
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**DA DIMENSÃO HUMANA À LITERATURA DE AUTOAJUDA: REFLEXÕES
SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE**

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2015

DA DIMENSÃO HUMANA À LITERATURA DE AUTOAJUDA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Novembro/2015

370.71 Arnosti, Rebeca Possobom
A763d Da dimensão humana à literatura de autoajuda : reflexões
sobre a formação e o trabalho docente / Rebeca Possobom
Arnosti. - Rio Claro, 2015
370 f. : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Docência. 3. Trabalho
docente. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Da dimensão humana à literatura de autoajuda - Reflexões sobre a construção da identidade docente.

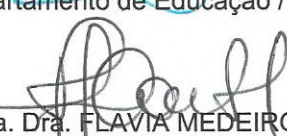
AUTORA: REBECA POSSOBOM ARNOSTI

ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

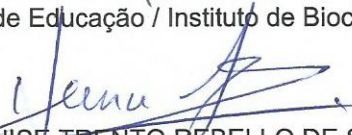
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. DENISE TRENTA REBELLO DE SOUZA

Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação, Faculdade de Educação, USP -
Universidade de São Paulo/SP

Data da realização: 03 de setembro de 2015.

TÍTULO ALTERADO PARA: Da dimensão humana à literatura da autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**. Pela *saúde*. Pelas *amizades que nasceram a partir da pesquisa*. Pelos *anjos* que me enviou ao longo desse processo:

Ao **Samuel**, pelas grandes orientações na pesquisa, por serem maiores ainda as discussões e reflexões sobre a vida...

Às **amigas Larissa e Marina**, meus exemplos na profissão. Por todas as conversas e ações nos bastidores, sem as quais não seria possível finalizar este trabalho!

Aos **demaís colegas da pós-graduação**: pelas intensas reflexões, pelos risos e alívio nas tensões! Porque “nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos!”

À **minha mãe**, ao **meu pai**, ao **meu irmão**: pelo grande incentivo, pela gigantesca paciência com as horas em que estive ausente.

A meu **noivo**, pela força e compreensão durante todo o processo. Especialmente nos domingos dissertativos.

Pelos **demaís amigos e demaís familiares**, que sempre demonstraram interesse pelo que faço...

Aos **professores**: protagonistas deste estudo, parceiros nos desafios vivenciados na educação municipal: obrigada por aceitarem participar!

À **Secretaria Municipal de Educação**, por permitir que esta pesquisa fosse realizada.

Às professoras **Flávia e Denise**, pela leitura atenta, pelas ricas contribuições.

*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. **São somente em comunhão a busca é autêntica** (FREIRE, 1969, P. 126).*

Resumo

Esta pesquisa considera o significativo consumo da literatura de autoajuda (LA) entre os docentes, questionando se tal leitura se relacionar a desafios inerentes à formação e ao trabalho docente. Assim, objetivamos: (a) investigar como a literatura de autoajuda vem sendo tratada na pesquisa científica; (b) identificar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I; (c) apresentar a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda e o seu trabalho docente; (d) averiguar se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação. 271 professores da rede pública municipal de Rio Claro-SP participaram deste estudo qualitativo respondendo a um questionário. Três grupos focais foram realizados com 12 respondentes dos questionários. Os dados foram analisados segundo a análise de prosa. Referindo-se ao primeiro objetivo, 19 pesquisas sobre a LA foram encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Essas destacavam seu sucesso de vendas, analisavam o discurso dos livros, os sentidos produzidos pelos leitores ou relações estabelecidas entre os livros e condições histórico-sociais. Remetendo ao segundo objetivo, 227 professores afirmaram ter lido ao menos um livro de autoajuda, sendo os livros mais citados: *Pais brilhantes, professores fascinantes* e *Quem ama educa*. Diferentes motivações para a leitura foram apresentadas: indicações de um conhecido; indicações de uma instituição formadora de professores ou da escola; interesse pelo título/autor/temática/gênero; busca de contribuições às interações humanas; à vida pessoal, (especialmente fortalecimento espiritual); à profissão. Pensando no terceiro objetivo, 168 destacaram contribuições da LA à vida pessoal e 158 à docência: os livros auxiliaram na dimensão pessoal; na formação e no trabalho docente (principalmente no modo de compreender ou lidar com interações humanas); ainda foram utilizados como ferramentas de trabalho. Contudo, suas contribuições ocorrem no plano individual, não sendo suficientes para promover um *empoderamento* na perspectiva profissional. Respondendo ao quarto objetivo, os professores valorizaram a escola como espaço de formação contínua, trazendo o professor-coordenador essencial a esse processo, mas entendem que muitas ainda não estão organizadas para isso. Os dados demonstram valores e concepções contraditórias que envolvem a docência: regulação e autonomia; profissionalização e precarização; valorização da dimensão humana e negação da dimensão afetiva etc. Concluímos que a LA toca em certas lacunas presentes na formação inicial e nas políticas públicas: aproxima-se de situações cotidianas vividas pelos professores; considera a dimensão humana e auxilia na dimensão pessoal. Mas nos preocupa o fato da LA estar assumindo espaços oficiais na formação e na profissão docente (é utilizada em congressos, trabalhos de conclusão de curso, concursos públicos etc.). Preocupou-nos a gama de contradições inerentes à docência e a falta de atenção à dimensão humana, de modo que nos perguntamos: Como os professores encontram referências para sua atuação se são envolvidos por concepções e interesses contraditórios? Se a profissionalização de fato fosse desenvolvida, poderia ajudar a superar essa difícil situação?

Palavras chaves: Literatura de autoajuda; dimensão humana; formação de professores; trabalho docente.

Abstract

This research considers there is a sales phenomenon with the self-help literature (SL). In this segment, increases the production of books focused on education. Based on this, the following questions were elaborated: Do teachers really seek this literature? The self-help literature gives opportunities to the development of teaching practices and the teachers training? This study aim to (a) investigate how the SL has been debated in scientific research; (b) identify the motivations that lead teachers to consume the self-help literature; (c) verify how teachers use SL in their school life; (d) ascertain if the teachers feel the school support in the human dimension and in its training. 271 teachers from Rio Claro's public schools answered a questionnaire. Three focus groups were performed with 12 questionnaires respondents. Data were analyzed by Prose Analysis. Referring to the first aim, 19 researchs on LA were found in the *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. These highlighted its sales success, analyzing the speech of books, the meanings produced by readers or relations between books and historical and social conditions. Referring to the second aim, 227 teachers said they had read at least one self-help book, the most cited books: *Bright Parents and Fascinating Teachers* and *Those who love, educate!*. Different reading motivations were presented: indications from friends; indications from a teachers training institution or from school; interest by title / author / topic / genre; search for personal life contributions (especially spiritual empowerment), search for profession contributions and better human interactions. Thinking about the third aim, 168 participants presented SL contributions to personal life and 158 to teaching: SL helps in the personal dimension; in training and in work (mainly it helps to understand and deal with human interactions); besides the books were used as work tools. However, their contributions occur at the individual level, it is not sufficient to promote an empowerment in professional perspective. Responding to the fourth objective, teachers valued the school as training space, they said the teacher-coordinator is the key to that. But they understand that many schools are not organized for these perspective. The data show contradictory values and concepts that involve the teaching: regulation and autonomy; professionalization and precariousness; the human dimension appreciation and the affective dimension denial etc. In conclusion, the LA deal with certain gaps present in the initial training and public policies: it approaches to everyday situations experienced by teachers; it considers the human dimension and it assists in the personal dimension. But we were concerned that the self-help literature be taking official spaces for teachers training and teaching profession (it's used in conferences, course conclusion works, public tenders etc.). We were concerned about the contradictions inherent to teaching and the lack of attention to the human dimension, so that we ask ourselves: How do teachers find references to their performance if they are surrounded by views and conflicting interests? If the professionalization were developed, could help to overcome this difficult situation?

Keywords: Self-help literature; human dimension; teachers training; teachers' work.

Lista de Figuras:

Figura 1: Projeto Pessoal e Projeto Coletivo.....	119
Figura 2: Capas dos livros de autoajuda mais pontuados pelos participantes.....	240
Figura 3: Referente ao <i>triângulo da formação docente</i> , elaborado por Sarti (2012).....	260
Figura 4: Referente ao modelo de <i>triângulo da formação e do trabalho docente</i> , elaborado nesta dissertação.....	263

Lista de Quadros:

Quadro 1: Distribuição dos questionários por escola.....	29
Quadro 2: Professores organizados de acordo com a fase que se encontram em sua carreira.....	33
Quadro 3: Critério de seleção para organização dos grupos focais: respeitar a proporção entre diferentes tipos de respostas.....	39
Quadro 4: Características dos grupos focais realizados.....	43
Quadro 5: Distribuição de teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por ano.....	73
Quadro 6: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por Programas de Pós-graduação.....	74
Quadro 7: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por universidades.....	76
Quadro 8: Distribuição de teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por estado.....	76
Quadro 9: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por região do país.....	77
Quadro 10: De que maneiras as pesquisas relacionam-se à temática autoajuda.....	78
Quadro 11: Pesquisas que contemplam a temática literatura de autoajuda.....	79
Quadro 12: Os quatro processos identitários típicos. Extraído de DUBAR (1997, p. 237).....	118
Quadro 13: Características do saber experiencial, segundo Tardif (2010).....	158
Quadro 14: Cursos de Pós-graduação realizados pelos participantes.....	184
Quadro 15: Espaços relacionados à aprendizagem da docência.....	187
Quadro 16: Escola como local de aprendizagem.....	204
Quadro 17: Respostas que contemplam o compromisso com a profissão.....	213
Quadro 18: Componentes do trabalho docente.....	218
Quadro 19: Aspectos relacionados às interações humanas.....	221
Quadro 20: Crenças em um futuro melhor.....	226
Quadro 21: Desafios e dificuldades enfrentados no trabalho docente.....	228
Quadro 22: Contexto de leitura dos participantes.....	234

Quadro 23: Os 10 tipos de leituras mais citados pelos participantes.	234
Quadro 24: Contexto de leitura relacionado à educação.	236
Quadro 25: Livros de autoajuda que os participantes indicaram ter lido.	238
Quadro 26: Motivações que levam os professores a buscarem a literatura de autoajuda.	245
Quadro 27: Contribuições da literatura de autoajuda para o trabalho docente.	249
Quadro 28: Levantamento de teses e dissertações brasileiras sobre ‘autoajuda’	351
Quadro 29: Formação dos Participantes em Nível Médio ou Superior.	379
Quadro 30: Espaços, tempos e situações relativos à aprendizagem da docência.	380

Lista de Apêndices

Apêndice A: Levantamento geral de teses e dissertações brasileiras sobre ‘autoajuda’	346
Apêndice B: Modelo de questionário aplicado.....	352
Apêndice C: Exemplo de questionário respondido:.....	354
Apêndice D: Roteiro de questões para os grupos focais.....	356
Apêndice E: Transcrição do Grupo Focal 2.....	357
Apêndice F: Exemplos de quadros que auxiliaram na organização dos dados.....	379

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Capítulo 1: CONTEXTO DE ESTUDO: PONTOS DE ENCONTRO ENTRE A PESQUISADORA E A PESQUISA.	8
Capítulo 2: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS AOS CAMINHOS PERCORRIDOS	20
2.1. Objetivos.....	20
2.2. Escolhas metodológicas.....	20
2.3. O Caminho Percorrido.....	24
2.3.1. Coleta de Dados – Primeira fase: os questionários e as escolas participantes.	24
2.3.2. Participantes do estudo: Os professores e a carreira do magisterio.....	31
2.3.2.1. Ciclo de vida	31
2.3.3. Coleta de Dados – Segunda Fase: Os grupos focais	36
2.3.2.1. O desenrolar dos Grupos Focais.....	42
2.4. Forma de análise dos resultados	46
Capítulo 3: A GÊNESE DA LITERATURA DE AUTOAJUDA, SEU DESENVOLVIMENTO COMO LIVRO E PERSPECTIVAS DE AUTOFORMAÇÃO.....	49
3.1. Características e origens da Literatura de Autoajuda.....	50
3.1.1 Da Europa para América (séculos XIX e XX): novos contornos e contextos que marcaram a literatura de autoajuda	58
3.1.2. Do século XX ao XXI: influências da Psicologia Positiva sobre a Literatura de Autoajuda.....	61
3.2 A produção científica e a <i>autoajuda</i> em bancos de teses e dissertações brasileiros	71
3.3. Literatura de Autoajuda e Educação	89
3.4. Da Literatura de Autoajuda às leituras docentes – Processos de autoformação?.....	94
Capítulo 4: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	113
4.1. Identidade	113
4.1.1. A identidade, os professores e a escola na pós-modernidade: desafios a serem enfrentados.....	124
4.1.2. Das transformações histórico-sociais à identidade do professor.....	128
4.2. Os professores e a escola em situação cada vez mais complexa: da identidade aos saberes docentes	132
Capítulo 5: A DIMENSÃO HUMANA DO TRABALHO DO PROFESSOR	137
5.1. Dimensão Humana – diferentes contribuições	137

5.2. As Contribuições de Maurice Tardif: Dos Saberes Docentes às Interações Humanas.....	151
5.2.1. A Docência como um trabalho de interações humanas.....	160
5.2.2. O Professor enquanto pessoa.....	163
Capítulo 6: LITERATURA DE AUTOAJUDA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA?.....	175
6.1. A formação nos “espaços-tempos” de aprendizagem da docência	176
6.1.1. Perfil de Formação dos Participantes do estudo	177
6.1.2. Trajetória de Aprendizagem da Docência: “espaços-tempos” importantes para a formação.....	184
6.1.3. Aprendizagem da Docência na Trajetória Profissional – Escola como espaço de formação.....	202
6.2. O trabalho docente e seus múltiplos significados	207
6.2.1. O trabalho docente e as escolas em que ele se realiza.....	209
6.2.2. O trabalho docente – componentes e características.....	212
6.3. Literatura de autoajuda e contexto de leitura.....	232
6.3.1. Literatura de autoajuda - dos livros sobre os quais os professores se referem.....	237
6.3.2. Literatura de autoajuda - dos sentidos produzidos pelos professores sobre os livros.....	242
6.3.2.1. Literatura de autoajuda, Formação e Trabalho Docente.....	247
Capítulo 7. DO TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE À DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS.	258
7.1. Articulações entre os vértices do triângulo - <i>Que sentidos os professores lhes atribuem?</i>	264
7.2. Os Projetos de identidade vinculados aos vértices do triângulo - <i>Que professor se pretende formar?</i>	281
7.3. A Docência como uma profissão de interações humanas - <i>Em que medida a literatura de autoajuda se integra a essa concepção?</i>	297
Capítulo 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	322
9. REFERÊNCIAS	334
APÊNDICES.....	345

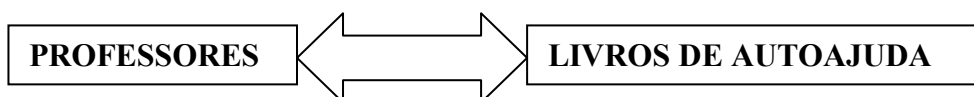
APRESENTAÇÃO

Levando em consideração o significativo consumo da literatura de autoajuda (LA) entre os docentes, influenciando (ou não) suas práticas, sua identidade e os desafios inerentes às interações humanas em sala de aula, esta pesquisa se atenta para o fato dos textos acadêmico-científicos serem vistos com certa resistência por muitos professores, em função de seu “baixo valor de uso”, pois são construídos a partir de uma *racionalidade discursiva* (SARTI, 2005). Em contra partida, os livros de autoajuda possuem uma linguagem que busca se aproximar do leitor e assumem um caráter mais prático (SILVA, J. DE S., 2012).

Na busca por respostas objetivou-se compreender a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda (LA) e o seu trabalho docente. Especificamente se busca investigar como a literatura de autoajuda vem sendo tratada na pesquisa científica; identificar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I; averiguar se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação.

Assim, inicialmente trata-se da literatura de autoajuda, buscando contextualizar brevemente seu surgimento e relacioná-la ao contexto atual, marcado também pela publicidade que a promove e pelo forte mercado editorial. O texto também faz um recorte sobre a literatura de autoajuda voltada diretamente aos professores, indicando autores e ideias que lhes dão base.

Leva-se, então, em consideração que temos uma dupla relação entre os livros de autoajuda e os professores, pois ao mesmo tempo em que os professores buscam esses livros para sanar diferentes anseios, os livros foram sendo produzidos para corresponder a *necessidades* ou a *desafios* enfrentados pelos professores nos dias de hoje.



Considerando que uma relação foi estabelecida entre esses dois elementos e que tal relação vem crescendo (uma vez que o consumo dos livros tem aumentado) interessa-nos perceber o que os professores buscam em tais livros, o que fazem com o que leem, se as leituras contribuem com a sua *formação* e com seu *trabalho docente*. Se estamos lidando com a formação dos professores, também é importante refletir sobre a construção de sua *identidade*, pois aqui consideramos que a esses processos caminham juntos, que um pode

influenciar o outro, na medida em que ambos se relacionam aos diferentes processos de socialização que vivenciamos.

Para tanto, é preciso pensar sobre a identidade em si, e como essa é compreendida na atualidade. Reserva-se um capítulo para pensarmos na construção da identidade pessoal e da identidade profissional, lembrando que o nosso contexto histórico e social deixa marcas sobre esse processo. Inclusive que a literatura de autoajuda, de certa forma, busca responder a anseios e inquietações humanos que podem perpassar seu próprio processo identitário.

Considerando não só a formação de professores e a construção identitária, mas também o trabalho docente, é fundamental considerar outros aspectos que vão além da identidade do professor. Assim, optou-se em olhar para o trabalho do professor, principalmente, a partir das contribuições de Tardif (2000, 2005, 2012, 2013), que auxiliará a compreender diferentes dimensões e saberes que constituem o exercício da docência.

Nesse contexto, a dimensão humana ganha espaço especial, por trazer à tona as interações humanas do trabalho docente, resgatando junto a elas aspectos sociais, afetivos e emocionais que são intrínsecos à docência. Afinal, “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIF, 2010, p. 118).

Assim, trazemos três elementos essenciais à organização deste estudo, de modo que a relação entre eles será a base para a reflexão sobre as falas dos docentes que vem à tona em nossos resultados. O que ocorre quando colocamos, em um mesmo contexto, os **livros de autoajuda**, o **trabalho do professor** e o **processos formativos**?

Quais as relações, contribuições e desafios embutidos nessa conjuntura?



Dessa forma, este trabalho foi organizado em oito capítulos, sendo que o primeiro traz o *Contexto de estudo*, problematizando-o a partir de *pontos de encontro entre a pesquisadora*

e a pesquisa. Busca-se aqui situar o leitor em nosso estudo e temáticas. No segundo capítulo, *Das escolhas metodológicas aos caminhos percorridos*, apresentamos os objetivos do estudo, as escolhas metodológicas realizadas para alcançá-los, os caminhos percorridos ao longo das coletas de dados e, por fim, os participantes da pesquisa e o modo como analisamos os resultados.

O terceiro capítulo aborda *A gênese da literatura de autoajuda e o seu desenvolvimento como livro e perspectiva de autoformação*, dando ênfase para o histórico referente à literatura de autoajuda, tendências que a influenciaram, a sua presença nas pesquisas científicas, assim como se busca estabelecer uma relação com a educação e com as práticas de leituras docentes.

Como ressaltado acima, o quarto e o quinto capítulos foram escritos a fim de contemplar a formação e o trabalho docente, considerando a importância da construção da identidade para esses. São capítulos que correspondem ao nosso quadro teórico. Assim, o quarto capítulo foca a identidade do professor, tendo como principais referenciais Dubar (1997) e Bauman (2008). Denomina-se: *A construção da identidade profissional*. O quinto capítulo trata do trabalho docente e, por isso, toca também na dimensão humana que lhe é inerente. Nele tecemos uma discussão com diferentes autores, mas Maurice Tardif é tomado como nossos referencial. Denomina-se: *A dimensão humana do trabalho do professor*.

O sexto e o sétimo capítulos apresentam os dados de nosso estudo e suas devidas análises, buscando relacioná-los às discussões construídas nos capítulos anteriores. Enquanto o sexto capítulo preocupa-se em apresentar os dados, trazendo muitas falas dos participantes e remetendo às três temáticas centrais de nosso estudo (*literatura de autoajuda, formação e trabalho docente*), o capítulo sete busca aprofundar as discussões, destacando outros elementos que chamaram nossa atenção, tais como: a *escola* e as *instuições formadoras de professores*, a *dimensão humana* e a *profissionalização*. Também toca em outros pontos, como o mercado, as políticas públicas, projetos de identidade docente etc. A literatura de autoajuda é articulada a todo o capítulo, vinculando-se às diferentes temáticas abordadas. Desse modo, esses capítulos denominam-se, respectivamente: *Literatura de autoajuda, formação e trabalho docente: espaços de aprendizagem da docência?* e; *Do “triângulo da formação e trabalho docente” à docência como uma profissão de interações humanas*.

Por fim, no oitavo capítulo apresentamos as *Considerações finais da pesquisa*. Fazem parte do corpo deste estudo as *Referências* e os *Apêndices*.

Capítulo 1: CONTEXTO DE ESTUDO: PONTOS DE ENCONTRO ENTRE A PESQUISADORA E A PESQUISA.

Ingressei no curso em Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2009, carregando uma boa dose de incerteza com relação à minha escolha profissional.

Contudo, bastaram alguns dias de aula para que as dúvidas deixassem espaço às convicções! Encantei-me por tudo que compunha essa nova realidade à minha volta... Encantei-me pelo *espaço da universidade*, tão amplo e propício a se conhecer novas pessoas, novos contextos; pelo *formato das aulas*, sem sinais batendo, sem carteiras enfileiradas, convidativo a discussões e reflexões que possibilitavam aos estudantes ter uma participação ativa; pelas *disciplinas*, todas pautadas nas Ciências Humanas, que sempre me instigaram; pela *grande carga de leitura* – textos de diferentes autores, com linguagens, vocabulário e temáticas que eram pura novidade para mim; pelo *conhecimento científico produzido sobre Educação*, que ampliava, a cada dia, minha compreensão e minhas inquietações sobre o assunto; pela *dimensão nobre* que de certa forma caminha ao lado da docência - a *nobreza* em amar o mundo e as crianças o suficiente para assumirmos uma responsabilidade perante ambos, “[...] preparando-as [...] com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 2009, p. 247).

Entre as inúmeras descobertas e o incansável encantamento, não tardou muito para que eu assumisse um desejo, com grande convicção:

Quero ser professora!

O grande envolvimento com o curso levou-me a desejar vivenciar alguns dos múltiplos espaços extraclasse que a Universidade nos possibilita. Assim, ainda em 2009, assumi uma bolsa PROex vinculada ao Projeto de Extensão Escola de Educadores¹. Em 2010, deixei essa primeira bolsa para receber outra, dessa vez de iniciação científica (CNPq/PIBIC).

Na iniciação científica fui responsável por dar continuidade a uma pesquisa que já vinha sendo desenvolvida desde 2007, por egressas do curso de Licenciatura Plena em

¹ O Projeto ‘Escola de Educadores’ foi criado em 2004 pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, financiado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (PROEX-UNESP/RC). Desde então tem oferecido cursos de extensão e estabelecido parcerias com escolas públicas em diferentes formatos, sempre visando à profissionalização da docência (TARDIF, 2010) e à construção da identidade do professor, buscando levar em consideração que essa é permeada por múltiplas dimensões: pessoais, profissionais e institucionais (NÓVOA, 1992). Para maiores informações recomenda-se acessar outros estudos (BENITES et al., 2011; ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014).

Pedagogia que receberam essa mesma bolsa antes de mim (SILVA, J. de S., 2007; COSTA, 2009). No ano em questão, a pesquisa intitulava-se *Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sob a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva* (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010).

Essa bolsa foi renovada por três anos, sendo que nesses pude explorar diferentes aspectos pertinentes à temática de estudo (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010; ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011; ARNOSTI, 2012). Assim conheci o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, que orientou-me em todos esses anos e também é o fundador do Projeto Escola de Educadores. Essa trajetória nos ensinou a trabalharmos juntos, nos permitiu conhecer os valores, o modo de pensar e o ritmo de trabalho de cada um, sendo que todo o caminho percorrido foi muito importante para se chegar até esta dissertação.

Nesses dois espaços – Escola de Educadores e iniciação científica –aprofundi meus estudos principalmente nas temáticas referentes à *formação de professores* e ao *trabalho docente*, temáticas essas que até hoje fazem pano de fundo ao estudo que ora se apresenta.

Comecei, em 2009, a lidar com as concepções que fundamentam esses termos, sendo que uma das principais percepções foi entender a grande relação existente entre a formação e o trabalho docente, além de conceber a formação como algo que nunca está acabado, que acompanha os professores ao longo de toda a sua vida.

André (2010) nos auxilia nessa compreensão, pois mostra que, na última década, a maior parte das *pesquisas sobre formação de professores* teve como objeto de estudo a identidade e a profissionalização docente. Os estudos preocupam-se em conhecer o professor, suas representações, sua prática pedagógica e seus saberes.

Sendo o *professor* foco de muitas pesquisas na área de formação de professores, a autora pontua que a formação deste profissional não tem mais sido vista como momentos de aprendizagem, mas acredita-se hoje em um *desenvolvimento profissional*, “[...] um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Tardif e Raymond (2000) indicam que a formação do professor se inicia quando este passa pelo seu local de trabalho, ainda criança, pois nos primeiros anos da escolarização já começa a vivenciar a escola, pela qual circulam diferentes perspectivas sobre o que é educação, o que é ensinar e aprender, de que maneira se estabelece a relação entre professor e alunos, entre outros aspectos.

Essa formação também não se encerra na graduação, pois, ao contrário disso, o professor vive em contínuo desenvolvimento, podendo aperfeiçoar, transformar ou refletir sobre sua prática por meio de cursos, leituras, trocas com os pares, e, inclusive, por meio de sua própria experiência profissional (TARDIF, 2010). Portanto, é nessa perspectiva que esta pesquisa se insere, pois se entende que o professor é um profissional, cuja identidade é construída e reconstruída continuamente ao longo da vida.

Nesse sentido, Mancebo (2007) apresenta algumas contribuições, quando analisa as pesquisas que tratam sobre o *trabalho docente*. Ela averiguou que essas pesquisas, a partir dos anos 2000, também começaram a interagir com a temática da *formação*, reforçando a ideia que supera o conceito de formação ou trabalho docente como condições distintas, tratando-os como *desenvolvimento profissional*, no qual as categorias *formação* e *trabalho* podem caminhar juntas.

A autora demonstra que as pesquisas educacionais brasileiras começaram a tratar do *trabalho docente* como objeto de estudo no final dos anos 1970, sob a influência da perspectiva marxista; no final dos anos 1980 os trabalhos depositaram seu foco sobre questões culturais, raciais, étnicas ou subjetivas; e, no final dos anos 1990, o objeto de estudo *trabalho docente* passou a se relacionar com as temáticas *formação de professores* e *profissionalização*.

É possível afirmar que movimento semelhante ocorreu com as pesquisas em outros países. Nóvoa (1992), tratando de Portugal, mostrou que na década de 1990 os estudos centralizaram-se sobre a formação contínua de professores, bem como essa caminhava na lógica do *desenvolvimento profissional* e do *desenvolvimento organizacional* das escolas.

Tardif (2010), pesquisando a realidade da educação em muitos países, mas, de modo especial, analisando situações presentes no Canadá, anuncia em suas pesquisas que a *formação do professor também se faz na prática profissional*, resgatando o termo *epistemologia da prática profissional*, que foi desenvolvido inicialmente por Schön (1992) ao elaborar os fundamentos que deram origem à idéia do Professor Reflexivo.

Ao longo do meu processo de formação, esses estudos foram fundamentais para que eu compreendesse o próprio papel de minhas referências da infância e da adolescência sobre minhas concepções e minha maneira de agir atuais. Comecei a tomar consciência da força exercida pela minha educação familiar, que sempre me norteou com bastante exigência, focando a importância de se ter responsabilidade e dedicação com tudo o que se faz. Percebi que também cresci em uma família na qual havia uma grande valorização da educação, da

produção de conhecimento científico e da própria escola, ouvindo discursos sobre a importância de se aprender como algo que contribui com minha formação humana, sem que esse aprendizado necessitasse ter um teor utilitarista.

Notei ainda a influência de alguns professores, que me davam exemplos do que eu desejava e do que eu não desejava ser quando docente. E dos próprios professores da universidade, pois alguns eram motivo de descontentamento por não aparentarem ter um profundo compromisso com a nossa formação como futuros professores, enquanto outros inspiravam-nos no desejo de estar na sala de aula, nos incentivando a refletir e avaliar nossas próprias práticas, a refinar nosso olhar sobre nossa própria experiência.

Por fim, entendi que não poderia sair da graduação pronta para o exercício da docência, mas que isso se construiria em todos os dias de minha prática, e que provavelmente eu enfrentaria muitas dificuldades nos primeiros anos de carreira, poderia até mesmo me deparar com um choque de realidade (HUBERMAN, 2007).

O contato com os professores na Escola de Educadores me dava provas reais desse processo, na medida em que eu me deparava com novas histórias de vida, com muitos relatos de experiências. E, pouco a pouco, ia compreendendo sobre o movimento presente no processo de formação, sobre a influência das histórias de vida de cada um em sua própria maneira de pensar ou encarar a profissão (GOODSON, 2007).

A iniciação científica também reforçava essa visão, uma vez que os sujeitos mostravam as contribuições oriundas do Projeto Escolas de Educadores (formação continuada), além de destacarem a família e os professores da escola básica como fortes influências para a formação de seus valores e de suas concepções: “[...] mas assim em relação à família, sempre houve na minha família uma relação de respeito e admiração com o professor. Eu lembro da minha mãe ir à escola, minha mãe sempre ir a reuniões. O tratamento da minha mãe, eu nunca vi minha mãe diminuir um professor (PROFESSORA K)” (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010, p. 83); “Alguns eu lembro até hoje, encontro com eles. Mas assim, em relação à minha escola, eu só tenho, a maioria são boas lembranças dos meus professores, principalmente os do colegial que foram os que mais me incentivaram a ir indo pro lado da educação mesmo (PROFESSORA K)” (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010, p. 84).

Se por um lado havia toda a beleza e desafio instituídos no processo de formação e no próprio trabalho docente, por outro, essas primeiras experiências como pesquisadora também

me fizeram deparar com a dura realidade relacionada à crise na educação, que faz com que alguns professores vivenciem um verdadeiro mal estar em sua profissão (ESTEVE, 1992):

Não sei se é o sistema que me desanimou, porque assim, você viu, eu tenho aula numa classe ali que não sabe nem português, como é que eu vou ensinar isso [inglês] pra eles? O sistema me coloca num beco e aí eu faço o que com isso? Então isso é desanimador, o sistema acaba desanimando. Porque se ele faz, se ele não faz [tanto faz]... [...] Porque às vezes você fala: “Vou chamar os pais, vou falar na reunião de pais”, mas então tem uma frase que a gente diz: ‘Pelo pai e mãe que tem, até que a criança é melhor.’ Porque tem pais que não tem condição de ter, não têm condição psicológica de ter uma criança e é isso daí, depois eles terceirizam e você tem que fazer tudo. Tem uma mãe que me falou assim: ‘Não dá pra eu olhar lição porque eu chego oito e meia em casa.’ Então eu acho que oito e meia dá pra ela olhar o caderno do filho dela, é dela! Quem vai fazer? ‘Ah, porque ele tem que criar essa responsabilidade...’ Mas ela que tem que criar nele. Da onde que ele vai ver? Então tem um monte de coisas aí e é complicado (PROFESSORA E) (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010, p. 86-87).

Em meu processo de formação – enquanto pesquisadora iniciante e futura professora – notei que as dificuldades em se encontrar na carreira, em assumir as funções e responsabilidades que realmente almeja, em se ter o apoio da família faz com que alguns professores pareçam desistir de sua profissão, renunciando ao seu papel por não encontrar condições que possibilitem o desenvolvimento de seu trabalho como gostaria. Num panorama mais amplo, Mancebo (2007) reforça essas afirmações, indicando alguns fatores que dificultaram o trabalho docente nas últimas décadas:

- 1) a precarização do trabalho docente;
- (2) a intensificação do trabalho dos professores;
- (3) a flexibilização do trabalho do professor, considerando a diversificação das diretrizes estabelecidas, a expansão dos sistemas de ensino e a implementação de contratos mais rápidos e econômicos, que acabam sendo temporários e precários;
- (4) a “descentralização gerencial”, questionando o fato dos parâmetros educacionais continuarem a ser centralizados nacionalmente, enquanto a gestão administrativa se faz de forma descentralizada e;
- (5) a submissão das instituições e dos docentes aos rigorosos sistemas de avaliação, indicadores de produtividade.

Mancebo (2007) e outros autores (NÓVOA, 1992; ESTEVE, 1992; CONTRERAS, 2002) indicam que o desenvolvimento profissional ganhou tanto enfoque entre as pesquisas justamente para se tentar responder a esses fatores que passaram a fazer parte da educação, já que diante da grande dificuldade enfrentada no trabalho docente, começou-se a pensar que

uma solução possível poderia estar na melhor *formação* ou até na *profissionalização dos professores*.

As pesquisas ainda reivindicam uma formação que supere o treinamento para a execução de tarefas, possibilitando que o professor pesquise e reflita sobre seu próprio trabalho, não se limitando ao campo empírico. Mancebo (2007) entende que muitos desses desafios estão relacionados às reformas neoliberais que vieram se intensificando nas últimas décadas. Para a autora, a abertura comercial, a desregulamentação das economias nacionais, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, a ingerência dos organismos internacionais de crédito no perfil e financiamento das políticas do Estado compõem um grupo de “medidas corretivas” que acabam, inclusive, repercutindo nos sistemas educacionais.

É importante chamar a atenção para essas mudanças, uma vez que elas fazem parte do contexto vivenciado pelos sujeitos deste estudo, mudanças que repercutem em condições trabalhistas muitas vezes precárias; em uma escola que caminha sob o rótulo do “fracasso escolar”; em uma educação que nem sempre é vista como possibilidade de um futuro melhor:

[...] 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 (ESTEVE, 1992, p. 95).

Estrela (2010), frente a estes desafios, também contribui ao afirmar que a profissão docente tem enfrentado desafios maiores nas últimas décadas:

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).

Nessa direção, Nóvoa (1992) fala sobre a proletarização do trabalho docente, pois diante de condições adversas ao seu trabalho, a identidade do professor também fica comprometida, emergindo as seguintes questões:

Como o professor deve se ver em um momento de crise? Qual é a sua função se as suas tarefas se multiplicam? Qual é seu papel se as famílias já não depositam a mesma confiança sobre o sistema de Educação escolar?

Em meio a esses impasses frequentemente transita a contradição entre *o que eu desejo ser* e *o papel que eu verdadeiramente assumo*, pois a proletarização do trabalho tende a gerar situações adversas ao trabalhador:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos financeiros e aumentam seu poder/autonomia. A proletarização, por sua vez, caminha em sentido contrário, já que os trabalhadores passam por uma degradação em seu estatuto, seu rendimento e seu poder/autonomia; sendo que com relação a esta última questão, quatro elementos nos interessam: a separação entre concepção e execução; a estandardização das tarefas; a redução de gastos necessários à aquisição de força de trabalho e a intensificação de exigências sobre a atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335).

Esteve (1992), atento a essas questões, realizou um estudo tratando do mal estar docente, demonstrando que a crise na/da educação e a precarização da profissão podem influenciar as condições de trabalho e a identidade dos professores, pois esses enfrentam mudanças que comprometem a sua atuação, o que os leva a ter que viver sob uma culpa generalizada, sendo frequentemente considerados os principais responsáveis pelos problemas no sistema educacional.

O autor desenvolveu estudos que demonstraram que muitos professores estão adoecendo, sendo que essas pesquisas refletem uma situação que ocorre desde o final da década de 1980, onde crescem:

- 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 consequência 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).

Em minha iniciação científica esses fatores que dificultavam a formação e o trabalho docente chamavam minha atenção. Pois para além dos desafios postos na questão da prática em sala de aula, do cumprimento das funções cotidianas, esses fatores acabavam evidenciando a *dimensão afetiva*, que acabou ganhando contornos de “problema de estado”, decorrentes da *perda de autoestima do professor*, da *perda de limites em muitas das salas de aula*, e até mesmo da *desumanização pela qual vem perpassando a categoria docente* que, na

maioria das vezes, passou a ser culpada pelos diversos problemas enfrentados pelas escolas e pela educação em geral.

Em uma realidade na qual os docentes estão adoecendo, perdendo de vista a perspectiva de sua função social, bem como de sua identidade, acabei conhecendo diferentes professores que se identificavam com um tipo de texto específico para auxiliar em dificuldades ou lacunas do dia a dia:

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)(ARNOSTI, BENITES, SOUZA NETO, 2011, p. 94-95, grifos nossos).

A literatura de autoajuda emergia na fala de diversos professores que foram sujeitos de minhas pesquisas de iniciação científica (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010; ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011; ARNOSTI, 2012) e também nas discussões nos cursos do Projeto Escola de Educadores, sendo que isso nos motivou a buscar mais informações sobre o assunto. Já haveria estudos sobre isso na área da Educação?

Analisando as pesquisas presentes no banco de dados de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 1942 a 2013, notamos que os estudos relativos à autoajuda começaram a ganhar espaço em nosso país a partir dos anos 2000, sendo que foram encontrados 72 estudos (teses e dissertações) que tratam desse assunto. Entretanto, refinando essa busca, verifica-se que apenas cinco dessas pesquisas (6,94%) tratam da temática *literatura de autoajuda* vinculada à perspectiva dos professores, o que já indicava a necessidade de ampliar os estudos nessa vertente.

A partir da leitura de algumas das pesquisas encontradas (BRUNELLI, 2004; ASBAHR, 2005; TURMINA, 2012) e da obra de Rüdiger (1996), começamos a perceber 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; de forma que os textos de autoajuda surgem como “norteadores”, ensinando o sujeito a buscar soluções para seus conflitos ou problemas do dia a dia:

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).

Nesse sentido, Augusto Cury é um autor que tem produzido livros nesta área literária, de modo que suas obras têm ganhado espaço e reconhecimento, bem como estando 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 nota-se 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 essa 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).

Foi assim que envolvi-me com o assunto e fiquei instigada a me aprofundar nas possibilidades que os professores viam nesses livros. Assim, em meu último ano de graduação e de iniciação científica, realizei um estudo exploratório sobre a literatura de autoajuda (LA), que constituiu meu próprio trabalho de conclusão de curso (ARNOSTI, 2012).⁵⁵ docentes da rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior paulista participaram respondendo a um questionário, sendo que considero ter obtido um resultado revelador: *os professores, em sua maioria, indicaram consumir esse tipo de literatura, tendo implicações em sua vida pessoal e para o exercício da docência*. 80% (44) afirmaram que a literatura de autoajuda contribui para a constituição de sua identidade profissional e/ou auxiliaram em sua prática pedagógica.

Dentre esses, 32 participantes apresentaram como tais contribuições ocorreram, sendo que 16 trouxeram respostas que destacavam o indivíduo, mostrando que os livros auxiliam em questões que dizem respeito a si mesmos, como por exemplo: “Ampliou as possibilidades de atuação docente”; “ampliou sua visão sobre o mundo/escola”; “tornou-se mais feliz”; “passou a refletir sobre a própria prática”; “tornou-se mais calma”; “contribui com o desenvolvimento pessoal”; “auxiliou em uma busca interior ou na cura de doenças” (ARNOSTI, 2012, p. 129).

Enquanto os outros 16 participantes chamaram a atenção por registrarem que os livros de autoajuda contribuíram para lidar melhor com o outro; auxiliaram nas relações em sala de aula, bem como a lidar com o comportamento das crianças e adolescentes, sendo que as respostas giraram em torno das seguintes frases ou expressões: “Passou a compreender melhor as pessoas e/ou as crianças e adolescentes”; “foi capaz de promover inclusão”; “passou a ouvir mais”; “estabeleceu um compromisso maior com a educação da criança”; “conduziu as relações com maior facilidade” (ARNOSTI, 2012, p. 129).

Assim, dessas questões emergiram indagações sobre a problemática que aí se insere, pois a interação com o outro esteve no cerne das respostas desses sujeitos. Começamos a questionar: essa situação não poderia ser um indício de que os cursos de formação inicial e o

processo de formação continuada estão deixando a desejar? Por que os professores buscam auxílio na autoajuda para compreender as crianças e os adolescentes, para aprender a lidar com eles e para solucionar os problemas de indisciplina? Esses são problemas de cunho individual ou coletivo? Será que os livros de autoajuda são os melhores espaços para se buscar essas respostas? Os professores também buscam respostas nas pesquisas acadêmicas? É na autoformação que a solução desses problemas se encontra (NÓVOA, 1992)?

Essas e outras inúmeras questões suscitadas ao longo dos anos de graduação e da experiência como pesquisadora iniciante traziam-me preocupações com relação aos entres que assolam a formação de professores e a própria educação. Mas, ao mesmo tempo, despertaram-me o desejo de *continuar a investigar*. O mundo da produção de conhecimentos científicos se apresentava a mim com todas as suas possibilidades e limitações. E uma nova certeza passou a fazer parte de minha identidade:

Quero ser pesquisadora!

Ora, certamente avisaram-me que não seria simples conciliar essas duas funções – de professora e de pesquisadora – Que apesar de lidarem com objetos similares (educação – formação de professores – trabalho docente), distanciam-se muito em seus objetivos, em seus tempos de desenvolvimento, em suas tarefas cotidianas.

Mas optei por caminhar nessa dupla jornada. Houve ganhos e perdas, certamente. Mas não seria capaz de optar por uma ou outra, frente aos diferentes desafios e experiências que essas funções poderiam me proporcionar!

Por isso, em 2013, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista (campus Rio Claro) e assumi meu cargo de Professora de Educação Básica I, via concurso público, atuando em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Rio Claro.

Enquanto a pós-graduação me ensinava especificidades relativas ao rigor e à produção da pesquisa científica, fazendo-me sentir maior responsabilidade e grande complexidade nesse processo; na sala de aula coloquei-me no papel que até então eu só conhecia por meio das leituras e das trocas de experiências... Agora era a minha vez de assumir a docência.

Sem descartar toda a trajetória vivenciada na graduação, continuava a me intrigar com a problemática relativa ao consumo da literatura de autoajuda. E, em sala de aula, senti um pouco do que tanto me diziam, uma vez que buscar uma boa gestão da sala de aula e alcançar

a todos os alunos passou a ser uma preocupação central em minha vida. Isso mesmo, *não só em minha profissão, em minha vida!*

Como era desafiador motivar os alunos que não queriam realizar as atividades, encontrar novas formas de ensinar aos que demoravam a aprender, controlar o tempo de atenção dado a cada aluno, contornar os conflitos próprios da idade e, ao mesmo tempo, os conflitos exacerbados oriundos de crianças que tinham muita dificuldade em lidar com as emoções!

A dimensão humana – com toda sua carga de afetividade, tendo como centro as interações humanas e a dimensão pessoal do professor – que já me instigava enquanto **pesquisadora iniciante**, demonstrou-se de fato relevante enquanto **professora iniciante**.

Enquanto eu buscava respostas em minha formação acadêmica, em leituras científicas, com a coordenação pedagógica e com colegas experientes, eu sabia que alguns professores as buscavam também na literatura de autoajuda.

Levei essas preocupações ao Mestrado e, pouco a pouco, o projeto de pesquisa foi construído, sendo que por fim delimitou-se como questão central desta dissertação: *Como o consumo da literatura de autoajuda ocorre entre os professores, influenciando (ou não) suas práticas e seu trabalho docente?*

Mas se continua a considerar o olhar atencioso para os desafios encontrados nas interações humanas em sala de aula, visando também investigar se esses levam o docente a buscar apoio nesse tipo de literatura.

Além disso, considera-se que as pesquisas transformadas em artigos e textos científicos são vistas com resistência por muitos professores em função da forma como são escritas, pois são construídas a partir de uma *racionalidade discursiva*, podendo remeter um *abstracionismo pedagógico*, na medida em que não levam em conta situações específicas do cotidiano docente, mas focam apenas em princípios ou leis gerais de caráter abstrato (AZANHA, 1992). Dessa forma, pode ser difícil relacionar tais textos à *racionalidade pragmática* que marca o trabalho docente, sendo que esses tendem a assumir um baixo valor de uso para os professores (SARTI, 2005).

Em contrapartida, os livros de autoajuda possuem uma linguagem que busca se aproximar do leitor, indo em direção à sua dimensão pessoal. São escritas a partir de um caráter mais prático, valorizando singularidades e situações reais que ocorrem no cotidiano (SILVA, J. DE S., 2012).

Capítulo 2: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS AOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Tendo situado o leitor na problemática e no contexto em que se insere esta pesquisa, especificamos, neste capítulo, os *objetivos traçados* a fim de reponder às nossas questões de estudo e, ainda, as nossas *escolhas metodológicas* para se alcançar tais objetivos.

Além disso, apresentamos os *caminhos percorridos* para a realização prática da pesquisa: expondo procedimentos, desafios e decisões que foram delineando esse processo.

Ainda dedicamos um espaço à *apresentação dos participantes do estudo* e, por fim, demonstra-se de que maneira suas respostas e discussões foram organizadas a fim de se possibilitar a *análise dos resultados*.

2.1. Objetivos

Com base no que foi acima apresentado, estabeleceu-se como *objetivos*:

- (a) Investigar como a literatura de autoajuda vem sendo tratada na pesquisa científica;
- (b) Identificar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I;
- (c) Apresentar a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda e o seu trabalho docente;
- (d) Averiguar se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação.

2.2. Escolhas metodológicas

Frente aos objetivos e às perspectivas que englobam este trabalho, opta-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Apesar de muitos autores afirmarem que não é fácil caracterizar uma pesquisa qualitativa (ALVES, A., 1991; ALVES, SILVA, 1992; ANDRÉ, 1995; GATTI, 2002), entendemos, assim como André (1995), que essa não busca realizar o tratamento experimental dos dados, mas sim a compreensão do fenômeno em sua ocorrência natural, isto é, deseja-se considerar diferentes componentes que envolvem nosso objeto de estudo, percebendo suas interações e influências recíprocas.

Alves, Z. e Silva, M. (1992) ressaltam que a pesquisa qualitativa é reconhecida por se pautar num processo indutivo de análise dos dados, sendo fiel ao universo cotidiano dos sujeitos. André (1983) também declara que a pesquisa qualitativa em educação possibilita a compreensão de diferentes significados atribuídos às experiências vivenciadas na escola, o que contribui para que se entenda as relações entre o indivíduo, suas ações e o contexto em que se insere.

No entanto Alves, Z. e Silva, M. (1992) alertam que o pesquisador que realiza pesquisa qualitativa não pode se considerar alguém isolado do mundo, guiado somente por sua intuição; ao contrário, deve-se levar em conta a realidade pesquisada, os pressupostos teóricos que sustentam o projeto de pesquisa. Neste sentido, ao se opor à rigidez da pesquisa quantitativa é fundamental não perder o rigor, que é essencial à consolidação de um estudo científico.

Marcon (2005), mais recentemente, pontua que os dados qualitativos são prioritariamente descritivos, havendo maior preocupação com o processo do que com o produto. Há grande preocupação em valorizar os significados que as pessoas atribuem aos elementos de sua vida.

Nesse caminho, escolheu-se o enfoque interpretativo, cuja finalidade é possibilitar a compreensão dos fenômenos em seu contexto, de modo que o pesquisador faz parte da pesquisa e busca compreender crenças, valores e preferências que se situam no universo pesquisado (PAPI, 2005). Neste delineamento entende-se que as pessoas agem em conformidade com suas crenças, percepções, sentimentos e valores, de modo que o sentido das ações não pode ser conhecido no momento imediato, mas precisa ser desvelado (PATTON, 1986).

Partindo dessas perspectivas, escolheu-se como local de estudo o município de Rio Claro, situado no estado de São Paulo. Assim, os participantes são professores de Educação Básica I (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) que atuam nas escolas públicas da cidade.

Optou-se por investigar os docentes que lecionam nas séries iniciais da Educação Básica (Maternal I ao quinto ano) porque são professores polivalentes, que passam maior tempo com os mesmos alunos e são responsáveis por todas as disciplinas, o que talvez possibilite uma maior proximidade com o grupo de educandos, reforçando assim as interações humanas que são estabelecidas. O fato de lecionar todas as disciplinas talvez também priorize

o olhar do professor para o pleno desenvolvimento dos alunos, uma vez que deve se comprometer com a formação das crianças nas diferentes áreas do conhecimento.

A fim de contemplar nossos objetivos foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados: (a) o questionário, de modo a contar com a participação de um maior número de pessoas; (b) o grupo focal, buscando aprofundar os temas apresentados no questionário; (c) a leitura dos dois livros de autoajuda que foram mais citados pelos sujeitos da pesquisa - *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (CURY, 2003) e *Quem Ama Educa* (TIBA, 2002); e (d) a revisão bibliográfica, a fim de dar sustentação à pesquisa e aprofundar os conhecimentos sobre o assunto.

O questionário foi escolhido porque possibilita que um grande número de pessoas participe deste estudo ao mesmo tempo e por permitir que os respondentes sintam-se mais à vontade para responder, podendo escolher o melhor dia, horário e local para isso, como também o modo como será respondido (através da escrita convencional em papel impresso ou em meio digital) (GIL, 1989; GOLDENBERG, 2007).

Depois de receber e analisar os questionários, tivemos por intenção selecionar no mínimo 20 participantes para formarmos dois grupos focais de 10 pessoas. Sendo que a partir desses algumas questões fundamentais ao nosso estudo poderiam ser aprofundadas.

Kind (2004) ressalta várias contribuições que podem ser alcançadas com o uso dessa técnica, sendo que algumas delas coadunam-se com este estudo, especialmente quando se destaca que essa pode propiciar um *aprofundamento sobre motivações, desejos e estilos de vida* de determinado grupo. Para a autora, deve-se verificar se o grupo focal tem condições de possibilitar respostas mais interessantes e ideias originais para se responder aos objetivos do estudo, e se o agrupamento de participantes pode fomentar reflexões e, simultaneamente, o aparecimento de opiniões contrárias. Ela ainda recomenda que se observe se o tema não é extremamente delicado, a ponto de dificultar que as respostas sejam dadas em um grupo; se o tema tem condições de ser discutido por todos os participantes.

Nesse sentido, tanto Kind (2004), como outros autores (GATTI, 2005; SILVA, J. R.; ASSIS, 2010; BACKES, 2011) afirmam que as *interações* são elemento central em um grupo focal, pois essa técnica deve possibilitar que os próprios membros do grupo debatam, argumentem e façam perguntas uns aos outros, o que traz uma tônica bastante diferente da que seria realizada em uma entrevista coletiva, a qual é muito mais dirigida. “[...] ao receberem estímulos apropriados para o debate” (SILVA, J. R.; ASSIS, 2010, p.148), os participantes dialogam entre si sobre determinada(s) temática(s), sendo que “ideias, opiniões,

modos de ver, atitudes, valores [...] são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho” (GATTI, 2005, p. 67).

Com isso, o grupo focal tende a gerar um volume de informações bastante amplo e complexo, de forma que não se deve apenas analisar as falas individuais, mas levar em conta as *falas contextualizadas* em um grupo, que, por sua vez, é dotado de uma *dinâmica interacional* repleta de consensos, dissensos, rupturas, descontinuidades e silêncios que, pouco a pouco, vão dando forma à discussão estabelecida. Para tanto, é preciso considerar que o que os participantes fazem e falam é impulsionado pelo contexto ali propiciado, enquanto a dinâmica do grupo também é influenciada pelos participantes que o constituem. É o balancear desse movimento de influências e ideias que poderá trazer ganhos ao se optar por essa técnica de pesquisa (GATTI, 2005).

Para a autora, o grupo focal pode ampliar as perspectivas encontradas em um questionário, propiciando “respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta” (GATTI, 2005, p. 10).

Assim, entende-se que essa técnica será importante para aprofundarmos as compreensões sobre as motivações e as apropriações dos professores relativas à literatura de autoajuda, sendo que as interações podem revelar sentidos – concordâncias, discordâncias e reflexões – que talvez não poderiam ser apreendidos em entrevistas individuais. Ao compartilhar informações com outros sujeitos, abre-se espaços para que mais opiniões e ideias sejam apresentadas, confrontadas e dialogadas.

Além disso, esse espaço também foi utilizado para que questões que não apareceram no questionário pudessem ser melhor exploradas, tais como a concepção da escola (na visão das docentes) frente à formação e às leituras; a visão das professoras com relação à sua formação de um modo mais amplo – não só considerando as práticas de leitura, entre outros aspectos.

Os dois livros de autoajuda mais citados pelos participantes também foram lidos, a fim de se verificar quais as principais mensagens enunciadas por esses, como sua linguagem se constitui, algo que pôde corroborar a análise dos dados.

2.3. O Caminho Percorrido

Neste tópico se pretende apresentar o caminho percorrido durante a pesquisa, destacando principalmente como o processo de coleta de dados e as análises dos dados aconteceram de fato. Será importante para revelar como as opções metodológicas se deram na prática, diante de contratempos e desafios com os quais nos deparamos ao longo do Mestrado. Além disso, suscita algumas limitações e possibilidades que são inerentes ao presente estudo.

Inicialmente, é preciso considerar que o desenvolver desta pesquisa foi influenciado por alguns percalços que comprometeram os prazos iniciais estabelecidos com relação à coleta de dados, algo que acabou refletindo diretamente no tempo disponível para as análises e discussões dos mesmos.

2.3.1. Coleta de Dados – Primeira fase: os questionários e as escolas participantes.

De acordo com nosso planejamento inicial, a coleta de dados deveria ter início em maio ou junho de 2014, quando seriam distribuídos os questionários nas escolas, de modo que a análise dos dados começaria a ser feita no segundo semestre de 2014. No final do segundo semestre, já seriam realizados os grupos focais, visando aprofundar os dados levantados a partir dos questionários.

Entretanto, devido ao atraso na aprovação pelo Comitê de Ética, essa data acabou sendo prorrogada, tornando-se um desafio reorganizar o tempo a fim de garantir que todas as escolas fossem convidadas a participar da pesquisa por meio dos questionários; e, posteriormente, tornou-se difícil encontrar condições adequadas e professores que tivessem disponibilidade para fazer parte dos grupos focais.

Recebemos a aprovação Comitê de Ética (Processo nº. 767.870) em 27 de agosto de 2014, depois de entrarmos em contato com a coordenadora responsável pelo Comitê no Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro, e termos informarmos nossa preocupação com o grande atraso.

Assim, encaminhamos a documentação à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME), solicitando autorização para convidarmos as escolas municipais a participarem de nossa pesquisa. Em 16 de setembro de 2014, recebemos autorização da SME, o que possibilitou o início de nossas visitas.

Dessa forma, o material foi organizado para a coleta de dados, sendo que essa teve início na primeira semana de outubro de 2014.

Outra importante decisão a ser tomada nesse período foi com relação ao *tipo de material* a ser entregue aos professores. Usaríamos *questionários impressos* para serem respondidos à mão ou enviaríamos por e-mail um link que levaria ao *questionário a ser respondido virtualmente*?

Certamente seria melhor para a análise de dados que os questionários fossem respondidos pelo computador, pois já teríamos os dados digitalizados, compatíveis às nossas necessidades de organização e análise. Contudo, vivenciamos uma experiência anterior que nos mostrou a preferência dos professores pelos questionários impressos.

Em minha última pesquisa de iniciação científica que também constituiu meu trabalho de conclusão de curso (ARNOSTI, 2012), ofereci essas duas opções nas 10 escolas participantes: preparei os questionários em um programa de computador próprio para isso, de modo que os professores poderiam ter acesso a ele a partir de um *link* que lhes seria enviado. Ao mesmo tempo, levei como opção a versão impressa. *Nenhuma* escola ou sujeito optou pela versão online. E, por meio da versão impressa, *obtivemos um bom retorno*: 72 questionários foram distribuídos e 55 foram devolvidos devidamente preenchidos (retorno de aproximadamente 76,39%).

Entretanto, considerando que na pesquisa de Mestrado teríamos um volume de dados muito maior, nossa ideia original era priorizar a *versão online*. Iríamos divulgar o link de acesso e convidar os professores a participar para, posteriormente, conferir se tivemos um bom retorno. Se necessário, poderíamos assumir um segundo plano redistribuindo os questionários em versões impressas, a fim de obter maior retorno.

Mas o atraso em nossos prazos nos fez optar pela *versão impressa*: pautados por nossa experiência anterior, consideramos que teríamos maior aceitação e melhores condições de retorno dos dados. O *questionário impresso estaria em mãos, podendo ser respondido a qualquer momento*, não dependeria da disponibilidade do professor ligar o computador, lembrar-se de nossa pesquisa e acessar o link que lhe fora enviado. Ficamos preocupados em optar pela versão online, obter um retorno muito baixo e não termos tempo para novamente entrar em contato com as escolas e professores, redistribuindo o material. Escolhemos o que nos pareceu *mais seguro e garantido* em termos de adesão dos participantes.

Estávamos conscientes que essa escolha nos faria dispor de um longo tempo para a transcrição desses dados, pois seria inviável trabalhar com sua organização e sistematização utilizando somente os questionários impressos.

Com isso, preparamos as cópias dos materiais a serem distribuídos nas escolas e dei início ao processo de coleta. Consultei o site da SME para obter os endereços e telefones de todas as escolas municipais, além de informar-me quanto às séries que essas atendiam. Visitei 52 escolas², sendo que eu sempre solicitava a presença da coordenação, da vice direção ou da direção, explicando brevemente a proposta da minha pesquisa e em que consistia o questionário a ser respondido pelos professores que aceitassem participar.

As únicas duas escolas nas quais não estive presente foram alcançadas por meio da gestão, já que eu mantinha contato constante com uma gestora de cada uma delas. Expliquei as principais ideias e objetivos que englobavam a pesquisa a tais gestoras e perguntei se elas poderiam abrir-me um espaço nas escolas em que trabalhavam. Ambas preferiram receber os questionários, de modo que elas mesmas conversariam com os professores e entregariam o material.

Assim, realizei 140 visitas nas escolas, sendo que em algumas duas visitas eram suficientes – uma para explicar a proposta, fazer o convite e deixar os questionários; outra para recolher os questionários e agradecer. Contudo, em outras escolas houve mais visitas, pois às vezes a gestão/coordenação não estavam disponíveis para me atender; às vezes era necessário mais que uma conversa com a equipe gestora; em outras escolas a equipe gestora pedia um tempo para conversar com os professores e verificar quantos aceitariam participar; em outras preferiram que eu mesma falasse com os docentes, escolhendo o melhor momento para isso.

Como se nota, houve diferentes reações por parte das escolas, sendo que procurei atendê-las da melhor maneira possível, buscando realizar todo o processo de acordo com o que elas preferissem.

Em algumas a pessoa que me atendia, seja coordenador(a), vice-diretor(a) ou diretor(a) já pedia para que eu deixasse determinada quantidade de questionários, pois eles mesmos entregariam para os docentes e explicariam a minha proposta.

Algumas escolas não quiseram receber a quantidade de questionários correspondente à quantidade de docentes que nela lecionava, pediam menos questionários e diziam que se

² Para maiores informações, verificar o **Quadro 01** (p. 23): Distribuição dos questionários por escola.

mais algum desejasse participar, entrariam em contato para que eu fornecesse mais formulários.

Algumas coordenadoras preferiram conversar com o(a) diretor(a) antes de assumirem um posicionamento e pediam para eu retornar em outro dia ou entrar em contato por telefone.

Houve aquelas que pediram para eu ir até o Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para explicar minha proposta aos professores e deixar as cópias com eles. Enquanto outras me deram maior abertura no HTPC, pude falar sobre o projeto de pesquisa e os professores puderam responder às questões no mesmo momento, sendo que saí da escola com os questionários preenchidos.

Outras preferiram que eu falasse com os professores no horário de café, na saída ou Horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), pois nesse as crianças estão com outros professores – de Educação Física, Artes, projetos diversos – enquanto o professor polivalente tem disponibilidade para estudar, planejar aulas e realizar outras funções necessárias ao seu trabalho.

Apenas uma escola não aceitou participar da pesquisa, não permitiu que eu apresentasse a proposta aos seus professores. Apenas uma delas não contava com professores, pois atendia somente a salas de berçário.

Nesse sentido, apesar da rede pública municipal possuir 54 escolas, apenas em 52 foram entregues os questionários. Em dezembro de 2014 havia 1114 professores lecionando nas escolas dessa rede (segundo informações oriundas da própria SME), de modo que foi possível distribuir 770 questionários entre os meses de outubro e dezembro. 278 questionários foram recolhidos, mas seis foram invalidados porque os respondentes não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, aproximadamente 70% dos professores da rede tiveram acesso ao questionário, enquanto obtivemos um retorno de 35,32% com relação aos que receberam o material. De modo que os 272 respondentes representam 24,42% do total de professores que lecionavam na rede em 2014.

Dessa forma, esta pesquisa analisa os dados contidos em 272 questionários, que foram considerados válidos. 270 foram preenchidos por professores que estavam atuando em sala de aula, enquanto dois foram respondidos por uma diretora e uma coordenadora. Apesar do convite ter sido feito aos professores que atuavam em sala de aula, essas profissionais também manifestaram o desejo em participar.

Dentre as 52 escolas que receberam questionários, cinco não os devolveram, mas algumas delas se justificaram dizendo que seus professores já haviam respondido em outra

escola na qual lecionam no período oposto. Isso porque evidenciei, durante a conversa inicial, que os questionários *não* deveriam ser respondidos duas vezes pela mesma pessoa, que se o professor já tivesse respondido em alguma outra escola, ele *não* deveria responder novamente.

Essa questão pôde ser conferida por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, pois esses traziam o nome completo e o número do documento de identidade dos sujeitos (RG), o que nos permitiu verificar que não houve duplicação de dados, isto é, não houve dois ou mais questionários respondidos pelo mesmo professor.

Com relação aos prazos da pesquisa, pode-se observar no Quadro 01 que os últimos questionários foram recolhidos em 30 de dezembro, algo que prorrogou o processo de transcrição e análise dos dados para o início deste ano (2015).

No mês de janeiro foi realizada a transcrição dos 272 questionários válidos recebidos, sendo que, como previsto, esse processo foi bastante moroso, assim como o processo de organização e sistematização dos dados, devido ao volume de informações e à ausência de um software adequado para nos auxiliar nessa empreitada. Dificuldades essas que serão melhor discutidas no tópico 2.4. *Forma de análise dos resultados*.

No quadro abaixo consta que 47 escolas devolveram pelo menos um questionário respondido. Mas não é possível afirmar que nas outras não houve respondentes, já que muitos professores lecionam em dois períodos e podem atuar nas instituições em que, aparentemente, não houve nenhum representante.

O Quadro 01 sintetiza as diferentes informações que foram acima apresentadas:

	Escolas Municipais (E.M.):	Como foi o processo?	VE	QE	DR	QR
01	Escola C01	Só há salas de berçário. Não há professores lecionando.	1	----	-----	0
02	Escola FI01	Não aceitou que os professores fossem convidados a participar.	2	----	-----	0
03	Escola F01	Questionários foram entregues diretamente à gestão, que repassaria para todos os professor.	2	36	11/12	21
04	Escola F02		2	25	04/12	14
05	Escola F03		2	31	11/12	08
06	Escola F04		3	16	04/12	05
07	Escola F05		3	30	16/12	03
08	Escola FI02		0	15	10/12	06
09	Escola I01		3	14	16/12	08
10	Escola I02		2	25	11/12	11
11	Escola I03		3	25	18/12	05
12	Escola I04		2	30	11/12	03
13	Escola I05		2	17	04/12	05
14	Escola I06		4	23	-----	0
15	Escola I07		2	31	10/12	27
16	Escola I08		2	02	19/12	01
17	Escola C02		2	2	-----	0

18	Escola C03	Questionários foram entregues diretamente à gestão, que repassaria para os professores interessados.	2	09	-----	0
19	Escola C04		1	2	17/12	02
20	Escola C05		2	03	26/11	02
21	Escola F06		4	06	15/12	04
22	Escola F07		4	4	11/12	01
23	Escola FI03	Questionários foram entregues diretamente à coordenação, que repassaria para todos os professores.	0	12	17/12	07
24	Escola FI04		3	12		07
25	Escola F08		3	20	11/12	07
26	Escola F09		2	25	-----	0
27	Escola F10		4	13	18/12	03
28	Escola F11		2	30	18/12	08
29	Escola I09		4	25	18/12	10
30	Escola C06		1	05	-----	0
31	Escola C07		3	03	16/12	03
32	Escola C08	2	06	30/12	01	
33	Escola C09	2	02	17/11	02	
34	Escola F12	Questionários foram entregues diretamente à coordenação, que repassaria para os professores interessados.	4	05	10/12	01
35	Escola FI05		4	08	19/12	05
36	Escola F13	Questionários entregues à coordenação e gestão, que possibilitaram o preenchimento em HTPC.	3	36	17/11	07
3738	Escola FI06/FI07		3	14	26/11	11
39	Escola F14	Explicação da proposta e distribuição dos questionários diretamente aos professores (no intervalo ou na saída).	8	09	19/12	07
40	Escola C10		2	06	18/12	06
41	Escola C11		2	03	18/12	02
42	Escola C12		2	02	23/12	01
43	Escola F15	Explicação da proposta e entrega dos questionários em HTPC.	3	34	18/12	01
44	Escola F16		4	25	19/12	02
45	Escola FI08		4	48	22/12	02
46	Escola I10		5	13	19/12	08
47	Escola I11		3	14	04/12	04
48	Escola I12		---	6	15/12	02
49	Escola C13		5	08	22/12	02
50	Escola C14	Explicação da proposta e preenchimento dos questionários em HTPI.	4	03	28/10	02
51	Escola C15		2	02	16/12	02
52	Escola F17	Explicação da proposta e preenchimento dos questionários em HTPC.	2	13	17/11	11
53	Escola FI09		2	14	10/11	14
54	Escola I13		2	08	11/11	08
Total			140	770	-----	272

Quadro 1: Distribuição dos questionários por escola.

Legendas:VE: quantidade de *visitas à escola*; QE: Quantidade de *questionários entregues*; DR: Data do recolhimento do último questionário na determinada escola; QR: Quantidade de *questionários recolhidos* e devidamente preenchidos.

EscolaC corresponde a creches; *EscolaI* corresponde a escolas que atendem à Educação Infantil; *EscolaFI* corresponde a escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I; *EscolaF* corresponde a escolas que atendem ao Ensino Fundamental I.

Considerando as 53 escolas que, direta ou indiretamente podem ter tido participação nesta pesquisa, temos um conjunto de: 17 escolas que atendem o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano); nove escolas que atendem Ensino Fundamental I e Educação

Infantil (maternal I ou maternal II até o quinto ano); 13 escolas que atendem Educação Infantil (maternal I ou maternal II até infantil II); 14 Creches (berçário I até maternal I ou maternal II).

Algumas dessas escolas atendem turmas de Educação de Jovens e Adultos no período Noturno, algumas também possuem salas do Projeto Recriando (projeto em tempo integral), nas quais há alunos que ficam no período oposto ao das aulas em sala regular, passando dois períodos na escola.

As classes das Creches contam com o professor polivalente e um professor que trabalha com um projeto específico (em quatro aulas por semana), podendo ser esse um projeto de musicalização ou artes. Nas Creches as crianças podem ficar das 7h00 às 17h00, sendo que ficam com professores e monitores no período matutino (das 7h30 às 11h30) e somente com monitores no período vespertino.

As classes das escolas de Educação Infantil contam com o professor polivalente, o professor de Educação Física (em três aulas por semana) e o professor que trabalha com um projeto específico (em uma aula por semana), sendo que esse pode ser de musicalização, artes ou raciocínio lógico matemático. As crianças dessas classes ficam na escola durante 20 horas por semana (das 7h30 às 11h30 ou das 13h00 às 17h00), com exceção daquelas que frequentam o Projeto Recriando, que são atendidas em ambos os períodos.

As salas de aula de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I contam com o professor polivalente, professor de educação física (em duas aulas por semana), artes (em duas aulas por semana) e um professor que trabalha com um projeto de leitura (geralmente é um pedagogo que leciona uma aula por semana em cada classe). As salas de terceiro a quinto ano contam com todos esses, além de um professor de inglês (nesse caso há apenas uma aula de artes por semana e acrescenta-se uma aula de inglês).

As crianças do Ensino Fundamental I ficam na escola durante 22 horas e meia por semana (das 7h00 às 11h30 ou das 13h00 às 17h30), com exceção daquelas que frequentam o Projeto Recriando, que são atendidas em ambos os períodos.

Os professores das creches e de classes da Educação Infantil cumprem uma jornada semanal de 27 horas aulas, sendo 18 com os alunos; quatro de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI); duas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e três de Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Os professores do Ensino Fundamental I cumprem uma jornada semanal de 30 horas aulas, sendo 20 com os alunos; cinco de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI); duas de Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo (HTPC) e três de Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) (RIO CLARO, 2012).

De acordo com a Lei Complementar nº 70 (Rio Claro, 2012), o HTPC destina-se ao planejamento, preparo do trabalho pedagógico, reuniões pedagógicas, estudo, articulações com a comunidade, avaliação do trabalho e também deve ser configurado como um espaço de formação continuada. Os professores, a coordenação e a equipe gestora devem se reunir nesse momento para que as atividades se desenvolvam de forma coletiva. Geralmente o HTPC acontece depois que terminam as aulas do período vespertino (após as 17h30).

O HTPI destina-se ao preparo de aulas, material didático, correção de tarefas, diálogo com as famílias, integração com os pares, orientações do gestor ou do professor coordenador, entre outras tarefas definidas pela escola (RIO CLARO, 2012). Também se recomenda que esse se configure como um espaço de estudo e formação continuada. Esse momento é realizado no período em que o professor leciona, enquanto os alunos estão tendo aulas com outros professores.

O HTPL ocorre em local de livre escolha do docente, podendo ser utilizado para pesquisa e seleção de materiais pedagógicos, planejamento e preparo de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, estudo, entre outras atividades pertinentes à sua função (RIO CLARO, 2012).

2.3.2. Participantes do estudo: Os professores e a carreira do magisterio.

A fim de apresentar os dados coletados, optou-se por organizar e nomear os sujeitos de acordo com as fases da carreira em que eles se encontram, o que torna possível averiguar se determinadas questões emergem vinculadas a uma(s) fase(s) específica.

Para isso, tomamos por base autores como Huberman (2007) e Estrela (2010). O primeiro, por ser um importante referencial no ciclo da carreira do professor; a segunda, por lidar com a formação de professores propriamente dita, com as dimensões afetivas e éticas que a envolvem, a autora considera o trabalho desenvolvido por Huberman (2007), mas traz à tona os estudos de Loureiro (1995) e Gonçalves (2000), incrementando a discussão.

2.3.2.1. Ciclo de vida

Huberman (1992) acredita que apesar de diferentes estudos sobre a formação inicial e a carreira terem emergido na segunda metade do século XX, ainda havia poucos que tratava especificamente do ciclo de vida docente. O autor se debruça a investigar esse assunto e acredita que questões muito interessantes o norteiem, tais como:

Será que há um grande número de professores que passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independente da “geração” a que pertencem [...] Terão a percepção que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? [...] O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimentos daqueles que o fazem com serenidade? (HUBERMAN, 2007, p. 35 – 36).

O autor realiza seu estudo a partir da perspectiva de “carreira”, considerando as questões acima e acreditando que os indivíduos sofrem influências internas e externas, de modo que é necessário considerar aspectos maturacionistas e psicológicos, mas também culturais, históricos e sociais. Sendo que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir desse jogo entre forças internas e externas.

Huberman (2007) ainda considera que “a relação-chave é a que se verifica entre as representações e as acções dos indivíduos em contextos precisos” (p. 55). E que é importante *ouvir o indivíduo*, a fim de perceber como ele percebe as situações pelas quais passa em diferentes etapas de sua carreira.

Dessa forma, ele apresenta também diferentes ressalvas sobre as limitações de seu estudo, como por exemplo, tomar cuidado com as generalizações, pois ao dizer que em determinada etapa os indivíduos passam por uma crise, pode-se camuflar que os fatores que levaram a essa crise são diferentes para cada indivíduo, assim como o teor dela. Outra dificuldade pode ser agrupar as lembranças narradas por um professor de 60 anos com os recentes acontecimentos na vida de um professor de 30. Mas, por fim, ele conclui que seria muito difícil promover um estudo que acompanhasse os mesmos professores e seu desenvolvimento ao longo de suas carreiras, já que isso envolveria pesquisas de cerca de 40 anos de duração. Dessa forma, ele conclui:

O que há, de mais simples, a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa (HUBERMAN, 2007, p. 59).

Assim, o autor conclui que existem determinadas “sequências” ou “maxiciclos” que atravessam as carreiras de diferentes indivíduos inseridos em uma mesma profissão. Contudo, ele evidencia que “uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população” (p. 37).

Estrela (2010) demonstra que os estudos de Gonçalves (2000) vão ao encontro dos resultados de Huberman (2007), sendo que ele realizou um estudo longitudinal, ou seja, entrevistou 40 professores a fim de identificar se havia fases comuns entre esses. Alguns anos depois voltou a entrevistar 32 professores, verificando se eles estariam na próxima fase apontada pela base teórica de Huberman (2007).

Analisando os resultados, Estrela (2010) aponta: “Interessa sublinhar que as fases detectadas representam uma tendência geral, não constituem degraus obrigatórios, a passagem de um para o outro dependendo de factores biográficos e institucionais” (p. 29).

Por isso levamos em consideração que os participantes desta pesquisa podem apresentar características em comum por estarem em uma mesma fase, mas podem também divergir em função de inúmeros fatores, como seu histórico, seu contexto social, suas crenças, entre outros. Apesar disso, as fases serão um primeiro guia para pensarmos em alguns elementos que podem perpassar a situação vivida por cada um dos professores:

Professores	Fase da Carreira	Anos de experiência	Total
PI1 a PI63	INÍCIO	1-4	63
PE1 a PE40	ESTABILIDADE	5-7	40
PD1 a PD79	DIVERGÊNCIA	8-15	79
PS1 a PS57	SERENIDADE	16 - 24	57
PRD1 a PRD30	RENOVAÇÃO ou DESENCANTO	25 - 40	30

Quadro 2: Professores organizados de acordo com a fase que se encontram em sua carreira.

Para a construção desse quadro consideramos o trabalho de Estrela (2010), que se baseou principalmente nos estudos de Gonçalves (2000). Mas não há grandes variações entre as fases apresentadas por Huberman (2007) e Gonçalves (2000), já que para o primeiro a fase inicial é chamada de *entrada* e é composta por professores que têm *entre um e três anos* de experiência; a fase de estabilidade iria do quarto ao sexto ano de experiência; a fase de divergência entre sete e 25; a fase de serenidade entre 25 e 35 e, por fim, a fase de desinvestimento compreendendo professores que trabalham há 35 a 40 anos.

Tomaremos a contribuição de ambos os autores para trazer os principais aspectos de cada fase.

- **O início da carreira:** Os autores indicam que essa fase é marcada pela tentativa de *sobreviver no ensino*, onde pode haver um *choque com o real*: pois as dificuldades em lidar com a realidade emergem e o professor coloca-se a questionar: darei conta deste compromisso? Como lidar com a distância entre os ideais e situação real vivida no cotidiano? Como lidar com a fragmentação do trabalho, como conciliar o trabalho pedagógico e a transmissão do conhecimento, como organizar material adequado e se relacionar com os alunos que causam problemas?

Por outro lado, a fase é marcada pelas *descobertas* que costumam entusiasmar os professores iniciantes, pois finalmente possuem a sua sala, seus alunos, seu programa, seu material, fazem parte de um corpo profissional!

Alguns professores vivenciam ambas as situações, outros priorizam o choque com a realidade e outros acabam ficando encantados com as descobertas que fazem.

Mas a *exploração da nova realidade* é marcante nesses diferentes perfis e poderá ser mais longa ou mais breve dependendo da situação em que o professor se encontra, pois alguns logo se estabilizam em uma escola, outros passam por inúmeras instituições; alguns se encontram profissionalmente e desejam seguir a carreira docente, outros ainda estão tentando descobrir se é isso mesmo que desejam fazer... Esses e outros fatores poderão interferir na duração dessa fase inicial.

- **Fase de estabilidade:** Huberman (2007) indica que para autores que acreditam em uma tendência psicanalítica essa fase é marcada pela escolha de uma identidade profissional, proporcionando uma autoafirmação. Para o autor, trata-se da fase em que o docente compromete-se definitivamente com o ensino e geralmente recebe uma nomeação oficial. Essas questões tendem a gerar sentimentos de pertença a um grupo profissional e independência para organizar o seu trabalho, perpassando a ideia de libertação ou emancipação. Crescem os sentimentos de competência pedagógica, confiança e conforto, levando os docentes a focarem mais nos objetivos didáticos do que em si mesmos.

Gonçalves (2000) indica que os professores que lidam com a docência de forma negativa passam por sentimentos de mera continuidade, onde há uma desilusão do que se esperava; ou mesmo o sentimento de estagnação.

- **Fase de diversificação:** Huberman (2007) indica que há maior variação entre as respostas dos professores nessa fase. Passadas as inseguranças e incertezas da fase inicial, agora o professor tende a consolidar seu estilo pedagógico, cada um vai *desenvolvendo e experimentando novas situações pedagógicas dentro do que acredita*. Tendo uma maior compreensão dos fatores institucionais que influenciam em suas escolhas pedagógicas, tendem a *ser mais motivados, dinâmicos*, empenhados nas discussões pedagógicas e nos processos de reforma: “[...] o comprometimento coletivo com actividades colectivas corresponde também a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 42, grifos nossos).

Gonçalves (2000) destaca que numa perspectiva negativa pode emergir a . Para Huberman (2007) esse é um período de por-se em questão, sendo que muitos começam a fazer um balanço de sua carreira profissional. Em meio a essa avaliação podem ser desencadeados aspectos relacionados a questionamentos, aos engajamentos pontuados acima, mas também pode se deparar com um grande desencanto quando se contata fracassos de experiências ou das reformas estruturais.

- **Fase de serenidade:** Para Huberman (2007), geralmente chega-se à essa fase após uma sequência de questionamentos, apesar de haver exceções. Os professores tornam-se menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação de outras pessoas, seja seu diretor, coordenador, seus pares ou seus alunos.

Por um lado, o entusiasmo tende a diminuir – muitos lamentam por não terem mais a energia que tinham quando jovens; por outro lado, os problemas diminuem, sendo que se aceitam como são e não como os outros desejam.

Também pode haver um distanciamento afetivo dos alunos, o que pode decorrer “da sua pertença a gerações diferente e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil” (HUBERMAN, 2007, p. 45).

Gonçalves (2000) pontua que numa perspectiva positiva emerge a reflexão, a ponderação referente aos anos vividos, o sentimento de ter valido a pena. Mas numa perspectiva negativa pode ser salientado o desencanto, o desinvestimento na carreira e o conformismo com a situação em que se encontra.

- **Fase da renovação do interesse ou desencanto:** Muitos professores, nessa fase, *tendem a queixar-se das mudanças que ocorreram com os alunos*, considerando-os

menos interessados e menos motivados. Percebe-se *maior rigidez, dogmatismo e prudência, resistência* com relação às transformações, nostalgia com relação ao passado.

Alguns se libertam da profissão sem se lamentar, dedicando maior atenção a si mesmos, à sua vida fora da escola, a uma reflexão do percurso vivido. Alguns podem se sentir marginalizados com relação aos acontecimentos que conduzem a escola e o sistema escolar. Certas pesquisas indicam que quando as experiências vividas não correspondem às expectativas, quando há muitas frustrações, os professores podem iniciar o processo de desinvestimento já no meio da carreira.

Gonçalves (2000) mostra que numa perspectiva positiva os docentes podem *demonstrar um (re)interesse pela atividade docente, buscar uma (re)atualização profissional e mesmo o desejo de acompanhar os novos professores*. Numa perspectiva negativa perpassam *a falta de entusiasmo; sentimento de frustração; um caráter penoso de sua função e a obsessão pela aposentadoria*.

Consideramos essas perspectivas, pois entendemos que poderão nos ajudar a compreender os professores, nas especificidades de cada fase. Mas sempre lembrando que alguns podem não se enquadrar no quadro delimitado por Huberman (2007) ou Gonçalves (2000), que podem também desenvolver uma trajetória própria, deixando de passar por determinada fase ou apresentando características divergentes.

2.3.3. Coleta de dados – segunda fase: os grupos focais

Considerando a coleta de dados realizada por meio dos questionários como uma etapa inicial, que nos traria um levantamento geral da visão dos professores com relação à literatura de autoajuda e a outras questões pertinentes à pesquisa, a próxima etapa seria buscar o aprofundamento dos aspectos encontrados, além de investigar temáticas que não foram contempladas nesse primeiro momento.

Mas tínhamos muitas dúvidas relativas a *como faríamos esse aprofundamento*. Questionávamos: deveríamos realizar entrevistas ou observações? Será que as observações poderiam nos auxiliar a apreender os significados atribuídos pelos sujeitos à literatura de autoajuda? Será que as observações nos ajudariam a enxergar as relações estabelecidas entre os sujeitos, sua formação e seu trabalho? Ou será que as entrevistas trariam maiores

colaborações, pois continuaríamos com a perspectiva de entender o que *os sujeitos pensam* sobre os processos vinculados à esta pesquisa?

Esses questionamentos nos acompanharam desde o início deste estudo, sendo que só assumimos um posicionamento claro depois do Exame de Qualificação, já que as sugestões das professoras da banca foram fundamentais para essa decisão.

É preciso reconhecer que o retardo na coleta dos questionários também acabou atrasando as análises, reduzindo o tempo destinado à segunda fase de coleta. Com isso, seria necessário optarmos por *técnicas que fossem condizentes ao tempo disponível*.

No primeiro semestre de 2015 ainda passamos por mais uma experiência que, apesar de nos trazer muitos ganhos em aprendizados, acabou tomando mais um pouco do tempo disponível à pesquisa. Participei, junto ao meu orientador e a colegas vinculados aos grupos de pesquisa NEPEF (Núcleo de estudos e pesquisas em formação profissional no campo da Educação Física) e DOFPEN (Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino), do *II Colloque international en éducation*, promovido pelo CRIFPE (*Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*) e realizado em Montréal, Québec, Canadá.

Essa participação foi muito rica em experiências, em trocas de conhecimento com colegas e pesquisadores de outros países, mas demandou tempo utilizado no preparo da extensa documentação, compras e reservas necessárias para ir ao exterior; na elaboração e estudo do trabalho a ser apresentado em outra língua – inglês; no próprio período em que passamos lá.

A preparação para o evento e nossa estadia no Canadá coincidiu com a data em que faríamos o exame de qualificação (abril/maio), sendo que esse foi prorrogado para 29 de junho. Ficamos com um tempo muito reduzido até a defesa – teríamos apenas dois meses para dar continuidade à pesquisa (julho e agosto).

Considerando os objetivos da pesquisa, a banca sugeriu que optássemos pelos *grupos focais*, que além de permitirem emergir aspectos interessantes na interação entre os participantes, possibilitaria que falássemos com vários professores em uma mesma sessão.

Como visto, consideramos que os grupos focais poderiam propiciar que os professores trocassem ideias sobre suas perspectivas com relação à literatura de autoajuda, à formação e ao trabalho docente, sendo que poderíamos verificar como eles tratam dessas questões quando confrontados ou amparados pelos pares, de modo que:

As comparações, os confrontos, as complementações, que os participantes produzem entre si, a partir de suas experiências, são uma fonte sólida para a construção de compreensão sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação, de um problema, de uma ocorrência, de um serviço, etc. (GATTI, 2005, p. 69 – 70).

Com isso, julgamos essa opção como válida e pertinente, e passamos a nos concentrar *na escolha dos critérios de seleção dos participantes a serem convidados para essa etapa; na elaboração de um roteiro de questões e, ainda, no estudo de referenciais teóricos relativos à essa técnica.*

Com relação aos *critérios de seleção*, inicialmente optamos por formarmos dois grupos focais com 10 participantes cada um. Em cada um deles haveria dois representantes de cada fase da carreira docente, totalizando quatro professores em *fase inicial*; quatro na *fase de estabilidade*; quatro na *fase de divergência*; quatro na *fase de serenidade* e quatro em *fase de renovação do interesse ou desencanto* (HUBERMAN, 2007; ESTRELA, 2010), pois utilizamos essas fases para nomear os sujeitos, considerando importante ter representantes de cada uma delas, já que os desafios e as necessidades vivenciados pelos professores podem variar de acordo com o momento da carreira em que se encontram.

O segundo critério utilizado foi com relação às respostas dos sujeitos. Tomamos por base a *questão 4c* de nosso questionário: *Existiu alguma situação em que essas leituras [de autoajuda] te auxiliaram no exercício da docência? Se possível, exemplifique.* Então observamos as respostas obtidas, considerando apenas os sujeitos que afirmaram ter lido pelo menos um livro da lista específica referente ao gênero autoajuda (pois tínhamos interesse em perguntar sobre os livros). Também excluímos os sujeitos que destacaram não gostar ou ter preconceito com relação ao gênero, pois desejávamos nos aprofundar nas contribuições desse. O grupo de participantes que não correspondiam aos interesses da próxima etapa do estudo estava composto por 53 sujeitos.

Desse modo, restaram 219 participantes, dentre esses: 57,99% (127) apontaram contribuições da literatura de autoajuda para o exercício da docência; 13,24% (29) diziam que não houve contribuições nessa área; 12,33% (27) não responderam a essa pergunta; 10,04% (22) disseram que os livros contribuem, mas não justificaram a resposta; 6,39% (14) afirmaram que as leituras contribuíram, mas pautaram-se em justificativas vagas, do tipo “tudo o que se lê contribui com alguma coisa”.

Optamos então por selecionar os professores de modo a respeitar aproximadamente essa proporção entre as respostas, pois era de nosso interesse ter representantes de diversos

grupos, verificando a opinião daqueles que afirmam gostar muito dos livros de autoajuda, mas também daqueles que demonstram menor segurança em suas respostas. O quadro 03 nos auxilia a verificar como foram feitas essas aproximações entre as proporções:

Tipo de resposta	Proporção com relação ao total (219 sujeitos)	Proporção com relação aos sujeitos selecionados para os grupos focais (20 sujeitos)
Apresentaram contribuições	127 (57,99%)	11 (55%)
Disseram que não houve contribuições para o exercício da docência.	29 (13,24%)	03 (15%)
Não responderam.	27 (12,33%)	03 (15%)
Disseram que houve contribuições, mas não justificaram a resposta.	23 (10,50%)	02 (10%)
Disseram que houve contribuições, mas apresentaram justificativas vagas.	13 (5,93%)	01 (5%)

Quadro 3: Critério de seleção para organização dos grupos focais: respeitar a proporção entre diferentes tipos de respostas.

O terceiro critério escolhido foi que tivéssemos representantes de escolas distintas, o que evitaria a organização de grupos focais com sujeitos que se conhecessem, apesar de não ser uma garantia disso. Essa preocupação surgiu devido a uma recomendação da literatura sobre o assunto: “Quando os participantes se conhecem, podem vir a atuar em bloco e formar subgrupos de controle que monopolizam ou paralisam a discussão, o que prejudica a interação mais livre” (GATTI, 2005, p. 21).

Como ainda havia muitos professores que eram condizentes a esses critérios, foi realizado o sorteio para a seleção, mas respeitando-se os três critérios. 20 professores foram sorteados inicialmente. Quando algum não tinha disponibilidade para participar, outro era sorteado em seu lugar, mas continuando a se respeitar os critérios previamente estabelecidos.

Os professores foram convidados a participar pelo telefone, sendo que liguei a cada um deles explicando a proposta. Conversando com os primeiros sujeitos que aceitaram participar, esses disseram ter maior disponibilidade no período de recesso das aulas, o que me levou a organizar duas opções de horário em uma quarta-feira da última semana do recesso: os professores convidados poderiam optar pelo que fosse melhor para eles: dia 22 de julho de 2015, às 10h00; ou nesse mesmo dia, mas às 14h00.

Entre os dias 16, 17, 20 e 21 de julho liguei para 54 professores e enviei mensagens pelo celular a outros sete, realizando o convite. Infelizmente, não conseguimos obter o número de sujeitos que pretendíamos, de modo que somente cinco professores se comprometeram a ir no período da manhã (PI03; PI17; PE24; PE33; PD81), enquanto outros

sete se comprometeram a ir no período da tarde (PI08; PI14; PE02; PS29; PS39; PS45; PRD16).

Tínhamos então 13 sujeitos que aceitaram o convite, mas a dificuldade em encontrar participantes com disponibilidade e interesse fez com que os critérios de seleção não pudessem ser respeitados com rigor, apesar de buscarmos considerá-los durante o sorteio.

Como apenas uma coordenadora (PDC) e uma diretora participaram do estudo (PDD), optamos por convidá-las para essa segunda fase, pois poderiam trazer contribuições relacionadas às suas funções, que se diferenciam da docência. Assim, elas foram incluídas entre os 20 sujeitos que havíamos previsto inicialmente, consideramos que seriam representantes dos participantes que vivenciam a fase de divergência. Entretanto, a coordenadora disse que não poderia ir até o local marcado porque estava em recesso, enquanto a diretora não poderia ir porque estava trabalhando.

Dessa forma, optamos por uma estratégia diferenciada, que poderia contemplar esses dois sujeitos, apesar de ir na contramão de algumas recomendações encontradas na literatura sobre grupos focais: logo no primeiro dia de aula (27 de julho) fui até a *Escola 107* para convidá-las a participar, sugerindo que um grupo fosse organizado na própria escola, com a participação de ambas e, se possível, de mais duas ou três professoras participantes (a escolha dessa quantidade foi feita para que o grupo ficasse com uma quantidade de participantes próxima a dos outros dois grupos focais realizados).

Nessa oportunidade conversei com a coordenadora (PDC), que me atendeu com muita receptividade. Expliquei a situação a ela e o interesse que tínhamos na participação delas nessa segunda fase do estudo. Ela rapidamente concordou em participar e sugeriu que eu fosse em um HTPC, no qual não há tantas professoras presentes, pois apenas as professoras que lecionam os dois períodos nessa escola participam desse.

Conversei com ela sobre as professoras que poderiam participar dessa segunda fase do estudo, sendo que ela se incumbiu de explicar a situação a elas, convidando-as para participar no momento do HTPC. Apenas PS34 não cumpria horário de trabalho no momento em que marcamos, mas foi convidada e teve interesse no grupo focal. Seria necessário realizar o grupo já na semana em que fui à escola conversar, pois na próxima semana a diretora mudaria de escola e ficaria mais difícil reuni-las.

Apesar de Gatti (2005) recomendar que os grupos focais sejam compostos por pessoas que não se conhecem muito, acabamos adotando essa estratégia a fim de tentar incluir a coordenadora e a diretora nessa segunda fase, por considerarmos que seria válido obter a

visão de quem não está em sala de aula e que, apesar disso, teve o interesse em fazer parte da pesquisa. Dessa forma ficou combinado que esse grupo focal referente à *Escola I07* seria constituído por cinco participantes: PDC; PDD; PE22; PS34; PRD19.

Assim, teríamos um total de 17 participantes no estudo. Entre esses haviam: quatro que vivenciavam a fase inicial da carreira; quatro na fase da estabilidade; três na fase da divergência; quatro na fase da serenidade e duas na fase da renovação ou desencanto. Nove professoras afirmaram no questionário que a literatura de autoajuda já contribuiu com seu exercício da docência (52,94%); quatro não responderam essa pergunta (23,52%); duas afirmaram que essa não contribuiu (11,76%); uma apresentou uma justificativa vaga, afirmando que houve contribuição (5,88%); e uma não apresentou justificativa (5,88%), apesar de também afirmar que houve contribuição. Apenas a Escola I07 continha mais representantes, por se constituir em um caso especial. As outras participantes eram de escolas distintas, conforme o critério previamente estabelecido. Foram contempladas as escolas: C10; C15; I02; FI02; FI05; FI06; FI08; FI09; F01; F01; F06; F08.

Apesar dos critérios não terem sido cumpridos à risca, de modo geral pode-se observar uma variação nas fases de carreira em que os sujeitos se encontram, nos tipos de respostas obtidas e, ainda, na diversidade de escolas participantes.

Desse modo, ficou claro que o grupo focal oferece vantagens frente às entrevistas em relação ao seu formato e às suas possibilidades, mas também nos ofereceu muitos desafios para organizá-los segundo os critérios estabelecidos, *pois as professoras precisariam se deslocar a um lugar comum para participar junto a pessoas que não eram suas conhecidas*. Por mais que eu alertasse sobre a importância do processo e sobre as contribuições que esse poderia oferecer, *muitas disseram não ter disponibilidade para ir até o local*, mas afirmaram que me receberiam com prazer se eu fosse a um HTPI em sua escola. Outros sujeitos convidados não atenderam ao telefone ou não foram localizados, enquanto poucos afirmaram que não gostariam de participar. Uma professora que se aposentou destacou que *seria melhor eu dar oportunidade para quem está começando, pois ela não está mais na docência*. Argumentei que os seus anos de experiência poderia contribuir muito, mas de nada adiantou.

Outro agravante foi que alguns professores desistiram de última hora, algo bastante comum de acontecer nessa técnica de coleta de dados: “Ponto muito importante a ser considerado é que, mesmo com a adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrer ausências de última hora” (GATTI, 2005, p. 23), por isso os pesquisadores precisam estar conscientes dessa

condição e saberem “[...] que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso” (GATTI, 2005, p. 23).

No primeiro e no segundo grupos focais houve quatro ausências (PI17; PE24; PS29; PRD16), duas em cada. O mesmo aconteceu no terceiro grupo focal que optamos por fazer de forma diferenciada: justamente a coordenadora e a diretora não puderam participar.

Parte das ausências foram justificadas, em funções de motivos pessoais e até mesmo compromissos profissionais, como foi o caso da coordenadora, que precisou atender a outras professoras que estavam na escola, também cumprindo o HTPC, sendo que ela tinha orientações importantes e urgentes a passar. Enquanto a diretora nem estava na escola, pois precisou ir à Secretaria da Educação para solucionar algumas pendências com relação à sua mudança de escola.

Outro problema fez parte desse terceiro grupo: as professoras disseram que tinham pendências a resolver no HTPC e precisariam de um tempo para isso, ou seja, esse grupo focal teria que ser mais curto que os anteriores. PS34 também disse que tinha um compromisso e precisaria sair até às 18h00.

Então expliquei a situação a elas, dizendo que geralmente o grupo focal dura em torno de duas horas e perguntando se seria melhor que marcássemos um outro dia ou que iniciássemos hoje para terminar na outra semana. Conversamos sobre outras possibilidades de horário, mas não foi possível encontrar uma que fosse compatível a todas.

Com isso ficou combinado que conversaríamos neste dia, até às 18h00, e que eu retornaria na próxima quarta-feira (cinco de agosto) novamente das 17h00 às 18h00. Essa quebra do grupo em dois momentos teve algumas implicações:

1) Geralmente demoram alguns minutos para que a conversa comece a fluir e os participantes se soltem, coloquem suas ideias com maior liberdade. No primeiro dia, quando as professoras se empolgaram e a discussão começou a ficar mais acalorada, foi necessário interromper o processo. No segundo encontro não foi possível chegar ao mesmo clima de interações;

2) A participante que não cumpria horário de trabalho na escola no dia do encontro não foi no segundo dia (PS34), mas outra que não havia participado do primeiro dia quis colaborar (P272).

2.3.2.1. O desenrolar dos Grupos Focais

Como visto, na prática, os grupos focais não aconteceram exatamente da maneira como havíamos previsto. Mas este tópico visa trazer as principais características e condições que fizeram parte de seu desenvolvimento.

Os três grupos focais tiveram entre uma hora e duas horas e oito minutos de duração, sendo que dois foram realizados no Departamento de Educação da UNESP, *campus* Rio Claro, enquanto um foi realizado na sala da coordenação da *Escola I07*.

Ao todo, contamos com 12 participantes, sendo elas: PI03; PI08; PI14; PE02; PE22; PE33; PD81; PS29; PS34; PS45; PRD19; P272. O **quadro 03** abaixo pode sintetizar essas informações:

Grupo Focal	Dia	Duração	Local	Participantes
GF1	22/07	1h35	Laboratório de Educação Ambiental, Departamento de Educação (UNESP/RC).	PI03; PE33; PD81.
GF2	22/07	2h08	Laboratório de Educação Ambiental, Departamento de Educação (UNESP/RC).	PI08; PI14; PE02; PS39; PS45.
GF3	29/07 e 05/08	0h33 + 0h27 = 1h00	Sala da coordenação da <i>Escola I07</i> .	PE22; PS34; PRD19; P272.

Quadro 4: Características dos grupos focais realizados.

Todos os grupos tiveram o áudio gravado, mas também foram filmados com uma câmera de vídeo, que foi muito importante na identificação das vozes de cada participante durante a transcrição. O grupo foi acompanhado por mim, que moderei as discussões, e pela assistente de pesquisa, que auxiliou com o material de gravação, como também estava à disposição para ajudar nas anotações necessárias, principalmente no caso das participantes não aceitarem a gravação.

Logo no início dos grupos explicávamos brevemente o que é um grupo focal, deixando claro que não era necessário esperar as perguntas do moderador, que poderiam confrontar as opiniões das colegas, concordar ou discordar, falar sobre assuntos que se lembravam a partir das discussões realizadas, realizar perguntas às demais participantes, enfim, explicamos que deveriam ficar bem à vontade para realizar quaisquer colocações que julgassem pertinentes, como em um *bate papo*.

Então mostrávamos a importância de se captar o áudio e a imagem, enfatizando que haveria a necessidade de transcrever todas as falas e que isso é facilitado com as gravações, a partir das quais se pode ter acesso as falas na íntegra. Contamos que a filmagem seria importante para diferenciarmos quem estava falando em cada momento – especialmente quando, nas discussões acaloradas, as pessoas acabam falando juntas. Também deixamos

claro que o material das gravações só seria utilizado para fins da pesquisa e que seria deletado assim que as análises fossem concluídas.

Nenhum dos participantes se opôs as gravações. Antes de iniciar a discussão, entreguei uma folha para cada participante, na qual eles deveriam preencher em que escola e em que série estão atuando no momento, como também assinalar novamente a mesma lista de livros de autoajuda que foi apresentada no questionário.

Porém havia espaço para pontuarem se leram outros livros dos mesmos autores contemplados na lista, e outro espaço para pontuarem outras leituras significativas que fizeram neste ano. Expliquei que a lista deveria ser preenchida a fim de verificarem se leram mais algum livro, se tinham se esquecido de algum, pois já fazia tempo que responderam ao questionário.

Para iniciar o grupo, distribuímos diversos livros considerados de autoajuda sobre a mesa, o que, em alguns momentos, suscitou discussões, comentários, reflexões. Algumas professoras observavam as capas, outras pegavam alguns livros e começavam a folheá-los. Essa estratégia foi principalmente importante no GF2, conforme será detalhado no capítulo que trata das análises de dados.

Assim, levei um roteiro de perguntas, buscando suscitar os tópicos importantes para esse segundo momento. O roteiro³ dividiu-se em cinco blocos, sendo eles:

Bloco 1 – Literatura de autoajuda: buscava aprofundar aspectos já mencionados no questionário, relativos às motivações e contribuições proporcionadas pelos livros;

Bloco 2 – Outras leituras: buscou conhecer a relação das professoras com outro gênero textual, também aprofundando uma questão oriunda do questionário;

Bloco 3 – Escola: nesse desejava-se saber como a equipe gestora e a coordenação lidam com o processo de formação, com as leituras citadas e com os desafios vivenciados pelos professores ao longo do trabalho docente. Em alguns momentos foi possível partir da pergunta do questionário que indagava quais leituras foram realizadas a partir da indicação da escola;

Bloco 4 – Trabalho docente: aqui questionou-se a relação entre as leituras e o trabalho do professor; sobre aspectos vinculados ao trabalho coletivo e ao trabalho com os alunos, questões que não estavam explícitas no questionário;

³ O roteiro de questões pode ser visualizado na íntegra nos Apêndices.

Bloco 5 – Formação continuada e profissionalização: nesse foram realizadas diversas perguntas inerentes à formação dos professores (inicial, continuada, aprendizagem com a prática), além de suscitarmos alguns questionamentos inerentes à própria profissão, a aspectos que constituem a profissão, à função do professor etc.

Em alguns momentos as próprias professoras tocavam em pontos que eu gostaria de abordar, sem que a pergunta fosse realizada por mim, o que fez com que esse roteiro fosse utilizado de forma aberta, podendo algumas questões não terem sido feitas por já terem sido contempladas ou terem sido feitas em uma ordem diferente da proposta inicialmente, com o intuito de corroborar a linha de pensamento que vinha sendo discutida, visando à fluência dos debates.

Em algumas situações também foi necessário romper com o que vinha sendo debatido para resgatar o foco do grupo, pois houve momentos, especialmente no GF2, em que as professoras tocaram em pontos bastante distantes da proposta inicial e das questões pertinentes aos objetivos da pesquisa.

No final das discussões sempre agradecíamos às professoras e explicávamos que enviaríamos o texto transcrito ao e-mail delas, a fim de que elas conferissem o conteúdo desse, se sendo permitido suprimir ou acrescentar algum aspecto. Também esclareci que entraria em contato para convidá-las para a Defesa da Pesquisa e que, posteriormente à conclusão do trabalho, eu conversaria com a Secretaria Municipal da Educação ou com as escolas participantes para planejar um(ns) momento(s) adequado(s) para apresentar a pesquisa finalizada aos professores da rede.

Com relação ao desenvolvimento dos grupos, considera-se que o Grupo 2 (GF2) foi o que mais se aproximou de um grupo focal tal como é proposto. Desde o início, as professoras começaram a explorar os livros sobre a mesa e a discutir sobre eles, sendo que falaram sobre diversos assuntos sem que eu os suscitasse, confrontaram os pontos de vista das colegas, acrescentaram opiniões pertinentes, formularam questões, relataram experiências que geraram sentimentos diversos (alegria, emoção, admiração, indagação, contrariedade, pena, humor, entre outros).

Nos outros grupos demorou mais tempo para que as participantes comesçassem a interagir, sendo que no início sempre esperavam meus questionamentos ou intervenções. Da metade para o final é que se soltaram mais, fazendo intervenções referentes às falas das colegas e conversando diretamente entre elas, sem olhar para mim.

No GF3 uma das professoras se preparou para o momento: levou materiais de leitura que gosta, foi com uma camiseta pertinente às suas falas e, inclusive, levou um trecho do livro *Pais Brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003).

É preciso considerar que esta foi a primeira vez que lidei com essa técnica de coleta de dados, apesar de estar acompanhada pela assistente de pesquisa, uma doutoranda mais experiente em lidar com essa técnica. Ao final de cada grupo, ela tecia comentários sobre meu desempenho, a fim de obter uma melhor performance nos próximos.

Desenvolver os grupos focais permitiu-me reconhecer a complexidade pertinente à essa técnica. É desafiador encontrar os momentos e a quantidade de intervenções adequados, evitando ser diretiva em excesso, mas também não assumindo uma postura *laisse-faire*. O trabalho de moderador exige muita concentração, pois é preciso relacionar o que as professoras estão discutindo com os objetivos da pesquisa e com o roteiro de questões e, simultaneamente, perceber em quais temáticas elas tocam a fim de realizar intervenções que não constriam ou inibam as participantes.

Gatti (2005) também alerta para essa complexidade: “O trabalho com grupo focal não é fácil. [...] Os dados gerados nos grupos – quando se trata mesmo de grupo focal – são de natureza complexa, volumosos, refletindo tanto ambiguidades como conflitos, para além dos consensos” (p. 67).

2.4. Forma de análise dos resultados

No tratamento dos dados utilizou-se a análise de prosa, proposta por André (1983). Para a autora, essa se adequa às necessidades da pesquisa qualitativa, já que busca atender aos diferentes tipos de dados que podem estar presentes em um estudo qualitativo: descrições de observações, fotos, filmagens, entrevistas, narrativas de experiências, entre outros.

Em vez de se selecionar um sistema pré-especificado de categorias trabalha-se com tópicos e temas que vão emergindo a partir da análise dos dados e sua contextualização com o estudo. Porém é fundamental que esses temas e tópicos sejam revistos e questionados na medida em que a análise vai sendo desenvolvida.

Desse modo, a autora destaca que na análise de prosa os dados são analisados ao longo de toda a pesquisa, desde os momentos da coleta vamos fazendo opções que nos levam para um ou outro caminho, de forma que não é apenas nos momentos finais que o tratamento dos

dados ocorre. Ainda se entende que os diferentes tipos de dados devem ser analisados em conjunto, verificando suas implicações e relações.

Por fim, ressalta-se a necessidade de se olhar para o objeto focalizado sem perder de vista o contexto multidimensional que o envolve, já que falar em educação é falar sobre fenômenos complexos, influenciados por múltiplos fatores.

No caso deste estudo, na medida em que as respostas extraídas dos questionários e as discussões dos grupos focais foram sendo lidas e organizadas, verificamos que elas contemplavam as três temáticas centrais da pesquisa: *formação de professores, trabalho docente e literatura de autoajuda*. Essas temáticas se configuraram como os *tópicos* de nosso estudo, sendo que em cada um deles vários *temas* emergiram, conforme são apresentados no esquema abaixo:

TÓPICOS	TEMAS
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1) Profissão como dom; 2) Socialização Primária e Secundária; 3) Socialização em ocupações diversas; 4) Socialização profissional nas IFP; 5) Socialização profissional docente; aprendizagem vista como contínua.
TRABALHO DOCENTE	1) Trabalho que se <i>aprende trabalhando</i> ; 2) <i>Compromisso com a profissão</i> ; 3) <i>Competências profissionais e pessoais</i> ; 4) Trabalho de <i>interações humanas</i> ; 5) <i>Emoções e alegrias</i> ; 6) Trabalho motivado pela crença <i>em um futuro melhor</i> ; 7) Trabalho complexo por seus <i>desafios</i> .
LITERATURA DE AUTOAJUDA	1) Motivações para a leitura dos livros de autoajuda; 2) Contribuições da literatura de autoajuda para o trabalho docente.

Dessa forma, a apresentação dos tópicos e de seus respectivos temas é realizada no capítulo seis, no qual os tópicos foram respectivamente denominados: *6.1. A formação nos “espaços-tempos” de aprendizagem da docência*; *6.2. O trabalho docente e seus múltiplos significados*; *6.3. Literatura de Autoajuda*.

O capítulo sete continua a lidar com os dados: destaca elementos que chamaram nossa atenção no capítulo seis a fim de refletir sobre eles, de modo que realizamos discussões que os relacionam aos autores que contribuem com esta pesquisa. *A escola, as instituições formadoras de professores, a dimensão humana e a profissionalização do ensino* (TARDIF,

2013) recebem atenção especial. A literatura de autoajuda está presente ao longo de todo o capítulo, sendo relacionada às diferentes temáticas que vão emergindo.

Capítulo 3: A GÊNESE DA LITERATURA DE AUTOAJUDA, SEU DESENVOLVIMENTO COMO LIVRO E PERSPECTIVAS DE AUTOFORMAÇÃO

Neste capítulo são apresentados diferentes aspectos relacionados à literatura de autoajuda (LA): iniciamos com sua trajetória histórica e social, considerando os diferentes caminhos que ela percorreu até chegarmos aos dias atuais; em seguida, verificamos como ela aparece em pesquisas científicas, a partir de levantamentos realizados em dois bancos de teses e dissertações.

Em um terceiro momento se busca relacionar a literatura de autoajuda e a docência, a educação: primeiro se realiza uma discussão sobre os livros de autoajuda voltados aos professores e à educação, a fim de compreendê-los, tendo por base o cenário econômico e industrial. Em seguida olhamos para as práticas de leituras docentes, no intuito de perceber como a LA se insere entre essas.

Ajuda-te...

Pode ser considerado o primeiro livro de autoajuda que foi publicado em 1859 por Samuel Smiles (1812-1904), escritor e reformador britânico formado em medicina, articulador de artigos para o jornal Leeds Times, editor do jornal Leeds Times e escritor de livros de Autoajuda. Conhecido por ter escrito livros que exaltavam as virtudes da autoajuda e enaltecia os feitos de engenheiros heróicos, revolução industrial, tinha neste material, entre outras biografias que escrevia sobre pessoas comuns, a sua fonte de inspiração e de teses que cultivava sobre a autoajuda a partir desses relatos, auxiliando-o na confirmação de sua crença como o precursor dessa literatura:

“Meu objetivo, ao escrever Self-Help, primeiro como palestra e depois reescrito e publicado em forma de livro”, explicou Smiles, “era principalmente ilustrar e reforçar o poder da grande palavra de George Stephenson – PERSEVERANÇA. Quando era menino, eu gostava muito de *Pursuit of Knowledge under Difficulties* [“A busca do conhecimento sob dificuldades”], do sr. [G. L.] Craik. Eu o lia frequentemente, e sabia as passagens mais emocionantes de cor. Me ocorreu que um livro similar, lidando não com grandes obras literárias e aquisição de conhecimento, mas sim com as tarefas e negócios das vidas comuns, ilustrado com exemplos de conduta e caráter vindos da leitura, observação e experiência, poderia ser igualmente útil para a geração em formação. Parecia-me que os resultados mais importantes da vida cotidiana são obtidos não pelo emprego de poderes extraordinários, como o gênio ou o intelecto, mas pelo uso enérgico de meios simples e qualidades comuns, das quais quase todos os seres humanos são mais ou menos dotados. Tal era meu objetivo, e eu acredito que, de modo geral, eu o atingi”. (POWEL, 2009, s/p)

Smiles não deixa de ser original em sua percepção da realidade e da fragilidade do ser humano no enfrentamento da vida, buscando nas experiências e atos de superação cotidiano os ingredientes que darão origem a sua obra *sue generis* em um período de crise e autoafirmação da Inglaterra no século XIX. De forma que as ideias desse autor serão desenvolvidas no primeiro tópico, “As características e origens da Literatura de Autoajuda”.

Assim, dando um salto da segunda metade do século XIX para o final do século XX e início do século XXI podemos apontar para outras obras que auxiliarão na construção desse quadro, como: *Literatura de Auto-ajuda e individualismo*, de Francisco Rüdiger (1996); *Nostalgia do Mestre Artesão*, de Antônio Santoni Rugiu (1988); a tese *Mudar para manter: A auto-ajuda como a nova pedagogia do capital*, de Adriana Cláudia Turmina (2005), entre outras dissertações e teses que versam sobre o assunto.

3.1. Características e origens da Literatura de Autoajuda

Turmina (2005) assinala que Samuel Smiles nasceu na Escócia, em Haddington, no ano de 1812. Teve 11 irmãos e viveu a infância com sua família, ajudando muitas vezes no pequeno comércio de seus pais. Estudou na cidade natal até completar 14 anos, onde também foi aprendiz de um médico conhecido. Acabou optando por essa profissão, sendo que se formou médico em 1832, na universidade e cidade de Edimburgo.

Desde a graduação já se envolvia com causas políticas e escreveu artigos sobre o assunto, sendo que a partir de 1837 começou a escrever sobre Reforma Parlamentar para o jornal *Leeds Times*. A partir de 1838 Smiles assumiu a chefia do jornal, quando deixou a medicina e passou a dedicar-se à militância por mudanças políticas (TURMINA, 2005).

Como se nota, a vida de Smiles desenvolveu-se no século XIX, o qual foi marcado por muitas inovações técnicas que possibilitaram ampliar o processo de industrialização. Tal processo vinha acompanhado de um grande crescimento industrial e populacional. Um exemplo disso ocorreu na cidade de Leeds, na qual Smiles viveu na década de 1830, pois essa passou de 53.000 habitantes em 1801, para 152.000 em 1841. Apesar disso, as condições de trabalho e possibilidades de uma vida digna tornavam-se mais precárias (TURMINA, 2005).

Essa contradição e a difícil condição de vida à classe dos trabalhadores levou à repercussão e ideias socialistas e comunistas, promulgadas por homens que acreditavam em uma revolução, na superação de uma sociedade de classes, em uma mudança social. Marx e Engels denominaram a si mesmos e a seus *seguidores* de socialistas científicos, pois

buscavam formular uma profissão de fé comunista, na qual estariam as bases para a convocação do Congresso Comunista Geral, visando à união de todos os oprimidos e entendiam que seria necessária a força física para conquistar as mudanças.

Smiles, apesar de visar mudanças em seus escritos, aproximava-se mais dos *socialistas utópicos*, pois era contrário ao uso da força física para conquistar as mudanças. Seguindo essa perspectiva, a partir de 1840, ele começa a pensar sobre o caráter individual relacionado ao trabalho, acreditando que a reforma social poderia começar pela reforma individual (TURMINA, 2005). “Em seu *best-seller*, lê-se de fato que o progresso social não é obtido com a reforma das instituições” (RÜDIGER, 1996, p.36, grifos do autor).

John Murray publicou *Self-Help* em julho de 1859, com uma impressão inicial de três mil cópias, mas falava-se tanto no livro que pedidos antecipados levaram o editor a fazer outra impressão, de mais três mil exemplares. Durante o primeiro ano, as vendas chegaram a vinte mil. O livro continuou a ser muito procurado, e nos quarenta anos seguintes as vendas passaram de um quarto de milhão. Houve muitas edições piratas, especialmente nos Estados Unidos. Smiles tornou-se biógrafo de homens que, durante a revolução industrial, trabalharam duro para tornar o povo britânico o mais próspero do mundo. Entre 1858 e 1861, ele escreveu os três volumes de *Lives of the Engineers* [“Vidas dos engenheiros”] (1861), uma crônica de dois séculos de progresso extraordinário conquistado por indivíduos autodisciplinados e muitas vezes autodidatas, que contava a história da tecnologia, do progresso econômico, e das mudanças sociais. “Destas páginas se pode observar”, escreveu ele, “que os obras de nossos engenheiros tiveram importante influência no progresso da nação inglesa...” (POWEL, 2009, s/p).

Desse modo, enquanto Karl Marx anunciava sua máxima, ‘*Trabalhadores de todos os países, uni-vos*’, buscando formar uma base unida de trabalhadores que desejavam a revolução, Smiles acreditava na mobilização do indivíduo, mais do que na construção de uma nova sociedade (TURMINA, 2005). Para ele, as pessoas poderiam encontrar soluções através da autoajuda, se dedicando ao trabalho e visando desenvolver o caráter.

Segundo Smiles, a ascensão das pessoas se dá pelo trabalho que elas realizam, sendo que acreditava que a reforma via parlamentar poderia acontecer a partir da elevação do caráter dos trabalhadores:

A solução para os problemas sociais não se daria pela revolução encabeçada pelo proletariado, mas antes pela reforma social, pacífica, em que competiria a cada trabalhador individualmente cumprir o seu papel em nome do bem coletivo, no caso, a nação (Inglaterra). (TURMINA, 2005, p. 106).

Rüdiger (1996) acredita que a literatura de autoajuda foi marcante para esse contexto, pois fez um papel de mediar o indivíduo que agora contava com um maior grau de liberdade e liberava-se de representações coletivas que eram vigentes na sociedade pré-moderna. Essa literatura veio auxiliar o indivíduo a lidar com os desafios que emergiam da decadência das

culturas tradicionais: “A modernidade colocou ao homem a possibilidade de se pensar como indivíduo capaz de escolher papéis sociais e decidir sobre seu destino, ao invés de se pensar apenas como parte de um grupo social, dotado de um papel fixado tradicionalmente” (p. 47).

Ao ler trechos de sua obra e de estudiosos que a analisam começa-se a perceber que diferentes influências marcaram o primeiro livro considerado de autoajuda, *Ajuda-te*. Em primeiro lugar, como enunciado acima, o contexto social e histórico da Europa do século XIX marcam fortemente as preocupações do autor. Mas outras duas influências podem ser consideradas bastante significativas: 1) A religião protestante seguida pelo autor; 2) A filosofia liberal que vinha crescendo junto ao desenvolvimento do capitalismo.

1) Sobre a religião, Turmina (2005) mostra que os livros do autor estavam repletos de passagens bíblicas oriundas de salmos, parábolas de Salomão, versículos das cartas de São Paulo. Tal influência advém de sua própria religião, pois Smiles era protestante, calvinista.

Ele discordava das correntes que viam a religião como um mal. Para o autor, o homem deveria se ajudar para também poder contar com a ajuda de Deus. Tanto é assim que uma de suas frases mais conhecidas é: *Ajuda-te e Deus te ajudará*.

Além disso, Turmina (2005) destaca que Smiles via no trabalho uma proteção contra os pecados e os vícios, sendo considerado como uma virtude. Por ser calvinista, via o trabalho como um chamamento divino, sendo que o homem deveria se empenhar para ser reconhecido em suas ações. Essa ideia permite que o homem trabalhe e acumule bens de maneira lícita, o autor destaca que o dinheiro não deve ser um dos fins principais da vida, mas também não pode ser desprezado, pois é necessário para garantir bem estar físico e social. Turmina (2005) indica que Smiles também incentivava o ‘espírito de economia’, outra característica do calvinismo.

No décimo capítulo de *Ajuda-te* há ideias relacionadas à religião protestante, pois Smiles crê que o modo como o indivíduo lida com a prática econômica também se relaciona a seus valores, sendo que o homem deve pelo menos ser capaz de suprir as suas próprias necessidades e de sua família, caso contrário pode ser considerado um escravo.

2) Sobre o liberalismo, Turmina (2005) indica que é a ideia de liberdade, oriunda de tal corrente, possibilita ao indivíduo desenvolver suas habilidades e potencialidades a fim de galgar posições mais elevadas:

Além da defesa de um ideal liberal em que o Estado não poderia fazer mais pelos seus membros do que eles mesmos fariam por si, Smiles aproxima-se do pensamento liberal clássico pelas características pacifistas e individuais com que este pensamento está organizado (TURMINA, 2005, p. 108).

Interessante que logo na primeira página de *Ajuda-te*, Smiles destaca que o excesso de proteção do governo coloca os homens em um estado de impotência. É o indivíduo livre que pode ser auto-responsável, que pode promover uma autoajuda em prol de seu desenvolvimento.

Apesar dessa influência, Samuel Smiles não fundamenta a moral na liberdade, ele destaca que cada pessoa deve buscar seu bem-estar, mas que nossa primeira obrigação é cumprir com os deveres para com a sociedade (RÜDIGER, 1996).

Tendo por base essas influências, por volta de 1850, o autor deixa de dedicar-se à Reforma pela via parlamentar e passa a dedicar-se à discussão do desenvolvimento do comportamento humano, pois entende que a autoajuda é que contribuirá para a reforma social.

Em 1859, o livro *Self-Help (Ajuda-te)* é publicado, obra que é considerada como aquela que deu início à literatura de autoajuda, tratando especialmente da conduta humana e das relações de trabalho. No livro, Smiles fala sobre o cultivo de si mesmo, valores éticos, morais e religiosos (TURMINA, 2005). “Neste contexto, *self-help* significava, essencialmente, força de vontade aplicada ao cultivo dos bons hábitos” (RÜDIGER, 1996, p. 33, grifos do autor).

Rüdiger (1996) e Turmina (2005) relatam que o livro sistematiza conferências de Samuel Smiles, as quais eram realizadas com trabalhadores, onde se buscava mostrar que os valores morais poderiam *controlar* o individualismo crescente desde meados do século XIX. Nessas conferências, os trabalhadores se reuniam por si mesmos para aprender a ler, escrever, conteúdos de química, geografia e matemática, sendo que cada um ensinava o que sabia.

Assim, o conteúdo da obra pautava-se por conselhos e um ensino que busca motivar jovens trabalhadores, a fim de promover o mesmo nível de liberdade e igualdade às pessoas que desejam melhorar sua posição social. Porém, o foco não era satisfazer os desejos individuais, mas sim desenvolver a prática do trabalho por meio do cumprimento dos deveres existentes na sociedade (Rüdiger, 1996).

Para tanto, destaca-se abaixo algumas das principais características – ou conceitos – que marcam a obra de Samuel S. e que, em consequência disso, acabam por se expressar nessa primeira fase da literatura de autoajuda. 1) Primeiro apresentamos a metodologia de Smiles, pois ele usa as biografias para ensinar, dar exemplos, transmitir o espírito de auxílio próprio. 2) Mostramos em que sentido a defesa do bom caráter marca a obra em questão. 3) Outro conceito trazido à tona é a consciência moral, imprescindível para garantir que a

liberdade individual e o fortalecimento do caráter sejam obtidos; 4) Pensamos sobre algumas características da ideia principal do livro, que irá inaugurar uma série de outros livros de autoajuda: a ideia de promover um *auxílio próprio*.

1) Samuel Smiles escolhe ensinar por meio de histórias de vida de pessoas de sucesso a fim de motivar os trabalhadores, como também acredita que as invenções humanas representam o potencial e a capacidade humana, mostrando que o homem é capaz de se autoajudar (TURMINA, 2005).

Por isso é que as biografias marcam a sua obra. Elas não se tratam de novidades, pois já eram escritas há cerca de dois mil anos, mas Smiles inova ao relacionar as biografias a trajetórias profissionais, ao caráter e à moralidade. O autor acreditava que o homem poderia deixar os vícios e a maldade em favor das virtudes, aprendendo com exemplos de homens com bom caráter: “A biografia pode ser considerada uma forma particular de retomar a história, de trazer à tona elementos de análise de um contexto que transcende tanto quanto as suas influências” (TURMINA, 2005, p. 89).

As biografias são trazidas principalmente no terceiro, quinto e décimo capítulos de *Ajuda-te*. O terceiro capítulo traz exemplos concretos, biografias relativas à vida de três inventores que atuam na área da cerâmica.

No quinto capítulo essa temática continua, mas o autor traz exemplos de inventores e cientistas importantes, como Newton, Darwin, Galileu, e Laplace. No nono capítulo Smiles trata de exemplos como David Ricardo, John Stuart Mill, Herbert Spencer, Shakespeare. Transmite a ideia de que o homem deve estruturar sua vida por si só, por seu empreendimento e seu trabalho, não fazendo isso de forma dependente ou em função de outras pessoas. Ainda acredita que o comércio representa um desafio maior ao homem de bom caráter, sendo que profissões relacionadas a invenções, à indústria, às artes, à religião são mais valorizadas pelo autor, pois ele considera que essas oferecem menores tentações.

No décimo segundo capítulo há destaque para a **educação por meio dos exemplos**, de modo que é nos exemplos que Samuel Smiles consolida a prática da autoajuda, pois considera que o exemplo é um mestre muito eficaz, entendendo que os atos possuem maior poder do que as palavras (RÜDIGER, 1996).

2) Outro traço marcante das obras de Smiles é a defesa do bom caráter, que é enfocado, em especial, no último capítulo de *Ajuda-te*, que mostra que esse deve ser cultivado por meio do hábito. Segundo Turmina (2005), para Smiles: “Homens de bom caráter não possuem uma

hierarquia social. Tanto o operário quanto um senador podem, na opinião de Smiles, apresentar-se como exemplos a serem imitados” (p. 96).

Turmina (2005) mostra que Smiles se preocupava com a livre concorrência, exacerbada pelo mercado liberal, sendo que diante dessa ele considera necessário que o homem fortaleça seu caráter a fim de manter uma boa conduta. Ele acreditava que com o progresso e a democracia a liberdade moral aumentaria, o que poderia fazer com que a moral pública e homens públicos decaíssem, o que poderia afetar com os princípios domésticos e com a formação do caráter (RÜDIGER, 1996). E o autor ainda indica que a preocupação de Smiles, de fato, seria o fim do sistema de artes mecânicas e o desenvolvimento do sistema industrial que crescia junto ao capitalismo.

Para tanto, o caráter e a moral são fundamentais para promover o desenvolvimento da nação (TURMINA, 2005). Nesse contexto, o caráter seria reflexo da vontade individual que está sob a influência da moral, da razão e da religião (TURMINA, 2005): “Em Self-help o conceito-chave não é sucesso – mas caráter; a perspectiva de conjunto, em essência, é pré-moderna – e não individualista” (RÜDIGER, 1996, p. 37.).

Rüdiger (1996) enfatiza que o homem não deve guiar suas ações pelo prazer, a posição social e a riqueza, porém deve valorizar amoralidades e o dever, sendo que uma das frases do livro *Ajuda-te* é: “As fortunas são legítimas somente enquanto representam o serviço prestado à comunidade por seu possuidor”. O autor ainda indica que essa preocupação com o caráter pode funcionar como uma espécie de freio que visava desacelerar as inquietações oriundas da economia fabril, que rompia com a sociedade vigente e fazia emergir novos grupos em posições sociais de poder.

Smiles ainda se preocupava com o fato de muitos homens desejarem enriquecer rapidamente e o dinheiro era considerado por muitos como uma *divindade*. Outro problema é que o trabalho assalariado reduziu o significado do trabalho em si, pois o foco estava no resultado final, nos lucros financeiros. Rüdiger (1996) indica que em *Ajuda-te* são encontradas frases de Smiles, como: “temos manifestações contra os salários baixos, mas não as temos contra as obras mal acabadas”; cada vez mais “[...] a alma é alheia à obra” (RÜDIGER, 1996, p. 46).

Acima se vislumbra o fato do novo sistema ter promovido a separação entre o sujeito e suas naturais condições de sobrevivência, de forma que os livros apresentam-se como incentivo para que a classe trabalhadora continuasse a cumprir com suas obrigações, tomando

cuidado para não se submeter às tentações que emergiam devida às precárias condições de trabalho:

É sobre esta nova experiência [da sociedade industrializada] que, na segunda metade do século, alavancará também na Itália a pedagogia popular do *self-helpismo*, ou seja, “Deus ajuda a quem se ajuda”, que estimulava exatamente a elevação econômica dos trabalhadores (principalmente dos artesãos em crise), para subtraí-los das tentações da luta de classe e das ideologias subversivas (RUGIU, 1998, p. 166, grifos do autor).

Assim, a maior preocupação de Smiles seria conciliar os valores individuais e os valores morais, um desafio para a sociedade industrial em expansão, mas ele “[...] procurou combinar o princípio da liberdade individual com as obrigações para com a coletividade” (RÜDIGER, 1996, p. 37).

O trabalho é muito valorizado, sendo o principal meio para o desenvolvimento do caráter. Rüdiger (1996) mostra que Smiles entendia que por meio do trabalho é possível aprender a ser disciplinado, obediente, consciente, atento e perseverante; além do homem conquistar habilidades profissionais, aptidões e inteligência. A perseverança também é destacada como fundamental, pois não se pode descuidar do trabalho e para isso ela é essencial.

A questão do caráter e da valorização do trabalho é ressaltada especialmente no primeiro, segundo, quarto e sétimo capítulos do livro *Ajuda-te*. No primeiro capítulo Smiles reflete sobre o plano individual e coletivo, mostrando a importância de cada pessoa para a construção da nação. O segundo capítulo trata da sociedade industrial presente entre os ingleses, Smiles busca apresentar o trabalho como um princípio educativo, sendo que esse um dever e uma bênção. O quarto capítulo foca a perseverança e o compromisso com o trabalho. Já o sétimo destaca o espírito empreendedor e a nobreza de se ter caráter, parece sempre ressaltar que ser perseverante no trabalho é a peça chave que definirá o sucesso ou fracasso do homem.

3) A consciência moral é ressaltada como algo permanente e universal. Ela é a essência do caráter do homem e possibilita que ele controle as tentações que aparecem em sua vida e possa desafá-las. É ela que indica os deveres que se deve cumprir (RÜDIGER, 1996). A consciência moral se relaciona com o caráter, pois o caráter é “a mediação individual da moral” (RÜDIGER, 1996, p. 42).

4) Assim, por meio das biografias que relatam bons exemplos, Smiles desejava que os homens se autoajudassem, fortalecendo seu caráter e se desenvolvendo em esferas profissionais e sociais. A expressão *auxílio próprio* é constante em *Ajuda-te*, acreditando que

a competição individual que ocorre diariamente, é que promoverá a mobilidade social: “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*) existentes entre os homens” (RÜDIGER, 1996, p. 36). No décimo primeiro capítulo de seu livro, que foi intitulado *Educação de nós mesmos: facilidade e dificuldades que apresenta*, Smiles foca a construção da prática de autoajuda.

Segundo o autor, o desenvolvimento do caráter e da consciência moral, aliados à força de vontade do indivíduo tornaram-se elementos da autoajuda.

O autor ainda reforça que Smiles sempre lembra que a **práxis vital** não deve estar a serviço dos desejos individuais, mas de **uma realização integral da vida humana**. Todavia os homens devem se responsabilizar pelo seu próprio bem-estar e pelo seu sucesso na sociedade, realizando para isso uma auxílio a si mesmo, que ficou conhecido como *autoajuda*.

Nesse contexto, o autor não traz à tona a luta de classes, as diferenças entre a classe proletária e burguesa, pois entende que por meio do trabalho pode haver a superação dessas diferenças: “Sua visão consiste numa espécie de darwinismo social em que os mais fortes – em força de vontade – superariam os mais ‘fracos’” (TURMINA, 2005, p. 88, grifos do autor). Essa questão é destacada no oitavo, quando Smiles traz à tona a força de vontade, descartando termos como: ‘é impossível;’ ‘não sei;’ ‘não posso’. Sugere que troquemos esses termos por outros, como: ‘posso experimentar;’ ‘posso aprender;’ ‘posso fazer’ (TURMINA, 2005).

Rüdiger (1996) também indica que para Smiles, o *espírito de auxílio próprio* poderia elevar as condições da classe de trabalhadores, sem que as outras fossem rebaixadas.

5) Smiles não valoriza a educação escolar, considerando a prática do trabalho muito mais importante. Ele destaca que o estudo e a leitura podem contribuir, mas não podem desenvolver a força moral, não habilitam os homens a deixar sua marca no mundo. Essa questão evidencia-se no sexto capítulo do livro *Ajuda-te*, o qual mostra o grande significado do aprendizado que se dá com o próprio esforço, na prática, sem necessariamente a participação da escola (TURMINA, 2005).

É importante ressaltar que o livro *Ajuda-te* fez um grande sucesso, sendo bem recebido pelos trabalhadores da época, tal como já foi assinalado anteriormente. De acordo com a autora, mais de 35.000 exemplares foram vendidos nos dois primeiros anos de publicação, enquanto 280.000 cópias foram vendidas na Inglaterra, em menos de quarenta anos. Apesar

da obra não ter tido tanta popularidade no Brasil, foi um sucesso de vendas na Inglaterra e países vizinhos, como também nos Estados Unidos:

Nos Estados Unidos o livro tornou-se referência em bibliotecas de muitas escolas. Self-Help (título original) foi traduzido para o holandês, alemão, sueco, francês, português, corata, russo, italiano, espanhol, turco, dinamarquês, chinês, siamês, árabe, japonês e alguns dialetos indianos (TURMINA, 2005, p. 82-83).

Segundo Rüdiger, nessa mesma época o conceito de *self-made man* era desenvolvido nos Estados Unidos, por autores como Channing, Whitman, Emerson e outros, mas em vez de focar os deveres e o caráter, como fez Smiles, a preocupação maior era com o cultivo da personalidade.

Portanto, a literatura de autoajuda assumiu um importante papel na conciliação dos antigos e novos valores, auxiliando o indivíduo a lidar com esses. “Com o passar dos anos, a expressão auto-ajuda foi se tornando corrente, passando a designar, na virada do século, uma verdadeira tendência de comportamento, dependente de um novo gênero de literatura de massa” (Rüdiger, 1996, p. 34).

Com tal desenvolvimento, ao longo dos séculos XIX e XX, a expressão *autoajuda* assumiu diferentes significados, sendo que foi se aplicando cada vez mais a potencialidades mentais. Seu foco, aos poucos, foi deixando de ser a construção do caráter, para dar espaço a um espírito e psique de promoção do indivíduo de sucesso. Essas mudanças resultaram tanto do contexto histórico, que passava por intensas transformações, como de diferentes correntes de pensamento que emergiram nos Estados Unidos e se popularizaram. É o que veremos no tópico a seguir.

3.1.1 Da Europa para América (séculos XIX e XX): novos contornos e contextos que marcaram a literatura de autoajuda.

Durante séculos, os homens – sempre que puderam – procuraram o bem viver conduzindo a vida conforme um modelo de virtude legado pela tradição. Na modernidade, o problema se tornou como conduzir a vida. A pergunta que se repõe hora a hora, e a ciência não tem como dar resposta, é: “Que devemos fazer? Como devemos viver?” (RÜDIGER, 1996, p. 35).

Na América do século XIX, a democracia se desenvolvia rapidamente, tendo por base princípios de liberdade e igualdade, além do progresso individual, que estavam atrelados à figura do *self-made man*.

Esta compreensão de que os homens poderiam fazer tudo por si mesmos e obter sucesso a partir de tal atitude, levou a uma ideia de que as pessoas também poderia cultivar sua dimensão espiritual. A partir disso, desenvolveu-se o movimento de auto-cultura, que se baseava num programa cultural voltado a todas as classes, visando atuar no dia-a-dia das pessoas a fim de proporcionar igualdade de direitos e uma maternidade forte às mulheres da classe média e operária.

Com o conceito de autocultura, desejava-se criar um caráter ou uma personalidade condizente com o homem médio superior, pois se considerava que sem os valores espirituais, a liberdade política e a ascensão social poderiam tornar-se egoísmo, inviabilizando a vida em sociedade.

O conceito de *autoajuda* adentrou a América competindo, então, com o conceito de *autocultura*, mas alinhava-se bem à ideia de “faça por si mesmo” (*self-made man*), que se fortalecia nesse contexto. Entretanto, o contexto social estava mudando. A sociedade tradicional e estável ia sendo transformada pelos avanços da vida moderna, na qual a vida social passou a depender do jogo de forças econômicas, tornando-se cada vez mais incerta. “Em outros termos, podemos dizer que o conceito de bem viver, de vida justa, tornou-se mais e mais problemático” (RÜDIGER, 1996, p. 71).

Dentro disso, na passagem do século, a ideia do *homem que se autoajuda*, que *faz por si mesmo* começou a se desenvolver ainda mais, por meio do movimento Novo Pensamento. Mas o conceito de autocultura foi sendo deixado de lado, pois a preocupação com o desenvolvimento da personalidade continuava, mas houve algumas modificações em seu sentido.

Desenvolver o estado interior ainda era algo de grande interesse, mas o foco foi deixando, aos poucos, de estar associado com valores voltados ao caráter e à democracia, para dar espaço ao indivíduo de sucesso. Enquanto os primeiros *best-sellers* voltados à autoajuda focavam o fortalecimento do caráter e da personalidade, a moral e os bons princípios, os próximos começaram a transmitir princípios psicotécnicos, buscando constituir uma personalidade agradável, carismática e dotada de um poder pessoal (RÜDIGER, 1996).

Os livros que difundiam a auto-cultura versavam sobre a resolução de um problema social por meio do indivíduo, a preocupação com si próprio tinha origem nos problemas sociais. No final do século, os livros de autoajuda vão assumindo novas finalidade, sendo que o problema parece estar atrelado ao próprio indivíduo (RÜDIGER, 1996).

Com isso a ideia de autoajuda e do *self-help man* começaram a adentrar uma nova corrente que foi se adequando às mudanças da época, a qual atingiu o máximo de sua popularidade entre 1895 e 1915, ficando conhecida como *o Novo Pensamento*:

O Novo Pensamento, verdadeiro movimento de auto-ajuda, foi um fenômeno cultural de classe média, apoiado por formidável máquina de ensino e propaganda, que se propunha a desenvolver o chamado *potencial humano* e se originou da reinterpretação pragmática dos conceitos mentalistas postos em circulação no final do século passado por uma série de filósofos populares e publicistas (RÜDIGER, 1996, p. 72).

Com isso, tinha-se a ideia de ensinar estratégias para se obter sucesso e saúde mental, mostrando como se relacionar consigo mesmo (*self*), apresentando uma série de técnicas que se baseava no poder da mente. Nesse movimento, os elementos oriundos da religião foram dando espaço aos oriundos da psicologia, enquanto a busca pelos hábitos saudáveis ocupava o espaço da formação do caráter baseado nas virtudes. Passou-se a acreditar que a partir do autocontrole, a pessoa poderia dominar também seu contexto externo.

Dessa forma, segundo Rüdiger (1996), algumas das características que marcaram o novo pensamento foram:

- A ideia de conciliar uma saúde perfeita, o viver bem e uma posição social melhor, sendo que a figura do *self-made man* foi fundamental para veicular esses valores, de modo que ela foi incorporada em propagandas, conferências, livros e revistas, popularizando os ideais do Novo Pensamento;
- Um sincretismo baseado em religiões orientais, filosofias idealistas; cristianismo; hipnotismo; tradição esotérica e psicologia;
- O panteísmo, pois apesar de não ser uma religião, continha valores centrais das religiões mais conhecidas, de modo que defendia que a vida deveria ser obediente a um Poder Supremo, ou a uma Inteligência Infinita;
- O Poder Supremo, considerado uma força que comanda o movimento de tudo o que existe, o que por alguns é chamado de Deus, mas com um significado *extra religioso*;
- E, como elemento fundamental, o mentalismo (crença no poder da mente), desenvolvendo a crença que, de fato, *pensar é poder*. O sucesso depende muito de valores como determinação, ambição, perseverança...

O autor ainda traz a contribuição de Turnbull (1911), que acredita que o Novo Pensamento era a evolução do Progresso, que já havia sido mecânico, depois físico, agora assumia a forma mental e, no futuro, se daria por meio de um magnetismo.

Práticas de magnetismo e hipnotismo tornaram-se comuns nesse movimento, visando ao cultivo mental e ao controle da mente. Contudo, muitos pregadores de autoajuda diziam que as práticas do Novo Pensamento não eram recentes, há muito tempo eram praticadas por mágicos, bruxos e taumaturgos, mas agora eram revisadas e sistematizadas em um método científico e claro, livrando-se do espiritualismo e dos elementos místicos (RÜDIGER, 1996).

O autor salienta que, apesar do movimento ter um fundo baseado em aportes científicos, na psicologia e na metafísica, sua popularização fez com que a maioria de seus seguidores buscassem métodos práticos e eficazes para solucionar seus problemas espirituais, financeiros, psicológicos e físicos. A essência filosófica do Novo Pensamento não era interesse da maioria, que geralmente, desejava principalmente encontrar novas formas de enriquecer.

Os porta-vozes do movimento, por sua vez, dividiam-se em dois grupos principais: O primeiro eram os praticantes do magnetismo pessoal e do mentalismo, que acreditavam que o homem disciplinado poderia fazer com que seus pensamentos se transformassem em realidade. O segundo grupo, mais conservador, buscava desenvolver o poder interior por meio da prática da autoajuda, fomentando o sentimento do poder interior e de plenitude da subjetividade (RÜDIGER, 1996).

O Novo Pensamento tornou-se muito popular entre as classes ascendentes, sendo divulgado através dos mais variados meios: corporações, magazines e entidade governamentais compravam seu material para distribuir aos clientes. Revistas, jornais e livros eram vendidos, com a promessa de ensinar as técnicas necessárias para prosperar.

A partir das mudanças o conceito de autoajuda foi mais uma vez sendo remodelado, contando com a influência da ciência e, especialmente, da psicologia humana. Assim, o próximo tópico trata da Psicologia Positiva, que emergiu no século XIX e exerceu grande influência sobre a literatura de autoajuda da época.

3.1.2. Do século XX ao XXI: influências da Psicologia Positiva sobre a Literatura de Autoajuda

O movimento científico denominado Psicologia Positiva surgiu somente em 1898, quando psicólogos como Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Ray Fowler e amigos se reuniram para sistematizar estudos de quase três décadas, que tinham por foco essencialmente o otimismo, e contrapunham as emoções positivas ao prejuízo herdado das emoções negativas.

A essência inicial da Psicologia Positiva pode ser exemplificada através de pesquisas desses e outros pioneiros (Terman, Jung, Watson), que, na década de 1930, publicaram estudos que tratavam de superdotação; sucesso no casamento e paternidade efetiva, estudando casos em que houve realizações humanas positivas (GRAZIANO, 2005).

Dessa maneira, o Site Oficial do Centro de Psicologia Positiva define que “A Psicologia Positiva é o estudo científico das forças e virtudes que capacitam pessoas e comunidades a terem sucessos” (BESSA, 2008, p. 83). A autora mostra que essa definição aproxima-se muito da proposta da literatura de autoajuda, mas diferencia-se por se pautarem em pesquisas realizadas com grandes amostras, que são sistematizadas e analisadas cientificamente. Já a literatura de autoajuda, tende a apresentar dados mais sucintos e menos sistematizados, baseando-se em relato de uma ou poucas pessoas.

Graziano (2005) mostra que a Psicologia Positiva resgata estudos científicos relativos às virtudes do indivíduo, levando os psicólogos a se atentarem ao potencial, às motivações e às capacidades humanas. Isso possibilita focar sentimentos, emoções, instituições e comportamentos positivos que tem visam promover a felicidade do indivíduo. A autora também busca diferenciar a Psicologia Positiva da literatura de autoajuda, mas ressalta a importância dos temas desenvolvidos por tal literatura:

Acredito caber à Psicologia o papel de orientar o homem quanto aos possíveis caminhos que levam à felicidade. Mas, para que isso aconteça, é preciso que nós, psicólogos, tenhamos coragem para voltar nosso olhar científico para um tema que até agora tem sido explorado quase que exclusivamente pela literatura de autoajuda (GRAZIANO, 2005, p. 18).

Larson (2000) enfatiza o valor da Psicologia Positiva ao destacar que a Psicologia, de modo em geral, tem colocado em segundo plano o *objeto positivo* de seu estudo, pois a maioria das pesquisas em psicologia foca em problemas, como o alcoolismo, as drogas, a gravidez na adolescência, entre outros. Dessa forma, a Psicologia Positiva abre espaço para aperfeiçoar a compreensão sobre felicidade, suas causas, as estratégias e as trajetórias que possibilitam se chegar até ela (GRAZIANO, 2005).

Entretanto, apesar do movimento da Psicologia Positiva ter algumas características semelhantes à literatura de autoajuda, o termo *Psicologia Positiva* precede ao movimento, sendo que, a partir do final da década de 1940, já começou a influenciar os livros e matérias produzidos acerca da *literatura de autoajuda*, do *self-made help*.

Segundo Bessa (2008), o termo faz um contraponto com a psicologia clássica, que focava no caráter curativo e psicopatológico, não havendo muito espaço (ou conhecimento) para lidar com o tratamento e a prevenção de doenças.

Em 1947, a partir da criação do Instituto Nacional de Saúde Mental, nos Estados Unidos, as pesquisas sobre doenças mentais foram alavancadas, o que possibilitou melhor conhecer as causas, efeitos e tratamentos para uma série de patologias. Dentro disso, abre-se espaço para uma nova escola psicológica, que trabalha, sobretudo, com a prevenção (BESSA, 2008).

A autora coloca que os novos estudos possibilitaram novos olhares, que visavam levar as pessoas a lidarem com suas próprias forças para superar crises; a enfocarem a vida positivamente como um caráter preventivo; a aprimorar a resiliência e o bem-estar para combater os impactos negativos. A Psicologia Positiva não deveria ser considerada um novo campo do conhecimento, mas sim uma mudança nos principais interesses da psicologia, que não apenas teria o interesse de retificar as piores situações da vida, mas também procuraria ajudar a construir *qualidade de vida*.

Desse modo, Rüdiger (1996) coloca que essas novas contribuições da Psicologia começam a gerar influências sobre os livros de autoajuda que vinham sendo produzidos na segunda metade do século XX, gerando novas transformações no significado que envolve a ideia de autoajuda. Bessa (2008) demonstra que a Psicologia Positiva exerceu influências à literatura de autoajuda até o século XXI, sendo que destaca o caráter emocional e os valores positivos, como elementos que perpassam as obras dessa época.

Rüdiger (1996) elenca quatro principais mudanças nos modos de subjetivação atrelados à literatura de autoajuda, que se deram em decorrência do contexto histórico e da influência exercida pela Psicologia Positiva:

“1) *A preocupação em formar o caráter cedeu passo ao objetivo de transformar o indivíduo em pessoa de sucesso*” (p. 90, grifos do autor). O autor destaca que as pessoas passaram a contar com a possibilidade de desenvolver sua individualidade, praticando a liberdade e desenvolvendo a personalidade. Junto a essas possibilidades, a concorrência e a competição aumentavam em detrimento dos avanços da indústria e do capitalismo, o que

levou os homens a concorrer uns com os outros, buscando mobilidade social e, junto a essa, segurança, saúde, conforto e bem-estar.

Logo, o sucesso e o bem-estar, que antigamente eram vistos como recompensas às pessoas virtuosas, passaram a ser tidos como direitos de todo ser humano, que podem recorrer à prática de autoajuda e ao desenvolvimento da personalidade para obtê-los.

“2) O comprometimento com o cumprimento dos deveres foi substituído pela preocupação em satisfazer os desejos através da prática da autossugestão” (p. 92, grifos do autor).

Enquanto a ideia de autoajuda iniciada com Smiles mostrava que o indivíduo tinha deveres e desejos, devendo se autoajudar a cumprir os primeiros a fim de controlar os segundos; agora a proposta veiculada é que todos os indivíduos são igualmente livres para escolherem qual concepção de caráter e de bem-estar é mais adequada e favorável.

Nessa concepção, todos os indivíduos devem desejar progredir, tornar-se mais eficientes e mais capazes, cultivando as qualidades positivas e anulando as que são negativas.

“3) O fundamento da condução da vida transferiu-se do plano dos costumes para a dimensão do poder da mente” (p. 93, grifos do autor).

O autor mostra que na modernidade os desejos privados são legitimados, o que leva a um esvaziamento de princípios morais, como foi apontado anteriormente, mas ele ressalta que isso também levou à desvalorização da força de vontade, que foi substituída por técnicas de indução de estados mentais, visando atrair prosperidade, bem-estar e poder à personalidade.

“4) As valorações que distinguiam moralmente o caráter cederam lugar às valorações supramorais que devem constituir o poder e a harmonia da personalidade” (RÜDIGER, 1996, p. 95, grifos do autor).

Para o autor houve uma conversão do modelo de ação moral, pois não é mais o foco submeter-se a todas as necessidades do caráter, já que a nova psicologia foca a construção de um poder individual e a superação de problemas interiores, também gerados pelas incertezas que marcam a Era Moderna.

Outra característica que começa a fazer parte da prática de autoajuda é o pressuposto que homens e mulheres desejam atrair a outros, pois a atração gera poder, influência, riqueza e êxitos aos homens, enquanto traz prestígio social, satisfação, popularidade e amor às mulheres.

Ao conhecer alguns aspectos e fundamentos da Psicologia Positiva, como foram enunciados acima, não é difícil perceber aproximações com a literatura de autoajuda, especialmente quando Rüdiger (1996) nos mostra que essa literatura começou a se nortear por valores que visavam à felicidade, ao sucesso e ao bem-estar pessoal, utilizando para isso, exercícios mentais e a valorização de pensamentos positivos.

O trecho abaixo escrito por Seligman (2004) ilustra algumas dessas características que marcam a Psicologia Positiva e também se fazem presentes nos livros de autoajuda:

A vida agradável [...] está integrada à busca bem-sucedida de sentimentos positivos, completada pela habilidade de amplificar nossas emoções. A vida boa [...] está impregnada da utilização bem-sucedida das forças pessoais, para alcançar gratificação genuína e abundante. A vida significativa tem um recurso adicional: o emprego das forças pessoais a serviço de alguma coisa maior que nós mesmos (SELIGMAN, 2004, p. 272).

Apesar de tal aproximação, os estudiosos da Psicologia Positiva procuram marcar a diferenciação entre esses dois movimentos, enfatizando que a Psicologia Positiva é norteadada por pressupostos empíricos e exatidão, enquanto o pensamento positivo, que permeia a literatura de autoajuda, baseia-se na crença em frases falsas. Mas Graziano (2005) reconhece que essa Psicologia, ao lidar com o estudo de problemas e necessidades humanas, pode ter apresentado um desequilíbrio em sua área de estudo e uma distorção em seu objeto. Ela também acredita que a grande proliferação da literatura de autoajuda neste século possa ser uma consequência do desenvolvimento da Psicologia Positiva.

Bessa (2008) indica que outra diferença enfatizada pelos autores é que apesar da Psicologia Positiva incentivar a felicidade e o sucesso humano, ela reconhece que a infelicidade e o fracasso também façam parte da vida humana, algo que nem sempre é levado em consideração em livros de autoajuda, que focam o bem-estar como direito de todos, em todos os momentos.

No caso da Literatura de Autoajuda, o próprio Rüdiger (1996) mostra que determinados autores a viam como um grande auxílio para o homem moderno, dotado de liberdade e de muitas escolhas a fazer, podendo auxiliá-lo em suas crises e na superação de dificuldades; enquanto outros ressaltam o caráter atrelado aos bens financeiros e à ascensão social, reduzindo a essência dos livros a uma receita para se *obter sucesso e vencer na vida*.

Assim, críticas positivas e negativas vão sendo construídas, tanto à Psicologia Positiva, quanto à Literatura de Autoajuda. Enquanto alguns acreditam que a Psicologia Positiva possibilitou a descoberta de características positivas que, ao serem cultivadas, ajudam

as pessoas a curar sofrimentos do passado e a lidar melhor com as dificuldades do presente (VITZ, 2005); outros julgam que a Psicologia Positiva assume somente o caráter de autoajuda, pois veicula um conceito de felicidade duradoura e extrema (DEMO, 2005).

Críticas e elogios à parte, o fato é que os primeiros porta-vozes da autoajuda trouxeram à tona uma personalidade nervosa, irritada, inquieta, impulsiva e doentia que se associava às transformações geradas a partir do capitalismo e da sociedade industrial (RÜDIGER, 1996). O autor destaca que por piores que fossem tais características, pareciam ser inevitáveis no desenrolar do século XX, de modo que:

A literatura de auto-ajuda floresce num contexto em que a construção do sujeito pelo próprio sujeito, através da exploração do poder pessoal, passa por profundas modificações, mas ao mesmo tempo se descobre um crescente mal-estar com o próprio eu, que atravessa as diversas classes sociais, chegando às camadas populares da sociedade (RÜDIGER, 1996, P. 96).

Surgindo na sociedade em pleno desenvolvimento industrial do século XIX, a literatura de autoajuda percorreu os últimos séculos sofrendo interferências de diferentes movimentos e correntes de pensamentos, sendo que *autoajuda* pôde assumir significados distintos de acordo com o local e o autor que assume esse conceito.

Essa literatura sofreu também interferências dos contextos históricos e sociais que a envolveram, sendo que, em diferentes épocas, ela buscou responder a anseios e dificuldades humanos, buscou propiciar meios para que o indivíduo fosse capaz de ajudar a si próprio, de por si só superar suas crises e realizar as escolhas proporcionadas pela liberdade que emergiu na modernidade.

Porém, ao chamar a atenção para os dias de hoje, Rüdiger (1996) explica que a situação em que o indivíduo se encontra torna-se cada vez mais complexa, pois atualmente o indivíduo privado não conta com a tradição, que em outrora guiava suas ações e seu posicionamento. Os princípios e a dimensão moral que regiam as sociedades tradicionais, pré-modernas, já não são tão claros atualmente, podendo ser questionados e colocados à prova. Assim, o homem se vê na necessidade de se monitorar e se atualizar continuamente, pois caso contrário poderá afetar não somente sua condição de agente social autônomo, mas, também, sua individualidade:

[...] A categoria do indivíduo representa [...] uma figura que tende, em nosso mundo, a se libertar das representações coletivas que outrora lhes engessavam a identidade e prescreviam-lhe um conceito com pretensão de validade para toda a vida. Ao mesmo tempo, porém, participa de sistemas de ação cada vez mais complexos, distintos e numerosos, que tendem a desintegrar profundamente a personalidade, conforme progride a modernidade (RUDIGER, 1996, p. 14).

Desse modo, a literatura de autoajuda apresenta-se como um espaço no qual as pessoas procuram formas de refletir ou gerenciar recursos subjetivos, na tentativa de superar os problemas trazidos pela modernidade.

Por vivermos em uma sociedade cada vez mais complexa, na qual o ser humano convive com rupturas e dificuldades que perpassam os dias de hoje, os livros de autoajuda continuam a ganhar espaço no mercado, estando entre um dos gêneros mais vendidos no Brasil (PICANÇO, 2013).

O fato é que os autores pontuam que essa literatura nasce relacionada à modernidade, época em que o indivíduo também ganha destaque em função da nova organização social. As referências legitimadas pela tradição deixam de ser responsáveis pela ordem social, enquanto o mercado e o sistema fabril tornam-se cada vez mais potentes, valorizando novos modos de vida, de organização, de pensamento, novos valores.

Até os dias de hoje essas condições foram se fortalecendo, e o desenvolvimento do neoliberalismo, do capitalismo e da globalização continuam a influenciar o mundo em que vivemos hoje. Mas as condições oriundas do século XIX se intensificam em novos formatos, de modo que nos vemos em um mundo pautado pela força do mercado; pela redução de distâncias gerada pela *internet*, exigindo maior eficiência e agilidade do indivíduo; pela competição e pela meritocracia acirradas nos contextos econômico, empresarial, financeiro e, inclusive, na produção científica.

Para Maués (2003), as mudanças mundiais se intensificaram a partir da década de 1970. Ela mostra que o fenômeno da globalização e as transformações nas relações de trabalho foram cruciais para promover impactos em caráter mundial, como o aumento nas trocas de mercadorias e serviços; a consequente intensificação no fluxo capital; a desregulamentação da economia; a expansão do poder dos países desenvolvidos sobre os demais.

Aliado à globalização e ao capitalismo, o neoliberalismo pode ser considerado como uma estratégia de organização da vida social que substituiu o keynesianismo, pois para superar as crises que surgiram no capitalismo, uma das respostas foi fazer com que o Estado interferisse menos na economia, deixando com que as relações sociais e econômicas fossem subordinadas ao mercado (MAUÉS, 2003).

Todos esses fatores que geraram novas exigências e novas regras à organização das nações acabaram também recaindo sobre o indivíduo, sendo que as requisições da lógica mercantil não mais coincidiam com o sistema fabril que marcou o início do capitalismo:

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital (MAUÉS, 2003, p. 91, grifos nossos).

Desse modo, diferentes autores entendem que as exigências com relação ao indivíduo aumentaram, ao mesmo tempo em que as certezas sobre o que é certo e errado, sobre quais estratégias utilizar, diminuíram (MAUÉS, 2003; FACCI, 2004; BAUMAN, 2007). A eficiência também deve ser continuamente desenvolvida, pois os processos existentes na sociedade *globalizada e virtual* exigem respostas cada vez mais rápidas. Com isso Sá (2013) indica que o termo e a ideia de *inovação* ganham grande valor nesse contexto, repercutindo no campo empresarial e mercadológico e, mais recentemente, também no campo educacional. Bauman (2007) corrobora com a compreensão de tais impactos sobre o indivíduo, ressaltando que:

A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensas ou concluídas no momento em que se esgotarem seus benefícios. A “sociedade” é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em uma “totalidade sólida”): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (p. 09).

Como se vê, o caráter da competição que já era destacado na sociedade do final do século XIX e do início do século XX é retomado com força ainda maior, além do que, Bauman (2007), assim como Rüdiger (1996), entende que a gama de possibilidades oferecida ao indivíduo em função de seu grau de liberdade crescente gerou dificuldades em constituir uma unidade, em desenvolver uma personalidade e identidade sólidas.

Esses aspectos, como já afirmado anteriormente podem recair sobre o indivíduo em forma de mal estar, de desafios sobre a constituição de seu próprio *eu*. Com isso, a literatura

de autoajuda continua a desenvolver-se em torno do indivíduo, buscando auxiliá-los nas crises e desafios perpetuados na modernidade ou, agora, na pós-modernidade:

Os movimentos de autoajuda impulsionados a partir da década de 90 fazem parte de um fenômeno que transformou os saberes sobre a personalidade e o *self*, disseminando-os de forma massificada, como tecnologia de aprimoramento do eu. Popularizados e inseridos na rede midiática de autoajuda, os livros nessa classificação produzem e vendem conhecimentos que, consumidos como verdades, estimulam as práticas de cultivo de si. A mídia foi se encarregando de reproduzir o discurso do poder da mente e da energia positiva, reproduzindo-o largamente (SÁ, 2013, p. 73).

Para além dos desafios enfrentados no mundo pós-moderno, Asbahr (2005) retoma aspectos oriundos da Psicologia Positiva e demonstra que o *cultivo de si* é destacado, pois hoje se entende que *ser feliz* é um direito, o que fomenta a busca por um material que ajude a conquistar tal *felicidade*.

Severiano (2001), sobre os dias de hoje, ressalta que podemos estar vivendo em uma ‘cultura do narcismo’, na qual:

[...] a beleza, a juventude, a felicidade, o sucesso pessoal, etc. são cada vez mais reivindicados pela indústria cultural como bens a serem adquiridos através do consumo. Uma enorme gama de novos produtos e serviços passa a ser “ofertada” pela publicidade, a um público cada vez mais segmentado, passando isso a significar: “liberdade”, “pluralidade” e “democracia” (SEVERIANO, 2001, p. 19).

Como se vê, os produtos e serviços que estão vinculados à felicidade, prazer e bem estar pessoal ganham destaque atualmente, de modo que muitos livros de autoajuda conciliam as duas facetas apontadas até então, pois ao mesmo tempo em que apresentam formas *de superar determinadas dificuldades e crises vivenciadas pelo indivíduo*, propõem maneiras de *ser feliz*:

[...] a auto-ajuda seria uma maneira de oferecer um certo referencial ético, em meio a um contexto de descrença em ideais políticos coletivos, ao leitor que buscaria por essa via soluções particularistas aos seus problemas, encontrando na proposta dessa produção promessas de como conquistar o homem amado, como educar os filhos, lidar com a depressão, etc. (ASBAHR, 2005, p. 29).

Para além desses e outros motivos que marcam os dias de hoje e fomentam o consumo dessa literatura, o fato é que ela tem tido grande sucesso em muitos países, entre eles no Brasil. Sá (2013) afirma que em nosso país a difusão começou a crescer na década de 1980, quando autores como Lair Ribeiro e Lauro Trevisan tornaram-se conhecidos em função da grande quantidade de livros vendidos. Atualmente, Augusto Cury adentra essa lista de sucesso, pois possui mais de 18 milhões de livros vendidos.

Picanço (2013) demonstra que vários grupos sociais possuem um interesse em difundir esses livros, sendo que muitos outros fatores contribuem para o grande sucesso desse gênero textual: a mídia, que oferece grande difusão dos lançamentos e dos conteúdos desses livros; anúncios e palestras que envolvem temáticas relacionadas; gurus da literatura de autoajuda, que buscam estratégias para que ela continue sempre em alta e ganhe reputação; a força do mercado editorial, que deseja continuar a receber as recompensas atreladas ao grande número de livros vendidos; entre outros (PICANÇO, 2013).

Além de tantas estratégias mercadológicas e publicitárias, a literatura de autoajuda foi desdobrando-se em diferentes áreas e versões, procurando apresentar respostas não apenas a problemas relacionados às finanças ou ao mercado de trabalho, mas também à vida familiar, aos relacionamentos humanos, ao modo de cuidar do corpo e da saúde, ao relacionamento conjugal, ao desenvolvimento da fé ou da espiritualidade, à superação de perdas, ao contexto educacional, entre outros. O fato das temáticas se multiplicarem certamente contribuiu para que um público cada vez maior fosse atingindo, já que os livros conseguiram atrair pessoas de diferentes classes sociais, que vivenciam contextos e funções distintos.

Silva, J. de S. (2012) também ressalta que essa grande variedade de temáticas dificultou a definição do que seriam os livros de autoajuda na atualidade, mostrando que, dependendo do meio, eles são considerados de formas diferentes:

Na Revista Veja autoajuda e esoterismo são colocados como similares, no Jorani Folha de São Paulo autoajuda e negócios são mencionados no mesmo espaço, na Revista Época autoajuda está entre os esotéricos e religiosos; nas livrarias Saraiva e Siciliano autoajuda está entre as produções de medicina alternativa, mentalismo, neurolinguística e relações interpessoais e na loja virtual Submarino está entre as produções de desenvolvimento humano, auto-estima, dependência química, depressão, desenvolvimento profissional, dieta e boa forma, Feg Shui, hipnose e regressão (SILVA, J. DE S., 2012, p. 38).

Picanço (2013) enfatiza também que o modo como a autoajuda é difundida tornou-se bastante variável, sendo que ela pode ser usada como ajuda mútua entre indivíduos de um mesmo grupo, como ocorre no grupo dos alcoólatras anônimos; pode ser vista como grupo de tratamento terapêutico, auxiliando, por exemplo, no tratamento da AIDS; pode se assumir como uma terapia autoplicada; como conteúdos de palestras; como campo de atuação de gurus, que trabalham em prol desse gênero textual; como terapia alternativa e, por fim, como gênero literário, que é sobre o qual viemos tratando até então.

Assim, depositamos nossa atenção sobre a produção de teses e dissertações sobre o assunto e os livros de autoajuda que se voltam ao contexto educacional. Para além de refletir sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos deste século, buscamos reconhecer os desafios e os problemas a serem superados pelos profissionais da educação. Procurando saber de que maneira esse gênero adentra esse mercado e o que, de fato, busca oferecer.

3.2 A produção científica e a *autoajuda* em bancos de teses e dissertações brasileiros

Este tópico tem por intuito situar o leitor com relação às pesquisas produzidas no Brasil sobre nossa temática de estudo (autoajuda), de modo a reconhecer a partir de que momento essa temática foi ganhando importância; quais instituições e estados brasileiros mais investem nesse objeto de estudo; em que medida as teses e dissertações produzidas aproximam-se ou distanciam-se da perspectiva apresentada no presente estudo.

O levantamento realizado também vem a contribuir para situar nossa própria pesquisa entre as produções científicas já realizadas, possibilitando estabelecer relações com dados e resultados apresentados em outros estudos.

Dessa forma, o tópico tem início com informações gerais sobre as pesquisas que versam sobre a *temática autoajuda*, demonstrando o ano de publicação, as instituições, os estados e os programas de pós-graduação nos quais elas foram produzidas, fornecendo informações mais quantitativas sobre a distribuição dessas produções pelo tempo, pelo território brasileiro e pelas áreas de conhecimento.

Em seguida, afunila-se o levantamento, tratando das pesquisas que focam especialmente a literatura de autoajuda e, em meio a essas, destacando as que relacionam tal temática aos professores. Nessa parte, apresentamos os objetivos dessas pesquisas e alguns de seus resultados.

Entre fevereiro e abril de 2014 foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Em ambos os bancos de dados não foi delimitado o período de busca, de forma que o primeiro banco de dados traz pesquisas a partir de 1985, enquanto no segundo encontramos pesquisas a partir de 1942. Desse modo, o período de busca foi de 1942 a 2013.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas 26 pesquisas relacionadas ao termo *auto-ajuda* (de acordo com a antiga norma gramatical da língua portuguesa) ou *autoajuda* (de acordo com a nova norma gramatical da língua portuguesa).

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas 83 pesquisas relacionadas a um desses termos, o que nos levou a optar pelo uso desse banco de dados, aprofundando nossas buscas.

As 83 pesquisas foram observadas de acordo com o título, o autor, o ano de publicação, a instituição em que foi produzida e o programa de pesquisa ao qual pertence. Também foram coletadas informações de seus resumos.

Ao ler os resumos, notou-se que 11 deles não faziam menção ao termo autoajuda (nem ‘auto-ajuda’), de modo que optou-se por retirá-los da pesquisa. Algumas dessas pesquisas tratavam de grupos ou ações motivacionais, dos termos *autoestima* ou *autoeficácia*, mas optamos por excluí-las por não terem feito uma associação direta ao conceito com o qual estamos lidando aqui.

Considerou-se então 72 estudos, sendo que alguns Quadros são apresentados abaixo, de forma a ter uma visão geral desses trabalhos que versam sobre a autoajuda.

É importante ressaltar que nem todos eles tratam da literatura de autoajuda, muitos trabalham com grupos ou práticas de autoajuda, que podem favorecer determinadas pessoas que passam por situações ou problemas específicos. Optou-se por, em um primeiro momento, considerar tais pesquisas, já que seu referencial teórico pode trazer relações com o presente estudo, ou mesmo contribuir com as ideias que aqui serão desenvolvidas.

Com relação ao ano de produção, observa-se que as pesquisas relacionadas à autoajuda tiveram início na década de 2000, sendo que a concentração é maior nos últimos sete anos de produção (2008 – 2014) do que nos sete primeiros anos (2001 – 2007). São 45 trabalhos produzidos entre 2008 e 2014, enquanto apenas 27 foram encontrados entre o período de 2001 e 2007:

Ano de produção das pesquisas			
Ano	Teses	Dissertações	Total
2001	0	2	2
2002	0	2	2
2003	1	2	3
2004	1	2	3
2005	4	4	8
2006	1	5	6
2007	1	2	3
2008	4	5	9
2009	2	8	10
2010	0	4	4

2011	2	1	3
2012	3	7	10
2013	1	7	8
2014	0	1	1
Total	20	52	72

Quadro 5: Distribuição de teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por ano.

É importante trazer à tona as descobertas de Picanço (2013), já que ela evidencia que os livros de autoajuda passam a ter um volume de vendas expressivo já no início da década de 1990, sendo que a partir de 1997 ganharam maior destaque no mercado editorial. Isso porque foi a partir de 1997 que essa literatura passou a receber *listagem de ‘mais vendidos’ específica*, separada das listas de *livros mais vendidos no campo da ficção e da não ficção*:

Um primeiro achado que nos convence de que é possível a comparação entre o período de 1990-1996, no qual a listagem de mais vendidos da Veja de duas listas categorizava os livros entre ficção e não ficção, e o período entre 1997-2000, em que a categorização em três listagens (ficção, não ficção e autoajuda e esoterismo) passa a figurar. Isso porque [...] livros de autoajuda estão presentes nas listagens de mais vendidos desde o ano de 1990. Eles apresentam uma ascensão entre os gêneros da lista de não-ficção até 1995, chegando a 60% das posições das listas de não-ficção analisadas. Entre 1995 e 1996, os livros de autoajuda perdem espaço principalmente para os livros de esoterismo, espiritismo e aforismos, os quais somam para estes dois anos, respectivamente, 33% e 53%.

[...] Entre 1997 e 2000, quando já dispomos de uma nova classificação das listas de livros mais vendidos, na qual, e significativamente, se cria uma categoria específica para abarcar os livros de autoajuda; mas, observe-se, e isso é também eloquente, nesta mesma categoria estão incluídos os livros de esoterismo (vale dizer, os livros espíritas e livros de frases morais). Neste momento, também é perceptível um aumento paulatino nos títulos de autoajuda, ocupando as listas de mais vendidos. De um início bem equilibrado em 1997 e 1998, passamos para uma média de 70% de títulos de autoajuda entre os mais vendidos no período compreendido pelos anos de 1999 e 2000. Esses dados mostram que, independente do formato, a literatura ganha os gostos do público brasileiro de maneira perene (PICANÇO, 2013, p. 82-83).

Assim, se a década de 1990 foi marcada por um forte aumento nas vendas dessa literatura, a década de 2000 foi marcada pela publicação de pesquisas – teses e dissertações, que se propuseram a investigar esse fenômeno. A academia começou a se perguntar: por que a autoajuda tem ganhado tanto destaque no final do século XX?

É importante também salientar que o interesse pelo fenômeno da autoajuda não foi crescente apenas na área de educação, mas tornou-se matéria de investigação em diferentes programas de pós-graduação brasileiros.

Apesar da maior parte desses estudos estar vinculada a Programas de Pós-graduação em Educação; Letras e Psicologia, há outras 13 áreas que contribuíram para o avanço das

pesquisas relacionadas a essa temática. Dessa forma, as 72 teses e dissertações estão distribuídas em 16 áreas do conhecimento.

Essas, por sua vez, contemplam as áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, o que indica que essas pesquisas estão sendo desenvolvidas sob diferentes interesses e perspectivas. Contudo, 57 pesquisas estão relacionadas a programas vinculados à área de Humanas, sendo essa a área que mais tem produzido estudos relativos à autoajuda.

Área de Pesquisa - Pós-graduação em:		
01	Educação	14
02	Letras; Linguística ou Estudos da linguagem	13
03	Psicologia	13
04	Enfermagem	08
05	Ciências Sociais ou Sociologia	06
06	Comunicação	04
07	Medicina; Ciências Médicas ou Ciências da Saúde	03
08	Antropologia	01
09	História	02
10	Teologia ou Ciências da Religião	02
11	Administração	01
12	Arquitetura e urbanismo	01
13	Avaliação de políticas públicas	01
14	Educação Ambiental	01
15	Educação e saúde	01
16	Fonoaudiologia	01
Total		72

Quadro 6: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por programas de pós-graduação.

Além disso, observou-se quais em quais instituições e localidades esses estudos estão sendo publicados. Com relação às instituições, nota-se que são 24, sendo quatro delas públicas estaduais, doze públicas federais e oito instituições privadas.

As três universidades que mais possuem produções nesta área fazem parte do estado de São Paulo, sendo que as duas seguintes fazem parte do Rio Grande do Sul. Quando se olha para a distribuição dessas instituições por estados, nota-se também que São Paulo e Rio Grande do Sul são os que mais produziram, indo ao encontro dos Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo (FAPESP, 2010), que demonstram que São Paulo e Rio Grande do Sul estão entre os cinco estados brasileiros com maior produção, acompanhados de Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

Esses Indicadores foram produzidos pela FAPESP a partir de uma análise realizada entre 2002 e 2006, que consideraram a produção científica indexada nas bases SCIE (*Science Citation Index Expanded*) e SSCI (*Social Sciences Citation Index*), a região Sudeste é

responsável por cerca de 74,5% da produção total do país; em seguida vem a região Sul, com 19%, Nordeste, com 12%, Centro Oeste, com 5,4% e, por fim, Norte, com apenas 2,7%.

A mesma relação ocorreu com o levantamento aqui realizado, pois a região Sudeste foi a que mais produziu dissertações e teses sobre *autoajuda*, com 41 estudos (56,9%), seguida da região Sul, com 18 estudos (25%); seguida da região Nordeste, com nove estudos (10,8%); região Centro-Oeste, com três estudos (4,2%); e região Norte, com apenas 01 estudo (1,2%). De acordo com esse contexto, os pesquisadores informam que: “A proeminência do Sudeste pode ser associada à infraestrutura instalada de P&D, à maior concentração de pesquisadores e recursos humanos especializados e ao maior investimento” (FAPESP, 2010, p. 03).

Além disso, a região Sudeste engloba mais da metade dos grupos de pesquisa e dos pesquisadores, o que também a leva a contar com maiores investimentos, em 2006, por exemplo, recebeu 57,3% dos investimentos do CNPq. Apesar disso, o CNPq tem aumentado seus investimentos nas demais regiões, especialmente no Norte e no Nordeste. Os indicadores também mostram que embora haja essa discrepância entre as regiões brasileiras, todas elas estão aumentando sua produção científica.

Os Quadros abaixo ilustram as informações acima apresentadas, mostrando a produção de teses e dissertações referentes ao tema *autoajuda* distribuída por *instituições* (Quadro 07); por *estados* (Quadro 08) e por *regiões* do Brasil (Quadro 09).

	INSTITUIÇÃO	QE
01	Unicamp - SP	12
02	Usp - SP	11
03	PUC/SP - SP	07
04	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS	06
05	PUC/Rio Grande do Sul - RS	05
06	Universidade Federal do Ceará - CE	05
07	UFSCar - SP	02
08	Universidade Federal de Minas Gerais - MG	02
09	Universidade Federal de Santa Maria - RS	03
10	Universidade Federal de Uberlândia - MG	03
11	UERJ - RJ	02
12	Universidade Federal de Goiás - GO	01
13	Universidade Federal do Rio Grande - RS	02
14	Escola Superior de Teologia - RS	01
15	Mackenzie - SP	01
16	PUC/RJ - RJ	01
17	UEL - PR	01
18	UNIFOR - CE	01
19	Universidade Católica de Goiás - GO	01
20	Universidade Católica Dom Bosco - MS	01

21	Universidade Federal da Bahia - BA	01
22	Universidade Federal da Paraíba - PB	01
23	Universidade Federal de Pernambuco - PE	01
24	Universidade Federal de Roraima - RR	01
Total		72

Quadro 7: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por universidades.

Legenda: QE: quantidade de estudos encontrados em cada instituição.

INSTITUIÇÃO	QE	ESTADO	T
Unicamp - SP	14	São Paulo	33
Usp – SP	14		
PUC/SP - SP	8		
UFSCar - SP	3		
Mackenzie - SP	1		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS	8	Rio Grande do Sul	17
PUC/Rio Grande do Sul - RS	5		
Universidade Federal de Santa Maria - RS	3		
Universidade Federal do Rio Grande - RS	2		
Escola Superior de Teologia - RS	1		
Universidade Federal do Ceará - CE	5	Ceará	06
UNIFOR - CE	1		
Universidade Federal de Minas Gerais - MG	3	Minas Gerais	05
Universidade Federal de Uberlândia - MG	3		
Universidade Federal de Goiás - GO	2	Goiás	02
Universidade Católica de Goiás - GO	1		
UERJ – RJ	2	Rio de Janeiro	03
PUC/RJ - RJ	1		
Universidade Católica Dom Bosco - MS	1	Mato Grosso do Sul	01
Universidade Federal da Bahia - BA	1	Bahia	01
Universidade Federal da Paraíba - PB	1	Paraíba	01
Universidade Federal de Pernambuco - PE	1	Pernambuco	01
Universidade Federal de Roraima - RR	1	Roraima	01
UEL – PR	1	Paraná	01
Total	72		

Quadro 8: Distribuição de teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por estado.

Legendas: QE: quantidade de estudos encontrados em cada instituição; t: total de estudos por estado.

INSTITUIÇÃO	QE	REGIÃO	T
Unicamp - SP	12	Sudeste	41
Usp – SP	11		
PUC/SP - SP	07		
UFSCar - SP	02		
Mackenzie - SP	01		
UERJ – RJ	02		
PUC/RJ - RJ	01		

Universidade Federal de Minas Gerais - MG	02		
Universidade Federal de Uberlândia - MG	03		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS	06	Sul	18
PUC/Rio Grande do Sul - RS	05		
Universidade Federal de Santa Maria - RS	03		
Universidade Federal do Rio Grande - RS	02		
Escola Superior de Teologia - RS	01		
UEL – PR	01		
Universidade Federal do Ceará - CE	05	Nordeste	09
UNIFOR - CE	01		
Universidade Federal da Paraíba - PB	01		
Universidade Federal de Pernambuco - PE	01		
Universidade Federal da Bahia - BA	01		
Universidade Federal de Goiás - GO	01	Centro-oeste	03
Universidade Católica de Goiás - GO	01		
Universidade Católica Dom Bosco - MS	01		
Universidade Federal de Roraima - RR	01	Norte	01
Total	72		72

Quadro 9: Distribuição das teses e dissertações sobre ‘autoajuda’, por região do país.

Legendas: QE: quantidade de estudos encontrados em cada instituição; t: total de estudos por região.

Para além da distribuição geográfica das pesquisas, a leitura dos resumos possibilitou conhecer o foco de cada uma delas, auxiliando a perceber como os estudos se relacionavam à temática *autoajuda*.

Enquanto alguns deles tinham por foco analisar grupos, discursos ou livros de autoajuda, em outros a temática *autoajuda* somente auxiliou na construção do referencial teórico ou na análise dos resultados, mas não consistia no cerne da pesquisa.

Nesse contexto, era de nosso interesse as pesquisas que se voltavam diretamente à literatura de autoajuda, que visavam pesquisar sobre esses livros ou sobre as contribuições que esses trazem a determinados grupos.

Quantidade	Relação com a temática autoajuda
09	Só tivemos acesso ao título e à referência bibliográfica, não sendo possível obter maiores informações sobre a pesquisa virtualmente.
09	O termo surge como um item do Quadro teórico, mas não apresenta grande importância frente aos objetivos.
02	O termo aparece nas palavras-chaves, mas não no resumo. Ambos relacionam-se ao uso e validação de uma tecnologia assistiva.
02	A temática autoajuda foi importante para a construção dos referenciais teóricos.
01	A temática autoajuda faz parte da construção do Quadro teórico e é tangente ao objetivo central.
03	O termo é apresentado como <i>um conceito</i> que ajudou a explicar os resultados. Em uma delas o termo ajuda a explicar aspectos do referencial teórico.
01	A temática consiste em uma categoria estabelecida à priori, para organização dos resultados, mas não faz parte dos objetivos da pesquisa.

13	Os referenciais de autoajuda emergem durante a análise dos resultados e se fazem importantes para a análise dos dados. Três das pesquisas usam a expressão <i>literatura de autoajuda</i> ou <i>livros de autoajuda</i> em vez de somente <i>autoajuda</i> .
07	Determinados livros de autoajuda são fonte para a coleta de dados, mas os objetivos não se relacionam à autoajuda em si. Por exemplo, uma das pesquisas objetiva <i>analisar de que forma o homem está retratado, na relação homem-mulher, nos livros mais vendidos no Rio de Janeiro no período compreendido entre 2001 e 2005</i> .
07	Os objetivos se relacionam à análise de grupos de autoajuda, para apoio de alcoólatras, dependentes químicos ou pessoas com deficiências e doenças graves.
02	Os objetivos se relacionam à análise de discursos de autoajuda.
16	Os objetivos se relacionam à análise de determinado aspecto que faz parte da literatura de autoajuda. Duas dessas pesquisas já possuíam uma hipótese prévia com relação à literatura de autoajuda e pretendem comprová-la a partir dos estudos.
02	Os objetivos buscam conhecer o leitor de livros de autoajuda e descobrir motivações e contribuições que os livros lhe trazem.
01	Os objetivos se relacionam à análise de determinado aspecto que faz parte da literatura de autoajuda, e também visam conhecer o leitor de livros de autoajuda e descobrir motivações e contribuições que os livros lhe trazem.
72	Total

Quadro 10: De que maneiras as pesquisas relacionam-se à temática *autoajuda*.

Observando o Quadro 10, nota-se que quatro grupos de pesquisas dedicavam-se diretamente à temática autoajuda, contemplando-a em seus objetivos: 1) as pesquisas que dedicam-se a estudar sobre os grupos de autoajuda, os quais apoiam pessoas que são dependentes químicos ou pessoas e familiares que possuem graves deficiências; 2) as pesquisas que visam analisar discursos de autoajuda, que podem emergir em livros; em práticas realizadas em grupos de apoios, em hospitais; na própria mídia e nos meios de comunicação; 3) as pesquisas que visam analisar conteúdos ou características próprios da literatura de autoajuda; 4) as pesquisas que visam analisar contribuições trazidas pela literatura de autoajuda a determinados grupos ou pessoas.

Considerando que nosso foco recai especialmente sobre as pesquisas em que seus objetivos se relacionam diretamente à literatura de autoajuda, dedicou-se maior atenção aos estudos concentrados nas três últimas linhas do Quadro 10, já que esses vão ao encontro do recorte aqui estabelecido.

O Quadro 10 traz maiores informações sobre as 19 pesquisas selecionadas, as quais poderão trazer contribuições ao presente estudo, a fim de situar-nos sobre pesquisas que versam sobre uma temática semelhante, além de corroborar à estruturação do Quadro teórico.

	Título	Autor		Programa de pós-graduação/Instituição		Ano
01	Sucessos que não ocorrem por acaso: literaturas de auto-ajuda	Angelo Bosco	Marcos	Pós-graduação em sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP	D	2001
02	Gênero auto-ajuda: estratégias lingüístico-discursivo	Julio Pereira	Neves	Programa de Pós-graduação em Letras – Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	T	2005

03	O Diálogo Inter-Religioso de Sua Santidade – O Dalai-Lama	Carla Callegaro Corrêa Kader	Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria	D	2005
04	Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças	Melissa Cristina Correa Asbahr	Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP	D	2005
05	Programe sua mente e seja bem sucedido, feliz, influente, próspero e saudável : um estudo da persuasão em livros de auto-ajuda	Lilian Alonso Salette Moreira Lima	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina	D	2005
06	Receitas para a conjugalidade : uma análise da literatura de auto-ajuda	Vera Pereira Lúcia Alves	Pós-graduação em Educação. Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação; UNICAMP.	T	2005
07	A persuasão no discurso de auto-ajuda: uma abordagem sistêmico-funcional	Rejane Loli	Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP	D	2006
08	Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda	Adail Sobral Ubirajara	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC-São Paulo	T	2006
09	Literatura de auto-ajuda cristã: em busca da felicidade na terra e não só para o céu.	Daniela Bessa Borja	Pós-graduação em Ciências da Religião – PUC-SP	T	2008
10	A auto-ajuda como interdiscursividade em O alquimista de Paulo Coelho.	Ivi Ribeiro Furloni	Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos – Uberlândia.	D	2009
11	Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais	Arquilau Moreira Romão	Programa de Pós Graduação em Educação. UNICAMP.	T	2009
12	A argumentação em textos de auto-ajuda.	Denise Michelin Alonso	Programa de Pós Graduação em Linguística. UNICAMP.	D	2010
13	A cultura de autoajuda: um olhar crítico a partir de Howard Clinebell.	Wadson Antônio da Cunha	Programa de Pós-Graduação em Teologia Prática. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.	D	2010
14	A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão.	Juliana de Souza Silva	Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação – USP.	D	2012
15	Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas.	Dora Lilia Marín- Díaz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.	T	2012
16	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda.	Carina Lopes Winck	Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.	D	2012
17	Um imaginário de identificação com a literatura de autoajuda.	Gabriela Belo da Silva	Programa de Pós-Graduação em estudos linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia.	D	2012
18	Autoajuda, trabalho e novas subjetividades em tempos de incerteza: análise do discurso de "O monge e o executivo" e "Seja líder de si mesmo".	Danielle Rebouças Sá	PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. CENTRO DE HUMANIDADES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.	D	2013
19	O Poder da solução. A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios).	Monise Fernandes Picanço	Pós-graduação em sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP	D	2013

Quadro 11: Pesquisas que contemplam a temática literatura de autoajuda

Observando as pesquisas, nota-se que há uma maior concentração de sua produção no Estado de São Paulo (12 estudos), mas também há estudos produzidos no Rio Grande do Sul (quatro estudos), Paraná (um estudo), Minas Gerais (um estudo) e Ceará (um estudo).

Seis estudos foram produzidos na UNICAMP (Campinas-SP), enquanto quatro foram produzidos na PUC-SP (São Paulo – SP), sendo essas as universidades que geraram o maior número de pesquisas acima relacionados.

Considerando os programas de pós-graduação, encontra-se um realizado a partir de um Programa de Pós-graduação em Psicologia; dois realizados em programas de pós-graduação em Sociologia, e dois em Teologia (ou Ciências da Religião). Seis foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação e oito em programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem ou Linguística.

Levando em conta as seis pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em Educação, três foram produzidas na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), uma na USP (Universidade Estadual de São Paulo) e duas na UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Assim, abaixo segue uma síntese sobre os principais resultados encontrados em cada uma das pesquisas, os quais elucidam aspectos pertinentes à literatura de autoajuda, e que serão tratados no presente estudo.

Em primeiro lugar, apresentam-se os dois estudos que emergem de programas de pós-graduação voltados à religião. A pesquisa *Literatura de auto-ajuda cristã: em busca da felicidade na terra e não só para o céu* objetivou estabelecer relações entre a literatura de autoajuda secular e a literatura de autoajuda cristã, verificando também o papel que a literatura de autoajuda desempenha junto aos cristão protestantes. Entre as conclusões, entende-se que na literatura de autoajuda cristã os textos não são escritos com linguagem acadêmica e, muitas vezes, baseiam-se em referências bíblicas, procurando promover a cura interior e a libertação de problemas, traumas e dificuldades pessoais. Já a literatura de autoajuda secular destaca a fragilidade e as carências socioafetivas humanas e oferece respostas para elas (BESSA, 2008).

Já a pesquisa *A cultura de autoajuda: Um olhar crítico a partir de Howard Clinebell* visa trabalhar com a hipótese que o aconselhamento cristão é uma melhor resposta aos anseios das pessoas do que a cultura de autoajuda. Entre as várias descobertas, o autor destaca que a literatura de autoajuda se caracteriza pelo fato de *não poder ser contrariada*, sendo que seus escritos propõem a solução para assuntos envolvendo o ser humano, na maioria das vezes,

colocam sobre o indivíduo um alto grau de responsabilidade para ter sucesso na vida. Também define o sucesso com base de obtenção e bens materiais e de uma vida saudável emocional e espiritualmente. (CUNHA, 2010).

Em contrapartida, destacam o aconselhamento pastoral, baseado em Clinebell, como uma alternativa à literatura de autoajuda. Para o autor, o aconselhamento pastoral possui seis dimensões que fazem parte da integralidade humana: avivar a mente, revitalizar o corpo, renovar e enriquecer relacionamentos íntimos, aprofundar a relação com a biosfera, crescer em relação a instituições significativas na vida e aprofundar o relacionamento com Deus. Essas seis dimensões respondem em parte às inquietações propostas na literatura de autoajuda. Além disso, o aconselhamento pastoral visa à cura integral e ao crescimento humano (CUNHA, 2010).

Interessante notar que enquanto Bessa (2008) propõe que a literatura de autoajuda cristã visa promover a cura interior, Cunha (2010) destaca que essa é melhor alcançada com o aconselhamento pastoral, destacando que a literatura de autoajuda volta-se a aspectos individualistas e preocupa-se com a ascensão por meio de bens materiais e não apenas espirituais.

Outras duas pesquisas emergem de programas de pós-graduação em Sociologia. A primeira delas denomina-se *Sucessos que não ocorrem por acaso: literaturas de auto-ajuda*. Em seu resumo não apresenta os objetivos, apenas traz informações sobre a literatura de autoajuda. Destaca que na década de 1990, a indústria editorial brasileira explora com veemência uma vertente de livros de não-ficção caracterizada como literatura de auto-ajuda e que essa não é fruto da indústria da cultural recente, mas faz parte de uma tradição em livros que atravessa a modernidade. No decorrer dos períodos históricos, essa literatura incorpora as alterações da sociedade. Em seu momento inicial, ela traz à tona qualidades do caráter e baseia-se em um universo moral e religioso. Mas, atualmente, a literatura de autoajuda está inserida em um contexto social de fronteiras econômica em expansão. A partir do surgimento de uma sociedade administrativo-burocrática, com seu corpo de especialistas em relações sociais, a literatura de autoajuda passa a oferecer receitas para adequar a personalidade ao meio social (BOSCO, 2001).

Já a pesquisa *O poder da solução. A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios)* analisa as posições dos atores e editores, suas estratégias para fazer com que essa literatura domine na área e se desenvolva entre o nicho editorial. Conclui que alguns autores de livros de autoajuda são como gurus que constituem-se peças chaves

para possibilitar o sucesso de vendas do gênero. Os gurus são hábeis e fazem o papel de consultores e palestrantes perante a temática de seus livros, visando legitimar as ideias abordadas entre o público. Roberto Shinyashiki é considerado um dos mais conhecidos gurus brasileiros, de modo que suas estratégias, maneira de se apresentar e suas atividades possibilitaram que ele construísse uma reputação enquanto guru, seu trânsito intenso entre o mercado editorial e corporativista, suas atuações na mídia também foram fundamentais para a construção desse papel e para a emergência desse nicho editorial no Brasil nos anos 1990 (PICANÇO, 2013).

As pesquisas situadas no campo da Sociologia destacam-se por enfatizar o sucesso de vendas dos livros de autoajuda e buscarem compreender esse fenômeno. Visam reconhecer as estratégias utilizadas para esses livros atingirem grande prestígio social e, de certa forma, mostram que esses livros procuram responder a anseios e angústia que afligem o indivíduo nos dias atuais, relacionando tais problemas ao contexto social em que vivemos hoje.

Já os estudos sobre linguística são maioria e, grande parte deles, investe na análise do discurso ou do conteúdo de determinadas obras, desejam saber sobre aspectos empregados na construção do discurso, sobre o funcionamento das obras, a constituição de sua argumentação. Tendem a proporcionar maior atenção aos livros em si do que à relação desses com a sociedade. Esse é o caso do estudo *Gênero auto-ajuda: estratégias lingüístico-discursivo* (PEREIRA, 2005), que objetiva descrever seu funcionamento semiótico do gênero autoajuda a partir da análise de três livros do gênero: *O poder do infinito da sua mente* (Lauro Trevisan); *Lições para vencer* (João Doria Júnior); *Você pode conseguir o que quer* (Alexandre Henrique Santos).

Pereira (2005) constatou-se que o discurso dos livros de autoajuda tende a ser monológico; que o ethos que se corporifica no discurso é a de sujeito firme, portador e doador da verdade; que as estratégias persuasivas constroem a maneira de agir e de ser dos sujeitos; a relação do discurso estrutura-se em torno da promessa da mudança de estado cognitivo (de *não saber* para *saber*); o discurso tende a ser prescritivo; tende-se a criar o efeito de anulação das oposições entre o científico e o religioso.

Também a pesquisa *A auto-ajuda como interdiscursividade em O alquimista de Paulo Coelho* (RIBEIRO, I., 2009) tem interesse em analisar o gênero em si, pois busca estabelecer de que forma o discurso de autoajuda atravessa interdiscursivamente o corpus em análise, caracterizando-se como valor estético de construção do discurso literário. Ribeiro, I. (2009) nota que o autor capta atenção do leitor, pois esse se identifica com o herói do livro, ao ver

que os problemas enfrentados por ambos são os mesmos: insegurança, falta de confiança em si mesmo, marasmo, vontade de realização pessoal, tudo isso gerado por diversos acontecimentos históricos, sociais e econômicos que caracterizam o mundo contemporâneo. Paulo Coelho vale-se do discurso de autoajuda, buscando auxiliar o homem contemporâneo na busca de sua identidade.

A pesquisa *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda* (SOBRAL, 2006) tem por objetivo desenvolver o conceito bakhtiniando de gênero discursivo...

[...] tanto em termos teóricos como mediante a proposição de uma metodologia de estudo do gênero discursivo que busca abarcar os três planos que com ele se articulam – o do texto, o do discurso e o da esfera de atividades – em seus aspectos de produção, circulação e recepção, destacando assim a centralidades das relações enunciativas na criação de sentidos no discurso (SOBRAL, 2006, s/p.).

O autor realiza análises de discursos de livros de autoajuda, de modo que seus resultados envolvem: a transformação da identidade desses textos; a forma composicional do percurso de transformação dessa identidade; o estilo inerente à apropriação do gênero; o projeto enunciativo e; a arquitetônica autoral, mostrando que o gênero deixa marcas específicas de cada autor, “seja no nível do desenvolvimento do tema, do uso da forma de composição, do estilo ou do projeto enunciativo” (SOBRAL, 2006, p. 265).

Continuando nossas investigações sobre as pesquisas, o estudo *Um imaginário de identificação com a literatura de autoajuda* (SILVA, G., 2012) objetivou compreender e analisar o funcionamento discursivo da obra *Pais Brilhantes Professores Fascinantes* (2003), de Jorge Augusto Cury, bem como os discursos que sustentam essa discursividade. Constatou-se que a discursividade se baseia no desejo em orientar, homogeneizar e delinear condutas. A Instância Sujeito Autor busca disciplinar os sujeitos, na medida em que corrige e aponta caminhos para esse obter comportamentos homogêneos, prioriza assim um sujeito lógico-positivista.

Como se nota, os estudos acima destacam características e estratégias que perpassam a argumentação e o discurso nos livros de autoajuda, uma delas, por exemplo, é o fato dos livros apresentarem um caráter prescritivo, apontando caminhos, aconselhando e sugerindo maneiras de pensar e agir. Outros quatro estudos da área da linguística (ou estudos da linguagem) também analisam obras desse gênero, mas chamam a atenção para as estratégias de persuasão que são impregnadas:

O estudo *O Diálogo Inter-Religioso de Sua Santidade – O Dalai-Lama* (KADER, 2005) objetiva descobrir como o escritor se relaciona com o público leitor e quais as estratégias de persuasão adotadas por ele em um livro de autoajuda espiritual. Os resultados demonstram que o autor considera que o leitor busca a felicidade e a paz interior, promove um diálogo entre as religiões trabalhando com a prática da compaixão, bondade, amor ao próximo, paciência e perdão. O autor aproxima-se e distancia-se do leitor como uma estratégia discursiva.

O estudo *Programe sua mente e seja bem sucedido, feliz, influente, próspero e saudável: um estudo da persuasão em livros de auto-ajuda* (LIMA, 2005) visa analisar de que forma se apresenta a persuasão em livros de autoajuda. Lima (2005) mostra que o merchandising e a propaganda inconsciente são utilizados como técnicas para captar o reconhecimento e a adesão do leitor, de forma que o gênero autoajuda pode ir ao encontro do controle social e do individualismo, pregando mudanças no comportamento e no modo de pensar dos indivíduos.

A pesquisa *A persuasão no discurso de auto-ajuda: uma abordagem sistêmico-funcional* (LOLI, 2008) chama a atenção para o inegável sucesso de vendas desses livros, e busca analisar os livros de autoajuda do ponto de vista do discurso, mais especificamente no que diz respeito ao modo como o escritor tenta passar suas ideias para conseguir a adesão do leitor. A autora verifica que o escritor busca alinhar-se com o leitor, tentando cativá-lo a partir de emoções e de dados culturais estimados pela população brasileira. O livro proporciona um ambiente acolhedor, falando sobre coisas do senso-comum, já consagradas pelos leitores, mas também se mostrando amigo e acolhedor de experiências frustrantes que a vida no traz. A autoajuda está disseminada em mensagens que fazem parte de nosso cotidiano, nas quais a felicidade é o ideal maior, perseguido incessantemente, embora nunca seja plenamente alcançado nem demonstrado claramente nesses textos.

O estudo *A argumentação em textos de auto-ajuda* (ALONSO, 2010) investiga a argumentação de textos de autoajuda. Baseia-se nos pressupostos das teorias retóricas argumentativas de Chaiim Perelman e nas fórmulas da Semântica enunciativa. Essas fórmulas são “utilizadas como dispositivo regente para as análises do conectivo argumentativo conclusivo *portanto*, que atua como um dos maiores responsáveis pela persuasão em textos de auto-ajuda” (ALONSO, 2010, s/p.).

Alonso (2010) salienta que a literatura de autoajuda é caracterizada por um discurso autoritário, sendo que o personagem central é um homem comum. Também assume a

pretensão de cientificidade, mas não consegue provar sua argumentação nesse âmbito. Relatos do autor e de sua vida bem-sucedida atuam como propaganda e garantem sua validade. Os comentários sobre o autor contribuem para validar as ideias presentes no livro.

Como se nota, algumas das pesquisas situadas na área da linguística pontuam características comuns que, segundo os autores, fazem parte da literatura de autoajuda. Por exemplo: o discurso firme ou autoritário; a simplicidade do protagonista, que pode ser identificado com o leitor; um discurso que tenta se assumir como científico em alguns momentos.

As demais pesquisas (vinculadas aos programas de pós-graduação em Psicologia e Educação) possuem maior relação com este estudo, de modo que investigam aspectos atrelados às obras, mas muitas delas também desejam saber a repercussão dessas obras para seus leitores, as contribuições geradas ao leitor.

A única pesquisa vinculada a um programa de pós-graduação em Psicologia denomina-se *Autoajuda, trabalho e novas subjetividades em tempos de incerteza: análise do discurso de O monge e o executivo e seja líder de si mesmo* (SÁ, 2013). Tem por objetivo geral investigar como os livros autoajuda estão relacionados com o sentimento de incerteza que marcam a experiência contemporânea do trabalho e de outras esferas da vida.

Entre os resultados, destaca-se que as obras estudadas buscam difundir determinadas representações de problemas atuais (por exemplo, o trabalho precário e instável, as dificuldades da liderança), como problemas de natureza pessoal e subjetiva, exclusivos do indivíduo. Todas as obras deslocam as questões e problemas sociais para a esfera da interioridade, propondo teorias sobre o funcionamento da mente e técnicas de intervenção para o desenvolvimento pessoal e para a mudança de comportamentos e hábitos (SÁ, 2013).

Quando representam esses problemas como questões da interioridade e das relações interpessoais, as obras acabam por responsabilizar a pessoa pela solução de tais problemas e pelo alcance de seu sucesso e felicidade. Os livros prescrevem uma sociedade de consumo despolitizada e frágil na crítica ao sistema e às macroestruturas sociais e econômicas, sendo que o discurso da autoajuda dirige sua “crítica” ao indivíduo (SÁ, 2013).

O indivíduo, por sua vez, se vê na obrigação de intervir em suas próprias atitudes, sentimentos e condutas para obter sucesso. Para a autora, o discurso da autoajuda vai ao encontro das novas demandas do sistema capitalista atual: de pessoas comprometidas com um constante autoexame e com sua auto-regulação, dispostas a se reorganizarem em função da incerteza e do risco que fazem parte de sua vida. Segundo Sá (2013), os manuais de autoajuda

ajudam na construção de novas subjetividades e na inculcação do *novo espírito do capitalismo*.

O estudo de Alves, V. (2005), *Receitas para a conjugalidade*⁴: *uma análise da literatura de auto-ajuda*, objetivou analisar a conjugalidade abordada em doze obras da literatura de autoajuda, nas últimas décadas do século XX. Constatou que as obras diferenciam a conjugalidade entre as fases de conquista do parceiro e a manutenção da mesma e as tratam separadamente. A conjugalidade sobrepõe-se à norma da heterossexualidade por estar prescrita como norma de desenvolvimento emocional aos indivíduos, o que implica uma concepção de individualidade marcada pelo gênero que é foco de prescrições de um autocuidado.

Já a pesquisa *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas*⁵ (MARÍN-DÍAZ, 2012) analisa exercícios e técnicas de si promovidos pelos discursos de autoajuda como uma das principais estratégias utilizadas, no último século, na condução da conduta de si e dos outros. Na primeira parte, analisa a definição do eu a procura de sua transformação e o télos da felicidade e do sucesso como eixos articuladores desses discursos. Seguindo esse caminho, destaca-se o uso de noções como *aprendizagem* e *educação permanente* que, entre outras, seriam centrais nos discursos educacionais contemporâneos, expressando o atrelamento entre discursos de autoajuda e discursos pedagógicos na produção de ‘eus’ fechados em si mesmos, comprometidos na sua autoprodução e autotransformação constante como capitais humanos. Finalmente, propõe-se que o processo de individualização produz as condições para uma crise de *governo*, expressa na excessiva centralidade do ‘eu’, tornando-se cada vez mais difícil conviver com os outros.

Assim, enquanto a dissertação de Sá (2013) volta-se à relação entre os livros de autoajuda e o indivíduo em geral, refletindo o papel dessas obras perante a sociedade atual, a

⁴ No caso, *conjugalidade* se relaciona ao termo *conjugal*, que significa: “relativo ou pertencente a cônjuges, ou ao casamento” (FERREIRA, 1986, p. 455).

⁵ Marín-Díaz (2012) refere-se a antropológicas, segundo o filósofo Peter Sloterdijk. A autora traz o termo como sinônimo de “técnicas de constituição do humano” (p. 17), indicando que esse também se refere a “procedimentos de exercitação, físicos e mentais” com os quais os homens intentaram aperfeiçoar seus modos de existência [...]” (HADOT, 2006, p. 24 apud MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 219 -220). Brüseke (2011) indica que Peter Sloterdijk propõe que o homem gera o próprio homem, contrariando concepções que acreditam que o trabalho, a comunicação e a interação são meio pelos quais se dá a autoprodução humana. Assim, o filósofo não se apoia nas concepções de Marx e Habermans e diz que *o homem se produz por meio de exercícios*, que são “qualquer operação que conserva ou melhora a qualificação do ator para realizar a mesma operação da próxima vez, seja ela declarada como exercício ou não” (Sloterdijk, 2009, p. 14 apud BRÜSEKE, 2011, p. 163). Para mais informações, pode-se consultar o livro *Você tem que mudar a sua vida!* (SLOTERDIJK, P. **Du musst Dein Leben ändern**. Über Antropotechnik. Frankfurt, Suhrkamp. 2009).

maioria das pesquisas vinculadas à Educação volta-se especialmente aos professores, procurando destacar como eles se relacionam aos conteúdos que emergem de tal gênero textual.

Com exceção dos dois estudos pontuados acima, *Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda* (ALVES, V., 2005) e *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas* (DÍAZ, 2012), os outros quatro relacionados à pós-graduação em Educação enfocam a leitura dos livros de autoajuda pelos professores.

Em *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças* (ASBAHR, 2005), a proposta é conhecer o professor-leitor que trabalha com os livros de autoajuda para crianças em sala de aula de maneira efetiva. Entre os resultados, entende-se que muitos professores são adeptos a esse gênero, pois ele se mostra como *alternativa à solidão; forma de adquirir conhecimento; ferramenta profissional; auxílio para enfrentar doenças; propósito terapêutico*.

Em Filosofia, *educação e esclarecimento: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais*, o fenômeno da explosão editorial e consumista de livros de auto-ajuda no campo da Educação é considerado. Assim, realiza a análise das contradições do consumo de livros dessa natureza como processo de alienação e produção de referenciais ideológicos na formação do educador e na reflexão sobre sua prática. Em seus resultados, destaca uma seleção de livros de autoajuda no campo da educação e analisa criticamente seus conceitos e articulações discursivas estruturais. Propõe práticas emancipatórias para a formação de professores.

A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão (SILVA, J. DE S., 2012) objetiva estudar a produção e circulação das obras voltadas a professores de ambos os autores (Augusto Cury e Gabriel Chalita); estuda a posição dos seus autores no campo intelectual e educacional; analisa as características internas das obras selecionadas, buscando conhecer as modalidades de apropriação das leituras dessas obras pelos professores; contribuindo assim para as análises acerca dos conhecimentos produzidos no campo educacional com vistas à formação/aperfeiçoamento dos professores. Identificou-se que os autores assumem uma posição de mudança nos campos educacional, religioso e político. Também se evidenciou a discrepância entre os objetivos dos autores e dos professores leitores em relação aos objetivos dos livros.

A pesquisa *Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade e literatura de autoajuda* (LOPES, 2012) objetivou compreender as razões pelas quais os professores optam por ler literatura de autoajuda; indagar em que medida essa literatura não constitui um apoio pedagógico, mas um apoio de reflexão. Entre os resultados, destaca-se que as professoras legitimam a literatura de autoajuda para o campo da educação, de modo que essa leitura influencia a constituição da identidade docente e interfere no modo como elas se veem como educadoras.

As quatro últimas pesquisas apresentadas focam o universo da docência e demonstram que livros de autoajuda são consumidos pelos professores e podem acarretar mudanças em suas práticas ou mesmo em sua identidade. Asbahr (2005), por sua vez, demonstra que os livros podem colaborar diretamente com aspectos profissionais (quando auxilia a adquirir conhecimento ou se torna uma ferramenta profissional), mas também corrobora aspectos pessoais (auxiliando a superar a solidão; a enfrentar doenças; ou ser usado como forma de terapia).

Assim, ao longo dos próximos tópicos e capítulos será possível melhor explorar os estudos aqui apresentados, em especial os últimos quatro, trazendo à tona outras contribuições.

Mas é importante destacar que os 19 estudos relacionados no Quadro 11 afirmam sobre o sucesso de vendas da literatura de autoajuda, evidenciando que seu expressivo crescimento em seu consumo e produção chama a atenção. E, conseqüentemente, tem levado pesquisadores a se interessarem por esse gênero, realizando estudos de determinado(s) aspecto(s) a ele relacionado(s).

O trecho abaixo extraído da dissertação de Picanço (2013) ilustra informações que, de certa forma, são apresentadas nos 19 estudos selecionados:

Nos anos 1990, o mercado editorial brasileiro observou a ascensão dos livros de autoajuda – entre eles os livros de autoajuda voltada a negócios – às listas de livros mais vendidos. Fortemente criticados no início de sua ascensão pela grande mídia, esses livros não só enxamearam as listas de mais vendidos nos anos 1990, como conquistaram o status de nicho editorial no Brasil, com sucesso até os dias de hoje (PICANÇO, 2013, p. 06).

O expressivo crescimento nas vendas desse gênero textual foi possibilitando seu desenvolvimento em diferentes áreas. Se em sua origem os livros de autoajuda buscavam responder a questões pertinentes ao trabalhador da indústria capitalista (Rüdiger, 1996), hoje

eles se inscrevem em inúmeros contextos: empresarial; espiritual ou religioso; familiar; medicinal; estético; relacional; educacional; entre outros.

Diante dessa grande variedade de temas abrangidos pela literatura de autoajuda, nosso interesse volta-se àqueles livros que são produzidos com destinação específica aos educadores – pais e professores –, sendo que esses também se tornaram sucesso de vendas a partir do final dos anos 1990. Autores como Içami Tiba, Augusto Cury e Gabriel Chalita ganharam reconhecimento nacional e internacional por publicarem livros que se relacionam à educação, fazendo sucesso entre pais e professores interessados na temática:

[...] O consumo de tal literatura tornou-se, hoje em dia para os docentes, um fenômeno cotidiano. Alguns dos livros de Augusto Cury como “O código da inteligência” está em sua 4ª reimpressão, “Filhos brilhantes, alunos fascinantes”, em sua 10ª reimpressão, e “12 semanas para mudar sua vida” em sua 9ª reimpressão. No caso de Gabriel Chalita, “Pedagogia do amor” está em sua 29ª edição e “Educação: a solução está no afeto” está em sua 19ª edição. A maioria das obras dos autores conta com edições sofisticadas, que logicamente custam mais caro e edições de bolso, vendidas a preços acessíveis em catálogos de cosméticos, bancas de jornal, supermercados, entre outros (SILVA, J. DE S., 2012, 40-41).

Desse modo, reconhece-se o fenômeno de vendas que envolve a literatura de autoajuda a partir da década de 1990; como também seu crescimento em áreas distintas, especialmente na área da Educação; além de termos conhecido alguns dos estudos que estão sendo produzidos sobre a essa temática, verificando suas variações, seus objetivos e alguns de seus resultados.

O próximo tópico falará como esta literatura tem sido veiculada no campo da Educação.

3.3. Literatura de Autoajuda e Educação

Na área da Educação algumas pesquisas relacionadas à literatura de autoajuda foram produzidas por autores como Asbahr (2005); Romão (2009); Lopes (2012) e Silva, J. de S. (2012), sendo que realizaram uma reflexão em torno dos professores.

Silva, J. de S. (2012) inicia sua dissertação destacando o sucesso de vendas dos livros de autoajuda no meio educacional, indicando que eles tornam-se mais comuns a cada dia, tratando de temáticas distintas, que tanto se relacionam ao espaço escolar, como ao trabalho docente em si.

Asbahr (2005) também ressalta que esse setor do mercado editorial cresce rapidamente, sendo que os livros de autoajuda marcam as vitrines das livrarias, mas não só

delas, pois são vendidos em diferentes lugares: bancas de jornal, supermercados, locadoras e até em farmácias. Um dos exemplos ocorre com o autor Gabriel Chalita, que tem suas obras vendidas nas mais diferentes mídias e formatos:

Até revendedoras da Avon vendem livros de Chalita. Centenas de milhares de unidades também foram negociadas via telefone ou internet por meio do ‘call Center’ da comunidade Canção Nova. Mas o grosso mesmo vem das livrarias. As obras de Chalita compreendem os universos didático, jurídico, infantojuvenil e filosófico (SILVA, J. 2012, p. 41).

Tais estratégias de vendas certamente são decisivas para o sucesso dos livros de autoajuda, já que parecem ser facilmente encontrados, além da variedade de *designs* e formatos que atendem a um público mais variado. Há versões mais econômicas e versões mais elaboradas, o que atrai pessoas de camadas sociais distintas (SILVA, J., 2012).

Entretanto, para além dos recursos publicitários, editoriais e mercadológicos, os autores procuram pontuar características dos livros que possivelmente atraiam os professores leitores. Lopes (2012) e Silva, J. de S. (2012) trazem à tona algumas das temáticas desenvolvidas por esses, sendo que essas são sempre pertinentes aos problemas atuais e, muitas vezes, buscam oferecer estratégias práticas para lidar com eles.

Lopes (2012) explica que, geralmente, esses livros funcionam como receitas que buscam explicar como educar as crianças dos dias de hoje. Silva J. (2012) salienta que esses livros buscam proporcionar a *formação dos professores* por meio de temas que podem ser subjetivos ou mais concretos e objetivos, como, por exemplo, a organização do espaço da escola, metodologias de ensino, procurando orientar o trabalho docente e auxiliar na formação de representações sobre a profissão:

[...] os livros de autoajuda para professores são entendidos como textos que aconselham os profissionais e norteiam o seu trabalho, bem como, divulgam conhecimentos educacionais ao se utilizarem de nomes considerados referência na área e, ao possibilitarem o acesso a esses conhecimentos tentam empreender novas formas de pensar e tratar a profissão e o papel docente (SILVA, J. de S., 2012, p.53).

Para além das temáticas abordadas, os autores vão pontuando algumas estratégias que marcam o conteúdo e o modo como os livros são escritos, sendo que essas parecem ter a preocupação de aproximar-se do leitor, relatando um contexto que seja semelhante ao seu, falando sobre problemas que também lhe dizem respeito:

1) Buscam motivar os leitores (LOPES, 2012; SILVA, J. de S., 2012);

2) Usam de histórias que tratam de conflitos que fazem parte da sala de aula, de modo que um professor detentor da missão de ensinar chega à escola e é capaz de mostrar aos alunos e aos professores quão grande e importante é o potencial da educação, sensibilizando a todos (SILVA, J. DE S., 2012);

3) Trazem conselhos aos professores, mostrando como agir e se posicionar perante os alunos (ASBAHR, 2005; SILVA, J. de S., 2012);

4) Usam biografias (ou trechos dessas) de personalidades para ressaltarem sua boa conduta e seu exemplo de vida (SILVA, J. de S., 2012);

5) Buscam apresentar soluções consideradas inovadoras pelos autores, mesmo que esteja tratando de um tema já bastante discutido e desenvolvido na área (ROMÃO, 2009; SILVA, J. de S., 2012).

6) Utilizam pensadores consagrados na área, proporcionando maior credibilidade ao seu discurso. Alguns exemplos das referências utilizadas na área da Educação são: Rosseau; Vigotski, Paulo Freire, Piaget (SILVA, J. de S., 2012).

7) Valorizam a dimensão afetiva da educação (ROMÃO, 2009; SILVA, J. de S., 2012).

Como se vê, as estratégias 1, 2, 3, 4 e 6 já faziam parte da primeira geração de livros de autoajuda, sendo consideradas na primeira obra de Smiles. Isso indica, em primeiro lugar, que a literatura de autoajuda atual ainda carrega resquícios da origem do movimento; e, em segundo lugar, pode sinalizar que essas estratégias realmente envolvem e ensinam o leitor, pois continuam a serem utilizadas como recurso pedagógico.

Lopes (2012) mostra que esses livros buscam motivar os docentes ao demonstrarem sua importância, como o que ocorre em *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*, pois Augusto Cury afirma que os professores são os profissionais mais importantes da sociedade e precisam ser valorizados, ressaltando que os *professores leitores* podem se tornar *professores fascinantes*. Aqui se vê o recurso da motivação aliado à ideia de *auxílio a si mesmo* ou de *faça por si só*, veiculando a ideia de que a partir da leitura, os professores poderão passar por uma transformação de si mesmos.

Lopes (2012) também demonstra que as histórias de vida ajudam na identificação do leitor, já que muitos dos problemas apresentados nos livros são semelhantes aos que os docentes enfrentam. O fato dos livros trazerem um desfecho positivo e de superação das dificuldades, auxilia os professores a lidarem com sua insegurança e acreditarem em seu

potencial: “Segundo Augusto Cury, ser uma professora fascinante é possível, assim como tornar real a Escola dos sonhos” (LOPES, 2012, p. 156).

Outro aspecto para se refletir é se os livros voltados à Educação estão mais próximos da primeira geração de livros de autoajuda do que os livros de autoajuda voltados a outras áreas. Como foi visto, a partir do final do século XIX a valorização do caráter e o compromisso com o trabalho que eram propostos por Smiles já começaram a ser substituídos pelo compromisso com o sucesso individual, com o bem-estar e a conquista de melhores posições sociais.

Entretanto, as características descritas acima, principalmente nos itens 2 e 4, ressaltam o valor do trabalho dos professores – ao indicarem a importância da educação, e a necessidade de se ter uma boa conduta profissional – ao elencarem exemplos que agiam dessa maneira. Assim, cabe refletir se os livros voltados à área educacional ainda não foram totalmente submetidos aos valores de mercado, por resgatarem valores morais e uma ética profissional; ou se essas são apenas estratégias que, no fundo, veiculam outros valores – valores que correspondem às necessidades da ordem social vigente.

O quinto item, por exemplo, já se diferencia dos demais ao aproximar-se mais do contexto atual, assumindo vez que as *inovações* ganham destaque em um mundo que muda rapidamente (BAUMAN, 2007; SÁ, 2013).

O sétimo item parece ser bastante específico dos livros voltados à educação, de modo que Silva, J. de S. (2012) indica que autores como Gabriel Chalita e Augusto Cury pontuam a existência de uma crise na sociedade e na educação, e que essa só poderá ser superada na medida em que as pessoas valorizarem *o amor e carinho pelo próximo*. Romão (2009), que possui uma visão contrária aos livros de autoajuda, indica que ao colocarem o afeto e o amor como centrais na sala de aula, os livros acabam deixando em segundo plano o saber científico e as políticas públicas que organizam o sistema educacional e a formação de professores.

Diante de todas essas estratégias que constituem os livros de autoajuda voltados para os professores, Silva, J. de S. (2012) salienta que autores como Augusto Cury e Gabriel Chalita veem em seus livros uma possibilidade de influenciar e transformar práticas educacionais, destacando a dimensão afetiva que perpassa a educação.

Já Asbahr (2005) corrobora ao trazer quatro principais motivações e contribuições que levam os professores a buscarem os livros deste gênero, mostrando que eles são usados: como alternativa à solidão; como forma de adquirir conhecimento; como ferramenta profissional e como propósito terapêutico. A autora destaca que ao falarem sobre os livros, os professores

confundem os aspectos que os motivam e suas contribuições, sendo que por isso eles foram organizados de maneira conjunta. Os quatro pontos anunciados emergiram dos dados coletados, ou seja, do que dizem os professores sobre os livros de autoajuda.

Asbahr (2005) pontua que o livro de autoajuda é visto como alternativa à solidão porque é considerado por muitos *como um amigo*, com o qual é possível dialogar e trocar ideias. Muitas vezes as professoras buscam tais leituras porque foram provocadas por determinada situação que aconteceu em sua vida, algo que as deixou inquietas. Nesse caso, *realizam inclusive releituras do livro*, retornando aos conselhos ali prescritos e assim encontrando o conforto e o diálogo necessários para lidar com determinadas perturbações.

No que se refere à busca de conhecimento, Asbahr (2005) entende que esse possui um caráter mais superficial e utilitarista, de modo que os livros se utilizam de conselhos para isso. *Esse conhecimento muitas vezes está relacionado à aquisição de técnicas que auxiliam na resolução de situações objetivas e subjetivas.*

O fato de serem vistos como ferramenta profissional relaciona-se a maneiras mais simples que as professoras encontram de lidar com determinados temas referentes à profissão. As professoras mostraram utilizar os livros *para formular estratégias para as reuniões de pais ou para lidar com os alunos difíceis.*

A leitura também ajuda a dar força àqueles que passam por doenças como depressão, stress, síndrome do pânico; ou a perdas muito intensas, como a separação conjugal ou o falecimento de pessoas queridas. Isso porque a literatura de autoajuda não incentiva o ambivalente e o misterioso, que são difíceis de compreender. *Mostra e incentiva o que é possível*, além de oferecer conselhos e sugestões para lidar com as dificuldades.

Assim, esses autores, além de pontuarem sobre o sucesso de vendas de tal literatura, elencarem temáticas desenvolvidas, estratégias que constituem os recursos literários utilizados e suas contribuições. Os autores tecem algumas opiniões sobre os livros, embasadas em sua própria reflexão, nos resultados de suas pesquisas ou em outros estudiosos do assunto, nos levando ao apontamento de algumas das críticas que foram encontradas:

- Muitos autores não possuem formação específica na área da educação, mas sim na área da psicologia ou psiquiatria. Muitos transitam também por campos religiosos e políticos (SILVA, J. de S., 2012; LOPES, 2012);
- Muitos livros não consideram a diversidade existente entre as famílias, as crianças, as infâncias e as culturas, sendo que não levam em conta que essa diversidade

influencia muito no modo e no ritmo de aprendizagem de cada aluno (LOPES, 2012);

- Os autores parecem sempre ‘inventar a roda’, apesar de justificarem que suas teorias trazem eficientes formas de solucionar as crises dos dias de hoje (ROMÃO, 2009);
- A dimensão política é silenciada, pois há grande ênfase nos aspectos psicológicos e biológicos, colocando o professor no centro do processo educacional (ROMÃO, 2009);
- A teoria é escrita de maneira simplificada, o que para o autor contribui com o sucesso de vendas (ROMÃO, 2009).
- Os livros envolvem o leitor em um cenário de sonhos, mostrando que ele possui uma grande potência para lidar com seu cotidiano (ROMÃO, 2009).

Apesar das críticas apontadas é importante destacar que esta dissertação não tem a pretensão de criticar ou elevar a literatura de autoajuda, mas sim de reconhecer contribuições ou defasagens reais que estão influenciando os professores. Contudo, considera-se relevante conhecer o que estudiosos da área pensam sobre este processo inverso nas apropriações que se faz dessas leituras, bem como o que os professores fazem com o processo de leitura de uma forma geral, pois esses aspectos poderão nos ajudar a refletir sobre tal literatura.

3.4. Da Literatura de Autoajuda às leituras docentes – Processos de autoformação?

Até aqui discutimos sobre o processo de constituição da literatura de autoajuda, seu papel frente à história e a sociedade, nas pesquisas científicas, seu sucesso de vendas nos dias de hoje, inclusive entre os professores, que hoje contam com livros desse gênero voltados diretamente à Educação.

Entretanto, interessa-nos investigar o *processo inverso* – não apenas averiguar as intenções dos autores, as características do gênero – mas sim compreender as *intenções dos leitores*, as *apropriações que se faz dessas leituras*.

Nesse processo inverso, apesar de termos por foco a relação entre os professores e os livros de autoajuda, levamos em consideração que esse gênero é apenas um entre muitos outros que circulam no universo docente. Revistas pedagógicas, manuais didáticos, livros didáticos, artigos e livros baseados em pesquisas científicas, poesias e muitos outros gêneros

podem ser encontrados nos cursos de formação, sejam de formação inicial ou continuada; nas escolas; em outros espaços formativos frequentados por muitos professores – como congressos, simpósios, bibliotecas, universidades.

Além de poderem se constituir como uma opção individual, na qual cada um procura as leituras que lhe agradam nos momentos de lazer ou que poderão lhe auxiliar no processo de formação profissional.

Assim, *se faz importante levar em consideração o modo como os professores se relacionam com a leitura*, modo esse que pode nos trazer indicativos referentes à própria apropriação da LA. Interessa-nos reconhecer algumas especificidades e interesses que podem estar presentes nessa relação.

Para tanto, toma-se como principal referencial a tese de Sarti (2005), intitulada *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*. Outros estudos também nos trazem contribuições, como os de Batista (1998); Britto (1998); Silva, L. (1998); Marinho e Silva, C., C., C., C. (1998); Ribeiro, M. A. (2006); Sarti (2008); Souza e Sarti (2009); Silva, J. de S. (2012); dentre outros.

Com isso, o tópico se organiza em quatro momentos distintos, apesar de estarem acoplados em um mesmo texto: primeiramente discute-se sobre *como os professores são vistos enquanto leitores* em diferentes estudos; em um segundo momento, *vem à tona às práticas de leitura dos docentes da escola básica e dos pesquisadores da universidade*, pois discrepâncias entre essas auxiliam na compreensão do próprio sentido de *professor-leitor*. Em seguida, retomamos a literatura de autoajuda, na tentativa de compreender como ela se relaciona às práticas de leitura docente e ao sentido de professor-leitor até então empreendido. E, por fim, trazemos uma reflexão pautada no percurso deste tópico, mas que gerou alguns apontamentos e considerações que serão levados para a própria discussão dos dados.

Inicialmente, trazemos em evidência algumas críticas que são depositadas ao *professor-leitor*. pois há autores que os consideram como resistentes às leituras acadêmico-científicas, enquanto outros apontam para uma dificuldade em se apropriar desses textos, processo que por alguns é chamado de “iletrismo pedagógico”.

Sarti (2005), em sua tese, faz um levantamento entre as pesquisas científicas que versam sobre o assunto e destaca alguns termos que vão sendo atrelados à figura do *professor-leitor* por diferentes autores, pela imprensa e pela mídia. Termos esses que, de modo geral, indicam *dificuldades no processo de apropriação da leitura pelos professores* ou mesmo *uma indisposição para se realizar leituras de caráter acadêmico-científicos*.

Assim, a autora relaciona o termo “iletrismo pedagógico” às obras de Christian Gambart (1987); Séraphin Alava (1991); Christiane Eteve (1992) e Jean-Michel Drouet (2000), estando vinculado à ideia de que os professores não apresentam grande disposição à leitura profissional, o que os deixa em uma condição de *sub-informação*, apesar do farto volume de estudos pedagógicos aos quais se pode ter acesso atualmente.

Sarti (2005) também traz apontamentos relativos à obra *Discours sur la lecture 1880-2000*, de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2000), na qual os docentes são considerados “novos leitores”; ou mesmo ao texto *Os futuros professores e a leitura*, no qual Anne-Marie Chartier (1999) os considera “leitores novatos”.

Outros termos que aparecem em sua tese são “leitor escolar” (BATISTA, 1998); e “leitor interditado” (BRITTO, 1998). Ambos os autores trazem informações sobre a imprensa, que atribui aos professores a concepção de “não-leitores”. Enquanto Silva, L. (1998) analisa a revista *Leitura: teoria e prática* e considera que essa, nos anos de seu lançamento, via o professor na condição de “leitor infantil”.

O termo “não-leitores” parece ser o que assume maior caráter depreciativo, negando o ato de ler por parte do professor. Batista (1998) e Britto (1998) informam que esse foi cunhado pela imprensa, editoras de livros, mas também por algumas pesquisas científicas, sendo que os trechos abaixo podem auxiliar a visualizar como se dá essa imagem do professor-leitor em algumas instâncias:

“Escolas ditas *gratúitas*”, “bode *espiatório*” e “são seres humanos que têm grande chance de virar *bixo*” são alguns deslizes registrados em carta do professor João Batista (.), do Rio de Janeiro. Podemse discutir os argumentos dos professores, mas resta uma dúvida sobre a afirmação feita pela professora Maria de Fátima: “Estamos aqui por competência testada e aprovada”, diz ela. (Veja, Cartas, 19/07/1989) (BATISTA, 1998, p. 23 – 24, grifos do autor).

Embora 69% dos (as) professores (as) declarem que leem alguma revista de educação, a atividade de leitura especializada por parte dos (as) professores (as) não parece ser muito intensa (...). Boa parte dos que afirmam ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo citou apenas um [...].(Gatti et al., 1994, p. 253 apud BATISTA, 1998, p. 26).

Esses trechos representam uma visão em que os professores não possuem grande familiaridade com textos impressos ou mesmo com a cultura considerada legítima. São vistos nessas e em outras pesquisas como pessoas que, apesar de serem responsáveis por formar novos leitores, possuem dificuldades gritantes na escrita de acordo com a norma culta e na leitura de textos acadêmico-científicos (BATISTA, 1998).

Além disso, Batista (1998), Britto (1998) e Gerardi (1998) demonstram que muitas editoras e autores de livros didáticos compartilham essa visão ao elaborar livros que possam *facilitar* a organização do trabalho do professor, trazendo ideias de aulas prontas, respostas às interpretações dos textos sugeridos e textos já previamente selecionados, reduzindo o trabalho do professor a um mero executor, extinguindo a sua necessidade de refletir sobre o processo de formação dos alunos, sobre as melhores opções para cada turma:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de uma fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado. [...] A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aulas [...], diminuir a remuneração [...]. (GERARDI, 1991, p. 94).

Nessa perspectiva, os autores dos livros didáticos parecem construir seu material baseando-se numa concepção de professor que é capaz de executar a tarefa, mas que possui pouca disposição, tempo ou mesmo competência para organizar os processos de ensino e de aprendizagem que melhor se adequam a realidade de seus alunos.

Outro termo que parece cunhar as dificuldades do professor é aquele expressado por Silva, L. (1998), quando ela o identifica como “leitor infantil”. Embora esse possa soar pejorativamente, a autora procura mostrar que a intenção da revista *Leitura: teoria e prática* era a de valorizar o leitor, chamando-o para participar das discussões relativas à educação, chamando-o para assinar a revista, para nela publicar, para fazer parte de seu corpo editorial. Apesar disso, ela reconhece que ela mesma e os demais fundadores da revista tinham uma imagem de professor como alguém que não estava habituado a se apropriar da literatura acadêmico-científica, que precisaria ser conquistado, tomados pelas mãos para serem guiados em um processo de formação:

Assim é que o formato escolhido para a *LTP* [Leitura: Teoria e Prática] parece projetar uma certa imagem de leitor-professor compartilhada por nós naquele momento: aquele que, não estando familiarizado com o discurso teórico, próprio da academia, por não participar diretamente deste centro produtor/difusor do conhecimento, tenderia a estranhá-lo. Tratava-se de *um leitor a ser, antes de tudo, conquistado*, para aos poucos *ir se familiarizando com o periódico e então poder ser formado* (SILVA, L., 1998, p. 150, grifos nossos).

Como se vê, denota-se aí a ideia de que o professor é um leitor que precisa ser formado, inserido no contexto de leituras recorrente na universidade. Ainda nesse capítulo, a autora mostra que optaram por trazer vinhetas e ilustrações bastante atrativas à revista, algo que se vinculava a essa concepção de “leitor infantil”, “leitor criança”, “inexperiente em matéria de texto e leitura, incapaz de conviver sem problemas com a página saturada de escrita, mas possível de ser atraído pelas ilustrações, pelos espaçamentos e pelo humor” (SILVA, L., 1998, p. 151).

Ao longo do texto percebe-se a intenção de que os fundadores da revista tinham em mente promover um processo de formação do professor-leitor de modo que, aos poucos, esse também pudesse participar de forma mais ativa na revista, sendo que professores da universidade poderiam então trabalhar ao lado dos professores da educação básica, refletindo, escrevendo e debatendo sobre as mesmas preocupações.

Apesar de a autora se preocupar em elevar o status dos professores, em considerá-los em um mesmo plano que os pesquisadores da universidade, é inegável que assumia haver uma discrepância entre esses grupos, pois demonstrava um contínuo interesse em promover a formação do professor-leitor para que ele pudesse assumir uma outra condição. A universidade é quem proveria para que o professor da educação básica pudesse ocupar um patamar mais *elevado*: “Elevávamos, assim, nosso público-leitor desejado – os professores – à mesma condição vivida por nós, colocando-os ao nosso lado, como parceiros devidamente familiarizados e compromissados com as nossas causas” (SILVA, C., 1998, p. 147).

É então que se retoma os termos “novos leitores” ou “leitores novatos”, os quais também trazem à tona essa preocupação com a formação dos professores, demonstrando que, durante processo de formação inicial, os futuros docentes não costumam estar habituados a um contexto de leituras mais complexas, organizadas em uma lógica discursiva e de cunho acadêmico-científico.

Assim, ao se encontrarem com esse tipo de leitura, acabam tendo dificuldades em compreender novos termos, conceitos abstratos, uma linguagem mais distante da linguagem oral. Essa situação, apesar de atualmente parecer incomodar alguns autores, já era vivenciada desde o século XIX, quando formadores de normalistas franceses dessa época já demonstravam tal incômodo: “Na visão dos responsáveis por sua formação profissional, eles eram “novos leitores” [...] que descobriam a leitura quando já se encontravam na Escola Normal. Aqueles normalistas teriam, pois, de aprender hábitos culturais – entre os quais,

gestos de leitura – próprios de uma classe social à qual não pertenciam inicialmente” (SARTI, 2005, p. 37).

Segundo a autora, essa iniciação ao mundo da leitura científica frequentemente se apresenta como um desafio aos formadores, de forma esse exemplo da realidade francesa do século XIX pode também ilustrar uma situação muito comum no Brasil dos dias de hoje: estudantes de licenciaturas que lidam com leituras de forma superficial e fragmentada, já que nos cursos tende a haver uma mistura de referenciais: leituras mais densas intercaladas com textos mais leves, a abordagem de fragmentos e capítulos de livros em vez de se trabalhar com obras completas.

Diante dessas dificuldades e até mesmo desse estranhamento que alguns professores parecem ter com relação à literatura acadêmico-científica, alguns autores chamam a atenção para a necessidade de se considerar o contexto familiar e social dos professores, pois muitos deles ascendem de classes pobres, que detém um capital cultural baixo, já que, em muitos casos, são a primeira geração da família a concluir um curso superior:

Tendo em vista a escolaridade do pai [...], predominam, dentre os 299 docentes da amostra, aqueles cujos pais não possuem nível algum de escolaridade completo (39,13%) ou possuem apenas o curso primário – ou equivalente – completo (39,80%). O restante dos professores – cerca de 30% - distribuem-se em números estatisticamente pouco expressivos nos demais grupos. Chama a atenção, porém, a ocorrência de pais analfabetos, quase nos mesmos percentuais daqueles que concluíram o antigo curso ginásial e um curso superior (BATISTA, 1998, p. 32 – 33).

Considerando estudos mais recentes, verifica-se que essas condições continuam semelhantes, de forma que a docência pode emergir como uma opção de ascensão profissional às classes mais baixas:

É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. [...] No que se refere à bagagem cultural anterior [...] em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se à aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução de nível médio. Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos. [...] os estudantes provém, em sua maioria, da escola pública (GATTI, 2010, 1363 – 1364).

Diante desse cenário é que Batista (1998) destaca a importância de se levar em conta o contexto social e cultural dos professores ao se analisar o papel das práticas de leitura em sua formação.

Por esse motivo, emprega o termo “leitor escolar” dado aos professores, salientando que sua iniciação à leitura se deu prioritariamente na escola (espaço de socialização secundária) e não em meio à família (espaço de socialização primária). Desse modo, não são herdeiros da leitura de forma total, inconsciente e precoce desde a primeira infância. Sua aquisição se dá posteriormente, em meio escolar, sendo considerada tardia, metódica, dotada de ações pedagógicas intencionais, realizada por meio de um trabalho sistemático e árduo (BATISTA, 1998).

Esse processo, para o autor, faz com que os professores assumam postura de leitores escolares, que se relacionam com a leitura a partir de um caráter utilitarista, faltando-lhes autonomia para escolherem os textos por si só. “Suas leituras são, desse modo, marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e revelam uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Outro desafio citado pelo autor é a questão de muitos deles cursarem faculdade à noite e trabalharem de dia, condição precária que geralmente inviabiliza o desenvolvimento posturas, hábitos e estratégias de leitura mais avançados.

Britto (1998), de certa forma, também reconhece essas precariedades de ordem social e cultural, demonstrando que os professores têm pouco acesso a diferentes tipos de texto em função de sua condição cultural e socioeconômica.

O autor faz análises de algumas pinturas que retratam “o leitor” em momentos históricos mais antigos, associando o ato de ler ao contexto burguês, onde geralmente se dedicava um tempo ocioso à leitura por prazer e fruição. Nesse sentido “o leitor será alguém que tenha o hábito de ler, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual. Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e autoconhecimento” (BRITTO, 1998, P. 66 – 67).

Condição essa que é apresentada como muito distante da realidade vivenciada pelos professores. Considerando essa representação, o professor não teria condições profissionais ou mesmo sociais para assumir essa imagem.

Mas, de certa forma o autor critica aos que ainda associam a ideia de leitor a essa visão idealizada, chamando a atenção para o fato de *todos serem leitores na sociedade letrada*, uma

vez que todos têm acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos desse universo, de forma que o leitor, além de ser alfabetizado e dominar o código escrito, precisa ser alguém que “manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita” (BRITTO, 1998, p. 69).

Nesse ponto, volta-se à discussão apresentada no início desse tópico, que destaca o professor como um leitor – pois necessita apropriar-se de diferentes textos em sua própria formação e trabalho – mas que nem sempre tem facilidade em manipular os sistemas de referências citados por Britto (1998), os conceitos abstratos construídos teoricamente e o léxico gramatical que emergem na linguagem científica.

Ribeiro, M. A. (2006) aponta para a dificuldade em se lidar com leituras acadêmico-científicas ao relatar sua experiência em um curso de formação de professores voltado para práticas de leitura, no qual 13 dentre 20 participantes desistiram do curso e, além disso, dos sete restantes apenas um foi capaz de estabelecer uma “co-relação entre teoria e prática, entre o que foi lido e as suas possibilidades de atuação” (p. 105).

Sarti (2005) também pontua que alguns docentes apresentam resistência em lidar com esses textos acadêmico-científicos, preferindo muitas vezes buscar conhecimentos através da *linguagem oral* ou em discussões escritas, mas que estejam relacionadas a questões pedagógicas e práticas que lhes são pertinentes.

Assim, essa busca por *novos conhecimentos e respostas aos desafios cotidianos* costuma acontecer em conversas de caráter informal, estabelecidas entre os pares, com amigos ou mesmo com a família. Em tempos e espaços bastante variados: em reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada, nos corredores e intervalos das escolas etc. (SARTI, 2005).

Já com relação aos textos escritos, os professores procuram informações que se relacionem ao seu contexto e às suas relações cotidianas, a questões de ensino, aos problemas que estão enfrentando. “Nesse sentido, a leitura de textos pedagógicos é assumida pelos professores como um caminho para a obtenção de informações percebidas como válidas para o enfrentamento das questões práticas que se impõem em sua rotina de trabalho na escola junto aos alunos” (SARTI, 2005, p. 42).

Ganha força, nesse sentido, uma *tendência pragmática* que, para a autora, está vinculada à própria cultura profissional vivenciada na escola, marcada por um teor *mais prático* na medida em que as situações geralmente exigem tomadas de decisões de caráter

emergencial, estando relacionadas a saberes que são práticos ou operativos, pois “[...] a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (TARDIF, 2010, p. 105).

Além disso, os professores utilizam-se de saberes que são pouco formalizados, de forma que nem sempre possuem uma consciência discursiva, ou seja, muitas vezes os professores sabem o que fazer em determinada situação, mas não têm consciência das origens e das explicações acadêmicas discursivas sobre esse saber. “Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho” (TARDIF, 2010, p. 110).

Sarti (2005) mostra que a atividade docente guia-se por uma *racionalidade prática*, pautada na *lógica da ação*. O que leva os docentes a buscarem contribuições ao seu trabalho por meio da “[...] comunicação oral entre os pares e na consulta de obras práticas” (p. 25).

Esse caráter diferencia-se bastante da cultura profissional vivenciada no ambiente universitário, dotada de legitimidade social, sendo que tem credibilidade e confiabilidade na medida em que produz estudos que buscam descrever explicar teoricamente aspectos vinculados ao ensino, à aprendizagem, à formação e ao trabalho dos professores; à escola e às práticas que nela se desenvolvem.

Nessa cultura há: “[...] a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes prioritariamente – embora não exclusivamente – por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos” (SARTI, 2005, p. 24).

Assim, considera-se que os hábitos compartilhados em cada uma dessas culturas também pode influenciar o modo como cada comunidade se apropria da leitura e prioriza determinados tipos de textos.

Entende-se aí toda a discussão construída ao longo do tópico, pois enquanto os pesquisadores da universidade trabalham em uma *lógica discursiva*, pautada por conceitos abstratos e discussões de caráter teórico, legitimadas cientificamente; os professores da escola atuam na *lógica da ação*, pautada pela racionalidade prática e por escolhas que são legitimadas no fazer, no trabalho cotidiano com os alunos.

Essas diferenças acabam por gerar algumas confrontações e embates entre esses grupos, pois saberes, textos e discursos distintos são valorizados em cada uma dessas culturas.

Contudo, é importante reconhecer que a *lógica discursiva* é a que impera e é considerada socialmente legítima, sendo reconhecida em meios acadêmicos e educacionais.

São os pesquisadores que produzem e difundem seus estudos por meio de dissertações e teses; de publicações de artigos em revistas científicas; de conferências sobre a educação; da formulação de diretrizes curriculares; de programas de formação docente; entre outros espaços (SARTI, 2005).

Ao tomar a palavra para descrever e explicar diferentes fenômenos ligados ao campo educacional, a cultura veiculada na universidade ganha prestígio social e profissional, sendo que nesse processo também descreve, explica e avalia as posturas, atitudes e competências dos próprios professores (SARTI, 2005). Por isso visualiza-se tantos estudos e termos (“não-leitor”; “leitor-criança”; “leitor infantil”; “novos leitores”; “leitor novato”; “leitor interditado”; “leitor escolar”) que consideram o professor sendo dotado de um *status* e uma competência menores, uma vez que sua atuação é guiada por uma racionalidade diferente daquela que predomina nos meios acadêmico-científicos.

Essas questões têm dado base a muitos estudos que tratam dos professores focando suas dificuldades e as lacunas de sua formação, enfatizando aspectos que remetem a sua desvalorização:

[...] os professores têm sido comumente descritos no discurso pedagógico a partir daquilo que lhes ‘falta’ para se adequarem aos princípios de racionalidade que, como já mencionado, ganham fôlego em debates educacionais nos últimos tempos. Costuma-se lastimar, pois, a precariedade das práticas docentes relacionadas à escrita, à leitura, à pesquisa e ao emprego de conhecimentos científicos sobre assuntos educativos, itens que vem assumindo alto valor de troca no mercado simbólico da educação (SARTI, 2005, p. 25).

Souza (2006) é outra autora que discute a desvalorização dos professores difundida nas pesquisas acadêmicas, sendo que para ela muitos desses estudos pautam-se no *argumento da incompetência*. Ao considerar os professores como pouco competentes e relacionar essa questão à falta de qualidade no sistema educacional, justifica-se a importância dos cursos e espaços de formação continuada:

Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

Para a autora, é Guiomar Nano de Mello que transmite essa ideia de *incompetência profissional* em uma publicação do ano de 1982, a partir da qual foram suscitados muitos

debates acadêmicos que começaram a produzir pesquisas considerando a falta de competência técnica e compromisso político dos professores, o que gerou uma imagem negativa e homogeneizada dos docentes.

Nessa perspectiva, Sarti (2008) aponta para uma oposição entre uma *imagem reacionária* atribuída aos professores e às suas práticas e um *teor revolucionário* considerado dentro dos discursos científicos sobre a educação. Os professores parecem ser vistos como avessos às transformações propostas pelas pesquisas científicas, ou mesmo incapazes de se desenvolver de acordo com essas.

Desse modo, apesar de considerarmos pertinente trazer à tona às críticas tecidas aos professores e à sua postura enquanto leitores, entendemos que esse contra ponto que discute o descompasso entre a *lógica discursiva*, que opera nas produções científicas, e a *lógica da ação*, que opera nas produções estabelecidas na escola, nos coloca em uma perspectiva na qual buscamos *compreender o professor, sua identidade e seu trabalho*, em vez de culpá-lo pela crise na educação e pelo fracasso escolar (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2010; 2013; SARTI, 2005, 2008).

Assim, reconhecemos que embora *a profissão carregue características que influenciam a própria identidade de professor, cada docente é único*, dotado de sua própria trajetória de vida e por isso *pode assumir preferências e hábitos distintos*. Todavia, para alcançar nosso intuito em levantar determinadas especificidades das práticas de leituras docentes, é preciso valer-se de estudos que analisam grupos de docentes como um todo e apontam para algumas características em comum.

É nesse sentido que, como pudemos ver ao longo deste tópico, Sarti (2005) destaca a grande afinidade que os professores demonstram ter com as *leituras de trabalho*, “destinadas à divulgação de saberes práticos a serem ‘empregados’ no cotidiano profissional docente” (p. 55). A autora ainda enfatiza que essas convertem-se facilmente em *leituras de uso*, pois a partir delas pode-se apropriar de *saberes úteis à ação docente*.

Entre essas leituras de trabalho encontram-se os conhecidos manuais pedagógicos e as revistas especializadas, que “embora esteja inscritos em uma racionalidade discursiva, são caracterizados, também, por uma perspectiva prática da docência” (SARTI, 2005, p. 55), pois abordam temáticas referentes à preparação, organização e gestão dos conteúdos, dos tempos, das estratégias de ensino, questões que estão muito próximas da rotina e das necessidades diárias.

Com isso, a autora explica que essas leituras concorrem com as formas orais de comunicação e acabam tendo uma forte circulação nos corredores escolares, o que nos leva a crer que esses textos assumem marcas importantes na formação e nas práticas de leitura docente. Marcas tão importantes que muitas vezes *são utilizadas em outros contextos e na leitura de outros textos*.

Afirmamos isso porque Sarti (2005, 2008), ao analisar as práticas de leituras de professoras em um curso de formação desenvolvido por universidades⁶, percebeu que mesmo quando lidavam com textos acadêmico-científicos, as professoras buscavam estratégias que lhes possibilitavam transformá-los em *leituras de uso*, pois eram capazes de *subverter a lógica do texto*, de esmiuçá-lo de acordo com a *racionalidade prática* que lhes é pertinente. Durante o curso, as professoras assumiam discussões e novas compreensões a partir dos textos acadêmico-científicos que lhes eram propostos, mas as relações estabelecidas guardavam estreitas relações com seu cotidiano, com seu trabalho com os alunos, com as particularidades de sua atuação na escola.

Sob tal perspectiva, entende-se que as professoras focalizadas por este estudo ‘escolhiam’ suas leituras em função do valor (de uso ou simbólico) que a elas atribuíam em função do atendimento de seus interesses profissionais. Esperavam delas certos benefícios, tais como: debater especificidades do trabalho que realizavam na escola, reunir informações para cumprir as atividades ligadas ao programa (provas, monografia final, vivências educativas, oficinas culturais etc.), justificar teoricamente suas ações profissionais, informar questionamentos sobre atitudes tomadas pela direção da escola, ter contato com autor(es) ‘legítimo(s)’ no meio educacional, incrementar sua formação para rivalizar com colegas que frequentavam cursos regulares de graduação, [...] entre outras possíveis motivações (SARTI, 2005, p. 210).

Olhando para essa discussão, é possível destacar algumas especificidades referentes às práticas de leitura docente, emergindo com força o interesse por textos que propiciam discussões sobre o cotidiano e os desafios da docência, sendo que as *leituras de trabalho* ganham destaque na medida em que são mais facilmente apropriadas como *leituras de uso*. O *caráter prático* (pautado pela racionalidade prática, por saberes que se vinculem às necessidades do fazer profissional) é aspecto de central importância nas leituras.

⁶ As professoras cursavam o PEC – Formação Universitária, que foi um programa de formação continuada de professores, em nível superior, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com a participação da Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista (SARTI, 2005).

A literatura de autoajuda, por sua vez, parece assumir muitas aproximações com esse tipo de leitura e com esse modo de apropriação, já que, como foi descrito anteriormente, utiliza uma linguagem que busca se aproximar do leitor, assim, está mais próxima da linguagem oral do que a os textos acadêmico-científicos.

O uso de *histórias de vida*, *relatos de experiências* e a *tentativa de manter um diálogo com o leitor* são recursos que auxiliam na construção de um texto que esteja pautado por aspectos mais práticos e mais próximos da oralidade.

Com relação às histórias e relatos de experiência, ganham força as passagens bíblicas, as histórias populares e até mesmo os contos de fadas, que podem auxiliar o autor a ilustrar uma situação, a exemplifica-la, a aproximá-la da realidade vivenciada pelo leitor.

Segundo Silva, J. de S. (2012), os autores valem-se de frases, passagens, e até parábolas bíblicas para transmitir ensinamentos em seus textos:

Com o propósito de tornar a leitura mais clara e sua compreensão mais acessível são selecionadas narrativas, contos, parábolas e posteriormente estabelecidas relações com os argumentos das obras. [...] Histórias populares ou contos de fadas são utilizados para enfatizarem questões e tratarem temas recorrentes como a importância do amor, da amizade, do afeto, da compreensão para o trato com os alunos em sala de aula. Assim, a partir de condutas de personagens famosos esses tópicos são sublinhados (SILVA, J. DE S., 2012, p. 67 – 68).

Como se vê, as histórias extraídas de outras origens acabam auxiliando a traçar uma relação entre os exemplos vivenciados por outra pessoa ou personagem e a situação a ser discutida dentro da própria temática educacional, o que auxilia na criação de imagens mentais de casos concretos pelo leitor. A partir desse recurso, muitas vezes os autores também acabam destacando o *caráter missionário* da docência, mostrando que o professor possui uma vocação e o dom de ensinar.

Essa estratégia parece ser vista pelos autores como importante na valorização dos professores, na medida em que eles acreditam lhe conferir um papel que está acima do status profissional, entendem que *assumir a missão de ensinar vai além de ser um profissional do ensino*:

Indo além das histórias e relatos de experiências, outros recursos empregados nos livros de autoajuda são importantes para a construção desse *tom de conversa com o leitor*, para trazer um *caráter prático* ao texto. Alguns deles são os *discursos prescritivos e aconselhadores*, as *interpelações diretas feitas aos leitor* e o *uso comum da terceira pessoa (você)*, aspectos esses que também conferem um *teor informal aos textos* (SILVA, J. DE S.,

2012). Os trechos abaixo, extraídos de livros de autoajuda, podem ilustrar alguns desses recursos:

Fico conjecturando, maquinando, filosofando sobre esses acontecimentos flagrados no dia-a-dia das famílias. E convido você a fazer o mesmo. Observe as pessoas nas festas, praças de alimentação de shopping center, parques, igrejas. Avalie como pais, mães e filhos se comportam. E use essas informações para analisar sua própria família. No exemplo acima: será que pai e mãe tiveram o mesmo divertimento? (TIBA, 2002, p. 16, grifos nossos).

Preciso estar alerta, me reciclar e me esvaziar continuamente, para continuar sendo um engenheiro de novas idéias. Você deixou de aprender ou continua um voraz aprendiz? Muitos não percebem que deixaram de pensar... Um professor fascinante deve fazer pelo menos dez perguntas para os alunos durante o tempo de uma aula (CURY, 2003, p. 48).

Como se nota, o emprego das frases intercaladas na primeira (eu) e na terceira pessoa (você) possibilitam a construção de um diálogo entre autor e leitor, sendo que os autores também se colocam no texto, exprimindo seus questionamentos e ideias, mas convidam os leitores a participar desse movimento, refletindo sobre os aspectos que estão sendo discutidos. O uso constante de questionamentos é outro recurso que contribui para manter esse diálogo.

Mas ao final do “diálogo” estabelecido, nota-se frases afirmativas, em tom prescritivo e aconselhador, que trazem uma conclusão aos questionamentos pontuados. Assim muitos desses livros vão sendo construídos, sempre marcados por essa linguagem que, como os manuais pedagógicos, aproximam-se da oralidade e, ao mesmo tempo, buscam se aproximar da própria realidade do leitor.

Silva, J. de S. (2012) acredita que os livros de autoajuda também se aproximam dos manuais pedagógicos em outros aspectos, pois como esses, possuem um *caráter prático*, tratando de situações rotineiras e de desafios a serem enfrentados no dia a dia, são constituídos por prescrições de condutas, que direcionam seu discurso à *arte do fazer*. Além disso, assim como os manuais, utilizam citações de “grandes pedagogos” para trazer legitimidade e referências ao seu discurso.

Ainda os *prefácios* dos livros de autoajuda podem ser comparados aos prefácios dos manuais pedagógicos, pois em ambos os casos tem-se a intenção de trazer uma *chave de leitura* ao longo desses, relatando aos leitores *como os livros devem ser lidos, quais são as intenções dos autores e porque os livros foram produzidos*. Aproveita-se esse espaço para *se legitimar a própria obra*, quando, especialmente na literatura de autoajuda, fala-se sobre o sucesso editorial que essa teve, ou sobre sua grande repercussão.

Entretanto, para a autora os livros de autoajuda diferenciam-se dos manuais por assumirem um caráter aconselhador mais amplo e uma missão mais ambiciosa, pois visam *transformar o desempenho dos professores* e, algumas vezes, acreditam que essas mudanças podem trazer novos rumos à educação. Enquanto os autores dos manuais pedagógicos apenas afirmavam que suas obras poderiam facilitar a atuação dos leitores, assumindo uma perspectiva menos ousada.

Continuando suas análises sobre os livros de autoajuda, Silva, J. de S. (2012) ainda destaca outros recursos que podem *facilitar o entendimento* do texto ou mesmo possibilitar uma leitura mais fluente e prazerosa: são *as estruturas* e o modo como o livro é organizado, *as metáforas* e os *slogans*, que também emergem nesse gênero auxiliando os autores a transmitirem sua mensagem ao leitor.

Com relação à estrutura e à organização do texto encontrada em muitos livros de autoajuda, Silva, J. de S. (2012) revela que as obras analisadas continham muitos subtítulos, grandes espaçamentos entre as linhas, fontes maiores que o convencional e, em vários momentos, aparece a escrita em tópicos, recursos que tendem a facilitar a leitura e a retomada do texto quando é preciso: “Este trabalho de apresentar o texto de forma a facilitar sua leitura é orientado pela representação que tanto quem escreve como quem edita a obra tem de quem vai lê-la” (SILVA, J. DE S., 2012, p. 71).

As metáforas, por sua vez, são figuras de linguagem amplamente utilizadas nos textos literários, mas que nos livros de autoajuda ganham destaque na tentativa de explicar ou trazer referências ao trabalho do professor. De acordo com Scheffler (1974), as metáforas são utilizadas para se abordar determinado conteúdo de forma mais simples, sendo essas bastante empregadas no discurso educacional.

“As metáforas são utilizadas e servem boa parte das vezes para explicar e exemplificar conceitos educacionais ou para apontar analogias entre duas coisas sem explicitar claramente em que consiste essa analogia” (SILVA, J. DE S., 2012, p. 61). Alguns trechos de livros exemplificam esse uso:

“Na escola dos meus sonhos *cada criança é uma joia única* no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, *são jardineiros* que fazem da *sala de aula um canteiro de sonhos*” (CURY, 2003, p. 58, grifos nossos);

“*Os pais são um porto seguro* para os filhos até que eles se tornem independentes. Embora possam pensar que o lugar mais seguro para as crianças é junto deles, os filhos *devem ser preparados para navegar mar adentro*, enfrentando *bom e mau tempo* para atingir seus objetivos” (TIBA, 2002, p. 258, grifos nossos).

Os termos destacados são metáforas que auxiliam o autor a transmitir sua mensagem, nas entrelinhas, que auxiliam o leitor a criar uma representação da ideia que se pretende passar. Além disso, esse recurso dá um tom literário aos textos, recurso que auxilia a tornar a leitura prazerosa ou mesmo *bonita de se ler*.

Já os slogans assumem outra função, pois segundo Scheffler (1974), são muito utilizados em textos de cunho partidário, religioso ou político, pois revelam-se como importantes na *defesa de determinada causa*. Para o autor, constituem-se em frases curtas que simbolizam e unificam as principais ideias de movimentos educacionais. Assim, os autores dos livros de autoajuda valem-se desse recurso para sintetizar as mensagens que pretendem transmitir, passando sua ideia de forma sintética, mas impactante.

Esses slogans também podem auxiliar a facilitar a leitura, pois podem antecipar o teor de uma discussão quando empregados como títulos, subtítulos ou epígrafes; ou podem trazer o resumo das ideias discutidas, sendo empregados em alguns casos para dar um desfecho ao texto.

No livro Pais Brilhantes, Professores Fascinantes, Cury (2003) constrói muitos tópicos que se iniciam com *slogans*, com mensagens curtas que trazem a tônica do assunto a ser debatido. Alguns deles são: “Bons pais conversam, pais brilhantes dialogam como amigos” (p. 16); “Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade” (p 24); “Bons professores educam a inteligência lógica, professores fascinantes educam a emoção”.

Outros exemplos de slogans são os próprios títulos de algumas obras, como por exemplo: “Quem ama, educa” (TIBA, 2002) ou “Educação: a solução está no afeto” (CHALITA, 2001), os quais já chamam o leitor para a principal mensagem a ser abordada pelo livro e, ao mesmo tempo, transmitem uma mensagem curta que traz uma ideia impactante.

Para Silva, J. de S. (2012) o uso constante de slogans acaba fazendo com que determinadas ideias tenham seu significado esvaziado, já que muitas vezes essas se popularizam, tornam-se comuns no vocabulário corrente no dia a dia e perdem sua verdadeira essência e significado, relacionada às discussões e conceitos que lhes davam base:

Questões como a participação, a importância do afeto na educação, a possibilidade de aprendizado no exercício da profissão, que estão em pauta nas discussões educacionais nos últimos tempos, são transformadas em slogans que buscam enfatizar essas causas, mas que, ao mesmo tempo acabam tomando vida própria e da forma como são colocados acabam por se esvaziar de seu significado original. Dessa maneira, ideias educacionais, formuladas em textos cuidadosamente elaborados e,

muitas vezes difíceis, tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores (SILVA, J. DE S., 2012, p. 63 – 64).

Enquanto Silva, J. de S. (2012) alerta para o uso e apropriação de slogans que são utilizados em textos de autoajuda e mesmo em outras leituras atreladas à profissão, Souza e Sarti (2009) remetem, de forma semelhante, aos *jargões educacionais*, extraídos de textos acadêmico-científicos consagrados.

Para elas, os *jargões* e *modismos educacionais* correspondem a frases ou termos que foram utilizados por pesquisadores para exprimir determinada ideia ou teoria, mas que acabam popularizando-se ao serem incorporados nos discursos de muitos professores, o que geralmente leva a um esvaziamento de sentido original.

Souza e Sarti (2009) contextualizam essa discussão ao focarem o vasto mercado de formação voltado aos professores da educação básica, dotados de dispositivos e produtos que vão sendo oferecidos aos docentes por meio de cursos, programas de formação, materiais e livro didáticos, revistas de ampla circulação, livros diversos, entre outros. Esses produtos são oferecidos com a promessa de aprimorar a formação dos professores ou mesmo *reinventá-los* (BUENO, 2007), de modo a torná-los aptos para lidar com as dificuldades e desafios da atualidade.

Por se tratar de educação, esse mercado disponibiliza muitos *bens simbólicos*, sendo que os professores, por sua vez, acabam incorporando em seus próprios discursos parte desses bens que lhes são apresentados ou até impostos. Assim, *o discurso dos professores ganham novas roupagens a partir dos jargões educacionais* que passam a lhe constituir. “Ao se fazerem presentes no discurso do professor, tais jargões lhe conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo” (SOUZA; SARTI, 2009, p. 02).

Para as autoras, esses bens simbólicos podem gerar dois benefícios: o primeiro à *imagem construída para o outro*, pois um discurso mais elaborado confere maior legitimidade e prestígio social. O segundo benefício seria à *imagem construída para si*, pois passa a ideia de distinção, de assumir uma posição diferente da massa de professores, vista como incompetente e descompromissada politicamente, como vimos anteriormente.

Dessa forma, os livros de autoajuda, na medida em que ganham legitimidade e prestígio no meio educacional, também podem se assumir como *produtos do mercado de formação de professores*, fornecendo discussões e ideias que se exprimem por meio de *slogans* (ou *jargões*) e que podem ser incorporados ao discurso dos professores, possibilitando um *novo modo de falar, pensar* ou mesmo *explicar suas ideias e suas práticas*

– o que não significa que as compreensões e as práticas tenham de fato mudado, já que esses jargões podem ser incorporados apenas no plano do discurso.

Todavia, independentemente das mudanças acontecerem no plano da prática ou do discurso, é inegável que os professores assumem relações com os textos que leem e, de uma forma ou de outra, *incorporam novos bens simbólicos na medida em que se apropriam das leituras*.

Dessa forma, mesmo que sejam vistos por determinadas pesquisas como “não-leitores”, “leitores interditados”, “leitores infantis” ou como aqueles que “não podem atuar ativamente” nos processos de produção e apropriação dos saberes pedagógicos, fica evidente que os docentes selecionam os textos que lhes são pertinentes, optam por determinadas estratégias de leitura e podem até *subverter* seus sentidos, quando o sentido original proposto pelos autores parece não lhe convir. Os professores legitimam as leituras e os conteúdos nos quais encontram contribuições. “É o que lhes possibilitam suas “astúcias de consumidores”, a partir das quais eles deixam momentaneamente de ocupar a posição do “morto”, retornando ao jogo” (SARTI, 2008, p. 62).

Apesar disso, suas bricolagens “não são suficientes para que os professores possam delimitar um lugar próprio para seus saberes docentes” (SARTI, 2008, p. 62). E a universidade, por sua vez, tão pouco parece saber o que fazer com relação a isso, pois em sua lógica discursiva, continua a ter dificuldade em lidar com a cultura vivenciada nos corredores da escola básica, continua a tatear diferentes estratégias na busca por promover a aproximação dessas duas culturas e de auxiliar os professores em seu processo de formação.

Para tanto, vai tomando consistência a necessidade e importância de se *reconhecer a cultura vivenciada na escola*, com todas as suas marcas e especificidades – de levar em conta em de fato consiste a *identidade e o trabalho dos professores*. O que denota deixar de lado a preocupação com o que os professores *deveriam ser, fazer ou pensar*, para investigar o que eles *realmente pensam e fazem* (TARDIF, 2005). Mas essa perspectiva “requer que o espaço que eles ocupam na invenção e na reinvenção cotidiana da docência seja reconhecido não como um desvio a ser evitado, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que, portanto, deve ser estimulada” (SARTI, 2008, p. 63).

No intuito de reconhecer os espaços e os caminhos que os professores escolhem assumir na invenção e reinvenção da docência, torna-se fundamental mais uma vez olhar para a literatura de autoajuda como um desses espaços, reconhecendo sua ampla difusão na

sociedade, mas especialmente entre os docentes. Não criticar, mas indagar e questionar quais são os interesses que a possibilitam circular nesse universo.

O que os professores fazem com ela? Quais usos estão sendo feitos de seus escritos? Responder ou, ao menos, refletir sobre essas questões coloca-se como condição necessária para se conhecer mais sobre o *próprio processo de formação dos docentes*, pois ao se apropriar de determinadas leituras e autores, os professores estão assumindo, de uma forma ou de outra, *uma posição em sua autoformação*.

Esse é o caminho não inventado pelos pesquisadores nas universidades, impossível de ser totalmente previsto pelo mercado de formação. “As professoras entrevistadas esperam das obras de autoajuda contribuições diferentes das que seus autores acreditam oferecer. Existe uma discrepância entre os objetivos dos autores ao escreverem e o que as professoras buscam ao lê-los” (SILVA, J. de S., 2012, p. 110).

Pois independente das intenções das editoras, da mídia que as divulgam e dos próprios autores dos livros de autoajuda, esse é o caminho construído, cotidianamente, *a partir das escolhas, compreensões e produções de sentido estabelecidas pelos professores*. Caminho esse, que só poderá ser reconhecido, quando concordarmos “que os professores estejam de fato incluídos no jogo e que possam jogar com suas cartas” (SARTI, 2008, p. 63).

Desse modo, passa-se ao próximos tópico, que tem por intuito compreender como se constitui a identidade do professor nos dias de hoje, a fim de, posteriormente, analisar em que medida os livros de autoajuda podem trazer contribuições e limitações à formação docente e ao processo identitário.

Capítulo 4: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Este capítulo está dividido em duas partes: no primeiro tópico busca-se conceituar a identidade de um modo em geral e a identidade profissional, de forma que se discute os processos que a constituem e a influenciam. O segundo tópico procura relacionar o processo de construção identitário do sujeito com a sociedade do século XXI, refletindo sobre elementos do contexto atual que interferem nesse processo.

Cabe lembrar que nossos objetivos perpassam três elementos centrais, pois ao longo desta pesquisa busca-se entender como a *literatura de autoajuda* se insere no *trabalho docente*, podendo se constituir, inclusive, em uma *autoformação*. Na medida em que o *trabalho* e a *formação* podem ser transformados ou influenciados por tais leituras, acredita-se que a *identidade* dos professores também possa passar por mudanças em detrimento dessas trajetórias.

Assim, faz-se necessário refletir sobre o conceito, que será suporte fundamental para as discussões posteriores, vinculadas aos resultados da pesquisa.

4.1. Identidade

O autor que referencia o conceito de *identidade* no qual esta pesquisa se baseia é Claude Dubar (1997), que se consagrou nessa área de estudo ao publicar o livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (1997).

Em seu livro, consagra bases para uma teoria sociológica operatória da construção das identidades, focando primeiramente nos processos de socialização, que ajudam a compreender como a identidade se estrutura. Ele estuda e sistematiza teorias e estudos empíricos de sua área de interesse, formulando a partir de então sua própria base teórica.

Logo no início do livro pontua que a identidade se constitui a partir de sucessivas socializações, sendo que se reconstitui ao longo de toda a vida:

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 13).

Essa definição está atrelada ao que o autor chama de *identidade como espaço-tempo geracional*, pois evidencia que ela não é herdada, mas construída ao longo da vida, sofrendo

influências e mudanças ao longo do tempo e ao longo das instituições nas quais o indivíduo convive e atua.

Para Dubar (1997), o processo de construção de identidade é biográfico e relacional. O processo biográfico corresponde à identidade para si, de modo que sua construção se faz ao longo do tempo, na negociação entre o que foi herdado e o que se pretende ser. “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” (TEODORO, 1999, p. 60).

Já o processo relacional corresponde à identidade para outros, sendo que sua construção se faz nos espaços vivenciados, sendo sua negociação realizada entre o que é atribuído ao sujeito e o que é reivindicado por ele. “Nesse processo a construção se dá no interior de um ambiente determinado em um momento específico, guardando vínculos com as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação” (SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2014, s/p.) .

Nessa direção, entende-se que na medida em que nossa socialização acontece, realizamos contínuos processos de negociação com os outros sujeitos e com nós mesmos, de forma que dessas negociações resultam constructos formados por ideias, crenças, saberes, que vão compondo nossa identidade.

Para tanto, ele considera que o processo identitário é dependente das inúmeras socializações pelas quais o sujeito passa, de modo que pauta-se em Jean Piaget, pois utiliza os conceitos de *assimilação* e *acomodação* para explicar o processo de socialização inicial:

A socialização “inicial”, durante a infância, combina mecanismos de desenvolvimento das capacidades e de construção de “regras, valores, sinais” (Piaget) oriundos da família de origem, mas também do universo escolar e dos grupos de pares onde as crianças fazem as primeiras experiências de cooperação. É assim que elas constroem as suas primeiras identidades por assimilações e acomodações sucessivas (DUBAR, 1997, p. 239, grifos nossos).

Como se vê, o autor traz dois processos que são pertinentes à infância, o primeiro relaciona-se aos processos iniciais de socialização, que ocorrem no interior da família. A primeira socialização, por sinal, constitui-se na relação entre o bebê e a mãe (ou quem lhe cuida como mãe), pois é a primeira pessoa que recebe, acolhe e situa o bebê neste mundo.

O autor pontua que desde que nasce, o bebê herda uma identidade sexual, como também uma identidade étnica e de classe social, de acordo com a identidade de seus pais – ou da(s) pessoa(s) responsável(eis) por sua educação.

No entanto, para Dubar (1997) é na escola e na relação com os pares que a criança constitui sua primeira *identidade social*. Aqui a identidade não é escolhida, mas sim conferida pelas instituições e pelos indivíduos que envolvem a criança. Nesse processo, mesclam-se a identidade *social herdada* e a *identidade escolar visada*, a *identidade para o outro conferida* e a *identidade para si construída*, sendo que o indivíduo começa a desenvolver suas estratégias identitárias. Souza Neto, Silva e Iza (2014) ajudam na compreensão desse processo que ocorre na passagem da socialização primária à secundária:

“na socialização primária, os adultos estabelecem as regras e à criança resta incorporá-las”, uma vez que é o único mundo possível para elas, sendo por esta razão que o “mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias”. É na socialização primária que se constrói “o primeiro mundo do indivíduo”.

Assim, a socialização “nunca é acabada”, ou seja, não se encerra nesse momento da vida, mas se transforma ao longo do tempo, por meio da socialização secundária que é entendida como a interiorização de submundos institucionais. (SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2014).

Na medida em que o sujeito vivencia diferentes experiências nos múltiplos contextos que vão constituindo sua vida – familiares e institucionais – vai se produzindo também sua identidade, a qual o define enquanto sujeito, a qual o diferencia dos tantos outros que compõem nossa sociedade.

Dessa forma: “aparece a partir do estágio “fálico-motor” (por volta dos 5 anos) uma alternativa na posição que as crianças adotam em relação à sua “identidade conferida”” (DUBAR, 1997, p. 113, grifos do autor). Dependendo das experiências do indivíduo ele poderá rejeitar a identidade conferida pela instituição e/ou pelos pares e construir uma identidade para si, como também poderá focar em sua identidade de origem, buscando valorizá-la. Essas escolhas vão depender das experiências vivenciadas pelo indivíduo, que podem ser de *confiança de base* (quando há uma integração bem sucedida) ou pode haver uma *desconfiança de base* (quando prevalecem as experiências infantis que não são bem sucedidas na integração).

Todos esses aspectos chamam a atenção para a importância da escola primária na primeira construção da identidade social, apesar dessa escola nem sempre ter relações com o contexto profissional.

Assim o autor indica que a saída do sistema escolar e a entrada no mercado de trabalho marcam um momento que é essencial para a construção da identidade autônoma. Para ele, esse momento é marcado por incertezas a praticamente todos os jovens, principalmente aos que entraram no mercado de trabalho a partir da segunda metade da década de 1970.

Os fatores de incerteza estão atrelados às altas taxas de desemprego; ao rápido processo de modernização tecnológica e de novas organizações nas empresas, administrações e serviços; ao aumento do tempo e transição entre a saída da escola e a entrada no emprego, que é considerado cada vez mais instável. O nível de incerteza irá variar de acordo com diferentes fatores, como o sexo, o país, o nível de escolaridade, as origens sociais, entre outros.

A partir de todos esses confrontos as modalidades de construção de uma *identidade “profissional” de base* vão se constituindo, a qual está atrelada a um a *identidade no trabalho*, mas também a uma *projeção de si mesmo no futuro*, antecipando uma trajetória de emprego e, conseqüentemente, um processo de aprendizagens (*formação*) (DUBAR, 1997).

Apesar de valorizar a escolha profissional, sendo essa marcante para a identidade, Dubar (1997) indica que a construção pessoal de uma estratégias identitária coloca em jogo a imagem do eu, a apreciação de suas capacidades e a realização de seus desejos, de modo que a identidade profissional sofrerá ajustamentos e reconversões contínuas: “Ela é, por isso, fortemente marcada pela incerteza apesar de teoricamente acompanhar a passagem da adolescência à vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilidade social” (p. 114).

A partir das influências exercidas na família, na escola, no emprego – e também em outras instituições que foram vivenciadas pelo indivíduo – o autor então define o conceito do *processo biográfico da construção da identidade*, o qual:

Pode ser definido como uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transacção “subjética”) (p. 118).

Para além desse processo, o autor mostra que o *processo relacional* ocorre simultaneamente ao *biográfico* e também é fundamental para a constituição da identidade, sendo que nesse processo, ocorrem uma *transações objetivas* da construção das identidades para o outro, que se dá em meio às relações estabelecidas nos contextos em que o indivíduo atua. Essa transação pode ser conflitual se os indivíduos desejarem determinada identificação

e reconhecimento e as instituições oferecerem estatutos, categorias e formas diferentes de reconhecimentos.

O *processo relacional* pode ocorrer em diferentes meios, de forma que os parceiros de suas *transações objetivas* podem ser vários: pares em uma equipe de *trabalho*; superiores em uma *empresa*; os diretores sindicais; o formador no contexto de *formação*; o cônjuge no contexto *familiar* (DUBAR, 1997).

Com relação à identidade profissional, esse processo ocorre mediante as relações de trabalho, já que essas envolvem experiências sociais e de poder. No trabalho, o indivíduo confronta seus desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, flexível e complexo, em que ele depende de sua relação com os pares e da sua aprovação por determinadas pessoas, como os chefes.

Dessa maneira, um espaço de reconhecimento identitário está estreitamente relacionado à natureza das relações de poder que nele ocorrem, à posição que o indivíduo assume e ao grupo que o compõem, de modo que:

[...] o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimações, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. *A articulação destes dois processos [biográfico e relacional] representa a projecção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial* (DUBAR, 1997, p. 118, grifos nossos).

Souza Neto (2000) traz outras questões que se agregam à construção da identidade, sendo que, para o autor, no meio social esse processo 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 possuem uma identidade virtual.

Dessa forma, como nosso intuito é lidar com a identidade dos professores, foca-se agora em uma discussão que se volta mais especificamente à construção da **identidade profissional**, relacionada à identidade no trabalho, proposta por Dubar (1997).

Para tanto, retomamos algumas questões enunciadas pelo autor no que se refere às transações que ocorrem nos processos biográficos e relacionais. Como enunciado acima, as

transações subjetivas referem-se ao processo biográfico, enquanto as objetivas remetem ao processo relacional.

Dubar (1997) expressa que durante as transações subjetivas pode haver uma *continuidade* ou uma *ruptura* entre a identidade herdada e a identidade visada. Quando há continuidade os indivíduos constroem uma identidade profissional lançando-se num espaço de qualificação que leva a reconhecimentos de *profissionalidades estruturantes*; ou projeta-se em espaços de poderes hierárquicos que o leva a assumir *responsabilidades estruturantes* de sua identidade.

Quando ocorre a ruptura, ao contrário, há “uma impossibilidade de se construir uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da sua identidade passada. Para encontrar ou voltar a encontrar uma identidade, é preciso mudar de espaço” (DUBAR, 1997, p. 235).

Já as transações objetivas podem levar a um reconhecimento ou a um não-reconhecimento do indivíduo:

Em termos interacionistas, o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não-reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais (p. 236).

Nesse sentido o autor coloca que quatro processos identitários principais podem ocorrer, derivados das combinações das transações objetivas e subjetivas que os constituem. O quadro 12 sintetiza essa ideia:

A identidade para si	Identidade para outro	Transação objetiva	
		Reconhecimento	Não-reconhecimento
Transação subjetiva	Continuidade	Promoção (identidade de empresa)	Bloqueamento (identidade de ofício)
	Ruptura	Conversão (identidade de rede)	Exclusão (Identidade de fora-do-trabalho).

Quadro 12: Os quatro processos identitários típicos. Extraído de Dubar (1997, p. 237).

Wautier (2001) elaborou uma teoria a fim de aprofundar a compreensão de tais processos, sendo que:

caracteriza a construção identitária nas organizações associativas como o produto de uma socialização baseada em um projeto, no entendimento de que o engajamento no trabalho está vinculado a um objeto que responde a uma demanda social, o que pressupõe um projeto coletivo, da organização associativa, e um projeto pessoal, dos indivíduos que se engajam nas atividades da organização (RODRIGUES, 2014, p. 81).

O projeto coletivo relaciona-se à identidade para outro (processo relacional), à identidade atribuída, ou seja, vincula-se às transações objetivas, que, segundo Rodrigues (2014) pode ser considerado um projeto legítimo, ou pode ser considerado não legítimo, sendo contestado. Já o projeto pessoal está relacionado à identidade para si (processo biográfico), à identidade reivindicada, isto é, vincula-se às transações subjetivas, o qual, de acordo com Rodrigues (2014), pode ser vivenciado de maneira contínua (quando as socializações anteriores são reproduzidas) ou em ruptura (quando se produz uma nova identidade).

Desse modo, quatro articulações entre projeto pessoal e coletivo são possíveis:

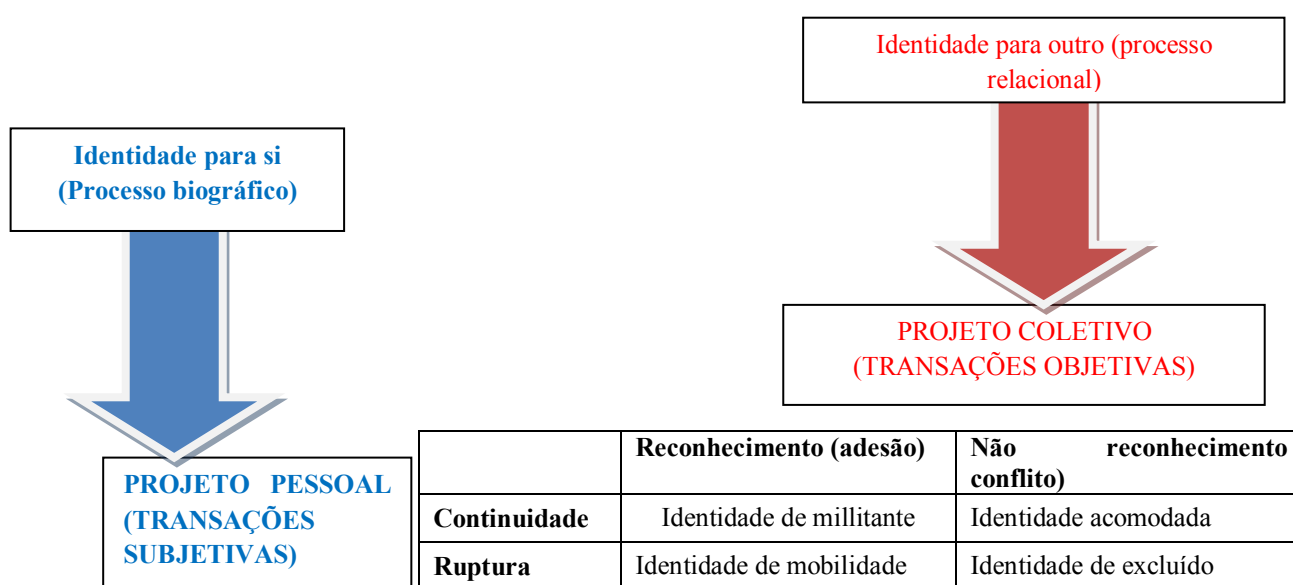


FIGURA 1: PROJETO PESSOAL E PROJETO COLETIVO.

Fonte: Rodrigues (2014) – Elaboração do pesquisador.

Diante do Quadro 12 acima, Rodrigues (2014) e Wautier (2001) destacam que quatro tipos de identidades são possíveis:

- 1) IDENTIDADE DE MILITANTE – o projeto pessoal se coaduna com o projeto coletivo; o trabalhador é reconhecido socialmente e adere ao contexto associativo.
- 2) IDENTIDADE DE MOBILIDADE – o projeto pessoal não está plenamente satisfeito, mas o trabalhador assume o projeto coletivo; o trabalhador é reconhecido socialmente, mas rompe com a identidade herdada.
- 3) IDENTIDADE ACOMODADA – o projeto pessoal não coaduna com o projeto coletivo; o trabalhador se acomoda e continua na organização por colocar o projeto pessoal em primeiro plano.

4) IDENTIDADE DO EXCLUÍDO – o projeto pessoal é oposto ao projeto coletivo; o trabalhador não se compromete com o projeto coletivo, como também não é reconhecido por seus pares, com isso, tende a se afastar.

É importante deixar claro que essas associações auxiliam a compreender processos identitários profissionais, mas não são fixas, podendo ser diferentes de acordo com o contexto e com os indivíduos e grupos com os quais estamos lidando.

Desse modo, acredita-se que essas caracterizações poderão nos auxiliar a compreender processos identitários pelos quais passam os professores, realizando aproximações e adaptações com relação aos conceitos e quadros acima descritos.

De acordo com o que ressaltam Huberman (2007) e Estrela (2010) sobre as fases de carreira dos professores, durante toda a trajetória profissional, os docentes podem estar envolvidos e entusiasmados com a profissão, ou podem passar por sentimentos de desânimo e renúncia, não se comprometendo com o projeto coletivo que é inerente à profissão ou à instituição de ensino na qual lecionam.

Assim, os *docentes militantes* podem ser considerados aqueles que estão de acordo com o projeto coletivo da instituição em que lecionam (com as normas, valores e organização), como também se realizam no plano pessoal, pois gostam do que fazem e comprometem-se com a profissão, de forma que suas transações subjetivas, ou seja, a identidade para si constitui-se em relações contínuas.

Já os *professores em mobilidade* são aqueles que se comprometem com o projeto coletivo da instituição e procuram executá-lo bem, mas não estão plenamente satisfeitos no plano pessoal. Há ruptura na identidade herdada, de modo que o professor pode estar em busca de novas oportunidades, desejando assumir seu cargo em outra instituição ou em outra série, ou mesmo assumir uma função diferente, talvez se arriscando em carreiras de coordenação pedagógica ou na direção.

Os *docentes acomodados* são aqueles os que não estão satisfeitos com o projeto coletivo da instituição em que atuam, mas acabam continuando na mesma por comodismo, uma vez que estão exercendo sua função, atuando na profissão escolhida.

Por fim, há aqueles docentes que se veem *excluídos da profissão*. Eles não estão realizados no plano pessoal, há ruptura entre a identidade herdada e a identidade visada, de modo que as atuações do professor não correspondem ao que ele deseja ser. Eles também não estão satisfeitos com o projeto coletivo, sendo que acabam assumindo a posição de renúncia, por não serem reconhecidos socialmente.

Muitos deles certamente convivem com um estado de *mal estar docente* (ESTEVE, 1992), sendo que esses geralmente “enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (p. 97).

Assim, Esteve (1992) define que: “A expressão mal-estar docente [...] emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultados das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (p. 98). Dessa forma, pode-se refletir sobre essa condição, no intuito de indagar se esse mal-estar não pode ser consequência de uma *identidade de exclusão*, a qual parece não se adequar ao meio em que atua, pelo fato da identidade herdada não corresponder à identidade visada (o que eu sou não corresponde ao que eu desejo ser) e, em segundo lugar, por não haver um reconhecimento por parte dos pares, dos gestores ou mesmo da sociedade em que leciona.

É evidente que essa relação traçada entre as caracterizações elaboradas por Wautier (2001) e a identidade dos professores não corresponde a uma regra fixa, mas, como foi dito anteriormente, pode auxiliar na compreensão da constituição identitária, ajudando-nos a perceber em que medida o processo relacional diferencia-se do processo biográfico e em que medida eles se relacionam.

Dubar (1997) diferencia esses dois processos, porém enfatiza que um depende do outro, que um influencia o outro, que eles ocorrem simultaneamente. Da mesma forma, apesar de segmentarmos esses processos para descrever *identidades típicas dos professores*, entende-se que, em primeiro lugar, eles são articulados, um interfere no outro.

E, em segundo lugar, considera-se que na realidade podem existir muitos outros *tipos de identidade profissionais* que variam entre os quatro tipos acima descritos. De modo que esses quatro correspondem a descrições teóricas, as quais ajudam-nos a compreender a realidade, mas não dão conta de apreender todas as constituições identitárias que podem ocorrer em um contexto profissional.

Assim, para encerrarmos este tópico, trazemos as contribuições de alguns autores que refletem sobre a identidade profissional docente, levando em consideração aspectos específicos a essa profissão, os quais podem nos ajudar a refletir sobre a docências e seus processos de constituição identitária.

Papi (2005) colabora com o presente estudo, pois considera que a identidade se dá em um processo de negociação, entretanto pontua que essa negociação se articula entre dois processos distintos: primeiro há “a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo” (p. 50), sendo que também é necessário que haja “a interiorização ativa, na qual há a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo” (p. 50).

Em função dessa dupla relação, a autora que, embora se trate da identidade profissional, o indivíduo só pode ser analisado a partir de suas trajetórias sociais, sendo fundamental para esse processo o *percurso de sua trajetória de vida* e, em consequência disso, *o saber oriundo da experiência*.

Nesse caso, Nóvoa (1992) também valoriza o saber da experiência, na medida em que assume que a identidade profissional baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais, pois entende que os professores constroem sua identidade por referência a saberes práticos e teóricos, mas, também, por adesão a um conjunto de valores. Em função disso, o autor entende que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que 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.

Day (2004) corrobora Nóvoa (1992) quando pontua que é fundamental que o professor conheça a si mesmo – tenha clareza sobre os elementos que constituem a sua identidade – para que possa conhecer seus alunos e sua disciplina, já que a profissão é alicerçada por significados profissionais e pessoais. O autor ainda acredita que o relacionamento com os alunos e a(s) disciplina(s) lecionada(s) influenciam a construção da identidade do professor:

As identidades profissionais dos professores – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem – estão associadas, portanto, quer *à disciplina que lecionam* (particularmente no caso dos professores do ensino secundário) quer *aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam*, quer *aos seus papéis e ligações entre este e as suas vidas fora da escola* (DAY, 2004, p. 88, grifos nossos).

Dentro desse panorama pode-se afirmar, o que já dizia Karl Marx, que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, uma vez que constitui um “uso de si mesmo” e também um “uso de si mesmo pelos outros” (TARDIF; RAYMOND, 2000):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua

própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 2010).

Desta forma, os autores destacam que o trabalho é também responsável por modificar a identidade, mas, além disso, modifica o *saber trabalhar*, ou seja, o *saber fazer*, os saberes práticos que englobam uma ocupação ou profissão. Para Tardif (2010), os saberes não se reduzem à mera transmissão de conhecimentos já construídos, mas se delimitam como um saber plural.

Nesse contexto, a identidade docente, segundo Pimenta (2002), é um dos aspectos que diz respeito à questão dos saberes e competências que são construídos historicamente e configuram a docência como uma construção no âmbito da dinâmica social. A autora também assinala 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 vinculados aos *saberes da profissão*, *saberes práticos* e ao *próprio exercício da profissionalidade*.

Desse modo, entende-se que este tópico auxiliou na compreensão da identidade e em seu processo de constituição, demonstrando ainda identidades típicas que podem ser encontradas no contexto profissional. Entretanto, quando se volta ao contexto profissional docente, alguns aspectos chamam a atenção, os quais serão retomados posteriormente, durante a análise dos resultados.

É importante lembrar, todavia, que merece destaque o reconhecimento que a dimensão pessoal influencia na dimensão profissional (NÓVOA, 1992; PAPI, 2005); que o trabalho exercido contribui com a construção identitária e com a construção de saberes profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000; DAY, 2004; TARDIF, 2010); que a identidade relaciona-se aos saberes profissionais; às experiências e ao próprio exercício da profissionalidade (TARDIF; RAYMOND, 2000; PIMENTA, 2002).

O próximo tópico continua a versar sobre a identidade, mas a contempla sob uma perspectiva distinta: em vez de buscar conceituá-la e relacioná-la à docência, procura-se compreendê-la no mundo pós-moderno, reconhecendo fatores que podem dificultar a construção de uma identidade que seja *reconhecida socialmente* e estruturada *de maneira contínua*. O tópico a seguir, busca, de certa forma, demonstrar porque alguns autores afirmam

que hoje convive-se com uma *crise das identidades* e, conseqüentemente, com uma *crise da identidade do professor*.

4.1.1. A identidade, os professores e a escola na pós-modernidade: desafios a serem enfrentados.

Como salientado no Capítulo 03, atualmente a sociedade está condicionada por um mercado que exerce cada vez maior força sobre as organizações econômicas, financeiras, sociais e, em muitos casos, até educacionais (ZEICHNER, 2013). Sociedade essa que se faz a partir de rupturas e aceleradas mudanças de ideias, de estratégias e até de valores. Sociedade “[...] em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2005, p. 07).

Atento às intensas mudanças, complexidades e instabilidades que englobam o mundo, Bauman (2007a; 2007b) tenta explicar esses fenômenos pautando-se pelo termo ‘sociedade líquida’, afirmando que vivemos tempos líquidos (2007b). Essa denominação emerge aliada às transformações de ordem e estrutura social que se intensificam em detrimento dos processos da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo, de forma que o termo *líquido* se opõe ao que é *sólido*, estando relacionado às rápidas transformações que perpassam o mundo.

É nesse contexto que as *inovações* ganham destaque, assim como foi pontuado no *Tópico 3.3. Literatura de Autoajuda e Educação*, ao mostrar que os livros de autoajuda para os professores geralmente procuram apresentar *soluções inovadoras*, mesmo que essas estejam apenas com uma nova roupagem, mas congreguem conteúdos já conhecidos.

As inovações e as rápidas mudanças podem ser facilmente percebidas no cotidiano, pois a cada dia novos produtos são lançados, a tecnologia desenvolve-se continuamente, novas ideias, cursos e mercadorias chegam ao mercado, convidando-nos a desfrutar-lhes. “A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se” (BAUMAN, 2007a, p. 09). Entretanto, as intensas mudanças não passam despercebidas aos seres humanos, sendo frequentemente motivo de instabilidade, dificuldade em encontrar formas de situar-se, de fixar-se, de estabelecer referências:

A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento [...] *A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes.* Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las (BAUMAN, 2007a, p. 08, grifos nossos).

Os reinícios, por sua vez, engendram uma série de rupturas, já que as constantes mudanças impossibilitam o desenvolvimento de processos contínuos, sendo necessário rever constantemente o que até pouco tempo era considerado válido. Aliada à esse processo está a perda da tradição (RÜDIGER, 1996; ARENDT, 2009), que gera uma gama de incertezas ao indivíduo por não ser mais necessário guiar-se pelos valores e princípios que antigamente estruturavam a organização social.

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).

Desse modo, os processos estabelecidos socialmente vão transformando a condição em que o indivíduo vive e se constitui, sendo que na medida em que a ordem mundial e os valores se alteram, o indivíduo vê-se na necessidade de acompanhar tais mudanças, de estar a par das transformações, sem, muitas vezes, ter condições para isso. Além disso, a perda de referências frequentemente relega ao homem a escolha por seus próprios princípios e valores, o que dificulta a constituição de *valores sólidos*, nos quais possa se apoiar para fundamentar seu desenvolvimento, suas decisões pessoais e profissionais. O homem dos dias de hoje caracteriza-se por não ter uma crença definida (RÜDIGER, 1996): “A consequência disso é a convivência constante com a ansiedade, o sentimento difuso de medo, a expectativa de fracasso e o crescimento de um profundo mal-estar consigo mesmo” (p. 202).

Dubar (1997) também ressalta que as mudanças sociais tornaram o mundo do trabalho mais instável, sendo que já não se pode ter as mesmas certezas que as gerações de décadas atrás. As taxas de desemprego, o rápido desenvolvimento tecnológico, as mudanças organizacionais e o acesso a empregos considerados cada vez menos estáveis são algumas das marcas dessas mudanças, que, para o autor, se intensificaram a partir da década de 1970:

As identidades estão, portanto, em movimento e esta dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de uma “crise de identidades”. Cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social (DUBAR, 1997, p. 239).

Nesse ínterim, o processo vai além de aumentar o consumir, adquirir novos produtos, incorporar novas palavras e jargões no vocabulário; as mudanças recaem sobre o indivíduo em si, sobre a constituição de seu processo identitário, pois as transformações exigem mudanças profundas, sendo necessário:

[...] ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento e desmantelamento, *repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas*. [...] A necessidade aqui é de correr com todas as forças para permanecer no mesmo lugar, longe da lata de lixo que constitui o destino dos retardatários (BAUMAN, 2007, p. 09-10, grifos nossos).

Assim, na sociedade líquida, as atualizações já não perpassam apenas os bens de consumo materiais, mas invadem o território imaterial das ideias, dos valores, dos conhecimentos, dos conceitos... E, nessa ordem, não basta *ter* os produtos necessários à vida moderna, passa-se a ser fundamental incorporar e *ser* o sujeito necessário – ou útil – à vida moderna.

Nessa atualização se extrapola a mobilidade e a eficiência que envolvem os processos organizações e as ações humanas, pois adentrando-se o interior, exigindo-se uma *identidade em movimento*, que esteja sempre pronta a abandonar velhos hábitos e incorporar novos, que possa ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que o rodeiam” (HALL, 2002, p. 13).

Hall (2002) busca explicar tais mudanças pautando-se em dois modelos de identidade concebidos anteriormente para se chegar no que possivelmente vivencia-se hoje. Para ele, no Iluminismo, acreditava-se que a identidade da pessoa correspondia à sua essência, à sua razão, à sua consciência de ação, de modo que “o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado” (HALL, 2002, p. 10).

Mais tarde surge a noção de sujeito sociológico, que vai ao encontro do aumento da complexidade do mundo moderno, de forma que a ‘essência’, a identidade do sujeito não mais era autônoma, mas constituiu-se na relação com outras pessoas importantes para ele. “De

acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2002, p. 11).

Essa perspectiva, de certa forma, continua sendo válida na medida em que se entende que a identidade é negociada e constituída num processo de socialização (DUBAR, 1997; SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2015), e que esse processo, por sua vez, se dá em relação ao meio em que o indivíduo está inserido, dependendo também das relações que são estabelecidas.

Assim, o que se questiona, na pós-modernidade, não é o processo de socialização, nem o processo pelo qual a identidade se constitui, mas sim a *fragilidade das relações* e a *intensidade das mudanças* que se perpetuam em tempos líquidos. Os quais, por sua vez, podem incidir diretamente sobre a construção de nossa identidade, de modo que “o próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2002, p. 120).

Bauman (2007a) reforça essa ideia na medida em que demonstra que a sociedade líquida oferece inúmeras ‘identidades’ a serem incorporadas pelos consumidores, e que essas, por sua vez, se desfazem, pois as relações entre o sujeito e a estrutura são traçadas ligeiramente, podendo deslizar e até desaparecer numa velocidade surpreendente. Nesse panorama:

[...] as pessoas são atormentadas pelo problema da identidade. No topo, *o problema é escolher o melhor padrão entre os muitos atualmente em oferta*, montar as partes do kit vendidas separadamente e apertá-las de uma forma que não seja nem muito frouxa (para que os pedaços feios, defasados e envelhecidos que deveriam ser escondidos embaixo não apareçam nas costuras) nem muito apertadas (Para que a colcha de retalhos não se desfaça de uma vez quando chegar a hora do desmantelamento, que certamente acontecerá). (BAUMAN, 2007a, p. 13, grifos nossos).

Corroborando com Bauman (2007a), Hall (2002) assume que o sujeito pode assumir identidades diversas em diferentes situações, pois essas não são unificadas em torno de um ‘eu coerente’: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13).

Assim, o processo de construção da identidade se baseia em uma sociedade na qual múltiplas relações podem se constituir, onde ideias e culturas diferentes – e até contraditórias – podem se misturar, complementar-se (SILVA, T., 1999), mas essas mesmas relações podem também se segmentar de maneira volátil, podem se desfazer, moldar-se a novas formas e

contornos com extrema facilidade. Em uma sociedade líquida, pergunta-se: Quais parâmetros continuam sólidos para determinar nossa essência? Quais fundamentos permitem alicerçar os valores, as concepções, a visão de “eu” e de mundo? Mais uma vez nos deparamos com uma perda de referências.

4.1.2. Das transformações histórico-sociais à identidade do professor

Conforme vimos, o capítulo 03 contextualizou a inauguração da sociedade moderna, que possibilitou o desenvolvimento do capitalismo, do sistema fabril e, em consequência, novas relações entre a sociedade e o indivíduo, entre o indivíduo e o trabalho. Na medida em que o contexto histórico-social mudou, o indivíduo também se modificou, passando a ter novas necessidades, novos desafios, novos papéis.

O capítulo também mostrou de que forma os livros de autoajuda começaram a ser publicados e em que medida correspondia a essas novas demandas sociais e individuais.

O Capítulo 03, por sua vez, continuou a refletir sobre mudanças histórico-sociais, mas refletiu em que medida essas recaíram sobre a construção da identidade do indivíduo.

Agora, aproximando-se de nosso objeto de estudo, buscamos traçar algumas relações entre essa trajetória histórica, as transformações sociais, os impactos sobre a identidade dos indivíduos e, enfim, de que maneira tudo isso gerou implicações sobre o professor. De que maneira isso afetou sua formação, a construção de sua identidade, seu papel, as instituições de ensino.

Tardif (2010) busca referências nas mudanças históricas e sociais para compreender as mudanças referentes aos saberes docente e os professores, pois tem o intuito de perceber em que contexto começou a haver *uma segregação entre a produção dos saberes que embasam a profissão e o exercício prático no dia a dia da sala de aula*.

Assim, para o autor, nas sociedades ocidentais pré-modernas, os intelectuais exerciam a função de promover a formação e o conhecimento em instituições elitistas, mas, por outro lado, os saberes técnicos atrelados a várias áreas do trabalho eram assumidos por pessoas que realizavam o trabalho em si, descobriram novas técnicas (ou novos saberes) para aperfeiçoá-lo e, ao mesmo tempo, promoviam a formação dos futuros trabalhadores de sua área.

Esse era o processo que ocorria nas corporações de artesãos e operários, na qual o trabalho, a produção de saberes e a formação das futuras gerações assentavam-se nas mãos

dos mestres artesãos. O trabalhador tinha o controle sobre todos os processos que estavam envolvidos em sua produção.

Como já abordado, a modernidade, junto ao capitalismo e ao desenvolvimento fabril, trouxe à tona uma nova ordem social, na qual esse modelo vai sendo deixado de lado em prol da divisão social do trabalho. No caso dos professores, a divisão é realizada em caráter social e intelectual, pois se dá entre a pesquisa, que passa a ser assumida por especialistas ou cientistas; e a formação, que passa a ser assumida por docentes. Os conhecimentos técnicos, o “saber fazer”, por sua vez, passa a ser assumido por grupos de executores que tão bem serviram – e servem até hoje – à ordem industrial e mercantil do sistema capitalista (TARDIF, 2010).

Outra mudança destacada pelo autor é que os saberes-mestres, tais como a filosofia, a ciência positiva, a doutrina religiosa, os sistemas de normas e princípios, que anteriormente davam legitimidade a quem os dominava e os ensinava, foram perdendo seu valor, pois *saber* sobre um assunto já não era mais suficiente, era preciso *saber ensinar*. Aqui se vê um *deslocamento dos saberes para os procedimentos* utilizados na transmissão desses saberes.

Arendt (2009) também ressalta essa questão ao analisar a crise na educação nas sociedades da primeira metade do século XX. Para a autora, o desenvolvimento de ciências como a Psicologia e o Pragmatismo influenciaram a Pedagogia, fazendo com que essa se tornasse uma *ciência do ensino em geral*, separando-se do conteúdo a ser ensinado. Para ela, isso resulta em um problema, pois o foco da formação recai sobre o desenvolvimento da criança, sobre aspectos didáticos, não se dando mais ênfase ao assunto a ser ensinado. Ou seja, *valorizaram-se os procedimentos*, deixando-se os *saberes a serem ensinados em um segundo plano*.

Tardif (2010) mostra que o desenvolvimento dessas outras ciências citadas por Arendt (2009), como a psicologia, a psicopedagogia também ocorreram devido às divisões sociais e intelectuais estabelecidas na sociedade Moderna, sendo que a pedagogia passou a se relacionar com saberes oriundos dessas outras áreas do conhecimento. A antiga pedagogia geral é substituída por uma pedagogia que é segmentada em áreas cada vez mais especializadas e autônomas.

Esse desenvolvimento das Ciências da Educação também levou a um fenômeno ideológico mais amplo, caracterizado pela Escola Nova, pela Pedagogia Reformista, que mudaram intensamente a concepção da relação entre educador e educando. Dessa vez, o *deslocamento se dá dos saberes do educador para a aprendizagem do educando*. A relação

pedagógica, as necessidades e interesses dos alunos ganham maior valor, passando a ser importante *saber lidar e saber estar* com as crianças (TARDIF, 2010).

Saviani (1985) destaca que, com esses novos movimentos a ideia do ‘aprender fazendo’ ganha força, vem com o intuito de superar o Modelo de Educação Tradicional e incluir crianças que não se adequavam ao antigo modelo. Arendt (2009) ressalta que nesse novo modelo já não era significativo transmitir conhecimentos, mas era necessário mostrar como esses conhecimentos são produzidos e treinar habilidades que poderiam ser usadas para a vida, tais como dirigir, realizar um plantio, usar uma máquina de escrever, entre outras. A preocupação da autora com essa mudança é que o foco recaia sobre essas habilidades e não se ensine conhecimentos de um currículo padrão, como produzir um texto de qualidade ou realizar operações matemáticas, por exemplo.

Assim, enquanto por um lado, as ciências da educação e outras ciências atreladas à educação se desenvolviam, o sistema fabril também se tornava cada vez mais forte, sistema exigindo maior formação de seus trabalhadores. Com isso, a demanda por escolas ampliou-se, sendo que isso levou ao desenvolvimento do sistema escolar, e, conseqüentemente, à ampliação das instituições de formação de professores, de modo que as instituições privadas e religiosas foram sendo substituídas por instituições públicas e laicas, como escolas normais e universidades, que eram capazes de atender a um maior número de estudantes, de *futuros professores*.

O autor mostra que essa situação possibilitou que os professores reivindicassem e conquistassem mudanças econômicas e profissionais, processo que também foi auxiliado pela sindicalização que se desenvolvia. Apesar disso, não houve melhoria relativa ao seu papel, já que os professores continuaram a atuar como um corpo de executores, que agora atuava de acordo com as normas do Estado e via suas práticas serem influenciadas pelos novos saberes desenvolvidos pelas ciências da educação, pela psicologia, pela biologia, entre outras.

Essa situação foi se desenvolvendo e se ampliando ao longo dos anos, tanto no que se refere à demanda por escolas, quanto à produção de saberes elaborados cientificamente, atrelados à educação. De modo que Tardif (2010) destaca outra questão que se intensificou em decorrência desses fatores, nos últimos trinta anos: os *professores executores* viram suas tarefas e suas técnicas se dividirem em múltiplas funções (escola maternal, ortopedagogia, orientação escolar, psicologia, entre outros): “Seu saber, sua competência, sua pedagogia, no interior da instituição escolar, foram por isso mesmo restringidos e contestados no tocante à sua capacidade de atenderem às necessidades de clientela diversificadas” (p. 46).

Trazendo essas questões para os dias de hoje, pode-se entender que essa ampliação de funções e o aumento das exigências, de certa forma, também são delineados pela nova ordem pautada em uma *sociedade líquida*, sendo que Estrela (2010) procura mostrar como esses aspectos sociais podem repercutir no ensino, na organização da escola, no trabalho e na identidade do professor:

Para além de verem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de acção (educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos gêneros, educação sexual...), os professores exercem a sua acção envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta à hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos *media* e, por vezes, de órgão de tutela (ESTRELA, 2010, p. 06).

Apesar das exigências e tarefas terem aumentado, os professores convivem com uma menor valorização social e econômica, e com uma escassez de recursos materiais e condições de trabalho.

Nesse contexto, passam a enfrentar complexas situações, que envolvem o seu papel, a expectativa que a sociedade tem com relação à escola, o valor social que se dá – ou não se dá – ao processo de escolarização. Assim como assinala Estrela (2010), Nóvoa (1992) também esclarece que a escola e os professores ficam penalizados com um excesso de tarefas diárias e uma sobrecarga de atividades.

Esteve (1992) corrobora ao dizer que “o avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõe uma *dinâmica de renovação permanente*, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da profissão” (p. 98, grifos nossos). Tantas mudanças, pressões e aumento de complexidade pode ameaçar a segurança e as certezas que anteriormente o professor detinha com relação à sua função social, ao seu papel frente aos alunos, aos limites de suas ações.

Ao ver-se em um contexto contemplado pela insegurança e por incertezas frente às mudanças e à desvalorização da escola perante a sociedade, o professor pode estabelecer com sua profissão uma relação de desconfiança, a qual provoca rupturas no processo biográfico, levando-o a reestruturar seu processo identitário. A falta de reconhecimento aliada à ruptura nas transações subjetivas pode fazer com que alguns professores assumam a *identidade do excluído* (quando o projeto pessoal está em oposição ao projeto coletivo e o profissional não assume um compromisso com seu trabalho, nem é reconhecido socialmente) (WAUTIER, 2001).

A falta de correspondência entre o *projeto pessoal* (processo biográfico) e o *projeto coletivo* (processo relacional) pode levar muitos professores a não se comprometerem com a profissão, a adoecerem, ou mesmo a desistirem dela, de modo que:

[...] a profissão [docente] transforma-se então em um trabalho fortemente emocional (Hargreaves, 1998) que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o *professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros*, sobretudo se ele não tiver controle emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional (ESTRELA, 2010, p. 07).

A vulnerabilidade citada por Estrela (2010) corresponde tanto ao processo biográfico, quanto ao relacional (DUBAR, 1997), já que mostra que o professor passa por situações frágeis e incertas com relação ao que pensa sobre a escola, o que deseja para seu futuro, o que entende por sua função (sentido atribuído por si mesmo); quanto com relação ao juízo de valor dos outros e ao seu reconhecimento (identidade para outros).

Diante dessa situação na qual a identidade se vê comprometida, ameaçada e o mal estar-docente aflige um grande número de profissionais (ESTEVE, 1992), nosso interesse se volta às respostas que estão sendo buscadas pelos professores a fim de lidar com esses desafios.

Entre os inúmeros caminhos possíveis, estaria a busca pela literatura de autoajuda? (SILVA, J. DE S., 2012; ARNOSTI, 2012). Da mesma forma que auxiliou os indivíduos a lidarem com a nova organização da sociedade industrial, estariam os professores buscando respostas às dificuldades enfrentadas no mundo pós-moderno? O fato de ressaltarem valores atrelados ao compromisso profissional e à boa conduta faria desses livros referências sólidas em meio a tantas opções que se diluem na sociedade líquida?

4.2. Os professores e a escola em situação cada vez mais complexa: da identidade aos saberes docentes

Se os professores convivem com incertezas e certa dificuldade em estruturar seu processo identitário, é preciso ressaltar que a escola, como tantas outras instituições, também se vê influenciada pelas transformações atreladas à *liquidez do mundo pós-moderno*.

O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, como por exemplo, os meios de comunicação, fez com que ela deixasse de ser a detentora do saber, perdendo seu valor e prestígio social (ESTEVE, 1992; BAUMAN, 2008). Além disso, com a

democratização do ensino, passa a existir uma grande diversidade de classes e etnias na sala de aula, de modo que já não é suficiente trabalhar com a cultura dominante, novos conteúdos e conhecimentos necessitam ser inseridos e incorporados nos currículos escolares.

Sob diferentes olhares, Esteve (1992), Masschelein e Simons (2013) olham para um descontentamento depositado sobre a escola, apontando para o fato de muitos acreditarem que ela já não cumpre com sua função. O fato é que tantas mudanças *provocam inúmeros questionamentos com relação ao que é e ao que deixa de ser papel da escola*.

E por estarmos em uma era de valorização do capital econômico, Colello (2013) ressalta que o primeiro desafio da escola e do professor é mostrar aos alunos que o conhecimento possui um grande valor e que esse não está relacionado *à sociedade do ter*, à sociedade do consumo, pois hoje existe uma:

[...] oposição [...] entre os valores de nossa sociedade, a sociedade do ter, a sociedade capitalista, a sociedade do lucro e, por outro lado, o conhecimento. Qual é a razão para aprender, se o que vale mesmo é o dinheiro, é a grana, é o ter? Todos esses valores perpassam um pouco a mentalidade de nossos alunos. E eu vou dizer para vocês que talvez o primeiro desafio do professor, no enfrentamento do fracasso escolar, seja o de resgatar o valor do conhecimento, enquanto um bem necessário, enquanto bem prazeroso, enquanto um bem que merece ser adquirido (COLELLO, 2013, extraído da vídeoaula *construção do fracasso escola: mecanismos do não aprender e desafios do professor*).

Tardif (2013) chama a atenção para essa gama de contradições e mudanças que vem afetando a escola nas últimas décadas. Para o autor, essa situação torna-se cada vez mais complexa:

E é nessa posição um tanto quanto complicada, que a escola encontra-se atualmente: Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões (TARDIF, 2013, p. 552).

Segundo o autor, esses aspectos relacionados ao mercado marcam o último ciclo de grandes transformações ocorridas sobre o ensino e a formação de professores desde a Modernidade, desde o desenvolvimento das sociedades capitalistas. De uma divisão social e intelectual do trabalho docente, na qual a produção de saberes e a formação de pessoas passam a ser tarefas distintas e segmentadas, chega-se a uma condição em que não é somente a ciência que dita regras e exerce influências sobre o ensino, sobre os professores executores. Nem somente o Estado e a sua organização social, nem mais a religião.

Desde a crise econômica que afetou países industrializados no início dos anos 1980, o que se intensifica, especialmente nos níveis superiores dos sistemas de ensino, é a ideia de que os *saberes veiculados pela escola não correspondiam aos saberes úteis ao mercado de trabalho*, sendo que se passa a perguntar para que servem os saberes escolares, já que sua pertinência social já não é tão clara.

“Surge então a necessidade de microestratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares” (TARDIF, 2010, p. 47). A partir dessa seleção, uma nova lógica – em prol do consumo – pode ser instigada entre as escolas, de modo que *a lógica das instituições de ensino desloca-se da formação para o consumo de saberes*.

Nesse contexto, os alunos passam a ser vistos como consumidores de um capital de informações que possa ter utilidade em seu futuro. *A função dos professores deixa de ser a formação e passa a ser fornecer informações* e instrumentos para lidar com a concorrência presente no mercado de trabalho.

O autor demonstra que as diferentes mudanças por ele pontuadas – e aqui complementadas por outros autores – são marcadas essencialmente pela perda de controle dos professores, que cada vez menos possuem autonomia para definir os seus saberes.

De uma sociedade em que todo o processo de trabalho e formação ficava sob a responsabilidade do mestre artesão, passou-se a um esquema em que os especialistas produzem os saberes, enquanto os professores somente os executam. Com isso, as ciências se desenvolveram, trazendo à tona novas formas de trabalhar, valorizando seus conhecimentos didáticos e pedagógicos e colocando em segundo plano o que os professores sabem.

A essa condição atrelou-se o avanço da sociedade, que caminhou do *estado sólido para líquido*, e viu as áreas do conhecimento se diluírem em muitas outras áreas; enquanto as funções sociais das instituições, solidamente consolidadas na tradição, passaram a ser flexíveis, versáteis, questionáveis... Já não se havia certeza quanto a essas funções. Já não havia tanta segurança depositada sobre a tradição (ARENDT, 2009).

O desenvolvimento do mercado coroa as mudanças, sendo que a lógica mercantil e suas demandas podem adentrar e mesclar-se com as funções do ensino. Enquanto Esteve (1992) olha para essas mudanças do ponto de vista da personalidade ou até da identidade docente, estudando os novos desafios que a sociedade atual oferece ao professor; Nóvoa (1992) olha para as condições e o modo como a profissão vem se organizando e preocupa-se ao constatar uma proletarização do ensino e da profissão docente.

Tardif (2010), por sua vez, olha para essas transformações a partir dos saberes, e traz à tona a problemática de professores que não controlam os saberes com os quais lidam. Reforça que professores e cientistas parecem estar em grupos distintos conforme uma lógica de divisão de trabalho em que a comunidade científica produz os saberes e os *professores apenas os executam com suas técnicas e seus instrumentos*. “Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2010, p. 40).

Essa relação de exterioridade, na qual os professores lidam com saberes que não foram por eles produzidos, organizados ou definidos, acaba por reforçar a desvalorização da formação profissional, gerando a ideia de que a pedagogia está atrelada a ciências abstratas produzidas pelos formadores universitários. Dessa forma, Tardif (2010) questiona:

De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (p. 42).

Diante dessa situação, que envolve a função social da escola, dos professores e os próprios saberes docentes, Tardif (2010) traz à tona uma pesquisa que se os docentes não podem controlar os saberes que lhes são ensinados nas instituições de formação e lhes são cobrados pelas instituições de ensino e pela lógica do mercado, eles buscam *produzir saberes por meio dos quais compreende e domina seu próprio trabalho, sua atuação na prática*.

A partir dessa perspectiva Tardif (2010) inova ao olhar e estudar os saberes docentes e é essa temática que abordamos no próximo tópico. Ao mostrar que os professores *produzem saberes* como uma estratégia para superar sua condição de exterioridade em relação aos saberes que lhes são confiados e cobrados, o autor acaba por refletir sobre o próprio sentido do ensino e *sobre a natureza do trabalho docente*.

Nessa perspectiva, Tardif (2010) também nos brinda ao tocar na *dimensão humana* do trabalho docente, que emerge a partir de sua teoria dos saberes. Dimensão que ganha força nesta pesquisa, justamente por ser uma das características marcante dos livros de autoajuda voltados a educadores: uma grande preocupação dessas obras é *lidar com a afetividade e o amor no contexto educacional* (ROMÃO, 2009; SILVA, J. DE S., 2012).

Além disso, como salientado na problemática de estudo, levantamentos anteriormente realizados demonstraram que muitos professores evidenciaram que os livros de autoajuda

oferecem respostas e contribuições à essa dimensão (ARNOSTI, 2012; SILVA, J. DE S., 2012).

Por essas razões, interessa-nos o olhar mais atento a essas questões, buscando reconhecer o que fundamenta tal dimensão e em que sentido diferentes autores contribuem com essa discussão.

Essas são questões que serão retomadas ao longo da pesquisa, principalmente ajudando-nos a refletir sobre os resultados.

O próximo capítulo, por sua vez, foca o trabalho docente, pois também é nosso interesse perceber as relações entre esse e a literatura de autoajuda. Entretanto, adentra uma dimensão que o fundamenta, mas que nem sempre é considerada pelos cursos de formação e pelas políticas públicas (ARNOSTI, 2012).

A *dimensão humana* do trabalho do professor será o centro das próximas discussões, pois o resgate dessa dimensão, que *nem sempre é considerada nos meios formais de formação e trabalho docente*, mas *é central na construção dos livros de autoajuda*, se faz essencial às reflexões pertinentes a este estudo.

Como ressaltado anteriormente, este capítulo vem para contemplar a tríade proposta anteriormente, na qual se reflete sobre as relações e as influências delineadas entre a leitura dos livros de autoajuda, a constituição da identidade do professor e a atuação no trabalho docente.

Dessa forma, o *Capítulo 5* foca a compreensão da dimensão humana (ou de elementos que a fundamentam) a partir de diferentes autores, mas deposita atenção especial sobre a teoria de Maurice Tardif (2000, 2010), que parte de um estudo sobre os saberes e o trabalho docente para, a partir desse, refletir sobre a dimensão humana que o constitui.

Capítulo 5: A DIMENSÃO HUMANA DO TRABALHO DO PROFESSOR

Este capítulo está dividido em quatro tópicos principais.

No primeiro deles, visita-se o pensamento de diferentes autores que valorizaram, de alguma forma, a dimensão humana do trabalho do professor. Sob diferentes conceitos e perspectivas, contemplam essa dimensão e procuram demonstrar a importância que essa assume na aprendizagem dos alunos, na formação dos professores ou, até mesmo, na construção de uma profissionalidade docente.

No segundo bloco, entretanto, por partir de uma perspectiva diferente dos demais autores, optou-se por dedicar um olhar mais atencioso aos estudos de Tardif (2000, 2010), sendo que é a partir de sua teoria que compreendemos a dimensão humana do trabalho do professor. Ao longo do capítulo buscamos evidenciar quais aspectos de seu estudo nos levaram a escolhê-lo como nosso principal referencial teórico.

O terceiro e quarto blocos são desdobramentos do segundo bloco, procuram refletir sobre a dimensão humana a partir das ideias de Tardif (2000, 2010), contando com a contribuição de alguns outros autores, como Nóvoa (1992, 2012), Raymond e Lessard, sendo que os dois últimos trabalham em conjunto com o próprio Tardif (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF; LESSARD, 2012).

O terceiro bloco deposita maior atenção sobre o trabalho do professor, sobre condições que fazem parte de sua prática em função da dimensão humana. Reflete também sobre as implicações das interações humanas que ocorrem na sala de aula, e na escola.

O quarto bloco vai do trabalho para a formação de professores, procurando entender como a dimensão humana do trabalho do professor repercute sobre a formação dos professores e sobre a constituição de sua identidade. Aqui se vislumbra não apenas aspectos profissionais, mas discute-se a importância dos aspectos pessoais para o processo de construção do *ser professor* e do *fazer docente*.

5.1. Dimensão Humana – diferentes contribuições

Amado et. al (2009) inauguram seu artigo chamando a atenção para o fato de termos vivido, durante séculos, um modelo de educação que *abafava* a expressão da afetividade, uma

vez que se tinha como centro a transmissão dos saberes, pautada por um distanciamento entre o professor e o aluno. O primordial era o ensino dos saberes, sendo que as relações em sala de aula não eram vistas em primeiro plano.

Apesar disso, relatam que há muito tempo há autores que se preocupam em refletir sobre essas relações, sendo que esses estudos ganharam maior atenção a partir do início do século XX. Nessa época houve um aumento das pesquisas que defendem a interdependência entre as diferentes dimensões do desenvolvimento humano: a intelectual, a emocional, a social, a motora, entre outras, visando favorecer o desenvolvimento integral e a autonomia do indivíduo (AMADO et. al., 2009).

Com isso, começou-se a investigar a relação entre essas diferentes dimensões e a influência das dimensões emocionais, sociais e motoras sobre o desenvolvimento cognitivo, sobre a aprendizagem. John Dewey e Maria Montessori são estudiosos que viveram no início do século XX e são citados pelos autores justamente por defenderem essas *outras* dimensões do desenvolvimento humano:

Segundo Dewey [...], os grandes problemas da educação provinham da ausência de uma ideia de continuidade entre a razão e o corpo, a pessoa e a sociedade, a pessoa e a natureza; e Montessori [...] considera que o grande problema da educação tradicional está no fosso que ela manteve entre a criança e o adulto, este pretendendo a todo o custo sujeitar aquela.

Com o tempo, mais estudiosos focaram nas questões levantadas por esses autores, de modo que foi sendo comprovado que há inúmeras influências entre ‘razão e corpo’, ‘razão e emoção’... Que os processos motores, emocionais e sociais influenciam os processos cognitivos. Da mesma forma, outros pesquisadores passaram a investigar as relações entre professores e alunos, verificando que há inúmeros benefícios quando nessas se investe, quando se busca proporcionar, dentro da sala de aula, um clima de afetividade e harmonia, mas que também seja desafiador.

Amado et. al. (2009) demonstram que os *desejos, as intenções e os motivos* são responsáveis por mobilizar as crianças na escolha de atividades e objetos de aprendizagem. Assim, é por meio da *afetividade* que os indivíduos são capazes de acessar os sistemas simbólicos-culturais, originando sua atividade cognitiva e seu consequente desenvolvimento, de modo que “processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (AMADO et. al., 2009, p. 78).

Com o desenvolvimento dessas perspectivas, muitos autores, de diferentes maneiras e partindo de concepções teóricas distintas, adentraram o campo da afetividade ou da dimensão

humana do trabalho do professor, contribuindo para que essa fosse reconhecida como um fator importante na formação do professor e na aprendizagem da criança.

Como vimos, Amado et. al. (2009), que partem de um olhar psicológico, averigam o quanto a afetividade na relação pedagógica pode contribuir com o desenvolvimento do aluno; já Estrela (2010) destaca a dimensão ética atrelada à afetiva, discutindo também sobre os sentimentos, afetos e emoções que envolvem os professores. Ribeiro, M. L. (2010), em seu artigo, caminha em perspectiva semelhante a de Amado et. al. (2009), ressaltando a importância de se trabalhar com a afetividade na formação dos professores e chamando a necessidade para que essa esteja inclusa nos currículos escolares.

Day (2004), por sua vez, foca a afetividade, mas principalmente na relação entre os professores e sua profissão, analisando quais as implicações de ser apaixonado pelo ensino e pela aprendizagem, analisando ideias como inteligência emocional, autoestima, confiança relacional, entre outras.

Apesar da afetividade e da dimensão humana não serem o foco de Arendt (2009) e Freire (1969), ambos acabam valorizando-a ao refletir sobre a educação, de forma que Arendt (2009), a partir de fundamentos filosóficos, anuncia que o amor é intrínseco à educação. Freire (1969) também apresenta tal relação, mas para tanto se apropria de referenciais sociológicos e defende de que maneiras os professores devem se relacionar com seus alunos, a fim de possibilitarem uma relação dialógica, que supere o autoritarismo.

Candau (1991), do ponto de vista da didática, mostra que as interações em sala de aula perpassam a dimensão humana; enquanto Contreras (2002), pensando na profissionalização da docência, fala sobre a categoria da obrigação moral, que está atrelada ao posicionamento e às escolhas que o professor assume frente a seus alunos.

Assim, muitos são os termos que remetem à dimensão humana: afetividade ou dimensão afetiva (AMADO et. al., 2009; RIBEIRO, M. L. 2010; ESTRELA, 2010); dimensão ética (ESTRELA, 2010); dimensão moral (DAY, 2004); obrigação moral (CONTRERAS, 2002); relações professor-aluno (CANDAU, 1997; CONTRERAS, 2002; DAY, 2004; AMADO et. al, 2009); confiança relacional (DAY, 2004); relação dialógica (FREIRE, 1969); amor (FREIRE, 1969; ARENDT, 2009); paixão pelo ensino (DAY, 2004; ESTRELA, 2010); dimensão emocional (ESTRELA, 2010); inteligência emocional (Day, 2004); dimensão humana (CANDAU, 1997); dimensão pessoal (NÓVOA, 1992; 2012), entre outros.

Esses termos englobam significados distintos, mas têm em comum o fato de estarem vinculados às relações humanas que ocorrem em sala de aula, ou mesmo às relações

estabelecidas entre professores e sua profissão (sua relação com os saberes, com os alunos, com as emoções que vivenciam, com a experiência etc.).

Desse modo, há alguns autores que não tem por foco o pesquisar a dimensão humana do trabalho docente, mas acabam por tocar nessa questão ao refletirem sobre a Educação e de seus processos. Outros focam principalmente as contribuições da dimensão humana – ou da dimensão afetiva – para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, entendendo que é essencial investir nessa dimensão, desde à formação inicial até às reflexões que acompanham a carreira. Outros ainda encaminham seu olhar para a formação de professores ou para a profissão em si, focando a relação entre o professor e a questão afetiva, emocional, relacional. E muitos desses autores, ao chamar a atenção para as relações, para os sentimentos e emoções que englobam a docência, acabam adentrando, direta ou indiretamente, na dimensão pessoal que é inerente à essa profissão (NÓVOA, 1992; 2012).

Arendt (2009) é uma autora que se enquadra no primeiro dos três grupos focados acima. Em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* seu foco é realizar uma análise filosófica referente à situação do mundo e da educação após as guerras mundiais e os regimes totalitários europeus.

Ao longo de sua análise, ela cita diferentes aspectos que geraram mudança à sociedade e à educação, dando ênfase à ruptura com a autoridade e com a tradição. Diferencia autoridade de autoritarismo ao mostrar que o segundo, diferente do primeiro, depende da força e da coerção para submeter determinado grupo. Já a autoridade, originalmente, era fundamentada pelo passado e pela tradição, fazendo sentido e servindo de referência às pessoas mais jovens: “A característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (ARENDT, 2009, p. 164).

Nessa perspectiva, a autora relata que a autoridade do professor se baseia em sua responsabilidade para com o mundo e para com a criança:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, por em sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Indo além, ela pressupõe que não é possível assumir tal responsabilidade quando não se tem amor pelas crianças e pelo mundo. Amor que nos leva a acreditar que o mundo precisa de uma continuidade e que essa não está em nossas mãos, mas será realizada pelas crianças

que ainda realizarão suas ações. Amor que leva a apresentar o mundo à criança, para que ela tenha condições de refletir sobre ele e assumir uma posição perante os acontecimentos de seu tempo:

A educação é o ponto em que decidimos se *amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele* e, 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, grifos nossos).

Aqui o amor, de certa forma, ganha uma dimensão política, uma vez que ele está atrelado a escolher assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças. Arendt (2009) enfatiza que tanto esse amor, quanto o compromisso em apresentar o mundo (os conhecimentos cientificamente e historicamente elaborados) às crianças são condições irrefutáveis para que se assuma a função de *educar uma criança*, independente de se ser pai ou um professor.

Freire (1987), a partir de um enfoque mais sociológico, também valoriza a questão política atrelada à educação, como trazia à tona, já na década de 1960, a categoria do *amor* como imprescindível para os processos de ensino e de aprendizagem.

Com uma visão bastante diferente da de Arendt (2009) e vivendo em um contexto distinto, Freire (1969; 1987) entende que o amor não é apenas necessário para fundamentar a responsabilidade que se tem com a formação das crianças e com a manutenção do mundo. Para ele, o amor nas relações pedagógicas é essencial para que se realize uma concepção humanista e problematizante da educação, que além de promover a aprendizagem e a reflexão dos conteúdos, deve ser imbuída de uma ação transformadora.

Ou seja, o ato de educar, além de propiciar o acesso aos conhecimentos, deve possibilitar uma nova relação entre educadores e educandos, que não seja uma relação de dominação, mas sim de diálogo e comunhão. Que possibilite a libertação e a autonomia dos educandos, que cresçam como sujeitos conscientes e críticos. E que também haja aprendizagem e reconhecimento dessa por parte dos educadores. Aí está o ato político relacionada à educação: ela não pode continuar a promover as mesmas relações de poder, mas precisa contribuir para que essas sejam superadas. E essa superação tem início na própria relação educador-educando:

Para realizar tal superação, [...] a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que se conciliam. [...] Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro que-fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. (FREIRE, 1969, p. 132).

Como se nota, o autor valoriza a aprendizagem por meio de uma relação dialógica, isto é, uma relação que se perpetue por meio do diálogo entre professor e alunos e na qual não exista dominação, mas que ambos caminhem juntos em prol dos objetivos da aprendizagem. Entretanto, Freire (1994) ressalta que não é possível estabelecer um diálogo se não houver um *profundo amor ao mundo e aos homens*, se aproximando, nesse caso, de Arendt (2009), que coloca o amor pelo mundo e pelos homens como condição fundamental para que a educação se realize:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimido, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1994, p. 45).

Desta maneira, apesar de partir de uma conotação política que vise à transformação social por meio da ruptura de hierarquia entre opressores e oprimidos, Freire (1994) acaba tocando diretamente nas interações humanas presentes nos processos educativos, deixando claro seu posicionamento sobre como essas interações deveriam ser estabelecidas. Para Freire (1969; 1994), devem ser pautadas pelo amor, pelo bem querer ao outro, por uma relação de alteridade, na qual educando e educador caminhem um ao encontro do outro sem que um deles assuma a postura de dominador, de manipulador: “Tão somente em comunhão a busca é autêntica” (FREIRE, 1969, p. 126).

Os demais autores acima mencionados já partem de um panorama diferente de Freire (1969, 1987, 1994) e Arendt (2009), pois partem de contextos propriamente escolares ou diretamente atrelados à formação de professores para realizarem seus estudos.

Contreras (2002) e Nóvoa (1992; 2012) realizam reflexões sobre a profissionalização da docência, buscando reconhecer aspectos essenciais para que uma profissionalidade docente seja desenvolvida (CONTRERAS, 2002) ou para que a formação e o trabalho dos professores caminhem em prol a essa profissionalização (NÓVOA, 1992).

Contreras (2002) defende a ideia de *profissionalidade docente*, entendendo que essa se refere:

às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74, grifos do autor).

Desse modo, o autor assinala que a profissionalidade constitui-se de três categorias: O compromisso com a comunidade, que está atrelada ao fato da ocupação docente ser socialmente encomendada e responsabilizada publicamente, ou seja, ela não é uma tarefa individual do professor, mas deve ser partilhada no contexto profissional, social e público. A segunda categoria seria a competência profissional, pois os docentes precisam dominar determinadas habilidades, técnicas e recursos que possibilitem o desenvolvimento da ação didática.

Mas aqui chamamos a atenção para a categoria da obrigação moral, assinalada pelo autor. Pela obrigação moral perpetua a ideia de que o professor deve estar comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoas; que 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 desses alunos como pessoas. A moral vai além de um comportamento correto, incluindo também preocupação com o que é importante para o ensino e para os alunos e as decisões do professor para escolher que caminhos tomar em prol do que for melhor pelos seus alunos:

Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões. [...] Na verdade, sentir-se comprometido ou “obrigado” moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso (CONTRERAS, 2002, p. 77, grifos nossos).

Assim, a obrigação moral está diretamente atrelada a uma dimensão emocional e afetiva que perpassam o trabalho do professor. Ela está atrelada ao compromisso que o professor assume com a profissão e às relações que constrói com seus alunos, a fim de realizar o que se propõe em termos de ensino. Interessante é notar que Contreras (2002) chama a

atenção para as relações entre professores e alunos, para a importância de nessas se investir, apesar de não dar a mesma conotação política que é realizada por Freire (1969; 1987; 1994).

Mas se aproxima de Arendt (2009) quando atrela o aspecto emocional ao sentir-se comprometido ou obrigado moralmente a realizar a sua função, de modo que ambos vinculam a dimensão humana e relacional (amar/envolver-se emocionalmente) à responsabilidade e ao compromisso que se estabelece com a profissão e com os alunos.

Candau (1991), por sua vez, aproxima-se de Contreras (2002) por uma outra questão. Ela escreve da área da didática e preocupa-se com a formação dos professores, considerando que essa deva contemplar uma perspectiva multidimensional. Defende que a educação é um processo multidimensional por constituir-se de uma dimensão técnica, uma dimensão político-social e uma dimensão humana.

Apesar de enunciarem seus estudos de pontos de partida distintos, as dimensões defendidas por Candau (1991) guardam relações com as categorias pertinentes à profissionalidade docente defendidas por Contreras (2002).

A dimensão política está relacionada ao fato do processo de ensino aprendizagem estar vinculado a diretrizes e orientações de políticas governamentais, além do ensino ser influenciado pelas expectativas e o perfil de cada sociedade (CANDAU, 1991). Essa dimensão vincula-se ao compromisso com a comunidade, que reconhece que a ocupação docente e suas funções devem ser compartilhadas e debatidas em diferentes instâncias, pois não deve corresponder a interesses individuais ou de grupos restritos, uma vez que é *socialmente encomendada*, ou seja, *há uma dimensão política e social inerentes à profissão*.

A dimensão técnica se relaciona aos objetivos mais práticos do ensino, ou seja, é a dimensão que está diretamente vinculada aos objetivos determinados; à escolha dos conteúdos; às estratégias de ensino; ao processo de avaliação; ao planejamento do curso e das próprias aulas (CANDAU, 1991). A dimensão técnica pressupõe a existência da categoria da competência profissional, sendo que ambas se referem aos conhecimentos oriundos da formação dos professores, bem como aos conhecimentos e objetivos inerentes aos currículos e às propostas pedagógicas das instituições. Ambas se relacionam ao *saber* e ao *fazer docente*, aos conhecimentos, saberes e experiências que possibilitam que o docente desempenhe sua função.

Por fim, a autora traz à tona a dimensão humana, que indica os processos de ensino e de aprendizagem são efetuados por meio de *relações interpessoais*, o que faz com que seja criado um “clima afetivo”, que muitas vezes acaba sendo responsável pelos sucessos ou pelos

fracassos de aprendizagem. Deste modo, a dimensão humana pode nortear-se por algumas questões: “Que condições deve realizar esta inter-relação humana para que seja facilitadora do processo de ensino aprendizagem? Como promove-las ou criar condições para que se desenvolvam?” (CANDAU, 1991, p. 46).

Ao pensar a *dimensão humana*, coloca-se a ênfase sobre as questões morais e afetivas do ensino e da aprendizagem que são inerentes à *obrigação moral* pensada por Contreras (2002), de modo que a autora também traz as contribuições da educação para o crescimento pessoal, interpessoal e grupal, que vão além da aquisição de conteúdos:

O processo de formação tem como principal preocupação a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para liberar a capacidade humana de auto-aprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal “pleno”, tanto intelectual quanto emocional (CANDAU, 1991, p. 46).

Entretanto, a autora não enfatiza uma das três dimensões, pois, para ela, o desafio está em articular as três, de modo que todas sejam igualmente valorizadas e se compreenda a relação entre elas, que se dá por meio de uma articulação dinâmica e coerente. Isso deve ocorrer nos cursos de formação inicial e continuada, assim como no próprio exercício da docência.

Entretanto, Amado et al. (2009) e Ribeiro, M. L. (2010), que escrevem a partir de um referencial teórico da Psicologia, apesar de concordarem com Candau (1991) que as diferentes dimensões do ensino precisam ser integradas na formação dos professores, preocupam-se especialmente com a dimensão humana (ou dimensão afetiva), pois acreditam que essa não tem sido devidamente valorizada:

[...] constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Na busca de explicação para o problema, analisamos as características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa (RIBEIRO, M. L., 2010, p. 403).

Assim, esses autores realizam estudos voltados especialmente à dimensão que eles denominam de afetiva, mas que está atrelada às interações humanas existentes na escola – principalmente entre professores e alunos – e à afetividade que eles consideram inerente a essas interações.

Para Amado et al. (2009, p. 83), afetividade é “entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades do outros”, sendo que os

autores possuem perspectivas próximas quanto a esse conceito. Ambos discutem a importância da afetividade para a aprendizagem cognitiva e para a motivação dos alunos; sua relação com o ensino; a necessidade dos professores contarem com uma formação que contemplem tal dimensão.

Amado et. al (2009) e Ribeiro, M. L. (2010) defendem que a sala de aula seja constituída de um ambiente acolhedor e desafiador, que propicie bem-estar aos alunos, mas possa motivá-los. Sugerem que os professores invistam nas suas relações com os alunos e procurem conhecê-los, estar próximos desses, investir em atividades que tenham relação com o perfil e as necessidades de seus alunos.

Para tanto, Amado et al. (2009) defendem que os cursos de formação de professores passem por algumas mudanças, a fim de promover a formação afetiva dos docentes:

- equacionar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial;
- considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta activa da “voz” do aluno;
- isso mesmo terá implicações não só ao nível dos conteúdos e referências teóricos como na selecção dos próprios modelos de formação, com especial incidência nos modelos reflexivos e nos que se empenham na preparação dos futuros professores através da investigação (p. 83).

Apesar de discorrerem um pouco sobre a necessidade de se considerar a dimensão afetiva nos cursos de formação, Amado et al. (2009) e Ribeiro, M. L. (2010) depositam maior atenção sobre a importância de tal dimensão para a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Focam essa perspectiva dentro do trabalho em sala de aula.

Isso difere dos estudos de Day (2004) e Estrela (2010), que olham prioritariamente para o professor, refletem sobre sua formação, sua atuação, suas competências, mas atrelam esses aspectos a questões relativas à afetividade, às interações humanas inerentes ao trabalho docente, ao carácter emocional que dizem estar atrelado à profissão.

O livro de Estrela (2010), *Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas*, trata dessas duas dimensões dentro da perspectiva da profissão docente, considerando a identidade do professor e o profissionalismo.

Chama a atenção para transformações que ocorreram na sociedade e na profissão, mostrando que tais transformações tornaram a profissão mais complexa, exigindo assim um

melhor desempenho afetivo e emocional por parte dos docentes. Discute a afetividade e as emoções dos docentes, e aí aparece a insatisfação docente.

Busca relacionar afetos, emoções e sentimentos, desenvolvendo conceitos como inteligência emocional, inteligência social, educação emocional e competências socioemocionais, defendendo que os docentes os desenvolvam para desempenhar sua função e melhor enfrentar os desafios que assolam este século:

São várias as razões que justificam a necessidade dos sistemas educativos actuais investirem mais na educação emocional dos alunos e professores: o reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; a importância da afectividade 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 déficits 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).

Nesse sentido, a autora busca desenvolver as diversas temáticas que podem possibilitar ao professor preparar-se emocionalmente e afetivamente para lidar com essa gama de situações complexas que envolvem a docência nos dias de hoje. Seu último capítulo foca questões éticas relativas à docência, inclusive a discussão sobre um código deontológico para os professores, sendo que também relaciona essas reflexões ao contexto vivenciado pelos professores e alunos nos dias de hoje.

Day (2004) desenvolveu muitos dos temas trazidos por Estrela (2010), pois discute sobre as emoções; a relação entre emoções e cognição; as identidades profissionais e pessoais dos professores; o comprometimento com o trabalho; as múltiplas inteligências, entre elas, a inteligência emocional; a dimensão emocional; a prática reflexiva; a eficácia coletiva e confiança relacional.

Entretanto, o que chama a atenção na obra é o seu título “A Paixão pelo Ensino”. Day (2004) foca essa questão durante todo o livro, a partir dos diferentes aspectos pontuados no parágrafo acima. Como anuncia Fried (2004), no prefácio do livro:

Christopher Day fez duas coisas especialmente importantes neste livro: fez da “paixão” o chef d’oeuvre de todo o movimento para reformar e melhorar o ensino e aprendizagem, em vez de a tratar como um mero ornamento. E alargou a sua investigação sobre a paixão através de um conjunto de actividades mais vasto do que até agora havia sido feito [...]. (FRIED, 2004, p. 14).

Dessa forma, Day (2004) perpassa a questão relacional que constitui o trabalho do professor, mas assim como Estrela (2010), enfatiza seu olhar sobre o professor em si e, no caso, busca compreender a paixão pelo ensino, verificando como essa surge, se essa é necessária, se e como ela se mantém ao longo dos anos... Entre outros temas.

Entre suas conclusões, entende que a paixão pelo ensino é crucial para mobilizar os docentes e envolvê-los com a profissão, sendo que também faz um apelo aos cursos de formação, para que essa questão seja relacionada aos currículos e as práticas formativas:

O ensino é uma actividade de coragem que testa a energia, o comprometimento e a determinação. Este livro confirma-o. A paixão não é um complemento, mas constitui, no seu melhor, o coração do ensino. É por isso que esta deve ser alimentada e mantida e que este aspecto não deve ser ignorado pelos formadores de professores na formação inicial, ou na formação contínua, nem pelos decisores políticos na sua busca permanente de elevar os níveis de ensino e de promover uma aprendizagem ao longo da vida (DAY, 2004, p. 244).

Como se vê, Day (2004) considera importante e legítimo que os professores tenham uma relação de afeto com sua própria profissão, que se engajem nessa e sintam-se bem nessa relação. Acredita que isso contribui, inclusive, com o compromisso que se estabelece com a docência.

Dessa forma, sob diferentes perspectivas, vimos a dimensão humana emergir em estudos que focam a própria afetividade e interações humanas que fazem parte da docência, formação e o trabalho docente, o exercício da docência, a prática pedagógica, a educação em si. São muitos pontos de partida que levam autores de contextos, épocas e posicionamentos distintos a escreverem sobre a importância de *se amar, se apaixonar pela profissão*, pois entendem que essa relação contribuirá para que se tenha um compromisso com o ensino.

Autores que defendem que também se tenha uma relação de afetividade com as crianças e jovens, que se invista nessas relações e que indiquem as inúmeras contribuições de desenvolver um ensino pelo qual perpassa a afetividade. Autores que demonstram que uma relação de afeto contribui com a motivação e com a aprendizagem cognitiva dos alunos.

Autores que indicam a necessidade de se produzir mais estudos sobre essa temática, de trazer à tona a dimensão humana nos currículos, nas políticas públicas, nos cursos de formação de professores.

Entretanto, apesar de considerarmos todas essas contribuições muito importantes, escolhemos tomar por base a teoria de *Maurice Tardif (2000, 2005, 2010)* para fundamentar nossa perspectiva inerente à *dimensão humana*. E tal escolha se deu porque se acredita que

seus estudos se diferenciam dos estudos dos demais autores aqui ressaltados, o que o leva a ter uma concepção distinta relativa à dimensão humana.

Alguns dos estudos seguem a perspectiva de Candau (1991) e Contreras (2002), considerando a dimensão humana em um mesmo plano que as demais dimensões, entendendo que a docência possui uma gama de dimensões e atributos que precisam se articular para que haja um bom desempenho.

Outros estudos se aproximam da concepção de autores como Day (2004), Amado et al. (2009), Ribeiro, M. L. (2010) e Estrela (2010), que mostram a importância de dar atenção às interações humanas porque elas poderão alavancar o desenvolvimento de diferentes objetivos do professor, ou seja, quando as relações humanas vão bem, torna-se mais fácil alcançar a aprendizagem esperada, o desenvolvimento do cidadão crítico e responsável que é tão almejado nas sociedades democráticas, a formação de um professor melhor preparado para lidar com os desafios intrínsecos à profissão nos dias de hoje. Nesses casos, a dimensão humana, as interações, a afetividade são aspectos que merecem mais atenção do que tem sido dada, pois até hoje se investiu muito nos aspectos técnicos e cognitivos que envolvem o professor e o ensino, tendo a dimensão humana um status menor, apesar de ser considerada fundamental pelos autores.

Há aqueles que defendem perspectiva semelhante à de Freire (1969, 1987, 1994), que defende que as relações humanas aconteçam de forma dialógica, a fim de promover um ensino problematizador e humanizador, que promova a transformação do educando e dos educadores. Ele dita uma maneira de promover as interações para que se alcance os objetivos por ele esperados, objetivos que vão além do ensino, mas que visam a uma transformação da sociedade, a uma superação das relações hierárquicas de poder.

Entretanto Tardif (2010) não se enquadra em nenhuma dessas concepções. Ele não coloca a dimensão humana no mesmo plano de outras dimensões; como também não a valoriza pelo fato dela não ter sido valorizada até então; pois, ele não a aponta simplesmente porque ela é um atributo essencial para que o professor melhor lide com sua profissão e para que os alunos se motivem e alavanquem sua aprendizagem, bem como ele não prescreve uma forma pela qual a dimensão humana deve acontecer para que o ensino alcance determinados objetivos ou contemple uma dimensão política e transformadora da sociedade.

O ponto de partida de Tardif (2010) é a própria profissão docente e com ela o trabalho docente como uma categoria que passa a ser central em seus estudos por trazer subjacente a ele a dimensão relacional, podendo suscitar uma teoria da interação social, pois a natureza

desse saber é social. Ele busca compreender o que é o trabalho do professor, em que esse se constitui e qual a relação entre sua formação e seu trabalho. Para realizar esse estudo parte dos saberes docentes, procurando perceber quais saberes são ofertados na graduação e como esses se relacionarão com o exercício da docência propriamente dito.

E em meio a seus estudos sobre a formação, o trabalho e a profissão docente se depara com a dimensão humana: *percebe que as interações humanas são a base para que o trabalho aconteça, uma vez que os seres humanos são objetos do trabalho docente*. O autor não entende as interações como uma dimensão que está no mesmo patamar de outras, ou como um atributo necessário para aperfeiçoar o ensino: para ele, *elas são a base da profissão*, na medida em que o ensino nelas se assenta. O fazer docente se dá nas interações humanas.

Essa perspectiva o leva a considerar a dimensão humana em seus estudos, e ao desenvolvê-la, ele conclui: *a docência é em si uma profissão de interações humanas*:

As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: *elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos* e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2010, p. 118, grifos nossos).

Dessa forma, o próximo tópico traz o resgate da teoria dos saberes elaborada por Tardif (2000, 2010), a qual fundamentará nossa compreensão referente ao modo como o autor considera a *dimensão humana*, referente ao significado atribuído pelo autor quando afirma que *a docência é uma profissão de interações humanas*.

Tardif (2000, 2005, 2010) ainda corrobora este trabalho ao trazer uma discussão que caminha da *formação de professores ao trabalho docente*, o que nos auxiliará a refletir sobre *os processos pelos quais a identidade se constitui e de que maneiras tal identidade vem à tona nas práticas do dia a dia*.

Sem se esquecer de que nosso intuito maior é compreender como a literatura de autoajuda pode incidir sobre esses planos que, a todo o momento, estão se influenciando e se sobrepondo – o plano *da formação e do trabalho*, ou, mais especificamente, o plano *da identidade e do exercício da docência*.

Desse modo, os próximos tópicos vêm costurando esses diferentes aspectos que se fazem fundamentais a esta pesquisa, pois na medida em que estuda os saberes na perspectiva da *formação e do trabalho docente*, perpassa a *construção da identidade*, os *atributos necessários ao exercício da docência* e, mais especificamente, a *relação entre a profissão*

docente e as interações humanas. Os próximos tópicos vem à tona intermediando *formação, saberes, trabalho e interações humanas*.

5.2. As Contribuições de Maurice Tardif: Dos Saberes Docentes às Interações Humanas.

Partimos de uma condição nas quais os professores convivem com o mal estar docente (ESTEVE, 1992), com um processo de constituição identitária que passa por desafios (NÓVOA, 1992; ESTRELA, 2010), que lecionam em uma escola à qual tudo se pede e já não se tem uma *sólida* clareza quanto à sua função.

Partimos de uma condição na qual há uma segmentação entre as tarefas exercidas pelos professores universitários e pelos professores da escola, sendo que, apesar de ambos exercerem uma função fundamental ao ensino, os últimos ficam com um status muito aquém dos primeiros, tanto em termos de reconhecimento social, quanto com relação às condições de trabalho e valorização financeira:

Mesmo na era atual, em que há várias experiências de parcerias entre escola e universidade e de escolas de desenvolvimento profissional, as instituições de ensino superior mantêm a hegemonia sobre a construção e difusão do conhecimento para a docência na formação de professores (DUFF, 1994; ZEICHNER, 2009) e as escolas permanecem na posição de mera ofertante de “locais de prática” (ZEICHNER, 2013, p. 200, grifos do autor).

Em decorrência disso, os professores não tem o poder de controlar e definir os saberes que sustentam e legitimam a sua prática, algo que vai à contra mão do que defendem importantes estudiosos da educação (NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2000; 2013).

Para tanto, é importante saber sobre quais saberes Tardif (2010) discursa ao demonstrar que eles são externos aos professores e às suas práticas. Como também é necessário reconhecer quais são os saberes produzidos pelo professor, que lhes possibilitam compreender e atuar sobre sua prática.

Inicia-se com a definição de saberes proposta pelo autor: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, *de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*” (TARDIF, 2010, p. 36, grifos nossos).

É válido especificar os quatro tipos de saberes acima apresentados (TARDIF, 2010):

1) Saberes da formação profissional: são aqueles que as instituições de formação de professores transmitem, os quais constituem as ciências humanas e, mais especificamente, as ciências da educação e os saberes pedagógicos. Os saberes atrelados às ciências da educação promovem a formação científica ou erudita dos professores, podendo ser incorporados à prática pedagógica. Já os saberes pedagógicos são doutrinas ou concepções oriundas de reflexões e sistematizações sobre a prática educativa.

O autor ainda ressalta que é comum que os saberes pedagógicos estejam articulados ao da ciência da educação e até seja difícil diferenciá-los, pois se busca relacionar os resultados das pesquisas científicas às concepções propostas, visando à sua legitimação.

2) Saberes disciplinares: também são transmitidos durante a formação inicial e contínua, em meio a diversas disciplinas oferecidas na universidade, tais como: matemática, história, literatura, geografia, entre outros. Por isso: “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades. [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2010, p. 38).

3) Saberes curriculares: São os objetivos, conteúdos, discursos e métodos por meio dos quais uma instituição de ensino se organiza e ensina os saberes por ela selecionados. Podem ser visualizados concretamente *nos programas escolares*, os quais devem ser apreendidos e desenvolvidos pelos professores.

4) Saberes experienciais: *são produzidos pelos próprios professores*, no exercício profissional, na atuação na prática pedagógica. São saberes que emergem da experiência docente e são validados por ela mesma.

Assim, o autor demonstra que esses saberes constituem a prática docente, o trabalho do professor, de modo que ele lida, simultaneamente, com esses vários tipos de saberes. As articulações entre a prática e os saberes fazem com que os professores dependam de sua destreza em dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto uma condição fundamental para que sua prática se realize.

Entretanto, para Tardif (2010), os *saberes disciplinares e curriculares* são externos ao professor, na medida em que já estavam determinados como produtos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes, cabendo aos docentes somente incorporá-los à sua prática no decorrer das disciplinas e conteúdos a serem veiculados.

Os *saberes de formação profissional*, por sua vez, também não são elaborados e definidos pelos docentes, pois são produzidos, sistematizados e organizados nas instituições

de formação, cabendo aos professores apenas absorvê-los, atendendo às normas estabelecidas pela universidade e pelo Estado. Assim, esses precedem e muitas vezes dominam a prática profissional, mas não emergem dela (TARDIF, 2010).

Os *saberes experienciais*, diferentemente, são internos ao professor e às suas práticas, pois é por meio desses saberes que ele define se uma reforma é pertinente ou não, qual modelo de ensino é mais adequado, o que é um profissional de excelência. São esses saberes que se constituem como núcleo dos saberes dos professores, possibilitando “transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a própria prática” (TARDIF, 2010, p. 54). Assim, o saber experiencial é definido pelo autor como um:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2010, p. 48 – 49).

Acreditando que os *professores produzem saberes* necessários à sua atuação, à sua compreensão da profissão; necessários para se dar conta de articular todas as teorias, normas e condições que integram a sua prática, Tardif (2010) busca entender como os *saberes experienciais* se constituem e em que eles se baseiam, adentrando, para isso, a própria natureza do trabalho docente.

Ao fazer isso, a primeira consideração é que o ensino – que é, em si, o trabalho do professor – se realiza em um *contexto interativo*, sendo que dessas interações emergem diversos condicionantes para o trabalho docente. Dessa forma, os saberes experienciais estão ancorados no ensino, que, por sua vez, é consolidado em meio a múltiplas relações humanas.

E aí se sobressai o primeiro condicionante: o docente não atua sozinho, mas está interagindo com outras pessoas, principalmente com os alunos. Sua atividade ocorre por meio de uma rede de interações com outros, sendo o elemento humano crucial, o que faz com que o trabalho seja repleto de símbolos, valores, sentimentos *a serem interpretados a todo o momento* durante o ensino.

Logo, essas interpretações possuem um *caráter de urgência*: não se pode ir para a casa e pensar sobre qual atitude é a melhor a ser tomada, o professor precisa *tomar decisões imediatas*, no ali e no agora, *levando em consideração todo o contexto* que envolve sua ação.

Sendo necessário levar em conta os símbolos, valores e sentimentos inerentes ao contexto de ensino e de aprendizagem, aos alunos que ali se encontram, o trabalho docente *exige uma sensibilidade do professor*, para que ele seja capaz de dar atenção às características próprias de cada aluno.

Todo esse processo é mediado através de discursos, posturas, comportamentos, formas de ser que os professores assumem para atingir uma gama de objetivos distintos para com os alunos, de modo que:

[...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc (TARDIF, 2000, p. 15)

Como se vê, essa gama de ações que podem estar envolvidas no exercício da docência, além de se desenvolverem com base nas relações humanas, *são de fato complexas*, pois muitas ações, objetivos, estratégias e pessoas se relacionam ao mesmo tempo, exigindo do professor habilidades para coordenar todos esses processos, utilizando meios para atingir o que foi planejado sem deixar de dar atenção às especificidades da turma, à individualidade de cada um, às eventualidades que podem ocorrer no dia-a-dia.

Outro ponto que influi na complexidade do trabalho docente é que muitas vezes o professor lida com diferentes objetivos ao mesmo tempo, como objetivos emocionais que possibilitam a motivação dos alunos; sociais que se referem à gestão da sala de aula e às relações entre os alunos e entre o professor; objetivos cognitivos que estão diretamente ligados à aprendizagem dos conteúdos; objetivos coletivos relacionados aos projetos educacionais da escola, entre outros. Para relacionar todas essas ações e habilidades:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerências, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14).

Assim, pode-se dizer que *o trabalho docente é um trabalho complexo*, sendo que além de todas as relações, pessoas, objetivos, estratégias e ações com as quais o professor precisa lidar, ele ainda vivencia situações que são extremamente variáveis e são únicas. Uma turma

jamaiz será igual à outra, assim como a mesma turma pode estar diferente de um dia para o outro. Situações eventuais acontecem e desorganizam a rotina previamente preparada pelo professor. As interações humanas podem se dar a partir de relações distintas, sentimentos e percepções variáveis. E essas questões pressupõem um outro condicionante: o trabalho do professor exige *improvisação e certo jogo de cintura*.

Para Tardif (2010), lidar continuamente com situações desse tipo já traz um aspecto por si formador, pois ao refletir e buscar soluções e estratégias para inúmeras situações distintas, o *habitus* do professor vai se desenvolvendo, ou seja, *a experiência adquirida lhe ajudará a enfrentar as situações futuras*.

Essa aprendizagem se dá ao longo do próprio trabalho, pois o professor precisa desenvolver meios de atuar como ator que interage com pessoas, sendo que isso acaba gerando certezas particulares, uma delas – ou a principal – é a constatação pelo professor de sua própria capacidade de ensinar e atingir os objetivos determinados, tendo um desempenho satisfatório relativo à prática profissional.

Essa certeza e as estratégias que o docente adquire para obter êxito advêm no decorrer do tempo, *a partir dos saberes que ele mesmo desenvolve (saberes experienciais)* para lidar com os alunos, com os conteúdos, com os demais saberes, com os problemas de aprendizagem etc.

Tendo em vista esse processo, Tardif (2010) enumera três condições principais que são inerentes à profissão docente e aos saberes experienciais construídos pelo professor: 1) as interações estabelecidas com as demais pessoas em sua atuação prática; 2) as regras e obrigações pelas quais o professor deve guiar seu trabalho; 3) a instituição enquanto detentora de uma organização e múltiplas funções.

O professor precisa dar conta dessas condições para desenvolver o seu trabalho, sendo que constrói os seus saberes para que seja possível articulá-las e organizá-las de acordo com seus objetivos e suas perspectivas com relação ao trabalho.

Tardif (2010) também indica que essas condições são responsáveis pela distância entre os *saberes experienciais* e os *saberes adquiridos na formação*. Pois ao iniciar sua atuação prática, os professores tomam consciência dessas condições e percebem que os saberes pedagógicos ou disciplinares não serão suficientes para contemplar todas elas, que por sua vez são necessárias à profissão.

O conhecimento sobre essas condições se dá na prática profissional, sendo que no início da carreira (nos primeiros cinco anos) é que os professores acumulam a base de sua

experiência, pois precisam mostrar para si mesmo e para as demais pessoas que conseguem ensinar:

Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF, 2000, p.14).

Como dissemos, pouco a pouco, os docentes vão adquirindo habilidades com a prática, certos macetes que vão compondo seu *habitus* profissional, sua *personalidade* profissional e que lhes possibilitam lidar com as condições inerentes ao seu trabalho.

O autor ainda ressalta que essas condições obedecem a uma hierarquia, pois há funções mais e menos importantes no trabalho docente. Os saberes que os professores adquirem para lidar com essas condições, por sua vez, também são hierárquicos, sendo que os professores destacam a relação com os alunos como o espaço onde sua competência e seus saberes são validados: “A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente (TARDIF, 2010, p. 52).

As interações com os alunos são pontuadas como espaços de legitimação dos saberes docentes, consideradas muito importantes para a aprendizagem da docência e para que o professor valide suas competências, seu “saber ensinar”. Entretanto, Tardif (2010) indica que a prática pedagógica, considerada em todas as suas dimensões, contribui com a construção de *saberes experienciais*, os quais permitem que os *demais saberes* sejam avaliados, sejam incorporados à prática de uma forma que sejam condizentes a ela e compreensíveis pelo professor. Assim, “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão” (p.53).

Mas o autor não reduz a construção dos *saberes experienciais* apenas à prática profissional. Para ele, esses *saberes* também podem ser adquiridos na relação com os pares, no compartilhar de experiências. E é por isso que interações entre professores jovens e experientes, entre colegas de trabalho, entre estagiários e professores iniciantes, entre outras relações, são situações que possibilitam objetivar os saberes experienciais, pois é necessário ter consciência desses saberes para transmiti-los. Dessa forma, “o docente é não apenas um prático mas também um formador” (TARDIF, 2010, p. 52). E é por essa razão que muitos docentes mencionam congressos e reuniões pedagógicas como importantes momentos para sua formação.

Olhando para a prática docente, para as interações com os alunos, para a troca de experiência com os pares, para a complexidade que envolve o exercício da docência, o autor vai refletindo sobre a constituição dos *saberes experienciais* e, ao mesmo tempo, sobre o próprio trabalho docente, sobre as condições que o baseiam, de modo que a partir das reflexões acima traz à tona três aspectos que marcam o trabalho docente e, conseqüentemente, são condicionantes da constituição dos saberes experienciais:

1) o trabalho docente é um trabalho interativo, pois seu cerne se dá nas relações humanas, sendo fundamental ao professor saber lidar com tais relações. 2) a aprendizagem dos saberes experienciais pode ser potencializada por meio da interatividade, pois se aprende compartilhando e observando a prática dos colegas e; 3) a prática por si mesma constitui-se em um processo de aprendizagem, pois por meio dela os professores adquirem saberes experienciais e podem avaliar os demais tipos de saberes, adequando-os a ela.

Em detrimento desses três aspectos o autor assinala que os saberes experienciais são *pragmáticos* e *interativos*. Eles originam-se na prática docente e fazem sentido a ela, ou seja, estão diretamente relacionados ao trabalho do professor (pragmáticos), mas são construídos nas relações humanas, carregando marcas dessas interações (interativos).

Dessa forma, o autor refina seu olhar sobre o trabalho do professor e procura diferentes indícios e características que contribuem para a construção dos saberes experienciais, os quais possibilitam que eles sejam capazes de ensinar e mobilizar uma gama de normas, saberes e relações, mas que, ao mesmo tempo, são constituídos ao longo do dia a dia de *cada* docente, levando as marcas de *cada um*.

Por isso, para além de seu caráter pragmático e interativo, Tardif (2010) enumera muitas outras características dos saberes experienciais, as quais nos ajudam a compreendê-los.

Em função disso, elaboramos um quadro com as principais características ressaltadas pelo autor, entendendo que uma complementa a outra e que, em seu conjunto, ajudam-nos a entender as bases desses saberes:

OS SABERES EXPERIENCIAIS SÃO:	
Pragmáticos	porque se relacionam ao trabalho e ao trabalhador, estão diretamente intrínsecos ao labor, aos papéis assumidos pelo docente.
Interativos	porque são mobilizados e viabilizados num contexto de interações humanas, de modo que os saberes carregam marcas dessas interações. A normatividade e afetividade são algumas dessas marcas.
Sincréticos e plurais	por se basearem em diferentes tipos de conhecimentos e se constituírem a partir de circunstâncias variáveis.
Heterogêneos	pois assentam-se em conhecimentos oriundos de diferentes fontes: trajetória de vida, experiências profissionais, carreira etc.
Complexos	Pois se constitui pelos comportamentos e hábitos do professor, mas também por sua consciência discursiva.

Abertos, porosos, permeáveis	Pois agregam novos conhecimentos e experiências ao longo do tempo, sofrendo alterações de acordo com as situações vivenciadas na prática.
Personalizados	Pois a personalidade do professor também é marcante em seu trabalho, assim esse saber traz a marca do trabalhador.
Existenciais	Pois também se relacionam à história de vida do professor, tanto ao que ele viveu, como ao que ele vivencia no momento.
Pouco formalizados	Pois eles são mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho, em função de todas as características anteriores, entende-se que há uma dificuldade em sistematizá-los e assim, formalizá-los.
Temporais, evolutivos e dinâmicos	Pois se constroem ao longo do tempo, da carreira. Estão atrelados à socialização e à aprendizagem da profissão.
Construídos pelo professor	É o professor que precisa posicionar-se para organizar e hierarquizar os conhecimentos adquiridos em relação ao seu trabalho.

Quadro 13: Características do saber experiencial, segundo Tardif (2010)⁷.

Na verdade, essas características constituem a natureza dos saberes experienciais. E o estudo da natureza desses saberes remete ao que Tardif (2010) chamou de *epistemologia da prática docente* ou *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2000, 2010). Ao reconhecer que os professores produzem seus próprios saberes e esses, assim como o trabalho docente, são marcados por características e condições que são próprias da profissão, o autor chama a atenção para a necessidade de se estudar esses saberes por meio de uma epistemologia: “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255, grifos do autor).

Por saberes, como vimos acima, o autor os compreende em um sentido amplo, contemplando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Tardif (2010) realiza essa escolha, pois indica que os próprios professores constroem seus saberes profissionais nesse sentido mais amplo.

Assim, devido às características desses saberes, o autor percebe que a epistemologia da prática profissional não possui muita relação com as formas dominantes de ciências, já que rompe com alguns dos padrões que são vigentes na pesquisa universitária. A epistemologia da prática profissional requer que o trabalho dos professores seja investigado, requer que se adentre sua própria prática, de modo que os pesquisadores precisariam se deslocar de seus laboratórios para a escola. Essa epistemologia não deposita sua atenção nos saberes produzidos pela universidade, mas sim nos que são produzidos pelos próprios professores; e sendo assim, considera os professores como profissionais que podem contribuir para repensar a formação oferecida pelas instituições superiores de ensino. Além disso, Tardif (2000) propõe deslocar a lógica da pesquisa que visa prescrever o que os professores deveriam ser ou

⁷ Quadro elaborado pela autora, amparado em Tardif (2010).

fazer para, no lugar disso, investigar o que eles fazem, o que eles sabem e o que eles são de fato:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utiliza, aplicam e transforma em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa 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, 2010, p. 256).

Ao aproximar-se do trabalho docente, o autor assume que essa epistemologia revelará sua própria natureza e especificidade, de modo que, nesse ponto, emerge a dimensão humana, pois nela se assenta as bases da profissão:

Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que *tem como objeto o ser humano* e cujo *processo de realização é fundamentalmente interativo*, chamando assim o trabalhador a *apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é*, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2010, p. 111).

Dessa forma, entende-se que a partir de sua teoria sobre a epistemologia da prática docente, Tardif (2010) justifica e valoriza os *saberes experienciais*, consolidando-os como fundamentais para o desenvolvimento de todas as funções docentes, sendo que na medida em que busca sistematizar e revelar esse saber, acaba justificando duas propriedades essenciais do trabalho docente: *seu caráter interativo*; e a *marca da pessoa na atuação profissional*.

Essas propriedades, que para o autor, são a base da profissão, constituem, ao nosso ver, a *dimensão humana do trabalho do professor*, que seria composta por esses dois processos ou propriedades: 1) por um lado, estão *as interações humanas presentes na escola*, sobre as quais o trabalho do professor se desenvolve; 2) por outro, ao lidar com essas interações, o professor necessita trazer à tona suas crenças, sua visão de mundo, suas emoções, sua *personalidade*: “Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a *personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho* e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (TARDIF, 2000).

É com base nessas duas propriedades que compreendemos a *dimensão humana* do trabalho do professor, entendendo que essa não apenas caracteriza o trabalho, mas consolida-se como sua base, é nessa dimensão que o trabalho docente se desenvolve. Diante disso, os próximos tópicos se preocupam em discutir essas duas propriedades a partir da perspectiva de

Tardif (2000, 2010), e de seus colaboradores (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF; LESSARD, 2012).

Ambos os tópicos apresentam, principalmente, as implicações dessas duas propriedades para o trabalho do professor. Enquanto o primeiro deles focará as interações humanas, buscando mostrar quais as conseqüências dessas para o exercício da docência; o segundo volta-se à *relação entre as dimensões pessoais e profissionais* do professor, procurando discutir algumas implicações inerentes dessa relação. Para tanto, nesse segundo tópico, conta-se com a contribuição de Nóvoa (1992; 2012), que muito tem estudado sobre a importância de se investir na *pessoa do professor*.

5.2.1. A docência como um trabalho de interações humanas

A principal prerrogativa para que Tardif (2010) defenda a docência como um trabalho de interações humanas está no fato de que os professores não somente atuam em função de seus objetivos, mas principalmente em função de *seus objetos de trabalho*. E *seus objetos de trabalho são os seres humanos*, sociais e individuais ao mesmo tempo. De modo que as relações entre os professores e seus objetos de trabalho são, sobretudo, *relações humanas* (TARDIF, 2010).

Essa condição é vista pelo autor como algo que fundamenta o trabalho docente, já que emerge de seu próprio objeto de trabalho. Como fundamento, implica em diferentes aspectos que englobam o trabalho e delinea suas especificidades.

As principais implicações citadas pelo autor são: 1) O professor lida com um grupo de alunos heterogêneo; 2) as influências exercidas entre professor e alunos são bilaterais; 3) o objeto de trabalho do professor não pode ser controlado; 4) o objeto de trabalho se constitui por uma dimensão afetiva; 5) o objeto de trabalho do professor é dotado de liberdade e; 6) o objeto de trabalho é complexo.

Ou seja:

1) o fato de trabalharem com indivíduos, apesar de lidarem com uma coletividade, faz com que o seu trabalho se oponha às soluções universais, às receitas e às técnicas pré-definidas, pois emerge o caráter da unicidade, da particularidade, da instabilidade, na medida em que cada aluno é único pode suscitar diferentes situações, cada um possui suas potencialidades e seus limites, sua história de vida, sua cultura e suas marcas sociais (TARDIF, 2010). Assim, o grupo de alunos com o qual o professor lida é muito heterogêneo.

2) Os alunos despertam julgamentos de valor no professor, que se relacionam às suas características físicas, sociais, culturais, religiosas... Do mesmo, professor pode influenciá-lo de diferentes maneiras, mesmo sem ter consciências disso. Essas trocas estão presentes no decorrer das aulas e são inerentes às relações bilaterais que ocorrem entre professores e alunos.

3) As influências existem, mas ao sair da sala de aula o objeto de trabalho do professor escapa ao seu controle, poderá fazer o que bem entendeu a partir do que ouviu e aprendeu em suas aulas.

4) O fator emocional é inevitável quando se lida com relações humanas, pois cada aluno suscitará diferentes emoções, ou reações no professor. Enquanto um parece ser mais amistoso, outro parece estar sempre de mau humor. Enquanto alguns grupos são tranquilos e interessados, outros parecem não se identificar com o modo de ser do professor. As diferentes reações que ocorrem em sala de aula suscitam emoções e afetos que trazem à tona uma *dimensão afetiva*.

5) Outra característica é que o objeto de trabalho do professor é dotado de liberdade, de modo que um dos primeiros esforços do docente é fazer com que as atitudes dos alunos vão ao encontro das suas, que o grupo entre em sintonia com a sua proposta.

6) Por fim, o autor ressalta que o ser humano é um objeto complexo e que não é fácil lidar com ele. Para o autor, é o mais complexo do universo, pois não pode ser analisado segundo cada um de seus componentes, é preciso ser visto como um todo, de forma global. Essa forma global, por sua vez, é riquíssima por “possuir uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (TARDIF, 2010, p 131).

Para o autor essas implicações acompanham e delineiam o exercício da docência, são condições para o professor desempenhar o seu trabalho, mas também são aspectos nos quais o professor precisa se ater quando organiza sua aula, suas estratégias de ensino, sua maneira de se aproximar dos alunos.

Tadif (2010) considera ainda que o fato do ensino configurar-se como atividade humana, não apenas faz do trabalho docente um trabalho interativo, mas também traz marcas à própria compreensão que ele tem por *pedagogia*:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2010, p. 117, grifos do autor).

Por um lado, a pedagogia se relaciona à dimensão instrumental do ensino, isto é, ela é a prática que se situa num ambiente de trabalho real, que tem a função de coordenar diferentes meios para atingir os resultados educativos, que consistem em socializar e instruir os alunos em interação com eles. Essa concepção também indica que “o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e alunos” (TARDIF, 2010, p. 118).

Por isso se concorda com o autor quando ele salienta que sendo a pedagogia uma teoria do ensino e da aprendizagem, essa jamais pode colocar em segundo plano as limitações que são pertinentes à interação humana, sejam elas normativas, afetivas, simbólicas ou de poder: “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIF, 2010, p. 118).

Assim, as seis implicações anteriormente ressaltadas, por si só, demonstram que a tarefa do professor em lidar com seu objeto de trabalho é complexa e dificilmente poderá ser repetida de forma igual com grupos distintos. Essas implicações também possuem relações com a própria natureza do trabalho docente, sendo que esse aspecto chamou a atenção de Tardif (2010), que estudou outras profissões, conhecendo algumas categorias em que elas são enquadradas por determinados autores.

Ele fez associações entre as características do trabalho docente e as categorias que encontrou nos diferentes estudos, pontuando que a profissão docente possui aspectos que a caracterizam como um *trabalho mental, emocional e moral*.

Trabalho mental porque o trabalhador mental carrega seu trabalho em seu interior, ele o leva para onde vai e a qualquer momento e em qualquer lugar pode estar refletindo e buscando soluções para lidar com seus afazeres e suas dificuldades. Assim, esse tipo de trabalho torna-se envolvente e, ao mesmo tempo, difícil de ser separado da vida pessoal.

Trabalho emocional porque requer capacidades que vão além das habilidades físicas e mentais, exige-se um envolvimento afetivo do trabalhador. Isso faz com que a personalidade, as emoções e a afetividade do trabalhador venham à tona durante o trabalho, ou seja, a pessoa do trabalhador emerge no processo: com suas qualidades, defeitos e características: a pessoa é “um componente tecnológico das profissões de interação” (TARDIF, 2010, p. 142).

E é um trabalho moral porque envolve pessoas em relação de dependência, de modo que os professores acabam sendo sobrecarregados com um fardo *ético*, que influi nas decisões

que precisam ser feitas diariamente, as quais influenciam a vida e a formação de outras pessoas, do próximo.

São diferentes questionamentos que levam o professor a investir a desenvolver um conhecimento de suas características, seus valores, seus princípios, seus sentimentos... Os alunos, por sua vez, precisam aceitar entrar em um processo de aprendizagem, o que leva os professores a terem o papel de motivar os alunos, por meio de relações humanas complexas que exigem que o professor seduza, persuada, tenha autoridade, dê recompensas e punições.

Esses aspectos fazem com que existam problemas éticos envolvendo a docência, a começar pelo grave problema de abuso de autoridade, como “também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos” (TARDIF, 2000, p. 17).

Assim, ele define a profissão docente como um trabalho de interações humanas e mostra que por isso os professores não conseguem se basear somente em conhecimentos objetivos e tecnologias operatórias para realizar seu trabalho, de modo que “Até agora, as ciências sociais e humanas e as ciências da educação não conseguiram construir, como as ciências naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e dos seres humanos” (TARDIF, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, nosso olhar caminha do *trabalho docente, suas interações humanas e os desafios emergentes dessa condição*, para a *formação do professor que exerce a profissão*, para as marcas deixadas sobre ele em função das características que envolvem seu trabalho. Se as ciências não foram capazes de construir tecnologias eficazes para controlar todas as situações que abrangem a docência, os professores, enquanto seres humanos, empregam seus saberes oriundos da dimensão pessoal para tentar dar conta dessa complexa tarefa.

5.2.2. O professor enquanto pessoa.

Como discutimos anteriormente, ao interagir com os alunos, usar de suas emoções, experiências e estratégias, muitas características pessoais do professor acabam vindo à tona, de modo que os processos de formação docente não podem apenas depositar sua atenção para os conhecimentos técnicos e científicos, mas precisam ressaltar os valores, crenças e experiências que delineiam a personalidade e a identidade dos professores (TARDIF, 2010):

Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: a aquisição de novos conhecimentos, o estudo aturado, o rigor da planificação e da avaliação. Mas há

também uma parte de *artista*: a reacção a situações imprevistas, a pedagogia-da-situação, a resposta a comportamentos inesperados. Como diz Daniel Hameline, os professores têm uma parte de *geómetras* e outra de *saltimbancos*. E estas partes têm de estar ligadas, construindo uma maneira própria de cada um ser professor (NÓVOA, 2012, p. 77).

Nóvoa (1992; 2012), como destaca no trecho acima, também defende a importância de se considerar a dimensão pessoal do professor, pois valoriza o fato do professor ser uma pessoa e de uma parte importante dessa pessoa ser o professor. Afirmar isso ao perceber o papel fundamental que a história de vida dos docentes desempenha sobre sua atuação profissional, de modo que suas experiências pessoais, seus valores e suas crenças influem em seus posicionamentos assumidos durante a prática pedagógica.

Tardif (2000) corrobora essa questão quando ressalta que os professores frequentemente falam sobre si mesmos quando são interrogados sobre suas práticas, antes de falarem sobre suas competências profissionais, contam sobre seus talentos e habilidades pessoais, mostrando que esses contribuem muito para seu sucesso profissional.

Outro exemplo da força que a dimensão pessoal exerce sobre a docência é o fato dessa ser incorporada até mesmo nos instrumentos e locais de trabalho do professor, a começar pelas salas de aula, que são organizadas e decoradas segundo as suas preferências e intenções. Ao mesmo tempo, o professor transpõe seu estilo, sua personalidade para sua maneira de ensinar, para o modo como se organiza em cada época do ano, para lidar com a disciplina dos alunos, entre outros aspectos. “Todos esses fenômenos e muitos outros do mesmo tipo revelam que a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2010, p. 144).

Para o autor, todas essas decorrências do trabalho do professor ainda os coloca como *artesãos*, pois assim como eles, os professores precisam elaborar seus instrumentos e locais de trabalho.

Tardif e Raymond (2000) mostram que essa marca da personalidade no trabalho faz com que muitas experiências de épocas anteriores à formação inicial sejam consideradas durante a formação e até mesmo durante o exercício da docência. Isso ocorre devido ao fato dos saberes experienciais serem também *temporais*, ou seja, são construídos ao longo do tempo, o que leva a crer que a trajetória por trás de cada professor (história de vida) pode assumir grande significado, ainda mais quando pensamos que “os professores são

trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...], antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2000, p. 13).

Nesse caso, os autores revelam a força dos afetos e das experiências pessoais nos processos de formação e de constituição identitária. Tardif e Raymond (2000) destacam que experiências pessoais anteriores ao processo formal de formação docente podem gerar fortes influências sobre a postura e o modo de ser do professor.

Desse modo, diferentes espaços, vivências e pessoas que, em algum momento, cruzaram a vida dos docentes, podem ter sido propícios para uma socialização que contribuiu com a construção de sua identidade, de modo que os valores e aprendizagens adquiridos nesses contextos tornaram-se significativos e continuam a ser legitimados ao longo da carreira, a não ser que sejam ressignificados por algum outro processo de socialização e constituição identitária.

Um dos contextos conhecidos por serem significativos e participarem da construção da identidade é a própria escola básica e as experiências inerentes a essa. As pesquisas mostram que é comum, nos momentos de urgência, que os professores se lembrem de soluções adotadas por seus antigos professores e acabem realizando-as novamente. Ao mesmo tempo, tendem a julgar seus futuros alunos a partir de suas próprias experiências como alunos. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Outro ponto de referência citado por muitos professores é a própria família, pois muitas das vivências e dos valores aprendidos com essa são levados para a profissão. Segundo as pesquisas, experiências marcantes com outros adultos, em contextos extraescolares, especialmente na época da adolescência, também foram muito recorrentes como momentos de aprendizagem ou de inspiração para pensar a docência (TARDIF, 2010).

Ao perceber que experiências anteriores são tão importantes para os professores, Tardif e Raymond (2000) reconhecem que os cursos de formação de professores dificilmente são capazes de romper com as experiências e crenças fortemente impregnadas de afetos, que foram consolidadas ao longo da trajetória de vida, a partir de vivências da infância ou da adolescência.

Assim, indicam que esses esquemas de ação construídos pelos professores resistem às reflexões críticas realizadas na formação inicial e continuam a prevalecer durante o exercício da docência, de modo que: “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224).

Outro aspecto que traz à tona a dimensão pessoal do professor é o fato de muitos professores destacarem sua *paixão pela profissão*, pois muitos justificam suas escolhas profissionais apontando que esse sentimento nasceu por terem vivido em uma família de professores; outros salientam que seus antigos professores fizeram-nos gostar tanto do que fazem; outros pontuam que sentiam muito prazer em ajudar os colegas de sala. Há também aqueles que dizem que sua paixão advém das crianças, do carinho que sentem por elas, pois gostam de estar com elas (TARDIF; LESSARD, 2012).

Esses aspectos levam alguns docentes a acreditarem que sua paixão pelo ensino é anterior à profissão e depositam um grande valor sobre sua pessoa, sendo que entendem que “foram feitos para ensinar”, “nasceram professores”, possuem “o dom para exercer a profissão”.

Tardif (2010), apesar de chamar a atenção para a influência da pessoa sobre o trabalho do professor, entende que essas concepções possam reduzir o verdadeiro teor da profissão. Para o autor, essas pessoas não “nasceram professores”, mas aprenderam técnicas e traquejos da profissão ao longo de sua própria história de vida.

Essa naturalização das práticas sociais ignora que o papel do professor também é definido em um contexto, de acordo com organizações e normas institucionalizadas. Desse modo, o “saber-ensinar” seria a correspondência entre o que se espera do professor na instituição e sua atuação docente. Para o autor, isso se dá em decorrência de uma racionalização da personalidade, que é construída devido ao sucesso do sujeito como aluno e como professor, pois “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, 2010, p. 78, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Tardif (2010) mostra que essa concepção pode apresentar dois riscos principais: o primeiro é que ao se acreditar que “foi feito para ensinar” pode-se julgar que tanto suas práticas, quanto a organização e os objetivos institucionais são os ideais, levando a uma postura de manutenção de antigas práticas, deixando de valorizar ou de considerar que o ensino possa ser aprimorado, que as instituições possam se transformar de acordo com o contexto que as envolvem.

O segundo risco é que, embora essa concepção destaque a importância da personalidade e da história de vida no trabalho do professor, esses saberes por si só não possibilitam a aprendizagem efetiva do trabalho docente: “[...] esses saberes sozinhos não

permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não são suficientes para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem” (TARDIF, 2010, p. 79).

Nessa medida, apesar do autor demonstrar a importância da dimensão pessoal para o desenvolvimento profissional do professor, valorizando suas experiências e a aprendizagem que é adquirida com essas, ele também realiza algumas ressalvas, mostrando os riscos de restringir a aprendizagem da docência à experiência, ou mesmo em acreditar que ‘nasceu pronto para ensinar’.

Com isso se retoma uma preocupação que já foi pontuada acima: os cursos de graduação não tem contribuído para fazer com que os futuros professores ressignifiquem suas crenças, seus saberes e seus valores, de modo que muitos continuam a crer “que foram feitos para o ensino” e outros continuam a utilizar saberes ou ações que aprenderam no meio familiar, na escola básica com antigos professores, em experiências que lhes foram marcantes na infância ou na adolescência (TARDIF, 2000).

Para Tardif (2000), isso acontece principalmente porque o modelo dos cursos de formação é disciplinar – orientado pela lógica aplicacionista, onde o foco é o cumprimento das disciplinas, e não é profissional – onde seria *centrado na realidade e saberes pertinentes ao trabalho do professor*.

Na lógica disciplinar, o curso é fragmentado e especializado, sendo que não há relações entre as diferentes disciplinas, cada uma delas é uma unidade autônoma de curta duração, oferecendo pouco impacto sobre os alunos. A lógica disciplinar também é guiada por questões de conhecimento em vez de questões de ação. “Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2000, p. 19).

A lógica embutida é aplicacionista, pois se ensina que primeiramente é preciso conhecer bem, para posteriormente aplicar seu conhecimento às suas ações: “O modelo tradicional de formação de professores enfatiza a tradução do conhecimento acadêmico em práticas. Os licenciandos devem aprender o que e como lecionar em seus cursos e, em seguida, aplicar nas escolas, durante os estágios, o que aprenderam” (ZEICHNER, 2013, p. 200).

O problema é que essas características não se coadunam com o trabalho que de fato é exercido pelo professor, pois, como vimos ao longo do capítulo, um professor em sua prática não pensa de acordo com essa lógica aplicacionista. Além disso, nesse modelo não se

considera as crenças e representações que os alunos construíram ao longo de toda a sua vida sobre o ensino.

Dessa forma, a formação inicial tende a não ter um grande impacto sobre o que os alunos acreditam, compreendem e sentem no início do curso.

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reutilizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função do professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p. 20).

Assim, o autor sugere romper com a lógica disciplinar para desenvolver a lógica profissional, propondo quatro tarefas principais para que essa se desenvolva:

- 1) Primeiro, seria necessário reconstruir o repertório de saberes que fundamentam os cursos de formação, de modo a valorizar os saberes profissionais dos professores. Para tanto é preciso realizar uma reflexão crítica sobre os aspectos que fundamentam as crenças dos professores com relação a seus conhecimentos profissionais.
- 2) A segunda tarefa seria desenvolver dispositivos na formação que sejam orientados pela prática profissional do professor. De forma a considerar as necessidades dos docentes e se relacionar a seus saberes, suas representações e suas ações.
- 3) A terceira tarefa, considerada utópica pelo autor, é fazer com que a formação inicial dos professores seja compartilhada com as escolas, que universidade e escola se co-responsabilizem por essa formação. Zeichner (2013) vai além dessa proposta, sugerindo também que a comunidade tenha participação nessa formação:

Defendemos a criação de novos “espaços híbridos” na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, a escola e a comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor (p. 203).

Incluindo ou não a comunidade, essa tarefa é considerada difícil por Tardif (2000), pois exige uma nova organização dos cursos universitários e uma remodelação das carreiras dos professores universitários, pois a sugestão é dividir a responsabilidade da formação com outras instâncias parceiras.

- 4) A quarta tarefa, por fim, é que os professores universitários pesquisem e reflitam sobre suas próprias práticas, levando em consideração que eles também são

professores, pois, para o autor, na universidade muitas vezes há a ilusão de que os professores universitários não possuem práticas de ensino. “[...] essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores” (TARDIF, 2010, p. 21).

De acordo com Tardif (2010), ao refletir sobre modelos de formação de professores, “o que está em jogo [...] é a *identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários*” (p. 301, grifos do autor). Ao optar-se por um determinado modelo de formação priorizam-se determinados saberes e colocam-se outros em segundo plano; priorizam-se determinadas experiências e deixa-se de vivenciar outras, de modo que os processos experienciados ao longo da formação exercerá maior ou menor influência sobre a ressignificação da identidade dos futuros professores.

Nesse sentido, Tardif (2000, 2010) reivindica uma formação na qual os *saberes experienciais e o próprio trabalho docente sejam considerados*, pois considera que *os professores construam seus saberes a partir de sua experiência profissional* e não apenas aplicam os saberes apreendidos na universidade. Nessa construção, não emerge apenas a dimensão profissional, mas também valores, crenças e saberes oriundos da dimensão pessoal. É nesse contexto que a epistemologia da prática profissional pode corroborar para melhor compreendermos a prática e os saberes que são inerentes ao trabalho do professor, o que pode servir como base às reflexões e às análises dos futuros professores.

Com isso se assume que a universidade e os saberes por ela produzidos não dão conta de propiciar ao professor todos os saberes necessários para ensinar, sendo que a valorização dos saberes experienciais e uma parceria entre escola e universidade seria um caminho possível para superar inúmeras barreiras que marcam a formação de professores e o próprio exercício da docência: a barreira entre teoria e prática; escola e universidade; formação e trabalho; dimensão pessoal e profissional. Caminho que necessita romper com a lógica disciplinar de formação para que *se assuma a lógica da socialização profissional* (TARDIF, 2000, 2010):

A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve

progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação (TARDIF, 2000, p. 21).

Nessa nova lógica, os saberes experienciais ganham centralidade, assim como as experiências docentes – sejam elas realizadas em estágios de regência ou por meio da observação de pares. Os fundamentos da educação e os saberes pedagógicos teriam o papel de contribuir para que se compreenda a profissão docente em suas múltiplas dimensões, para que se perceba a função social da escola, do professor, do ensino e se reconheça os diferentes papéis que esses desempenharam ao longo dos anos. Mas ao possibilitar que a escola seja também um espaço de formação, abrem-se as portas para que os estudantes reflitam sobre as reais funções do professor, a real organização da escola e dos currículos, os reais desafios encontrados na prática docente.

Como dito, na formação guiada pela *lógica da socialização profissional*, o estágio e as reflexões acerca das práticas docentes não são compreendidos como espaços de aplicação de uma teoria, mas sim como *espaços de aprendizagem da profissão*, nos quais ocorre uma socialização profissional na medida em que *o saber, o saber-fazer e o saber-ser* vão sendo incorporados por meio de experiências, trocas com os pares e com professores experientes, reflexões e análises críticas de sua prática e da de seus pares.

A *socialização profissional* abre espaço à ressignificação dos saberes, crenças, valores, concepções e habilidades adquiridas anteriormente, na medida em que possibilita a vivência, a reflexão e a ação sobre novas crenças, valores, concepções e habilidades inerentes à profissão, sendo que muitos desses se consolidam nos saberes experienciais que:

[...] abrangem igualmente aspectos como bem-estar pessoal em trabalho nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação dos alunos, o sentimento estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.).

E nesse ponto entende-se que essa *socialização profissional*, na medida em que possibilita esses processos de ressignificação, contribui para que a *identidade dos estudantes e professores seja reconstruída*. Como vimos, para Dubar (1997), a identidade é produto de sucessivas socializações, pois se reconstrói ao longo da vida de acordo com as experiências, instituições e as interações que perpassam o sujeito.

O autor utiliza o termo *identidade como espaço-tempo geracional* para definir essa concepção relativa à identidade, a qual se constrói ao longo do *tempo* e do *espaço* (processos *biográficos e relacionais*).

Dessa forma, para que a formação do professor contemple esses dois processos é essencial que eles possam aprender com as interações humanas que se estabelecem determinados ambientes, onde seja possível confrontar as concepções que são atribuídas aos professores por quem atua na escola ou na universidade e as concepções que o professor em formação reivindica para si (processo relacional). Nesse processo, ocorre uma negociação entre as diferentes identidades, sendo o fator relacional muito importante para a contínua reconstrução da identidade do sujeito, para que haja uma confrontação entre a identidade para si e a identidade para os outros.

Dessa forma, faz ainda mais sentido que a formação dos professores não fique restrita aos saberes e ao espaço da universidade, mas que contemple outros espaços e saberes, em especial os inerentes à escola. Dubar (1997) coloca que a cada novo espaço vivenciado pelos sujeitos, novas socializações ocorrem, pois é preciso compreender as normas e valores vigentes na instituição, havendo a confrontação entre esses e suas próprias normas e valores, de modo que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, *ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional*, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p., grifos nossos).

Vivenciar, refletir e analisar as normas, valores e concepções relacionadas à instituição escolar e aos seus diversos agentes torna-se um processo muito importante para a própria formação, na medida em que *exige que os professores em formação passem por uma socialização profissional e reconstruam*, assim, *sua própria identidade*.

Mas as identidades também se reconstróem em função do tempo, na negociação entre a identidade herdada até o momento e a identidade visada – o que se pretende ser (DUBAR, 1997). Para tocar nesse processo é essencial que o trabalho com as histórias de vida aconteça, para que sejam levadas em consideração as crenças, os valores, os saberes e as experiências adquiridos em fase anterior à formação profissional:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge por isso (re)encontrar *espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida* (NÓVOA, 1992, p. 25, grifos nossos).

Nóvoa (1992) chama a atenção para dois aspectos que viemos defendendo até aqui: a importância de relacionar a dimensão pessoal do professor à sua dimensão profissional; e considera que para isso o trabalho com as histórias de vida seja pertinente, acessando experiências marcantes da vida dos professores em formação, buscando compreender suas concepções, valores e crenças a partir dessas. Com isso, pode-se acessar o carácter temporal dos saberes, confrontando a identidade herdada e a identidade visada profissionalmente.

Para Tardif e Raymond (2000) é muito importante considerar o carácter temporal dos saberes, compreendendo que esses, assim como a identidade, estão sempre abertos a mudanças, pois se constroem ao longo do tempo, jamais podem ser vistos como finalizados:

[...] saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao processo um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remete a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.).

Com isso, os autores chamam a atenção para duas questões que sempre marcam os saberes por seu carácter temporal e que, conseqüentemente, influenciam no processo biográfico da construção identitária: a *história de vida* e a *carreira do professor*. A primeira remete à formação pré-profissional, às socializações que ocorreram na família, na escola básica e em outras instâncias de vida. A segunda remete à formação profissional: ao próprio exercício da docência, que vai se modificando ao longo dos anos.

Desse modo, com base no que ressaltam os autores (NÓVOA, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000), entende-se que é necessário trabalhar com ambos os aspectos (história de vida e carreira), tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Na formação inicial, a história de vida possibilitará levantar elementos que delimitam a identidade herdada, de modo que esses sejam confrontados com os elementos da identidade visada – a qual espera-se que os futuros professores constituam. Nos cursos de formação continuada, deverá haver uma reflexão contínua entre o que se aprendeu com a história de vida e com a carreira e

o que se pretende mudar ou aprimorar a partir do agora. As reflexões devem acompanhar os processos, a fim de possibilitar a ressignificação da identidade e, consequentemente, a ressignificação das certezas marcadas por uma relação afetiva que ocorreu na formação pré-profissional e que muitas vezes continuam a serem defendidas ao longo da prática pedagógica:

As pesquisas citadas anteriormente mostram exatamente como esse lastro de certezas se constrói ao longo dos múltiplos processos de socialização por que passa o professor, e como elas se sedimentam, assumindo o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 235).

A fim de possibilitar uma reconstrução identitária, que vise à formação do professor profissional que reflete e pesquisa sobre sua prática, que considera a interatividade que fundamenta o exercício da docência (dimensão humana), que valoriza as múltiplas dimensões que constituem o seu trabalho, entendemos que os processos biográficos e relacionais merecem ser devidamente considerados ao longo da formação.

Os primeiros, contemplados quando se lida com o aspecto temporal dos saberes, considerando os tempos em que esses foram construídos (tempo de infância; de escola; de formação profissional; de ingresso na carreira; da carreira); os segundos referentes ao aspecto espacial dos saberes, levando em conta as instituições em que eles foram construídos (família, escola, universidade etc).

A dimensão humana irá emergir em ambos os processos, uma vez que as socializações acontecem em função das interações humanas que estabelecemos. No processo biográfico, como vimos, percebe-se que relações ou situações marcadas por afetos tendem a ser valorizadas pelos sujeitos, podendo se constituir como certezas que, caso não sejam ressignificadas durante a formação profissional, poderão continuar a legitimar práticas e concepções que guiam o professor ao longo de sua carreira.

No processo relacional a negociação ocorre a partir das relações que se estabelecem com as instituições e com os que nelas atuam, sendo que as interações humanas desempenham um papel marcante no confronto de sua própria identidade com a identidade que lhe é atribuída pelos outros.

Os saberes experienciais merecem destaque em ambos os processos, pois são oriundos da própria profissão e ganharão significado na medida em que os professores em formação passarem por processos de *socialização profissional*, de *aprendizagem da docência*. Esses

saberes também são importantes para delinear a *identidade profissional*, que carrega saberes oriundos da formação *pré-profissional* e da *dimensão pessoal*, mas necessita incorporar os saberes profissionais, as competências, normas e valores que são imprescindíveis ao desempenho da profissão.

Dessa forma, os diferentes elementos que emergiram ao longo dos *Capítulos 03, 04 e 05* se fazem presentes nos *Capítulo 06 e 07*, dando-nos base para organizar, analisar e refletir sobre os dados que emergiram nos questionários e nos grupos focais. A partir das respostas dos professores pudemos apreender *sentidos por eles atribuídos* à sua *formação* e ao seu *trabalho*, de forma que se aproximaram das discussões aqui construídas ao resgatar elementos importantes de sua *socialização pré-profissional*, dando ainda maior destaque a aspectos da *socialização profissional*, especialmente a processos que se relacionam à produção ou à troca de saberes experienciais (TARDIF, 2010).

Com relação a seu *trabalho*, destacaram diferentes elementos que a ele se relacionam, de modo que a *dimensão humana* ganhou força nesse processo. Ao falarem sobre si mesmos, sobre como se veem enquanto professores, muitos dos participantes chamaram a atenção para aspectos que constituem a relação professor-aluno: falaram sobre a *afetividade* que marca essa relação, sobre a sua preocupação em auxiliá-los em seu *desenvolvimento e aprendizagem*; sobre seu interesse em *mediar sua aprendizagem e motivá-los*; sobre a necessidade de se estabelecer *regras e limites* nessas relações; mas também sobre a importância de incentivá-los a serem *livres e criativos*; e até mesmo *promover um ambiente de aprendizagem acolhedor*.

Entretanto, como evidenciamos ao longo desta pesquisa, para além de reconhecer os papéis que as *interações humanas* ou que os *saberes profissionais* (TARDIF, 2000) representam na aprendizagem e no exercício da docência, busca-se refletir sobre o papel que os livros de autoajuda têm assumido nesses processos. Desse modo, a *literatura de autoajuda* ganha sua devida importância ao longo de nossas análises, na medida em que procuramos relacioná-la aos diferentes elementos que foram emergindo, *no intuito de reconhecer seu lugar na formação, no trabalho e na própria profissão docente*.

Capítulo 6: LITERATURA DE AUTOAJUDA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA?

Diante do que foi assinalado como tema desse capítulo, este tem por intuito apresentar os resultados que emergiram dos 271 questionários e dos três grupos focais que constituem esta pesquisa. Como já anunciado, o foco de nosso estudo está em *compreender que sentidos a literatura de autoajuda* pode assumir quando relacionada ao processo de *formação* e ao *trabalho docente*, sendo que algumas questões começam a ganhar força quando pensamos nessas relações: *Quais sentidos esses livros despertam à pessoa e ao profissional docente? Qual significado essa literatura ganha frente aos “espaços” ocupados pelos professores? Para além da literatura de autoajuda, há outros elementos que ganham força quando os professores se colocam a falar sobre si mesmos, sobre sua atuação, sobre aspectos que foram importantes à sua formação?*

Tendo em vista essas e outras questões, optamos por lançar mão de um olhar mais *abrangente*, buscando focar não apenas as contribuições da literatura de autoajuda, mas o *cenário mais amplo em que ela se insere*, pois no meio educacional também circulam muitas outras literaturas, espaços e elementos podem ocupar posições importantes no processo de *desenvolvimento profissional* (ANDRÉ, 2010).

Diante disso, de acordo com o que vimos no *Capítulo 2, Das escolhas metodológicas aos caminhos percorridos*, as respostas oriundas dos questionários foram lidas, sistematizadas e reorganizadas, de modo que contemplaram três tópicos específicos: **a formação nos “espaços-tempos” de aprendizagem da docência; o trabalho docente e seus múltiplos significados; literatura de Autoajuda;** que serão tratados a partir da próxima página.

A ideia é perceber os significados atribuídos pelos professores a cada uma dessas instâncias – formação docente, trabalho docente e, como ponto específico desta pesquisa, a literatura de autoajuda. Aqui a preocupação está em apresentar os diferentes *sentidos, questionamentos, críticas e possibilidades* levantados pelos participantes, buscando caracterizar cada uma dessas instâncias segundo a visão dos professores da rede municipal de Rio Claro – SP. Na medida em que se considera a ideia de *desenvolvimento profissional*, olha-se para essas diferentes instâncias verificando, inclusive, como elas podem influenciar os

processos de aprendizagem da docência, como podem contribuir para que a atuação docente seja repensada e resignificada.

O constructo aqui apresentado possibilitará que sejam realizadas discussões e reflexões a partir dos dados levantados, o que constituirá as análises realizadas no Capítulo 07, no intuito de relacionar os múltiplos significados encontrados ao se pensar a formação e o trabalho dos professores, incluindo nesses processos os sentidos produzidos a partir dos livros de autoajuda.

6.1. A formação nos “espaços-tempos” de aprendizagem da docência.

Este tópico tem por intuito ressaltar os elementos da aprendizagem da docência relacionados à trajetória pré-profissional e à trajetória profissional. Uma vez que as instituições formadoras de professores estão contidas nessa trajetória, inicia-se apresentando o “perfil de formação” dos participantes, a fim de demonstrar quais cursos eles vivenciaram e por quais instituições já passaram. Ao visualizar esse “perfil” reconhece-se de onde os professores estão falando, verifica-se que tipo de formação(ões) foi(ram) realizada(s) e em que medida essa(s) se relaciona(m) às contribuições e críticas pontuadas pelos professores.

Posteriormente, para organizar este tópico tomamos por base a questão “4e” do questionário: *Em que lugares ou situações você aprendeu a ser professor?*, procurando destacar os diferentes elementos trazidos pelos professores, no intuito de apreender os “lugares” ou “situações” citados como importantes para sua formação. Essa questão foi bem aceita pelos participantes, sendo que apenas 15 não responderam e apenas seis não responderam adequadamente (um colocou o que significa ser professor em vez de considerar aonde aprendeu a ser e cinco responderam o que os motivaram a ser professores).

Os dados oriundos dos grupos focais complementam as informações extraídas dos questionários, de modo que o movimento das discussões demarca limites e contribuições da formação realizada em diferentes lugares.

6.1.1. Perfil de Formação dos Participantes do estudo.

No bloco de perguntas do questionário sobre a “identificação” dos participantes havia questões pontuais sobre a formação inicial e outras formações que os participantes pudessem ter

1. Identificação

- Formação: Magistério (); Pedagogia (); Outro: _____ ().
- Formou-se no ano de: _____.
- Universidade em que realizou a graduação: _____
- Fez: Especialização (); Mestrado () ou Doutorado (). Identifique: _____.

realizado, conforme se verifica na Figura 1.

Entre os participantes desse estudo, somente 25 não cursaram o ensino superior (9,22%). Assim, a maior parte deles vivenciou experiências em instituições de ensino superior, sejam essas públicas ou particulares.

Constatando que a maior parte dos participantes atua como professores polivalentes já pode-se anteceder que a maioria também possui formação no magistério, no Normal Superior ou na Pedagogia. São 253 (93,36%) participantes que possuem ao menos uma dessas formações.

Entre esses professores estão aqueles que cursaram apenas Pedagogia, que são 114 (42,07% dos participantes). 82 realizaram Magistério e Pedagogia (30,26%).

Além disso, professores com outras formações (Artes, Educação Física, Geografia etc.) cursaram Pedagogia ou o magistério, sendo que, ao todo, 212 participantes concluíram o curso de Pedagogia (78,23%). Uma quantidade bem menor realizou o magistério: 126 (46,49%).

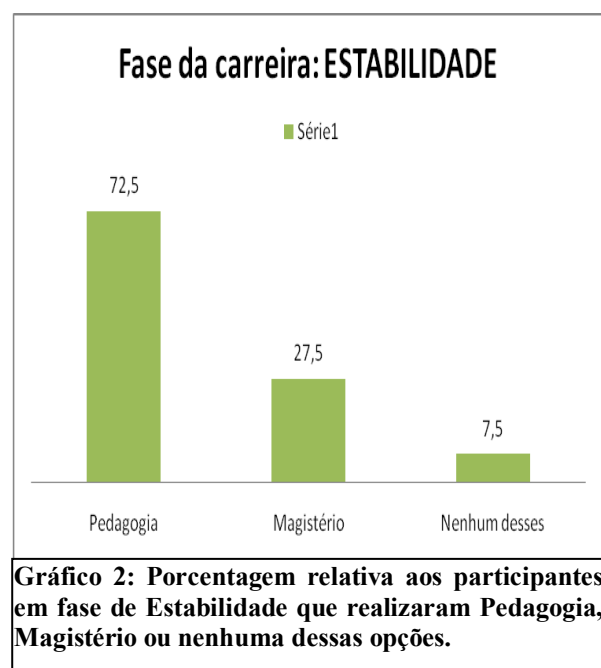
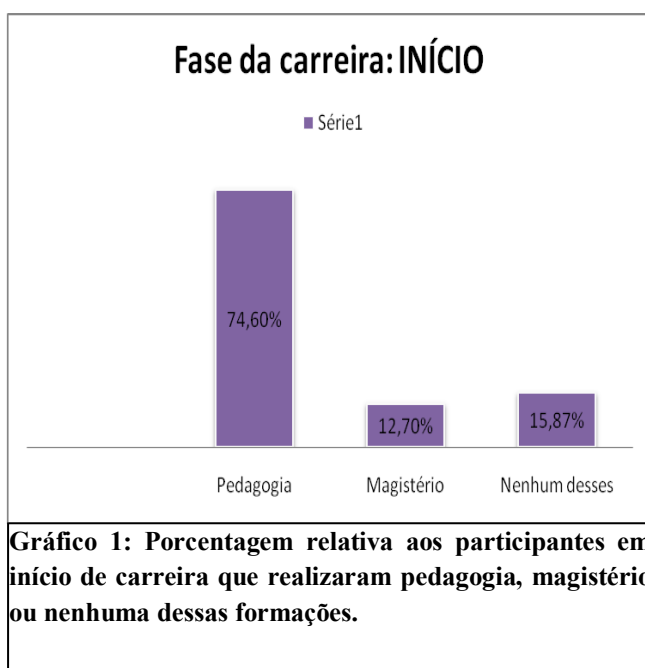
Apenas 19 participantes não possuem nenhuma dessas formações (7,01%). Esses professores são formados em Educação Física, Letras, Licenciatura em Matemática, Artes Visuais, Licenciatura em Artes ou Educação Especial. Apenas um deles informou que cursou uma licenciatura, mas não especificou qual.

Quando se observa essas informações relacionadas às fases da carreira, observa-se que a porcentagem de professores que cursaram magistério foi decrescendo ao longo do tempo, sendo que 80% dos participantes que estão na fase da Renovação do Interesse ou Desencanto possuem essa formação, enquanto apenas 12,7% dos que estão na fase inicial a possuem.

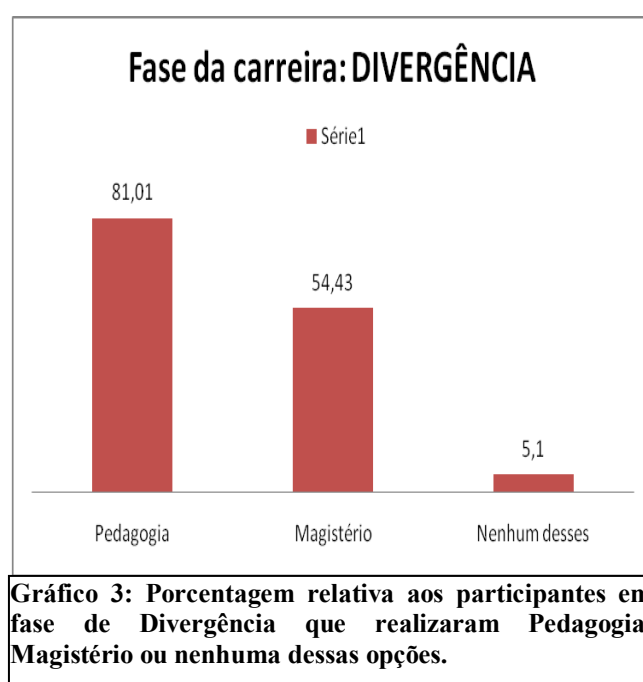
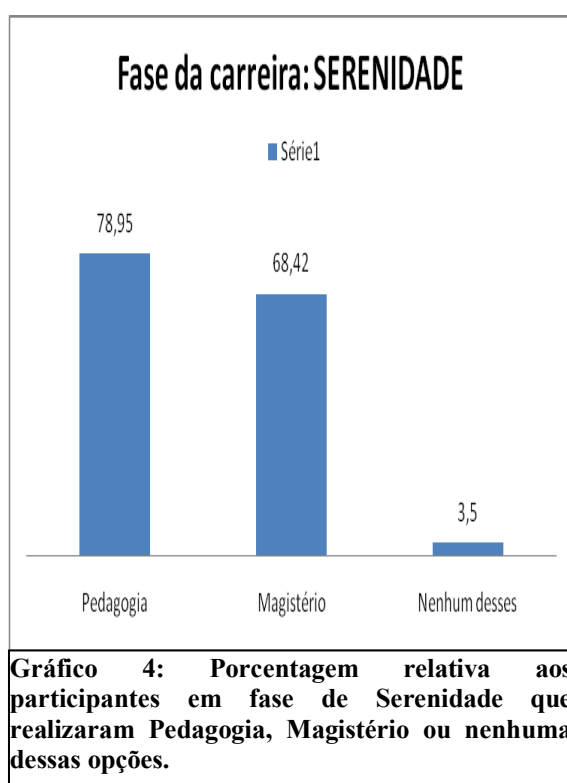
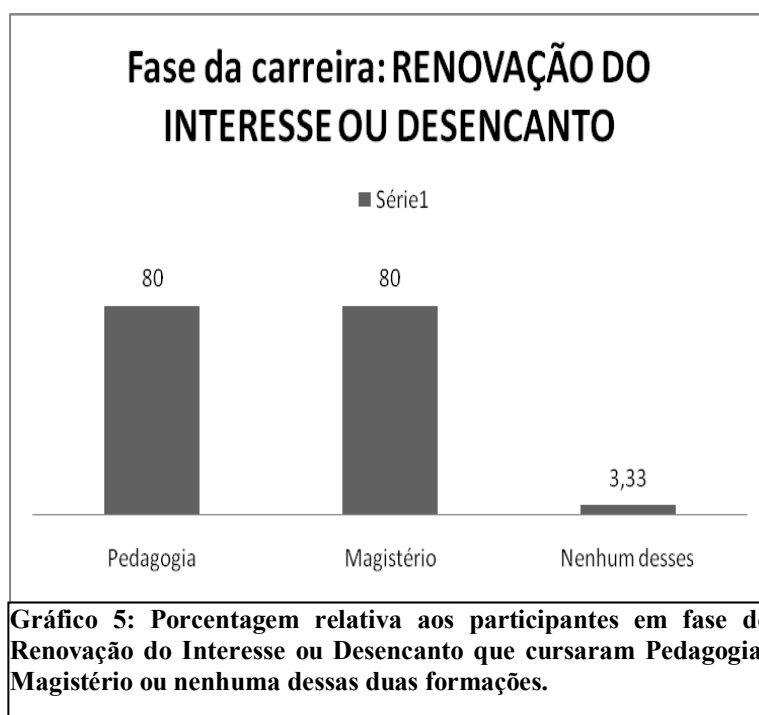
Ao mesmo tempo, aumenta a quantidade de professores que não possuem nem Magistério, nem Pedagogia, atuando em outras áreas. Apenas 3,33% dos que estão na fase da Renovação do Interesse ou Desencanto não possuem essas formações, já na fase inicial esse índice sobe para 15,87%.

Com relação aos pedagogos, não houve um aumento ou diminuição contínua, de modo que esse índice se manteve acima de 70%, em todas as fases da carreira. Nas quatro primeiras fases há mais professores que cursaram Pedagogia do que Magistério (considerando nesse montante também aqueles que possuem ambas as formações). Apenas na fase da Renovação do Interesse ou Desencanto há uma equivalência entre a quantidade de participantes que possui cada uma dessas formações.

Essas informações podem ser visualizadas nos gráficos 1, 2, 3, 4⁸ e 5.



⁸ Neste gráfico há um professor que cursou o Normal Superior, mas por ser o único foi agregado junto dos professores que cursaram Magistério.



Esses dados vão ao encontro de incentivos federais e municipais que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), valorizam e estimulam que os professores possuam formação em nível superior.

A LDB 9394 (BRASIL, 1996) também passa a exigir que outros cargos relacionados à Educação, sejam esses administrativos, de planejamento, inspeção, supervisão ou orientação

pedagógica, sejam assumidos por profissionais que possuam formação em Pedagogia ou em Pós-graduação voltada à Educação.

Com isso, mesmo os professores que haviam cursado e atuavam com outras licenciaturas, como Química, Matemática, Letras etc., passam a se interessar pela Pedagogia quando visam sair da sala de aula para assumir cargos de direção, vice-direção, supervisão pedagógica, entre outros:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...].

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. [...].

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.26 – 27, grifos nossos).

A partir dessas novas exigências, Políticas Federais, Estaduais e Municipais foram sendo lançadas, a fim de adequar a formação de seus professores às novas Diretrizes da Educação Nacional.

Um exemplo de programa promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), que teve início em 2009 e visa promover cursos presenciais de formação inicial emergencial aos professores das redes públicas de educação básica, considerando as demandas indicadas nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Anteriormente, em 2003, a Universidade Estadual Paulista, em âmbito estadual, lançou o Projeto “Pedagogia Cidadã”, que tinha por intuito possibilitar que os professores das redes municipais do interior do estado de São Paulo cursassem Pedagogia com licenciatura plena para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar.

Além disso, o município de Rio Claro inseriu essa questão da formação no Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro⁹ (RIO CLARO, 2007a), que também prevê o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal¹⁰ (RIO CLARO, 2007b). O Estatuto conta com alterações promovidas pela Lei Complementar nº 044, de 08 de setembro de 2009 (RIO CLARO, 2009); Lei Complementar nº 59, de 16 de dezembro de 2010 (RIO CLARO, 2010) e Lei Complementar nº 70, de 31 de dezembro de 2012. (RIO CLARO, 2012).

Seguindo as diretrizes da LDB (BRASIL, 1996), o município exige que cargos administrativos, como de direção e vice direção, ou cargos de cunho pedagógico, como do professor-coordenador sejam assumidos por professores que tenham cursado Pedagogia ou pós-graduação em Educação. Ainda considera que os professores da Educação Básica com formação no Ensino Superior subam de nível no Plano de Carreira:

Art. 33. Para o provimento dos cargos do Quadro do Magistério Público Municipal serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente e no edital de concurso: I – Professor de Educação Básica I: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com licenciatura plena, ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal; [...].

II – Diretor de Escola: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura plena, ou outro de nível superior com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação e experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência na Educação Básica. [...].

Art. 52. São requisitos para o exercício da função de Suporte Pedagógico de Vice Diretor de Escola e Professor Coordenador: formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia, ou formação em curso superior de outra área com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação. 24. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010). [...].

Art. 53. A designação para a função de Supervisor de Ensino exige formação em curso superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura plena, ou outro de nível superior com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação e experiência mínima de 3 (três) anos no cargo de diretor de escola da rede municipal de ensino de Rio Claro. [...] (RIO CLARO, 2007a, p. 10 – 17).

Seção III Da Progressão Vertical Art. 18. A Progressão Vertical consiste na passagem do Profissional do Magistério para Nível superior, conforme titulação apresentada, mantido o Grau, nos seguintes termos: I – Diploma de Nível Superior em Pedagogia: Progressão Vertical de um Nível; (p. 6).

§ 2º. As incorporações de abono, revisões ou reajustes dos Profissionais do Magistério que venham a ser concedidas deverão ser aplicadas às Tabelas de Vencimento do Anexo III mantendo-se os seguintes percentuais: I – 5%(cinco por cento) a cada Grau; II – 10% (dez por cento) a cada Nível. (p. 07) (RIO CLARO, 2007b, p. 06 – 07).

⁹ Lei Complementar nº. 024 de 15 de outubro de 2007.

¹⁰ Lei Municipal nº. 3777, de 15 de outubro de 2007.

Esses incentivos não apenas fomentaram a formação dos professores em nível superior, mas valorizam também a formação continuada, que pode ser realizada de forma contínua nos espaços presentes na escola (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC ou Horário de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI). Porém pode ser realizada também em outros espaços, como Congressos, Simpósios, Seminários ou mesmo em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* ou *Lato Sensu*.

A valorização dos professores e o incentivo à formação continuada são questões que também estão previstas em âmbito Federal, Estadual e Municipal. A LDB (BRASIL, 1996), assim como o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2012) prevêem que haja um aumento na quantidade de professores formados em nível de pós-graduação, acreditando que uma maior formação possibilite um trabalho de melhor qualidade desenvolvido nas escolas.

O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal também prevê progressão no nível de carreira aos docentes que concluem cursos de pós-graduação:

Seção III Da Progressão Vertical Art. 18. A Progressão Vertical consiste na passagem do Profissional do Magistério para Nível superior, conforme titulação apresentada, mantido o Grau, nos seguintes termos: I – Diploma de Nível Superior em Pedagogia: Progressão Vertical de um Nível; II – Especialização: Progressão Vertical de um Nível; III – Mestrado: Progressão Vertical de dois Níveis; IV – Doutorado: Progressão Vertical de quatro Níveis (RIO CLARO, 2007b, p. 06).

Com isso, muitos professores da rede municipal já possuem pós-graduação em nível *Lato Sensu*, mas poucos são aqueles que a possuem em nível *Stricto Sensu*. 174 professores indicaram que cursaram pelo menos um curso de pós-graduação (64,21%). Desses 174, apenas 21 cursaram Mestrado (7,75 % do total de participantes), enquanto três fizeram doutorado (1,1% do total de participantes).

Essas informações mostram que a maior parte dos professores participantes teve acesso a níveis de formação em instituições de ensino superior que vão além da graduação (formação inicial), ou seja, esses estiveram inseridos nessas instituições por mais que três anos, tempo no qual provavelmente se aprofundaram em leituras de caráter acadêmico-científico.

Apesar disso, a quantidade de professores que possuem uma formação voltada à pesquisa científica (pós graduação em nível *Stricto Sensu*) é pequena, o que nos leva a considerar que poucos participantes lidaram com *processos de produção de conhecimento*

científico, o que poderia possibilitar um maior trânsito e leituras mais aprofundadas dentro do *universo discursivo* no qual se constitui a cultura da universidade (SARTI, 2005).

Os diferentes cursos de pós-graduação realizados pelos participantes podem ser visualizados no quadro seguir:

Curso	PI	PE	PD	PS	PRD	Total
Não fez ou não informou	28	14	28	18	8	96
Psicopedagogia	04	06	13	15	06	44
Latu sensu (não especificou)	09	02	14	06	08	39
Educação especial	05	03	06	01		15
Educação infantil	04	02		02	01	09
Mestrado em Educação	04	03	02			09
Alfabetização	01	02	03	01		07
Mestrado	01	01	01	02	02	07
Gestão Educacional		02	02		02	06
AEE	01	01	01		01	04
Alfabetização e Letramento		01	02	01		04
Cursando Latu sensu	02	01				03
Direito Educacional		01	01		01	03
Educação Infantil e alfabetização			02	01		03
Tecnologias e EAD			02		01	03
Especialização em Língua Portuguesa			02			02
Ética, valores e cidadania na escola	01	01				02
Ginástica Geral			01		01	02
Mestrado e Doutorado		01		01		02
Mestrado em Educação Física			02			02
Neuropedagogia		01	01			02
Psicopedagogia Institucional		01		01		02
Alfabetização e ensino de 9 anos	01					01
Aprimoramento Profissional	01					01
Brincar na Educação Infantil			01			01
Dificuldades de Aprendizagem			01			01
Docência e Educação Infantil					01	01
Docência para o Ensino Superior	01					01
Doutorado em desenvolvimento humano e tecnologia				01		01
Educação Inclusiva		01				01
Educação Infantil e letramento				01		01
Ensino da Arte		01				01
Especialização em Ensino de Ciências		01				01
Especializaçãocom foco em sala de aula					01	01
Ética e moral na escola			01			01
Gestão em Educação Infantil			01			01
Literatura				01		01
Mestrado em Ensino de Matemática		01				01
Metodologia de Ensino					01	01
Mídias na Educação			01			01
Neuropsicologia aplicada à neurologia infantil			01			01
O lúdico da EF no Ensino Infantil	01					01

Pedagogia do Esporte	01	01
Psicopedagogia da aprendizagem	01	01

Quadro 14: Cursos de pós-graduação realizados pelos participantes.

Considerando o nível de formação dos participantes deste estudo, voltamo-nos à questão relativa aos *espaços* e *situações* que lhes possibilitaram a aprendizagem da docência¹¹, a fim de verificar em que medida os cursos de magistério, graduação e pós-graduação indicados até aqui emergem como componentes importantes para essa aprendizagem. Mas para além da “formação” realizada nas instituições oficiais contempladas acima, averigua-se quais outros espaços se fazem presentes nas falas dos participantes, sendo considerados importantes para sua aprendizagem da docência. Ainda verifica-se se está presente a ideia de que a formação ocorre ao longo da carreira docente.

6.1.2. Trajetória de Aprendizagem da Docência: “espaços-tempos” importantes para a formação.

Partindo das respostas oriundas da questão “4e” verificamos que houve professores que citaram apenas *um lugar ou situação* importante à aprendizagem da docência, outros citaram dois, outros citaram três e assim por diante. Contudo, para organizar esses dados não nos prendemos tanto à *quantidade* de lugares e situações pontuados em cada resposta, mas sim aos *elementos* que emergiam em todas as respostas, de modo que esses *elementos* foram ser agrupados em *seis temas distintos*.

Ao olharmos para os temas como um todo, um movimento interessante pode ser estabelecido, já que eles destacam o *caráter temporal* (TARDIF; RAYMOND, 2000) relacionado aos saberes docentes. Nessa medida, os temas não revelam apenas “lugares” ou “situações” de aprendizagem, mas se configuram em “espaços-tempos” que podem influenciar direta ou indiretamente a formação dos professores. São considerados como “espaços” porque remetem a diferentes “lugares” em que a aprendizagem pode ter ocorrido – em casa, na casa de parentes, na escola básica, na universidade etc.; são considerados como “tempos” porque trazem situações de diferentes épocas da história de vida ou da própria carreira – a influência da socialização primária por ter nascido em uma família de professores; a influência da socialização secundária quando teve professores marcantes; a reflexão sobre a própria prática etc.

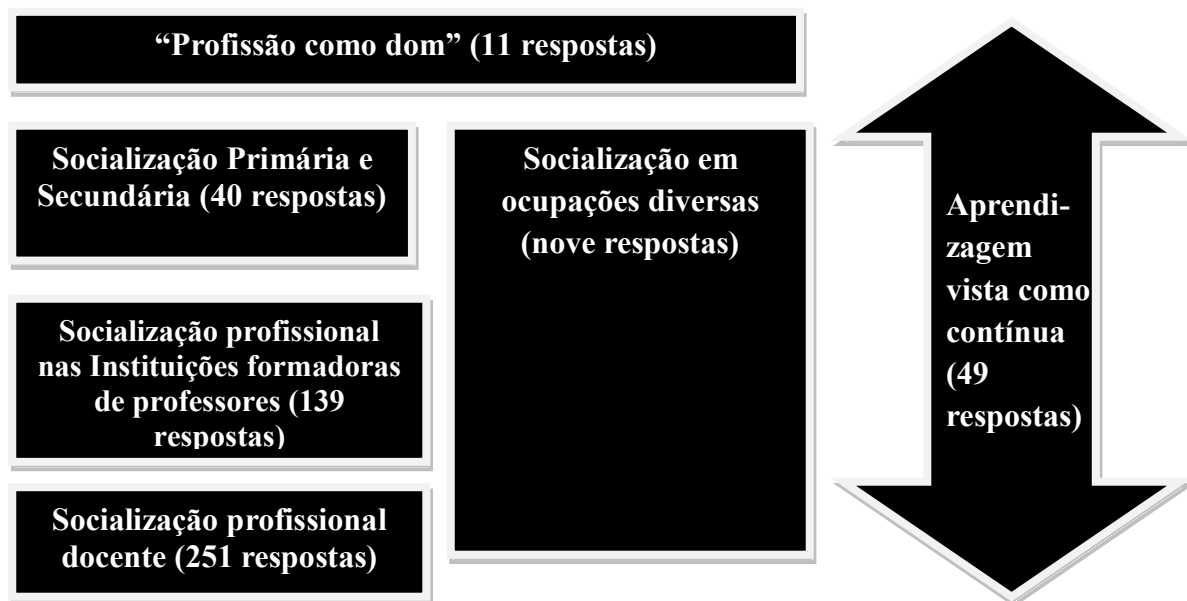
¹¹ Respostas inerentes à questão 4e do questionário: *Em quais lugares ou situações, você aprendeu a ser professor?*

Esses dados vão ao encontro de estudos que surgem na década de 1990, os quais destacam a importância da socialização “pré-profissional” para o exercício da docência, pois:

Eles mostram (Carter e Doyle, 1996; Raymond et al., 1993; Raymond 1998a e 1998b) que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização secundária enquanto aluno (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Desse modo, os seis temas elencados revelam “espaços-tempos” da trajetória pré-profissional, mas também da carreira profissional, sendo que a ideia de “aprendizagem como contínua” é algo que se evidenciou em 49 respostas e que destaca a ideia de *desenvolvimento profissional* (ANDRÉ, 2010) e de *formação contínua ao longo da vida e da própria carreira* (TARDIF, 2010), aspectos esses anteriormente discutidos nesta dissertação. Nesse sentido, os seis temas elencados podem ser vistos no esquema abaixo, onde se tenta organizá-los de acordo com a “ordem” cronológica em que eles se desenrolam. A ideia da “profissão como dom” muitas vezes está relacionada à crença de que se “nasceu professor”, por isso assume a primeira posição no esquema. A “socialização em ocupações diversas” pode tanto ter ocorrido durante o processo de escolarização (na socialização secundária), quanto durante a formação inicial ou mesmo concomitantemente à atuação docente.

O quadro 15, por sua vez, traz os mesmos temas, mas nele esses estão organizados de acordo com a *quantidade de respostas* relacionadas a cada um deles, evidenciando quais elementos foram mais citados, além de especificar os *conteúdos das respostas* que foram agrupadas.



“Espaços-tempos” relacionados à(s):	Aprendeu a ser professor...	QR
Socialização profissional docente (251 respostas)	Com a prática docente/ no dia a dia.	210
	Com a troca de experiências entre os pares.	31
	Refletindo sobre sua ação.	07
	A partir de orientações na escola, especialmente do(a) coordenador(a) pedagógico(a); diretor(a).	03
Socialização profissional nas IFP (139 respostas)	Na formação inicial/ Na universidade/ Na faculdade/ No magistério.	70
	Com conhecimentos teóricos.	23
	Em estágios.	15
	Por meio das leituras.	14
	Com a formação continuada.	08
	Em cursos, congressos, simpósios etc.	08
Aprendizagem vista como contínua (49 respostas)	Com a pós graduação.	01
	Está em formação constante, ainda não está pronta.	30
Socialização Primária e Pré-profissional (40 respostas)	Todos os dias e/ou em todos os lugares.	19
	Ensinando familiares em casa e/ou amigos na escola.	09
	Na escola básica: observando antigos professores ou vivenciando a escola.	24
	Vivendo em uma família que possui muitos professor(es).	07
Socialização em ocupações diversas (nove respostas)	Atuando na igreja.	01
	Com profissões/funções anteriores à docência.	07
Profissão como	Atuando em um espaço que não está diretamente relacionado à educação escolar (ONG/academia).	02
	“Nasceu professor” ou “tem o dom de ensinar”.	11

dom		
Não especificaram um espaço	Falou sobre “o que é ser professor”	01
	Falaram sobre o que o motivou para escolher a docência.	05
	Não respondeu.	15

Quadro 15: Espaços relacionados à aprendizagem da docência.

Legenda: QR: Quantidade de respostas.

Considerando a dimensão temporal que emergiu das respostas, ao olhar para os “espaços-tempos” indicados pelos professores verifica-se que esses remetem a situações vivenciadas ao longo da própria história de vida, como também no decorrer de sua carreira profissional, contemplando duas trajetórias: a pré-profissional e a profissional (a partir da entrada na carreira).

Com relação à trajetória pré-profissional, verifica-se que os “espaços-tempos” que remetem a experiências vivenciadas na infância e na adolescência, mas também nos cursos de formação de professores. As experiências referentes à socialização primária e secundária foram pontuadas no questionário e ganharam força nos grupos focais, pois em todos eles surgiram elementos pré-profissionais que parecem influenciar as professoras até os dias de hoje, pois se mostraram centrais em alguns de seus discursos.

Nos grupos focais também se verificam muitos aspectos contraditórios, principalmente no que se refere às universidades, pois ora essas são vistas como importantes para promover uma formação de excelência e elevar o nível de compreensão e atuação dos docentes; ora são vistas como incapazes de promover uma boa formação para o exercício prático da profissão.

Em seguida focamos os elementos vinculados à trajetória profissional, especificamente, olha-se para aqueles que se relacionam à própria atuação profissional, uma vez que os professores reconheceram o espaço “escola” e o tempo da “carreira” como elementos importantes para sua aprendizagem profissional.

Como se nota, os “espaços-tempos” que aqui emergiram acompanham, literalmente, *uma vida inteira*, sendo que no início da *vida* estariam aquelas respostas que trazem uma perspectiva em que os **professores já nascem professores**. A profissão é relacionada a um “dom”, a uma “vocação”, que:

[...] Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus (TARDIF, 2013, p. 555).

11 professoras ainda parecem compartilhar de ideias próximas a essa, entendendo que antes de “aprenderem a profissão”, já haviam nascido com uma vocação para assumi-la. Elas mostram a importância do dom recebido para se ter uma boa atuação, colocando esse dom, em alguns casos, a frente dos seus próprios saberes.

Entre as 11 participantes que trouxeram tal concepção, sete valorizam algum(ns) espaço(s) de aprendizagem para além de seu dom, acreditando que apesar da profissão docente contar com aspectos *inatos* e *internos*, ela também pode ser aperfeiçoada por fatores externos ao sujeito: “Na faculdade não se ensina a ser professor, mas sim no dia a dia. E também acredito que ser professor é um dom, precisa ser exercido com sabedoria e amor” (PI61); “Ser professor é um dom, porém se aprimora esse dom no convívio diário com o aluno” (PS10).

Contudo, quatro participantes consideraram apenas sua vocação, por exemplo: “Professor não se aprende, o professor nasce junto com a pessoa, ou melhor, a pessoa já nasce professor” (PI27); “*Nasci professora*, minha mãe era professora, *a acompanhei desde o ventre ao seu caminho do ensinar*, minha família é de formação educacional” (PRD30, grifos nossos).

Apesar da ideia de “docência como vocação” permanecer no imaginário de professores que estão vivenciando diferentes fases do ciclo de vida da carreira, como pode ser visto, é preciso reconhecer que um número bem reduzido de participantes se referiu a essa questão (aproximadamente 4%), sendo que a maioria preferiu destacar “espaços-tempos” ou situações que acreditam terem sido importantes para sua aprendizagem.

Dessa forma, em 40 respostas encontramos aspectos referentes à **socialização primária** ou à **socialização secundária**. Para Tardif e Raymond (2000), na socialização primária são constituídos os saberes pessoais dos professores, sendo que ela se dá no convívio familiar, em diferentes ambientes da vida nos quais se vivencia a educação em seu sentido *lato*. Ensinar primos mais jovens, aprender algo especial com a mãe, conviver com parentes que são professores, atuar em causas sociais dentro da igreja são algumas das *experiências vicárias* que foram consideradas importantes por participantes deste estudo para sua própria aprendizagem profissional:

As seguintes falas também elucidam essas questões: “[Aprendi a ser professor] *Desde a infância, quando ensinava meus irmãos* e por favor, aprender nunca tem fim e por isso estar sempre aprendendo” (PI62, grifos nossos); “Tenho referência em minha família: mães, tias e nada melhor que aprender na própria prática” (PD15).

Já a socialização secundária, para os autores, constitui saberes da formação escolar anterior: ocorre na escola básica, nos estudos pós-secundários não especializados, entre outros lugares. Nesse caso entram as falas que mostram que a aprendizagem da docência já ocorria quando se ensinava aos colegas, quando se observava professores exemplares, quando se vivenciava a própria cultura escolar em seu cotidiano:

“[Aprendi a ser professor] *Na infância, brincando de escolinha e observando os professores*; na Universidade (para confrontar minhas ideias), e na prática, principalmente” (PE04, grifos nossos); “*Nos bancos escolares, no viver diário, através dos modelos, no relacionamento com outros pares e com os próprios alunos*” (PS56, grifos nossos); “*Sonho de criança, espelho no primeiro professor. Aprendo todos os dias na prática do dia-a-dia*” (PD25, grifos nossos).

Considerando ainda os três grupos focais, é importante destacar que neles as professoras trouxeram elementos oriundos tanto da socialização primária, falando sobre sua *formação familiar*, sobre *vivências na comunidade*, *vivências com amigos*; quanto da socialização secundária, destacando experiências positivas e negativas oriundas de suas vivências escolares. Algumas dessas geraram marcas tão fortes que parecem se fazer presentes até os dias de hoje em suas práticas profissionais, em sua forma de conceber o mundo, a leitura, o conhecimento... Dois exemplos que ganharam força nas discussões merecem ser destacados:

Eu tenho uma história assim legal do meu pai, porque meu pai, ele lia todos os livros que eu lia também, pra estimular, então, por exemplo, a professora pedia pra ler tal livro, aquela Série Vagalume, era todos, aí ele lia o mesmo livro, eu lia e ele também lia, aí depois a gente trocava ideias sobre o livro, ele fazia perguntas pra mim, daí eu respondia pra ele, a gente brincava, aí eu ia super bem nas provas na escola, tirava 9.5, 10, mas eu tenho essa lembrança muito boa do meu pai (PS34, GF3).

Daí minha mãe foi me buscar e eu estava com cara de choro e beijo caído e minha mãe perguntou e eu disse que um tinha me xingado de negrinha e não quis pegar na minha mão, aí entrou a professora, e sua fala que ainda está no meu inconsciente... Por isso que eu falo da importância do professor, então ela podia nem entrar na minha vida porque era um problema de cor que eu não tenho como mudar, mas ela falou, e vocês não tem noção do poder da palavra. É como a outra falou, você planta uma semente que você não imagina... (PI08, GF2).

Enquanto PS34 tentou justificar suas práticas de leitura a partir dos incentivos e estímulos do seu pai, contando que carrega marcas dessa forma de ler até os dias de hoje; PI08 evidenciou enfrentar o problema do preconceito até os dias de hoje, questão difícil que parece ter perpassado toda a sua vida.

Ela nos mostra que uma de suas professoras conversou com a classe e com ela mesma sobre o “problema” narrado na situação acima, sendo que as palavras dessa professora nunca mais foram esquecidas. A professora mostrou que independente da cor, ela era “inteligente” e podia alcançar os objetivos que desejasse. Evidenciou que ela não poderia mudar a sua cor, mas poderia se esforçar para não deixar que as falas preconceituosas atrapalhassem sua caminhada.

Esses exemplos são importantes para considerarmos o quanto as marcas da dimensão pessoal estão relacionadas ao professor, o quanto seria interessante considerar essas duplas dimensões quando se pensa em “formação docente”, pois “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos ensino” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Se PS34 relacionou o ensino e a experiência vivenciados com seu pai às suas práticas de leitura atuais, contando sobre essa influência de forma muito prazerosa; PI08 retoma a questão do preconceito durante quase todas as suas falas, fazendo questão de se *autoafirmar*, de mostrar que é capaz e que essas experiências negativas vividas na infância não lhe abalam. Ela mostra que tenta seguir o exemplo da professora que citou e indica que sempre busca trabalhar com a questão do preconceito e das dificuldades das crianças em sala de aula. Tenta olhar para a dimensão pessoal de seus alunos.

Nesse sentido, dos dados ressaltados no questionário e do movimento estabelecido nos grupos focais foram emergindo comentários e reflexões que traziam elementos da socialização primária e da socialização secundária, ficando evidente – assim como já ressaltaram Tardif e Raymond (2000) –, que apesar desses processos fazerem parte de uma **trajetória pré-profissional**, eles não deixam de ter sua importância para o próprio exercício da profissão.

Como vimos no Capítulo Cinco, durante essas socializações (que são anteriores aos cursos de formação para professores) os sujeitos passam por experiências na vida e na própria escola básica, adquirindo *saberes, crenças, representações e certezas sobre a prática docente e o próprio ensino*. Embora essas experiências muito provavelmente não tenham sido nomeadas e qualificadas por um aparelho cognitivo aprimorado, pelo fato dos sujeitos ainda serem muito jovens nesse período, elas são marcadas por fortes afetos, ou, nas palavras de Tardif e Raymond (2000), por “afetivos globais” relacionados a *preferências ou repulsões que foram vivenciadas e fixadas na memória*, de forma que:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Com isso:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Assim, os professores desta pesquisa também deram provas dessa perspectiva, na medida em que demonstraram algumas das experiências de sua trajetória pré-profissional que acabaram se vinculando à própria construção de seu “Eu profissional”. As falas abaixo das Professoras E33 e I08 exemplificam esse aspecto, pois elas relacionam experiências que vivenciaram enquanto alunas com reflexões que assumiram enquanto docentes:

Uma vez, eu estava dando aquela brincadeira pato-pato-ganso. De correr um atrás do outro e se pegar vira a choca. *E eu não acho legal esse negocio de choca, porque na minha infância, eu sempre estava lá [como choca]*. Eu estava brincando com umas crianças bem no começo do ano, do Infantil II, e duas meninas falaram que não iam brincar. Toda vez eu ouvia isso e um dia isso me irritou “Mas não vai brincar por quê?”, “Eu tenho vergonha de ficar na choca”. *í eu me coloquei no lugar. “PE33 mirim aí”*. Eu já não gostava dessa visão de que “tem que ter choca”. A brincadeira não é nesse sentido. Aí eu tirei a choca e tentei incluir as duas. Tirei e elas brincam hoje. Aí uma outra perguntou “mas porque não tem choca?”. Tem que pensar nos dois lados, agora eu jogo um dia com choca e um dia sem choca (PE33, GF1, grifos nossos).

Exatamente, *a minha mãe e aquela professora* que falei também não me deixavam chorar. E não tem que fantasiar do tipo: “Calma, amanhã você vai ficar branca”. Não, não, não! “Você é negra sim! Mas você é inteligente”. E toda vez que eu ia bem (eu sempre escrevia bem, mas a matemática quando eu ia melhorando, estudava dia e noite, ela falou assim: você é ótima!) E quando tirava dez ninguém segurava a gente! Então eu *fui crescendo e tento passar para os meus alunos* (PI08, GF2, grifos nossos).

Como se vê, apesar de PE33 ter mobilizado vários saberes para estabelecer suas reflexões, em uma situação de conflito (duas alunas se negaram a participar) acabou rememorando sua própria experiência – ela também não gostava de “ficar na choca” e passou a questionar o modo como a própria brincadeira era organizada. PI08 já evidencia a postura

de sua mãe e da professora que marcou sua vida, tentando trazer essa mesma postura às suas próprias práticas.

Assim, é importante considerar que não apenas a socialização primária e a socialização secundária podem gerar essas experiências marcantes: pois mesmo a vivência em outras funções, ofícios ou profissões pode gerar emoções, afetos e saberes que sejam relacionados ao ensino.

Ao olhar para o tema *socialização em ocupações diversas* verifica-se que nove professoras indicaram, já no questionário, que *outras funções* (profissionais ou não) *que lhes foram marcantes e* auxiliaram na sua própria atuação docente. Atuações em ONGs, academias e na própria escola, mas como “monitores de ensino” foram experiências valorizadas por alguns dos participantes. Essas experiências em outras funções ou profissões podem ter ocorrido em fases da vida anteriores a docência, contribuindo para constituir uma perspectiva de “ensino” ou “educação” que também fez parte da trajetória pré-profissional.

Ou podem ter sido vivenciadas simultaneamente à formação inicial, à atuação profissional, de forma que os sujeitos podem ter feito um balanço entre as experiências práticas nesses espaços e os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais que apreenderam ao longo da trajetória profissional.

Nesse caso, essas atuações externas à docência podem ter trazido outros olhares para se pensar as próprias experiências e saberes vivenciados na profissão, sendo que, para os autores: “[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores [...] são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Isso porque os saberes em que os professores se baseiam “abrange uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Algumas respostas exemplificam a importância dada por alguns participantes a essas atuações “externas” à docência, sendo que a PI33 é uma das que nos chamou a atenção, pois citou exclusivamente sua experiência em Organização não governamental: “[Aprendi a ser professora] Sendo voluntária em ONGs que atendem crianças”.

Outros exemplos auxiliam a elucidar esse ponto: “[Aprendi a ser professor] Começando a dar aulas particulares e em academias” (PD68); “Na universidade, na escola, no dia a dia! E aprendendo todos os dias (trabalhei 10 anos como monitora de Educação Infantil)” (PI10); “Aprendi muito com a profissão de monitora” (PI01).

Também houve algumas respostas, tanto nos questionários quanto nos grupos focais, que deram destaque ao “papel de mãe”, mostrando que também se aprende a ser professora quando se é mãe e se ensina o(s) próprio(s) filho. Quatro professoras destacaram isso quando responderam “em que lugares ou situações aprenderam a ser professoras”:

“Enquanto filha, enquanto neta, enquanto amiga, enquanto mãe, enquanto aluna e enquanto professora” (PD79);

“Na vida, depois de ser mãe de três filhos e avó de três crianças, leituras, experiências e aprendo a cada dia” (PD31);

“Primeiramente aprendemos com nossos filhos, depois com nossos alunos, vivências diárias, leituras e exemplos” (PRD18);

“Quando comecei a ensinar meu filho nas tarefas de casa” (PE1).

Essas falas se evidenciaram no Grupo Focal 3, quando duas professoras ressaltaram que realmente levam suas aprendizagens enquanto mãe para as situações que vivenciam em sala de aula:

[...] porque às vezes acontece alguma coisa que você tem que se virar e resolver aquilo ali naquele momento porque você não esperava que fosse acontecer, então às vezes falam uma coisa pra você e você fica brava na hora e depois você começa a repensar e fala “nossa, mas não precisava ficar tão brava, essa situação eu podia ter resolvido de uma outra forma”, e aí eu acabo trazendo pra sala de aula, os meus alunos são pequenos, mas você acaba aprendendo, nossa... (PRD19, GF3).

Desse modo, até aqui trouxemos aspectos relacionados à trajetória pré-profissional em lugares ou situações que não tem por foco a formação de professores, demonstrando que embora essa trajetória remeta a “espaços-tempos” que são “externos” e/ou anteriores à profissão, não deixam de assumir sua importância dentro da própria trajetória profissional. Isso porque a “Socialização Primária” e “Secundária” geram saberes, crenças e representações que geralmente perduram ao longo da formação inicial, pois não são devidamente repensadas e resignificadas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Verificamos ainda que a experiência em ambientes diversos, tais como aqueles em que se estabelece vivências familiares, a escola básica, igrejas e até mesmo outros espaços de trabalho pode permanecer na memória por ser marcante afetivamente, sendo essa retomada e acionada em momentos da prática profissional, principalmente quando essa demanda urgência. Explicitamente ou nas entrelinhas dos discursos proferidos pelos participantes algumas dessas experiências marcantes foram sendo ressaltadas...

Contudo este tópico é também importante por ressaltar a *dimensão pessoal intrínseca a docência*. Pois ao falar de sua profissão, de suas crenças ou concepções, acabam tocando nesses aspectos que emergem de suas próprias histórias de vida.

Dessa forma, passamos agora a apresentar os dados que se relacionam a aprendizagem da docência à “*Socialização Profissional nas IFP*”, E cabe nesse momento considerar que para autores como Nóvoa (1992, 1999a, 1999b), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000, 2010, 2013), Catani (2002), entre outros, a formação inicial e continuada deveriam ser organizadas de modo a contemplar os saberes e experiências construídos na trajetória pré-profissional, a fim de resignificá-los de acordo com reflexões pertinentes à própria profissão. Nóvoa (1999a) e Catani (2002), principalmente, chamam a atenção para práticas formativas que levem em consideração essa trajetória, contemplando assim a própria *história de vida* dos futuros professores:

As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

Apesar da importância de se realizar esse trabalho, vale destacar que apesar da literatura apontar para a força da trajetória pré-profissional para a aprendizagem da docência, os participantes valorizaram muito a trajetória profissional, sendo que na questão relacionada à essa aprendizagem emergiram mais respostas referentes a ela.

Esse dado nos leva a refletir sobre algumas questões: por um lado, os professores podem ter optado por citar os espaços que estão diretamente relacionados à profissão, não considerando, no momento do questionário, elementos que apresentam uma relação indireta ou implícita com sua atuação. Nos grupos focais, com exceção das professoras PS34 e PI08, que fizeram questão de ressaltar elementos de sua vida familiar e escolar que a influenciam até hoje, esses elementos ganham força nas entrelinhas das respostas, quando, ora ou outra, acabam aparecendo vinculados a uma forma de pensar, a uma percepção, à justificativa de uma ação...

Por outro lado, Tardif e Raymond (2000) realizam essa reflexão quando afirmam que as socializações primária e secundária não são suficientes para “explicar em que a experiência do trabalho é também uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem” (p. 224). Apesar de entenderem que é essencial levar em conta as experiências da trajetória pré-profissional, os autores reconhecem a importância da trajetória profissional para a aprendizagem da profissão.

E, de fato, muitos dos participantes trouxeram elementos que puderam ser agrupados no quarto tema apresentado no esquema acima: “Socialização profissional nas IFP”. Isso porque essas instituições apareceram em segundo lugar entre as respostas, pois o “magistério, as faculdades e/ou universidades” foram lembrados por aproximadamente um quarto dos professores (70 ou 25,83%). Um desses participantes ressaltou a colaboração da pós-graduação, enquanto espaço também de formação para a docência.

Ao todo, três dos sujeitos pontuaram que aprenderam a ser professores exclusivamente a partir da instituição em que realizaram a formação inicial: um citou a universidade, um citou o magistério e um falou sobre os estágios.

Também verificamos a presença de “espaços” e “situações” que podem ser considerados inerentes às instituições de formação de professores, apesar de também poderem estar relacionados a outras instituições: os estágios; os conhecimentos teóricos; as leituras; a formação continuada; cursos, congressos e simpósios. Esses elementos não apareceram em quantidades expressivas, mas o fato de terem sido citados demonstra que são considerados válidos ou significativos por alguns professores.

Assim, os conhecimentos teóricos foram considerados importantes por 23 professores (8,48%); os estágios foram referidos por 15 professores (5,53%); as leituras, que tanto nos interessam em nossa pesquisa, foram citadas por somente 14 docente (5,17%). Cursos, congressos e simpósios foram lembrados por oito professores; assim como o item “formação continuada” (oito ou 2,95%).

Enquanto os estágios estão diretamente relacionados à formação inicial, sendo parte dessa, cursos, congressos, simpósios e a própria formação continuada demonstram a importância que as instituições de ensino superior podem ter tido na formação daqueles que estão em serviço. Já as leituras e os conhecimentos teóricos acompanham ambos os momentos:

“Aprendi a ser professor primeiramente no estágio na Educação Infantil e também no Ensino fundamental e por fim aprendi muito mais na prática, como eventual ano passado e este ano como professora do maternal A” (PI30, grifos nossos);

“No curso de licenciatura, no núcleo de aulas particulares, no estágio e na sala de aula, mas ainda não aprendi tudo” (PE08, grifos nossos);

“No dia a dia, em sala de aula, com leitura dos artigos, discussões em HTPC, Simpósios da Educação e cursos extras” (PI02, grifos nossos);

“Aprendi a ser professor ao vivenciar a prática *fazendo relação com a teoria e leituras* (PD77, grifos nossos);

“Na prática do dia a dia; na reflexão diária, *no apoio com textos pedagógicos*, nas orientações recebidas e *cursos proveitosos*” (PE27, grifos nossos).

Como essas falas exemplificam, os professores citaram muitos elementos que se relacionam à universidade ou à sua lógica discursiva, referenciando as instituições de formação em si; textos e teorias científicas produzidos e veiculados em universidades e centros de pesquisa; cursos de formação e espaços que podem ser inerentes a um propósito de divulgação científica (congressos, seminários, simpósios).

Contudo, essas respostas também exemplificam um dado que merece destaque, pois trazem a prática como elemento crucial para a aprendizagem da docência. Assim, antes de entrarmos no tópico “Socialização Profissional Docente”, cabe refletir sobre os significados atribuídos às *instituições formadoras de professores* pelos participantes dos grupos focais.

Enquanto a maioria das respostas dos questionários somente cita elementos referentes a essas instituições, sem demonstrar em que essas contribuíram, nos grupos focais, por sua vez, emergiram *sentidos* que geram um movimento expressivo e, de certa forma, contraditório, com relação às instituições de formação de professores. Ao mesmo tempo que as professoras colocaram as universidades em um espaço de importância, julgando-as como necessárias ao próprio processo de valorização da educação e da docência, apontam para muitas limitações desse processo, indicando falhas ou mecanismos que acabam atuando em favor da desvalorização da profissão.

Ao perguntar se elas consideravam que a formação de professores em instituições de ensino superior contribui para melhorar a atuação dos docentes, algumas responderam:

Muito! Eu acho que até pra minha própria autoestima. [...] Eu não tinha uma faculdade, hoje eu tenho. Então tudo isso ajuda com a autoestima da pessoa, acho que você frequentar e ver que é um curso sério, que tem muita matéria, muita coisa pra aprender, abre tua visão, eu acho que sim. E não adianta a gente tentar dar murro em ponta de faca hoje, a gente tem que começar a construir a profissão hoje. Eu com certeza não vou ver, vocês talvez vejam alguma melhora. No status, na nossa colocação na sociedade. Ou talvez vocês nem consigam ver o professor lá em cima, mas alguém vai ver. E a gente tem que ajudar a construir isso (PROFESSORA PD81, GF1).

Pode ser radical da minha parte, mas eu acho que já começa pela formação. Alguém aqui já viu um médico fazer faculdade EAD? Especialização EAD? Esses dias uma amiga minha: olha a minha nora vai fazer pedagogia em Araraquara, duas vezes por ano vai lá. Três anos... meu Deus, eu ia diariamente durante quatro anos e sai com

tantas dúvidas e me sentia incapacitada e a pessoa vai três anos e vai fazer tudo no computador, eu acho que essa interação que nós estamos aqui, isso é importante, isso faz crescer pois eu vou pensar no que a outra falou... (PROFESSORA PS45, GF2).

Como se nota, as professoras acabam tocando inclusive no processo de profissionalização. Enquanto PD81 mostra que os professores precisam se comprometer com sua formação e com a sua profissão para que o professor e a educação adquiram um novo status na sociedade, PS45 compara a docência à medicina, mostrando que profissões melhor legitimadas socialmente não permitem cursos de formação mais aligeirados.

PI03, que fez parte do Grupo Focal 1 também trouxe à tona a importância da formação superior quando contou que trabalha em um município em que essa formação não é exigida aos coordenadores e diretores de escola. Segundo ela, isso gera graves entraves, pois esses profissionais não têm condições de promover a formação que seria de sua responsabilidade, não conseguem auxiliar o professor em seus desafios e em seu desenvolvimento profissional. Ela ressalta que até o diálogo com o diretor e o coordenador torna-se difícil, pois eles não tiveram acesso ao mesmo referencial teórico que os professores tiveram: “às vezes eu é que tenho que indicar leituras pra eles, então é horrível, é péssimo, é muito ruim” (PI03).

Com isso, os professores legitimam a formação em instituições de ensino superior, julgam-na imprescindível não apenas para os professores, mas para os demais profissionais envolvidos com o ensino (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores etc.). É importante destacar que essa melhoria e desenvolvimento dos professores não apareceu apenas relacionada à formação, mas também às leituras de caráter acadêmico-científicas, pois essas possibilitaram um novo entendimento do mundo, da educação e até da linguagem discursiva utilizada na área da educação:

Eu até falei que eu comecei magistério tardiamente, que foi depois que eu me aposentei. Depois que eu comecei a dar aula, eu cursei pedagogia e comecei a ler e nisso a linguagem era pra mim um mistério, que eu não conseguia entender aquilo, aqueles termos. Eu lia, relia, às vezes tinha que procurar. Era uma coisa misteriosa. Fiz magistério 40 anos atrás, fui fazer uma coisa completamente diferente e depois que eu fui começar [a dar aulas]. [...] Se eu tivesse feito minha carreira, provavelmente eu teria ido pra parte acadêmica. Porque eu gostei da leitura, de descobrir. Comigo aconteceu o que os pais... A visão fora de uma escola. Dos pais, a minha visão era aquela coisa, devo confessar, de chegar na escola, dar aula, que era o que eu tive, que não tem nada, que está tudo pronto, é só você chegar ali. Quando você começa a ver o que existe por trás, a academia por trás, o estudo por trás, o que acontece, você fica “meu deus do céu!”. E não tem valor, e não estou nem falando de valor material, de remuneração. É o valor que as pessoas dão. Acham que é uma coisa muito fácil, muito simples, que a pessoa vai ali, dá aula de 2+2, e A e B... (PD81, GF1).

Na fala dessa professora muitas questões aparecem presentes: a desvalorização da escola pelos pais e pelos próprios familiares: pois dar aula parece ser tarefa muito fácil, e, em contra partida, o universo discursivo que foi reconhecido pela professora ao ingressar na pedagogia, universo esse que parece lhe ter trazido novas bases, ideias, conceitos e teorias para que ela pudesse compreender a docência.

Desse modo, na fala de várias professoras aparece o valor atribuído às leituras acadêmico-científicas, que lhes ajudaram a compreender fenômenos e processos relacionados à Educação e ao seu trabalho, ampliando sua visão, seu modo de lidar com as questões educacionais.

é sim e tem aquele além dos Muros da Escola, sabe? Então, com esses livros aí eu peguei toda a coleção dela que eu peguei no sebo [...] mas toda a minha leitura é em torno da alfabetização e do ensino-aprendizado e as dificuldades eu procuro sempre ler, tudo que possa contribuir para que eu aprenda e atividades que possam contribuir, porque ela [a coordenadora] fala: faz uma atividade diferenciada! E eu tenho que colocar no caderno o que eu estou trabalhando de diferente da maioria, porque fica difícil trabalhar numa sala com quase 30 alunos de maneira [...] (PI08, GF2).

[...] Foi um momento que eu estava vivendo quando eu respondi esse questionário. Que eu estava com um grupo de alfabetização ano passado e eu me vi sem saber o que fazer. *E eu me lembrei da faculdade*, que nós vimos Emília Ferreiro e a linha de pensamento dela eu me identificava bastante. E aí eu fui ler um pouquinho mais profundamente pra poder auxiliar na questão da alfabetização dos meus alunos. Então é mais a parte pratica que ela coloca nos livros, que eu acho super legal, super bacana a linha como ela pensa a alfabetização e no momento eu estava alfabetizando e aí eu procurei esse livro, por causa disso, pra me auxiliar nisso (PI03, GF1).

Como se vê, algumas participantes destacaram as leituras acadêmico-científicas como importantes fontes de aprendizado e de compreensão da docência, mostrando que podem até mesmo fazer uso dessas para lidar com situações inerentes ao seu trabalho, sendo que essas foram citadas principalmente para lidar com os conteúdos a serem ensinados: matemática, alfabetização, conhecimento físico, entre outros.

Mas ao mesmo tempo em que defenderam o ensino superior, sem que eu perguntasse também acabaram demonstrando o quanto alguns cursos parecem ir na contramão do processo, por não exigirem tanto dos estudantes, que às vezes passam por uma formação rápida e à distância, além de haver a possibilidade de seus trabalhos serem desenvolvidos por outras pessoas:

Os pais, atualmente, infelizmente, estão simplificando muito a Pedagogia, porque eu vejo colegas de trabalho que eu fico triste, decepcionada mesmo, muito mal, porque elas fazem Pedagogia e isso se torna decepcionante e aí se torna fácil. A sociedade

tem razão. Porque elas fazem, elas são auxiliares de limpeza, elas fazem pedagogia e elas pedem pras professoras relatarem os trabalhos e pras professoras lerem. Aí facilita. Aí não passa por esse [processo de formação] (PI03).

E nós sabemos que não é da nossa cultura ser tão autônomo assim, ué *tem gente que pagava para fazer os trabalhos...* Eu fico pensando, não vou criticar também, porque eu fiz uma pós em EAD [...] Olha gente eu só não desisti porque eu precisava mudar de letra mesmo porque faz parte do nosso plano de carreira e eu estava num momento da minha vida que eu vou falar! Cheguei e tinha uma televisão, a pessoa [o formador] falava e falava e depois eu descobri que tudo o que eles falavam tinha nos livros, na apostila, tudo igual. E no final eu tinha dúvida e eu queria perguntar, e aí? Tinha fórum! “Bom, vou entrar porque eu nunca tinha feito isso”, daí eu entrei e só tinha eu no fórum! A professora demorava dez dias para responder uma pergunta que eu postava lá e eu falei para o meu marido: *olha eu estou muito consciente que eu não vou aprender!* (PS45, GF2, grifos nossos).

Eu estava interessada em fazer uma pós. E eu ficava entre duas faculdades. E falaram “ah vai ali não sei aonde, que é baratinho”. Eu não consigo ser assim. Mas acho que é pessoal de cada um, né? Porque eu não quero só pra acrescentar 10% [no salário] (PE33).

[...]

E apesar de todo o “sacrifício”, não é gostoso, não é gratificante no final? (PI03)
Claro que é! Você fazer bem feito, saber o que está fazendo, o porquê de você estar fazendo. Lógico que é. Você (PE33) tem toda razão, [o esforço na formação] não é reconhecido. E por quê? Porque a maioria está ali [acomodada]... (PD81, GF1).

Como se vê, nesses grupos focais (GF1 e GF2) surgiu um movimento a favor da formação em instituições de ensino superior, da aprendizagem por meio das leituras acadêmico-científicas e da importância dos cursos terem qualidade, por meio de exigências com relação aos conteúdos abordados e à frequência. Sugerem que os cursos presenciais são melhores que as formações à distância.

Contudo, ao mesmo tempo evidenciam que nem sempre o profissional que possui uma formação mais elevada é reconhecido por isso, pois muitos acabam fazendo formações aligeiradas ou mesmo passam seus trabalhos para outras pessoas fazerem em seu lugar.

Essas contradições continuam quando as professoras avaliam outras contribuições da formação em instituições de ensino superior, quando demonstram que essas também não dão conta de propiciar um preparo para a atuação prática, pois em alguns aspectos distanciam-se da realidade: “Ai a Pedagogia é muito daqueles autores, filósofos lá que são, como você [PE22] falou, não casa com o que a gente faz aqui (PRD19)”, “É muito distante, é muito distante” (PE22, GF3).

O que eu acho é que poderia ter ainda o ensino técnico de magistério. Porque são cursos completamente diferentes [pedagogia e magistério]. Acho que ninguém aqui fez, mas o magistério é muito rico nessa questão, eu acho que poderia ter um ensino técnico (PD81).

Por que o magistério se encaixa nessa questão de trazer a prática?

Exatamente, porque você está numa escola. Por exemplo, eu fiz lá no Ribeiro. Você tinha uma escola ali. O ensino fundamental, primário na época, o infantil foi criado em função do magistério. Seria como aqui a escola de aplicação. Então foi criado para o curso de magistério, então estava ali. Você tinha muita prática. Não estou dizendo que o curso é um curso completamente diferente, ou que é uma pedagogia, mas o magistério dá muita substância. Coisas mais práticas pra você (PD81).

[...]

E a graduação não poderia englobar esse espaço? (Moderador).

[...]

Os estágios são muito fracos do meu ponto de vista. Por mais rico que seja o estágio, nem compara com a prática (PI03) (GF1).

E acho, não sei estou falando por mim, e acho que a formação sempre é boa, sempre é desejada, mas entre a pedagogia que eu fiz aqui (UNESP) e o magistério que eu fiz no Ribeiro, o magistério do Ribeiro era bem melhor [...] Lá a prática, o estágio era diferente, a gente confeccionava dentro da sala de aula material, era uma outra realidade. (PS39).

[Víamos] brincadeiras, eu tenho uma apostila até hoje (PS45).

Aqui [na universidade] eu aprendi mais a parte teórica e lá eu aprendi mais a parte prática (PS39, GF2, grifos nossos).

Como se nota, as professoras demonstram que há uma discrepância entre a formação realizada na universidade e a formação realizada no magistério, sendo que a primeira foi considerada importante para algumas por propiciar uma maior compreensão relativa aos fenômenos educacionais e ao exercício da docência, por elevar a autoestima, pois uma professora indicou se sentir mais valorizada; e, inclusive, trazem alguns subsídios que podem ser adquiridos com os textos acadêmicos-científicos e utilizados nas práticas pedagógicas, no trabalho em sala de aula.

Por outro lado, as professoras que cursaram o magistério ressaltam a importância desse espaço, que contemplava melhor as questões da prática. No Grupo Focal 3 emergiram discussões relativas à distância entre os universos da universidade e da escola, tanto com relação à formação, quanto com relação aos textos acadêmicos-científicos.

As professoras mostram que muitas vezes não encontram subsídio algum nesses textos, pois retratam realidades muito diferente das suas, abordam uma questão utópica e idealizada.

[...] às vezes quando a gente chegava lá [no curso de Pedagogia] que a gente via as literaturas, eu já era professora de exercício, eu já estava na rede, já estava trabalhando, já tenho uma experiência, e aí eu via no papel e falava “Isso, gente, não dá certo”. Então eu acho assim: a literatura é muito bonita, mas às vezes a literatura se distancia muito da prática. Eu não sei talvez se quem escreveu não teve um contato, ou está numa outra realidade, não teve um contato assim com uma criança mesmo dentro de uma sala de aula, porque às vezes colocam pra gente coisas tão bonitas, e que, no fundo no fundo, a gente sabe que aquilo ali é utópico (PE22, GF3).

Dessa forma, as professoras pontuam aspectos inerentes à sua própria prática – sejam os desafios ou o trabalho de cada dia – que parecem não ser contemplados durante a formação nas instituições de ensino superior.

Uma das saídas apontadas para melhorar essa formação, para aproximar a teoria estudada e a prática exercida, encontra-se no estágio, espaço que as professoras consideram que possa ser propício ao estabelecimento de tais relações, mas que elas acreditam ainda não dar conta de contemplá-las na maioria dos cursos de formação de professores:

Será que o ensino superior não poderia dar conta dessa parte prática? (Moderador).

Sim (PS45).

Sim, mas eu acho que falta (PS39).

Melhorar os estágios (PS45).

[...]

[...] Quando eu fiz estágio *no Ribeiro a gente tinha que dar aula para a sala* e num tema que a gente estava estudando no magistério, como se fosse aplicar dentro daquela sala, com o professor supervisionando e eu acho que era muito bom. Quando eu fiz um tempinho de estágio *na Pedagogia era assim: ah vá lá naquela escola e faz estágio...* (PS39) (GF2, grifos nossos).

Nem que fosse pra ser professor substituto. O estagiário é professor substituto. O professor faltou, vai. Você vai ter que ver tudo que está acontecendo, vai ter que atuar. Porque é responsabilidade sua (PI03).

Porque você ir lá e observar e ficar só ali só no checklist [não é suficiente]... (PE33).

Mas não tem só a aula. Tem a regência (PD81).

Mesmo assim fica aquém. Ainda é pouco (PE33). (GF1, grifos nossos).

Nesse aspecto, enquanto a discussão do Grupo Focal 2 girou em torno de estratégias para contemplar maior tempo de regência por parte dos estagiários, estabelecendo comparações entre diferentes cursos e diferentes propostas; uma das professoras do grupo Focal 1 (PI03) mostrou que mesmo aumentando o tempo de regência, isso não seria suficiente para a formação do futuro professor, pressupondo que o estagiário não poderia passar pela *responsabilidade* imbricada na condução de uma sala de aula.

Assim, ao mesmo tempo em que as discussões revelaram contribuições e lacunas presentes nas formações promovidas pelas instituições de ensino superior, uma das participantes traz à tona um importante componente da docência – a responsabilidade em assumir a turma e promover a aprendizagem das crianças –, questionando-se se seria possível que algum estágio contemplasse tal condição.

Ao chamar a atenção para a discrepância entre a teoria e a prática; entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na escola, ressaltando a necessidade de desenvolver estágios que ampliem a atuação e a responsabilidade dos futuros professores, essas professoras, de certa forma, apontam para *diferenças* existentes entre os *saberes*

oriundos da universidade e os saberes necessários ao trabalho docente. Para além de apontar distâncias e diferenças, requisitam uma formação que seja capaz de trazer à tona as especificidades do trabalho vivenciado na prática.

Nesse momento então, caminhamos por essas discrepâncias e dedicamos nosso olhar às respostas que mostraram que para aprender a profissão é necessário adentrar a *trajetória profissional*...

6.1.3 Aprendizagem da Docência na Trajetória Profissional – Escola como espaço de formação.

Como vimos ao longo do Capítulo 3 (Tópico 3.4) e do Capítulo 5, a universidade e a escola possuem culturas distintas que também se relacionam a práticas, saberes e necessidades diferentes (SARTI, 2005; TARDIF, 2010). De modo que saberes oriundos da trajetória pré-profissional (adquiridos nos processos de socialização primária, secundária e universitária) não dão conta de apreender os diferentes aspectos vinculados à *cultura docente em ação* (TARDIF, 2010), pois essa exige um “saber-ensinar na ação” que só pode ser de fato experimentado ou apreendido na medida em que se vive a profissão. Para além dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, no trabalho docente são utilizados *saberes pragmáticos*, de forma que o professor necessita *ressignificar* e *recriar* os saberes anteriormente recebidos até então a fim de assumir sua função e responder às situações do ensino:

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma *socialização na profissão e em uma vivência profissional* através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Essas observações dos autores relacionam-se intensamente às respostas dadas pelos participantes deste estudo, já que a prática docente foi considerada como local de aprendizagem da docência por 210 (77, 49%) professores, sendo que desses, 90 citaram *exclusivamente* o *dia-a-dia*, ou a *prática pedagógica*, restringindo sua resposta aos momentos e situações vinculados ao próprio exercício da docência, ao plano do fazer:

“Você aprende a ser exatamente no momento que você “é”. Você aprende a caminhar, caminhando” (PRD05); “Aprendi ser professora perante uma sala de aula, onde tive que virar” (PS57); “Sinceramente, no trabalho em sala de aula, com as mãos na massa, vivendo a realidade escolar” (PS31); “Dentro de minha sala de aula, com cada grupo, com cada criança que fez parte da minha vida!” (PS06).

Com isso, remetemos ao quinto tópico inerente à formação de professores: “Socialização Profissional Docente”, demonstrando que os professores de fato reconhecem tal socialização como necessária à aprendizagem da profissão. Visto dessa forma, a escola não se configura apenas como “campo de trabalho”, mas como local de formação, no qual também está em jogo a construção de uma identidade profissional.

Assim, as respostas relacionadas à aprendizagem que acontece na prática pedagógica foram agrupadas a outras que trazem elementos relacionados ao exercício da docência, pois, conforme foi visto no Quadro 15, 31 professores citaram *que aprendem por meio da troca de experiências entre os pares* (um deles falou somente sobre isso); *sete professores ressaltaram que aprendem refletindo sobre sua ação* (um deles citou exclusivamente isso) e *três professores mostraram que também aprenderam com orientações recebidas* do coordenador pedagógico ou do diretor.

Todos esses elementos guardam relações com a própria atuação profissional, com a socialização que ocorre na profissão, uma vez que ser professor não é apenas atuar em sua sala de aula, mas engloba uma gama de atividades inerentes ao planejamento, à avaliação dos alunos, a preenchimentos de documentos, a reuniões de professores e reuniões com pais de alunos, a troca de experiências com os colegas, entre outras que contemplam funções e objetivos diversificados:

Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos e rotinas escolares, etc. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 277 – 278).

Dentre essa gama de atividades orientada por objetivos e finalidades de diferentes naturezas, algumas foram consideradas mais importantes para a própria aprendizagem da docência, sendo que os momentos de reflexão da própria prática, troca de experiências com os pares e orientações recebidas de coordenadores e gestores apesar de não fazerem parte da “prática em si” estão diretamente relacionados a ela, pois a reflexão se dá sobre ela – ou

mesmo durante, as trocas de experiências geralmente trazem situações interessantes ou difíceis que foram vivenciadas, assim como as orientações, que visam aperfeiçoá-la.

Dessa forma, quando olhamos para as respostas que englobam a “Socialização Profissional Docente” verifica-se que esse dado é significativo e vai ao encontro de nosso referencial teórico, Tardif (2010), assim como outros estudos (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2013) na medida em que traz à tona a importância dos saberes profissionais e da valorização da prática pedagógica como espaço de aprendizagem e formação:

Como vimos anteriormente, a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, *a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando* (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

A questão “4f: Como você se vê enquanto professor?” do questionário também trouxe dados interessante, uma vez que ao falar sobre si mesmos, falaram sobre o que fazem para aperfeiçoar suas práticas, para continuar a aprender sobre a profissão. O quadro abaixo traz respostas referentes a esse significado:

Respostas inerentes à questão 4e. Onde aprendeu a ser professor?	
“Tipos de respostas”	Quantidade de respostas
Está em constante aprendizagem.	72
Busca sempre melhorar, aprender mais, aperfeiçoar a própria prática.	54
Está aberto a mudanças, busca sempre trazer inovações à sala de aula.	19
Considera-se como aluno ou aprendiz.	12
Reflete sobre sua prática, buscando aperfeiçoá-la.	08
Busca trocar saberes/experiência com os colegas.	06
Deseja auxiliar os professores menos experientes.	01
Considera que aperfeiçoa a sua prática a partir de suas experiências.	01

Quadro 16: Escola como local de aprendizagem.

Assim, os professores trouxeram indícios de alguns *meios* utilizados para que alcancem essa aprendizagem ou formação, como por exemplo, a necessidade de “estar aberto a mudanças”, “trazer inovações à sala de aula”, “refletir sobre as suas práticas”, “trocar saberes e experiências com os colegas”, “receber orientações de colegas mais experientes”, ou ainda, consideram aperfeiçoar a atuação prática a partir de *sua própria experiência*.

Nos grupos focais, essa compreensão pôde ser ampliada, sendo que, para além de “aprender com a própria prática”, veio à tona os *espaços presentes na escola que se voltam à formação*. As professoras falaram sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e

sobre horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), espaços considerados como conquistas, pois se destinam à preparação de aulas, a organização de materiais, mas, sobretudo, focam a *formação*.

Nove professoras apontaram que já atuaram em escolas nas quais se concebe esses momentos como espaços de formação. Para elas, é importante que nesses espaços sejam realizadas leituras, trocas de experiência com os pares, orientações da coordenação e da gestão, estudos coletivos, apresentações de trabalhos realizados com os alunos, reflexões sobre as práticas docente.

Elas destacaram que em algumas escolas já se busca contemplar os desafios específicos daquela realidade, sendo que as temáticas a serem estudadas se relacionam com esses. Algumas escolas se apropriam dos HTPI's para promover uma formação individual dos docentes, sendo que a coordenação sugere textos e busca promover orientações para sanar dificuldades específicas daquele docente ou daquela classe.

As professoras se mostraram satisfeitas com as escolas que concebem esses espaços como formativos e assumem a formação com compromisso, sendo que esse vai e vem entre formações coletivas e estudos voltados a problemas individuais lhes parece muito interessante.

Com relação às leituras indicadas pela escola, essas parecem ser bastante variadas. As professoras disseram que por meio da escola já entraram em contato com literatura acadêmico-científica, com livros de autoajuda, com revistas pedagógicas, textos retirados da internet que fornecem sugestões de atividades, entre outros.

Desse modo, criticaram aquelas escolas nas quais ainda não existe esse compromisso e essa concepção de que a escola pode assumir um importante papel na formação de seus professores. Mostraram-se chateadas – ou até indignadas – por ainda existir escolas nas quais os HTPCs sejam utilizados apenas para “bater papo”.

Para elas, isso pode ocorrer devido à falta de formação da equipe gestora e da coordenadora; devido à falta de comprometimento dos mesmos; ou devido à escola não estar bem organizada e enfrentar condições precárias de funcionamento, sendo que a PI14 pontuou que a coordenadora deixava de exercer a sua função para servir a merenda dos alunos e fazer funções que seriam de outros funcionários da escola.

A figura da coordenação pedagógica foi muito valorizada, sendo considerada pelas professoras como crucial para que a formação de fato aconteça. A essa figura também é atribuído o papel de acolher os professores novatos, situando-os no exercício da docência. Ela

deve comprometer-se com a formação coletiva, mas preocupar-se com os desafios individuais que cada professor vivencia em sua classe:

Então aqui a escola que eu estava o ano passado era perfeita nesse ponto de vista porque a todo o momento, até no café, era até chato, estavam falando em termos pedagógicos, de alunos, o que estava acontecendo na sala de quem, que esse aluno já passou por mim e eu fazia tal coisa, troca de experiências. Muito bacana. O diretor tem um conhecimento incrível, a professora de recurso também tinha um conhecimento incrível, tudo ela estava apoiando. A coordenadora que estava naquele determinado tempo não era tão porque ela estava com problema familiar. Depois entrou uma outra com conhecimento incrível, que ajudava bastante, levava a sugestão de leitura, não no HTPC, ela dava pessoalmente pra você, então HTPI de leitura. Era bem bacana. Não era “hoje todo mundo vai ler esse texto”. Não, cada um tem uma situação, uma necessidade. Às vezes o que ela está precisando não é o que ela está precisando. Então a discussão do HTPC era outra coisa, era na prática por exemplo. Então alguma coisa prática que alguém está vivenciando a gente auxiliava. E no HTPI de leitura, que a gente tinha e era muito bacana, ela sugeria “devido a sua situação, que eu trabalhei no caderno de bordo, eu achei essa leitura, se você quiser ler, pra gente auxiliar aquele aluno”. Então era muito bacana, incrível mesmo (PI14, GF1).

A fala dessa professora sintetiza diferentes aspectos que foram pontuados, sendo que ela se refere à importância da formação, do papel da coordenação pedagógica, da gestão e, inclusive, ressalta a necessidade de se considerar que cada sala e cada professor são únicos, por isso, necessitam refletir sobre temáticas e desafios que lhes são inerentes.

Desse modo, ao olhar para o presente tópico como um todo, verifica-se que o tema “Aprendizagem vista como contínua” não está presente apenas nas respostas de 49 sujeitos, nas quais aparece de maneira explícita, mas demarcou toda essa discussão de maneira implícita, na medida em que as várias respostas vão trazendo elementos de diferentes “espaços” e “tempos” contidos na história de vida e na trajetória da carreira dos professores.

Nesse sentido, a *dimensão temporal* emerge com força, evidenciando não apenas a marca da *temporalidade* presente nos saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000), mas também o *movimento* que acompanha os processos biográficos e relacionais ao longo da vida, por meio dos quais a identidade profissional vai sendo constituída na medida em que ela:

[...] não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (DUBAR, 1997, p. 118).

Esse movimento desenvolvido a partir das experiências vivenciadas ao longo do tempo em diferentes espaços [processo biográfico] e com base em múltiplas negociações entre as imagens que são atribuídas e reivindicadas pelos sujeitos [processo relacional] se faz no

desenrolar de múltiplas socializações que se iniciam no meio familiar e continuam a se constituir durante a trajetória profissional, quando se chega à carreira.

Conclui-se que a socialização e a carreira dos professores não são a um só tempo o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, esta trajetória social e profissional ocasiona uma inflação: custos existenciais relacionados à formação profissional, à inserção na profissão, ao choque com a realidade, à aprendizagem na prática, à descoberta dos próprios limites, à negociação com os outros, enfim a uma série de desafios que não se esgota nesta lista. Porém, a superação ocorre graças à mobilização dos recursos pessoais para poder enfrentar esses custos, suportá-los e ressignificá-los (SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2014, s/p).

Dessa forma a *dimensão temporal* destacou ainda a importância de se viver a profissão por meio de um processo de socialização profissional no qual:

[...] se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Com isso, saímos do olhar para a formação tendo em vista o caráter temporal dos saberes docentes e da aprendizagem da docência, o valor das experiências e da própria história de vida, a clareza de que alguns elementos do trabalho docente só poderão ser apreendidos na medida em que se vivencia esse trabalho.

Adentramos assim o próximo tópico deste capítulo, *O trabalho docente e seus múltiplos significados*, com a perspectiva de olhar diretamente para esse trabalho, buscando perceber os principais significados a ele atribuídos pelo sujeito. Quais desafios e necessidades emergem quando se chega à carreira e de fato vivencia-se a profissão? Quais aspectos são comuns, vivenciados por todos ou pela maioria dos professores? Quais as especificidades do trabalho docente? O que se aprende com ele?

6.2. O trabalho docente e seus múltiplos significados

Continuando nossa discussão, ao optarmos pela concepção de *desenvolvimento profissional* (ANDRÉ, 2010), caminhamos da formação ao trabalho docente, entendendo que esses processos estão associados. Ao chamar a atenção para o trabalho do professor, verificando o que os professores têm a dizer sobre si mesmos e sobre sua atuação, não há

como passar distante da escola, pois apesar de nela também ocorrer a formação, ela é o espaço do exercício da docência.

Mas é também *espaço de formação, aprendizagem e produção de saberes* (TARDIF, 2010). Escola é o ponto no qual trabalho e formação se encontram em meio aos desafios inerentes à profissão, às dificuldades muitas vezes postas por condições precárias, às relações e especificidades que marcam a atuação dos professores.

E é essa mistura de *ideias, concepções, percepções, sensações e sentimentos* que este tópico pretende abordar. O que nos dizem os professores sobre seu trabalho, sobre sua atuação profissional? O que responderam nas questões que se destinavam a este tópico e em que sentido ideias sobre o trabalho docente e escola ganharam vida nas entrelinhas de suas justificativas e argumentações?

Tanto nos questionários, quanto nos grupos focais emergiram dados significativos relativos aos desafios e dificuldades que fazem parte da docência, bem como à dimensão humana que a constitui. Com relação à formação continuada, que hoje está oficialmente instituída nos espaços de HTPC e HTPI, ambos os instrumentos apontam para as questões das leituras que fazem parte desses espaços, enquanto os grupos focais possibilitaram maior investigação com relação ao que se faz com essas leituras e de que forma se dá essa formação.

No questionário havia apenas uma pergunta voltada diretamente à escola: *2c. Existe algum tipo de leitura que você realizou ou realiza devido a uma indicação feita na escola em que trabalha? Se sim, que livros/revistas/textos/artigos tem sido indicados em sua escola?*, mas no bloco de “identificação” os participantes também deveriam responder em que escola e em que série(s) atuam (Figura).

Contudo, questões vinculadas à escola emergiram nas perguntas que tinham por foco a literatura de autoajuda, a aprendizagem da docência e a imagem que os professores têm de si.

Nos grupos focais, nosso roteiro de perguntas estabeleceu um tópico diretamente voltado à escola, a fim de aprofundar alguns aspectos que emergiram nos questionários e ampliar nosso conhecimento sobre a visão que os professores têm desse espaço.

Iniciaremos tratando do perfil dos participantes do estudo com relação à sua atuação profissional, para, em seguida, trazermos os dados inerentes aos significados acima pontuados. Antes de falar sobre o trabalho dos participantes, é importante conhecer em que níveis, séries, áreas do conhecimento e em que jornadas esse trabalho se realiza.

6.2.1. O trabalho docente e as escolas em que ele se realiza

Identificação

[...]

Tempo de atuação no magistério: _____.

Atua em: 1 período () ; 2 períodos ()

Nível de atuação: Mat. I (), Mat. II (), Infantil I (), Infantil II (), 1º Ano (), 2º Ano (), 3º Ano (), 4º Ano (), 5º Ano ().

A instituição é: Pública () Privada ().

Primeiramente, é importante reconhecer que apesar de lidarmos com professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nem todos são polivalentes. Se há professores

formados em áreas diferentes da Pedagogia, há professores atuando em áreas distintas também¹². Entre eles, 14 ministram aulas de Educação Física, três de Inglês, dois de Artes e dois de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma participante atua como diretora, outra como coordenadora pedagógica de uma escola. Todos esses possuem formação específica para sua atuação, assim como a PD70 que atua na Educação Infantil durante um período e leciona Geografia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio no período contrário.

Considerando essas informações, entre os 271 participantes, tem-se a seguinte atuação especificada no gráfico 06:

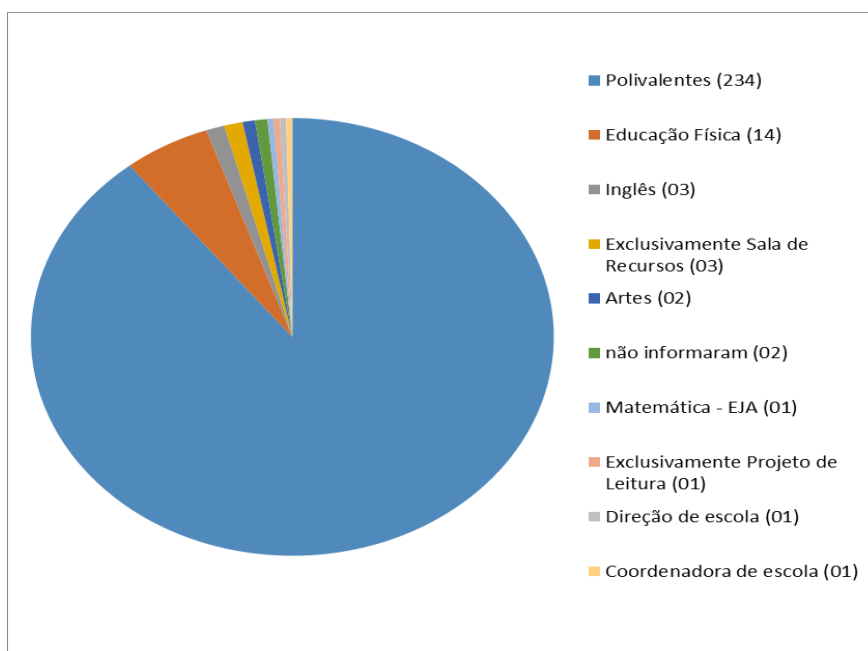


Gráfico 6: Atuação dos professores participantes.

¹² PRD15 é o único participante que não especificou sua formação, nem a série em que atua, apenas indica que cursou uma licenciatura e trabalha na Educação Infantil.

Essas informações vão ao encontro do intuito que tínhamos inicialmente com relação aos participantes, pois buscamos professores que atuassem com os alunos em suas diferentes áreas de aprendizagem e desenvolvimento, focando-os como um todo, ficando menos restritos a uma área do conhecimento ou a uma disciplina.

Entretanto, consideramos como positivo o fato de termos alguns representantes de áreas mais específicas, que poderão trazer um olhar diferenciado, a partir de suas vivências, de sua relação com os alunos, dos saberes vinculados à disciplina, de sua formação diferenciada, entre outros aspectos.

No que se refere à jornada de trabalho¹³ dos participantes deste estudo, há um relativo equilíbrio entre a quantidade de docentes que atuam em um ou em dois períodos. 49,81% deles (135) afirmaram trabalhar em dois períodos, enquanto 46,12% (125) trabalham em apenas um.

Interessante notar que a quantidade de docentes que atua em dois períodos aumenta proporcionalmente a partir da fase de divergência. Isso provavelmente acontece porque novas possibilidades de concursos e empregos vão surgindo ao longo da carreira, ao mesmo tempo em que os professores se tornam mais confiantes em assumir sua função e aderir a essa dupla jornada.

Apenas um professor respondeu que atua como “eventual¹⁴”, mas consideramos que outros também estejam nessa condição, apesar de não terem deixado claro no questionário.

Com relação às séries nas quais lecionam, o gráfico abaixo nos auxilia a verificar que há um certo equilíbrio entre os que lecionam na Educação Infantil e os que lecionam no Ensino Fundamental, pois, ao todo, 118 participantes atuam na Educação Infantil (43,54%), enquanto 104 (38,38%) atuam no Ensino Fundamental e 36 (13,28%) atuam em ambos os níveis. Três deles trabalham exclusivamente na Sala de Recursos, que se destina ao atendimento especializado de alunos deficientes ou com distúrbios de aprendizagem.

¹³ Apenas 10 professores não responderam em quantos períodos atuam.

¹⁴ Na rede municipal em que atuam os participantes desta pesquisa há professores eventuais, que não possuem vínculo por meio de concursos, mas podem ser chamados para substituir professores que abonam ou têm ausências justificadas.

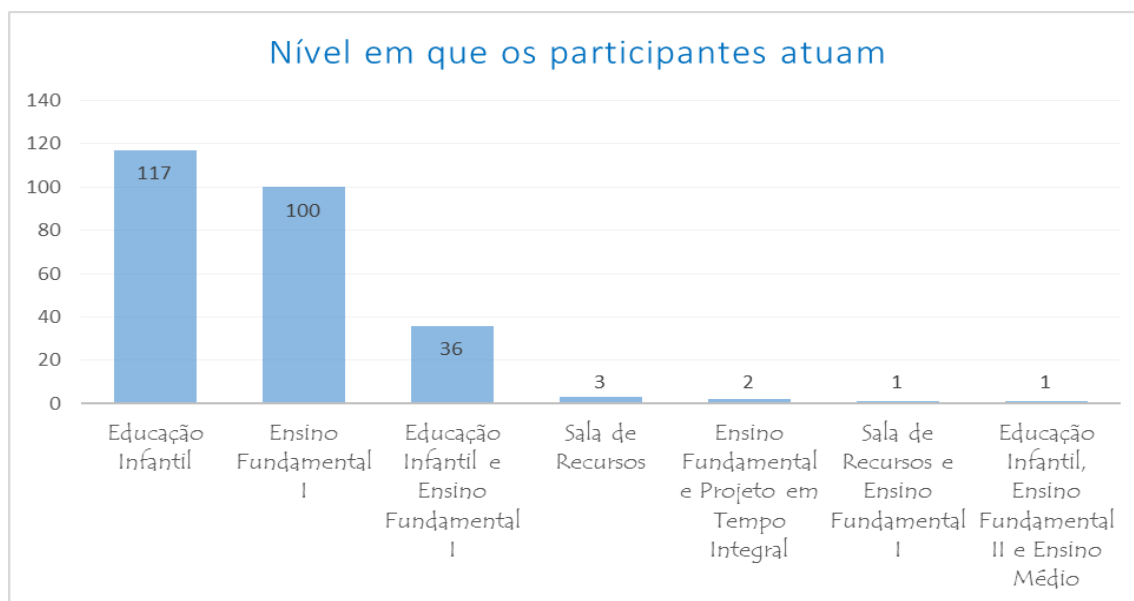


Gráfico 7: Nível de ensino em que os participantes atuam.

De acordo com os dados, pode-se afirmar que a maior parte dos professores que assume uma dupla jornada opta por trabalhar com séries de um mesmo nível de ensino (ou Educação Infantil ou Ensino Fundamental), pois apenas 38 mostraram atuar em níveis diferentes (36 que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, uma professora que atua também no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e uma professora que atua por um período na Sala de Recursos).

Essa preferência por concentrar os dois cargos em um mesmo nível de ensino pode tanto estar relacionado à afinidade do professor por crianças de determinada faixa etária, como pode remeter ao fato de haver uma maior praticidade em concentrar seus esforços em séries mais próximas, o que reduz a variabilidade de documentos a preencher e também possibilita assumir tarefas e funções que são mais próximas.

É importante lembrar que apesar de poucos professores terem declarado que atuam em Projeto de Leitura, Educação Especial, Projeto em Tempo Integral e Educação de Jovens e Adultos, outros podem também atuar nessas funções, mas não ter declarado tal informação, já que o questionário solicitava apenas que se respondesse sobre *as séries nas quais lecionam*.

Conhecendo o perfil profissional dos participantes, parte-se agora para os diferentes significados trazidos à tona em suas falas e reflexões no que se refere ao seu *trabalho*, à sua atuação realizada no cotidiano da escola.

6.2.2. O trabalho docente – componentes e características.

Para isso tomamos por base a última questão do questionário: *4f. Como você se vê enquanto professor?*.¹⁵ Pois ao falar sobre si mesmos, os professores acabam fazendo emergir elementos que se relacionam àquilo que fazem, ao que acreditam, a elementos que constituem o seu *próprio trabalho*, de modo que as respostas foram organizadas de acordo com sua relação com o próprio trabalho docente, sendo que contemplaram sete diferentes temas emergiram relacionados a esse:

- 1) Trabalho que se *aprende trabalhando*;
- 2) Trabalho no qual se estabelece um *compromisso com a profissão*;
- 3) Trabalho que exige *competências profissionais e pessoais*;
- 4) Trabalho de *interações humanas*;
- 5) Trabalho no qual se atua com *emoções e alegrias*;
- 6) Trabalho motivado pela crença *em um futuro melhor*;
- 7) Trabalho complexo por seus *desafios*.

A seguir cada um desses temas relacionados ao tópico “trabalho docente” será desenvolvido com maiores detalhes.

1) *Trabalho que se aprende trabalhando*

De acordo com o que foi visualizado no tópico 6.1, os professores pontuaram que um importante local de aprendizagem da docência é a própria escola, na qual se aprende a trabalhar trabalhando.

Retomando alguns elementos, a prática emergiu com força como espaço de aprendizagem, sendo que as experiências vivenciadas e as reflexões sobre ela são de grande importância.

O trabalho com os pares e a troca de experiências foi outro espaço considerado essencial, sendo que as professoras apontaram a necessidade de estar aberto a ouvir o que o outro tem a dizer e a mostra, além de ser preciso assumir uma postura de humildade para com o colega. Os professores ainda reivindicaram o acolhimento dos novatos pelos professores mais experientes, pois às vezes quando se chega à escola há a sensação de se ser observado

¹⁵ 17 participantes não responderam a essa questão.

pelos colegas, que ficam na *expectativa* de verificar como os jovens professores vão sobreviver às primeiras experiências, mas pouco ajudam.

Quando há esse apoio e orientação de colegas mais antigos na carreira, da equipe de coordenação ou gestão os professores novatos afirmaram ser muito mais fácil aprender a lidar com a prática profissional, a exemplo da PE02:

Então eu posso falar por mim, que você perguntou da prática, né (ao mediador), nesse meu primeiro ano na escola, embora eu não tenha sido bem recebida eu voltei para a escola escutei de alguns colegas: “Você voltou diferente! Você voltou professora!” Mas por que eu tive que sair para voltar professora? Porque em outro lugar eu fui acolhida, eu fui orientada (PE02, GF2).

Para tanto também reivindicaram que espaços de HTPI e HTPC sejam levados a sério, como verdadeiros espaços de formação e, no caso dos HTPCs, que possam também contemplar trabalhos coletivos, onde haja trocas e construções com os colegas. Diante disso, a figura da coordenação e dos gestores da escola precisa ter formação pedagógica e preparo para, de fato, atuarem como formadores.

Após retomar os principais elementos destacados com relação à aprendizagem no trabalho docente e na escola, passa-se ao próximo tema, no qual os professores destacam o compromisso que estabelecem com a profissão.

2) *Compromisso com a profissão*

Cinco tipos diferentes de respostas contemplam essa concepção. Muitos professores, ao falarem sobre si, fizeram questão de destacar o compromisso que assumido com sua profissão, o qual se é posto em prática ao desenvolver o seu trabalho. O quadro 16 demonstra os tipos de respostas que emergiram relacionadas a esse aspecto, sendo que se verifica uma preocupação em se dedicar à profissão, em ensinar o que é de sua responsabilidade; em promover a aprendizagem dos alunos (quadro 17):

As falas abaixo também exemplificam esses pontos.

Respostas que contemplaram o compromisso com a profissão	
Significados extraídos das respostas dos participantes	Quantidade de respostas
Destaca a responsabilidade, dedicação ou compromisso em exercer sua profissão.	48
Busca sempre dar seu melhor, busca realizar um trabalho com qualidade.	30
Busca promover uma aprendizagem significativa, que faça sentido/diferença para a vida do aluno.	09
Defini-se por buscar promover a formação dos alunos, ou focar na formação de cidadãos responsáveis e críticos.	08
Transmitir ou promover a aquisição de conhecimentos.	03
Obs.: Questão “Como você se vê enquanto professor”.	

Quadro 17: Respostas que contemplam o compromisso com a profissão.

“Não sou um profissional completo, *busco aprimorar a cada dia meus reconhecimentos*, exercendo minha profissão *com compromisso e seriedade*” (PS43, grifos nosso); “Enquanto professora *me vejo procurando o melhor para o aluno*, buscando práticas diferenciadas *que os façam se interessar* nos temas (PS50, grifos nossos); “Me vejo como uma *professora dedicada, ciente de minhas responsabilidades e do compromisso assumido*. Uma professora que erra, mas que busca corrigir esses erros e que está sempre a procura de fazer o melhor” (PI29, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as respostas se aproximam das categorias da *profissionalidade docente* atribuídas por Contreras (2002), principalmente no que se refere à *obrigação moral* com relação aos alunos e à *competência profissional* em que emerge a cobrança com relação às suas próprias competências e formação.

Com relação à obrigação moral, essa se dá pelo fato da educação envolver a *pessoa humana livre*, sendo fundamental comprometer-se com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas. Assim, ao mesmo tempo em que se atende à aprendizagem, é preciso considerar as necessidades e o reconhecimento que cada um tem enquanto pessoa.

Isso pressupõe uma *dimensão emocional e moral*, uma vez que:

[...] o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e família obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas, [...] igualmente, o desejo de um bom ensino, ou sentir-se comprometido com certos valores e aspirações educativas, como a indignação e a repulsa ante situações de ensino reprováveis, é a demonstração de que o compromisso moral é também um impulso emotivo. (CONTRERAS, 2002, p. 77).

Essa dimensão emocional ou afetiva está mais uma vez relacionada à dimensão humana, ao querer bem aos alunos que se pretende ensinar. Assim, é preciso reconhecer que ao se assumir um verdadeiro compromisso com o trabalho docente se remete a alguns elementos que são próprios de uma profissão, já que uma essa deve ser orientada por um *código deontológico* que contemple uma *ética profissional* visando ao bem e o respeito aos clientes, assim como pressupõe uma *responsabilidade profissional* oriunda da autonomia que se assume em exercer a profissão (TARDIF, 2013). Desse modo, os professores que verdadeiramente se preocupam em *assumir sua função, estabelecendo um compromisso com a educação e o ensino de seus alunos* e com os conhecimentos que devem ser mobilizados para isso, aproximam-se dessas categorias que são próprias de uma profissão, pois nessa os

profissionais reconhecem seu papel e devem ter consciência das obrigações e dos limites de sua atuação.

Essas questões éticas também se vinculam à competência profissional, pois sem um compromisso ético e social não é possível desenvolver as habilidades e os saberes necessários à docência. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessas competências profissionais são consequências do compromisso assumido, pois na medida em que se vive o trabalho docente e se tem a necessidade de lidar com os conflitos e dilemas que lhes são inerentes é que também se relaciona com o processo educativo e vai se desenvolvendo o saber-ensinar na ação, ou seja, os saberes – ou competências – necessários ao ensinar.

Os grupos focais focaram ainda mais essas questões, evidenciando tanto a dimensão humana inerente à ética profissional, quanto as competências profissionais necessárias para assumi-la, pois apesar de não termos feito perguntas diretas sobre esse assunto, em todos os grupos emergiu o *compromisso com o trabalho docente*. Os professores acabavam tocando nesse aspecto quando iam falar sobre a profissão, sobre sua formação, sobre os desafios enfrentados em seu trabalho, sendo que não deixavam de assumir a importância desse posicionamento do professor com relação à profissão:

Eu gostaria assim de perguntar pra todos os profissionais que são da educação, “você gostaria de ter o seu filho como aluno seu?”, se a resposta for ‘sim’, então legal, então você é um bom profissional! Agora se a resposta for ‘talvez’, ‘não’, então repense o que você está fazendo como professora! (PE22, GF3).

Então ela [a estagiária] se frustrou com isso, porque ela disse não tem jeito, não tem solução e não tem o que fazer e eu discordei dela porque eu disse que tem muita gente trabalhando, *eu estou dando o meu melhor e nem eles, nem nós temos culpa*, é a política nacional que precisa ser refeita, porque o que frustra o professor é ele não se sentir valorizado, financeiramente, como pessoa e como profissional, porque eu não vejo isso. Mas *dentro da sala de aula eu vejo todo mundo trabalhando, todo mundo se mata de trabalhar* (PI14, GF2).

Assim, as professoras trouxeram falas que evidenciaram esse compromisso com trabalho docente, mas, na maior parte das vezes, essas vinham associadas a ideias contrárias: aos desafios em se assumir a docência, à precariedade e à desvalorização dos profissionais da educação. Diziam que é importante ter o comprometimento, mas não deixaram de requisitar reconhecimento financeiro e social.

Palavras como “apesar”, “embora”, “mas” marcaram essas discussões, novamente salientando discrepâncias e paradoxos no interior do trabalho docente: ao mesmo tempo em que elas se assumem como comprometidas e exigem que os outros professores sejam assim,

destacam que para fazer isso não podem pensar nas condições financeiras, políticas e sociais que trazem uma série de empecilhos à realização de seu trabalho.

A Professora I03 mostra que é importante ver a docência como uma *função social*, sendo que ela acredita que essa função vá além da profissão, pois o professor precisa se colocar como pessoa e ter o interesse de fazer o bem, em assumir uma profissão que trará impactos à sociedade. Olhando para sua fala pode-se depreender que para além de assumir as funções inerentes ao trabalho docente e receber seu salário por isso, o professor deve enxergar além, percebendo que pode mudar a vida das pessoas:

[...]eu vejo minha irmã [...] que agora, na reta final, começou a achar tão bonita a profissão que ela falou que vai fazer Pedagogia. E eu falei pra ela, porque você já fica meio pensativo, “Se você quiser uma *função social*”, porque eu acredito que professor é uma função social, “vai”. Porque ela queria uma profissão que tivesse uma função na sociedade, então ela está no caminho certo. Mas ela chega na escola e os professores dela falam: “Você é louca? Você é tão inteligente. Vai fazer Pedagogia?”. Aí você tem que ressaltar sua opinião, porque tem professores que não veem a profissão como uma função social, como uma coisa bonita, e, de certa forma, pra sociedade, vê mais pelo dinheiro. Então pensando *professor é uma função social*, na minha opinião. É uma função social brilhante, em que você pode mudar a vida de uma pessoa (PI03, GF1).

Nesse ponto novamente se resgata a ideia da *obrigação moral* estabelecida por Contreras (2002), mas vem à tona a segunda categoria pertinente à profissionalidade proposta pelo autor: o *compromisso com a comunidade*, pois os professores não são profissionais isolados, nem se envolvem com indivíduos desconectados de um contexto: ao assumir a docência seria necessário comprometer-se também com a comunidade social na qual a escola está inserida e na qual os professores realizam sua prática profissional, de modo que:

[...] a escola é justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos. Com isso, faz total sentido discutir-se a prática profissional do ensino a partir do valor real que este possui para o alunado como oportunidade educativa, bem como a função real que possui como compensação radical de diferenças sociais (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Como se constata em Arendt (2009), a docência de fato assume essa dupla função: com relação às pessoas que se pretende formar e com a sociedade que será renovada por esses “futuros adultos”. É nessa dupla função – ou nessa dupla responsabilidade – que se assenta a autoridade docente. Desse modo a autora valoriza os conhecimentos do professor e os que são necessários para se desenvolver a docência (competências profissionais), mas mostra que é no compromisso assumido com a profissão que a autoridade irá se assentar:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDT, 2009, p. 239).

Ao mesmo tempo em que a fala de PI03 toca nessa perspectiva maior, trazendo à tona o caráter social que constitui a docência e sua força em proporcionar transformações pessoais e sociais, ela também toca em desafios que são próprios do trabalho docente nos dias de hoje: os próprios professores desestimulam novos estudantes a escolherem essa carreira, de modo que convivemos com índices baixíssimos de atratividade da carreira docente:

De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D (GATTI, 2010, p. 149).

Índices que já refletem na falta de professores em algumas áreas e que podem se tornar ainda mais preocupantes se nada for feito para se mudar esse quadro a médio e longo prazo.

3) *Componentes do Trabalho Docente*

Nesse sentido, ao mesmo tempo que as professoras ressaltaram a importância de se assumir um compromisso com seu trabalho e sua profissão, destacaram muitos componentes importantes ao ensino. De modo que, alguns professores, ao falarem sobre si mesmo, optaram por destacar componentes necessários ao seu trabalho com os alunos; à sua atuação na dinâmica da escola; à sua relação com os pares etc.

As respostas do questionário destacam a necessidade de ser um “bom professor”, “estar preparado para ensinar”, ser “uma pessoa crítica”, ser “exemplo”, ser “dinâmica”, “ser querida” pelos alunos, aspectos inerentes ao ser e ao fazer que emergiram em diversas respostas:

“Me considero um bom professor, com atitudes criativas e carinhoso. Mantenho-me atualizado e promovo o desenvolvimento das crianças” (PE16, questionário, grifos nossos);

“Procuro ser dinâmica e flexível em relação ao trabalho, buscando a reflexão sobre a prática docente para contribuir com a qualidade na educação” (PD41, grifos nossos);

“Acredito que embora eu esteja bem recente na área, procuro me aperfeiçoar cada vez mais e a meu ver, sou bem dedicada e querida por meus educandos, assim sendo me considero uma boa professora” (PI44, grifos nossos).

O quadro abaixo reúne os diferentes tipos de respostas:

Respostas que contemplaram componentes do trabalho docente	
Significados extraídos das respostas dos participantes	Quantidade de respostas
Considera-se um bom professor, professor competente, professor preparado para ensinar.	26
Vê-se como modelo; exemplo para os alunos.	03
Considera-se uma pessoa crítica.	02
Vê-se como uma professora dinâmica.	02
Vê-se como uma pessoa humilde.	02
É querida pelos alunos.	01
Obs.: Questão “Como você se vê enquanto professor”.	

Quadro 18: Componentes do trabalho docente.

Os professores que deram essas contribuições mostraram-se interessados em destacar a importância em ser um bom professor, ou estar preparado para o ensino, demonstrando que essa tarefa exige competências e habilidades para ser desenvolvida.

Como se nota em algumas das respostas há componentes que poderiam ser considerados mais próximos das dimensões pessoais do que profissionais, podendo até estar relacionados a traços de personalidade – como é o caso da humildade ou de ser “querida pelos alunos”.

Outras contribuições já parecem se aproximar da dimensão profissional, como “ser dinâmico”, “ser crítico”, “ter preparo para ensinar”, por exemplo. Resta-nos saber o que seria, para esses professores “ser um bom professor” ou um “professor competente”, já que as respostas dos questionários nem sempre contemplavam maiores detalhes sobre esses termos. Apesar de se compreender como positivo que os professores valorizem e assumam um compromisso com sua profissão, é muito difícil delimitar o que de fato seria um bom professor, tendo em vista que o ensino se relaciona a fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas e individuais, de modo que dependendo das condições presentes em cada um desses fatores práticas diferenciadas poderiam ser adotadas para se obter sucesso.

Contudo, opta-se por aqui valorizar os *elementos profissionais* vinculados à docência, pois se acredita que esses proporcionem ao docente maior autonomia e consciência referente ao seu trabalho, além de ampliar suas possibilidades de atuação e de desenvolvimento de suas práticas.

Autores como Nóvoa (1992; 1999a; 1999b); Contreras (2002); Tardif (2000; 2010; 2013); Tardif e Raymond (2000); Tardif e Lessard (2005), entre outros concordam com essa concepção, sendo que para Contreras (2002) a profissionalidade docente não apenas traz uma descrição relativa ao trabalho de ensinar, mas tem o intuito de:

[...] também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão [...] mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino (p. 74).

Dessa forma, as categorias da profissionalidade docente elaboradas pelo autor podem auxiliar a pensar sobre formas de viver o trabalho docente, considerando tanto o trabalho com o conteúdo propriamente dito, quanto às questões morais e éticas que são pertinentes à profissão. Ao longo dos grupos focais questões inerentes ao professor profissional (TARDIF, 2013) ou às categorias da profissionalidade do ensino (CONTRERAS, 2002) se fizeram presentes, de modo que os professores procuraram destacar características que consideram importantes para se assumir a docência e que, conseqüentemente, auxiliam a pensar em práticas ou concepções relacionadas a um *bom ensino* ou a um *compromisso profissional* por parte do professor.

Com isso, emergiu a dimensão moral e certos valores, pois é necessário desejar assumir esse compromisso e mantê-lo, independente das condições adversas: “Eu não sou professora por valores [financeiros]... Claro que eu devo, eu dependo de viver, eu preciso viver, eu preciso ser reconhecida também financeiramente, mas não é pelo financeiro, eu poderia até trabalhar como empregada doméstica, faxineira, que eu ia ganhar mais, não é?”(PE22, GF3).

Também emergiu a questão da reflexão e da avaliação das próprias práticas, de modo a aprender com o dia a dia, com as próprias ações. O Grupo Focal 2 colocou que é interessante aprender com os próprios erros, pois algo que deu errado pode dar certo em outra realidade, mas é preciso estar atento para não continuar errando sempre: “Porque há limites também para tentativas e erros” (PS39, GF2). Essa questão também aparece no Grupo Focal 3: ““O que eu fiz hoje? O que saiu de errado?”, ‘Ah, essa [atividade] aqui eu não gostei porque eles saíram do foco’, então eu vou me reestruturar, vou buscar, né?” (P272, GF3).

Além disso, no GF3 emergiu a questão da criatividade, pois uma das professoras o colocou como um dos elementos principais para a docência. As outras pareceram concordar com o que ela disse:

[...] porque se você não conseguir ser criativo a ponto de conseguir, com a sua mesma fala, atender um e atender o outro na sua necessidade, você não faz o seu papel de educador. Porque você não vai ter crianças iguais nunca, nem pessoas, ninguém é igual, [...] Você tem que falar de um jeito que você consiga atender aquela criança que é “ah!” [que entende rapidamente], como aquela também que precisa de um apoio maior, e é *aí que entra a criatividade do professor*, porque se você não consegue preparar, ou pensar naquela criança, naquele seu aluno que tem uma necessidade maior né, vai ser [difícil] [...] mas a gente tem que se virar... (PE22, GF3, grifos nossos).

As outras professoras associaram o termo criatividade ao manejo das situações, ao modo de lidar com as crianças, contribuindo com a fala da PE22. A P272 lembrou-nos da importância de estar aberto a receber as experiências de outras pessoas, pois isso é fundamental para que o professor continue sempre se desenvolvendo, aperfeiçoando suas práticas: “Criatividade né, não é só isso, a gente precisa estar aberto a receber as experiências das outras pessoas” (P272, GF3).

Assim, a questão da heterogeneidade dos alunos emergiu com força nos três grupos. Todos falaram sobre os cuidados que o professor precisa ter para lidar com tantas realidades distintas, para atender a pessoas que são tão diferentes.

Para ser capaz de lidar com um grupo de alunos distintos, algumas recomendações foram dadas pelas docentes: “Primeiro me colocar no lugar deles e só depois me colocar como professora deles” (PI03, GF1); “O mais importante é o olhar pro aluno” (PE33, GF1); “Sim, um olhar individualizado” (PD81, GF1).

“O que eu percebo: você quando começa a tratar o aluno da periferia com mais carinho, ele se transforma e ele começa a render mais” (PI14, GF2); “[...] Olha, eu nunca fui uma pessoa muito amorosa, mas quando ouço a afetividade, eu já gosto mais de usar a palavra respeito” (PS45, GF2).

Assim, ao falarem sobre os componentes importantes ao trabalho docente as professoras tocaram na dimensão ética e moral, quando trouxeram à tona o *compromisso que se deve assumir com o trabalho*. Focaram a *reflexão* e a necessidade de *estar aberto às contribuições de outras pessoas* como forma de aprender com sua prática e com seus pares, buscando aperfeiçoar seu trabalho. Destacaram a *criatividade* como elemento essencial para manejar as situações complexas e inesperadas que podem ocorrer, além de lidar com um grupo de alunos heterogêneo.

Trouxeram componentes importantes para lidar com o grupo de alunos, lembrando que também é preciso focar as especificidades de cada um, *colocando-se no lugar de cada aluno* e buscando *um olhar atento e individualizado* para com eles.

Como se nota, diferentes termos vinculados às interações humanas começaram a emergir como componentes importantes ao trabalho docente. O Grupo Focal 2 debruçou-se especialmente sobre essa temática, pois, conforme destacado nas falas acima, houve algumas discordâncias com relação ao papel da afetividade na educação. Algumas professoras consideram a *afetividade*, outras preferem usar o termo *respeito* ou *reciprocidade*. É o que poderemos verificar a seguir.

4) Interações humanas

Já nos questionários, a dimensão humana apareceu com força quando os professores buscaram explicar como se vêem. Alguns, ao falarem sobre si, acabam falando da própria relação que tentam estabelecer com seus alunos. Outros falam de sua preocupação em auxiliar os que possuem maiores dificuldades; ou mesmo em motivar a todos, tornando as aulas mais interessantes.

Alguns se colocam como mediadores da aprendizagem, fazendo a ponte entre o conhecimento e o aluno. Outros apresentaram respostas que certamente se relacionam ao modo como gerenciam suas turmas, ao modo como organizam o espaço da sala de aula, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Respostas que contemplam as interações humanas		
Significados extraídos das respostas dos participantes:	Exemplo de resposta:	Quantidade de respostas
Características afetivas utilizadas na relação professor – aluno.	Sou muito <i>amorosa</i> , gosto do <i>contato físico</i> (abraço, beijo, brincadeiras), gosto de <i>incluir o amor</i> em tudo que faço (PI61).	26
Auxílio aos alunos em seu desenvolvimento e aprendizagem.	Acredito que gosto do que faço e procuro <i>ajudar as crianças no seu desenvolvimento</i> (PD78)	07
Envolvimento e motivação dos alunos.	Enquanto professora me vejo procurando o melhor para o aluno, buscando práticas diferenciadas que <i>os façam se interessar</i> nos temas (PS50).	06
Mediação da aprendizagem.	Tento <i>ser mediadora entre as crianças e o processo de ensino aprendizagem</i> trabalhando com regras, porém com afetividade. PE15	04
Trabalho com limites, regras e disciplina em sala de aula.	Me vejo como uma professora legal mas ao mesmo tempo <i>imponho regras, principalmente limites</i> dentro da sala de aula (PD43).	03
Incentivo à liberdade e à criatividade dos alunos.	[...] Gosto de <i>dar liberdade para a criatividade dos alunos</i> nas aulas de Artes, música, contação de história (PI40).	01
Promoção de um ambiente acolhedor de aprendizagem.	Uma pessoa determinada que busca em todos os momentos promover um <i>ambiente acolhedor e de aprendizagem</i> (PD40).	01
Obs.: Questão “Como você se vê enquanto professor”		

Quadro 19: Aspectos relacionados às interações humanas.

Como se vê, as respostas destacadas revelam elementos que fazem parte da dimensão humana ou se relacionam com ela, por exemplo, para *mediar o processo entre a criança e sua aprendizagem* o professor terá que atuar nessa relação, promovendo ações que facilitem tal mediação, a relação entre professor e aluno está presente quando se traz à tona o termo *mediação*. Com relação ao primeiro “significado” verificado no quadro: *Características afetivas utilizadas na relação professor – aluno*, essas não se relacionam a somente características físicas que possam existir nas interações entre o professor e seus alunos, mas remete ao olhar cuidadoso para com os educandos, ao afeto inerente a tal relação:

“Mãezona, *preocupação com minhas crianças como se fossem meus filhos*. Querer sempre o melhor para eles. Não importando se irão ficar ao nosso lado por 200 dias ou mais. Mas, durante o tempo que podemos, contribuir para sua formação” (PD16, grifos nossos).

“Penso ser em primeiro lugar *amorosa e paciente* para depois partir para o pedagógico. Percebo que *as crianças estão carentes de afeto*” (PS19, grifos nossos).

“*Sou afetiva, gosto de contar, ouvir os alunos e também aprender com eles*. Creio que eles tornam o nosso dia a dia mais puro e alegre (salvo exceções!) e claro, o reconhecimento que em primeiro lugar me dou a mim mesma!” (PRD07, grifos nossos).

Com isso, termos como “amoroso”; “carinhoso”, “atencioso”, “paciente”, “afeto” e “afetividade”, “ouvir os alunos”, “preocupar-se com os alunos”, “desejar o melhor aos alunos”, entre outros, foram sendo cunhados ao longo dos questionários, destacando a dimensão humana que é intrínseca ao trabalho docente, com todas as responsabilidades, cuidados e preocupações que o professor parece desenvolver por seus alunos.

Assim, as interações humanas pareceram ocupar centralidade não apenas no trabalho docente, mas na própria identidade do professor, na medida em que muitos definem a si mesmos falando sobre a interação que estabelecem com seus alunos.

No GF1 e no GF3 essas questões apareceram de forma coerente, todas as professoras concordaram com a importância de se valorizar as interações entre professores e alunos e estar atento às diferenças existente entre os alunos, colocando-se também no lugar das crianças a fim de tentar compreendê-las melhor, entender suas necessidades e especificidades.

Contudo, no GF2 uma discussão interessante emergiu em torno das interações humanas. Enquanto PI14 e PI08 defendiam a afetividade no exercício da docência, mostrando a necessidade de se envolver com o aluno, ouvi-lo, auxiliá-lo em suas dificuldades e ir ao seu encontro, PS39 e PS45 colocaram-se contrárias ao uso desse termo, passando a impressão que afetividade não está relacionado a um *componente profissional*.

A Professora PS45 falou sobre aspectos inerentes às *interações humanas*, assim como a Professora PS39, sendo que elas recorreram a termos como *reciprocidade* ou mesmo *respeito* para lidar com essas questões. PS45 pauta-se em estudos construtivistas, de autores como Telma Vinha ou Orly Zucato para se apoiar e falar sobre sua relação com os alunos, sobre as representações. Procura mostrar que até mesmo essas se baseiam em teorias científicas e traz a importância dessas teorias para sua formação. Indica o livro “A moralidade infantil”, de Telma Vinha (2001) como sua “bíblia”, pois lhe trouxe bases para lidar com as interações com os alunos e mudou seu modo de atuar enquanto docente. Apesar disso, incomoda-se com o termo *afeto* ou *afetividade*.

As professoras se confrontaram nessa questão, sendo que os trechos da fala abaixo demonstram um pouco o movimento estabelecido em torno do termo:

Quando eu falo do afeto envolve tudo isso que você está falando, [para PS45], eu não vou me tornar mãe da criança, mas existem professores que são muito frios, muito secos, eles não se curvam a criança, eles não têm uma proximidade das crianças e se colocam naquela postura fria. Eu conheci muitos professores assim e daí no outro ano aquela turminha vai para outro professor que tem um outro jeito e eles passam a ter um outro comportamento. Então eu vejo assim, que independente se eu sou *professora profissional*, eles são crianças e eles têm comportamento diferente do adulto. Então tudo isso que você está falando aí [para PS45] está relacionado a crianças e tem professor que não tem esse perfil. (PI14).

[...]

Essa questão da afetividade o que me passa, eu posso estar enganada, mas o que me passa é que *afetividade você pode fingir mas respeito não*, então por exemplo, o aluno subiu na carteira o dia inteiro e aprontou todas e você não aguenta mais esse aluno e na hora que a mãe vem buscar esse aluno você finge, dá um beijinho nele e fala “ah, você vai embora, ah amanhã você vem”. Então eu não faço isso. Eu não beijo aluno em porta de sala de aula, se eu beijar um aluno eu tenho que beijar vinte, vinte e cinco, então eu não sou de ficar pegando no colo e olha que eu dou aula no Maternal, eu pego no colo quando eu acho necessário ou quando eu sinto no coração que aquele aluno, naquele dia, precisa de um afago individualmente eu vou até o aluno, eu consigo fazer isso. Mas às vezes eu falo, eu penso: “E o outro que está olhando? Todo mundo quer”. Então eu prefiro manter a distância às vezes do que ficar uma coisa melosa e já falo na reunião de pais: “Professor que beija aluno em porta de sala de aula, para mim é fingido”. Porque não é possível você gostar de todos os alunos, tem aluno que você não gosta, cá entre nós, né. Tem aluno que você quer que ele durma logo. Eu acho assim o afeto eu posso fingir, por exemplo não tem essa coisa de estímulo e resposta, aí eu posso criar interesse, por interesse próprio para que aquele aluno pare de me dar problema eu finjo que eu gosto dele, então começo a bajulá-lo, mas não porque eu gosto dele, porque eu tenho interesse que ele fique quieto. E isso para mim é fingimento. *Então eu não sei se eu confundo, mas eu prefiro respeitá-lo* (PS39, GF2, grifos nossos).

Como se nota, as professoras PS39 e PS45 parecem associar o termo afetividade a relações pessoais, ou mesmo a gostar dos alunos, mostrando que assumir isso na escola pode

ir na contramão de uma postura profissional, ou mesmo indicar fingimento para conseguir respostas do aluno.

PI14 e PI08 têm uma visão diferente, acreditam que quando as professoras falam em respeito elas já estão falando em afetividade, pois essa perpassa as relações de respeito. Relacionam essa questão ao querer o bem do aluno, ao se preocupar com ele, a buscar entendê-lo em seu contexto e em suas especificidades. Questões que merecem ser levadas em consideração em nossas próximas discussões, pois independente do conflito que tenha surgido relacionado a essa ideia, todas as professoras assumiram a necessidade de se preocupar com as interações que se estabelece com os alunos e com alunos em si.

5) Trabalho no qual se atua com *emoções e alegrias*

É muito importante perceber que os termos “amor” e “afeto” não aparecem relacionados apenas às interações humanas e aos alunos, mas também à própria profissão. Ao falar sobre si mesmos no questionário, 48 professores falaram sobre o prazer que sentem em ensinar, sobre o amor que estabelecem com a sua profissão.

Professores que em sua maioria se sentem realizados em assumir a docência, que em alguns casos demonstram que independente das dificuldades, ser professor vale a pena:

[Me vejo] Como pessoa importante principalmente para meus ALUNOS, pois percebo que alguma coisa que planto fica em alguns. E sempre digo que DEUS me coloca sempre onde há pessoas que precisam de mim. (Amo o que faço) e com isso sempre consigo ajudá-los em vários sentidos (PS53).

Essa questão também apareceu nos grupos focais, sendo que em meio às discussões as professoras atrelaram o amor ou o prazer que sentem em atuar às dificuldades que existem. Mostram que atualmente nem sempre se é “bem visto” quando se opta pela profissão docente, pois muitos fazem críticas relacionadas aos baixos salários e às precárias condições de trabalho. Contudo, as professoras trouxeram questões que apontam para sentimentos de “gratidão”, “gratificação”, “dever cumprido”, “realização”, “ter feito bem a alguém”, demonstrando que em alguns aspectos ainda estão muito felizes por terem escolhido assumir a profissão:

[...] Tanto que é caso da minha irmã. Eles [os professores do Ensino Médio] não querem que ela faça Pedagogia de jeito nenhum, porque ganha pouco. Então eles veem isso como uma profissão sim. E que não dá lucro. Mas se você for pensar por outro ponto de vista, vai muito além do dinheiro (PI03).

A gratificação. Eu fico muito feliz quando eu vejo que eu consegui passar alguma coisinha pra eles (PE33, GF1, grifos nossos).

Hoje em dia eu tenho um aluno que me conhece e eu dei aula para ele com cinco anos e hoje ele tem vinte, então e ele me cumprimenta! É uma coisa assim afetiva até (risos) *é uma recompensa* até, por que como é que ele se lembra de mim e nem eu lembro mais dele? Mas, também, eu acho que *a nossa profissão tem um lado bom também de você ser educador de si próprio, do seu filho, a gente usa também na casa da gente*, muitas das coisas que a gente aprende a gente usa com os filhos, eu estou sempre buscando, [...] Então, acima de tudo, eu acho que a gente tem que continuar tentando, porque na verdade *eu gosto da minha profissão e eu continuo estudando*, senão... se eu não gostasse da minha profissão eu não continuaria estudando, aqui dentro da UNESP mesmo, eu venho buscando. [...] (PS39, GF2, grifos nossos).

A fala da Professora S39 traz outros atributos da profissão que lhes fazem bem, como o fato de essa ter contribuído em sua própria vida familiar – na educação de si própria e dos filhos, além de se sentir realizada ao ver que alunos que foram seus há muitos anos ainda se lembram dela. Enquanto as professoras nas primeiras fases do ciclo de vida profissional (na fase inicial da carreira ou na estabilidade) destacam principalmente o prazer em estar com os alunos, em conseguir promover a aprendizagem, as professoras com maior tempo de experiência (nas fases de serenidade ou renovação pela carreira ou desencanto) chamam a atenção para frutos que são colhidos a longo prazo, percebendo que algumas das sementes que foram lançadas parecem ter germinado.

De modo que “*A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva*. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. [...] Outros professores têm o sentimento de contribuir para a formação seres que formarão, mais tarde, a sociedade” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 151 – 152, grifos dos autores).

Dessa forma, Estrela (2010) sugere que esses fatores emocionais sejam levados em consideração durante a formação e o trabalho docente, de modo que seria importante investir na gestão pedagógica das emoções vivenciadas em situação escolar. Para a autora, “o desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro e pela sua autonomia e de empatia; crença nas suas próprias potencialidades e nas capacidades dos seus alunos; desenvolvimento das capacidades de leitura de sentimentos e expressão de sentimentos” são práticas que podem colaborar com essa formação.

6) Trabalho motivado pela crença *em um futuro melhor*.

Arelado ao bloco que traz o amor pela profissão e a satisfação em assumir a docência, nesse apareceram respostas que, de certa forma, também indicam uma valorização da

profissão, pois as professoras mostraram que, apesar das dificuldades e da desvalorização da educação ainda acreditam que essa possa refletir em um futuro melhor.

Significados extraídos das respostas dos participantes	Quantidade de respostas
Sonhador.	10
Acredita na importância da profissão ou do próprio trabalho.	07
Acredita que pode estar contribuindo para a transformação social.	06
Acredita que um dia haverá valorização da profissão.	02
Espera o melhor de todos os seus alunos.	01
Obs.: Questão: “Como você se vê enquanto professor?”	

Quadro 20: Crenças em um futuro melhor.

São professores que ainda acreditam que suas ações poderão refletir seus alunos, os quais serão responsáveis por (re)construir o mundo no futuro.

Contudo, ao mesmo tempo em que a crença nesse “futuro melhor” ou na “renovação do próprio mundo” pelos futuros adultos que hoje passam por suas mãos, os professores também revelaram inúmeros pontos que lhes incomodam, que mostram as complexidades da profissão, que destacam o quanto os desafios profissionais podem refletir na dimensão pessoal do docente. É o que veremos no próximo item.

7) Trabalho complexo por inúmeros *desafios*.

Nesse ponto, além da questão 4f. *Como me vejo enquanto professor?*, outras duas foram consideradas por trazerem alguns indicativos referentes aos desafios enfrentados no trabalho docente: 4b. *Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal?*; 4c. *Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram no exercício da docência?*¹⁶.

Não houve nenhuma questão diretamente relacionada às dificuldades e desafios vivenciados no trabalho docente, mas a partir de outras questões esses foram sendo suscitados. Quando os professores mostram em que os livros de autoajuda contribuíram, em algumas vezes acabam demonstrando dificuldades, necessidades, fragilidades que vivenciavam em seu trabalho. O mesmo acontece quando falam sobre si mesmos. Assim, a partir das entrelinhas das questões depreendemos pontos que parecem incomodar ou desafiar os participantes desta pesquisa.

A questão 4b foi considerada porque apesar de se destinar às contribuições da LA para problemas pessoais, muitos professores apontaram problemas de cunho profissional. Em consonância com o que discute Nóvoa (1992), uma parte importante do professor é a pessoa, e

¹⁶ As questões 4b e 4c se referem à literatura de autoajuda quando trazem o termo “leituras”.

uma parte importante da pessoa é o professor, de modo que a dimensão pessoal e profissional frequentemente se misturam, se confundem, sendo separadas por uma linha muito tênue.

Aqui, vemos os professores falarem sobre sua profissão, quando perguntamos sobre sua vida pessoal, o que revela a força que sua vida profissional assume em sua vida como um todo. Mas também vemos o inverso, pois ao perguntamos sobre a contribuição das leituras para o exercício profissional alguns professores destacaram que elas auxiliaram na dimensão pessoal, sendo que, segundo eles, isso refletiu no desenvolvimento profissional.

Com relação à questão: *Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram no exercício da docência?*, ao falarem sobre situações que puderam superar com o auxílio da literatura de autoajuda, os professores também acabaram pontuando dificuldades ou preocupações com o exercício da profissão.

Já na primeira questão que aqui trouxemos (Como me vejo enquanto professor?), alguns professores, ao falarem sobre si, assumiram certas dificuldades e desafios que vivenciam em seu trabalho, ao longo da carreira. O quadro 21: *Desafios e dificuldades enfrentados no trabalho docente* traz a relação entre essas três questões que nos serviram como base e as respostas encontradas em cada uma delas.

DIFICULDADES EM:	Exemplos de Respostas:	Quantidade de respondentes por questão:		
		4b	4c	
Lidar com problemas relacionados a limites/ à educação de filhos e alunos.	A lidar com a disciplina e limites dos alunos e a entender melhor seu desenvolvimento e comportamento (PI07, questão 4b).	23	19	03
Relacionamentos Humanos	Sim. Perceber o aluno primeiramente como PESSOA, me preocupar com o conteúdo, mas, principalmente em reservar TEMPO para ouvi-los (PI14, questão 4b).	01	26	
Discutir a educação com os pais dos alunos.	Como indicação de leitura para pais que não assumem o seu papel na educação dos filhos... [...] (PS01, questão 4c).	01	09	
Lidar com alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem.	[...] toda leitura nos auxilia em nossa prática, principalmente quando temos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, procuramos lembrar de leituras que acrescentam para tentar resolver em parte tais dificuldades (PS06, questão 4c).		09	
Lidar com o excesso de tecnologias	Apenas um pouco na questão do excesso de informação e tecnologia a que os alunos estão sendo expostos e a consequente ovação ao consumismo (PD64, questão 4c).		01	
Organizar-se e determinar objetivos e metas.	Precisei adequar uma situação, focar em determinados objetivos, pensando em resultados positivos e desfrutar uma tranquilidade interior (PS45, questão 4b).	02	01	
Se autocontrolar	Sim, controle emocional e entender melhor a		03	

	sociedade como um todo (PS53, questão 4b).		
Lacunas no desenvolvimento profissional (falta de tolerância/ falta de conhecimento para lidar com os alunos/ falta de subsídios teóricos).	Acredito que preciso aprender bastante, principalmente sobre a resolução de problemas entre os alunos (PI40, questão 4f)..	02	05
Desafios relacionados à disciplina que leciona	Muitas vezes com dificuldades. Minha área de artes é muito ampla e sinto dificuldades na elaboração das aulas de forma que atenda todas as linguagens e seja contextualizada com a realidade dos alunos (PE39, Questão 4f).		04
Angústias e preocupações inerentes à profissão	Diariamente vivo um desequilíbrio emocional muito grande, sempre me questiono “onde posso melhorar?”. A angústia de chegar ao objetivo estipulado inicialmente paira em minha vivência todos os dias, sempre busco mudar para que meus alunos e eu sintamos prazer no que fazemos. (PI03, questão 4f).		07
Desafios inerentes à profissão	Tento fazer os alunos se interessarem pelos conteúdos usando temas que fazem parte de seu cotidiano e chamem sua atenção. A falta de interesse em aprender que alguns alunos demonstra é um desafio (PI15, questão 4f).		11
Sentimento de solidão	Solitária (PI50, questão 4f).		01
Cansaço devido ao acúmulo de tarefas	Feliz, mas preocupada com a formação inicial e continuada dos professores no geral. Cansada às vezes com todas as funções que temos [...] (PE34, questão 4f).	02	04
Desvalorização profissional	Vejo-me como alguém em constante aprendizado que está disposta a ensinar e aprender sempre, apesar do cansaço e desvalorização ainda acredito no meu trabalho (PD66, questão 4f).		02
Insatisfação profissional	Uma profissional empenhada que corre atrás, acima de tudo; que respeita a criança e suas fase. Porém, um tanto frustrada pelas inadequações profissionais (30 alunos no EF, por exemplo) (PE04, questão 4f).		11

Quadro 21: Desafios e dificuldades enfrentados no trabalho docente.

Nesse sentido, chamamos a atenção para dois aspectos: em primeiro lugar, a prevalência da *dimensão humana*, pois nas três questões aqui consideradas ela apareceu relacionada a preocupações, desafios ou dificuldades em se desenvolver o trabalho com regras e limites, com a educação das crianças e com a própria gestão da classe.

Em segundo lugar, retomamos as preocupações de Esteve (1992), Nóvoa (1992), Tardif (2013), que sob diferentes olhares chamam a atenção para a precarização do trabalho docente, para a desvalorização profissional, para as precárias condições de trabalho. A evidência desses problemas torna-se gritante nesta pesquisa, já que, ao falar sobre si mesmos, os professores acabaram chamando a atenção para alguns dos mal-estares que enfrentam.

Dessa forma, podemos dizer que os professores expressaram diferentes desafios inerentes à sua profissão, sendo que alguns utilizaram um vocabulário que ajudou a reforçar esses empecilhos, pois empregaram palavras e termos como: frustração; desafios; dificuldades; angústias; preocupações; cansaço; cobranças; falta de valorização; solitária; desânimo; falta de satisfação profissional; acúmulo de tarefas; entre outros.

Esses termos ajudam a chamar a atenção para a problemática da precarização do trabalho do professor e da falta de condições adequadas ao exercício da docência, como já foi salientado acima.

Sintetizando o que já foi destacado até aqui, nota-se que os desafios destacados são de origens distintas, de forma que podemos pontuar:

- 1) Desafios e preocupações que são *inerentes à profissão docente*, que foram percebidos quando os professores falam sobre os alunos com maior dificuldade de aprendizagem, em organizar os objetivos de forma a contemplá-los, em utilizar estratégias que promovam a aprendizagem dos conteúdos necessários etc.;
- 2) Desafios que remetem à *dimensão humana*, perpassando o relacionamento entre professor-aluno, professor-pais, a educação e construção de limites com as crianças;
- 3) Desafios de *ordem técnica*, como a dificuldade em elaborar um planejamento;
- 4) Desafios de *ordem formativa*, como as lacunas na formação para se lidar com os alunos, para se ter subsídios teóricos ou estabelecer relações entre teoria e prática;
- 5) Desafios de *ordem pedagógica*, incluindo a necessidade de estar preparado para lidar com o excesso de tecnologias e com as crianças deficientes na escola, questões que se tornaram marcantes em nossa época;
- 6) Desafios que remetem ao *próprio indivíduo*, podendo perpassar seu processo formativo e sua identidade: insatisfação profissional, falta de autoconfiança e de autocontrole;
- 7) E, por fim, desafios vinculados à *precarização da docência*, os quais se vinculam ao acúmulo e fragmentação das tarefas, ao trabalho solitário e à desvalorização profissional.

É importante salientar que essa sistematização dos desafios encontrados na escola não é estática, de modo que um mesmo desafio pode ser de ordem técnica e pedagógica, ou inerente à dimensão humana e ser influenciado pela precarização da docência etc.

Os desafios se conversam e se relacionam, sendo que um aspecto pode influenciar o outro na *trama da vida*. Essas questões também apareceram com grande força ao longo dos grupos focais, como já destacamos anteriormente alguns deles.

As professoras pontuaram questões inerentes aos sete aspectos acima destacados, sendo que em cada grupo prevaleceu uma preocupação. No Grupo Focal 1 houve muitas discussões em torno da *desvalorização da profissão* pela sociedade, pelos pais e da *falta de formação, a qual* seria fundamental para que os profissionais compreendessem melhor as questões de ensino e tivessem maior status. Rememoram o tempo em que o professor tinha “uma cadeira” e consideram que era positivo, pois a figura do professor tinha destaque e era valorizada, era vista como uma referência, muito respeitada.

No Grupo Focal 2 apareceram muitas questões relacionadas à *dimensão humana*: como fazer com que o aluno aprenda?; Como devem se dar as interações com meus alunos?; mas também apareceram muitas lacunas inerentes à *precarização do trabalho docente*, como formações em nível precário, excesso de trabalho, falta de recursos materiais, falta de apoio da própria gestão, entre outros pontos.

O Grupo Focal 3 focou a *desvalorização do professor na sociedade*, que é mal remunerado e muitas vezes não é reconhecido, que dificilmente tem o apoio das próprias famílias. Trouxe muitos *limites da formação acadêmico-científica*.

Mas um ponto que ficou forte em todos os grupos foi a falta de apoio ao professor, demonstrando que esse muitas vezes deseja assumir o seu papel, mas não conta com a parceria das famílias, com o incentivo e o apoio da equipe gestora, com sua devida valorização na sociedade, nem com a colaboração dos colegas para assumirem um trabalho em conjunto.

Dá-se a entender que muitas vezes os professores sentem-se sozinhos em sua empreitada. Exercem uma função que consideram complexa e de suma importância, mas são mal remunerados e nem sempre são respeitados por isso socialmente. Esforçam-se para ensinar os filhos, querendo o seu melhor, mas nem sempre encontram famílias que valorizem o ensino da mesma maneira, que acompanham o desenvolvimento das crianças. Planejam aulas diferenciadas, questionam condições precárias do sistema e muitas vezes são mal vistos

pela equipe gestora ou mesmo pelos colegas, pois alguns optam por não compartilhar suas experiências.

Esteve (1992) corrobora essa situação quando mostra que, de fato, tanto a sociedade quanto os pais deixaram de apoiar o sistema educativo, já que a democratização do ensino não produziu a igualdade esperada aos menos favorecidos socialmente: “O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor” (ESTEVE, 1992, p. 104).

As falas abaixo revelam essas sensações atreladas à falta de apoio nessas instâncias:

[...] A gente constrói uma identidade ao longo da carreira com os cursos, as leituras, com as vivências, enfim, mas infelizmente, eu diria que depois de anos de experiência o professor valorizado, e esse não sou eu, é aquele quietinho que não dá palpite, que não inventa coisa nova e que não enche o saco de ninguém, se possível pode até ler o jornal no cantinho da sala e colocar as crianças para brincar no chão com lego e ele não enche o saco do diretor, porque o diretor também não gosta do professor que questiona, que no caso sou eu, do professor que critica o diretor não gosta. Ele nunca vai te chamar para você ser vice, jamais. [...] Então qual é a identidade que resta ao professor? Ou você critica e é chata, porque você estuda na UNESP, porque você é da elite intelectual e está se achando ou você fica quietinho que você ganha mais, porque inventar moda ninguém quer saber. Então se você vai na cozinha e você quer fazer uma receita com as crianças, quer fazer algo diferente, já vem a Diretora: quem é que vai lavar as colheres que você vai sujar? Por que você deixou a lousa suja? (PS39, GF2).

A gente não consegue, não vai conseguir chegar aquilo, pelo excesso de número de alunos, o excesso de trabalho que a gente tem, o excesso de compromisso que você tem, que você tem que cumprir papel, que você tem que entregar, as burocracias, muitas tarefas... (PE22).

A família né... (PRD19).

O apoio da família que você não tem... (PE22).

Nunca é aquela coisa... (PRD19, GF3, grifos nossos).

Olha eu até chorei. Sabe quando você cai de pára-quedas na escola, tipo assim eu me formei em 2005 e daí eu fiz uma especialização, mas eu fiquei fora da educação querendo passar num concurso. E quando eu caí de pára-quedas nessa escola, tipo assim, ninguém quis, ninguém me acolheu, era meio assim: vamos ver como ela vai se sair, como ela vai sobreviver (PI14, GF2).

Com isso, as professoras tocam na questão de identidade, questionando: que tipo de identidade cabe ao professor? Discussão que ganhou força especialmente no GF2, em que elas mostravam muitas das representações atribuídas à educação e aos docentes, fazendo um jogo entre o que se espera delas e o que realmente são ou decidem assumir.

Novamente aparece uma contradição na docência: ao mesmo tempo em que na literatura emerge um discurso voltado às inovações pedagógicas, à reinvenção da docência (SARTI, 2008), na prática esse novo professor, que se compromete, eleva sua formação e

busca novas estratégias para cumprir seus objetivos, frequentemente é visto como aquele que incomoda, que inclusive atrapalha a ordem há tanto tempo estabelecida:

De facto, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo ocorre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais (ESTEVE, 1992, p. 105).

Dessa forma, apresentou-se um cenário em que o trabalho docente é reconhecido pelos compromissos que com ele se assume, por componentes fundamentais ao seu exercício, por emoções e alegrias que o constituem, pela dimensão humana que lhe é intrínseca, mas que também é marcado por inúmeros desafios, por dificuldades que trazem contrariedades e angústias ao cotidiano do professor.

Nesse cenário, a maioria dos participantes ressalta já ter lido ao menos um livro de autoajuda, literatura essa que, de certa forma, também compõe o rol de leituras de muitos professores. Assim, levando em consideração as contribuições trazidas até então, o leitor pode buscar perceber em que ‘espaços’ ou em que ‘tempos’ essa literatura parece se fazer presente em meio à formação dos participantes, ao mesmo tempo em que se pode verificar quais aspectos do trabalho docente podem ser fortalecidos por ela.

Para o próximo tópico, pode-se levar as seguintes perguntas: *Será que a LA se configura como um apoio consistente diante da falta de apoio indicada pelos professores até então? Será que ela vai ao encontro da valorização da docência em um contexto marcado pela insatisfação profissional? Será que ela traz elementos importantes para se pensar no trabalho interativo com os alunos?*

6.3. Literatura de autoajuda e contexto de leitura

Antes de adentrar o gênero autoajuda propriamente dito, optamos por questionar os professores de uma forma geral, perguntando sobre quais eram suas leituras preferidas¹⁷. A ideia seria conhecer o contexto de leitura dos professores da rede municipal, verificando que espaço a literatura de autoajuda ocuparia nesse contexto.

¹⁷ Pergunta inserida no bloco “Contexto de Leitura”, presente no questionário: 2a) Indique qual(is) gênero(s) gosta de ler.

Para responder, os participantes se valeram de respostas distintas, o que dificultou a organização e categorização desses dados. Entretanto, era de se esperar que isso acontecesse, pois quando se fala em *leituras* remetemos a ideias, concepções, preferências e sentimentos que são *plurais* e *pessoais*. Cada um evocou suas representações com relação a isso.

Havia respostas que remetiam aos gêneros textuais (poesia, prosa, crônica, receitas, etc.); aos gêneros literários (romance, drama, policial, ação, ficção científica, etc.); ao suporte de leitura (livros, gibis, internet etc.); a áreas do conhecimento (história, política, filosofia, geografia, entre outras). Assim, tentamos separar as respostas pelo seu “tipo”, pois elas tinham diferentes conotações. Além disso, elencamos algumas categorias que ficaram bastante evidentes, como *textos científicos*; leituras relacionadas à *educação*; leituras de caráter *espiritual ou religioso*; leituras *jornalísticas* (jornais, reportagens etc.); entre outras.

As respostas vinculadas a textos científicos foram categorizadas como *possivelmente acadêmico-científicas*, pois não há como ter certeza, já que alguns remetiam a palavras como *artigos*, *pesquisas*, termos esses que costumam estar vinculados à literatura acadêmico-científica, mas podem também não estar.

Assim, 22 categorias foram encontradas, conforme relacionadas no quadro a seguir:

	Leituras citadas: tipos de respostas	Exemplos de respostas inseridas na categoria	Quantidade de respostas ¹⁸
01	Gêneros literários dentro da “ficção”	Romance, suspense	227
02	Gêneros textuais	Poesia, Prosa, Crônica, receita, narrativo, conto	95
03	Educação	Educação Infantil, Alfabetização	91
04	Autoajuda		60
05	Jornalísticos	Jornais, notícias, reportagens	53
06	Espirituais/religiosos	Católicos, evangélicos	43
07	Áreas do conhecimento	História, Política, Filosofia, Fisiologia	42
08	Possivelmente científicos	Artigos, científicos, teorias, pesquisas	42
09	Fatos sobre pessoas ou acontecimentos	Biografias, fatos históricos, memórias	22
10	Infantis	Literatura infantil	18
11	Suporte do texto	Internet, livros, gibis, enciclopédia	9
12	Vários ou todos		7
13	Entretenimento	Fofoca, moda, atualidades	5
14	Saúde	Revistas ou livros vinculados à saúde	4
15	Escritas pessoais	Diários, cartas, relatos	3

¹⁸ É importante estar atento a quando mencionamos *quantidade de respostas*, que é diferente da *quantidade de participantes*, já que um mesmo sujeito pode oferecer respostas que se vinculam a várias categorias.

16	Esotéricos	Místicos, esotéricos, ciências ocultas	3
17	Best sellers		2
18	Leis		2
19	Mitológico		2
20	Folclore		1
21	Paradidáticos		1
22	Técnicos		1
	Não responderam		12

Quadro 22: Contexto de leitura dos participantes.

Como se vê, a maioria dos professores trouxe leituras relacionadas a gêneros literários (227 respostas), seguido daqueles que pontuaram gêneros textuais (95 respostas), seguidos daqueles que pontuaram áreas do conhecimento – se incluirmos “educação” nessa categoria (42 respostas + 91 vinculadas à Educação). Apesar disso, educação foi colocada a parte, para verificarmos quantos professores citaram leituras relacionadas à essa área. *O gênero autoajuda* não foi considerado junto de nenhum outro, assim, na classificação acima ele aparece em quarto lugar (60 respostas).

Entretanto, ele ganha maior destaque quando consideramos as respostas não categorizadas – tais como aparecem no questionário, pois o termo *autoajuda* fica apenas atrás de *romance*, sendo a segunda resposta que mais aparece.

O quadro abaixo traz os 10 termos mais citados pelos professores, independentes da classificação organizada acima:

Respostas	Categoria na qual foi incluso	
01 Romance	Gêneros literários	104
02 Autoajuda	Autoajuda	59
03 Poemas/ poesias	Gêneros textuais	30
04 (Artigos/ textos) científico e/ou acadêmicos	Possivelmente científicos	27
05 Ficção	Gêneros literários	26
06 Jornais/ jornalístico/ reportagem	Jornalísticos	26
07 Literatura	Gêneros literários	26
08 Livros pedagógicos	Educação	24
09 Educação	Educação	22
10 Informativo	Gêneros textuais	20

Quadro 23: Os 10 tipos de leituras mais citados pelos participantes.

Esse dado por si só já é interessante, pois indica que 21,77% dos participantes demonstram se identificar com essa literatura. Entre esses, cinco sujeitos indicaram *exclusivamente* o gênero *autoajuda*.

Considerando que estamos lidando com uma área profissional e científica (Educação), também julgamos pertinente destacar as respostas que citaram leituras acadêmico-científicas, a fim de conhecer quais professores se interessam por esse gênero, que, como vimos, pode ser rejeitado por certos professores em função de seu “baixo valor de uso” (SARTI, 2005 p. 42). Também nos interessam as respostas vinculadas à educação, que podem trazer à tona leituras de trabalho, indicando quantos e quais professores relacionam essas leituras às suas preferidas.

Com relação aos textos acadêmico-científicos, houve 28 participantes (10,33%) que o referenciaram, citando os termos “acadêmico”, “teorias”, “científico”, “artigos científicos” ou “científicos na área da Educação”. São os sujeitos: PI02, PI15, PI20, PI22, PI26, PI29, PI38, PI45, PI52, PE03, PE06, PE08, PE20, PE23, PE24, PE26, PE32, PD01, PD19, PD55, PD72, PS04, PS11, PS15, PS50, PS51, PS54, PRD15.

Há outros que citaram terminologias próximas a essas, foram inclusos na categoria *possivelmente científicos*, mas não podemos afirmar que o interesse é realmente pela literatura científica ou acadêmica, pois não trouxeram essas palavras. São 13 professores que utilizaram os termos “artigos” ou “pesquisas” eles: PI36, PI61, PE04, PE13, PD04, PD34, PD47, PD64; PS02, PS50, PS57, PRD04, PRD21.

Somados, esses professores representam aproximadamente 15,13% dos participantes, um percentual menor do que aqueles que citaram a literatura de autoajuda e um índice baixo com relação ao total.

Aproximadamente metade desses professores que pontuaram leituras de caráter acadêmico-científico (20) afirmam não ter lido nenhum livro de autoajuda (PI15; PI22; PI29; PI36; PI45; PE20; PE23; PE32; PD55; PD72; PS04; PS50) ou afirmam que esses não contribuem com o exercício da docência (PI26; PE04; PE06; PE08; PD01; PD04; PS04; PS54).

Mas esse número aumenta quando consideramos os professores que citam leituras relacionadas à educação, sendo essas bastante significativas. São 91 respostas que trazem os termos: “pedagógicos”; “educação”; “didático”; “formação docente”; “pedagogia”, entre outros, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Termos relacionados à educação	Quantidade de respostas	Sujeitos
Pedagógicos	24	PI05, PI16 , PI19, PI33, PI44, PE17, PE18, PE24, PD04, PD05, PD26, PD32, PD34, PD35, PD41, PD49, PD67, PD80 , PD83, PS04, PS08 ,

		PS54, PRD19, PRD21
Educação	22	PI08, PI12, PI26 , PI31, PI52, PI63, PE04, PE19, PE22, PE29, PE30, PE33 , PD30, PD37, PD39 , PD59, PD62, PS23, PS32, PS36, PS49 , PRD04
Didático	10	PI16 , PD08 , PD58, PD79, PD80 , PS08 , PS27, PS51, PS52, PRD17
Educativo	5	PI01, PE27, PD42, PD69, PS28
Psicologia (educacional)	4	PD39 , PD68 , PS49 , PRD10
Formação docente/ formação continuada	3	PI32, PI49 , PS30
Livros relacionados a pedagogia	3	PI30, PD65, PRD10
Alfabetização	2	PE07, PD08
Arte-educação	2	PI21, PI40
Desenvolvimento motor e psicomotor/ infantil	2	PD24, PRD14
Educação especial	2	PI59, PE33
Revistas relacionadas à educação	1	PD76
“Livros técnicos” (pedagogia, artes, etc)	1	PI50
Artigos de educação infantil	1	PI02
Educação e pesquisa	1	PD64
Pesquisa científica na área	1	PI26
Comportamento motor	1	PE16
Didáticos-pedagógicos	1	PS34
Educação infantil	1	PD46
Metodologia de ensino	1	PD68
Prática docente	1	PI49
Revista nova escola	1	PD75
Revistas pedagógicas	1	PD74

Quadro 24: Contexto de leitura relacionado à educação.

As 91 respostas acima são dadas por 68 sujeitos que trazem leituras vinculadas à educação entre as suas preferidas. Isso corresponde a aproximadamente um quarto dos participantes (25,09%), um índice um pouco mais elevado do que aqueles que citaram o termo *autoajuda* e bem mais elevado do que os que citaram termos vinculados à *literatura acadêmico-científica*.

Como se vê, apesar dos termos “pedagógico” e “educação” serem os mais recorrentes, emergem outros vinculados a áreas específicas como arte-educação, desenvolvimento motor, educação especial, alfabetização especial, entre outros.

Apesar da literatura ter nos apontado para o fato das revistas pedagógicas terem grande circulação entre os professores (SARTI, 2005), essas foram especificadas por apenas

dois sujeitos – o que não significa que os outros não as leiam ou não se apropriem dessas, mas não fizeram questão de destacá-las no rol das leituras preferidas.

Com isso, averigua-se a seguir o que os professores buscam e encontram nessas leituras, voltando nosso olhar especialmente para os livros de autoajuda mais citados pelos participantes. O intuito é fazer o caminho em um duplo sentido: pois os conteúdos dos livros nos revelam indícios do que os professores buscam, ao mesmo tempo em que os professores nos revelam o que encontram em suas leituras.

O caminho realizado vai dos livros aos docentes e dos docentes aos livros, sendo que o subtópico seguinte se refere às obras, às temáticas e aos autores mais assinalados nos questionários.

6.3.1. Literatura de autoajuda – dos livros sobre os quais os professores se referem.

Um primeiro indicativo que nos ajuda a perceber qual o interesse dos professores é encontrar os livros de autoajuda que eles leram e gostam. Após pesquisarmos em sites, revistas e bibliotecas formulamos uma lista com 25 livros de autoajuda que estão ou já estiveram entre os mais vendidos. 11 desses tratam de temáticas educativas, direcionados aos pais, aos professores, ou a ambos. 14 tratam de outras temáticas, como questões religiosas ou espirituais, finanças, vida e felicidade, relacionamentos.

Pedimos para os professores pontuarem, entre esses 25, quais eles já haviam lido. Também havia um espaço para eles citarem outros livros dos autores acima indicados.

O resultado encontrado pode ser visualizado no Quadro 25:

Livro	Quantidade de professores que afirmou ter realizado a leitura	Porcentagem
L03: Pais Brilhantes, Professores Fascinantes; Augusto Cury	157	57,93%
L07: Quem ama educa; Içami Tiba	122	45,02%
L06: Filhos brilhantes, alunos fascinantes; Augusto Cury	72	26,57%
L02: Nunca desista de seus sonhos; Augusto Cury	65	23,99%
L10: Pedagogia do amor; Gabriel Chalita	63	23,25%
L01: O vendedor de sonhos; Augusto Cury	60	22,14%
L08: Disciplina – Limite na medida certa; Içami Tiba	61	22,51%
L20: Ágape; Padre Marcelo Rossi	55	20,30%
L14: O monge e o executivo; James Hunter	29	10,70%
L21: Casais inteligentes enriquecem juntos; Gustavo Cerbasi	24	8,86%

L13: Por que os homens amam as mulheres poderosas?; Sherry Argov	22	8,12%
L19: Encontre Deus na Cabana; Randal Rauser	20	7,38%
L09: Educação: A solução está no afeto; Gabriel Chalita	16	5,90%
L25: Crianças francesas não fazem manha; Pâmela Drukerman	14	5,17%
L04: O futuro da humanidade; Augusto Cury	13	4,80%
L05: Ansiedade; Augusto Cury	12	4,43%
L17: Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal; Alan e Barbara Pease	12	4,43%
L11: Educar na Oração; Gabriel Chalita	11	4,06%
L22: As sete leis espirituais do sucesso; Deepak Chopra	10	3,69%
L15: Os Segredos da Mente Milionária; T. Harv Eker	08	2,95%
L12: Histórias de Professores que ninguém contou; Gabriel Chalita	07	2,58%
L18: O Poder do Agora; Eckhart Tolle	07	2,58%
L23: Não se apegue, não.; Isabela Freitas	07	2,58%
L16: 20 passos para a paz interior; Padre Reginaldo Manzotti	05	1,85%
L24: O que realmente importa?; Anderson Cavalcante	02	0,74%
Outros livros dos autores acima citados	36	13,28%
Nenhum	42	15,50%

Quadro 25: Livros de autoajuda que os participantes indicaram ter lido.

Analisando as informações, é importante destacar que 227 professores afirmam ter lido ao menos um livro indicado na lista – ou pontuaram outro(s) que não estava(m) presente(s), mas era(m) do mesmo gênero (83,76%). Enquanto apenas 42 indicam não ter lido nenhum dos relacionados na lista (15,50%). Considerando que os professores tenham de fato efetuado as leituras indicadas, esse índice aponta para uma grande aderência à literatura de autoajuda.

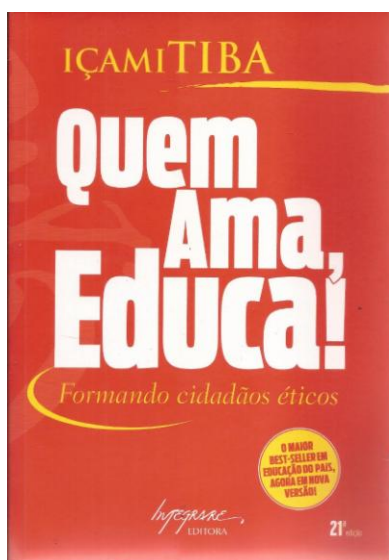
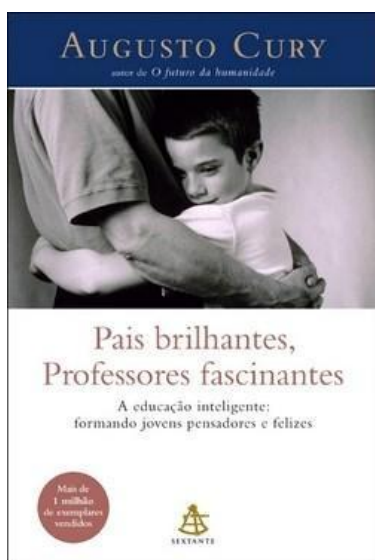
Ao destacar quais são os livros mais lidos já temos alguns indicativos das temáticas que são de maior interesse de nossos participantes, ou seja, olhando para o conteúdo dos livros é possível revelar alguns indícios do que os professores têm buscado e do que podem encontrar nessas leituras.

Pode-se observar que os livros aos quais os professores mais se referiram: “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes” (CURY, 2003) e “Quem ama educa” (TIBA, 2002). Mais da metade dos participantes assinalou o primeiro deles (57,93%), e quase metade assinalou o segundo (45,02%). Depois, vemos seis livros que foram pontuados por mais de 20% dos participantes: *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (CURY, 2006); *Nunca desista de seus sonhos* (CURY, 2004); *Pedagogia do amor* (CHALITA, 2004); *O vendedor de sonhos* (CURY, 2008); *Disciplina – Limite na medida certa* (TIBA, 2006) e *Ágape* (ROSSI, 2010).

Entre essas oito obras que tiveram maior aderência, seis tratam da temática educacional e dois trabalham com temáticas distintas (um é motivacional, visa à felicidade, à conquista dos sonhos; outro traz uma abordagem espiritual/católica).

Já os livros voltados à educação tratam de temas que se destinam tanto aos pais quanto aos professores, com exceção de *Pedagogia do Amor*, que possui um maior direcionamento aos docentes. Todos eles perpassam a questão do relacionamento entre adulto e criança, focando questões vinculadas à atenção e a cuidados, mas também a regras e limites.

Pais Brilhantes, Professores Fascinantes; Pedagogia do Amor e Filhos Brilhantes, Alunos fascinantes buscam também valorizar a figura do professor, mostrando sua importância para o processo educativo e para o próprio mundo, tentam elevar a autoestima docente, evidenciando o quanto são desvalorizados e o quanto deveria haver uma inversão de valores na sociedade, para que os docentes tivessem o devido reconhecimento.



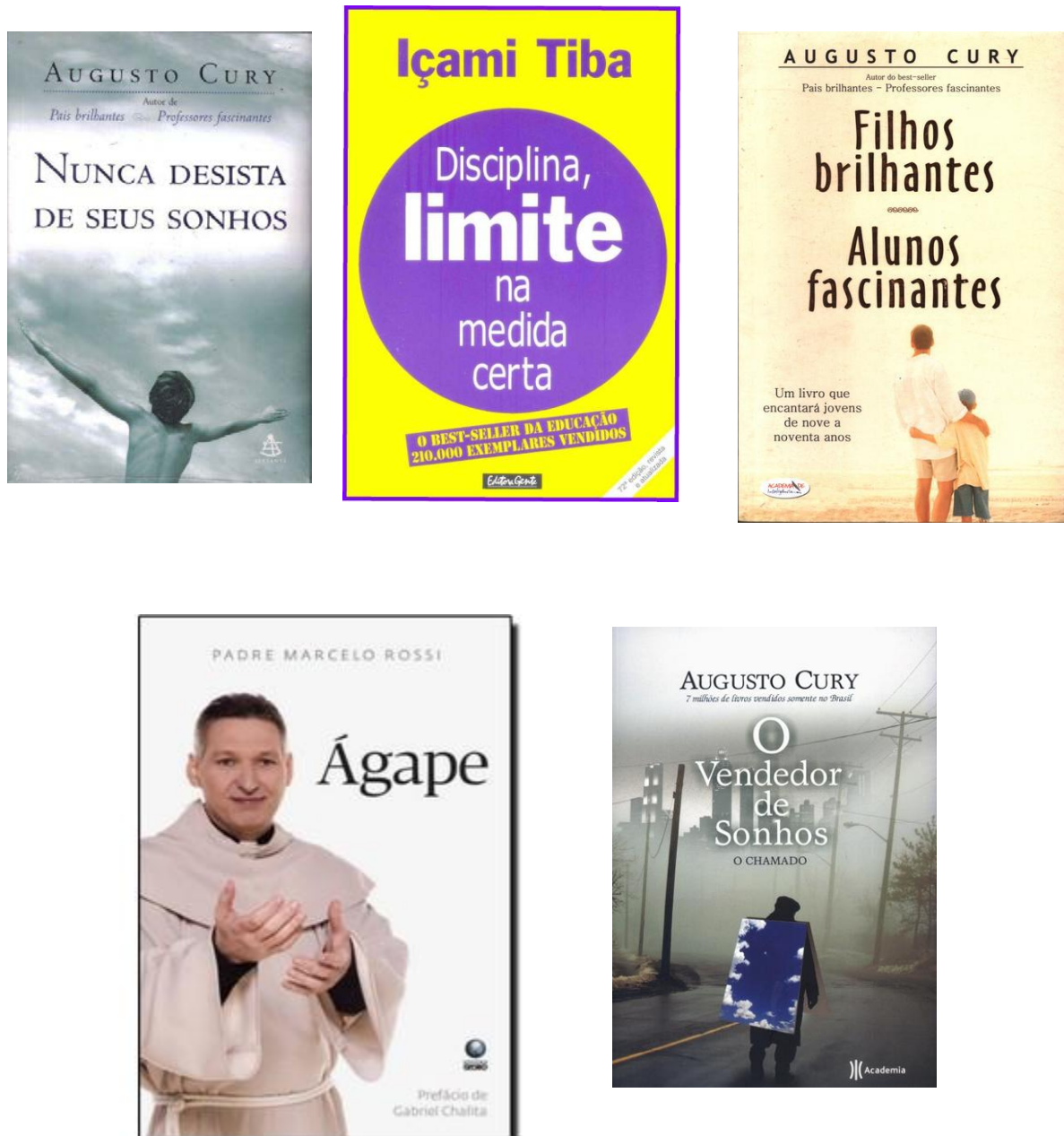


FIGURA 2 – CAPAS DOS LIVROS DE AUTOAJUDA MAIS PONTUADOS PELOS PARTICIPANTES.

Outro aspecto a ser considerado é que, entre esses oito livros mais pontuados pelos professores, quatro deles foram escritos pelo mesmo autor: Jorge Augusto Cury, que apesar de *afirmar que suas obras não são pertinentes ao gênero autoajuda*, tem sido visto como um autor de grande sucesso nessa área. O trecho abaixo é parte de uma entrevista dada pelo autor, na qual ele traz essa visão sobre suas próprias obras:

“Bom, os meus livros não são de autoajuda, os meus livros são de divulgação científica. Alguns jornalista, por não desenvolver uma leitura num nível mais profundo acabam pelo título classificando o conteúdo tal como se classificava negros pela cor da pele, sem, sem...reitero, meus livros não são de autoajuda, são de divulgação da teoria da inteligência multifocal e a minha intenção é provocar os

leitores e estimulá-los a eles mesmos construir as ferramentas para que eles se tornem autores ou autoras da sua própria história, é estimular as funções mais complexas da inteligência, pensar, agir, controlar emoção, gerenciar pensamento, se colocar no lugar dos outros” (AUGUSTO CURY). (SILVA, J., 2012, p. 38, grifos nossos).

Apesar de o autor tecer essas considerações, acreditando veicular sua teoria sobre a inteligência por meio de suas obras, a mídia, revistas, editoras e até mesmo estudos científicos vão à contramão dessa visão, entendendo que seus livros trazem elementos pertinentes à literatura de autoajuda, conforme destacamos no Capítulo 03, nos tópicos *Literatura de Autoajuda e Educação* e *Da Literatura de Autoajuda às leituras docentes - Processos de autoformação?*. O Capítulo 02, inclusive, nos revelou alguns estudos que focam diretamente a produção desse autor, realizando análises linguísticas referentes à construção de seu texto e aos recursos de linguagem empregados (no caso das pesquisas produzidas na área da Linguística), ou análises e reflexões sobre o conteúdo abordado (no caso das pesquisas produzidas na área da Educação). São os estudos:

- 1) As posições-sujeito em Pais brilhantes, professores fascinantes: o processo de atribuições de sentido ao discurso sobre educação circulante no Brasil (DOMITROVIC, 2010). Dissertação produzida na área da Linguística.
- 2) *Um imaginário de identificação com a literatura de autoajuda* (SILVA, J., 2012). Dissertação produzida na área da Linguística.
- 3) A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão. (SILVA, J., 2012). Dissertação produzida na área da Educação.
- 4) Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade e literatura de autoajuda. (LOPES, 2012). Dissertação produzida na área da Educação.
- 5) Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de autoajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais. (ROMÃO, 2009). Tese produzida na área da Educação.

Esse interesse se dá pelo fato das obras de Augusto Cury serem amplamente difundidas e representarem um sucesso de vendas nos dias de hoje, algo que desperta a atenção dos diversos autores para o escritor em questão:

Alguns de seus livros viraram best-sellers como: “Nunca desista de seus sonhos”, “Pais brilhantes professores fascinantes”, “Seja líder de si mesmo”, “Dez leis para ser feliz” e “Doze semanas para mudar uma vida”. Em seguida começa a produzir livros de ficção como “O vendedor de sonhos” e “O futuro da humanidade” com igual sucesso. É considerado pela jornal Folha de São Paulo o autor mais lido da década. Suas obras já venderam dez milhões de exemplares somente no Brasil. Atualmente, possui 26 delas publicadas em mais de 50 países, ganhou um dos principais prêmios literários da China. Existe um centro de Estudos que leva seu nome em Portugal, e sua obra é objeto de pós-graduação em universidades do Brasil e dos Estados Unidos (SILVA, J., 2012, p. 42, grifos nossos).

Para além do reconhecimento e sucesso de Augusto Cury e dos demais autores destacados – especialmente Içami Tiba e Gabriel Chalita –, para além de averiguarmos as temáticas contempladas em suas obras, consideramos importante agora traçar a volta do caminho inicialmente proposto: em vez de focar os conteúdos dos livros, olha-se para as *produções de sentido que emergem nas respostas dos professores* (CHARTIER, 1996).

É o momento de deixá-los nos mostrar o que encontram de especial na literatura de autoajuda. Em que momento ela se encontra com suas práticas, com seu trabalho desenvolvido ao longo do cotidiano? Em que sentido ela pode corroborar sua formação?

6.3.2. Literatura de autoajuda – dos sentidos produzidos pelos professores sobre os livros.

Este tópico divide-se em dois blocos principais. Se de um lado pretende-se descobrir que *aspectos motivam* os professores a lerem livros de autoajuda; do outro se olha especialmente para *os usos* que se faz desses livros, atentando-se para a *apropriação de seus conteúdos*, seja no *plano pessoal* ou *profissional*.

Para tanto, o espaço de leitura é visto como escolha dos professores, pois independente das indicações e recomendações que lhes são feitas, é uma escolha individual optar pelos materiais que se toma por referência para subsidiar suas práticas e suas concepções teóricas.

Neste subtópico guiamo-nos essencialmente por uma questão central *O que os professores buscam nos livros de autoajuda?*

A ideia é focarmos os conteúdos que chamam a atenção dos docentes, que respondem a anseios e desafios que lhes são pertinentes, mas também perceber quais elementos estão presentes nos livros de autoajuda que os fazem interessantes, que levam participantes a valorizarem essas leituras.

Nesse caso, o estilo dos autores e o próprio modo como os livros são escritos podem ser importantes para a escolha dos mesmos.

- **O que os professores buscam nos livros de autoajuda?**

Com relação a essa questão, os professores foram questionados quando se perguntou se houve alguma motivação especial para a leitura dos livros indicados e por que haveria essa possível motivação.

52 participantes (19,33%) não responderam a essa questão, de modo que restaram 217 respostas válidas. Essas puderam ser organizadas em quatro blocos principais.

O primeiro bloco é constituído pelos 12 professores (4,46%) que fazem questão de afirmar que não gostam desse tipo de leitura ou que nunca leram livros de autoajuda, denomina-se: “Não adeptos à LA”. Eles fazem parte de um pequeno grupo, mas evidenciam o seu *não apreço* por essas leituras: “Não realizei leituras desse gênero (PI18)”; “Não li nenhum desses livros, pois não gosto de livros de autoajuda” (PE18); “Não tenho interesse por esse tipo de literatura” (PD19).

No segundo estão os 93 professores (34,57%) que afirmam não ter tido motivação alguma para ler os livros de autoajuda ou disseram que os leram em função de determinados motivos, mas não justificaram quais eram esses. Esse bloco foi intitulado: “Motivações não justificadas”. Algumas dessas respostas nos indicam que houve um interesse por parte dos docentes, mas não nos revelam os elementos que fizeram parte de tal interesse: “Não [houve motivação], apenas porque gosto de ler.” (PI05); “Sim” (PI52); “Acredito que não; eu gosto de ler e me interesse por novos livros... Novos conhecimentos...” (PRD26).

Outras respostas demonstram que os professores não tiveram motivações específicas para realizar a leitura e, além disso, não aprovaram o que leram: “Ganhei este livro de aniversário e realizei a leitura, porém não me interesse por livros envolvendo a temática.” (PI43).

O terceiro e quarto blocos de respostas possuem características em comum, pois neles estão os 112 professores (41,63%) que apresentaram motivações específicas que os levaram a ler os livros de autoajuda. Entretanto, enquanto alguns apresentam motivos relacionados à indicação do livro por alguém considerado importante (um amigo, um professor, um colega de trabalho) ou por gostarem do gênero, do autor, da temática; outros trouxeram elementos específicos que pretendiam encontrar nas leituras, como a busca de contribuições para a educação dos filhos, para aprofundar-se espiritualmente, para melhor compreender a faixa etária com a qual trabalha, entre outros. Esses professores não leram os livros porque simplesmente alguém os recomendou ou por admirarem o autor, mas dão indícios de que

abriram o(s) livro(s) de *forma intencional*, tendo lacunas ou desafios que poderiam ser amenizados no decorrer da leitura.

No terceiro bloco, denominado “Motivações enquanto indicação ou interesse”, possivelmente, estão aqueles professores que gostam das temáticas que constituem os livros de autoajuda, que gostam do estilo dos autores, do modo como as obras são escritas, expressando isso ao responder o que os motivou: “Fui instigado pelo título e pelo autor do livro” (PI14); “Curiosidade e admiração pelos autores” (PRD13). Também estão aqueles que dependeram da indicação do outro para conhecer a realidade dos livros de autoajuda: “Normalmente, [fui motivada] por indicação de colegas, e sinopse dos mesmos ou até mesmo título ou o autor” (PI16); “Um livro foi indicado pela faculdade, para se realizar trabalhos extras. E o outro por interesse próprio” (PI540).

Já no quarto bloco, denominado “Motivações pessoais ou profissionais” estão os professores que sabiam o que pretendiam encontrar durante as leituras: em síntese, *buscaram contribuições para a vida pessoal; para melhorar os relacionamentos humanos ou mesmo para o desenvolvimento profissional*: “Melhorar a autoestima, refletir sobre nossas ações, motivação etc.” (PE13); “Sim. A reflexão sobre a importância das regras e limites na educação dos filhos e educação financeira.” (PD41); “O livro Pais brilhantes, professores fascinantes a motivação foi eu entender mais um pouco sobre pedagogia e também como ser uma professora fascinante. O segundo livro citado foi para eu compreender melhor a faixa etária que trabalho atualmente.” (PI30).

Desse modo, também é importante observar as respostas dos primeiros blocos: “Não adeptos à LA” e “Motivações não justificadas”, pois indicam que há professores contrários a essa literatura, como há aqueles que podem encontrar contribuições, mas não demonstram interesses específicos.

Aos blocos “Motivações enquanto indicação ou interesse” e “Motivações pessoais e profissionais” nos atentamos porque revelam motivos e intenções que envolvem o contexto de leitura de 41,63% dos participantes deste estudo e de 51,61% das respostas válidas. A partir desses blocos emergiram temas e subtemas que nos revelam os conteúdos presentes nos livros de autoajuda que são de interesse dos professores.

MOTIVAÇÕES PARA A LEITURA DOS LIVROS DE AUTOAJUDA					
	TEMAS: Motivos que estimularam a leitura	Quantidade de participantes		Subtemas	Quantidade de participantes
1	Indicação de um amigo, conhecido ou professor.	42			

2	Indicação da instituição formadora ou da escola em que lecionam.	12	2.1	Motivados pela instituição em que fizeram graduação/pós graduação.	11
			2.2	Motivado pela escola em que leciona.	01
3	Título/temática/autor	13			
4	Gênero	12	4.1	Motivados porque gostam de ler livros de autoajuda.	7
			4.2	Motivados porque gostam de ler livros que se voltam à linha espírita ou religiosa.	5
5	Contribuições para a vida pessoal.	41	5.1	Não especificaram que tipo de contribuição buscavam para a vida pessoal.	07
			5.2	Buscaram subsídios para a educação dos filhos.	17
			5.3	Buscaram aprofundar-se espiritualmente.	03
			5.4	Buscaram autoconhecimento.	03
			5.5	Buscaram refletir sobre sua vida, sobre suas ações.	03
			5.6	Buscaram orientação financeira.	02
			5.7	Buscaram elevar a autoestima, encontrar força para vencer desafios, seguir em frente, libertar-se de uma dificuldade.	07
6	Aperfeiçoar ou entender as relações humanas.	10	6.1	Buscaram aprofundar seus conhecimentos com relação aos seres humanos.	05
			6.2	Buscaram melhorar os relacionamentos humanos.	05
7	Contribuições para a profissão.	28	7.1	Buscaram melhorar a atuação profissional; compreender melhor sua profissão.	16
			7.2	Buscaram compreender melhor a faixa etária com que trabalham.	02
			7.3	Buscaram contribuições para a prática diária.	07
			7.4	Buscaram melhor compreender os alunos ou lidar com esses.	02
			7.5	Foram motivados por um Concurso Público.	01
12	Contribuição para a vida pessoal e profissional.	09			

Quadro 26: Motivações que levam os professores a buscarem a literatura de autoajuda.

Como se nota, a maior parte desses participantes mostra que foi motivada pela indicação dos amigos ou, trazendo especificações mais claras, demonstra a intenção de desenvolver algum aspecto da vida pessoal.

A leitura de Nóvoa (1992; 1999; 2012) se faz imprescindível para que, ao longo do trabalho, possa se verificar em que medida essas contribuições à vida pessoal podem ter um impacto na vida profissional.

Os professores buscaram nos livros auxílio para a organização financeira, aprofundamento espiritual, autoconhecimento, reflexões sobre a vida, fortalecimento da autoestima e da confiança para enfrentar os desafios. Mas muitos buscaram nos livros orientações para a educação dos filhos, sendo que por aí perpassa a dimensão humana e interacional.

Com relação aos professores que buscaram contribuições para a profissão, percebe-se que alguns desejavam compreender melhor sua profissão ou encontrar contribuições para a prática pedagógica.

Chamou nossa atenção o participante que indicou buscar nos livros de autoajuda subsídios para passar em concursos públicos, pois esse é um indicativo de que a literatura de autoajuda também já está presente nesse espaço. Ao olhar para a apostila formulada para o Concurso Público para professores do município de Rio Claro (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012), verifica-se a presença de textos de Augusto Cury ao lado de autores reconhecidos pela academia científica, como Libâneo, Demerval Saviani e Paulo Freire, por exemplo.

Essa questão evidencia o espaço e a força que a literatura de autoajuda vem ganhando, além do notável reconhecimento.

Também é importante destacar que os professores buscaram nos livros melhor compreender os alunos; encontrar formas melhores de lidar com esses e compreender a faixa etária com que trabalham. Nesse sentido, a intenção dos professores é *conhecer seus alunos, compreendê-los em suas especificidades e aperfeiçoar as relações*, de modo a promover práticas que os alcancem e os motivem. Verifica-se, assim, que apesar da dimensão humana ter sido explicitada por 10 sujeitos – conforme indicado no quadro 25, ela perpassa outras respostas inerentes às contribuições para a vida pessoal ou mesmo para a profissão.

Por fim, vale indicar que 12 participantes leram os livros em função de indicações realizadas nas instituições em que cursavam o ensino superior, ou mesmo na escola em que lecionam. Esse tema se vincula às contribuições para o desenvolvimento profissional, já que a LA também está sendo divulgada em instituições relacionadas à profissão docente: em instituições formadoras e na própria escola.

Esse dado nos chama a refletir sobre o modo como essas instituições estão lidando com a formação dos docentes, o que consideram importante para a construção da identidade e para o desenvolvimento de suas práticas. Sentimos alguns indícios de que em alguns lugares esses livros já podem estar sendo institucionalizados, utilizados ao lado de literaturas científicas que há muitos anos fazem parte das emendas de disciplinas dos cursos de formação de professores.

Dessa forma, após reconhecermos motivações e intenções dos participantes pela LA, caminhamos para as contribuições oriundas dela. Vamos da *busca* para o que foi *encontrado* na tentativa de compreender em que “espaço-tempo” da formação e do trabalho docente esses sentidos produzidos a partir dos livros se integram.

6.3.2.1. Literatura de Autoajuda, Formação e Trabalho Docente.

Entre buscar contribuições nos livros de autoajuda e de fato encontra-las pode haver um grande espaço. Se até agora contextualizamos as leituras preferidas dos professores e suas intenções com essas, agora é o momento de investigar o que foi realmente significativo nessas leituras. Foi possível encontrar o auxílio desejado? Algo mudou na *vida real*?

Considerando a lacuna entre o que se deseja encontrar e o que de fato se encontrou, reconhecemos que alguns professores poderiam ter grandes expectativas com as leituras, mas não a acharam tão significativas do ponto de vista da prática cotidiana. Enquanto outros podem ter lido o livro sem saber o que nele buscar, apenas motivados por um colega ou por interessar-se pelo título, porém, ao longo da leitura, ter se surpreendido com seu conteúdo.

Desse modo, este subtópico volta-se às contribuições que os livros trouxeram aos professores, especialmente ao seu trabalho docente, mas buscando também olhar se essas alcançam sua própria formação. Para tanto, guiamo-nos pela seguinte questão: *Em que a literatura de autoajuda contribui?*

Desse modo, são os próprios participantes que nos dão esses indicativos, na medida em que nos falam sobre suas dificuldades e desafios e nos dão exemplos de como as leituras realizadas contribuíram com essas.

- **Em que a literatura de autoajuda contribui?**

Para responder essa questão pautamo-nos pelas respostas dos participantes, quando falaram sobre as contribuições da LA para o exercício da docência.

62 participantes não responderam a essa pergunta (23,04%), enquanto 46 professores indicaram que a LA não trouxe contribuições ao seu trabalho docente (17,10%). Um professor evidenciou novamente que não gosta desse tipo de leitura, enquanto quatro falaram sobre contribuições de livros que não são de autoajuda.

Desse modo, 160 professores apresentaram contribuições (59,48%), ou seja, mais da metade dos participantes encontrou subsídios para seu trabalho a partir dos livros de autoajuda. Uma quantidade bastante expressiva, que merece nossa atenção.

Entre as diferentes respostas, 28 professores não justificaram de que maneira os livros contribuíram e cinco responderam de forma genérica, explicando que *tudo o que se lê contribui com alguma coisa*.

Então contamos com a colaboração de 127 participantes para reconhecer em que áreas do trabalho docente a LA tem contribuído. Parte dessas respostas contribuiu na discussão referente às *dificuldades e desafios enfrentados no trabalho docente*, conforme apresentado no tópico anterior.

Quatro participantes forneceram respostas que não mostravam com o que a LA colaborou, mas sim como ela auxiliou. Esse foi o caso de dois professores que afirmaram que os livros ajudaram ao proporcionar exemplos aos quais eles recorreram durante determinada situação em sala de aula. Outros dois disseram que houve contribuições na medida em que os conteúdos foram debatidos com os colegas de trabalho.

Os demais temas que emergiram encontram-se no quadro 28:

Temas	Quantidade de professores	Subtemas	Quantidade de professores
DIMENSÃO HUMANA	89	<i>Auxiliando a lidar com a disciplina, limites, comportamento das crianças/alunos.</i>	19
		<i>Proporcionando a Valorização do “ser humano” que há em cada indivíduo, buscando respeitá-lo e compreendê-lo melhor.</i>	20
		<i>Promovendo Relações humanas melhores, entre os pares, entre professor-aluno, entre professor-famílias etc.</i>	26
		<i>Evidenciando a dimensão afetiva/amorosa que é intrínseca à educação.</i>	10
		<i>Proporcionando Subsídios para motivar os alunos, levá-los a acreditar que podem melhorar.</i>	05
		<i>Proporcionando subsídios para conversar com os pais sobre a educação de seus filhos.</i>	09
		<i>Com a prática pedagógica.</i>	21
		<i>Promovendo a Reflexão e autoavaliação da própria</i>	11

PRÁTICA PEDAGÓGICA	45	prática.	
		Para se pensar maneiras de lidar com os alunos que apresentam maiores limitações e dificuldades de aprendizagem, entre eles os deficientes.	09
		Ao promover a relação entre teoria e prática.	02
		Para trazer atividades lúdicas à sala de aula.	01
		Com o planejamento e gestão de atividades.	01
A DOCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES	07	Auxiliando a ter uma consciência mais clara sobre o papel do professor.	03
		Ao proporcionar uma mudança no modo de ‘ver’ as situações que ocorrem ao seu redor, ‘ver’ o mundo.	03
		Melhor compreensão da sociedade.	01
		Para pensar sobre o excesso de tecnologias.	01
SABERES COGNITIVOS	06	Trazendo novos conhecimentos.	04
		Proporcionando subsídios teóricos.	02
DIMENSÃO PESSOAL	02	Com a dimensão pessoal e isso reflete na dimensão profissional.	02
AUTOAVALIAÇÃO	06	Proporcionando maior controle de si mesmo.	03
		Proporcionando maior auto-confiança.	02
		Ao auxiliar a lidar melhor com suas metas, reduzindo a cobrança consigo mesmo e tornando-se mais tranquilo.	01

Quadro 27: Contribuições da literatura de autoajuda para o trabalho docente.

Como se nota, a maioria das respostas está relacionada a aspectos da dimensão humana, ou seja, grande parte dos professores acredita que a literatura de autoajuda contribui com questões que envolvem as interações humanas; contemplando a educação propriamente dita; o estabelecimento de limites; o reconhecimento da importância, da motivação e da compreensão do outro; formas de administrar essas relações, entre outros aspectos.

Alguns professores ressaltaram aspectos mais gerais, que poderiam também estar presentes fora da sala de aula, como a melhoria das relações humanas; a valorização, o respeito e a compreensão dos indivíduos. Outras respostas do quadro 27, em *itálico*, destacam questões específicas do trabalho docente, como a motivação dos alunos e a relação professor-aluno; o estabelecimento de limites com esses; a percepção de que o amor e a afetividade são inerentes à educação; ou o uso dos livros para auxiliar no diálogo com os pais dos alunos. Os exemplos¹⁹ abaixo ilustram algumas dessas situações:

“Sim. No caso de alunos indisciplinados ou com alguma deficiência essas leituras ajudam, ou melhor, nos ensinam a trazê-los para perto do professor, oferecendo atividades significativas para eles, proporcionando um clima agradável onde sintam-se parte integrante da equipe” (PI38);

¹⁹A maioria das respostas presentes neste subtópico é inerente à questão 4c do questionário: *Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram no exercício da docência? Se possível, exemplifique.* Somente será indicado em nota de rodapé quando as respostas forem inerentes à outra questão.

“Sim, a lidar melhor com o desequilíbrio emocional dos alunos, que está muito frequente” (PS21);

“Todas auxiliam, pois não podemos separar a vida pessoal da vida profissional. Há uma ligação intrínseca entre as duas. “Quem ama educa” aborda bem os valores do amor e do limite, que devem sempre andar juntos” (PRD18);

“Alunos que apresentam dificuldades com regras e combinados, auxiliou-me a lidar em alguns momentos” (PS29);

“Sim. Quando necessitei em uma reunião de pais exemplificar o que é amor, o que é educar e qual a relação de ambos na construção da identidade de uma criança (PE26);

“Discutir com os pais, em reuniões, sobre o desenvolvimento moral dos alunos. Por exemplo, no caso da leitura “Quem ama educa” (PD21).

Assim, verifica-se a preocupação dos professores em *lidar com os alunos, administrando as diferentes interações que se estabelecem em sala de aula* e, ao mesmo tempo, *fomentando a motivação dos alunos* pelos conteúdos a serem aprendidos. Ainda surgiu a questão de se *compreender cada um dos alunos*, entender suas especificidades, seus anseios e suas dificuldades, a fim de melhor ajuda-los.

Interessante perceber que contribuições voltadas a si mesmo ou a um autoconhecimento também foram destacadas, mas essas respostas muitas vezes também traziam elementos do outro, de modo que surgiu a preocupação em se *autoconhecer para compreender o outro*, ou buscar *entender o outro* em todas as suas dimensões. A conquista de um maior *auto-controle*, de maior *tranquilidade* ou *tolerância* esteve vinculada ao modo como se lida com o outro.

Nessa perspectiva a dimensão humana relaciona-se a um autoconhecimento e não se restringe ao campo da *ação*, do *fazer*, pois é preciso *conhecer, entender, compreender* aspectos sobre si mesmo, sobre o desenvolvimento humano, sobre seres humanos – *campo do saber* – para melhor lidar com o outro:

“Com informações agimos mais tranquilos, somos mais autoconfiantes e nos entendemos melhor, o que ajuda a entender o outro melhor” (PS08);

“Estas leituras despertam o autoconhecimento e a capacidade de observar o próximo através de um olhar mais humano e resiliente. Podemos compreender ações, reações e atitudes

com mais facilidade, apresentadas pelos nossos alunos e companheiros de trabalho” (PRD18);²⁰

“Sim, autocontrole, enxergar o outro como ser humano e não máquina” (PS47).

Como vimos, no *Tópico 3.3 Literatura de Autoajuda e Educação* autores como Gabriel Chalita, Augusto Cury e Içami Tiba já trabalham com a temática da afetividade, mostrando que o trabalho do professor pode se transformar quando se investe nas interações humanas e na afetividade que se estabelece com os alunos.

Assim, essa é uma vertente que vem sido oferecida pela LA e que, simultaneamente, parece despertar o interesse de muitos professores, sendo que os docentes mostraram que os livros tanto auxiliam a refletir e compreender questões inerentes à dimensão humana, como possibilitam novas estratégias e ações para lidar com essas questões em sua *prática*.

Tocando nesse ponto, cabe ressaltar que as contribuições para a *prática pedagógica* também foram muito lembradas, de modo que os livros de autoajuda foram relacionados ao preparo de atividades diferenciadas; ao planejamento; ao estabelecimento de relações entre teorias e o que se faz na prática e até mesmo à reflexão sobre a própria prática, entre outros aspectos:

“A obra *Pedagogia do Amor* auxilia a transmitir às novas gerações ensinamentos de uma forma lúdica” (PI54);

“Sim. *Aprendi a me autoavaliar*. Estamos frequentemente avaliando o aluno, pensando somente em metas, prazos, planejamento, mas não paramos para refletir sobre a nossa prática, ou até mesmo, esquecemos que o aluno além de tudo é ser humano” (PI14, grifos nossos);

“Essas leituras contribuem para minha formação enquanto ser humana, à medida que reflito e faço algumas analogias com meus próprios comportamentos” (PE12)²¹;

“Sim, quando através da leitura eu *tento unir a teoria à prática*, buscando um equilíbrio de ação em cada situação cotidiana na sala de aula” (PD67).

Quando se olha para as contribuições às *práticas pedagógicas*, assim como à aquisição de *saberes cognitivos*, conforme consta no Quadro 26, reconhecem-se muitos elementos que estão previstos em emendas de disciplinas e propostas pedagógicas de cursos de formação de professores, tais como a “reflexão sobre a própria prática”, “estratégias para lidar com

²⁰ Resposta inerente à questão 4d: *Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a sua formação enquanto docente? Como ocorre tal contribuição?*

²¹ Resposta inerente à questão 4d: *Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a sua formação enquanto docente? Como ocorre tal contribuição?*

dificuldades de aprendizagem”, “propostas lúdicas de trabalho”, “aquisição de conhecimentos teóricos”, entre outros.

Desse modo, verifica-se que, para muitos participantes, a LA tem contribuído com esses elementos que também estão presentes (ou deveriam estar) no processo de formação institucional de professores, que se dá em instituições como faculdades e universidades. Como já vimos ao longo do *Tópico 3.4*, essas geralmente baseiam-se em práticas, saberes e textos acadêmico-científicos para promover a formação. Dessa forma vemos que os livros de autoajuda oferecem um “contra ponto” a essa formação, pois apesar de não se configurarem como um material acadêmico-científico, nem serem reconhecidos por muitas dessas instituições, parecem vir a somar a esses elementos transmitidos e ensinados nas instituições formadoras de professores, ou seja, nos “espaços formais” dessa formação.

Essas perspectivas também são válidas para as respostas encontradas no tema *A docência e suas relações*, pois nesse os professores demonstram que os livros têm auxiliado a compreenderem seu papel na profissão ou mesmo na sociedade, trazendo *uma nova forma de olhar* para essas questões: “Sim, em especial Augusto Cury e Içami Tiba deram um suporte tanto no meu papel de professora, quanto no trato com os alunos” (PRD27); “Sim. O olhar para a profissão e para o aluno. O olhar para mim mesma (PD79); “Sim, controle emocional e entender melhor a sociedade como um todo” (PS53).

Outro ponto que é bastante inerente à profissão e que foi destacado por um professor, é com relação ao desenvolvimento de sua ética profissional, sendo esse um elemento muito importante para o trabalho de qualquer profissão, mais ainda mais para o trabalho docente, que lida diretamente com a formação de pessoas, por meio da qual deve ser estabelecida uma *obrigação moral* (CONTRERAS, 2002): “Sim, sempre, pois a influência de tais leituras está diretamente ligada a minha ética profissional” (PD80).

Com relação aos grupos focais, pode-se afirmar que geraram uma dinâmica interessante para se pensar sobre as contribuições da literatura de autoajuda. No encontro de professoras com ideias diferentes a respeito dos livros brotaram polêmicas e discordâncias, mas surgiram alguns pontos em comum.

No Grupo Focal 1 uma professora pontuou contribuições claras à respeito da literatura de autoajuda. Defendia o livro “Ágape”, dizendo que esse auxiliou a pensar e lidar com as interações humanas (PE33). A Professora PD81 se mostrou desfavorável a esse tipo de leitura, valorizando a literatura acadêmico-científica em sua oposição. A Professora PI03 também valorizou bastante as pesquisas científicas, mas acabou reconhecendo que leu um livro de

caráter espiritual – que pode ser considerado de autoajuda: “O Poder das mulheres que oram”, que lhe trouxe fortalecimento espiritual, coragem para enfrentar um momento muito difícil pelo qual passava.

Nesse grupo, as professoras disseram buscar leituras – de autoajuda ou não – que se relacionam a algum desafio ou situação que estão vivenciando em sala de aula. Nesse último ano, PE33 buscou leituras para lidar com alunos deficientes; PD81 tem buscado leituras sobre a “matemática na educação infantil”; enquanto PI03 ressalta ter retomado as leituras da Emília Ferreiro, que havia visto na faculdade, para lidar com alunos que tinham dificuldade na alfabetização.

Assim, suas leituras estiveram associadas a “usos” para a docência, podendo contribuir com compreensões sobre determinado fenômeno ou com melhorias no plano procedimental. Apesar das discordâncias, as três reconheceram que os livros de autoajuda podem auxiliar as pessoas especialmente no plano pessoal, “auxiliando a dar força”, “seguir em frente”, e que estando bem consigo mesmo, os professores conseguem atingir uma melhor atuação.

No Grupo Focal 2 o movimento foi ainda mais intenso, cheio de idas e vindas, concordâncias e discordâncias. Como vários livros estavam presentes fisicamente sobre a mesa, as professoras começaram a manipulá-los e, sem que nada fosse perguntado, começaram a tecer comentários sobre os livros. Uma das professoras tinha uma posição bastante contrária com relação a essa literatura e me pareceu começar “intimidar” as demais. Com isso, ouvi o que elas tinham a dizer, mas deixei que a discussão se encaminhasse para outros rumos. No final, quando todas estavam mais tranquilas, retomei o assunto das leituras, pedindo para que cada uma falasse sobre um livro da mesa que havia lido (ou outro que acharam bastante significativo), ressaltando aspectos que motivaram sua leitura e quais contribuições foram encontradas.

Essa retomada permitiu que falas contraditórias emergissem, pois PS39 e PE02 se mostravam inseguras para falar sobre esses livros no início da discussão, mas no final apontaram contribuições com maior segurança.

Pareceu que elas queriam negar o “gênero autoajuda”, apesar de terem visto contribuições naquelas leituras. No início do grupo focal começaram a criticar os livros sobre a mesa, pois viram na lista que lhes entreguei, que eles estavam relacionados à L.A.

Expliquei que alguns desses autores não consideram seus livros como de “autoajuda”, consideram que são fundados em pesquisas científicas, pois eles são psiquiátricas, psicólogos,

filósofos que possuem uma formação específica nessas áreas. Mas mostrei que as editoras, revistas e algumas pesquisas científicas classificavam os livros como de autoajuda.

No final, PE02 teceu críticas aos livros do Içami Tiba, mas ressaltou contribuições de um livro que leu do Augusto Cury, fazendo referência ao fato dele não ser considerado um livro de autoajuda, pois desses ela indica não gostar:

Pois é eu achei interessante quando ele [Augusto Cury] coloca aqui que a gente tem que se ver no espelho e é isso que a gente leva para a sala de aula mesmo, então por isso que eu falei da prática, porque a gente vai vendo o que fez, o que faz e o que pode fazer. Então esse ano estou trabalhando de uma forma e ano que vem eu já sei o que deu certo e o que deu errado, eu posso tentar fazer de outra forma, então tem uma ajuda dele sim. Eu não gosto de livro de autoajuda, mas eu acho que esse é interessante [...].

Dessa forma, a PS39 também não estava muito segura para trazer contribuições que esses livros lhes trouxeram no início do grupo, mas ressaltou grandes colaborações posteriormente:

Olha você não tem dom para aquilo ou você não serve para isso, né, ou como ela (PI08) mesmo falou sobre preconceito, porque alguém vem e fala, geralmente, então todo mundo tem aquela coisa de às vezes na escola “você é gordo”, ou sei lá. E você ouve e internaliza aquilo e você perde a sua identidade e você fica confusa e como se você acreditando no que o outro está falando de você é verdade, você internaliza aquilo, então você passa a acreditar que você não se dá para aquilo, que não tem talento para aquilo. Então nesse sentido do livro eu lembro que ele diz que a gente não pode deixar que alguém que tem o poder da palavra venha tirar de você aquilo que você tem de mais preciosa que é a sua autoestima, a sua coragem, que aquilo que te leva para frente, que te leva a buscar alguma coisa. (PS39, GF2).

Com isso, as professoras mostraram que esses livros podem auxiliar a se voltar para o próprio “eu”, *reavaliando suas atitudes* – ou, no caso dos professores, suas próprias práticas – e mantendo ou *resgatando sua autoestima*, tendo coragem para seguir em frente, apesar de possíveis empecilhos ou palavras duras proferidas pelas pessoas. Também emergiram significados relacionados às interações humanas, sendo que a PI14 valorizou muito as contribuições do livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* para que ela pudesse lidar com seus alunos, compreendê-los e motivá-los. A Professora PI08 buscou essa literatura principalmente para lidar com a questão da falta de limites em sala de aula, outro aspecto da dimensão humana.

Embora esses sentidos positivos tenham recebido destaque, nesse grupo evidenciou-se, como ponto negativo, que a literatura de autoajuda pode ser considerada uma leitura superficial (PS45), colocada em oposição às leituras acadêmico-científicas. As professoras que falavam contra a literatura de autoajuda eram as que apresentavam maior preocupação em

ressaltar a importância da literatura acadêmico-científica, sendo que esse “preconceito” pode estar vinculado a experiências anteriores que tiveram na universidade. Esse é um indício, mas não se pode afirmar, pois não ficou claro em nenhuma de suas falas.

No Grupo Focal 03 houve maior adesão à literatura de autoajuda. As quatro professoras participantes valorizaram essas leituras, mostrando que elas são “gostosas de se ler” e que elas as buscam como leituras em momentos livres, por prazer. Apesar disso, encontram nos livros significados que auxiliam a lidar com os alunos, com os conflitos em sala de aula, com as situações que perpassam o cotidiano escolar, com a educação dos filhos.

Ressaltaram leituras de caráter espiritual, pois essas dão referências de valores e morais para os dias de hoje, em que as famílias estão meio “perdidas”. Também trouxeram a questão da *motivação* que pode ser encontrada por meio das leituras, motivação para seguir em frente quando está desanimado, quando está passando por algum problema.

A Professora PS39 ressalta as contribuições de todos os aspectos citados, sendo que sua fala mostra que algumas contribuições à dimensão pessoal são levadas para a docência: “o Augusto Cury que mostra esse lado pra gente, né, de não desistir, do positivo, das mensagens positivas, e quando a gente tá um pouquinho cansado de ir pra frente... E eu acho que isso a gente tem que passar pros alunos também sempre” (PS39, GF3).

Considerando todos os aspectos emergentes, optou-se por reorganizar as contribuições geradas a partir dos livros em três temas principais: formação, dimensão pessoal, ferramentas para o trabalho.

- 1) Com relação à *formação*, pode-se dizer que em muitos casos ela pode ter ocorrido de forma *indireta*, pois apesar da maior parte dos professores não terem buscado o livro para aperfeiçoar sua formação, as contribuições apresentadas indicam que tal colaboração pode ter ocorrido. As professoras mostraram que os livros auxiliaram a compreender fenômenos relacionados à educação e à profissão docente; a adquirir novos conhecimentos; a refletir sobre sua prática; a aperfeiçoar a sua prática pedagógica; elaborar atividades lúdicas; pensar novas maneiras de lidar com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem; encontrar subsídios para motivar os alunos, promover interações humanas melhores, compreender a importância da dimensão afetiva, entre outras.

Apesar de muitos desses significados terem relação direta com seu trabalho, evidenciando que os livros puderam ser usados como *leituras de trabalho* (SARTI, 2005), ao levarmos em conta o conceito de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2010), entende-se que formação e trabalho caminham juntos e, sendo assim, as contribuições no plano atitudinal ou procedimental podem ser vistas como contribuições à própria formação. Isso se legitima ainda mais quando consideramos que os professores possuem um “saber-ensinar na ação” (TARDIF, 2010).

- 2) Nas contribuições à dimensão pessoal as professoras mostram que os livros auxiliam a fortalecer o espírito, elevar a autoestima, motivar, dar força nos dias difíceis, entre outros significados do gênero. Elas destacaram que quando se sentem bem, possuem uma melhor atuação em sala de aula também.

Além disso, algumas mostram que os livros apresentam valores para se pensar a Educação, a relação com as pessoas, de modo que esses podem ser desenvolvidos entre os alunos.

- 3) Com relação às ferramentas de trabalho, os livros foram utilizados em reuniões de pais, fornecendo “mensagens” pertinentes aos assuntos debatidos e à própria orientação para a educação dos filhos. Uma professora citou que eles podem ser utilizados em reuniões de professores, como componentes importantes para engatilhar discussões, para a partir deles refletir sobre outros assuntos relacionados.

Dessa forma, este capítulo buscou apresentar os principais dados deste estudo, trazendo as falas de muitos participantes e organizando as discussões em três perspectivas centrais: a *formação de professores*, o *trabalho dos professores* e a *literatura de autoajuda*, pois pretendemos compreender as contribuições e influências da LA sobre os dois primeiros processos, ao mesmo tempo em que almejamos verificar quais condições inerentes à formação e ao trabalho docente podem levar os professores a buscarem essa literatura.

Enquanto o presente capítulo esteve preocupado em organizar o volume de dados coletados, lhes atribuindo significados, o próximo capítulo organizará suas discussões em torno das respostas e dos significados que aqui assumiram papel de destaque. Desse modo, pretende-se realizar uma discussão mais profunda e consistente, com o intuito de estabelecer diferentes relações entre os sentidos que emergiram dos discursos dos participantes.

Assim, instâncias como a escola e as instituições formadoras de professores ganharão foco em nossas discussões, ao mesmo tempo em que se procura pensar a docência não apenas do ponto de vista da formação e do trabalho, mas também sob a perspectiva da profissão, trazendo à tona valores referentes à profissionalização do ensino (TARDIF, 2013).

A literatura de autoajuda, objeto central em nosso estudo, está presente em todo o Capítulo Sete de forma transversal: reflexões sobre seu papel, suas influências e suas contribuições se relacionam aos três tópicos que o compõem, sendo que também procuramos estabelecer um movimento entre o *sentido que os professores atribuem a ela* e as *concepções que os livros trazem sobre os professores e a educação*.

Capítulo 7. DO TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE À DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS.

Conforme anunciado acima, este capítulo elucida elementos que se destacaram nos discursos dos participantes, sendo que procura considerar os professores como protagonistas deste estudo, tomando-os como referência para compreender diferentes elementos relacionados à docência.

Nesse sentido, o presente capítulo está organizado em três tópicos que se relacionam e que, ao mesmo tempo, procuram ir avançando em suas reflexões. O primeiro tópico, *7.1. Articulações entre os vértices do triângulo - Que sentidos os professores lhes atribuem?*, está centrado nos sentidos atribuídos pelos professores à literatura de autoajuda e a outras duas instituições que foram consideradas muito relevantes ao longo do capítulo anterior: as instituições formadoras de professores e as escolas. A discussão torna-se instigante na medida em que demonstra que essas instâncias ocupam *lugares diferentes* na visão de *professores diferentes*, não havendo um consenso absoluto acerca de cada uma delas. Nessa perspectiva, ainda se procura demonstrar como os participantes do estudo dialogam com cada uma dessas instâncias e de que formas essas podem se articular.

No segundo tópico, *7.2. Os projetos de identidade vinculados aos vértices do triângulo - Que professor se pretende formar?*, busca-se avançar nas discussões trazendo à tona outras instâncias que se relacionam à formação e ao trabalho dos professores e, além disso, faz o caminho inverso ao que foi traçado no primeiro tópico: agora é a vez das instituições formadoras de professores, das escolas e da literatura de autoajuda apresentarem suas concepções referentes à docência.

Por fim, o terceiro tópico toca na *7.3. Docência como uma profissão de interações humanas*, buscando perceber *Em que medida a literatura de autoajuda se integra a essa concepção*.

Nesse contexto, inicia-se este capítulo demonstrando porque, para além da literatura de autoajuda, as *instituições formadoras de professores* e a *escola* mereceram papel de destaque neste estudo: primeiro porque são os espaços legitimados da formação e do trabalho docente. As primeiras são oficialmente constituídas com a intenção de formarem professores, enquanto as segundas são oficialmente o espaço de exercício da docência. O que não significa que a formação também não possa ocorrer na escola, como aqui ficou claro, a escola e a trajetória profissional foram vistas pelos professores como o principal “espaço-tempo” de

aprendizagem da docência, enquanto a formação inicial ou continuada, relacionada às instituições formadoras de professores, ficaram em segundo lugar.

Como foi considerado no capítulo anterior, ao falarem sobre si mesmos, refletirem sobre sua formação ou sobre as contribuições da literatura de autoajuda, os professores tocaram em muitas situações que vivenciam na *escola* com seus alunos, com seus pares, com as famílias e com a comunidade. Falaram sobre alegrias, desafios e aprendizagens experienciados no local de trabalho. Tocaram em vivências, textos e conteúdos apreendidos no magistério, na universidade, ou mesmo em momentos extracurriculares, como congressos, simpósios, entre outros.

Optamos, dessa forma, por realizar algumas reflexões sobre a formação e o trabalho dos professores, focando especialmente esses dois espaços que emergiram com grande importância na aprendizagem e na atuação da docência: a *escola* e as *instituições formadoras de professores* (IFP). A literatura de autoajuda, foco do presente estudo, não poderia ficar de fora, entrando como o “terceiro espaço” nessa relação.

Assim, colocamos em *jogo* esses três elementos, considerando diferentes relações que podem ser estabelecidas entre eles para se pensar *a formação e do trabalho docente*, de modo que se busca verificar que *sentidos são atribuídos* a cada um desses elementos e *em que medida eles se vinculam* trazendo contribuições ou empecilhos aos processos formativos e profissionais.

Ao pensamos sobre esses três elementos sob o ponto de vista dos professores, temos um *jogo* de informações e relações, no qual os *participantes podem atribuir sentidos* que façam com que um ou dois elementos sejam considerados mais ou menos importantes que o(s) demais, ou que assumam lugares diferentes dos demais.

Tendo em vista esse “jogo de relações e possibilidades” que pode atribuir diferentes lugares à escola, às instituições formadoras de professores e à literatura de autoajuda, revisitamos a literatura acadêmica e optamos por construir nossas reflexões a partir de um modelo que já foi previamente desenvolvido por outros autores, tais como Jean Houssaye (1988), Nóvoa (1999b) e Sarti (2012).

Esse modelo, proposto originalmente por Jean Houssaye, em 1988, corresponde a uma metáfora do *Jogo de Bridge*. Um jogo de cartado no qual, em um dado momento, um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, de modo que fica: “[...] sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo” (NÓVOA, 1999b, p. 07).

Nesse ponto, os três autores acima citados trabalharam com essa metáfora para analisar determinadas questões (modelos pedagógicos; modelos de formação docente; legitimação de saberes etc.), sendo que utilizam a figura de um triângulo no qual cada vértice representa uma instância distinta. Dois vértices assumem uma relação privilegiada, enquanto o terceiro ocupa o “lugar do morto”: “está presente, tem de ser levado em consideração, mas a

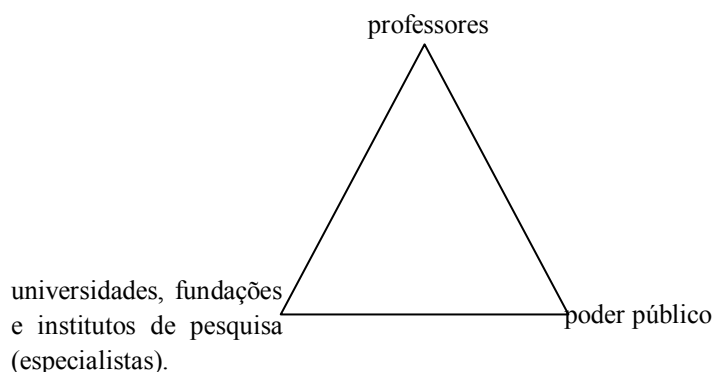


**FIGURA 3: REFERENTE AO TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO
DOCENTE, ELABORADO POR SARTI (2012).**

sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (NÓVOA, 1999b, p. 07).

Para melhor elucidar podemos citar o exemplo desenvolvido por Sarti (2012). Seu triângulo é denominado “O triângulo da formação docente” , sendo que seus vértices são

representados pelo Poder Público, pela Universidade (também fundações e institutos de pesquisa) e pelos Professores.

A autora estabelece relações entre os vértices, a fim de refletir sobre diferentes modelos de formação de professores, perguntando-se como seria uma formação que prioriza dois vértices e acaba relegando o terceiro ao “papel do morto”.

Para Sarti (2012), geralmente, os modelos de formação ora pautam-se em relações que priorizam a Universidade e o Poder Público, ora em relações que priorizam o Poder Público e os professores. No primeiro caso, um dos exemplos que pode ser citado são as iniciativas propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas quais se prevê programas especiais em ação conjunta entre o Ministério da Educação, instituições de educação superior e secretarias de educação municipais e estaduais. Esses programas destinam-se a professores em exercício, buscando propiciar formação em nível superior aos que ainda não são graduados; propiciar uma licenciatura aos que são graduados, mas não cursaram licenciatura ou aos que já possuem uma licenciatura, porém não atuam em sua área de formação.

Contudo, Sarti (2012) alerta para o fato desses programas nem sempre garantirem uma formação que seja de *fato universitária*, pois muitas vezes não são realizadas na universidade e não atendem a princípios do ensino universitário, tais como, promover o ensino ligado à

pesquisa; a autonomia em relação ao ensino e à pesquisa, uma formação que detenha alto valor simbólico, entre outros.

Além disso, em muitos casos, o Poder Público está vinculado a políticas educacionais internacionais, as quais geralmente se norteiam por um modelo de formação baseado em *competências*, o qual objetiva maior racionalidade e produtividade aos sistemas de ensino, proclamando um discurso em prol da autonomia e profissionalização da docência, mas que não considera os professores para organizar e reelaborar esses sistemas, pois geralmente são colocados na posição de consumidores que devem somente apreender os produtos e discursos que lhes são propostos. Nessa lógica, como nos diz Nóvoa (1999a), “[...] apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias” (p. 18).

Com isso, entende-se que:

Poder público e especialistas da educação [...] vêm, assim, alcançando êxitos bastante significativos nas disputas atualmente estabelecidas no campo educacional, no que se refere ao monopólio da autoridade (BOURDIEU, 2003) e da competência para estabelecer o que os professores devem saber, como devem agir profissionalmente, onde, como e por quem devem ser formados. Aos professores e às entidades que os representam resta um lugar marginal no processo. Atuam como o *morto* no jogo da formação docente, um referencial passivo para os demais jogadores cuja existência, no entanto, possibilita todas as jogadas (SARTI, 2012, p. 332).

Apesar de esse modelo ser bastante difundido nos tempos atuais, Sarti (2012) também olha para aquele em que as relações entre os Professores e o Poder Público são fortalecidas, citando como exemplo a formação nas Escolas Normais. Nesse, é a universidade quem deixa de ocupar lugar de destaque, pois os saberes disciplinares e a pesquisa assumem o papel do morto num “jogo” em que a formação recai sobre uma “atividade eminentemente prática subsidiada principalmente por saberes advindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal” (SARTI, 2012, p. 332).

Diante da análise dos dois modelos anteriores, a autora olha para a terceira relação que pode ser estabelecida no triângulo e a reivindica, pois considera ser de suma importância fortalecer as relações entre os vértices ocupados pelos Professores e pela Universidade, de modo que ambos possam assumir posições ativas e legítimas na formação docente, passando o Poder Público a ficar no “lugar do morto”, de forma que seria “necessário explorar tal caminho no sentido de precisar melhor os contornos do lugar do morto nesse caso e de recriá-lo conforme as necessidades do jogo” (SARTI, 2012, p. 334).

Assim como Sarti (2012) traçou diferentes relações que podem ou poderiam ser estabelecidas entre elementos importantes à formação de professores – os próprios professores, a Universidade e o Poder Público –, nós procuramos elaborar um modelo de triângulo que possibilite pensar em relações entre os três elementos que tiveram destaque no presente estudo: as *escolas*, as *instituições formadoras de professores* e a *literatura de autoajuda*.

Pautando-se então por esse e pelos outros exemplos²² que se utilizam da metáfora do *Jogo do Bridge*, elaboramos um quinto triângulo que denominamos de: o *Triângulo da Formação e Trabalho Docente*. Conforme acima exposto, o intuito é realizar reflexões acerca da Formação e do Trabalho dos Professores, levando em consideração os três espaços citados, que podem participar desses processos propiciando contribuições, mas também podem apresentar possíveis lacunas ou desafios a serem superados.

Entretanto, é imprescindível ressaltar que aqui se faz uma *releitura* dos triângulos anteriores, pois enquanto naqueles as cartas do baralho são vistas como uma extensão de seus jogadores, não havendo uma diferenciação entre “jogadores” e “cartas”; para a análise dos dados desta pesquisa se estabelece essa diferenciação: as *instituições formadoras de professores*, as *escolas* e a *literatura de autoajuda* representarão as *cartas do baralho*, enquanto os professores, participantes deste estudo, representarão os *jogadores*.

Opta-se por essa leitura porque *nesta pesquisa os professores são protagonistas* e, como tal, seus discursos assumem a devida importância em nossas análises e reflexões, sendo que é a partir das falas dos professores que cada um dos vértices do triângulo será discutido e relacionado.

Na dinâmica estabelecida, os *sentidos atribuídos pelos professores* a cada um dos vértices do triângulo faz com que esses mudem de posição e ocupem lugares de maior ou menor destaque. Escolas, instituições formadoras e a literatura de autoajuda serão vistas no papel do “morto” ou das “cartas ativas no jogo” dependendo do *valor que os professores lhes conferem*.

²² Em Nóvoa (1999b) são encontrados outros três modelos de triângulo, o primeiro elaborado por Jean Houssaye (1988), o segundo e o terceiro elaborados pelo próprio Nóvoa. Assim, tem-se, respectivamente: o *triângulo pedagógico*, cujos vértices correspondem aos “professores”, aos “alunos” e ao “conhecimento”; o *triângulo político*, composto pelos vértices: “Professores”, “Estado” e “Pais/Comunidade”, sendo que as diferentes relações preponderantes entre os vértices nos permitem pensar em três modelos de organização do sistema educativo. O terceiro é o *triângulo do conhecimento*, composto pelo “Saber da experiência”, pelo “Saber da pedagogia” e pelo “Saber das disciplinas”.

Ou seja, o próprio discurso dos professores é tomado como base, sendo que dele emergem desafios e contribuições relacionados a cada um dos vértices do triângulo, auxiliando-nos a refletir sobre o papel que cada um desses ocupa em sua *formação* e em seu *trabalho*. Assim, esta pesquisa também contribui ao tentar desvelar alguns dos *sentidos silenciosamente produzidos* pelos professores no desenrolar de seu cotidiano (SARTI, 2012), e na *apropriação de suas leituras*.

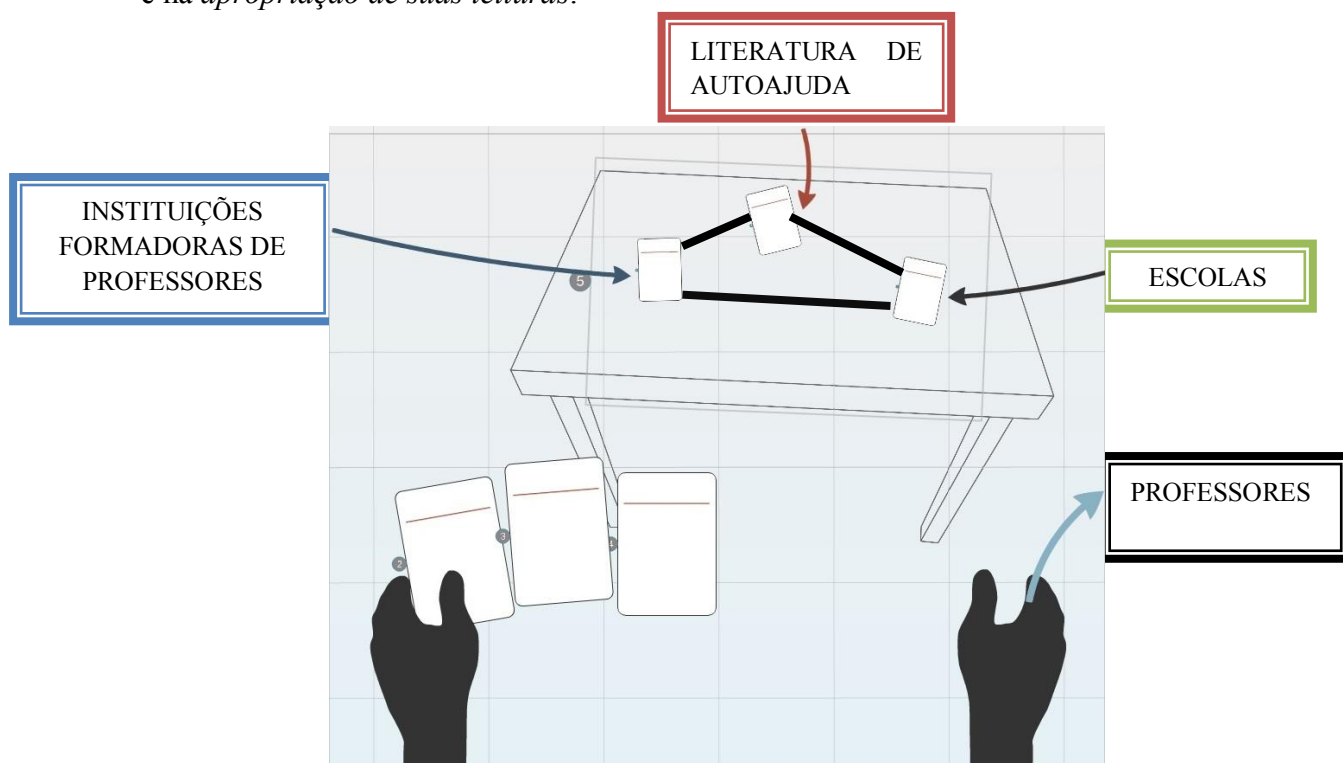


FIGURA 4: REFERENTE AO MODELO DE TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, ELABORADO NESTA DISSERTAÇÃO.

Nesse sentido, retomamos os significados que emergiram sobre a *escola*, as *instituições formadoras de professores* e a *literatura de autoajuda* ao longo do capítulo anterior para relacioná-los de acordo com o *Triângulo da Formação e Trabalho Docente*. Aqui se reflete sobre as relações que os professores estabelecem entre cada um desses vértices, verificando-se em que medida cada um deles pode ocupar (ou não) o “lugar do morto”. É o momento de olhar para os *vértices*, buscando averiguar o que há *entre um vértice e outro*, verificando que elementos estão presentes quando se prioriza a relação entre dois vértices e relega-se o terceiro ao papel do morto.

7.1. Articulações entre os vértices do triângulo - *Que sentidos os professores lhes atribuem?*

- **Articulações entre as escolas e as instituições formadoras de professores.**

Conforme destacado, essa discussão se estabelece a partir dos discursos que emergiram nos questionários e nos grupos focais, sendo que esses atribuíram diferentes papéis e significados aos três elementos centrais do *Triângulo da formação e do trabalho docente*.

Tendo em vista o próprio exemplo de Sarti (2012), ela nos evidencia que ainda é um desafio promover no Brasil um modelo de formação em que a universidade e o fato trabalhem em parceria, atuem de forma ativa e colaborativa na formação dos professores, deixando as políticas públicas no “papel do morto”.

Como se verificou no capítulo anterior, aqui muitos sujeitos também destacaram uma distância entre as universidades e as escolas, mostrando que essas são incapazes de preparar o futuro professor para sua atuação prática, pois focam muito em questões teóricas.

Esses impasses serão melhores discutidos em seguida, pois agora destacamos as falas de três professoras que trazem um contra ponto a esses impasses, apresentando um discurso que valoriza as contribuições da formação inicial promovida pelas universidades à prática desempenhada na escola.

PI03, PD81 e PS45 foram participantes que, embora também tenham apontado críticas às práticas realizadas nas instituições formadoras e nas próprias escolas, reconheceram esses espaços como importantes para sua aprendizagem e para o desenvolvimento da docência, mostrando algumas interfaces entre a teoria e a prática, pois buscaram destacar situações em que a literatura acadêmico-científica contribuiu com seu próprio trabalho:



Que eu estava com um grupo de alfabetização ano passado e eu me vi sem saber o que fazer. E eu me lembrei da faculdade, que nós vimos Emilia Ferreiro e a linha de pensamento dela eu me identificava bastante. E aí eu fui ler um pouquinho mais profundamente pra poder auxiliar na questão da alfabetização dos meus alunos (PI03, GF1, grifos nossos).

Porque o que estava acontecendo que eu percebo era: “Nossa, esse aluno não sabe nada, nossa esse não aprendeu!” Daí chegava comigo e parece que até eu estou mentindo numa reunião, porque comigo na sala de aula ele não me dá trabalho, mas no recreio ele dá trabalho. “O que eu faço, eu sou melhor que você? Não!” Eu acho que é o buscar [...] Então *o que me ajudou muito foi um livro “Educador e a moralidade infantil” da Telma Vinha*, para mim é minha bíblia, eu adoro, estou sempre com os livros (PS45, GF2, grifos nossos).

Além de se preocuparem em mostrar suas buscas e reflexões com base na literatura acadêmico-científica e as contribuições dessas para a própria atuação na prática, essas docentes concordam que exigir que os professores passem por uma formação universitária é algo que pode melhorar o desempenho na docência, além de auxiliar na própria profissão: “Eu não tinha uma faculdade, hoje eu tenho. Então tudo isso ajuda com a autoestima da pessoa, acho que você frequentar e ver que é um curso sério, que tem muita matéria, muita coisa pra aprender, *abre tua visão*, eu acho que sim” (PD81, GF1).

Eu participo de um grupo que se chama PNAIC e eu vi como nós estamos avançados aqui em Rio Claro porque o que eu vi de professores aí fora que estão preocupados com decoração de sala de aula, com lembrancinhas, sabe com algumas de coisas que eu penso graças a deus que já superamos. [...] graças à UNESP, que tanto criticam, mas às intervenções, aos alunos que levam conhecimento para nós na escola... [...] (PS45, GF2).

Nessa perspectiva, as professoras aqui citadas mostraram acreditar que uma formação em nível superior pode elevar o nível de conhecimentos e a compreensão dos professores, apesar de terem reconhecido que a formação no antigo magistério trazia algumas contribuições que a universidade ainda não é capaz de promover.

Também acreditam que as leituras acadêmico-científicas, apesar de serem produzidas na lógica do discurso, oferecem grandes subsídios para se pensar sobre os desafios e as experiências vivenciados na cultura escolar, que se configura em uma racionalidade prática. Desse modo, afirmam buscar esses livros para aperfeiçoar lacunas em sua formação, ou para auxiliar em questões que merecem certo aprofundamento.

Assim, mostram que as contribuições do magistério e da universidade se relacionam às práticas em sala de aula, aproximando-se de uma das facetas da profissionalização, pois “para profissionalizar os professores faz-se necessário, segundo os padrões vigentes, universitarizar sua formação” (SARTI, 2008, p. 50), uma vez que se acredita que a apropriação de valores, práticas e saberes acadêmico-científicos poderia promover a revolução das práticas pedagógicas (SARTI, 2008).

Ainda vêm a escola como um importante espaço de formação, destacam a importância dos HTPIs e dos HTPCs e não deixam de tocar na troca de experiências e no trabalho coletivo com os pares como momento fundamental de aprendizagem da profissão. Para tanto, entendem que a coordenação e a gestão da escola *devem passar por uma boa formação inicial*, para que consigam fomentar um trabalho de qualidade, para que atuem como formadores dos professores da escola:

E [...] tem uns que nem da área de educação são e estão lá como diretores, coordenadores, então é péssimo, horrível. Às vezes você tem alguma situação difícil na sala de aula e você tem que se virar. Então você tem que ir e buscar por conta própria. Às vezes você até passa problema pra coordenação e ela até tenta te ajudar, mas ela não vai muito a fundo também. Então é bem crítica essa parte de conhecimento. Às vezes [...] eu tenho que indicar leituras para eles, então é horrível, é péssimo, é muito ruim (PI03, GF1).

Placco, Souza e Almeida (2012) concordam com essa perspectiva, mostrando que o professor coordenador ainda não possui uma formação específica e que essa seria muito importante, já que sua atuação é diferente daquela realizada pelo professor. Para as autoras, é preciso averiguar as especificidades de sua função a fim de organizar formações que lhes deem subsídios para desempenhar seu papel, compreendendo melhor seus limites e suas potencialidades. “Essa formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

A pesquisa de Ferri (2013) evidencia ainda mais que esse profissional necessita passar por uma formação específica, pois revela que os professores coordenadores participantes de seu estudo ainda não possuem clareza com relação à sua própria função, não se reconhecem como formadores de professores, nem mesmo concebem a escola como um espaço de formação continuada.

Assim, as autoras entendem que o investimento na formação e na valorização do professor coordenador é algo que pode contribuir com a escola e com os próprios docentes, uma vez que esse profissional pode ser central para que a formação continuada de fato aconteça na escola. Pois ele “[...] é fundamental na articulação do grupo docente, na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica e, principalmente, na formação continuada dos professores na escola” (FERRI, 2013, p. 123), podendo fomentar a produção de novas práticas e saberes e relacionar processos formativos à organização da gestão escolar (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Desse modo, ao mesmo tempo em que essas professoras demonstram acreditar que a formação realizada no magistério ou na universidade pode ter uma continuidade, pode refletir no trabalho realizado na escola e que essa, por sua vez, deve contar com espaços que de fato fomentem e promovam a aprendizagem da docência, elas oferecem algumas críticas à literatura de autoajuda, evidenciando que essa não tem espaço em sua trajetória profissional, que essa não pode oferecer contribuições ao plano do trabalho docente.

De modo geral contrapõem a literatura acadêmico-científica à literatura de autoajuda, demonstrando que a primeira vai ao encontro de questões profissionais, possuindo um caráter mais denso e consistente, pois é pautado no rigor de pesquisas científicas. Em contrapartida, entendem que os livros de autoajuda possuem uma linguagem e um conteúdo superficial, podendo colaborar somente com questões de cunho pessoal:

Eu posso dizer que uns oito anos atrás, eu li muito, muito por curiosidade, alguns eu ganhei e esse (mostra *Quem ama, educa!*, que estava na mesa) eu comprei. Lógico que a gente se identifica com muitas colocações e reflexões, mas o que me ajudou muito foi sair um pouquinho de autores e escritores e profissionais que ficam só na superfície e outros que mergulham, refletem, pegam a teoria e “vamos por em prática”. [...] Então eu digo que *os livros de autoajuda não me ajudaram nada*. O que ajudou a postura e as minhas reflexões e que me ajuda até hoje, são as leituras onde eu consigo ver: poxa foi aplicado isso e deu certo em três escolas, quatro, cinco, por que não na minha, por que não na minha realidade? (PS45, GF2, grifos nossos).

[...] Eu já li um pouco de autoajuda, não gosto, porque eu acho que fica muito pouco. É uma linguagem muito vazia. [...] Não tem receita, não tem receita de vida. A mesma situação que eu to vivendo, se você viver vai ser completamente diferente. Pra mim vai deixar uma coisa, pra você vai deixar outra. Então eu acho que não contribui, principalmente em termos de educação. É como você diz (PI03), você lê um livro relativo à educação, o que você está vivendo ali ou a sua dificuldade ou “ah tenho dificuldade na matemática pros alunos” ou alguma coisa que você esteja na hora, vai te contribuir muito mais do que você ler *um livro de autoajuda, que em termos de escola, de aluno, [não contribui em] nada*. Eu acho que em nada (PD81, GF1, grifos nossos).

Pra mim, não muito, sinceramente. São experiências, mas eu encontro experiências em outros meios. Em pesquisas... Que são um pouquinho mais consistentes [PD81: também acho] porque *a autoajuda*, você pode até ler, mas não tem *aquela consistência*, aquela realidade da sala de aula, aquela pesquisa profunda, então *pra mim não contribui muito*. Eu prefiro uma coisa mais profunda, mais consistente (PI03, GF1, grifos nossos).

Em alguns poucos questionários também encontramos sujeitos que se mostram contrários a esse tipo de literatura, como PE18, PE20, PE23, PD18 e PD19. PE20 inclusive justifica suas críticas: “Como já mencionei tenho preconceito por este tipo de leitura – e nas

vezes que li isto foi reforçado. Não gosto de livros que trazem listas de como agir... dando a ideia frágil que situações complicadas podem ser resolvidas ou evitadas se seguirmos tais listas”.

Assim, para essas professoras os livros de autoajuda não apresentam contribuições suficientemente consistentes para amparar seus problemas da prática e contribuir com sua formação. Olhando especialmente para as três participantes dos grupos focais, verifica-se em suas falas que, para elas, a universidade e a escola podem cumprir o seu papel na formação e no trabalho docente, se estiverem organizadas com seriedade e compromisso. A formação na universidade pode dar condições para que os professores, coordenadores e gestores compreendam sua função e o trabalho docente na escola de uma maneira mais profunda, sendo que com uma formação densa podem melhor desempenhar seu papel.

Dessa forma, nota-se ainda que as professoras S45 e D81 mostraram ter se apropriado da lógica do discurso em suas falas, sendo que utilizam expressões, conceitos e ideias que correspondem aos referenciais teórico-científicos por elas valorizados. Elas demonstraram incorporar com força um discurso muitas vezes vigente na universidade, trazendo os problemas em se basear nos livros de autoajuda e contrapondo-os às leituras mais densas que de fato acreditam contribuir com sua formação e seu trabalho.

Romão (2009) é um dos autores que faz fortes críticas à literatura de autoajuda, especialmente à literatura de autoajuda destinada à educação, sendo que algumas delas vão ao encontro do que essas professoras disseram. Para ele, essas obras estão baseadas em vertentes neoliberais, que focam o indivíduo sugerindo soluções particulares de felicidade aos consumidores dessa indústria cultural.

Romão (2009) destaca que as ideias veiculadas pela LA parecem ser inovadoras, mas na verdade são superficiais ao fornecer receitas e exemplos que parecem se adequar a quaisquer contextos:

Os livros de auto-ajuda são, nesse sentido, mercadorias que vendem ilusões poderosas pois, ao invés de conclamar a racionalidade humana para problematizar o caos, desvendar conflitos, enfrentar os dilemas concernentes ao mundo do trabalho e interpretar as brechas do sistema educacional, laçam mão de um infinito de anestésicos e soluções novas [...], em tese, capazes de resolver o mundo dramático da sala de aula [...] (ROMÃO, 2009, p. 101 – 102).

Assim como para o autor, para essas docentes, a literatura de autoajuda ocupa o lugar do morto, pois apesar de estar muito presente nos dias de hoje e de até já ter sido lida por elas, não desempenha um papel importante em sua aprendizagem ou atuação profissional. Fazendo

uma alusão ao *Jogo de Bridge*, os livros de autoajuda emergem como cartas que estão na mesa dessas *professoras*, mas não têm um papel ativo em sua trajetória pré-profissional e profissional. Circulam em sua cultura, porém não se consolidam como fator de impacto em sua formação.

- **Articulações entre as escolas e a literatura de autoajuda.**

Se dos grupos focais participaram professoras que consideram que a formação nas instituições formadoras de professores pode contribuir com seu trabalho e com sua profissão, valorizando uma relação entre escola e universidade, houve também várias professoras que chamaram a atenção para a falta de integração entre esses locais. As Professoras do Grupo Focal 3 e PE33, do Grupo Focal 1, são as que mais representam essa visão, pois foram as que apresentaram maiores críticas à universidade, ao mesmo tempo em que conferiram valor à literatura de autoajuda como um outro espaço de formação.

Assim, no que se refere às relações estabelecidas entre os sentidos atribuídos à escola



e à literatura de autoajuda, torna-se evidente a relação entre o trabalho e a formação dos professores, de modo que esses livros apareceram relacionados a três diferentes planos, conforme vimos no capítulo anterior:

- Plano da *formação dos professores*: emergiu quando as contribuições das leituras favoreceram o aperfeiçoamento do professor em suas ações práticas ou ampliam sua compreensão sob determinado fenômeno pertinente à profissão. Com relação à formação considera-se que ela acontece quando os professores desenvolvem seus saberes, sendo que entre esses está o *saber-ensinar na ação*, pois os saberes mobilizados pelos professores ao longo do seu dia-a-dia são eminentemente práticos, vinculados a concepções e conceitos, mas também a valores e a modos de fazer (TARDIF, 2010).

Desse modo, quando os participantes indicam que a LA os ajudam a compreender ou lidar com as interações humanas, por exemplo, estão apontando para uma aprendizagem formativa relacionada à essa dimensão.

- Plano da dimensão pessoal: esteve vinculado às contribuições diretas à pessoa – e possivelmente indiretas à dimensão profissional. Emergiram aí as contribuições para o fortalecimento espiritual, encorajamento, aumento da autoestima, desenvolvimento de pensamentos positivos, motivação para enfrentar situações difíceis, entre outras. Algumas professoras ainda pontuam que os livros a auxiliaram a aperfeiçoar habilidades pessoais que podem também ser utilizadas na docência, como o autocontrole, a organização do tempo, auto confiança, entre outras...
- Plano *instrumental*: emergiu quando os livros foram vistos como ferramentas de trabalho, em que puderam auxiliar tanto nos momentos de formação entre os professores, quanto na estruturação das reuniões de pais. PS39 sugeriu que esses livros podem ser bem utilizados para iniciar uma reunião depois de um árduo dia de trabalho, destacando que apesar deles não trazerem contribuições teóricas profundas, tocam em assuntos que são pertinentes à educação e a aspectos necessários à docência, sendo que sua leitura prazerosa pode *engatilhar discussões, disparar sentidos e reflexões* quando se pretende estabelecer um trabalho entre os pares. Em uma formação, pode ser usado como ponto de partida para posteriormente se buscar leituras mais densas; como motivador do diálogo entre os professores.

Nas reuniões de pais são utilizados por vários professores, pois sua linguagem parece mais acessível às famílias. As professoras usam exemplos, histórias e trechos trazidos nos livros para discutirem assuntos pertinentes à educação dos filhos com os pais, para orientá-los e até mesmo para motivá-los na educação de seus filhos. Algumas delas destacam que inclusive indicam os livros para que os pais realizem a leitura.

Nesse contexto, os livros de autoajuda foram associados a diferentes contribuições, podendo inclusive se constituir como um caminho alternativo para a formação docente, sendo que algumas professoras indicam buscar neles subsídios que a literatura acadêmico-científica acredita que o ensino superior poderia ser capaz de promover.

Dessa forma, constituem-se como uma opção para lidar com aspectos que alguns professores consideram não ter encontrado nos cursos de formação de professores ou mesmo na literatura acadêmico-científicas. Por isso, temas como “ética profissional”, “professor

reflexivo”, “relação entre teoria e prática”, “fundamentos da educação”, que fazem parte de importantes referenciais teóricos da educação, são apontados pelos sujeitos como contribuições oriundas da literatura de autoajuda.

As professoras do grupo focal 3 elucidam essa situação indicando que a literatura acadêmico-científica idealiza as situações e os fenômenos de ensino, parecendo muito distante da realidade do professor. Logo, dificilmente acaba sendo convertida em leitura de trabalho.

A literatura de autoajuda, em contrapartida foi reconhecida pelo seu texto fluente e prazeroso, além de trazer aspectos que fazem parte do cotidiano, auxiliando a lidar com importantes questões do dia-a-dia, constituindo-se, em algumas situações, em *leituras de trabalho*.

A PRD19 explica que é difícil delimitar a contribuição desses livros, pois seu conteúdo relaciona-se a situações que ocorrem “[...] o tempo inteiro na sala de aula [...] que conforme você está educando, conforme você está chamando a atenção, conforme você está explicando, é que entra o texto” (PRD19, GF3).

Livros de conotação mais espiritual também ganharam força nesse grupo – sejam eles de autoajuda ou não –, pois para as professoras, é essencial trabalhar com a espiritualidade do grupo para poder conduzi-lo bem:

Eu acho que as pessoas *estão carentes* assim, os pais estão um pouco perdidos hoje em dia na educação dos seus filhos, porque está faltando esse lado, como eu falei, não falando da religião, mas está faltando isso: uma espiritualidade, está faltando... Então eu acho que eles necessitam disso também da gente... (PS34, GF3).

E parecem relacionar a temática da espiritualidade aos valores necessários para a educação dos filhos, aos valores que formam o homem de bem. Para tanto trazem a importância do estabelecimento de regras e limites e da educação propriamente dita, com os conflitos, dúvidas e temas que lhes são inerentes. Já a professora I14 mostra que um dos livros de autoajuda que leu se aproximou muito das situações que ela de fato vivia em sua realidade, de modo que a ajudou nas interações com alunos de escolas de periferia:

Eu acho que esse livro aqui (pega o livro Pais brilhantes, professores fascinantes) ele retrata certinho o que você sente na sua prática, nas situações que você passa eu me identifiquei por isso. Porque eu sempre trabalho em escola pública então assim a realidade é bem diferente da escola particular. E na escola pública, dependendo do local que você está, da comunidade que você vai atuar, o afeto é mais importante e vem em primeiro lugar, porque a criança precisa de um carinho, de uma atenção, ela precisa mais de afeto do que do conteúdo em si, às vezes ela quer ser ouvida, primeiro ela quer ser ouvida, que às vezes ela não tem isso em casa [...] (PI14, GF2).

Nesse sentido, essas professoras, assim como as 89 que trouxeram contribuições da literatura de autoajuda para a dimensão humana, ou como as 19 que mostraram contribuições às suas compreensões acerca da educação e dos subsídios teóricos que a norteiam, pontuam aspectos importantes pelos quais esses livros estão sendo acessados.

A dimensão humana e a proximidade com situações práticas são aspectos que ganharam força nos grupos focais, mostrando que esses livros, em algumas situações, parecem auxiliar no manejo prático de determinadas situações, aconselhando maneiras de lidar com crianças e com os conflitos que podem emergir na sala de aula.

Assim, tendo em vista os grupos focais, com exceção das professoras PI03, PD81 e PS45, todas as outras destacaram aspectos em que os livros de autoajuda podem colaborar com a docência, respondendo a alguns desafios vivenciados em sua prática, contribuindo para que sejam estabelecidas reflexões ou uma nova forma de olhar para esses.

Além disso, pode-se considerar que esses livros começam a ter uma relação “oficial” com as escolas, na medida em que as Secretarias e órgãos oficiais estão inserindo certas obras da LA como referências de estudo para concursos públicos. Um exemplo que aconteceu no próprio município estudado foi a elaboração de uma apostila, com os conteúdos pertinentes ao concurso público para admissão de professores e diretores em 2012 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012), contemplando obras de Augusto Cury ao lado de autores como Demerval Saviani e Paulo Freire.

Dois participantes citaram esse fato, enquanto um fato significativo. O primeiro colocou o concurso público como um motivador para sua leitura de livros de autoajuda; o segundo indicou que a LA contribui com sua vida pessoal, pois seus artigos são lidos para concursos na educação pública e privada: “Sim. Prestar concurso público, curiosidade e para me auxiliar na educação de meus filhos” (PD32); “Vários escritores são pesquisados seus artigos para concursos, tanto público, quanto na educação privada” (PI27).

Nesse sentido, verifica-se que a relação entre a literatura de autoajuda e as escolas vai além dos livros publicados na área, pois suas obras começam a ser consideradas legítimas em espaços oficiais que envolvem a formação, a admissão ou mesmo a atuação profissional de professores. Além dos próprios autores serem convidados a ocupar determinados espaços de referência, como palestras, simpósios e cursos que são promovidos por Secretarias de Educação (SILVA, J. de S., 2012).

Silva, J. de S. (2012) cita diferentes eventos promovidos por universidades, sindicatos e/ou secretarias de educação em que Augusto Cury ou Gabriel Chalita foram convidados. Um

exemplo foi o *XV Congresso e Feira de Educação Saber 2010*, promovido pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de São Paulo. Nesse Augusto Cury proferiu a palestra *Escola da Inteligência – A formação de pensadores*, ocupando posição similar a de professores acadêmicos renomados que também palestraram, como Maurice Tardif.

Já no Congresso *Educar e Educador*, realizado em 2012, Içami Tiba, Roberto Shinyashiki e Gabriel Chalita palestraram ao lado de Philippe Perrenoud (SILVA, J. de S., 2012).

Com isso, a autora destaca que:

Tanto Cury quanto Chalita usufruem de forte inserção no meio educacional, mesmo não sendo originalmente da área, o que pode ser constatado pelo número de livros publicados na área e pelo número de conferências e palestras acerca da temática para os quais são convidados (SILVA, J. de S., 2012, p. 43).

Desse modo, principalmente para as participantes do Grupo Focal 3, a literatura de autoajuda parece de fato ter ocupado um lugar de destaque, enquanto as instituições formadoras de professores são colocadas em segundo plano, pois elas indicam não terem encontrado grandes contribuições em sua formação inicial ou até mesmo em alguns cursos de formação continuada, que se distanciam desses desafios vivenciados no cotidiano escolar. Para elas, a visão teórica é muito utópica ou idealizada e pouco contribui com o trabalho de fato realizado na escola.

Para esse grupo de professoras, as instituições formadoras de professores, em especial, a universidade, assumem então o *lugar do morto*, uma vez que estão presentes no jogo da formação e do trabalho docente, mas não podem contribuir ativamente com sua aprendizagem da docência ou com sua atuação profissional.

Comparando ao *Jogo do Bridge*, essas professoras estão com as *cartas* das instituições formadoras na mesa, pois já passaram por essas e já tiveram acesso às leituras produzidas e veiculadas por elas, mas essas *cartas* não assumem um lugar ativo no jogo, pois as professoras atribuem maior valor formativo a outros espaços, como à própria *escola*, na qual acontece a aprendizagem com os pares, com a coordenação, com os desafios do dia-a-dia; à sua *história de vida*, pois carregam aprendizagens oriundas da relação com familiares, amigos, de sua própria atuação como mães; à *literatura de autoajuda*, que traz elementos que permitem pensar o trabalho docente; entre outros espaços.

Nesse ponto, cabe ainda destacar que apesar das instituições formadoras de professores terem assumido o *papel do morto* principalmente para as professoras do grupo

focal 3, outras docentes também destacaram que as relações entre universidade e escola ainda precisam ser melhor desenvolvidas, para que a primeira propicie maiores contribuições à atuação profissional dos futuros professores.

Nos grupos focais 1 e 2 essa discussão tomou força quando as professoras reivindicaram um foco maior nos estágios, que, para elas, poderiam ser um espaço privilegiado de interação entre escola e universidade, onde seria possível fazer uma relação entre os conteúdos e conceitos adquiridos por meio da lógica do discurso e as habilidades e “manejos” necessários para lidar com situações práticas.

Diferentes autores vão ao encontro dessa perspectiva (TARDIF, 2010; BENITES, 2012; CYRINO, 2012; ZEICHNER, 2013), entendendo que “[...] o estágio curricular supervisionado se apresenta como elemento ímpar na construção do professor” (BENITES, 2012, p. 47), podendo ser visto como:

[...] uma oportunidade de aproximação com a realidade do mundo do trabalho, pensado como uma atividade instrumentalizadora, mas que promove a práxis, permitindo um transitar entre a universidade e escola, vice-versa, de maneira que os envolvidos possam tecer redes de relações, conhecimentos e aprendizagens (BENITES, 2012, p. 47).

Cyrino (2012) aponta a importância do estágio como possibilidade de se vivenciar a escola, conhecendo aspectos implícitos e explícitos pertinentes ao trabalho docente. Assim, em meio às suas vivências, o estagiário pode conhecer professores, desafios e imprevistos que fazem parte da dinâmica escolar, algo que pode lhe permitir iniciar a “a transição do olhar de aluno para o olhar mais voltado para a sua futura profissão” (CYRINO, 2012, p. 155).

Entretanto, os autores destacam que para que isso aconteça de forma efetiva é de suma importância que a escola também seja considerada como um espaço de formação, de modo que se estabeleçam parcerias entre escola e universidade, nas quais ambas as instituições deveriam assumir uma corresponsabilidade na formação dos futuros professores.

Levando essa questão em consideração, Sarti (2012) nos alerta para a dificuldade em promover tais parcerias, uma vez que essas instituições se organizam a partir de culturas diferentes, uma pautada por práticas discursivas, outra pautada por uma racionalidade prática.

Enquanto a universidade se baseia em uma lógica discursiva, tende a organizar modelos de formação que focam a academização do professor, pautados na ação tradicional do ensino superior e, dessa forma, acabam não dando a devida atenção à lógica inerente à racionalidade prática (BENITES, 2012).

Para Tardif (2010), essas parcerias também se dificultam porque os cursos de formação de professores são globalmente organizados de acordo com um modelo aplicacionista do conhecimento, de modo que nesses há um período em que os alunos assistem a aulas de diferentes disciplinas e, em um segundo momento, fazem o estágio para *aplicar* esses conhecimentos.

Conforme vimos no Capítulo Cinco, esse modelo se configura a partir de uma lógica disciplinar, na qual se acredita que os conhecimentos apreendidos em uma soma de disciplinas fragmentadas e fechadas em si mesmas poderão ensinar o professor a atuar profissionalmente.

Contudo, na prática, o professor não mobiliza seus saberes em uma lógica aplicacionista, uma vez que seu trabalho se configura a partir de sentidos plurais: como já destacamos, o docente leva em consideração os saberes apreendidos na universidade, mas também traz à tona valores, crenças e saberes que remetem à sua própria história de vida. Mobiliza saberes de diferentes naturezas, podendo ainda produzir saberes específicos, que melhor se adéquam à sua realidade e à sua experiência profissional. Ao atuar com e sobre seres humanos, coloca-se em um contexto no qual situações inesperadas, imprevistos, emoções e afetos podem até mesmo influenciar seus objetivos de trabalho. Assim, a lógica disciplinar não dá conta de lidar com a *pluralidade e a contradição de sentidos e funções que podem emergir na lógica profissional*.

Com isso, depois de passar por uma formação inicial que não se organiza segundo uma lógica profissional, ou seja, não foca o “[...] estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2010, p. 271), acontece que, geralmente: “[...] quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 270).

Ao nos lembrarmos das falas das participantes dos grupos focais, verificamos elementos que dialogam com essas críticas apontadas por Tardif (2010), Benites (2012) e Sarti (2012), sendo que elas evidenciam, principalmente, que as instituições formadoras de professores não são capazes de preparar os professores para o exercício da docência. “[...] os estágios são muito fracos do meu ponto de vista. Por mais rico que seja o estágio, nem compara com a prática” (PI03, GF1).

Se a formação inicial não é capaz de promover esse preparo para a atuação profissional, outros caminhos e opções de formação começam a ser buscados. Assim,

conversas com professores mais experientes, orientações da gestão e da coordenação pedagógica, revisitações ao que faziam antigos professores são recursos utilizados com o intuito de conhecer algo sobre os saberes experienciais (TARDIF, 2010), de adquirir habilidades e manejos que são necessários à gestão do ensino, ao modo de lidar com os alunos.

- **Articulações entre as instituições formadoras de professores e a literatura de autoajuda.**

Quando olhamos para as falas das professoras também verificamos algumas relações estabelecidas entre as instituições formadoras e a literatura de autoajuda, mas essas são mais restritas. Há o caso daquelas que indicaram ter lido o(s) livro(s) para realizarem trabalhos da faculdade ou mesmo terem recebido indicação da IFP para realizar a leitura. Como vimos, 11 participantes trouxeram essa perspectiva e algumas das respostas abaixo, extraídas dos questionários, salientam essa questão:



“Um livro foi indicado pela faculdade, para se realizar trabalhos extras. E o outro li por interesse próprio” (PI54); “Sim, para fazer meu TCC” (PI56); “Sim, leituras para realização do TCC e para enriquecimento pessoal e profissional” (PS55); “Sim, por causa da área profissional em que estou e um inclusive utilizei muito no meu TCC (Quem ama educa)” (PI44).

Esse movimento mostra que os livros de autoajuda já podem estar sendo indicados em algumas IFP, de modo que já estão sendo utilizados inclusive no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso. Assim pode-se depreender que a LA está sendo aceita e reconhecida por professores formadores que atuam em instituições de ensino superior, na medida em que passam a fazer parte de suas práticas de ensino. Ainda é importante destacar que a LA não tem ocupado somente seu espaço em salas de aula de cursos de formação docente, mas já tem sido reconhecida em congressos, seminários e simpósios promovidos por faculdades e universidades do Brasil.

Como vimos, Silva, J. de S. (2012) traz em sua dissertação inúmeros eventos nos quais autores de autoajuda foram convidados a falar ao lado de professores universitários com toda sua formação e produção inserida na área de Educação.

Esses dados parecem indicar que a área da Educação ainda enfrenta dificuldades em se consolidar, ao mesmo tempo em que a docência não alcança o status de uma profissão, pois autores de diversas formações são reconhecidos por professores, órgãos oficiais e, inclusive professores universitários. Independente de se ter ou não uma formação e uma produção de conhecimentos na área, independente de atuarem ou não com a área da educação, esses profissionais começam a ser legitimados em espaços oficiais de formação de professores. Seu discurso, livros e ideias também vão ganhando legitimidade.

Essa perspectiva pode ser visualizada quando percebemos que algumas professores têm a mesma consideração por estudiosos que desempenharam pesquisas ao longo de toda sua vida na área da educação e por autores da literatura de autoajuda, que na maioria das vezes possuem formação em áreas externas à educação. Exemplos disso ocorreram no grupo focal 2, quando PI14 traz as contribuições de Augusto Cury ao lado das de Paulo Freire, enquanto PI08 traz as ideias de Içami Tiba junto a de outros autores como, por exemplo, Celso Vasconcellos e Emília Ferreiro.

Nessa perspectiva, verifica-se uma mistura de referenciais teóricos que são colocados lado a lado por professores da escola, por professores do ensino superior e até mesmo por profissionais que atuam em Secretarias da Educação, organizando concursos e diretrizes específicas à Educação.

Nota-se uma perspectiva em que tanto leituras acadêmico-científicas – produzidas em centros de pesquisa e universidades, quanto a literatura de autoajuda são veiculadas por IFP e por órgãos oficiais da educação, sendo que se questiona em que sentido o conhecimento dos professores e as necessidades reais vivenciadas na escola são considerados nessa perspectiva. Será que a escola e os saberes docentes que nela circulam tem espaço em meio a essas diferentes referências que passam a ser reconhecidas no meio educacional? Ou será que os professores consomem e se apropriam de leituras produzidas por pesquisadores, por autores de livros de autoajuda, mas deixam de se apropriar dos saberes produzidos pelos seus próprios pares no cotidiano escolar? Estaria a escola ocupando o papel do morto nesse processo?

Se a escola pode vir a ocupar o lugar do morto por não ser considerada como espaço de produção de saberes, como referência para se pensar o trabalho docente, para os professores, ela parece não ocupar esse lugar.

Como tomamos os professores como base para desenvolver este estudo, é preciso reconhecer que em nenhum momento eles a colocam em segundo plano, mas a trazem como uma verdadeira referência para pensar o seu trabalho, sua atuação, a aprendizagem dos alunos.

Se considerarmos os docentes que valorizaram a prática ou o dia-a-dia na escola como locais de aprendizagem da docência, são 210. Se somarmos a esses os que consideram a aprendizagem a partir da reflexão sobre a prática, a partir da troca de experiências com os pares ou entendem que continuam aprendendo continuamente, são 228 professores. Se somarmos a esses os que consideram que a aprendizagem da docência se deu na escola, mas em estágios da formação inicial, em atuações como monitores ou durante a socialização secundária, são 240 professores. Assim, somente 31 professores não apresentaram respostas que de forma explícita ou implícita, traziam a escola como lugar de aprendizagem da profissão.

As participantes dos grupos focais deram ainda mais força à essa leitura, trazendo muitas de suas vivências escolares para discutir e refletir sobre a profissão, sobre a contribuição das leituras para seu trabalho e formação.

Dessa forma, se as reflexões realizadas a partir do triângulo do conhecimento (NÓVOA, 1999b) ou a partir do triângulo da formação docente (SARTI, 2012) trazem modelos fortemente vigentes em nossa sociedade que relegam a escola e os saberes nela produzidos em um segundo plano, considerados como passivos no jogo dos saberes legitimados socialmente ou da formação instituída oficialmente, esta mesma visão está presente nesta pesquisa quando se verifica que autores com diferentes interesses e oriundos de diferentes áreas formativas começam a ocupar espaço em instituições oficiais de formação de professores. Esses dados nos levam a refletir sobre a dificuldade em se encontrar referenciais para pensar a educação, pois muitas influências de diferentes origens e interesses se colocam a discursar sobre a escola e sobre a educação e, ao mesmo tempo, não se tem clareza de qual é o posicionamento da própria escola frente a essas influências:

A educação pode ser considerada uma área híbrida, isto é, que se constitui de várias outras, fato que, em certos momentos, pode fazer com que as mais diferentes pessoas, com as mais diversas formações sintam-se aptas e tenham a liberdade de contribuir com discussões específicas ao campo educacional (SILVA, J. de S., 2012, p. 51).

Contudo, tomando por referência o discurso dos professores, a escola jamais ocupa o papel do morto, sendo considerada plenamente legítima para se pensar a formação, o trabalho e a profissão docente.

Com isso, verificou-se que o *triângulo da formação e do trabalho docente* pode assumir diferentes configurações, dependendo dos *jogadores* que fazem parte do jogo. Ou seja, cada professor, influenciado por sua história de vida, por sua trajetória pré-profissional e profissional, olha para o triângulo de uma diferente maneira, atribuindo diferentes significados a cada um de seus vértices.

Assim, alguns significados ganharam destaque, como as críticas realizadas ao descompasso ainda existente entre a formação na universidade e o trabalho docente realizado na escola; ou mesmo à falta de apoio com a qual os professores convivem na escola, pois governos, famílias e até o próprio corpo gestor muitas vezes dificultam ou impossibilitam sua atuação e seu desenvolvimento profissional.

Ao mesmo tempo, a literatura de autoajuda emerge como um *caminho alternativo* que pode vir a corroborar a (auto)formação docente, um espaço que pode fortalecer a dimensão pessoal, ou mesmo no material que pode se configurar como ferramenta profissional. Nela, os professores mostraram encontrar respostas para diversos desafios vivenciados na docência; respaldo para lidar com seus alunos, com a mediação do conteúdo; auxílio para encontrar forças internas e se ver valorizado diante de situações difíceis.

A escola ganha significado especial no discurso de quase todos os professores que responderam aos questionários e de todos que participaram dos grupos focais. Quando se toma as falas dos professores por referência, ela não ocupa o lugar do morto de forma alguma, pois é nela em que o trabalho docente se desenvolve e a partir das experiências nela vivenciadas que os professores refletem sobre sua formação, sua prática, suas dificuldades entre outros aspectos.

Contudo, como se verifica nos estudos de Nóvoa (1999b); Tardif (2010) e Sarti (2012), nos dias de hoje os professores ainda não assumiram tamanha emancipação, seu discurso ainda não conta com tal legitimidade, de modo que os próprios professores – e junto deles, a própria escola – não são de fato considerados no processo de formação, trabalho e organização da profissão docente.

Considerando a metáfora do *Jogo do Bridge*, enquanto nesta pesquisa consideramos os professores como jogadores e trouxemos à tona os discursos por eles proferidos para se pensar nos três vértices do triângulo, na sociedade brasileira atual essa configuração parece distante,

na medida em que os professores não *são convidados a jogar*, ou seja, quem de fato mobiliza as cartas do jogo, veiculando suas ideias e promovendo ações que organizam a formação e a profissão docente não são professores da escola, mas sim os *professores pesquisadores* das universidades, o *poder público* em âmbito nacional e internacional e, inclusive, *agências nacionais e internacionais de fomento*, tais como o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (SOUZA; SARTI, 2009).

Conforme constata Sarti (2012), o Poder Público e a Universidade se aliam para promover formações, enquanto os professores são vistos como consumidores passivos da lógica instituída por essas outras duas instâncias.

Desse modo, quando se olha para o *triângulo da formação e do trabalho docente*, sob a ótica dos professores, verificam-se certos descompassos entre o que os docentes esperam e acreditam e a realidade de fato instituída em termos de políticas públicas, organização da profissão e modelos de formação. Entre esses descompassos, a literatura de autoajuda emerge de forma significativa para muitos participantes, podendo preencher lacunas e apresentar contribuições.

Dessa maneira, daremos continuidade à discussão aqui estabelecida, mas fazendo agora um *movimento inverso*: se no tópico apresentado os professores ocuparam o papel de *jogadores de Bridge*, jogando com as cartas das instituições formadoras de professores, das escolas e da literatura de autoajuda; no próximo tópico investigaremos quais projetos de formação e identidade docente são veiculados por cada um dos vértices do triângulo. Ou seja, se antes os professores nos falaram sobre os vértices, agora os vértices nos “falarão” sobre suas concepções acerca dos professores.

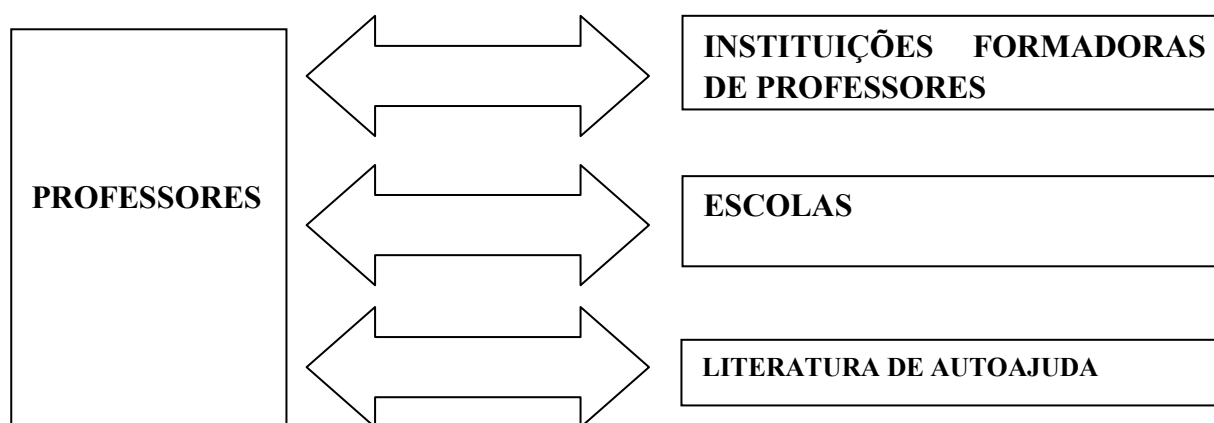
Assim, apesar do modelo do *Triângulo da formação e do trabalho docente* continuar a servir de base às nossas reflexões, elas não ficarão restritas a ele, pois instâncias que não estão presentes em seus vértices serão importantes para as discussões desenvolvidas a seguir. Contudo, a metáfora do *Jogo do Bridge* (HOUSSAYE, 1988; NÓVOA, 1999b; SARTI, 2012) continua a inspirar nossas análises, na medida em que nos convida a pensar sobre os *lugares ocupados por diferentes instâncias no jogo do ensino e da docência*.

7.2. Os Projetos de identidade vinculados aos vértices do triângulo - *Que professor se pretende formar?*

Olhamos para diferentes significados que os professores atribuem a cada um dos vértices do triângulo reconhecemos múltiplos sentidos, sendo que os sujeitos apresentaram visões diferentes sobre um mesmo aspecto e, em alguns casos, visões até conflitantes. Assim, discutimos até aqui o que os professores buscam em cada uma dessas instâncias e em que medida eles acreditam que cada uma delas pode contribuir (ou não) com sua atuação profissional, com sua formação.

Contudo, buscamos também realizar o caminho contrário, verificando o que cada uma dessas instâncias espera dos professores. Ou seja, se nosso interesse se relaciona às contribuições da literatura de autoajuda aos professores, interessa-nos também saber que tipo de professor essa literatura pretende formar. Nessa medida, indo além das falas dos docentes, estudos científicos e os próprios livros de autoajuda trazem indicativos do “professor que se espera”, sendo que nesses indicativos se veiculam aspectos relacionados à própria identidade docente na qual se acredita. O mesmo ocorre com os demais vértices do triângulo, pois entendemos que cada um deles carrega parâmetros, valores e concepções que os constituem, de modo que trazem à tona um perfil profissional aos professores, uma identidade docente.

Assim nos perguntamos: Afinal, que tipo de professores está se pretendendo formar em cada uma dessas instâncias que configuram os vértices do triângulo? Que identidade(s) cada um deles propõe aos sujeitos que por eles passam?



Com relação às instituições formadoras de professores – sendo que no caso estamos considerando principalmente as universidades e centros de pesquisa – há cerca de pouco mais

de 30 anos, essas buscam promover a formação do *professor profissional*, reforma acompanhada *profissionalização do ensino*.

Para tanto, Tardif (2013) indica que esse projeto de profissionalização iniciado nos Estados Unidos nos anos 1980 tinha por base três principais objetivos:

1) *Melhorar o desempenho do sistema educativo*, que foi acompanhado de tentativas em aproximar a universidade da escola, além de elaborar novos modelos de carreira pautados em “[...]recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, entre outros, tudo a fim de valorizar o ensino, aumentar seu prestígio para assim recrutar melhores elementos para a renovação da profissão” (TARDIF, 2013, p. 561).

2) *Passar do ofício à profissão*, o que exige que o ensino e os professores assumam uma visão inovadora de pedagogia; uma ética profissional em relação aos alunos e às suas aprendizagens; autonomia para realizar suas escolhas e serem avaliados por elas.

3) *Construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino*.

Todas essas mudanças na profissão, na carreira, na formação e nos estatutos docentes levam também a mudanças almejadas na própria *identidade profissional*, pois se deseja que o *professor se torne profissional*, assumindo responsabilidades que vão além daquelas vigentes na idade do ofício, as quais eram pautadas principalmente por relações contratuais e salariais (TARDIF, 2013).

Ao professor profissional assentam-se novas atribuições, pois se deseja professores mais “poderosos”, capazes de resolver os desafios presentes nas escolas (SARTI, 2008). Para tanto, prioriza-se a universitarização da formação a fim de que eles possam se apropriar de valores, práticas e saberes acadêmico-científicos, entendendo-se que esses sejam “capazes de revolucionar as práticas pedagógicas, livrando deste modo a sociedade do ultrajante fracasso escolar” (SARTI, 2008, p. 50).

Para tanto, os *professores profissionais* precisariam adquirir novas competências que atenderiam a essas novas exigências, pois se espera que eles sejam:

[...] no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos a inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com seu êxito; no plano intelectual, portadores de uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem (BUENO, 2007, p.7)

Apesar dessas concepções representarem os interesses *de instituições formadoras de professores* e, em alguns locais, terem se estendido a políticas públicas, diferentes autores questionam se tais mudanças têm de fato reconfigurado a formação de professores e, conseqüentemente, se têm gerado influências sobre a escola e seus professores. Questionamos, nesse ponto, que *tipo de identidade docente as escolas têm veiculado*, indagando em que medida a revolução proposta por pesquisadores da Educação tem se realizado na reinvenção do cotidiano escolar e dos próprios professores (SARTI, 2008).

Nóvoa (1992, 1999), Sarti (2005, 2008) e Tardif (2010, 2013) representam as ideias de diferentes autores com relação a esses questionamentos, sendo que tomam por base as promessas veiculadas no *projeto de profissionalização* da docência e verificam como essas tem se repercutido na atuação profissional.

A *valorização e prestígio da profissão*, colocados como necessários à melhoria da qualidade do ensino são rapidamente rebatidos pelas condições precárias com as quais convive a docência: baixos salários, baixo reconhecimento social, falta de recursos materiais e financeiros, excesso de tarefas, formações de baixo custo e aligeiradas, diferentes regimes de trabalho entre os professores, professores com contratações precárias e instáveis, entre outras. Desse modo: “os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação” (TARDIF, 2013, p. 564).

Ao ouvir os professores, essas questões tornaram-se contundentes, pois se fizeram presentes em muitos questionários e nos três grupos focais realizados: ao mesmo tempo em que as professoras defendem a importância de sua profissão para a sociedade e demonstram ter uma admiração por essa, destacam a dificuldade em continuar na carreira quando consideram as situações adversas acima destacadas.

A afirmação que não é possível conciliar retorno financeiro à profissão se configura como um caso clássico citado pelos participantes do estudo, sendo que outros valores e gratificações – que não financeiros – precisam ser buscados para se continuar na docência.

Ao mesmo tempo, a *inovação pedagógica* e a *autonomia* sugeridas para a superação da idade do ofício, por exemplo, são rebatidas por visões justamente contrárias a essas.

Algumas professoras pontuaram que consideram importante realizar cursos e novas experiências formativas, mas destacam seu descontentamento por não serem reconhecidas por esses e, além disso, serem vistas de forma negativa quando propõem atividades diferenciadas.

Quando se busca mexer com a ordem instaurada na escola se gera *trabalho extra*, um *repensar da organização*, às vezes se necessita de *mais recursos materiais, financeiros e humanos*. Aspectos esses que, em muitos casos, ainda parecem incomodar: seja a equipe gestora, sejam as famílias que não estão habituadas com essas práticas, sejam os pares que ainda não sentem confiança em assumir novas perspectivas pedagógicas, sejam as secretarias que teriam de disponibilizar mais recursos.

Nesse sentido, Tardif (2013) e Sarti (2005, 2008) colocam que os professores frequentemente são vistos como avessos às mudanças, como acomodados ou mesmo incapazes de mudar: “em oposição ao caráter pretensamente “revolucionário” dos discursos produzidos pela universidade, costumamos apontar o posicionamento “reacionário” dos professores, considerados refratários e resistentes às mudanças educacionais” (SARTI, 2008, p. 56).

Esse aspecto se relaciona à *autonomia profissional* na medida em que as professoras, especialmente no segundo grupo focal, demonstraram se sentir impossibilitadas de agir conforme suas escolhas, seja porque a gestão impediu que determinada atividade fosse realizada, seja porque ela(s) não contava(m) com recursos suficientes para executá-la. Com isso, verifica-se que ao mesmo tempo em que se assiste a incentivos para que os professores reflitam, sejam autônomos para construir as suas práticas e reinventar a escola, diferentes políticas públicas regulamentam o seu trabalho, burocratizam suas tarefas, impossibilitando que perspectivas engajadas em transformações sejam realizadas.

Outro aspecto que fere a autonomia profissional foi destacado por PI03, quando contou que atua em um município no qual o ensino é apostilado, sendo as apostilas produzidas por uma empresa privada. Nessas condições, para além do poder público, o mercado emerge com força controlando e regulamentando as práticas pedagógicas em muitas redes de ensino e escolas (SOUZA; SARTI, 2009). Assim, certos mecanismos de controle vão sendo vistos concomitantemente aos incentivos para formar o professor autônomo, de modo que tais mecanismos:

[...] também assumem a boa e velha forma da conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e tecnologias da formação escolar. Por exemplo, oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem (TARDIF, 2013, p. 565).

PI03 reiterou essa perspectiva quando indicou que o município não apenas adotou um sistema apostilado produzido por uma empresa privada, mas também um curso de formação

aos professores, fornecido pela própria empresa, no qual se apresentam formas de se trabalhar e potencializar os conteúdos presentes nas apostilas.

Nesse sentido, as falas das participantes do estudo, em muitos momentos, indicam elementos contrários à autonomia e à inovação profissional, demonstrando a falta de apoio às mudanças ou mesmo o controle instituído pelo mercado, pelo poder público ou pela própria gestão escolar.

Por fim, ressalta-se o terceiro objetivo do projeto de profissionalização pontuado por Tardif (2013), referente à necessidade de construir uma base sólida de conhecimento para o ensino. O autor demonstra alguns avanços nas pesquisas produzidas sobre os professores e o ensino, mas também faz ressalvas com relação à dificuldade de delimitar esse corpo de conhecimentos.

Nóvoa (1999) mostra que novos discursos foram produzidos, que há uma grande quantidade de pesquisas sobre fenômenos relacionados à educação, à formação e ao trabalho docente. Contudo, critica o fato desses ainda não terem gerado mudanças na prática: nem nas práticas dos formadores de professores, nem nas práticas dos professores em si. Ele afirma que embora a ideia do “professor reflexivo” permeie as propostas de muitos cursos de formação, o que ainda se nota é que “[...] os professores das “escolas superiores” continuam a ditar suas leis aos professores das “escolas inferiores”” (NÓVOA, 1999a, p. 18).

Com isso, o autor entende que o professor continua a ocupar o lugar do “morto” no jogo dos saberes (NÓVOA, 1999b), conforme discutimos acima, pois os seus próprios saberes ainda não são legitimados, são vistos como menores pelos “especialistas que assumem como “autoridades científicas” no campo educativo” (NÓVOA, 1999a, p. 15).

Em contrapartida, muitas participantes consideram que os saberes legitimados – os que possuem caráter acadêmico-científico, não lhes ajudam em aspectos mais práticos, mais próximos do cotidiano escolar e de sua atuação profissional, sendo que algumas reivindicam sua “autoridade enquanto professoras da escola”, avaliando quais saberes e quais espaços podem contribuir com sua formação e seu trabalho, demonstrando a importância dos saberes profissionais (TARDIF, 2010).

No Grupo Focal 2, por exemplo, isso emergiu em um movimento de valorização da formação dentro da escola, pois os professores defenderam que essa de fato aconteça nos HTPCs e nos HTPIs, mas explicam de que maneira essa formação deve ocorrer, chamando a atenção para a importância de se trabalhar com as *reflexões e as experiências dos professores*

da escola, isto é, com os *saberes por eles produzidos* e não apenas com saberes produzidos em espaços externos à escola.

Assim, indicou uma das professoras: “o problema dos HTPCS da nossa rede é que é só leitura e cadê a formação?” (PS45, GF2). Isso evidencia que *formação* não significa apenas se apropriar dos saberes produzidos por outros profissionais, de modo que ao longo das discussões vem à tona a necessidade de um posicionamento ativo por parte dos professores da escola, que são vistos pelas participantes como *profissionais que produzem sentidos a partir de suas experiências*. Elas parecem desejar, além de ler, receber orientações e estudar, fazer circular as experiências inerentes à escola, ao seu cotidiano, às suas próprias dificuldades e aos seus próprios sucessos:

É... o que eu tive que foi muito importante na minha formação foram as trocas de experiências entre colegas que de falar, de explicar, de orientar atividades, no concreto, no papel para trabalhar na sala de aula. Foi muito importante a orientação de coordenador e de diretor que escrevia e ensinava o que fazer. Então eu acho que nosso HTPC falha muito: *teria que ser nesse sentido de troca de experiência* e outra coisa séria dos problemas, por exemplo, *problema de indisciplina: como trabalhar isso na sala de aula? Trabalhar dentro da escola* (PE02, GF2).

Nesse sentido, ressaltam-se aqui os descompassos: Tardif (2010, 2013), há mais de uma década, mostra a importância de se produzir pesquisas que investiguem o trabalho docente em si; que sejam realizadas nas escolas, com os professores, investigando os saberes por eles produzidos. Ao mesmo tempo, mostra que esse tipo de pesquisa, que ele considera que poderia integrar uma *epistemologia da prática profissional*, ainda não foi amplamente desenvolvido, de modo que muitos estudos continuam focando o que os professores *deveriam realizar* em vez de focar no que de fato é importante para seu trabalho e formação.

Nóvoa (1999a), porém, acredita que houve avanços na área, considerando que muitos estudos foram produzidos: “Uma das realidades mais importantes das duas últimas décadas é o desenvolvimento extraordinário do campo universitário da pedagogia e/ou das ciências da educação” (p.15). Contudo, entende que esses, ainda, não foram capazes de transformar as práticas realizadas pelos professores da escola e da universidade, ou seja, para o autor esses circulam no plano do discurso, mas não oferecem grandes impactos as atuações pedagógicas:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção” etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os

professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (NÓVOA, 1999a, p. 15).

Dessa forma, Nóvoa (1999a) indica que muitos professores universitários estão se aproximando do “terreno”, isto é, da escola em si, conforme a proposta de Tardif (2010). Entretanto, salienta que os estudos sobre essa questão não têm possibilitado que os professores revejam suas práticas e tomem consciência de seus saberes, sendo que muitas das contribuições continuam apenas no plano discursivo.

Isso ocorre inclusive na universidade, que por ser conservadora não costuma transformar suas próprias práticas, propondo inovações à escola que ela mesma não realiza. Tardif (2010) chama a atenção para o fato de, na universidade, existir um enorme abismo entre as práticas professadas e as práticas realizadas, de modo que isso por si só já seria um grande empecilho para que as teorias acadêmico-científicas tivessem um impacto sobre a prática docente, pois “se elas só são boas para os outros [...], talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional” (TARDIF, 2010, p. 276).

O mesmo ocorre quando Nóvoa (1999a) salienta que apesar das universidades terem produzido muito conhecimento na área pedagógica, focando em perspectivas do professor autônomo e reflexivo, continuam a organizar suas práticas com tendência à escolarização e à academização do ensino, o que de modo algum poderá levar o estudante a assumir um posicionamento ativo, refletindo sobre sua trajetória de vida, sobre as práticas escolares que vivenciou até então. Deseja-se que os futuros professores ou professores tornem-se profissionais emancipados, autônomos, mas continua-se com práticas que focam processos de memorização, colocando-os em um posicionamento passivo.

Enquanto isso, as professoras percebem que seus saberes não estão sendo legitimados, que suas vozes não ouvidas e requisitam mudanças. Desejam um espaço de formação em que os seus próprios saberes possam circular, em que possam aprender com seus próprios pares. Mas destacam que na própria escola há colegas que não desejam tal emancipação, que preferem continuar na posição de consumidores, recebendo as práticas e as formações que outros lhes atribuem.

Nesse sentido, verifica-se que as *instituições formadoras de professores e produtoras de conhecimento, em sua lógica discursiva*, formulam parâmetros importantes ao ensino, à docência e assumem uma identidade que deveria ser construída ao longo da formação, a qual tende a se aproximar da concepção de *professor profissional*. Contudo, *a racionalidade prática vivenciada na escola e nas próprias práticas formativas nas IFP* traz à tona inúmeros

paradoxos presentes nesse processo, indicando que práticas e concepções diferentes e, até mesmo, contraditórias, são veiculadas em um mesmo espaço.

Assim, com base nas discussões aqui estabelecidas e no triângulo da formação e do trabalho docente, muitas dessas contradições podem ser aqui destacadas:

- A contradição entre *o que é a literatura de autoajuda*, pois alguns a negam, mas consideram que seus livros contribuem, pois consideram que eles são pertinentes a outros gêneros;
- A contradição entre os referenciais que têm norteado a educação: como vimos, profissionais oriundos da psiquiatria, filosofia, economia, administração, direito e outras áreas assumem papéis de destaque na produção de ideias referentes à educação, na formação de professores, nas políticas públicas, ou mesmo na gestão de escolas – pois em alguns lugares ainda não se exige que diretores e coordenadores possuam formação específica.
- A contradição entre os professores que afirmam desejarem se apropriar dos espaços de HTPC e HTPI como locais de formação, enquanto apontam para professores que preferem não fazer nada nesses momentos, que ainda veem a formação como um incômodo, como algo desnecessário;
- A contradição entre as críticas disparadas a professores que não se comprometem com a sua função, não se interessam em se aperfeiçoar, pagam para outras pessoas realizarem seus trabalhos de faculdade ou da pós-graduação, mas, em contrapartida, as professoras se assumem como compromissadas com a docência, como profissionais que fazem o máximo que podem, que trabalham muito;
- A contradição entre o reconhecimento de que a formação no ensino superior pode melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes, porém a formação no magistério faz muita falta para que o professor esteja melhor preparado para ensinar;
- A contradição entre uma profissão que se desenvolve por meio de interações humanas e políticas públicas que não a contemplam com clareza, tocam nesse ponto apenas nas entrelinhas (BRASIL, 2002).

Muitos outros exemplos poderiam ser citados. O vai e vem dos discursos proferidos nos grupos focais trouxe vida aos dados levantados nos questionários e, ao mesmo tempo, escancararam a dificuldade *em perceber que tipo de professor as*

escolas esperam receber ou formar. Mas o fato é que “longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho” (TARDIF, 2013, p. 569).

Assim, enquanto *os discursos* se assentam em um projeto de *profissionalização da docência, na prática*, aspectos inerentes aos estágios anteriores dessa atuação (vocação e ofício) parecem circular simultaneamente, marcando as normas que regulamentam o ensino e a formação de professores, mas também o fazer docente que se desempenha no cotidiano.

Diante de tamanhas contradições, de tantas concepções diferentes que circulam juntas, torna-se difícil encontrar referências para se pensar a profissão, para refletir sobre o processo de construção da identidade dos professores. Afinal, o que as professoras de fato consideram importante? Qual identidade requisitam para si? E, em contrapartida, qual identidade a escola lhes atribui?

Considerando que a escola se localiza em um contexto que é delimitado por condições históricas, culturais e sociais, voltamo-nos a esse contexto olhando para o nosso próprio tempo. *Tempos líquidos*, nos diria Bauman (2007b), conforme demonstramos no Capítulo 04. Tempos líquidos porque comportam, entre outros aspectos, uma *fragilidade das relações* e uma *intensidades de mudanças*, características essas que podem até mesmo influenciar nosso processo de identificação, uma vez que nesse contexto ele é construído de forma mais provisória, variável e problemática (HALL, 2002).

Ao olhar para os sentidos que emergem nas falas das professoras a liquidez presente na constituição das identidades profissionais parece de fato se evidenciar... Pois elas nos relatam sentidos plurais e, ao mesmo tempo, contraditórios. Vemos circular valores inerentes à idade da vocação, do ofício e da própria profissionalização (TARDIF, 2013). Vemos ideias muitas vezes em oposição geradas pelas políticas públicas, pelas universidades, pelos autores de autoajuda, pelo mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2009), pelos professores que atuam nas escolas...

Vemos ainda a dificuldade em se encontrar referências para a área da Educação. Terreno em que muitos transitam, deixando um pouco de suas concepções, buscando certa legitimidade. E assim, parece que nos deparamos com a *rede social* proposta por Bauman (2007b):

a “sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em uma “totalidade sólida”): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (BAUMAN, 2007b, P. 09).

Em uma sociedade repleta de conexões e desconexões aleatórias, que se fazem e desfazem com grande liquidez, as informações, competências e hábitos adquiridos também parecem envelhecer em um curto espaço de tempo, sendo que se tem a impressão de ser sempre importante continuar buscando aprendizado, independente das estratégias que foram construídas anteriormente. Dessa forma:

Sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos, pois podem se mostrar inúteis ou claramente contraproducentes com a mudança de circunstâncias (BAUMAN, 2007b, p. 09, grifos nossos).

Aspectos esses que se aproximam inclusive do projeto de profissionalização proposto nos referenciais acadêmico-científicos (SARTI, 2008; TARDIF, 2013), no qual, como vimos, embora se valorize a autonomia dos professores para que eles próprios administrem sua formação e competências, colocam-se esses mesmos professores em um regime de constante avaliação, verificando se são bons o suficiente para assumir a sua função.

Essas condições, por sua vez, geram as queixas das professoras, que, por um lado, mostram-se interessadas em buscar sua formação e se aperfeiçoar, mas, por outro, *reclamam uma maior valorização do desenvolvimento conquistado*.

Ao mesmo tempo, entende-se porque temos uma escola que não mais é garantia de um futuro melhor, pois será necessário ser bastante *flexível* para lidar com os múltiplos e contraditórios sentidos que emergem na “rede social” (BAUMAN, 2007b). Não se pode mais ter certeza que uma boa formação escolar garantirá um bom emprego, pois muitos são os fatores entre a formação e o trabalho.

Além disso, em uma sociedade líquida há sempre espaço para *novas* ideias, *novas* concepções, *novos* valores. *Está tudo em aberto*. Por isso valores contraditórios caminham lado a lado, aparentando certa harmonia.

Alguns grupos ou frentes tratam de apoderarem-se desses *espaços vagos*, transmitindo ou vendendo as ideias que julgarem mais convenientes. É nesse ponto que o mercado entra em cena, trazendo valores inerente ao *mundo privado* à *educação pública*. Nesse aspecto as avaliações padronizadas e a remuneração baseada em resultados, que passaram a fazer parte

de muitas políticas educacionais nas últimas décadas (TARDIF, 2013), são estratégias oriundas do mercado que contradizem algumas bases da educação, pois:

A exposição dos indivíduos aos caprichos do mercado de mão-de-obra e de mercadorias inspira e *promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe* à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensos ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios (BAUMAN, 2007b, p. 09, grifos nossos).

De acordo com o que já discutimos acima, o mercado e sua lógica passam a influenciar a educação a partir de múltiplas estratégias: através dessa lógica competitiva ou baseada em resultados; por meio de cursos e materiais didáticos que acabam delimitando o próprio currículo e a formação continuada de professores; por meio de livros e formações continuadas que são constantemente divulgados na mídia, entre outras. Os livros de autoajuda emergem nesse contexto, quando encontram espaço para lançarem suas concepções, independente dessas corresponderem ou não ao que se espera dos professores – *justamente por não se ter tanta clareza do que se espera!*

Assim, enquanto tentamos observar o projeto de identidade docente veiculado nas universidades e nas escolas – também é de nosso interesse perceber qual é o projeto veiculado pela Literatura de autoajuda, qual a imagem de profissão e de docência que essas obras transmitem. É sobre essas que agora desejamos nos atentar. Se as instituições formadoras de professores apresentaram um *projeto de profissionalização que não foi alcançado*, enquanto as *escolas se veem bombardeadas por concepções relacionadas à docência originadas em diferentes contextos*, qual seria então a concepção oriunda da literatura de autoajuda? Em que medida essa se coaduna com as discussões relativas à profissão e à profissionalização?

De acordo com o que vimos no Capítulo 02, em *Literatura de Autoajuda e Educação*, a L.A voltada à educação parece possuir algumas características em comum, preocupando-se em mostrar *que o professor pode encontrar soluções para lidar com os alunos e com os desafios presentes na escola*, como também em *evidenciar os bons valores* necessários para isso. Silva, J. de S. (2012) mostra que os autores pretendem oferecer um *olhar diferenciado para a educação* ou para teorias relacionadas ao funcionamento da mente, pois entendem que essas podem promover transformações pedagógicas. Os autores, inclusive, costumam ser bastante ambiciosos, desejando que seus livros repercutam em grandes mudanças na educação.

Com relação à imagem da profissão e do professor, a autora estabelece que a literatura de autoajuda:

Procura dar conta de aspectos pessoais e profissionais apresentando fórmulas que quando seguidas corretamente proporcionarão sucesso ao leitor, que nesse caso, é o professor. [...]. Bem como oferecem uma *representação acerca do magistério que envolve o entendimento da docência como missão* e dos *professores como pessoas vocacionadas a seguir carreira onde o amor e o afeto são a fórmula fundamental para a resolução de questões e conflitos postos pela profissão* (SILVA, J. de S., 2012, p. 109).

Com relação a essas concepções adotadas pelos autores, considera-se que elas carregam algumas das características que eram vigentes na idade do *ensino como vocação*, que compreendeu os séculos XVI e XVIII (TARDIF, 2013). Nessa concepção – ou, nessa idade do ensino – o autor mostra que a mulher se dedicava ao ensino em função de uma missão maior, *uma vocação dada por Deus*. Assim, a identidade já estaria relacionada a esse dom, devendo a professora mais do que instruir, “moralizar as crianças e mantê-las na fé”.

A formação para se exercer essa missão praticamente não existia, já que as tradições pedagógicas eram passadas das professoras experientes às iniciantes, que “aprendiam a ensinar *in loco*”, mas era essencial que a professora tivesse um bom caráter, pois eram valorizadas as virtudes tradicionais, como: “*amor pelas crianças*, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir” (TARDIF, 2013, p. 555).

Dessa forma, esses sentidos correspondem às concepções trazidas pelos livros na medida em que focam o amor pelas crianças e trazem a docência como uma missão, algo que, para os autores, vai além da profissão. Mas há algumas diferenças, como por exemplo, o fato de na idade da vocação se privilegiar que os alunos ficassem quietos e sentados para ouvir e aprender, enquanto os livros de autoajuda já possuem uma visão que valoriza um posicionamento ativo por parte dos alunos, que devem ser estimulados emocionalmente e intelectualmente, participando de aulas que sejam, preferencialmente, dialogadas (CURY, 2003).

Assim, independentemente das diferentes contribuições que possam proporcionar, os livros de autoajuda podem apresentar-se como uma referência nos dias de hoje, pois seus discursos são escritos com falas claras, que aconselham e orientam e, além disso, baseiam-se em *referenciais intelectuais e morais* que lhe conferem legitimidade e, talvez, tragam confiança aos leitores. Figuras como Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luter King, entre outros, podem ser vistos como importantes para conferir *legitimidade moral* aos textos.

Pautando-se em referências, valores morais e normas de conduta, os livros de autoajuda voltados à educação aproximam-se do sentido que essa literatura havia assumido na chegada da pós-modernidade, pois quando *se rompe com a tradição* (ARENDT, 2009) e a *sociedade sólida vê sua estrutura se desfazer em redes móveis e bastante flexíveis* (BAUMAN, 2007b), faltam referências e sentidos para o sujeito organizar sua vida. “Vivendo num tempo no qual os papéis sociais são menos fortemente determinados e, na aparência convivendo com maior liberdade, muitas vezes as pessoas sentem-se “perdidas”, desamparadas” (SILVA, J. de S., 2012). Nessa concepção:

A modernidade rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais (GIDDENS, 2002, p. 38).

Dessa forma, os livros de autoajuda podem assumir essa função, proporcionando apoio psicológico e o sentimento de segurança que fazem falta nos dias de hoje. Ao trazer referenciais nos quais os professores podem basear sua atuação profissional, os livros veiculam concepções da docência e uma imagem de professor. Os professores, que já possuem uma identidade, tem então a oportunidade de se colocar nesse processo relacional, intermediando os sentidos que o livro lhe atribui às imagens que ele tem de si (DUBAR, 1997).

Nessa dinâmica, o projeto de docência oferecido pela literatura de autoajuda pode ou não corresponder com o projeto de docência de cada um, de forma que o professor se relaciona com os autores em um movimento entre *o que os autores esperam que eles sejam* e *o que eles de fato desejam ser*.

Evidentemente, a história de vida, os locais pelos quais o professor passou e as concepções que construiu (*identidade herdada*) vão influenciar o seu modo de ler e considerar o livro, verificando se seus significados se coadunam ou não com o seu projeto de vida e de profissão (*identidade visada*) (DUBAR, 1997).

Nesse sentido, o que está em jogo não é se os livros podem ou não participar do processo de constituição de identidade dos docentes, pois fica claro que, uma vez que esses trazem *concepções de educação e da docência*, eles estão atribuindo *sentidos ao que esperam que o professor seja*. Assim, podem se tornar um importante referencial na vida de determinadas pessoas, dependendo da negociação estabelecida entre os processos biográficos e relacionais.

Dessa forma nos preocupa o fato dos projetos veiculados nos livros serem ousados, uma vez que propõem mudanças para um *grupo de profissionais* a partir de transformações *individuais* de cada um de seus membros. Esse projeto se aproxima das concepções de Samuel Smiles (RÜDIGER, 1996), conforme foi evidenciado no Capítulo 03, pois esse autor acreditava na transformação da sociedade a partir do indivíduo, não a partir de grandes revoluções.

Os trechos abaixo, um extraído de *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*; outro extraído de *Pedagogia do amor*, obras muito pontuadas pelas participantes, exemplificam essas grandes intenções. O primeiro deles foi extraído do prefácio, quando Cury (2003) contava sobre uma mensagem que recebeu de um leitor de seu livro:

A leitura o surpreendeu. Por isso, ao amanhecer, ele me escreveu, dizendo: “*Aqui está a solução da educação no mundo*. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai” (CURY, 2003, s/p., grifos nossos).

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, grifos nossos).

Apesar de lidarem com esses projetos grandiosos, Romão (2009) indica que esses livros dificilmente se aprofundam em aspectos *políticos e históricos*. O que se vê, em alguns casos, são textos que se preocupam em contextualizar a discussão, apresentando o características da sociedade que envolve o sujeito e, com isso, justificando o próprio papel das ideias desenvolvidas. Tomando o livro mais referido pelas professoras como exemplo (*Pais Brilhantes, Professores Fascinante*), ele traz à tona condições existentes na sociedade de informações, falando sobre a grande quantidade de estímulos gerada especialmente pela mídia.

Nesse sentido, retomamos ao nosso *triângulo da formação e do trabalho docente* e nos colocamos entre seus diferentes vértices, buscando perceber os processos de formação e os modelos de profissão nele envolvidos. Como evidenciado, as universidades, que estão no rol das instituições formadoras de professores, assumiram um projeto de formação e profissionalização que, até os dias de hoje, parece não ter se concretizado na docência propriamente dita, de modo que:

Assim, longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. [...] Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países (TARDIF, 2000, p. 569).

Como se vê, as contradições estão presentes na própria proposta de profissionalização, já que essa surge como um ideal de valorização, fortalecimento e emancipação da docência, mas hoje se vê diluída em ideias muito contraditórias, pautada por valores mercadológicos e neoliberais, que em muitos casos caminham mais para a proletarização da docência. Nóvoa (1999a) alerta para as dicotomias muitas vezes produzidas pela própria universidade, uma vez que os pesquisadores, ao se colocarem como autoridades nos assuntos educacionais, acabam por deslegitimar os próprios saberes produzidos pelos professores nas escolas.

Tardif (2010) e Sarti (2008), por sua vez, tentam explicar a dificuldade de se realizar parcerias entre a universidade e as escolas, trazendo à tona as diferentes culturas que compõem esses universos, sendo que as produções acadêmico-científicas realizadas na lógica discursiva dificilmente são capazes de atingir a racionalidade prática que norteia a lógica de trabalho dos professores, na escola.

O segundo vértice do triângulo, por sua vez, representado pela escola, viu-se permeado por inúmeras concepções e significados relativos à formação e à profissão docente, elementos esses que circulam nos discursos docentes e que chamam a atenção para paradoxos existentes na educação. Na escola, discursos e concepções contraditórios parecem ser veiculados concomitantemente.

Por fim, enquanto a literatura de autoajuda apresenta um projeto ousado de transformação das práticas pedagógicas, ou mesmo da educação (SILVA, J. de S., 2012), mas os professores parecem apropriar-se de suas contribuições no *plano individual*, mostrando que esses livros podem auxiliar em sua formação profissional, na dimensão pessoal ou mesmo podem ser utilizados como ferramentas de trabalho.

Além disso, em muitos momentos veiculam representações de professores e do ensino relacionadas à idade da vocação, caminhando então num processo contrário a uma concepção da docência como profissão (TARDIF, 2010; TARDIF, 2013). Ao mesmo tempo em que

remete a um modelo de formação que coloca os diferentes saberes dos professores (experenciais, disciplinares, curriculares, da formação profissional) em segundo plano, pois valorizam o amor e as interações humanas como principais elementos para se alcançar uma boa educação. Também não se aprofundam em questões de ordem política.

Mas um fato que nos pareceu curioso: apesar de colocar dimensões importantes da profissão docente em segundo plano, ela valoriza elementos vinculados à dimensão humana e aos desafios que são inerentes ao cotidiano do trabalho docente. Questões que parecem ficar negligenciadas nos outros espaços aqui contemplados.

Em meio a todas essas intersecções percebemos que muitos projetos de formação e identidade docente parecem circular no universo escolar, sendo que aos professores cabe conviver com uma gama de ideias, práticas e concepções distintas, adotando aquilo que lhes parecer ser mais coerente, mais confortável, ou mesmo mais condizente à instituição em que trabalha.

Os livros de autoajuda também circulam nesse universo, trazendo suas próprias concepções e intenções, de modo que para alguns professores podem ser tomados como uma *referência para pensar em questões profissionais*, ou mesmo como um “norte” para alcançar *um fortalecimento espiritual e enfrentar desafios na vida pessoal*.

Se neste tópico buscamos reconhecer diferentes *projetos de formação e identidade docente* que são veiculados por instituições formadoras de professores, pela escola e pela literatura de autoajuda, no próximo tópico pretendemos *sair do plano dos projetos para adentrar o plano da prática*, pensando na *docência em si mesma*. Assim, buscamos contemplar elementos que lhes são inerentes e atributos que receberam destaque nas respostas dos professores participantes.

Uma vez que consideramos a docência como uma profissão de interações humanas (TARDIF, 2010), a dimensão humana assume espaço especial nas discussões que seguem. Além disso, continua-se a traçar paralelos com os aportes oriundos da literatura de autoajuda, no intuito de perceber em que medida essa pode gerar contribuições à docência como profissão.

7.3. A Docência como uma profissão de interações humanas - *Em que medida a literatura de autoajuda se integra a essa concepção?*

Conforme destacado acima, este tópico busca realizar dois movimentos: primeiro, *sair da perspectiva dos projetos para adentrar perspectivas que versem sobre a docência em si*. Para tanto, tomamos por base as próprias respostas dos participantes, pois se deseja conhecer quais elementos os professores consideram importantes à sua profissão. Aqui não se parte da visão sobre o que a docência deveria ser, sobre as condições que ela deveria alcançar, mas sim do que ela de fato representa para os sujeitos que a assumem. Com isso, trazemos especialmente as contribuições de Tardif (2000; 2010; 2013), já que o autor considera fundamental pesquisar a docência com todas as características, especificidades e desafios que lhes são inerentes. Assim, retomamos algumas das ideias debatidas no Capítulo Cinco, pois nele versamos a *Dimensão humana do trabalho do professor*.

O segundo movimento estabelecido neste tópico remete à literatura de autoajuda: se até aqui buscamos compreender suas contribuições para a formação e o trabalho docente, *a partir daqui almejamos verificar em que sentido ela se relaciona à docência como uma profissão*, levando em consideração valores e concepções inerentes à profissionalização do ensino (TARDIF, 2013). Nesse caso, trazemos a colaboração de autores que estudam a profissionalização (NÓVOA, 1992; IBERNÓN, 1998; CONTRERAS, 2002; PAPI, 2005; SARTI, 2012; TARDIF, 2013); e de outros que pesquisam a própria literatura de autoajuda (ASBAHR, 2005; ROMÃO, 2009; LOPES, 2012; SILVA, J. de S., 2012).

Desse modo, iniciamos as discussões pelo primeiro movimento acima descrito, buscando, ao longo das diferentes questões e fases da pesquisa, significados relacionados à docência que chamaram nossa atenção. Três principais resultados foram encontrados, sendo que a partir deles desenvolvermos nossas reflexões acerca da profissão docente, de modo que os professores ressaltaram: a prática como espaço de aprendizagem da docência; as contribuições da LA à dimensão pessoal do professor; diferentes preocupações e reflexões frente às interações humanas, especialmente aquelas estabelecidas com os alunos.

Retomando algumas informações, 210 professores (77,49%) afirmaram que a prática e o cotidiano são espaços importantes para a aprendizagem da docência. 168 professores (61,99%) apontaram para ao menos uma contribuição da literatura de autoajuda para a sua vida pessoal. 89 participantes, ou seja, 56,33% dos que apresentaram contribuições oriundas

da L.A., trouxeram aspectos que se relacionam à *dimensão humana*, onde estão inclusas as interações com os alunos.

Nos grupos focais esses aspectos novamente emergiram, sendo que veio à tona a importância de se refletir sobre a própria prática, levando em consideração o que deu certo, quais objetivos foram alcançados, quais não foram... Para as participantes esse tipo de reflexão possibilita aprendizagem. Relacionaram as contribuições das leituras de autoajuda à vida pessoal, que apareceu como importante meio para fortalecer o espírito, elevar a autoestima, dar ânimo, oferecer palavras positivas, lidar com a educação de filhos e, até mesmo, fortalecer-se interiormente para ser capaz de assumir a profissão com todos os desafios que lhes são interessantes.

A dimensão humana se fez presente em todos os grupos, sendo que as professoras falavam sobre seus alunos e sobre os desafios pertinentes ao trabalho com eles sem que eu nada lhes perguntasse sobre isso. As professoras PI08, PI14, PE02, PE33, PE22, PS34, PRD19 e P272 vincularam o conteúdo dos livros de autoajuda a contribuições para lidar com as interações com alunos e/ou filhos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que esses três pontos apareceram como centrais nas falas docentes, parecem ser muitas vezes negligenciados em espaços oficiais relacionados à docência e à educação, sendo que novamente nos deparamos com participantes que reivindicam uma maior atenção a esses três pontos aqui ressaltados:

Como caso de uma amiga minha, foi o aluno que maltratou e maltratou e chegou até a bater nela e aí ela soltou um palavrão e ele foi lá e fez um boletim de ocorrência contra ela. Na verdade, depois de semana levando chutes e arranhões e a *diretoria não fez nada*. Quando ela falava para a diretora, ela falava: “Deixa para lá”, aí quando ela xingou, a mãe fez um boletim contra ela e aí onde está o respaldo do professor? [...] Não se tem respaldo, não se pode falar, pois se você e vira e fala, o pai e mãe, porque *antigamente era o contrário, se você [aluno] tivesse reclamação, você apanhava e agora se tem é o professor que apanha* (PS39, GF2, grifos nossos).

Então eu acho que nosso HTPC falha muito [...] por exemplo: *problema de indisciplina: como trabalhar isso na sala de aula? Trabalhar dentro da escola* (PE02).

Falta muito trabalhar isso na escola. Por exemplo os alunos que não aprendem. Tem reforço, tem psicólogo... (PI08).

Mas como trabalhar isso? Que tipo de trabalho poderia ser feito? Que exercício? Não tem... (PE02, GF2, grifos nossos).

Nos dois trechos citados ressalta-se principalmente a dimensão humana integrada às interações com os alunos, pois, como se nota, as próprias professoras trazem à tona dificuldades em lidar com seus alunos, pois essas interações podem ser permeadas de conflitos; de desrespeito ou indisciplina, sendo preciso realizar o trabalho com as regras e com

os limites; de preocupações com as próprias dificuldades de aprendizagem das crianças, entre outros aspectos.

Desse modo, demonstram que não encontram respaldos suficientes entre a família e a sociedade para lidar com essas questões que são inerentes à dimensão humana, sendo que a própria escola, em determinados momentos, parece não estar dando a devida atenção à essa dimensão.

Em contrapartida, as professoras, ao reconhecerem a escola como um espaço de formação profissional, demonstram o desejo de nela encontrar meios para solucionar esses problemas, para aprender a lidar melhor com seus alunos e com as difíceis situações em que são colocadas. Entendem que a escola pode assumir um posicionamento com relação a essas questões que lhes são tão pertinentes.

Se por um lado a aprendizagem dentro da escola e as interações com os alunos assumem centralidade nos discursos das participantes, chamou nossa atenção o fato de duas professoras se negarem a utilizar o termo “afetividade” para se referir a tais interações.

Essa rejeição apareceu na fala da professora S45, que valoriza muito a literatura acadêmico-científica em seu discurso, e da professora S39, que está realizando o mestrado acadêmico em uma universidade pública. Assim, ao mesmo tempo em que a fala dessas professoras assenta-se em um discurso acadêmico-científico, com termos, conceitos e denominações relacionadas a sua lógica do discurso; revela certos preconceitos com o uso de alguns termos, pois para elas podem se configurar como *não* relacionados a *aspectos profissionais*.

Com isso, trazem a preocupação em ser um *professor profissional*, buscando diferenciar suas concepções e posturas de um ensino que estaria baseado em uma docência *mais maternal, menos profissional*. Contudo, enquanto essa diferenciação ganha importância em suas reflexões, não se pode garantir que na atuação prática elas assumam uma postura diferente do que foi veiculado pelas outras professoras, pois a partir de discursos diferentes, elas trouxeram preocupações e práticas semelhantes.

Todas elas mostraram a necessidade de cuidar das interações com os alunos, assumindo uma relação de reciprocidade e respeito, procurando propiciar uma atenção maior a determinados alunos quando sentem que é necessário. Contudo, PS39 e PS45 parecem ter o cuidado para não confundir a *vida profissional* com a *vida pessoal*, ou seja, não se envolver com os alunos além da esfera da profissão. Enquanto PI14 e PI08 demonstraram o desejo de, a partir das interações profissionais, colaborar com o aluno enquanto pessoa, auxiliando em

problemas que extrapolam a esfera do ensino e da aprendizagem escolar. Citaram exemplos de situações em que acabaram se envolvendo com questões pessoais da vida de determinados alunos.

Assim, para as professoras S39 e S45, o termo *afetividade* faz alusão à dimensão pessoal, saindo do rol da profissão. Foi aí que se estabeleceu uma discussão, pois as professoras I08 e I14 afirmavam que todas estavam trazendo as mesmas concepções, as mesmas preocupações com os alunos, mas se utilizavam de termos distintos.

Essa situação nos levou a pensar qual posicionamento a universidade tem estabelecido frente à dimensão humana e ao termo *afetividade*, uma vez que professoras que demonstraram maior proximidade com esse espaço preferem não utilizar o termo. Será que estudos oriundos da própria universidade ainda não reconhecem a afetividade como pertinente à tal dimensão e intrínseca ao trabalho docente?

Tardif (2010) nos auxilia nessa questão quando mostra que “[...] até o presente essa atividade [a docência] tem sido concebida, sobretudo, a partir de *modelos teóricos* tirados do estudo de outras esferas do trabalho: o industrial, o técnico, a comunicação, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 275), modelos nos quais a dimensão humana não assume tamanha importância, uma vez que o objeto de trabalho se configura em produtos, em objetos materiais, diferente do que acontece no caso da docência. Se a dimensão humana é negligenciada, a afetividade também estará sendo, uma vez que é intrínseca a ela.

O autor também aponta para pesquisas que consideram o professor como um *cientista* ou como um *perito*, entendendo que seu trabalho pode basear-se em uma racionalidade pautada exclusivamente pela cognição. Assim, Tardif (2010) nega esses estudos, evidenciando que a racionalidade na qual a docência se pauta é limitada e concreta, pois se relaciona diretamente às práticas cotidianas; como também é aberta, contingente e estável na medida em que se baseia em saberes humanos e em experiências de vida:

[...] o professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer (TARDIF, 2010, p. 209).

Com isso, o autor demonstra que os estudos focados estritamente em uma racionalidade técnica, instrumental e cognitiva não contemplam o caráter humano e prático que é intrínseco à docência e, sendo assim, podem não dar a devida importância às emoções,

afetos e sentimentos que emergem nas interações com os alunos, na prática do trabalho docente.

Assim, partindo da discussão sobre o *triângulo da formação e do trabalho docente*, mas não se limitando a esse, verificou-se que não apenas as políticas públicas deixam de dar a devida atenção à dimensão humana (BRASIL, 2002), mas também as instituições formadoras de professores e as próprias escolas podem deixar a desejar nessa questão.

Já o terceiro vértice do triângulo, representado pela literatura de autoajuda, integra a dimensão humana em muitas de suas discussões. Pautam-se intensamente em termos como “afeto”, “afetividade”, “amor”, mostrando que essas questões são necessárias para a atuação docente. Procuram ensinar como interagir com os alunos e/ou filhos, de forma a motivá-lo(s) e educá-lo(s).

Conversam com o leitor sobre esses inúmeros desafios que emergem nas interações humanas em sala de aula, proporcionando orientações e sugestões para se lidar com essas, conforme pode ser exemplificado pelo trecho abaixo:

Algumas implicações da relação da emoção que interferem no registro da memória:

- Ensinar a matéria estimulando a emoção dos alunos desacelera o pensamento, melhora a concentração e produz um registro privilegiado.
- Os professores e os pais que não provocam a emoção dos jovens não educam, apenas informam.
- Dar conselhos e orientações sem emoção não gera "momentos educacionais" no mercado da memória.
- Pequenos gestos que geram intensa emoção podem influenciar mais a formação da personalidade das crianças do que os gritos e pressões.
- As brincadeiras discriminatórias e os apelidos pejorativos feitos em sala de aula podem gerar experiências angustiantes capazes de produzir graves conflitos.
- Proteger a emoção é fundamental para se ter qualidade de vida (CURY, 2003, p. 108 – 109).

Nesse intuito, em certa medida, esses livros parecem se aproximar de algumas das propostas veiculadas por Estrela (2010), pois a autora demonstra que atualmente há um reconhecimento cada vez maior de que *cognição*, *emoção* e *ética* são dimensões que se relacionam no funcionamento holístico do ser humano.

Considerando esse reconhecimento e as características presentes na sociedade atual, a autora chama a atenção para a necessidade de se promover uma *alfabetização emocional* de alunos e professores, por meio da qual as pessoas adquiririam melhores condições para escutar sua consciência profunda; viver e tomar decisões livremente, de forma coerente, comprometida, nobre e responsável.

Semelhante à *alfabetização emocional*, surge também o conceito de *literacia emocional*, que seria definido como “a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade para exprimir as emoções de modo produtivo” (STEINER, 1997 apud ESTRELA, 2010, p. 41). Assim, a literacia emocional deve ser compreendida como uma competência que envolve ao menos cinco componentes: o conhecimento sobre seus próprios sentimentos; o sentido de empatia; o gerenciamento de suas próprias emoções; a reparação de danos emocionais e, por fim, a interação dos quatro elementos anteriores por meio da interatividade emocional.

Dessa maneira, a autora traz diferentes estudos científicos que defendem que a formação dos professores deve contemplar essa *alfabetização das emoções*, ou seja, um *preparo emocional* que possibilite lidar melhor com as interações presentes na escola e, ainda, permita que os professores promovam a alfabetização emocional de seus alunos (ESTRELA, 2010).

Desse modo, olhando para as discussões aqui desenvolvidas, consideramos os três pontos destacados ao longo desse tópico – a escola como espaço de aprendizagem da docência; a importância da dimensão pessoal e a importância da dimensão humana – e verificamos novas contradições que perpassam a docência, uma vez que ao mesmo tempo em que os participantes valorizam *a dimensão humana*, essa acaba sendo negligenciada em espaços que se relacionam à formação e ao trabalho dos professores.

Apesar de haver professores e estudos universitários que já valorizam essa questão, a dimensão humana ainda não se vê instituída nas diretrizes curriculares para a formação de professores (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010), o que pode também dificultar que ela esteja presente em propostas pedagógicas; currículos e outros documentos oficiais que norteiem a formação de professores.

Mas é preciso reconhecer que para além das contradições apontadas até aqui, os discursos oriundos dos participantes deste estudo trazem à tona uma grande *pluralidade* de sentidos que envolve seu trabalho e sua própria identidade. Falam sobre diferentes maneiras de se realizar a formação docente dentro da escola, destacam diferentes elementos e preocupações inerentes às interações com os alunos, mostram que valores morais e religiosos podem ser importantes para o desempenho de funções profissionais, entre outros aspectos.

Nesse ponto, essas duas perspectivas chamam nossa atenção: por um lado, a docência parece conviver com muitos paradoxos, os quais nos levam a vê-la como *frágil*, na medida em que permite a entrada de influências que podem estar relacionadas a diferentes – e até

contraditórios – projetos de identidade e concepções de docência e de educação. Com isso, vemos uma série de formações, materiais didáticos, materiais de apoio, metodologias de ensino, entre outros, serem veiculados por universidades, por secretarias da Educação, por órgãos públicos nacionais e internacionais, mas também pelo próprio mercado.

Por outro lado, vemos uma docência que, para além dos *paradoxos*, convive com uma *grande pluralidade de sentidos*, sendo que as múltiplas concepções e influências aqui abordadas parecem poder coexistir em um mesmo contexto, contribuindo com um mesmo professor, fazendo sentido a uma mesma sala de aula.

Nesse sentido, trazemos as contribuições de Tardif (2010, 2012, 2013), pois ele busca reconhecer as *reais características* da docência, focando o que de fato os *professores fazem em seu trabalho real* (TARDIF, 2013). Se nosso intuito é reconhecer o que os professores *pensam, fazem* e em que *acreditam*, em vez de lhes atribuir imagens referentes aos papéis que eles deveriam desempenhar, mais uma vez torna-se necessário considerar os *sentidos produzidos pelos professores* ao longo da pesquisa.

Assim, Tardif (2013) corrobora este estudo na medida em que tem desenvolvido várias pesquisas que buscam pensar a docência tal como ela é, conforme discutido no Capítulo Cinco. Para o autor é fundamental compreender essa *pluralidade de sentidos e ações* inerentes à docência e as também as *contradições* que podem gerar conflitos, sendo que ele defende que as pesquisas educacionais desenvolvam uma teoria que foque o “saber-ensinar” e sua especificidade prática, questões que só podem ser acessadas quando se traz à tona a *cultura profissional* dos professores.

Essa teoria pode ser caracterizada como uma *epistemologia da prática profissional*, a qual, ao longo de suas obras, aparece com novas roupagens, evidenciando que o próprio autor esteja considerando e reconsiderando os elementos inerentes à profissão, à medida que desenvolve suas pesquisas.

Em seus estudos (TARDIF, 2010, 2012, 2013) fala sobre uma *Epistemologia da prática profissional*; uma *Teoria da prática educativa* (TARDIF, 2010); *Teoria da docência como profissão de interações humanas*, *Teoria das interações sociais* (TARDIF, 2012). Busca desenvolver, a partir dessas, estudos que investiguem a docência propriamente dita, a qual se configura como uma “forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, da face a face com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 275).

Dessa maneira, o fato do trabalho docente ser interativo, sobre o humano, ser pautado na dimensão humana faz com que uma grande *variedade de interações com os alunos* se faça presente, as quais, por sua vez, levam a uma grande variedade de ações que não são baseadas apenas em saberes teóricos, pois estão diretamente relacionadas ao trabalho e às experiências vivenciadas (TARDIF, 2013). Assim, essas ações são pautadas por saberes que se constituem como um “saber-ensinar na ação” (TARDIF, 2010).

Conforme vimos em nossos dados, as interações humanas levam os professores a mobilizar saberes não apenas cognitivos, mas que estão diretamente relacionados ao *modo de lidar* com as situações. Todos os questionamentos aqui levantados pelos participantes trazem esses *vários sentidos*: há uma *dimensão teórica e conceitual* que fundamentam o modo de agir, mas, ao mesmo tempo, há uma *dimensão moral e prática*, que levam o professor a *escolher a atitude* que julga mais pertinente e a *buscar atuar da forma escolhida*. Questionamentos quanto ao que fazer para disciplinar os alunos; motivá-los; ensinar o conteúdo; conciliar a heterogeneidade de culturas; ser mais ou menos próximo; ser mais amigo ou mais severo são alguns dos dilemas que emergiram nas falas das docentes e que necessitam de um “saber-ensinar na ação” para que possam ser realizados na prática.

Por isso talvez as professoras sejam capazes de valorizar os conteúdos adquiridos na universidade, mas não deixam de legitimar o magistério, espaço no qual acabaram convivendo com a docência *in loco*, com *tradições pedagógicas oriundas da prática* (SARTI, 2012).

Assim, se o professor assume uma diversidade de ações, também assume um *pluralismo de saberes*, pois saberes de diferentes naturezas são mobilizados em uma aula. Desse modo:

o objetivo do professor na ação depende dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função das normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age por razões ou motivos que lhe parecem “racionais” ou bem fundados, etc (TARDIF, 2010, p. 178).

Como se nota, até mesmo valores morais e normas sociais fazem-se presentes para nortear suas decisões. Aí emergem os significados trazidos no GF3, quando as docentes trazem com força leituras espirituais, que apesar de não serem utilizadas na aula com seu caráter religioso, podem dar margem a normas de conduta e valores morais. O mesmo vale para os livros de autoajuda, pois se preocupam com os bons valores, com uma boa conduta. A professora S45, apesar de não considerá-los, traz o livro “Moralidade infantil”, de Telma Vinha, como sua “bíblia” docente, evidenciando mais uma vez a dimensão moral.

Com isso, ao interagir com os alunos, carrega-se ainda atitudes que são propriamente humanas, de “alegria, tristeza, dificuldade, dilemas morais, vontade de controle, engajamento pessoal, conflito e colaboração, etc” (TARDIF, 2012, p. 279). O professor está na aula integralmente, de forma que até mesmo sua personalidade acaba sendo absorvida pelo trabalho, conforme exemplifica uma das participantes: “[...] a situação que a criança vive, você leva tudo pra sua casa. [...] Porque dentro de casa a gente não deveria levar os problemas. Mas acho que é uma coisa assim, *que está dentro da gente...*” (PE22, GF3, grifos nossos).

Assim, a docência se assume como um trabalho investido e vivido, um trabalho emocional e intelectual, no qual “a personalidade do trabalhador torna-se uma tecnologia do processo interativo do trabalho” (TARDIF, 2012, p. 280).

Ao mesmo tempo em que a docência é um trabalho vivido, levando o professor a agir intelectualmente, mas também emocionalmente, ela assume um “mandato duplo”, no que se refere ao ensino dos alunos: pois para a instrução dos alunos é necessário desenvolver sua socialização e sua educação. Esses dois processos também andam juntos. Nesse ponto “a realização e a expectativa dos objetivos escolares são problemáticas e difíceis de se avaliar, pois trata-se de objetivos sociais que dão lugar a conflitos de interpretação” (TARDIF, 2012, p. 281), uma vez que sempre será necessário fazer a mediação entre as exigências do currículo e do programa e as necessidades e perfil dos alunos em questão.

Dessa maneira, a atividade docente, como um trabalho humano, é abordada a partir de sua organização no que se refere ao seu processo e ao seu desenvolvimento. Com isso, emergem saberes e condições de atuação que são específicos da docência, e, por essa razão, acabam influenciando a identidade do professor (TARDIF, 2012).

Considerando os diferentes elementos que parecem influenciar ou constituir a identidade profissional dos professores, e os múltiplos e/ou contraditórios sentidos que dela fazem parte, Tardif e Lessard (2012) tomam emprestada a expressão de Derouet (1988, p. 62) e sugere que os docentes tenham uma espécie de “identidade composta”, pois ao mesmo tempo em que os professores assumem múltiplos papéis, seu trabalho requer diferentes combinações e formas de trabalho:

Parece-nos que, se podemos falar de uma identidade profissional composta entre os professores, é porque seu trabalho é, ele próprio, composto e exige do trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho, com as tecnologias, com os objetivos, os resultados etc (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 285).

Considerando essa “identidade composta” torna-se mais fácil compreender a *pluralidade de sentidos* emergentes nas falas dos professores, entendendo porque tantas concepções e saberes contraditórios parecem caminhar juntos em sua atuação. A docência, sendo um *trabalho pautado na dimensão humana*, se constitui por dimensões teóricas e práticas; dimensões intelectuais e emocionais; afetivas e morais... Entre muitas outras.

Nessa perspectiva, os *saberes profissionais*, produzidos pelos professores no desenrolar de sua atuação, relacionam-se a essas várias dimensões, sendo que se desenvolvem com todas as suas marcas: da *temporalidade*, da *pluralidade* e da *heterogeneidade*. Ainda são *personalizados e situados*, de *seres humanos para seres humanos*, características que implicam o desenvolvimento da *dimensão relacional e interacional* (TARDIF, 2010).

Considerando essas questões, compreende-se pode-se compreender porque os livros de autoajuda fazem tanto sentido a alguns professores, na medida em que contemplam algumas das dimensões presentes na docência, uma vez que se preocupam em pensar as interações humanas. Ao mesmo tempo em que se compreende porque a universidade, em sua lógica discursiva, pode ter dificuldades em *alcançar os professores* e auxiliá-los a atuar a partir de uma racionalidade prática.

Nesse ponto, apesar de reconhecer os sentidos produzidos a partir da leitura da literatura de autoajuda, questionamos se as concepções de educação e de docência nela estabelecidas se coadunam com uma *profissão propriamente dita*, pela qual perpassa uma *dimensão coletiva*, ou se estabelecem referências apenas ao *plano individual*, focando melhorias à educação a partir de cada indivíduo.

Com isso, mais uma vez ressaltamos que não se julga o fato dos livros de autoajuda se voltarem ao indivíduo, pois eles podem assumir esse caráter trazendo contribuições. O que se pergunta é em que medida esses livros podem ser tomados como referenciais para se pensar a *profissão docente*, uma vez que essa não se faz pela soma de indivíduos, mas sim por normas e ações compartilhadas por um coletivo, quando emergem objetivos e preocupações comuns a todo o grupo. Ao se pensar em um grupo de *profissionais*, entende-se que esses assumirão compromissos, competências e valores éticos em comum (TARDIF, 2013).

Entretanto, ao que nos parece, relacionando os *sentidos produzidos pelas professoras leitoras dos livros de autoajuda* à *literatura que os analisa*, dificilmente se vê contribuições que caminham para esse plano coletivo, que se voltam à docência como profissão ou mesmo à sua profissionalização.

Como verificamos, os diferentes sentidos que emergiram nos dados trouxeram contribuições ao *plano individual*, uma vez que essas se direcionavam ao indivíduo, ajudando-o no plano pessoal, profissional ou mesmo servindo como um instrumento de trabalho.

No *plano pessoal* verificamos significados que se voltavam diretamente ao *eu*, quando os professores disseram que com os livros puderam elevar sua própria autoestima; fortalecer-se espiritualmente; encontrar coragem ou palavras positivas para enfrentar uma situação difícil; refletir sobre a educação de seus filhos, sobre seu relacionamento com as pessoas; entre outros significados.

Contudo, apesar de terem emergido diferentes contribuições no *plano profissional*, essas também foram ao encontro do *eu*, auxiliando os professores a refletirem sobre aspectos da dimensão humana; a melhorarem ou repensarem elementos de suas práticas pedagógicas; a tomarem consciência de aspectos relacionados à sociedade e à profissão; a adquirirem saberes cognitivos; a desenvolverem componentes internos, como sua autoconfiança ou seu autocontrole, por exemplo.

Dessa forma, verificamos nas respostas dos sujeitos que essas diferentes contribuições se voltavam às reflexões ou às tomadas de consciência do *próprio indivíduo*. Em alguns momentos as professoras indicaram que os livros auxiliaram a mudar determinadas práticas ou formas de agir, mas essas transformações também pareceram relacionadas a um caráter individual, não havendo indicativos de que essas tenham sido compartilhadas ou de que os livros tenham gerado uma tomada de consciência em prol da *dimensão coletiva* da docência.

Sabemos que muitas das respostas foram ao encontro da dimensão humana e, nesse caso, pode-se pensar que houve uma contribuição em torno de uma coletividade ou de uma profissionalização, uma vez que os livros parecem levar os professores a tomarem consciência da necessidade de *abrir-se ao outro, compreendê-lo, pensar em maneiras coerentes de se aproximar desse outro, de lidar com ele*.

Entretanto, ao olharmos para a profissionalidade docente proposta por Contreras (2002), considerando que essa se refere “às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*” (p. 74, grifos do autor), verificamos que as contribuições da literatura de autoajuda à dimensão humana parecem se restringir às categorias da obrigação moral e da competência profissional, não se relacionando à categoria do compromisso com a comunidade.

Essas contribuições relacionam-se à *obrigação moral* porque reforçam a ideia de que o professor deve comprometer-se com todos os seus alunos em seu desenvolvimento enquanto pessoas, o que pressupõe uma obrigação que vai além daquela estabelecida em uma obrigação contratual de emprego: “[...] é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado” (CONTRERAS, 2002, p. 76).

Já com relação à *competência profissional*, o autor demonstra que essa não pode ser reduzida a competências puramente racionais, mas se relaciona aos diferentes saberes, habilidades e experiências necessários para se vivenciar a docência. Assim, também é preciso possuir competência profissional para refletir e decidir sobre “o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 85).

Contudo, o autor destaca que “A obrigação moral dos professores, a ética de suas atuações, poderia associar-se a uma imagem de professores como profissionais isolados” (p. 79). Por isso, não é suficiente para pensar uma profissionalidade, uma vez que a “educação é uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p. 76), de tal forma que a moralidade relacionada à educação e às ações docentes não se configura como uma questão pessoal, mas sim como uma questão política.

Isso exige que as práticas profissionais não sejam isoladas, mas sim compartilhadas em contextos sociais e públicos, nos quais elas poderão alcançar sua dimensão apropriada. Essa dimensão política, que considera a educação como um bem coletivo e o trabalho docente como uma tarefa socialmente encomendada, exige dos professores uma dupla consciência que remete ao contexto profissional e à comunidade que envolve a escola:

Isso se refere, em primeiro lugar, ao *contexto profissional*, no qual as associações de professores, seja em seus próprios centros ou em outros âmbitos de agrupamento e organização, desenvolvem sua profissionalidade na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação etc. Mas também é necessário entender que a *responsabilidade pública envolve a comunidade* na participação nas decisões sobre o ensino (CONTRERAS, 2002, p. 79, grifos nossos).

Portanto, conforme destacamos acima, as contribuições da literatura de autoajuda vão ao encontro da obrigação moral e da competência profissional quando destacam a dimensão pessoal do aluno que deve ser respeitada e também desenvolvida, quando auxiliam o

professor a pensar em formas de lidar com seus alunos, compreendê-los, motivá-los, a refletir sobre maneiras de gerenciar a heterogeneidade de culturas presentes em sala de aula.

Contudo, as respostas não evidenciaram que os livros tenham auxiliado na tomada de consciência do *compromisso com a comunidade*, no entendimento de que as tomadas de decisão da docência possuem um caráter político e devem ser compartilhadas entre os pares e entre a própria comunidade escolar.

Dessa forma, chamamos a atenção para a diferença entre *abrir-se ao outro* e *caminhar com o outro*. Enquanto a obrigação moral chama a atenção para essa abertura, para o encontro que se deve assumir com o outro; o compromisso com a comunidade destaca que uma profissão deve possuir uma dimensão coletiva, da qual faça parte um trabalho compartilhado *com o outro*.

Se na primeira perspectiva o indivíduo *caminha ao encontro* de outro(s) indivíduo ou de um grupo de indivíduos, na segunda os indivíduos *buscam compartilhar* saberes, experiências e decisões, favorecendo dimensões coletivas que não apenas devem estar presentes para que a profissionalidade docente possa ser assumida, mas também para que seja possível desenvolver a emancipação profissional e o desenvolvimento de uma profissão que é autônoma na produção de saberes e valores que lhes são inerentes (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, Ibernón (1998), por sua vez, fala-nos sobre a cultura docente e considera que essa deveria valorizar sua colegialidade, a qual se constitui pela “cooperação, o coleguismo, a valorização do trabalho dos colegas de profissão, a interação, a discussão e reflexão entre os pares” (PAPI, 2005, p. 58).

Assim, os autores reconhecem a importância dessa colegialidade à *cultura profissional docente*, por possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, permitindo que práticas sejam discutidas, que os saberes e a competência profissional se desenvolvam coletivamente. Todavia, salientam que essa cultura ainda encontra resistência nas escolas, pois frequentemente há a preferência por rotinas já incorporadas, por interesses pessoais em detrimento dos profissionais.

Dessa forma, os autores apontam para a importância da dimensão coletiva para que a docência seja organizada e desenvolvida como uma *profissão*: ela deve estar presente na *profissionalidade docente*, sendo fundamental para que se garanta o caráter político e social inerentes à educação e ao ensino; como também deve fazer parte das práticas formativas, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes em prol de sua

autonomia e emancipação profissional, aspectos fundamentais para que a profissionalização do ensino possa de fato se realizar.

Nessa perspectiva, voltando-se aos nossos dados, foi possível encontrar cinco respostas que se aproximaram um pouco mais dessa dimensão coletiva da docência, apesar de ainda estarem distantes das perspectivas defendidas por Nóvoa (1992), Ibernón (1998), Contreras (2002) e Papi (2005). Essas respostas trouxeram à tona a colegialidade aqui destacada, demonstrando que os livros estimularam a troca ou o compartilhar de saberes com os pares, ou mesmo possibilitaram aperfeiçoar o relacionamento com esses:

“Sim. Abordam temas que são discutidos com ênfase e nos ajudam a ver o outro, analisar as ações e *compartilhar saberes*” (PD34, grifos nossos). “Reflexão sobre a prática pedagógica *através da discussão com os colegas na escola*” (PS49, grifos nossos).²³

“Essas leituras me auxiliaram a *repensar minha relação* com os alunos e *com os colegas de trabalho*” (PI21, grifos nossos).²⁴

“Sim, *auxiliando no relacionamento com os colegas*, pais e com os alunos (PI07, grifos nossos). “Se ajudou na formação enquanto pessoa, ajudou na formação docente, em *vivências com os pares* etc.” (PRD10, grifos nossos).²⁵

Como se nota, PD34 e PS49 destacaram que os livros contribuíram na medida em que as levaram a compartilhar saberes ou discutir sua prática com os pares. Já as professoras PI21, PI07 e PRD10 disseram que os livros ajudaram no relacionamento com os colegas de trabalho, o que indica que essas possam ter assumido uma perspectiva de *abertura ao outro*, e não necessariamente a realização do trabalho ou da formação *com o outro*.

Por isso, verificamos que entre os 271 participantes, apenas PD34 e PS49 relacionaram as contribuições dos livros a uma dimensão coletiva da docência, dando a entender que a partir da leitura puderam refletir sobre suas práticas e compartilhar tais reflexões e percepções com os colegas de trabalho.

Nessa medida, ao mesmo tempo em que esta pesquisa revela muitas contribuições que a LA pode oferecer aos professores, deixa claro que essas se voltam aos indivíduos, não sendo possível tomar tal gênero textual como referência para se pensar em um projeto *de profissionalização da docência*.

²³ Respostas referentes à questão 4a do questionário: *Essas leituras trouxeram alguma contribuição à sua vida pessoal? De que maneira?*

²⁴ Resposta inerente à questão 4c do questionário: *Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram no exercício da docência? Se possível, exemplifique.*

²⁵ Respostas inerentes à questão 4d do questionário: *Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a sua formação enquanto docente? Como ocorre tal contribuição?*

Tardif (2013), ao falar sobre tal projeto de profissionalização, evidencia que desde a década de 1980 esse esteve aliado a uma perspectiva *coletiva*, pois quando esse objetiva *melhorar o desempenho do sistema educativo*, compreende que é necessário melhorar o desempenho dos professores. Assim, uma das metas para que a profissionalização aconteça é *ampliar o poder dos professores e das escolas*, de forma que eles desenvolvam sua autonomia profissional, podendo participar da gestão coletiva das escolas. Acredita-se que essa maior autonomia e esse gerenciamento compartilhado poderia facilitar, inclusive, uma maior aproximação entre escolas e universidades, tendo em vista que ambas estariam engajadas em tomar decisões em prol de parcerias.

Nóvoa (1992) corrobora com essa visão da profissionalização trazida por Tardif (2013), pois entende que para que essa aconteça deve ser *produzida a vida do professor, a profissão docente e a própria escola*, três faces que contemplam o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Para tanto, o autor demonstra que os professores precisam se comprometer pessoalmente e profissionalmente em sua formação, o que implica o desenvolvimento de sua autonomia e o engajamento em projetos coletivos que possibilitam organizar e reorganizar a escola, de acordo com o contexto que a envolve e com os sujeitos que nela atuam.

Para tanto, o autor sugere que a escola se assuma como um espaço de formação de alunos e de *autoformação de professores*, mas considera que essa formação docente deva acontecer de *forma compartilhada entre os pares*. Deve-se levar em consideração a história de vida e a trajetória profissional de cada um (dimensão pessoal), a troca de saberes, a reflexão e a investigação sobre as próprias práticas (dimensão profissional) e, ainda, a elaboração de projetos coletivos que permitam a ressignificação e a reorganização contínua da própria escola.

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. [...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992a, p. 25 – 26).

Como se vê, o autor traz a importância de se promover *práticas formativas coletivas* na própria escola, de forma que um duplo movimento aconteça nesse espaço: por um lado, os

professores poderiam se beneficiar desse trabalho coletivo, pois podem se desenvolver pessoal e profissionalmente ao compartilhar saberes e experiências com seus pares, tomar decisões importantes ao grupo e refletir sobre o trabalho desempenhado. Podem, inclusive, desenvolver sua autonomia na medida em que precisam assumir um posicionamento ativo perante o grupo, a comunidade e as deliberações necessárias a esses.

Por outro lado, a escola se beneficiaria desse movimento quando se considera que os profissionais nela envolvidos não apenas seguirão diretrizes e normas estabelecidas externamente, mas estarão constantemente refletindo e avaliando as práticas desenvolvidas, as aprendizagens dos alunos, o envolvimento da comunidade, podendo reformular o trabalho que vem sendo realizado. Com isso, os professores poderiam conquistar uma emancipação profissional, legitimando saberes, valores e práticas que lhes são pertinentes, que fazem sentido ao seu contexto profissional.

Ou seja, nesse duplo movimento entende-se que: “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nessa perspectiva, algumas considerações podem ser aqui realizadas, de modo a retomar os valores e a dimensão coletiva que norteia nossa visão de *docência como profissão*.

Em primeiro lugar, reconhecemos aqui que duas concepções foram trazidas sobre o assunto, pois trabalhamos com a ideia de profissionalização (NÓVOA, 1992; SARTI, 2008; TARDIF, 2013) e de profissionalidade (CONTRERAS, 2002). Mas consideramos que ambas são importantes para se conceber a docência enquanto profissão.

A primeira delas, como foi visto nas discussões acima, surgiu nos Estados Unidos, tendo por foco melhorar o desempenho dos sistemas educativos, passar o ensino do ofício à profissão e elaborar uma base de conhecimentos para o ensino, sendo que Tardif (2010, 2013) acredita que essa deve ser pautada na epistemologia da prática profissional. Com isso, deseja que a docência assuma alguns valores e o estatuto de profissões melhor consolidadas e mais valorizadas socialmente, tendo em vista que o ensino e o desempenho dos docentes poderiam também ser aperfeiçoados. Nesse cenário, uma das preocupações é com a formação e a atuação docente, pois se julga necessário produzir *docentes mais poderosos*, autônomos, capazes de gerir sua própria formação e de participar de decisões que fomentem um projeto coletivo que organize a escola (SARTI, 2008; TARDIF, 2013).

Nesse ponto, alguns valores vêm à tona, especialmente os ideais de *autonomia* e *emancipação profissional*, pois se considera que os professores devam participar ativamente de seu próprio desenvolvimento profissional e do desenvolvimento das escolas pelas quais passa e até mesmo das políticas públicas relacionadas ao ensino e à docência:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Se essa perspectiva fosse de fato colocada em prática – como pode ser que aconteça em contextos específicos, de forma parcial –, os professores seriam responsáveis por diferentes tomadas de decisão: tanto no plano micro, referente à organização da escola e às práticas de ensino nela desempenhadas; quanto no plano macro, quando se pensa na estruturação de currículos, políticas públicas, diretrizes educacionais etc.

Com isso, os professores teriam autonomia para gerir sua formação, as práticas pedagógicas que realizam, os projetos coletivos que são desenvolvidos na escola, as parcerias entre escola e comunidade, escola e universidade, ou seja, sua visão, seus valores e seus saberes referentes ao ensino seriam considerados. Nessa condição, tanto Nóvoa (1992), quanto Tardif (2010; 2013), entendem que seria possível legitimar os saberes produzidos pelos docentes, pois eles seriam protagonistas nos processos formativos e na organização da profissão.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos pertinentes (NÓVOA, 1992, p. 26).

Nessas condições, os autores defendem que urge inscrever o trabalho em equipe em uma nova cultura profissional, que seja cooperativa e colaborativa: “Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores” (NÓVOA, 1999a, p. 19).

Entretanto, ao mesmo tempo em que os autores defendem esses ideais, chamam a atenção para os perigos e problemas que podem surgir atrelados à ideia de *profissionalização*. Contreras (2002) destaca alguns desses:

Pudemos ver, enquanto ideologia, como a profissionalização pode encerrar um argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo em que pode ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência (CONTRERAS, 2002, p. 71 – 72).

Ao mesmo tempo, o autor rejeita o uso do termo profissionalismo, pois entende que em muitos casos esse esteve ligado à ideia de adquirir status e privilégios sociais aos trabalhadores que o aspiram: “[...] na pretensão de diferenciar-se de outras preocupações e de identificar-se com aquelas profissões liberais clássicas que gozaram de maior reconhecimento e prestígio em nossa sociedade, presta-se à perversão daqueles valores, em benefício de interesses corporativistas” (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Dessa forma, as preocupações do autor vão em duas direções: por um lado, teme que as ideias de profissionalização sejam apropriadas por interesses contrários a esse movimento, inclusive por interesses do mercado, norteados por ideais neoliberais. Com isso, pode-se chegar a uma situação contrária a que se deseja, pois se verifica, em muitos contextos, a degradação da docência.

Conforme apresentou Tardif (2013), em muitos contextos a autonomia foi entendida como a obrigação dos professores “fazerem mais com menos recursos” (p. 563), de modo que os gastos por aluno foram reduzidos e as funções docentes aumentaram; enquanto o trabalho coletivo e a participação na vida escolar foram exigidos sem desenvolver condições, espaços e tempos para que esses acontecessem, tornando a função docente sobrecarregada e mais complexa; já a ideia de aumentar a eficiência do ensino fez com que autoridades políticas e públicas considerassem os professores como “mão de obra flexível, eficiente e barata” (p. 563).

Nesse caso, em vez de caminhar para o status da docência como profissão e da melhoria na qualidade do ensino, essas medidas levaram a uma proletarização do trabalho docente, a qual em muitos casos está relacionada a resultados muito ruins com relação à aprendizagem dos alunos, caracterizando um cenário de fracasso escolar.

Mas Contreras (2002) também considera o outro lado da moeda: entende que a ideia de profissionalismo relacionada à profissionalização pode fazer com que se vise valores e ideias que beneficiarão os docentes, mas que não se estenderão à educação e à aprendizagem dos alunos, ficando restrita a princípios corporativistas.

Com isso, o autor procura escapar dessas duas armadilhas, propondo a ideia de *profissionalidade docente*. Para ele, essa visa às qualidades das práticas dos professores em

detrimento de um bom trabalho educativo: “[...] as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em *realizar um bom ensino*”. (p. 74, grifos nossos).

Nessa perspectiva, defende a autonomia, responsabilidade e competência dos professores, mas deixa claro que a profissionalização não deve se organizar somente em função dos direitos dos professores, mas deve focar os direitos da educação. Por isso, entende que a profissionalidade deva ser vivenciada em suas três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, como já destacamos no Capítulo Cinco.

Como ressaltado anteriormente, o *compromisso com a comunidade* traz com força uma *dimensão coletiva* da docência. Esse compromisso não apenas destaca a importância dos professores trabalharem em grupo, realizarem projetos coletivos ou alcançarem sua emancipação profissional. Vai além quando entende que a docência pressupõe um compromisso público e político com a comunidade em que está inserida, de forma que a educação não se reduz às salas de aula e, dessa forma, pode levar a análises e intervenções que alcancem problemas sociopolíticos relacionados ao trabalho de ensinar:

Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Nessa perspectiva o autor evidencia que a escola é um espaço no qual as pessoas se preparam para a vida futura, é um espaço de regulação social e seleção e é, ainda, justificada como aquela responsável por propiciar oportunidades sociais através da educação.

Com isso, deveria levar em consideração essas condições, refletindo sobre seu projeto político de modo a: 1) perceber em que medida esse contempla aspectos referentes a *alternativas de vida e promove esperança* para o futuro dos alunos; 2) integrar valores políticos que sejam essenciais à *formação de cidadãos* e, ainda, 3) refletir qual a função real que a instituição escolar está assumindo como *compensação radical de diferenças sociais*.

Zeichner (2013) fortalece essas perspectivas quando entende que a escola tem um papel importante nesse processo, especialmente na promoção da *justiça social*. Não a coloca como redentora e responsável por todas as transformações sociais, mas considera que ela deveria promover o acesso ao conhecimento àqueles que não podem tê-lo em outras fontes, de

modo que os professores que lidam com crianças pobres e marginalizadas deveriam ser os mais preparados, os que possuem melhores condições de trabalho.

Esse seria o primeiro passo para se desenvolver um ensino que rompa com as desigualdades sociais em vez de fortalecê-las. Essa seria:

[...] uma visão para um futuro mais democrático que ajudará a educação pública a fornecer oportunidades educacionais mais justas para todos os alunos, a despeito da cor de sua pele, das línguas que falam em suas casas, ou da renda de seus pais ou responsáveis. [...] Acredito firmemente que as intervenções educacionais devem ser combinadas com mudanças nos elementos estruturais da sociedade e na injusta distribuição dos recursos humanos e materiais que permitem a persistência da pobreza e suas consequências e que minam os esforços de criação de uma maior equidade educacional (ZEICHNER, 2013, p. 14 – 15).

Dessa maneira, Contreras (2002) e Zeichner (2013) desenvolvem reflexões sobre a *formação, o trabalho e a profissão docente*, levando em consideração valores inerentes à profissionalização, mas consideram que esses devam estar relacionados a compromissos estabelecidos com a comunidade, sem perder de vista que a escola pode assumir um papel importante na redução das desigualdades sociais.

Com isso, reforçam duplamente a *dimensão coletiva* que deve estar presente na *docência como profissão*. Essa dimensão é considerada a partir de dois aspectos:

1) por um lado é importante para que os professores produzam sua formação pessoal, profissional e (re)organizem a escola; alcançando autonomia e emancipação profissional, a fim de legitimarem seus saberes e refletirem sobre seus próprios sistemas políticos e pedagógicos. Nesse caso verifica-se que a dimensão coletiva se faz no *trabalho com os pares*;

2) por outro lado, estabelece uma relação mais próxima com dimensões políticas e sociais, reconhecendo a educação como um meio importante de reduzir as injustiças sociais e entendendo a escola como parceira da comunidade que a envolve. Zeichner (2013) trabalha com o termo “espaços híbridos”, indo além do trabalho coletivo que se deseja construir entre escola e universidade: ele integra também a comunidade nesse processo. Nessas condições a dimensão coletiva se faz no *trabalho com a comunidade*.

Olhando para os valores e ideais aqui discutidos que dão base à *profissionalização*, reconhece-se que os livros de autoajuda não se aproximam dessas concepções, pois poucas professoras indicaram que a LA auxiliou a aperfeiçoar ou reconstruir o *trabalho com os pares* – apenas duas falaram sobre a *troca de saberes e experiências*, enquanto três falaram sobre o *relacionamento com os pares*. Nenhum participante mencionou que as leituras possibilitaram refletir ou mudar suas práticas em detrimento de *parcerias com a comunidade*. As respostas

mais próximas disso foram aquelas em que as professoras mostraram indicar os livros para os pais de seus alunos, demonstrando a perspectiva de integrar a família ao projeto educativo da escola.

Contudo, *as respostas não deram indícios de que a LA colabora com a compreensão ou com a vivência da dimensão coletiva*, conforme discutida acima a partir de Nóvoa (1992); Contreras (2002); Zeichner (2013); Tardif (2013) e outros. A literatura acadêmica sobre o assunto também não faz alusão a tais contribuições, pelo contrário, destaca de fato o caráter individual que compõe os livros de autoajuda (ASBAHR, 2005; ROMÃO, 2009; LOPES, 2012; SILVA, J. de S., 2012).

Conforme verificamos, os livros de autoajuda podem trazer muitas contribuições aos docentes, mas essas se voltam ao plano individual, auxiliando os professores na aprendizagem de determinados conteúdos, em tomadas de consciência, em reflexões e autoanálises, em mudanças na forma de agir etc.

Em vista dessas conclusões, mais uma *contradição* pode ser aqui apresentada na realidade dos professores: enquanto *a literatura de autoajuda caminha em uma perspectiva individual*, acreditando que as transformações do contexto educativo podem ocorrer a partir de mudanças nos indivíduos (RÜDIGER, 1996); o projeto de profissionalização da docência acredita em uma transformação coletiva, na qual políticas públicas, instituições formadoras de professores e as próprias escolas teriam de ser reorganizadas, de modo que os professores teriam que assumir sua colegialidade, e realizando um *trabalho coletivo com seus pares e com a comunidade*.

Nesse sentido, a literatura de autoajuda pode auxiliar professores em sua formação, possibilitando que eles melhor compreendam sua função, melhor desempenhem sua prática, sintam-se mais autoconfiantes e valorizados. Pode prepará-los melhor para a docência, mas esse preparo será no plano individual, de modo que ela não é suficiente para promover um *empoderamento* do ponto de vista profissional e coletivo.

Entretanto, se mais uma incoerência se coloca entre a literatura de autoajuda e o projeto de profissionalização da docência, algumas *coerências* podem ser encontradas quando olhamos para tal projeto e refletimos sobre perspectivas pontuadas por muitos participantes deste estudo.

Primeiramente, ao consideramos a visão dos professores, vimos emergir um discurso que ressalta a *escola como espaço de aprendizagem*, considerando que essa *seja feita na prática*, por meio de *reflexões sobre a prática*, através de *orientações de gestores*,

coordenadores e colegas mais experientes, por meio da *troca de saberes* com os pares, de estudos e discussões compartilhadas, entre outros aspectos.

Vimos um discurso que chama a atenção para a necessidade de se *valorizar a docência*, pois os professores almejam o apoio das famílias, da sociedade, das políticas públicas, dos gestores e de seus próprios pares de trabalho. Veem-se desvalorizadas em todos esses âmbitos e entendem que seria melhor para o desempenho da função e para a atratividade da carreira se os professores pudessem neles encontrar apoio.

Em terceiro lugar, as *professoras avaliam e refletem sobre os saberes* que lhes serão oferecidos ou que elas mesmas vão buscar. Esse julgamento não parece ser feito de acordo com uma racionalidade técnica, mas sim de acordo com a sua própria prática, na medida em que vão justificando, por meio de suas experiências e de suas ações, quais livros, cursos, ideias, exemplos etc. podem contribuir com sua formação e seu trabalho.

Nesse aspecto, justifica-se a pluralidade da natureza dos saberes, pois: teorias científicas, histórias de vidas, livros de autoajuda, troca de experiências com os pares, autoanálises e outros espaços podem ser pertinentes à aquisição de saberes e à aprendizagem da profissão.

As professoras também reivindicam que aspectos fundamentais a seu trabalho sejam considerados na escola, tais como: coordenadores e gestores que tenham tido uma formação adequada; HTPCs e HTPIs que sejam vistos como espaços de formação e que incluam os saberes e experiências produzidos pelos próprios professores; reflexões e estudos acerca das interações humanas com os alunos, contemplando desde maneiras de se lidar com as dificuldades de aprendizagem até formas de lidar com conflitos e violência em sala de aula; entre outros pontos.

Quando se considera os docentes como protagonistas, levando em conta seus discursos e percepções, depara-se com professores que parecem reconhecer e desejar muitos dos elementos vinculados à profissionalização: a escola como espaço de formação; a aprendizagem por meio da reflexão das próprias práticas; a valorização dos saberes experienciais; a aprendizagem obtida com professores mais experientes; a necessidade do novato ser acolhido e orientado; a valorização da formação na universidade e a requisição de que essa se aperfeiçoe a fim de considerar a racionalidade prática e a cultura escolar.

Entretanto, ao considerar nossa realidade, sabemos que muitas dessas condições estão distantes de acontecer, pois, como já discutimos, na prática o *projeto de profissionalização parece caminhar à margem das escolas e da profissão*. A valorização da docência pretendida

pelos professores ainda é vista como um *sonho distante*. As universidades, apesar de empenharam-se em estudos significativos, de modo geral ainda não modificaram seu modelo tradicional, pautado na lógica disciplinar de formação. As políticas públicas conferem valores contraditórios, ora destacando a autonomia das escolas e dos professores, ora restringindo os currículos e aumentando o controle ao colocarem como foco de aprendizagem as avaliações externas e padronizadas (TARDIF, 2013), tais como o SARESP aplicado no estado de São Paulo e a Prova Brasil, aplicada em todo o território nacional. As escolas e os professores veem-se em meio aos inúmeros paradoxos que emergiram nesta pesquisa, “terreno frágil” para a entrada de ideais e práticas diversas, de modo que autonomia e a emancipação profissional parecem ainda se configurar como metas a serem alcançadas.

Nesse cenário, reconhece-se que as *instâncias poderosas*, como as *universidades*, o *poder público*, as *agências de fomento* e até mesmo o *mercado* podem atuar na educação fazendo valer seus projetos e suas *estratégias* (CERTEAU, 1994). Pois possuem um *lugar próprio*, são a base de onde gerenciam relações com uma *exterioridade* (CERTEAU, 1994). Assim, apesar dos indivíduos que atuam nessas instâncias não exercerem a prática em sala de aula, ditam tendências e diretrizes, vendem formações e produtos que, mesmo sendo *externos à escola*, acabam influenciando ou mesmo fazendo parte de sua organização, da formação e do trabalho dos professores.

Nesse ponto, continua em cena “a tendência para separar a concepção da execução” (NÓVOA, 1992, p. 24) e, retomando a metáfora do *Jogo do Bridge* – mas quebrando com a ideia do triângulo, já que aqui muitas outras instâncias entraram em cena – verificamos que, na prática, muitas instâncias circulam pelo “frágil terreno” da educação, participando *do jogo da formação e do trabalho docente* de forma ativa e estratégica (CERTEAU, 1994).

Enquanto aos professores parece ser reservado o lugar de consumidores passivos, sendo obrigados a apresentar suas cartas sobre a mesa sem poder interferir no desenrolar do jogo (NÓVOA, 1999b). No *Jogo do Bridge* ocupariam o *lugar do morto*. Mas de fato ocupam na prática?

Se consideramos a validade que seus *discursos*, *saberes* e *decisões* assumem na sociedade e nas políticas públicas, pode-se dizer que sim, *ocupam o lugar do morto*. Contudo, é preciso reconhecer que da mesma maneira que não é possível ler um livro sem atribuir-lhe sentido(s) (SARTI, 2005), não é possível passar por um processo de formação e atuar como um docente sem *atribuir sentido* aos cursos que fez, aos livros que leu, às escolas em que lecionou, às experiências que viveu etc.

Como evidenciado aqui, os professores produziram inúmeros sentidos acerca de sua própria formação e de seu trabalho, revelando elementos importantes para se pensar na aprendizagem e no exercício da docência. No entanto, esses *sentidos são silenciosos*: circulam por entre os pares, por entre espaços em que encontram brechas, por entre as paredes da sala de aula, mas não se legitimam diante dos olhos das *instâncias poderosas*, já que “nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Aos professores, distantes da emancipação e valorização profissional pretendida, cabe a utilização de *táticas*, pois essas lhes possibilitam “jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 1994, p. 100). Táticas que podem ser definidas como ações gerenciadas por aqueles que não possuem um lugar próprio. São a “arte do fraco”, de modo que:

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100 – 101).

Assim parecem ser os participantes de nosso estudo. Mais do que *assumir o lugar do morto* (NÓVOA, 1999b), *assumem as táticas* que lhes possibilitam comprometer-se com seu trabalho, promover a aprendizagem de seus alunos, desenvolver-se profissionalmente.

Dessa forma, se os espaços oficiais não lhes dão respaldo para pensar a dimensão humana de seu trabalho, buscam tais reflexões em meios alternativos, como, por exemplo, em livros de autoajuda. Se a escola não lhes fornece os materiais pedagógicos necessários, eles mesmos os criam, inventam-nos... Se os HTPCs não são vistos como espaços de formação: levam os seus próprios textos para que algo interessante possa ser feito nesse espaço. Se não possuem valor do ponto de vista social e financeiro: agarram-se na esperança de transformar a vida de algumas pessoas que passam por suas mãos.

Entre muitos outros exemplos, os professores apresentam essa mobilidade inerente à tática, essa astúcia em buscar os meios que precisa para seguir em frente com sua carreira. E é então que, embora se configurem em casos isolados, às vezes nos deparamos com escolas, professores e comunidades que rompem com muitas das lógicas oficialmente instituídas: parcerias entre escolas e universidades que procuram trabalhar em corresponsabilidade; parcerias entre escolas e comunidades que reduzem índices de violência e aprimoram as interações humanas; coletivos de professores que se organizam e transformam as práticas vigentes em sua escola; entre outros tantos exemplos que ora ou outra são anunciados em

nosso cotidiano, mas que ainda não se configuram como “linhas gerais”, pois representam as “exceções à regra”.

E é então que nos perguntamos: Por que os professores, que de fato conhecem a escola e o seu trabalho, dificilmente são considerados quando se (re)organizam materiais didáticos, currículos, normas e diretrizes que dão base ao ensino e à docência?

Por que, ao mesmo tempo em que nos falaram sobre inúmeros elementos importantes à aprendizagem da docência, não encontram espaços de resistência, onde possam fazer valer os seus saberes e recusar concepções e práticas que vão à contramão da educação pública?

As instâncias legitimadas socialmente têm algum interesse em conceber a *escola como espaço de formação*, os *docentes como um grupo de profissionais autônomos* e a *docência como uma profissão*?

Perguntas como essas nos incomodam, nos levam a pensar, mas vão além das perspectivas deste estudo. Contudo, acreditamos que as reflexões aqui realizadas nos ajudaram a reconhecer *contribuições*, *interferências* e *lacunas* de diferentes instâncias à formação e ao trabalho docente, verificando, especialmente, o papel que a *literatura de autoajuda* exerce nesses processos.

Pudemos reconhecer que os professores assumem *ações táticas*: nas quais são *limitados por estratégias* de instâncias que possuem maior legitimidade, mas encontram *potencialidades ao produzirem seus próprios sentidos* sobre a prática cotidiana, ao conhecerem a escola e o seu trabalho como aqueles que estão fora da profissão jamais poderiam conhecer.

Para tanto, continuamos a concordar com Nóvoa (1992), já que este estudo nos leva a conhecer projetos que tentam “impor novos dispositivos de controlo e enquadramento” aos docentes e à própria educação, enquanto outros valorizam pessoas e grupos que lutam “pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo”. Dessa maneira, “Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto” (p. 31).

Capítulo 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as considerações finais se constituem em um movimento de “olhar para traz” e apreender os principais sentidos que emergiram com a pesquisa. Revisitando a trajetória construída, ressaltamos as compreensões que ficaram sobre o fenômeno estudado, mas também nos deparamos com novas reflexões e questionamentos, momentos esses que poderão dar margem a novos estudos.

Assim, nossas considerações estão organizadas a partir de dois momentos distintos. Inicialmente, retoma-se os objetivos da pesquisa, verificando em que medida foram contemplados, destacando os principais fenômenos apreendidos. Por fim, deixamos vir à tona múltiplos sentidos a que este estudo nos leva a pensar, reconhecendo a importância de se encontrar referenciais consolidados para se pensar a profissão docente e modelos de formação que a contemplem.

8.1. Da proposta aos significados encontrados.

Retomando-se os objetivos deste estudo, pode-se destacar que foram contemplados. O primeiro deles foi importante para situar nosso estudo em meio aos outros existentes na área, além de levantarmos informações importantes sobre a literatura de autoajuda com base na literatura científica. Assim, objetivamos *Investigar como a literatura de autoajuda vem sendo tratada na pesquisa científica*. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas 26 pesquisas relacionadas à temática autoajuda, enquanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas 83. Como visto, a autoajuda aparece estando relacionada a tecnologias assistivas; a grupos de ajuda mútua a alcóolatrás, dependentes químicos, pessoas com doenças graves; a teorias utilizadas para amparar as reflexões de diferentes fenômenos.

19 estudos foram selecionados por contemplarem a *literatura de autoajuda*, aproximando-se dos interesses de nossa pesquisa. Esses estudos focam o sucesso de vendas dessa literatura nos dias atuais, sendo que alguns analisam o discurso ou o conteúdo dos livros, enquanto outros se preocupam com os sentidos produzidos pelos seus leitores, também há aqueles que investigam as relações entre essa literatura e as condições sociais e históricas dos dias de hoje.

Com relação aos objetivos que tratavam das *motivações* e das *contribuições* que os professores encontram na leitura dos livros de autoajuda, verificou-se que, entre os 271 participantes, 227 (83,76%) disseram ter lido ao menos um livro de autoajuda. Dentre esses, 168 (61,99%) afirmaram que a literatura de autoajuda contribuiu com aspectos de sua vida pessoal, enquanto 158 (58,30%) informaram que houve contribuições para o exercício da docência.

Buscamos *identificar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I*, sendo que 42 professores indicaram que foram motivados por um amigo, conhecido ou professor; 12 receberam indicações em uma instituição formadora de professores ou na escola em que lecionam; 13 foram motivados pelo título/autor/temática; 12 pelo próprio gênero; 41 buscavam contribuições para a vida pessoal; 28 buscavam contribuições para a profissão e 10 buscavam aperfeiçoar ou entender as interações humanas.

Em um dos grupos focais, professoras evidenciaram que buscam esses livros em momentos de prazer, por sua leitura ser fluente e prazerosa, mas ainda assim esses podem ser relacionados a elementos da profissão. Em todos os grupos emergiram com força os livros de autoajuda de caráter espiritual, sendo que algumas pontuaram que os buscam quando se sentem desmotivadas, sem forças para enfrentar algumas situações. Houve aqueles professores que não tiveram um motivo específico para a leitura, mas que após a leitura encontraram contribuições interessantes.

Assim, buscamos fazer a ponte entre o que se buscava com as leituras e o que de fato as professoras conseguiram nelas encontrar. Por isso o terceiro objetivo foi *Apresentar a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda e o seu trabalho docente*. Novamente surgiram múltiplos significados, mas que puderam ser organizados em três significados principais, pois as professoras mostram que os livros puderam auxiliar em sua *formação*; em sua *dimensão pessoal*; ou serem utilizados como *ferramentas de trabalho*.

Com relação à *formação*, emergem significados inerentes ao *plano cognitivo*, mas também ao *plano procedimental* e ao *atitudinal*, mas todos esses foram considerados no bloco da “*formação*” pois se considera que os professores mobilizam um “saber-ensinar na ação” (TARDIF, 2010).

Apesar da maior parte das professoras não ter buscado os livros com a intenção de promover sua (auto)formação, indicam que esses contribuíram com diferentes aspectos que se relacionam a suas concepções ou à sua atuação na docência, demonstrando que os conteúdos

lidos podem influenciar em seu desenvolvimento pessoal e profissional (ANDRÉ, 2010). Nesse tópico, as professoras indicam que os livros puderam ajudá-las a *adquirir novos conhecimentos, referências teóricas, compreensões acerca da educação; possibilitaram que elas tomassem consciência de algumas questões pertinentes à sociedade e à educação; permitiram ampliar seu autocontrole, sua autoconfiança ou a organização de seus próprios objetivos*; como também lhes ajudaram a ver a importância de se refletir sobre a prática, *de repensar aspectos ligados às práticas pedagógicas* e, sobretudo, auxiliaram a pensar sobre questões inerentes à dimensão humana.

No que se refere à *dimensão pessoal*, as professoras mostram que os livros auxiliam em seu fortalecimento, podendo assumir um caráter espiritual. As palavras positivas e mensagens motivadoras parecem de fato contribuir para se elevar a autoestima e encontrar forças para prosseguir em situações difíceis. Declaram que “é preciso estar bem enquanto pessoa para assumir uma melhor atuação enquanto docente” e que, além disso, pretendem transmitir essas mensagens de “motivação” e “bons valores” aos seus alunos.

Com relação às *ferramentas de trabalho*, os livros foram utilizados em reuniões de pais, fornecendo “mensagens” que foram lidas durante a reunião, pois propiciavam questões pertinentes à educação dos filhos. Uma professora citou que gostou quando sua coordenadora utilizou os livros para iniciar uma discussão entre os professores, pois acredita que esses livros carreguem elementos que dão base a debates mais profundos, que podem ser feitos coletivamente. Nesse caso, o livro apareceu como elemento importante para *engatilhar outras discussões*.

Apesar das muitas contribuições reveladas pelos participantes, notamos que essas propunham mudanças em torno do “eu”, focando a melhoria de desempenho ou a aquisição de conhecimentos do *próprio indivíduo*. Mesmo quando se toca na dimensão humana, é o “eu” que busca aprimorar suas ações e compreensões a fim de melhor se relacionar com o outro, ou seja, os dados nos indicam concepções que levam o indivíduo a *ir ao encontro* do outro, o que é diferente de *ir com o outro*.

Desse modo, não encontramos indícios que mostrassem que os livros trariam subsídios para se repensar as *ações coletivas*, o *trabalho com os pares* e *com a comunidade*, nem mesmo questões que poderiam auxiliar na emancipação profissional do grupo.

Verificamos, então, uma contradição entre as propostas da literatura de autoajuda e o projeto de profissionalização da docência, pois enquanto as primeiras consideram que *o contexto educativo possa ser transformado a partir de mudanças nos indivíduos* (RÜDIGER,

1996); o segundo acredita em uma *transformação que passa por parcerias entre diferentes instâncias e por dimensões coletivas*, pois essas se fazem necessárias para que os professores alcancem sua emancipação profissional e a docência se consolide como uma profissão autônoma na elaboração de saberes e valores (NÓVOA, 1992).

Assim, *acreditamos que a literatura de autoajuda possa contribuir com a formação e o trabalho docente*, mas entendemos que essas contribuições se realizem no plano individual, *não sendo suficientes para promover um empoderamento do ponto de vista profissional e coletivo*.

Considerando a relação intrínseca entre os professores e a escola, pensamos ser válido verificar em que medida os professores entendem que essa tem participado de seu processo de formação e de seu trabalho, de modo que o quarto objetivo foi *averiguar se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação*.

Com relação a isso, múltiplos significados foram suscitados, que puderam ser melhor averiguados a partir dos grupos focais. Nove professoras declararam que já trabalharam em escolas nas quais a coordenação e a gestão tinham uma clara compreensão de seu papel, utilizando os espaços de HTPC e HTPI para promoverem a formação dos professores por meio de leituras, orientações, estudo e aprofundamentos referentes a temáticas pertinentes ao coletivo de professores ou mesmo a problemas e dificuldades de um professor. Essas formações também contemplavam a troca de experiências com os pares, a relação entre os estudos e a prática desempenhada pelas docentes, sendo que essas atividades foram consideradas muito importantes pelas professoras.

Entretanto, todas as professoras evidenciaram que em muitas escolas ainda não há uma compreensão clara quanto à importância da formação. De modo que os momentos voltados à formação ficam vagos, ou são oferecidas leituras sem a devida exploração do texto, sem considerar a troca de experiências com os colegas, sem levar em conta os *saberes profissionais* (TARDIF, 2000).

Alguns participantes lastimaram o fato de muitas escolas ainda não contemplarem questões relacionadas à dimensão humana durante o espaço de formação, mostrando que a relação com os alunos está cada vez mais difícil, mas que muitas vezes não há uma preocupação coletiva para a resolução desses problemas. As professoras do Grupo Focal 2 reivindicaram, principalmente, que algo seja feito com relação aos *conflitos professor-aluno* – que hoje podem até se transformar em casos de violência física; como também requisitam maior preparo para lidar com os alunos que possuem *dificuldades de aprendizagem*.

A figura do professor coordenador emergiu como central para que a formação na escola se desenvolva adequadamente, sendo que elas entendem que ele precisa ter formação na área pedagógica para assumir tal função, ter uma concepção clara com relação ao seu papel, ter condições para desempenhar as suas funções em vez de apenas “correr” para sanar as urgências que emergem no cotidiano escolar.

Dessa forma, os participantes demonstraram valorizar a *escola como espaço de aprendizagem da docência*, considerando a *importância dos saberes profissionais* nesse contexto, embora reconheçam que essa condição ainda não se estabeleça em muitas instituições de ensino.

8.2. (Re)pensando a profissão – o professor como “referência”

Considerando que os dados foram analisados a partir de três elementos centrais a esta pesquisa – a *formação docente*, o *trabalho docente* e a *literatura de autoajuda* – verificamos diferentes sentidos atribuídos pelos professores a cada um desses elementos, buscando perceber como os livros de autoajuda poderiam contribuir com a *formação* e o *trabalho*, quais desafios enfrentados pelos professores que os faziam recorrer a essas leituras, como também encontrar outros elementos, para além da LA, que seriam significativos à aprendizagem e ao exercício da docência.

Ao escrever sobre sua aprendizagem profissional, os participantes consideraram muitos elementos importantes à sua *formação*, tais como a *trajetória pré-profissional* e as *histórias de vida*, *experiências vivenciadas em espaços educativos exteriores à docência* (como Ongs e igrejas), entre outros. Contudo, os dois “espaços-tempos” citados por mais sujeitos foram as *instituições formadoras de professores* (magistério, escolas normais, faculdades e universidades) e as próprias *escolas*.

Optamos por aprofundar nosso olhar sobre essas duas instâncias, que não só foram as mais citadas, mas também se configuram como espaços oficiais de formação e trabalho docente. Os participantes trouxeram muitas contribuições inerentes às experiências formativas vivenciadas nesses “espaços-tempos”, mas também apontaram para determinadas lacunas que, de certa forma, parecem ser contempladas pela literatura de autoajuda.

Os livros de autoajuda ficaram reconhecidos por se aproximarem da realidade dos professores, trazendo situações cotidianas; por contemplarem a dimensão humana e, ainda; por auxiliarem em algumas questões da dimensão pessoal. Aspectos esses que ficam apenas

nas entrelinhas das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e que dificilmente são contemplados na formação universitária, tendo em vista que ela assume um modelo de formação disciplinar e não voltado aos elementos da profissão (modelo profissional de formação) (TARDIF, 2010).

Algumas professoras indicaram que, muitas vezes, nem mesmo na escola encontram respaldo para lidar com aspectos inerentes à dimensão humana, pois sentem falta de subsídios e apoio para lidar com os conflitos entre professores e alunos e com os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, verifica-se que a literatura de autoajuda toca em aspectos muitas vezes negligenciados por outras instâncias envolvidas com a formação de professores, sendo que, independentemente das críticas recebidas, reconhece-se que ela tem auxiliado os professores desta rede municipal de ensino. Os professores, por sua vez, não necessariamente tenham incorporado as propostas dos autores dos livros (SILVA, J. DE S., 2012), mas *produziram sentidos* a partir dessas leituras, que podem ter sido transformadas em *leituras de trabalho* (SARTI, 2005).

Como leituras de trabalho, essas podem ter propiciado a aquisição de saberes, competências, práticas e valores que se relacionam ao exercício da docência, possibilitando, assim, seu *desenvolvimento profissional e pessoal* (NÓVOA, 1992).

Com isso, reconhece-se ainda o local que a literatura de autoajuda pode vir a ocupar, um espaço na (auto)formação dos professores, mas que não se alia a projetos mais amplos que visam à formação para a emancipação dos docentes e a consolidação da docência como profissão, tendo em vista que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 1992, p. 27).

Dessa forma, embora se considere as contribuições que possam ser geradas a partir da leitura desses livros, preocupa-nos o fato deles estarem assumido um papel de maior importância em espaços legitimados relacionados à formação e ao acesso à carreira docente. Pois focam o caráter individual da formação, não levando em consideração as dimensões coletivas necessárias para se consolidar a docência como profissão.

Além disso, questiona-se o fato de seus autores não possuírem formação na área da educação, nem estarem associados a instituições produtoras de pesquisa em educação ou de formação de professores. O que demonstra que a educação e a docência continuam se constituindo em um “terreno frágil”, onde pessoas e organizações com diferentes formações e intenções acabam ocupando espaços de referência, ditando modelos de ensino e até mesmo concepções de profissão.

Preocupa-nos também o fato dos professores encontrarem nos livros aspectos que parecem corresponder a “lacunas” em sua formação, sendo que algumas dessas foram evidenciadas, por exemplo: os três grupos focais indicaram que a formação universitária ainda não contempla plenamente o preparo para a atuação profissional. Com isso, requisitam estágios mais longos, que contemplem a regência, a imersão no ambiente escolar e maiores responsabilidades. Algumas professoras valorizaram os saberes e o estágio presentes no magistério, justamente por se aproximarem dessa atuação profissional: “[...] Aqui [na universidade] eu aprendi mais a parte teórica e lá [no magistério] eu aprendi mais a parte prática” (PS39, GF2, grifos nossos).

Outro exemplo emergiu no Grupo Focal 3, quando as professoras ressaltaram que a literatura acadêmico-científica não dá conta de contemplar alguns aspectos da profissão, por trazerem *concepções idealizadas*, que não se coadunam com as *situações vivenciadas em seu cotidiano*, os quais elas encontram na L.A.

Essas e outras contradições que pareceram circular no universo da docência chamaram nossa atenção. Alguns dos paradoxos emergentes foram: Autonomia e regulação; autores de pesquisas científicas ao lado de autores de autoajuda; formadores de professores que não possuem formação para a docência; reconhecimento que formações mais profundas são importantes ao lado da desvalorização dessas no plano de carreira; escolas como espaço de formação ao lado de escolas que negligenciam a formação; representações dos professores como acomodados convivendo com representações dos professores como árdios trabalhadores; dimensão humana como base do trabalho e, ao mesmo tempo, negligenciada em espaços inerentes à docência, entre outras.

Essa *discrepância* de sentidos pode, por um lado, estar atrelada a uma falta de clareza com relação ao que se espera da educação, do ensino e da própria profissão. Assim, no “frágil terreno” da docência assinalado acima, não só entram referenciais diversos, como também podem coexistir concepções e ideais contraditórios, inerentes às pesquisas científicas, ao mercado de formação de professores, à mídia, às secretarias de educação, entre outros órgãos:

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há (NÓVOA, 1999a, p. 14).

Por outro lado, para além das contradições, da falta de clareza em torno da docência, há também uma *pluralidade de sentidos* que envolve a docência e está relacionada ao fato dessa ser uma profissão complexa, na qual os docentes podem assumir “identidades compostas” ao atuarem em múltiplas funções e a partir de diferentes formas de trabalho: “trabalho artesanal, trabalho codificado, trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho emocional, trabalho elástico, trabalho invisível, trabalho feminino, trabalho flexível, trabalho interpretativo, trabalho investido, trabalho mental, trabalho moral, trabalho reflexivo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 285).

Assim, considerarmos, esse *contexto plural e contraditório* em que se assenta a docência e nos perguntamos:

- *Como os professores lidam com a “pluralidade e a complexidade de papéis e tarefas” que lhes são inerentes, quando as referências se perdem no “frágil terreno” da educação?*
- *Haveria uma saída para se “fortalecer o terreno” em que se assenta a docência?*

Para refletir sobre essas questões, nos remetemos às discussões estabelecidas no final do *Capítulo Sete*, levando em consideração que essa perda de referências não marca somente a docência, mas é marca de nossos tempos (BAUMAN, 2007a), flexíveis, passíveis de rápidas mudanças, mas frágeis relações...

Em meio a isso, percebemos que muitas novas relações vão se estabelecendo com a escola e com o ensino, sendo que, por meio de diferentes *estratégias* (DE CERTEAU, 1994), instituições e [...] grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo” (NÓVOA, 1999a, p. 15), buscam veicular suas normas, valores e tendência, adentrando assim o “terreno da educação”.

Os professores, por sua vez, se veem em meio a essa mistura de influências, não havendo clareza com relação às reais concepções que deveriam assumir. Contudo, como destacamos no *Capítulo Sete*, antes de se assumirem como *passivos consumidores*, nossas discussões nos dão indícios de que os professores *continuam a “jogar”*, pois apesar de se verem imersos em um território de contradições, *produzem sentidos* sobre as experiências vividas, sobre os conteúdos com os quais se deparam. *Julgam e avaliam* os saberes e práticas que lhes são oferecidos. *Mobilizam seus saberes*, compreensões e ações para melhorar

desempenharem sua função... ***Mas tal mobilização se dá de maneira tática:*** “Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (DE CERTEAU, 1994, p. 97).

Como as águas da metáfora de De Certeau (1994), os professores se deparam com muitos “rochedos” que limitam seu campo de ação, com “relevos impostos” que lhes propõem modos de organizar a profissão, conceber suas práticas e formações... Contudo, como as águas, os professores *continuam a se movimentar*, e em suas indas e vindas vão produzindo sentidos sobre os “espaços-tempo” que vivenciam na docência: Constroem representações, produzem seus saberes e constituem sua identidade profissional no “espaço” escolar e em seu “tempo” de carreira, que embora sejam o *seu lugar* de trabalho diário, ***não se configuram como seus*** de maneira legítima, pois “Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos [...]” (TARDIF, 2013, p. 659), nem mesmo puderam alcançar uma emancipação profissional (NÓVOA, 1992).

Assim, suas ações são de fato táticas: jogam com o terreno, isso é, com normas, valores e concepções que lhes são impostos, *aproveitando as ocasiões* para mobilizarem suas próprias normas, valores e concepções, mas sem chances reais de alcançar sua própria autonomia (DE CERTEAU, 1994). Seus discursos são silenciados diante das outras instâncias, que contam com legitimidade social. Suas saberes e suas decisões continuam a não influenciarem modelos de formações, currículos, diretrizes, materiais didáticos – e tantos outros elementos que são intrínsecos à sua atuação profissional.

Nessa direção, a fim de “fortalecer o terreno da docência”, sugere-se aqui que os *professores deixem de ocupar posições táticas, para assumirem um lugar estratégico no jogo* (DE CERTEAU, 1994).

O que se propõe, é que eles ***saíam de seu lugar tático***, frágil, e ***possam se assumir de fato como profissionais do ensino*** – profissionais que, como os dados nos mostraram, possuem crenças, valores, concepções e saberes acerca da docência. Profissionais que, em boa parte, veem a escola como formadora, reconhecem a importância de seus próprios saberes e de trocá-los com seus pares, almejam a sua valorização, ao mesmo tempo em que almejam a melhoria na aprendizagem e desenvolvimento de seus próprios alunos. Assim, acreditamos que os professores deveriam realmente *jogar* no campo da educação, ***utilizando-se de estratégias para tomarem decisões e serem ouvidos*** frente às outras instâncias que se

relacionam à educação. É o que se espera que aconteça em um projeto de profissionalização do ensino e da docência (TARDIF, 2010; 2013).

Dessa forma, a “*pluralidade e a complexidade de papéis e tarefas*” que são inerentes à docência certamente seriam consideradas nos diferentes processos, espaços e tempos que a constituem, pois se os professores pudessem utilizar suas próprias estratégias para repensarem sua formação, seu trabalho e sua profissão, certamente sua *cultura profissional seria legitimada, com todos saberes que lhes são próprios, com os elementos vivenciados no cotidiano escolar.*

Ao entrar em jogo a *cultura profissional docente*, seus três principais fundamentos também entrariam: 1) a capacidade de estabelecer julgamentos durante as situações em ação, baseando-se em sistemas de referências, saberes e normas; 2) a prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional; 3) a ética profissional, sendo pautada assim por uma racionalidade prática, que contempla o “saber-ensinar na ação” (SARTI, 2005; TARDIF, 2010).

Ao considerarmos os *saberes que são próprios da cultura profissional*, seriam também consideradas as especificidades desses saberes, mobilizados pelos professores no desenrolar de sua atuação com todas as suas marcas: a *temporalidade*, a *pluralidade* e a *heterogeneidade*... Ainda são *personalizados e situados, de seres humanos para seres humanos*, características que implicam no desenvolvimento da *dimensão relacional e interacional* (TARDIF, 2010).

Levando em conta *as dimensões relacionais e interacionais*, seriam levados em conta os elementos que constituem *o próprio trabalho docente*, por ser essa **uma profissão que se assenta nas interações humanas entre professores e alunos**, nas quais o professor não pode atuar parcialmente: *ele vive a profissão*, com **toda a sua personalidade**. Assim, a própria **dimensão humana seria valorizada**.

Acredita-se que quando os professores puderem, de fato, **assumir posições estratégicas em sua profissão** (DE CERTEAU, 1994), alcançando, dessa forma, sua emancipação profissional, poderíamos tê-los como **grandes referências** para se pensar os modelos de formação, a organização das escolas e da própria profissão.

Quando alguns parâmetros parecem se perder em um universo profissional no qual *contraditórias referências ditam normas, valores e imagens da docência*, desejamos ver os **professores consolidando-se como uma referência** para se pensar *a sua própria profissão*.

Porque só a partir deles será possível compreender a docência tal como ela é, com suas especificidades e desafios (TARDIF, 2012; 2013).

Nessas condições, as *imagens veiculadas por tantos outros órgãos* teriam sua legitimidade avaliada por quem, de fato, *vive a profissão*. A mídia, o mercado de formação docente, as políticas públicas e tantas outras instâncias que “se interessam” pela docência já não poderiam viabilizar projetos que vão na contramão dos princípios da educação e da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

Para isso, pressupõe-se ainda a valorização, organização e sistematização dos saberes produzidos pelos professores, de modo que faz-se necessário “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999a, p. 18) ou de uma “teoria da interação social” (TARDIF, 2010).

Finalmente, sonhamos com o dia em que **os professores e seus saberes se assumam como referências** para se pensar a profissão docente.

Entretanto, para que tudo isso aconteça é preciso que os próprios professores assumam um posicionamento que caminhe em direção à sua autonomia profissional, ***por meio de ações coletivas de formação e trabalho***:

Os tempos de hoje são mais complexos do que os tempos passados. E mais difíceis. Mas grande parte das crenças fundadoras da profissão docente continua actual. A começar por esse sentimento de que nos compete cuidar das crianças e do seu futuro. Para que isso seja possível, *é fundamental que os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) nas mudanças em curso*. (NÓVOA, 1992, p. 18, grifos nossos)

Ao mesmo tempo, Tardif (2010) e Zeichner (2013) defendem uma postura mais “pró-ativa” dos formadores universitários, indicando que esses devem ser mais do que “forças defensivas”, pois deveriam de fato apoiar as lutas inerentes às escolas e às comunidades.

Partimos com o intuito de encontrar maneiras de **considerar a pluralidade de saberes e funções inerente à docência** e, ao mesmo tempo, **superar as contradições** que parecem deixar os professores sem referenciais claros. Ao acreditar que a **profissionalização do ensino e da docência poderia responder a tais preocupações**, **trouxemos à tona tona a dimensão coletiva que lhe é íntinseca** – em todos os seus sentidos: pois ela deve se constituir no trabalho com os pares, com a comunidade, com outras instâncias de fato interessadas na educação.

Nesse sentido, deixamos de lado a metáfora do *Jogo do Bridge* (NÓVOA, 1999b) e o *triângulo da formação e do trabalho docente*, aos quais nos remetemos ao longo desta pesquisa: para além de modelos restritivos, que privilegiem uma ou outra instância relacionada à educação, é o momento de pensarmos em **modelos de parceria**, nos quais as várias instâncias possam colaborar mutuamente com interesses pertinentes à educação pública e ao projeto de profissionalização.

Nesse sentido, deixamos de lado a metáfora do *Jogo do Bridge* (NÓVOA, 1999b) e o *triângulo da formação e do trabalho docente*, aos quais nos remetemos ao longo desta pesquisa. Para além de modelos restritivos, que privilegiem uma ou outra instância relacionada à educação, poderíamos pensar em **modelos de parceria**, nos quais as várias instâncias possam colaborar mutuamente com interesses pertinentes à educação pública e ao projeto de profissionalização. Porém, esta forma de colaboração não poderia vir na demanda da exploração do professor ou reduzida a tarefas técnicas e de coordenação, mas na direção de se trabalhar em conjunto para mudanças significativas.

Portanto, o que se busca é a construção de fortes comunidades profissionais no ensino sem o uso da parceria como um dispositivo para sobrecarregar os professores (HARGREAVES, 2000), mas para fornecer alternativas ao trabalho docente, visando melhorar o ensino e orientar em políticas necessárias ao desenvolvimento profissional.

Concluindo, entendemos que todos os professores devem valorizar e defender o seu direito à educação e ter na base de seus conhecimento saberes que sustentem o seu profissionalismo, estando integrado a aquilo que é praticado.

9. REFERÊNCIAS

- ALONSO, D. M. **A argumentação em textos de auto-ajuda**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000479770&fd=y>>. Acesso em: 02 maio 2014.
- 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, A. J. O Planejamento de Pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, v. 77, p. 53 – 61, maio. 1991.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, v. 2, Fev/Jul, p. 61 – 69. 1992.
- 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. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66 – 71, maio. 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Dossiê**. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez.2010.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- ARNOSTI, R. P.; COSTA, M. G. da; SOUZA NETO, S. **Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva**. 2010. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- 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.
- ARNOSTI, R. P. **Entre o direito à ternura e a ‘Pedagogia do Amor’: a dimensão (sócio-)afetiva da identidade docente**. 2012. 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. **Escola de Educadores: A dimensão (socio)afetiva na identidade do professor**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ASBAHR, M. C. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2008. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 22 jul 2015.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M., SILVA, C. (orgs.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 23-60.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

_____. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p.158-77.

BENITES, et al. A fraternidade e a educação para a paz: possibilidades pedagógicas numa perspectiva de mudança. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 36, p. 101-124, jan/jun.2011.

BESSA, D. B. **Literatura de auto-ajuda cristã**: em busca da felicidade ainda na terra e não só para o céu. Tese (Doutorado). Ciências da Religião. PUC-São Paulo, São Paulo, 2008.

BOSCO, A. M. **Sucessos que não ocorrem por acaso**: literaturas de auto-ajuda. 2001. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000228728>>. Acesso em: 08 out. 2014.

BRASIL. 1996. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, 20 dez., 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23/03/2009.

_____. **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.

BRITTO, L. P. Leitor interditado. In: MARINHO, M., SILVA, C. (orgs.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 61-78.

BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de auto-ajuda. 2003. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso espacial de formação de professores. In: SOUZA, E.C. , ABRÃO, M.H. (orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRG/ UFBA, 2007, v.1, p. 219-238.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. Editora Gente, 2001.

_____. **Pedagogia do amor**. Editora Gente, 2004.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLELLO, S. de M. G. A construção do fracasso escolar: mecanismos do não aprender e os desafios do professor. In: USP. **Vídeo Aula, Disciplina Profissão Docente**. USP: São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=2882>. Acesso em: 02 set 2014.

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

COSTA, M. G. da. **A identidade do professor: um estudo sobre a dimensão afetiva**. 2009. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

CUNHA, W. A. da. **A cultura de autoajuda: Um olhar crítico a partir de Howard Clinebell**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Teologia, Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=229>. Acesso em: 12 set. 2014.

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

_____. **Não desista dos seus sonhos**. São Paulo: Editora Sextante, 2004.

_____. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. Academia de Inteligência, 2006.

_____. **O vendedor de sonhos**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2008.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Rio Claro, 2012, 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DAY, C. **A Paixão pelo Ensino**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEROUE, J. L. La profession enseignante comme montage composite – Les enseignants face à um système de justification complexe. **Éducation Permanente**, n. 96, p. 61 – 71, 1988.

DEMO, P. Auto-ajuda: uma sociologia da ingenuidade como condição humana. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOMITROVIC, M. C. K. **As posições-sujeito em Pais brilhantes, professores fascinantes** : o processo de atribuições de sentido ao discurso sobre educação circulante no Brasil. 2010. Dissertação (mestrado). 191f. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP. Campinas, 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

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

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 vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. p.xi-77.

FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede Municipal de Rio Claro**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/121948>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. São Paulo: FAPESP, 2011.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra** (Rio de Janeiro), ano IV, n.9, p.123-32, 1969.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1994. 127 p.

FRIED, R. L. Prefácio. In: DAY, C. **A Paixão pelo Ensino**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 25 jul. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, B. A.; et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, n. 1, p. 139 – 210, maio 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Um análisis comparado. **Revista de Educación**, número extraordinário: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación., 1990, p. 315 – 345.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, J. A. M. **Ser professora do 1º ciclo**: uma carreira em análise. Lisboa. Tese de Doutorado. Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. et al. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GRAZIANO, L. D. **A Felicidade Revisitada**: Um Estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. Tese de Doutorado, 111p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**. Toronto, v. 16, p. 811 – 826, 2000. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 18 nov. 2015.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**: théorie et pratiques de l'éducation scolaire. 2ª ed. Bern: Editions Peter Lang, 1988.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

IBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3ª Ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

KADER, C. C. C. **O diálogo inter-religioso de sua santidade** – O Dalai-Lama. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Rs,

Brasil. 2005. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050969.pdf>. Acesso em: 25 ago 2014.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**. Belo Horizonte, vol 10, n. 15, 2004. pp. 124-136. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewArticle/202>. Acesso em: 10 jul 2015.

LARSON, R.W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**. vol. 55, n. 1. Pp. 170-183, 2000. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>. Acesso em: 15 set 2014.

LIMA, L. S. L. M. **Programe sua mente e seja bem-sucedido, feliz, influente, próspero e saudável**: um estudo da persuasão em livros de auto-ajuda. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. 2005.

LOLI, R. **A persuasão no discurso de auto-ajuda**: uma abordagem sistêmico-funcional. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-São Paulo: São Paulo, 2008. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp058563.pdf>. Acesso em 08 de set 2014.

LOPES, C. W. Práticas de Leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda. Porto Alegre, 2012, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49847>. Acesso em: 09 ago. 2014.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago, 2007, p. 466-482.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MARÍN-DÍAZ, D. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARINHO, M., SILVA, C. (orgs.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n.118, p.89-117, 2003.

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

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** (São Paulo), v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun. 1999a.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999b.

_____. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? In: **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária** – Ensino Superior – inovação e qualidade na docência, de 24 a 27 de junho de 2012, Porto, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Conferência de abertura proferida em 24 de junho de 2012. Gravação, transcrição e correção do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/IB/Depto de Educação) e do acadêmico Bruno Cardoso Nicoletti Domingos (UNESP/IB/Licenciatura em Educação Física – bolsista do Projeto PIBID/CAPES – Iniciação a Docência) para fins didáticos. Rio Claro, UNESP/IB/Depto de Educação, 2012, 16p.

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

PATTON, M. **Qualitative avaluation methods**. Beverly Hille, Saga Publ., 1986.

PEREIRA, J. N. **Gênero auto-ajuda: estratégias linguístico-discursivas**. 2005. 199f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – PUC-SP, São Paulo, 2005.

PICANÇO, M. F. **O Poder da solução**. A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios). Tese de Doutorado. 171 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2013.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, nº. 147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 nov. 2015.

POWEL, J. **Biografia: Samuel Smiles**. In: Instituto Ordem Livre. Seção Especial, Biografias. 27 de Março, 2009. Disponível em: <http://ordemlivre.org/posts/biografia-samuel-smiles>. Acesso em: 24 ago 2014.

RIBEIRO, M. A. H. W. Projeto de Leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica - ANEP, 2006, v. 1, p. 1-252.

RIBEIRO, I. F. **A auto-ajuda como interdiscursividade em “O alquimista” de Paulo Coelho**. 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/2186>. Acesso em: 22 out 2014.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 27, pp.403-412, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007a. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do município de Rio Claro. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Rio Claro.** Disponível em: <http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI_10609.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

RIO CLARO, Lei nº. 3777, de 15 de outubro de 2007b. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro e dá providências correlatas. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Rio Claro.** Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/17/leimunicipal3777-2007.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 44, de 08 de setembro de 2009. Promove alterações na Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007, revogando a denominação de Professor Adjunto e criando o quadro 2 do Magistério Público do Município de Rio Claro e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Rio Claro**, nº 197, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI_11591.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 059, de 16 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Lei Municipal Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Rio Claro.** Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 70, de 31 de dezembro de 2012. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Rio Claro.** Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000426/leicomplementar070_alteraleico.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

RODRIGUES, H. de A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes.** 2014. 233f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROMÃO, A. M. **Filosofia, educação e esclarecimento** : os livros de auto - ajuda para educadores e o consumo de produtos semi - culturais. Tese (doutorado). 169 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2009.

ROSSI, Padre M. **Ágape.** Globo Livros, 2013.

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

RUGIU A.S. **A nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998, 167p.

SÁ, D. R. **Autoajuda, trabalho e novas subjetividades em tempos de incerteza:** análise do discurso de o monge e o executivo e seja líder de si mesmo. 2013. 129 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10287>. Acesso em: 09 out. 2014.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese de Doutorado. 273f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

_____. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, 2008, p. 47. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 jul 2015.

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985. p.91-101.

SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. Trad. São Paulo, Edusp/Livraria Saraiva, 1974

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.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO – SP. **Apostila Completa para PEB I** referente ao concurso público nº 02/2012. Rio Claro: Editora Solução, 2012.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SEVERIANO, M. de F. V. **Narcisismo e Publicidade**: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, L. L. M. da. A revista leitura: teoria e prática e o professor – um leitor em formação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, J. de S. **Do direito à ternura à pedagogia do amor**: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva. 2007. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

SILVA, J. R. de S.; ASSIS, S. M. B. de. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.

SILVA, G. B. **Um imaginário de identificação com a literatura de autoajuda**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, J. de S. **A formação e o trabalho docente**: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – PUC-SP, São Paulo. 2006.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 Junho 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPED- Sudeste), 9., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13.

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

SOUZA NETO, S.; SILVA, M. F. G.; IZA, D. V. Formação de Professores de Educação Física: A Socialização Profissional no Magisterio. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, A. R. **Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer**. Lisboa, Portugal: Editora Visão, 2015 (no prelo).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 de ago de 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, nº 73. Campinas – SP: 2000, p. 209 – 244.

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.

TIBA, I. **Quem ama, educa!.** 26. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

_____. **Disciplina:** limite na medida certa. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TURMINA, A. C. **Mudar para manter:** A auto-ajuda como a nova pedagogia do capital. 2005. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VINHA, T P. **O Educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

VITZ, P. C. Psychology in recovery. **First Things: the Journal of religion, Culture and Public Life**, v. 151, p. 17-22, Mar. 2005.

WAUTIER. A. M. **A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: LEVANTAMENTO GERAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE ‘AUTOAJUDA’.

Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações.

Quadro elaborado em 04/02/2014.

Ano defesa	Título	Autor	Programa/Instituição	Dis. ou Tese
01 2001	Sucessos que não ocorrem por acaso : literaturas de auto-ajuda.	Angelo Marcos Bosco	Programa de Pós-graduação em Sociologia (UNICAMP)	D
02 2001	Câncer de mama e resiliência: uma abordagem psicossomática.	Maria Claudina Mendes Vasconcelos de Oliveira	Programa de pós-graduação em enfermagem. PUC – São Paulo	D
03 2002	Neuroticos anônimos: reavaliando a vida sob novas perspectivas.	Ana Maria Monteiro	Pós-graduação em Ciências Sociais (UNICAMP)	D
04 2002	Concepções e Funções da Arte na Arteterapia.	Maria Aparecida Guimarães Ribeiro	Pós-graduação em Psicologia (Desenvolvimento Humano) – (Universidade Católica de Goiás)	D
05 2003	O fenômeno do marketing religioso: Análise do discurso da igreja Renascer em Cristo na mídia.	Karla Regina Macena Pereira Patriota	Pós-graduação em Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco	D
06 2003	O amor e seus mo(vi)mentos.	Rosana Rodrigues Gomes da Silva	Programa de Pós-graduação em Educação (UNICAMP)	T
07 2003	Voce S.A : linguagem empresarial, discursividade e interpelação.	Leda Queiroz de Paula	Programa de Pós-graduação em Linguística. UNICAMP	D
08 2004	O sucesso esta em suas mãos.	Anna Flora Brunelli	Programa de Pós-graduação em Linguística. UNICAMP.	T
09 2004	A expressão da ideologia no artigo do mestre.	Licéria Wojtowicz	Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria	D
10 2004	Análise da implementação de uma abordagem de cuidar de enfermagem junto à mulher no ciclo gravídico-puerperal: uma aproximação do Modelo de Orem, sistemas de classificação da prática de enfermagem e diretrizes de humanização do parto.	Sandra Valéria Martins Pereira	Mestrado em enfermagem. Universidade Federal de Goiás	D
11 2005	Análise da produção científica sobre a utilização de atividades grupais no trabalho do enfermeiro no Brasil.	Maria Tereza Hagen de Godoy	Programa de Pós-graduação em enfermagem. Universidade Federal de Goiás	D
12 2005	Programe sua mente e seja bem sucedido, feliz, influente, próspero e saudável : um estudo da persuasão em livros de auto-ajuda.	Lilian Alonso Lima	Salete Moreira Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina	D
13 2005	Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para	Melissa Cristina Correa Asbahr	Programa de Pós-graduação em Educação – UNICAMP.	D

		crianças.		dissertação	
14	2005	O diálogo inter-religioso de sua Santidade – o dalai-lama.	Carla Callegaro Corrêa Kader	Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria	D
15	2005	Gênero auto-ajuda: estratégias lingüístico-discursivo.	Julio Neves Pereira	Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria	T
16	2005	Receitas para a conjugalidade : uma análise da literatura de auto-ajuda.	Vera Lucia Pereira Alves	Programa de Pós-graduação em Educação (UNICAMP)	T
17	2005	Avaliação da melhora do prurido e da qualidade de vida de pacientes atópicos infantis e da qualidade de vida de seus familiares após sua inserção em grupos de apoio.	Tania Ferreira Cestari	Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Pediatria. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).	T
18	2005	A felicidade revisitada: um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da psicologia positivista.	Lilian Domingues Graziano	Programa de Pós-Graduação em Psicologia. USP.	T
19	2005	Vida sufocada: sofrimentos de pessoas com Pneumopatias crônicas e a promoção da saúde pelo autocuidado.	Juliana Maria de Sousa Pinto	Pós-graduação em Educação e Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.	D
20	2006	Elementos sobre a formação de Gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma Vertente do gênero de auto-ajuda.	ADAIL UBIRAJARA SOBRAL	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC-São Paulo	T
21	2006	Serenos, corajosos e sábios: a plataforma terapêutica dos alcoólicos anônimos e seus participantes através de um olhar antropológico.	Marcelo Tadvald.	Programa de Pós-Graduação em Antropologia social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	D
22	2006	Comunicação e mentira em “casos de família”: Uma abordagem psicanalítica e complexa de um programa de TV.	Nina Rosa Furtado	Pós-graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	D
23	2006	Adaptação brasileira da <i>University of rhode island change Assessment</i> (URICA) para usuários de substâncias psicoativas Ilícitas.	KAREN PRISCILA DEL RIO SZUPSYNSKI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
24	2006	A vivência no grupo: a experiência para as pessoas diabéticas.	Shirley Pereira de Almeida	Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Curso de Mestrado da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.	D
25	2006	Consulta de Enfermagem em saúde mental – Sob a perspectiva da Teorista Hildegard Peplau.	Rosane Maria Martins Bondan	Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande	D
26	2006	Espaço EducativoBrinquedoteca Hortência de Hollanda: O lúdico na mediação do tratamento da AIDS Pediátrica.	Ivana Drummond Cordeiro	Mestrado em ciências da saúde da Universidade Federal de Minas Gerais.	D

27	2007	As interfaces do discurso de auto-ajuda: análise em autores brasileiros na perspectiva discursiva.	Nilza Suzin Cercato	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal da Bahia	T
28	2007	Jogos de azar: análise do impacto psíquico e sócio-familiar do jogo patológico a partir das vivências do jogador.	Sálua Omais	Programa de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica Dom Bosco.	D
29	2007	Intervenção multiprofissional em grupo as mulheres com endometriose: relato de experiência e avaliação de dor e depressão.	Carolina Lorençatto Bassani	Programa de Pós-Graduação em Tocoginecologia. UNICAMP	T
30	2007	Envelhecimento e auto-eficácia: dispositivos assistivos desenvolvidos e adaptados pelos idosos.	Cláudia Cristina Mussolini.	Programa de Pós-Graduação em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	D
31	2007	A Psicologia de acordo com o relato de um meio de comunicação em massa.	Adriana Cristina Rocha	Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia experimental: análise do comportamento. PUC-SP.	D
32	2007	Trabalho com grupos na Saúde da Família: concepções, estrutura e estratégias par ao cuidado transcultural.	Maria Teresinha de Oliveira Fernandes	Pós-graduação em Enfermagem – Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais	D
33	2008	Literatura de auto-ajuda cristã: em busca da felicidade na terra e não só para o céu.	Daniela Borja Bessa	Pós-graduação em Ciências da Religião – PUC-SP	T
34	2008	A persuasão no discurso de auto-ajuda: uma abordagem sistêmico-funcional.	Rejane Loli	Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP	D
35	2008	O novo (velho) homem: um estudo psicossocial sobre a imagem masculina em livros de autoajuda.	Sonia Suely de Almeida	Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. PUC/RJ	D
36	2008	Significações do “eu” niilista: contrastes entre o século XIX e a contemporaneidade	Fabrizio Monteiro Pinto	Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia.	D
37	2008	A autoridade conselheira e o discursos contemporâneo sobre a crise da/na família.	Luiza Monteiro Pereira	Pós-graduação em Educação. FEUSP	T
38	2008	Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos: festas e funerais na Natal Oitocentista	Annie Larissa Garcia Neves Pontes	Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal da Paraíba.	D
39	2008	Preditores de qualidade de vida em pacientes com melanoma cutâneo no Serviço de Dermatologia do Hospital de Clínicas de Porto Alegre.	Mariana Tremel Barbato	Programa de Pós-graduação em Medicina: Ciências Médicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	D
40	2008	A construção imaginária e simbólica do stress psicológico: a compreensão do stress numa abordagem lacaniana.	Esther Cabado Modia	Programa de Pós-graduação em Psicologia - USP	T
41	2008	Língua: questões ideológicas, discursivas e a identidade cultural. Qual será, realmente, o segredo?	Selma Rizério Betaressi Pavarini	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie	D
42	2008	Inclusão e Tecnologia Assistiva	Miryam Bonadiu	Pós-graduação em Educação.	T

			Pelosi	UERJ	
43	2009	Grupo de auto-ajuda ao alcoolista como dispositivo da rede de apoio social.	Helder de Pádua Lima	Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará.	D
44	2009	Auto-ajuda e a reificação da crise da meia idade	Talita Pereira de Castro	Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UNICAMP	D
45	2009	Filosofia, educação e esclarecimento : os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais	Arquillau Moreira Romão	Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP	T
46	2009	Reconstruindo Cajueiro Seco: arquitetura, política social e cultura popular em Pernambuco (1960-64)	Diego Beja Inglez de Souza	Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. USP	D
47	2009	UNIÃO DOS MÉDICOS – UNIMED: AMBIVALÊNCIAS E CONTRADIÇÕES	Hélio Possamai	Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T
48	2009	A auto-ajuda como interdiscursividade em ‘o alquimista’ de Paulo Coelho	Ivi Furloni Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia.	D
49	2009	Avaliação de comunidades terapêuticas no Estado do Ceará em interface com o sistema nacional de políticas públicas sobre drogas-sisnad: uma abordagem para dependência química	Solange Maria Pinheiro Praxedes	Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará.	D
50	2009	A MOTIVAÇÃO PARA A MUDANÇA EM ADOLESCENTES USUÁRIOS DE MACONHA: UM ESTUDO LONGITUDINAL	LUÍS FERNANDO ZAMBOM	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
51	2009	Avaliação de uma tecnologia assistiva sobre amamentação para pessoas cegas	Paula Marciana Pinheiro de Oliveira	Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará.	D
52	2009	A educação e a sociodicéia contemporânea	Tarso de Miranda Pompeu Loureiro	Programa de Pós-Graduação em Educação. USP	D
53	2010	A argumentação em textos de auto-ajuda	Denise Michelin Alonso	Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNICAMP	D
54	2010	As posições-sujeito em Pais brilhantes, professores fascinantes : o processo de atribuições de sentido ao discurso sobre educação circulante no Brasil	Maria Cristina Komatz Domitrovic	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. UNICAMP.	D
55	2010	A CULTURA DE AUTOAJUDA: UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DE HOWARD CLINEBELL.	WADSON ANTONIO DA CUNHA	Programa de Pós-Graduação em Teologia Prática. Escola Superior de Teologia.	D
56	2010	Crianças com deficiência: compreendendo seu cotidiano e	Renata Cristina Bertolozzi Varela	Pós-graduação em Ciências da Reabilitação. USP	D

		a importância do uso de recursos tecnológicos na atenção em Terapia Ocupacional			
57	2010	O tratamento de dependentes de substâncias psicoativas numa comunidade terapêutica: estudo através da avaliação psicológica	Alessandro Antonio Scaduto	Programa de Pós-graduação em Psicologia. USP- Ribeirão Preto.	D
58	2010	Desenvolvimento do protótipo de um virador de página	Samira Mercaldi Rafani	Programa de Pós-Graduação Interunidades Bioengenharia. USP – São Carlos	D
59	2011	Reconversão de Habitus: o advento do ideário de investimento no Brasil	Elaine da Silveira Leite	Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos.	T
60	2011	Atitudes de familiares de portadores de transtornos mentais frente aos transtornos mentais: a influência do grupo de autoajuda	Angelina Moda Machado	Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica. USP-Ribeirão Preto.	D
61	2011	PEAS – Programas de Educação Ambiental no licenciamento. Uma análise e uma proposta pedagógica para além do capital social.	Maria Odete da Rosa Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande.	T
62	2011	Avaliação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes de graduação da área de saúde: manobras de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) com desfibrilador externo automático (DEA)	Patricia Moita Garcia Kawakame	Pós-graduação em Enfermagem. USP	T
63	2012	Vivências e expectativas de familiares cuidadores quanto ao uso de tecnologia	Daniela Cheraid	Cátia Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. UNICAMP	D
64	2012	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda	Carine Lopes	Winck Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.	D
65	2012	Autoajuda e educação : uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas	Dora Lilia Marín-Díaz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.	T
66	2012	Um imaginário de identificação com a Literatura de Autoajuda	Gabriela Belo da Silva	Programa de Pós-Graduação em estudos linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia.	D
67	2012	A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão	Juliana de Souza Silva	Programa de Pós-graduação em Educação. USP.	D
68	2012	Saiba como funciona e seja feliz: estudo das modalidades dos saberes nos sites instrucionais.	Thiara Ribeiro Santos	Programa de Pós-graduação em comunicação e semiótica. PUC/SP	D
69	2012	Revistas Veja e Época: um olhar complexo	Larissa Reinhardt Azubel	Lauffer Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. PUC/RS	D

70	2012	Desejos regulados : grupos de ajuda mútua, éticas afetivo-sexuais e produção de saberes	Carolina Branco de Castro Ferreira	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNICAMP.	T
71	2012	Pedagogias de gênero na divulgação científica da revista Mente&Cérebro	Jonathan Henriques do Amaral	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.	D
72	2012	Orfandade adulta: vivências de luto antecipatório junto a genitor com câncer em progressão	Maria Carolina Pedroso Scoz	Programa de Pós-graduação em Psicologia. USP.	T
73	2012	Papéis ocupacionais e pessoas com deficiências físicas: independência, tecnologia assistiva e poder aquisitivo.	Daniel Marinho Cezar da Cruz	Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.	T
74	2012	Validação de tecnologia assistiva para deficientes visuais na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	Giselly Oseni Laurentino Barbosa	Programa de Pós-graduação em enfermagem. Universidade Federal do Ceará.	D
75	2013	Telessaúde em Audiologia: Avaliação da eficácia de uma rede social <i>online</i> como apoio aos pais de crianças com deficiência auditiva	Camila Piccini Aiello	Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia. USP-Bauru	D
76	2013	O poder da solução. A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios).	Monise Fernandes Picanço.	Programa de Pós-graduação em sociologia. USP.	D
77	2013	Conectadas: uma análise de práticas de ajuda mútua feminina na era das Mídias Digitais	Lara Roberta Rodrigues Facioli	Programa de Pós-graduação em Sociologia. UFSCar	D
78	2013	Convivendo com a infecção pelo HIV e a Aids em Boa Vista (RR): Um estudo sobre autoatenção e itinerários terapêuticos.	Ana Paula Alves	Programa de Pós-graduação em ciências da saúde. Mestrado Profissional. Universidade Federal de Roraima.	MP
79	2013	Dilemas pessoais contemporâneos em contexto de trabalho imaterial na perspectiva do Life Coaching	Arthur Verschoore Burlamaque.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Administração.	D
80	2013	Meritocracia e docência: um objeto multifacetado	Yáscara Michele Neves Koga	Programa de Pós-graduação em Educação. PUC/SP	T
81	2013	A transitividade em textos de autoajuda para mulheres	Elisa Tavares Pires.	Programa de Pós-graduação em Letras. UERJ.	D
82	2013	Autoajuda, trabalho e novas subjetividades em tempos de incerteza: análise do discurso de O monge e o executivo e seja líder de si mesmo.	Danielle Rebouças Sá	Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará.	D
83	2014	Um herói contemporâneo em Você S/A : problematizando a produção do sujeito empreendedor	Fabiane Langon Lorenzi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.	D

Quadro 28: Levantamento de teses e dissertações brasileiras sobre ‘autoajuda’.

APÊNDICE B: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-Instituto de Biociências de Rio Claro

Título Preliminar: “DA DIMENSÃO HUMANA À LITERATURA DE AUTOAJUDA – REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE”.



Questionário

2. Identificação

Formação: Magistério () ; Pedagogia () ; Outro: _____ () .

Formou-se no ano de: _____.

Universidade em que realizou a graduação: _____

Fez: Especialização () ; Mestrado () ou Doutorado () . Identifique: _____.

Tempo de atuação no magistério: _____.

Atua em: 1 período () ; 2 períodos ()

Nível de atuação: Mat. I () , Mat. II () , Infantil I () , Infantil II () , 1º Ano () , 2º Ano () , 3º Ano () , 4º Ano () , 5º Ano () .

A instituição é: Pública () Privada () .

3. Contexto de leitura dos Professores

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

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

c. Existe algum tipo de leitura que você realizou ou realiza devido a uma indicação feita na escola em que trabalha? Se sim, que livros/revistas/textos/artigos tem sido indicados em sua escola?

d. Indique três livros (ou artigos, revistas, textos) que contribuíram bastante com sua formação enquanto docente ou com sua prática pedagógica.

e. Como tal(is) contribuição(ões) aconteceu(ram)?

3. Leituras Específicas

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
- ☐ Ansiedade; Augusto Cury
- ☐ Filhos brilhantes, alunos fascinantes; Augusto Cury
- ☐ Quem ama educa; Içami Tiba
- ☐ Disciplina – Limite na medida certa; Içami Tiba
- ☐ Educação: A solução está no afeto; Gabriel Chalita
- ☐ Pedagogia do amor; Gabriel Chalita
- ☐ Educar na Oração; Gabriel Chalita
- ☐ Histórias de Professores que ninguém contou; Gabriel Chalita
- ☐ 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
- ☐ Não se apegue, não.; Isabela Freitas
- ☐ O que realmente importa? Anderson Cavalcante
- ☐ Crianças francesas não fazem manha; Pâmela Drukerman
- ☐ Outro(s) _____ livros _____ dos _____ autores _____ acima citados: _____

a. Houve alguma motivação especial para a leitura desse(s) livro(s)? Por favor, justifique:

4. Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Procure responder com relação às leituras apontadas no “item 3: Leituras Específicas”.

- a. Essas leituras trouxeram alguma contribuição à sua vida pessoal? De que maneira?
- b. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal? Se possível, exemplifique.
- c. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram no exercício da docência? Se possível, exemplifique.
- d. Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a sua formação enquanto docente? Como ocorre tal contribuição?
- e. Em quais lugares ou situações, você aprendeu a ser professor?
- f. Como você se vê enquanto professor?

Apêndice C: EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Professor D01 – Escola FI01

1) Magistério: 1997 Pedagogia:2009

Faculdades Integradas Claretianas

Especialização em Educação Especial

14 anos de experiência

2 períodos: 4ª série

Atua em escola: Pública

2a) Científicos, ficção científica, romance e autoajuda.

2b) Sim. Rotineiramente.

2c) Ansiedade (Augusto Cury). A escola xerocou um para cada professor de presente.

2d) Revista Ciência Hoje das Crianças, A psicogênese da língua escrita, Pedagogia da Autonomia.

2e) Enriquecimento da prática e encorajamento e Sabedoria para o enfrentamento da realidade.

3) 3, 5, 10, 13.

Desses autores não, como já disse acima, realizo leituras com conteúdos mais científicos.

3ª) Sim, foram ganhados de presente.

4ª) Quase nenhuma, a não ser encorajamento, autoestima.

4b) Sim, ser um pouco mais positiva, auto-confiante.

4c) Quase nada.

4d) As que tem cunho pedagógico sim, as de autoajuda muito pouco.

4e) Aprendi mesmo com a prática, dentro da sala de aula e a cada momento temos que aprender mais, pois as realidades mudam, portanto a prática também.

4f) Às vezes me sinto sobrecarregada, algumas vezes satisfeita, mas muitas vezes bate um desânimo.

Professor I07 – Escola F05

1) Magistério: 1995

4 anos de experiência

1 período: 1ª série

Atua em escola: Pública.

2ª) Literatura, romance, autoajuda, revistas, livros infantis.

2b) Três dias por semana.

2c)

2d) Quem ama educa, pisando no freio, Pais brilhantes, professores fascinantes.

2e) Ajudaram-me a refletir sobre a formação da ética e da moral dos alunos.

3) 1, 2, 3, 7, 8, 14, 20, 21.

3ª) Sim, para melhor compreender a mente humana, a diversidade de comportamentos e personalidades.

4ª) Sim, tenho uma filha e ela tem TDAH (transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e me ajudou a relacionar formas mais pacíficas com ela.

4b) Sim, consegui superar uma síndrome do pânico, e a melhorar minha autoestima.

4c) Sim, tenho alunos que tem problemas de comportamento e com a leitura desses livros consegui impor limites a eles.

4d) Sim, auxiliando no relacionamento com os colegas, pais e com os alunos.

4e) Na prática do dia-a-dia na escola.

4f) Como uma profissional responsável, e um sonhadora que planta sementes de esperança nos corações das crianças.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS.

Identificar-se: nome, em que escola está atualmente, série...

Bloco 1: Questões periféricas – retomar assuntos abordados no questionário (aprofundamento).

Retomar a lista dos livros lidos: pontuar novamente quais foram lidos.

Levar os livros fisicamente (também pedir para o sujeito levar).

Retomar pontos oriundos do questionário:

Qual situação levou a ler? Levou a buscar?

Desejava obter contribuições ou lidar com algum desafio?

O que ficou dessas leituras? O que te marcou?

Como utiliza para o trabalho? As leituras são retomadas? Algo mudou na prática após a leitura ou a contribuição foi mais no âmbito das reflexões?

Enxergam algum diferencial nesse tipo de leitura? O que está presente nos livros que chama sua atenção?

Bloco 2: Outras leituras

(Levar um livro que ela leu recentemente e que a marcou).

Outras leituras contribuem? De que maneira?

Bloco 3: Escola

Como a escola participa do processo de formação? Como a escola lida com os desafios citados? Como ela lida com essas leituras?

Bloco 4: Formação e trabalho docente

Por que essas leituras são tão importantes no trabalho docente?

Dentro do trabalho docente, o que elas consideram que é importante no trabalho com o colega e no trabalho com os alunos?

O trabalho com os colegas auxiliam na aprendizagem da docência?

Bloco 4: Profissionalização: formação continuada

- 1) Como os cursos realizados na formação continuada contribuíram com o trabalho docente?
- 2) Vocês consideram que outros espaços, além dos cursos de pós-graduação, são importantes para a formação continuada? Por que?
- 3) Neste contexto, que tipo de profissão é a docência? Nós professores temos agido como profissionais do ensino? Por que?
- 4) O fato de se exigir a formação superior contribuiu para um melhor desenvolvimento profissional dos professores?
- 5) O fato da formação superior ter disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas de prática profissional contribuiu para o exercício da docência? Os cursos que vocês fizeram de formação continuada contribuíram para o exercício da docência?
- 6) A prática contribui para a formação do professor? Por quê?
- 7) Os professores aprendem a ensinar ensinando ou aprendem a trabalhar trabalhando? Na opinião de vocês, qual é a diferença?

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL 2.

Dia: 22/07/2015 – Duração: 2h08

Local: Laboratório de Educação Ambiental, Departamento de Educação (UNESP/RC).

Participantes: PI08; PI14; PE02; PS39; PS45.

E- é uma conversa então se alguém falar alguma coisa e você discordar, pode colocar a sua opinião: ah não penso assim, penso diferente! Ou se você quiser colocar a sua opinião sobre o que alguém está falando ou se vocês lembrarem de algum ponto que eu não falei, podem ficar bem à vontade.

E- Ah esqueci de pegar uns livros que estão naquele armário perto da onde estava a câmera. Você (assistente de pesquisa com a pesquisa) pode pegar para mim?

PI08- então a lista de livros que você fez, alguns, quer dizer só uns dois que acho que li, o resto da formação que contribui né... você lembra (para PS45) que ela fez?

PS45- humm olha gente eu não sei se eu lembro o que eu escrevi!

PI08- Não? Eu lembro! A memória da velhinha está boa.

PI14- É que já faz um tempo né, mas era algo simples.

PS45- Isso!

PI08- Pode ser simples, mas os livros que ela perguntou...

PI08- Só que assim ela pergunta até o que contribui com a sua formação, só que eu li outros, a sorte, não sei se vou falar corretamente o nome do japonês lá “Içami”, que você (E) também citou lá, então eu li esse, um de disciplina, uma coisa assim, porque eu tenho que procurar conhecimento que possa me ajudar na sala de aula...

ENTRADA DOS LIVROS E DA ASSISTENTE DE PESQUISA

E- Mas enfim, primeiro a gente conversa sobre essas questões que já apareceram sobre o questionário e se precisar eu ajudo vocês a lembrarem.

Voz do orientador da pesquisa: Obrigada por ter vindo!

CHEGADA DE MAIS UMA PARTICIPANTE - PS39

E- Olá tudo bem?

PS39- Onde é melhor eu sentar? Lá? (Ela senta)

E- Deixa eu explicar rapidinho. A gente vai fazer um grupo focal, você já ouviu falar?

PS39- Não.

E- Então a ideia é que na entrevista tem pergunta e resposta e no grupo focal a ideia é que as pessoas possam discutir mesmo, colocar a sua opinião, se você discordar de alguma pessoa você pode falar: olha eu não penso assim eu penso diferente. Pode complementar o que o outro falou, pode falar junto e não precisa esperar eu perguntar. E aí elas falaram que não tem problema e eu trouxe a câmera porque é muito difícil transcrever grupo focal porque as pessoas falam juntas e muda a voz, então não teria problema para você? Gravar para isso?

PS39- Ah não, tudo bem.

E- Obrigada. Aí a ideia é que na primeira parte eu gostaria de conversar um pouquinho sobre os livros aprofundando um pouco sobre o que vocês falaram, depois sobre outras leituras que talvez contribuam, para vocês, depois sobre a escola e a visão da escola sobre essa questão né, da formação e das leituras e por último um pouco sobre a formação de vocês, sobre a nossa profissão mesmo. Só que antes de começar eu trouxe a lista de novo daí se vocês puderem dar uma olhadinha e ver se vocês leram algum livro que vocês não tinham lido naquela época e eu coloquei aqui embaixo alguns outros livros e quem sabe vocês leram nesse ano e aqui em cima eu pedi para colocar a escola que está atuando porque às vezes mudou do ano passado para esse, não vai aparecer o nome porque será tudo anônimo, mas é mais para a gente saber os professores de que escolas estão participando, se são todas da mesma região ou não, mas o nome da escola não parece na minha pesquisa. Eu vou esperar vocês preencherem e daí a gente começa. Vou ver se tenho mais canetas aqui.

PS45- eu só tenho essa aqui.

DISCUSSÃO SOBRE A CANETA.

PS45- Eu tinha uma sobrando...

TEMPO DE PREENCHIMENTO.

PS45- A primeira parte da sua pesquisa foi no meio do ano?

E- Eu tenho a data aqui, perai... 31 de outubro.

PS45- E tem um pingo de água aqui.

PE02- Molhou o meu também.

PS45- Falei: 'nossa nem to suando'....

E- Não tem problema...

PE02- posso fazer uma pergunta?

E- Pode!

PE02- Por que esse tipo de leitura?

E- Porque ano passado eu fiz, não, no meu último ano de graduação eu fazia iniciação científica e eu fazia uma pesquisa que trabalhava um pouco mais com a afetividade e tudo mais, só que alguns professores começaram a pontuar esses livros.

PE02- ah ta... não veio de você, veio dos professores.

E- Isso! E daí a gente falou: nossa que curioso né, e aí a gente resolveu investigar pra ver se...

PE02- tem que perguntar né? (se dirigindo a assistente de pesquisa).

Assistente de pesquisa: está certo...

E- Nossa será que foram só esses professores que a gente entrou em contato? Ou não...

PE02- é porque...

E- e aí tem as opiniões variadas né, quando você acha que aquilo é o outro....

PI08- tem o Chalita e os títulos (risos de todas).

PE02- esse do Chalita... então eu não gosto do Chalita

Assistente de pesquisa: pois é.

PE02- ... nossa se eu fizer um monte de X será que eu vou estar ganhando ou perdendo?

PE02- desculpe a brincadeira...

E- Não é competição.

PS39- parece que todos são de autoajuda.

PE02- eu li esse que ganhei da escola ano passado, eu li metade dele...

PS39- É só de autoajuda?

E- Então esses livros são os que estão na lista dos mais vendidos pelos editores, sabe aquelas listas que saem na Revista Veja e outras?

PS39- os mais vendidos de autoajuda?

E- Então na lista dessas revistas eles consideram, mas tem algumas contradições como, por exemplo, tem uma pesquisa que a menina entrevistou o Augusto Cury e ele não considera que os livros dele são de autoajuda, porque ele é psiquiatra né, então ele considera que tem um teor científico e que ele traz uma contribuição dentro dessa área, mas a editoras e as livrarias, que catalogam os livros na Autoajuda ou mesmo alguns na área da religião, não é algo exato. Mas eu fiz esse levantamento...

PE02- Esse aqui ó (aponta a folha).

E- Esse aí eu li inteiro.

PE02- eu li metade, mas tem umas ideias de ajuda das questões psicológicas que eu achei muito bom, mas não consegui ler todo.

E- Varia né, porque às vezes a gente pensa autoajuda só aquela coisa bem motivacional sem outra conotação.

PS39- eu comprei um e joguei fora não li, porque o título é “casais inteligentes enriquecem juntos” cheguei em casa com o livro e meu filho falou assim: mãe, o pai não é inteligente por isso que não dá certo. Daí eu olhei para ele e falei: ah tá então dou ele pra você. Eu acho que não é porque é de autoajuda que não é bom...

PI14- eu li esse aqui (aponta o livro na mesa) pelo título e pela capa e eu não gostei. Esse aqui (aponta outro) eu li porque tudo mundo falava dele e eu resolvi ler mas não achei grande coisa não, achei um livro esquisito e agora estou com o “vendedor de sonhos” faz um mês que emprestei de uma amiga, mas eu não sei se começo, dizem que é muito bom né...

E- É.

PI14- Mas esses títulos assim, eu não tenho vontade de ler, não me interessa livros de autoajuda, eu acho que a gente tem que ter sua própria personalidade e se você ficar buscando autoajuda em livros sei lá...

E- Então o intuito da pesquisa não é criticar e nem dizer que é bom, mas é ver o que as pessoas vêm nisso. Algumas pessoas pontuam que leem e tem contribuição...

PE02- sim.

E- Então minha ideia é saber que contribuição pode ter a partir disso...

PI14- Então por isso que eu acho que o Augusto Cury fala que os livros dele não são de autoajuda. Eu li esse livro (pega *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*) e acho que ele contribuiu para o meu trabalho, e não vi autoajuda, eu acho que você compreende melhor a realidade da prática, da sua prática e você aprende a compreender melhor o outro e também a se valorizar como profissional, então eu acho que essa foi a contribuição do livro. Mas eu não vejo como autoajuda.

E- Certo.

PI14- pela posição dele, eu admiro muito o trabalho dele.

E- E daí você leu e acha que todos os outros são interessantes?

PI14- Eu acho, eu acredito que sim. Porque tem pessoas que não gostam de Paulo Freire e eu adoro Paulo Freire. Adoro ler os livros dele, eu me identifico, por que a questão do afeto, eu acho impossível você atuar na educação se você não tem.

PS39- Mas Paulo Freire é educador...

PI14- Sim, mas apesar que o Cury é psiquiatra né...mas eu acho que na educação você tem que ter um pouco dos dois né, você tem que ter um pouco de psicologia, você está lidando com crianças. Eu acredito que você não tiver um pouquinho de afeto...

PI08- olha um que eu gosto é esse (tira um livro da bolsa e mostra) e meu trabalho foi feito com relação a ele...

E- Sim... Mas alguém que leu algum livro do Augusto Cury?

PS45, PE02- Sim...

E- E vocês acharam que trouxe uma contribuição?

PE02- sim eu achei que trouxe...

PI14- eu acho que esse livro aqui (pega *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*) ele retrata certinho o que você sente na sua prática, nas situações que você passa eu me identifiquei por isso. Porque eu sempre trabalho em escola pública então assim a realidade é bem diferente da escola particular. E na escola pública dependendo do local que você está, da comunidade que você vai atuar, o afeto é mais importante vem em primeiro lugar, porque a criança precisa de um carinho de uma atenção, ela precisa mais de afeto do que o conteúdo em si, as vezes ela quer ser ouvida, primeiro ela quer ser ouvida, que as vezes ela não tem isso em casa. Nesse sentido eu me identifiquei porque sempre trabalhei em escola de periferia, não sei se é azar, mas dos três lugares que eu trabalhei em cordeiro estava na escola de periferia, quando eu iniciei na educação eu estava numa escola de periferia, lá no Bom Sucesso eu trabalhei numa escola que tinha uma comunidade bem carente.

PI08- Eu não acho que é azar...

E- é você ajudou...

PI14- nesse ponto sim, me ajudou a refletir nesse sentido, o Paulo Freire também falava sobre isso.... Então eu acho que esse livro vem de encontro ao pensamento do Paulo Freire e eu gosto do Paulo Freire então eu acho que eu me identifiquei por isso, ne. Içami Tiba eu nunca li nenhum livro dele e já escutei muitas críticas ao trabalho dele, ele tem a Pedagogia do Amor... parece que vi aqui...

E- Pedagogia do Amor é do Chalita.

PI14- Ah do Chalita, mas eu tenho uma prima que gosta do Içami.

PI08- Eu li esse do Içami.

E- E você gostou?

PI08- Eu gostei de tudo que ele fala de disciplina. Eu descobri esse livro porque eu ganhei de uma moça que desistiu da pedagogia e o pai dela me deu os livros e alguns ainda eu nem li, por que eu comecei a fazer um trabalho lá e eu deixei esses livros de lado. Mas, tudo que fala que possa contribuir, que eu tome alguma atitude com relação a indisciplina na sala de aula eu estou sempre lendo. Então eu acho que contribui bastante, limites, eu tenho um do Celso Vasconcelos também que fala muito de indisciplina...

PI14- Como é o nome dele?

PI08- Celso Vasconcelos.

PI14- Ah eu acho que tenho.

PI08- Então veio tudo junto na mesma coleção, então essa professora deu.

PI14- eu tenho aquele “sujeito da transformação social”

PI08- Você já viu um que fala só da indisciplina? (Se dirigindo a PS39)

PS39- Mas eles não são autoajuda?

PI08- Não não são é mais para me ajudar na sala de aula.

PI14- eu tenho uma prima que é psicóloga e ela não gosta de Paulo Freire, porque ela fala que professor é professor, não é pai, não é parente, ele não é nada do aluno, então pelo fato do professor ficar passando por essa crise, o professor está perdendo a sua identidade ele está deixando de ser professor, educador mesmo e tendo que ser pai e mãe...

PS39- Infelizmente, só que ela está certa...

PI14- Está certa, só que ela desistiu do mestrado dela por causa dessa revolta dela porque ela não concorda com esse pensamento. Então a gente não pode ser tão radical né... existem casos e casos. Mas dentro da sala de aula você tem que ser flexível, né.

PE02- Eu vejo, eu dou aula na periferia também, também sou professora nova, pois faz pouco tempo que estou dentro da sala de aula, mas pela tua experiência, o que eu percebo, você quando começa a tratar o aluno da periferia com mais carinho ele se transforma e ele começa a render mais.

PI14- você vai conseguir com alguns e com outro não.

PE02- sim.

PI14- eu lembro de uma vez que eu entrei tanto na vida de uma aluna, eu fiquei muito envolvida com a história dela, só que não teve mudança. Sabe uma vez eu fiquei na promotoria com ela a manha inteira, sabem porque a mãe tinha cortada a orelha da irmãzinha com uma faca. Só que ela não, só que a realidade dela não permitia que ela mudasse, só que ela gostava de mim, ela confiava em mim, mas as vezes você não consegue uma transformação, sabe lá na frente ela vai lembrar que eu passei na vida dela. Só que a transformação de vida não vai ter, eu desisti. Assim.... falei assim: Não. No outro ano eu pedi que ela fosse para outra turma, porque eu não dava mais para eu manter esse relacionamento. Não dá... é complicado.

PE02- é ruim porque a gente vai dando ponto e volta, não tem como. Mas eu acho assim o carinho é importante porque é criança né... Criança você pega amor. E eu estou passando por uma classe bem complicada, o primeiro mês para eu conseguir dar alguma coisa foi complicado.

E- Primeiro teve que trabalhar isso.

PE02- sim trabalhar o emocional, o afetivo, daí até uma professora veio falar para mim: olha tem uns aí que não presta. Se ele não quiser fazer... E todo mundo sabia, a diretora sabia, mas no primeiro mês eu não tive problema com ele, porque fui tentando e tentando e consegui colocar um mínimo. Como você disse (PI14) não tem muito resultado, mas pelo menos comigo e na sala de aula ele melhorou bastante, porque se você tem um aluno que atrapalha você não consegue dar aula para a sala toda, nesse sentido.... Eu acho que a parte de carinho e de respeitar o indivíduo como pessoa.

PI14- porque a questão do afeto é assim, você tem que entrar na vida da criança para você conseguir resultado, você vai ter que saber da realidade. E uma vez o que aconteceu comigo é que um aluno ele não tinha feito o dever de casa, no primeiro momento a gente corrigia a tarefa de casa. E aí ele não tinha feito. Ele ficou tão nervoso e ele pegou a mesinha e a cadeira ne, e ele pegou a mesinha e jogou para cima de mim, ele estava muito nervoso. Só que naquela hora eu fiquei com muita raiva, mas com muita raiva dele mesmo. Só que como ele estava vindo de outro estado eu não o conhecia. Daí chamou a mãe e daí a mãe contou para a gente a história da vida dele e que ele passava por tratamento com psicólogo porque o pai dele tinha sido assinado na frente dele. Estava ele e a irmãzinha e entraram uns bandidos e esfaquearam o pai dele e ele caiu morto bem na frente dele. Não sei se o pai estava envolvido com alguma coisa errado, mas aí eu comecei a olhar com outros olhos para ele, comecei a trata-lo de maneira diferente, assim comecei a ter um olhar diferente. Ele tem essas crises por causa do que aconteceu com ele. Não tem como você separar o afeto né, deixar de lado: ah eu sou professor. Eu acho...

PS39- Eu não acho que afeto é do jeito que você está falando não... EU acho que respeito é uma coisa e afeto é outra. Eu não me aproximo afetivamente do aluno eu respeito ele, eu procuro conhecer porque ele está agindo assim, olhar diferente para ele, nada de beijinho, de abraçinhos, comigo não. Ele lá e eu cá, porque quando a gente abre muitos os dentes o aluno sobe pela cabeça. Então se a mãe dele não gosta dele, se o pai dele não gosta dele, eu não tenho obrigação nenhum de gostar dele. Eu vou respeitá-lo como aluno igual a todo mundo e ensinar e se ele precisar de ajuda eu vou ao encontro dele e vou ao encontro do interesse dele, mas eu sinto muito, eu não vou trata-lo diferente porque a mãe dele cortou a orelha dele com a faca e tal.

PI14- Ah existem casos e casos né. Tem criança que você se rende a história dela e ela não vai te respeitar e outras não..

PS39- é por isso que esse se envolver...

PI14- porque o carinho que ela tem na escola é diferente do carinho que ela tem em casa, então...

PS39- Se o pai e mãe não está nem ai eu vou fazer só o meu papel, mas também eu estou quase aposentando já, então eu estou de saco cheio..

Risos de todos

PS45- é não é fácil. Durante o plano de carreira eu me transformei muito. A gente sai de uma formação da universidade e eu não estava preparada para enfrentar a sala de aula e então cada um falava uma coisa: a experiência dos mais antigos de profissão, a experiência dos colegas mais ou menos da mesma idade, olha, eu nunca fui uma pessoa muito amorosa, mas quando ouço a afetividade, eu já gosto amis de usar a palavra respeito.

PS39- respeito é...

PS45- Eu sou profissional, qual é o meu dever? Meu dever é sondar é conhecer e o que eu posso ajudar com o meu conhecimento, eu enquanto educadora, enquanto professora. Então, uma coisa que eu ando fazendo é eu não quero saber como é esse aluno e essa classe. Ele foi seu aluno ano passado ou seu aluno ano retrasado, mas comigo ele é meu esse ano. Porque o que estava acontecendo que eu percebo era: nosso esse aluno não sabe nada, nossa esse não aprendeu. Daí chegava comigo e parece que até eu estou mentindo numa reunião, porque comigo na sala de aula ele não me dá trabalho, mas no recreio ele dá trabalho. O que que eu faço, eu sou melhor que você? Não! Eu acho que é o buscar, até uns anos atrás eu posso dizer uns oito anos atrás, eu li muito, muito por curiosidade, alguns eu ganhei e esse (mostra um livro da mesa- Quem ama educa; disciplina: limite na medida certa) eu comprei. Lógico que a gente se identifica com muitas colocações e reflexões, mas o que me ajudou muito foi sair um pouquinho de autores e escritores e profissionais e ficam só na superfície e outros que mergulham, refletem, pega a teoria e vamos por em prática. Então o que me ajudou muito foi um livro “Educador e a moralidade infantil” da Telma Vinha, para mim é minha bíblia, eu adoro Orly Zucato, estou sempre com os livros, eu não tive a oportunidade até agora de fazer o Proepré que é uma coisa que eu quero fazer. O que acontece? É o se colocar no lugar do outro. Então essa afetividade quando eu escuto... eu me coloco no lugar do meu aluno, mas olha tem regras e aqui vai funcionar assim, comigo é assim, você não quer fazer, você vai ter que se responsabilizar por isso, atrapalhar a aluno e seus alunos não. Eu procuro valorizar aqueles que estão com interesse para que eles avancem e aqueles que não estão é hora de tentar perceber a sua volta como é gostoso.

Vamos aproveitar esse momento! Então eu não tenho muito esse problema de indisciplina na sala de aula, eu procuro usar muito a linguagem descritiva com eles, entende-los, me colocar quando estou falando com eles e diferenciar: se na sua casa a sua mãe grita e você é agredido, aqui não. Aqui eu não vou te agredir verbalmente e fisicamente, mas eu quero também esse respeito. Então a todo mundo eu digo: eu não estou gritando com você e não estou te ofendendo, eu quero te ajudar.

PS39- Mas então, isso já é uma forma de afeto.

PS45- eu não uso essa palavra eu tento usar a reciprocidade, sabe. Então se você não quer eu vou fazer por onde eu posso, por onde eu sei, por onde eu consigo, é o meu possível. Eu não me envolvo. No início da minha carreira eu chegava em casa acabada de me envolver.

PI14- É porque a gente entra muito naquela ideia de querer salvar o mundo e daí você vê que isso não vai acontecer você recua.

PS45- Realmente os livros de autoajuda não me ajudaram nada. O que ajudou a postura e as minhas reflexões e que me ajuda até hoje, são as leituras onde eu consigo ver: poxa foi aplicado isso e deu certo em três escolas, quatro, cinco, por que não na minha, por que não na minha realidade? Por que eu não consigo mudar? Eu tenho né... e eu também tive que aprender, por que foi difícil para mim, porque nós somos educados de uma forma mais autoritária então até o momento que eu fui estudar a fundo, porque na pedagogia aqui na UNESP, foi me apresentado Piaget mas eu não fui beber a água da fonte, era tudo fragmentado, então quando me falava em anomia, autonomia, heteronômia, aquilo ficou muito ali, mas o que é isso?... e como isso acontece? Então eu fui descobrir que nós ainda somos heterônimos muitas vezes, sabe. Isso me ajudou a entender o aluno. Então as vezes eu escuto o que me faltou e eu penso que foi estudar mais psicologia, pois os cursos de pedagogia precisam ter muita psicologia para entender o desenvolvimento, porque é normal, o ser humano passa por essas fases e eu percebo que a gente desconhece.

E- A questão do desenvolvimento...

PS39- mas na verdade esses livros que estão na mesa não têm nada a ver com o curso de pedagogia. Pelo menos até onde sei...

PS45- então quando eu vejo e ele fala para mim que ele é psiquiatra (Pega o livro Pais Brilhantes, Professores Fasciantes) inclusive um psiquiatra que eu fazia um tratamento, ela abomina, porque ela era freudiana, (risos) os fundamentos dele, porque, ele é psiquiatra, eu posso falar que tudo isso é ciência, lógico, mas eu não bebo água da fonte dele.

PI14- não tem tanto né.

PS45- Eu acho muito lá em cima...olha, fútil.

PS39- esses “pais brilhantes” eu não tenho esse livro, mas a coordenadora pedagógica levou ele pra gente ler e eu achei que não contribui nada pra mim, mas num momento de uma reunião, que trabalharam o dia inteiro e que não vê a hora de chegar em casa, você leva um texto desse que é um texto leve, e vamos dizer até um texto interessante, não deixa de ser, olha, é melhor levar um texto desse do que um texto maçante, um texto que você não aguenta mais... Não estou dizendo que é um texto que vai contribuir para minha prática em sala de aula, mas que vai dar uma relaxada no professor, uma leitura amena, também por que não? Eu acho que tudo que você lê, nem que seja uma receita de bolo, nada do que você lê é ruim, depende do momento...

E: pode suscitar algumas coisas...

PS39 – Pode... a união do grupo às vezes, porque pode ter um comentário, não tem lá o dela que ela falou que ela gostou do livro... Então eu acho que é válido não no sentido de apoio prática em sala de aula, mas no sentido de grupo, entre os pares que você está discutindo algumas coisas e que você não discute em casa e de repente pode ser um gancho para algo mais interessante. Eu não sou contra essa leitura e não acho que não pertence a educação, mas de repente você lê um livro desse, a gente tem tanto livro de leitura obrigatória que você ler um livro desse pode te fazer bem individualmente e você se sentir mais relaxada sei lá fiz uma leitura que eu vou comentar com uma amiga

PI14- é como se fosse um conforto, você chegar no fim da tarde e ler esse livro

PI08- vamos falar a verdade, por exemplo, eu me coloco como professora negra então talvez um livro sobre preconceito não surja tanta influência para vocês, mas para mim que sou negra e professora e que convivo diariamente com isso e as vezes tem coisas que surgem na sala de aula, pois tem criança que não gosta de negro e você tem que conquista-lo para depois ensinar sabe, faz surtir efeito, é diferente.

PS39- exatamente não tem uma base científica, mas ...

PI08- eu tenho que ser negra, lidar com esse aluno e ainda ensinar, por exemplo uns anos atrás eu tive um aluno no CAIC que não respondia para mim e a coordenadora me cobrando e ela falando: você já fez a avaliação dele? Ele sabe escrever? E eu: não sei, porque quando eu perguntava ele falava não sei e com um olhar de raiva. Aí eu percebi: ele está com problema de preconceito. E como vou trabalhar? Então eu leio muito esses livros...

PS45- Oito anos o aluno?

PI08- é e deu o que fazer. O pior é que ele era moreno, o pai negro e mãe branca. Ele é mulato, mas o pai é negro.

PS39- isso é uma forma de preconceito

PI08- mas era difícil ele não respondia para mim e a coordenação cobrando e quando eu vi a raiva eu percebi. Então por isso que eu falo a leitura ajuda você a conhecer. Eu e uns colegas nós fizemos um curso lá na UFSCar sobre preconceito e isso deve ser racismo. Daí um dia ele saiu para o intervalo e falou se podia falar uma coisa, ele não estava bem, não queria tomar lanche na escola, não queria trazer lanche na escola, ele não estava bem. Daí eu falei: você já teve algum dia alguma professora negra e ele: não. E eu falei você está tendo problema comigo ne? Ele fez que sim. E eu falei para ele: o que falaram sobre o negro para você? Ele: nada. Mas aí eu conversei com a mãe dele que conversou come ele e no outro dia ele me trouxe uma flor. Aí depois a coordenadora também ficou sabendo e eu falava para ele: você vai me conhecer. Então você vai ter a oportunidade de conhecer professora branca, professora mulata, professora negra, cada uma vai ter que acrescentar, você é criança ainda. Olha gente ele foi o primeiro aluno a fazer tudo na sala de aula, então o preconceito que ele tinha impedia ele de prestar atenção em mim, então ele olhava para mim não para o que eu estava falando. Todo mundo percebeu isso. A mãe dele falou até na reunião. Então esses livros, leitura, você tem que ler e entender que você não vai mudar a sua cor, mas você vai ter que trabalhar.

PS39- Desencadeia, por mais que não tenha conteúdo científico, é uma forma de desencadear ideias e discussões que tenham assim, que a gente vai buscar depois uma base científica, porque é uma discussão de grupo e pode gerar um tema gerador, por meio de outro.

PI08- É como Paulo Freire, vai gerando conhecimento, vai gerando atitudes que você tem que tomar. Se fica difícil para um professor branco, para um negro fica mais difícil por que você tem de conquistar mais o coração, com afetividade, pego amizade, mostro para eles a dificuldade que eu passo e que eu passei e a importância do professor também, porque eu tive professores que me deram tanto... passaram tanta positividade, me incentivaram tanto que até hoje eu acredito que eu posso e que eu sou inteligente. Eles não tinham muito o que falar na época né porque eu sou antiga e o preconceito também é antigo viu meninas, até eu falei para as meninas, o amor é antigo, mas o preconceito também, então eu consigo me transportar na escola na onde eu estava e elas falando, falando você é negra, você é de cor diferente, ou seja na escola é lugar que você vê, tem mais banco e por que só eu de cor diferente. Daí minha mãe foi me buscar e eu estava com cara de choro e beijo caído e minha mãe perguntou e eu disse que um tinha me xingado de negrinha e não quis pegar na minha mão, aí entrou a professora e sua fala que ainda está no meu inconsciente, por isso que eu falo da importância do professor, então ela podia nem entrar na minha vida porque era um problema de cor que eu não tenho como mudar, mas ela falou e vocês não tem noção do poder, da palavra. É como a outra falou, você planta uma semente que você não imagina...

PI14- então eu ia perguntar pra PS45 (PS45), mas você acha que o afeto não pode interferir na...

PS45- Não eu não disse isso...

PI14- Eu to perguntando se você acha que pode ajudar?

PS45-Não.Tem, mas eu não uso a palavra afeto, eu prefiro usar a palavra reciprocidade, entendimento...

PI14- mas tudo isso tem relação...

PS45- Por exemplo essa professora que foi marcante (se referindo a história de PI08)

PS39- é foi marcante.

PS45- Por exemplo eu acho assim, eu sei o meu papel né em relação a ele, então se acontece algo desse tipo eu vou conversar e incentivar e mostrar esse outro lado potencial e assim, a gente usa um pouquinho, as vezes eu falo de estímulo-resposta, tem alguns alunos que funcionam com estímulo-resposta: “Que lindo!” “Como você melhorou!” “Olha o seu caderno antes e depois!” Então esse é meu papel, eu sei que eu preciso usar disso, mas eu não estou sendo afetuosa, eu acho que meu papel é...

PI08- Mas sabe você elogiar, você está construindo uma série de coisas, força de vontade

PS45- Nossa senhora como a criança reage, por que isso é usar da psicologia isso é ser profissional.

PI14- Quando eu falo a questão do afeto envolve tudo isso que você está falando, eu não vou me tornar mãe da criança, mas existem professores que são muito frios, muito seco, eles não se, como vou falar, eles não se curvam a criança, eles não têm uma proximidade com a crianças e se colocam naquela postura fria. Eu conheci muitos professores assim e daí no outro ano aquela turminha vai para outro professor que tem um outro jeito e eles passam a ter um outro comportamento. Então eu vejo assim que independente se eu sou professora, profissional, eles são crianças e eles tem um comportamento diferente do adulto. Então tudo isso que você está falando aí (para PS45) está relacionado com a questão da proximidade com a criança e tem professor que não tem esse perfil. Eu não vou me tornar mãe da criança, igual no meu primeiro ano que eu comecei a dar aula eu também me frustrei porque eu achei que eu ia mudar o mundo. Eu sempre dizia que eu não podia mudar o mundo, mas eu posso contribuir, tipo para uma sala de vinte crianças eu vou conseguir fazer a diferença para os vinte ali, então são vinte gerações futuras que podem levar um pouquinho daquilo que eu quero passar de bom, então esse negócio de mudar o mundo já foi esquecido, não teve jeito. Não tem como.

PI08- Comigo assim, eu falo mesmo porque foi uma coisa que aconteceu. Você já está sendo boa se você conseguir ver a diferença que ele está aprendendo. Uma coisa que me falavam quando eu era pequena e isso faz muito tempo pessoal foi: você é inteligente. Você é negra, mas é inteligente. Aí eu coloco sempre no papel. Aí independente dos meus alunos serem negro e branco, todos eles são incentivados e falo da dificuldade de ser negro também, mas aquilo foi tão forte para mim que eu não consigo falar: eu não sou inteligente. Eu sou! Então nossa... eu não sei em que sentido...

PS39- Essa questão da afetividade o que me passa, eu posso estar enganada, mas o que me passa é que afetividade você pode fingir mas respeito não, então por exemplo, o aluno subiu na carteira o dia inteiro e aprontou todas e você não aguenta mais esse aluno e na hora que a mãe vem buscar esse aluno você finge, dá um beijinho nele e fala a você vai embora, ah amanhã você vem. Então eu não faço isso. Eu não beijo aluno em porta de sala de aula, se eu beijar um aluno eu tenho que beijar vinte, vinte e cinco, então eu não sou de ficar pegando no colo e olha que eu dou aula no maternal, eu pego no colo quando eu acho necessário ou quando eu sinto no coração que aquele aluno, naquele dia, precisa de um afago individualmente eu vou até o aluno, eu consigo fazer isso. Mas as vezes eu falo, eu penso e o outro que está olhando? Todo mundo quer. Então eu prefiro manter a distância as vezes do que ficar uma coisa melosa e já falo na reunião de pais: professor que beija aluno em porta de sala de aula, para mim é fingido. Porque não é possível você gostar de todos os alunos, tem aluno que você não gosta, cá entre nós né. Tem aluno que você quer que ele durma logo. Eu acho assim o afeto eu posso fingir, por exemplo não tem essa coisa de estímulo e resposta aí eu posso criar interesse, por interesse próprio para que aquele aluno para de me dar problema eu finjo que eu gosto dele, então começo a bajula-lo, mas não porque eu gosto dele, porque eu tenho interesse que ele fique quieto. E isso para mim é fingimento. Então eu não sei se eu confundo, mas eu prefiro respeitá-lo.

PI14- Mas aí não seria então fingimento, mas é aquilo que você falou (PS45) isso são as estratégias, você tem que ter estratégias...

PS45- bom eu tenho um aluno que o problema é piolho, então vamos sentar e ver o cabelo limpo, e nossa, que linda que você está com o seu cabelo preso.

PS39- Então isso é estímulo...

PS45- é mais eu estou usando uma estratégia para conseguir atingir aquele objetivo. Essa questão do beijo e do abraço, acho que eu entendi o que você quis dizer. Eu acho que é muito pessoal e eu também não sou de dar braços e beijos e eu percebo que no primeiro dia eles me olham como autoritária, mas quando eu coloco meu chapéu, eu dou minhas risadas, eu pulo eu brinco, eu percebo que quebra o gelo, nossa... então aos pouquinhos ela é legal, mas ela também exige, ela gosta, sabe. É eu percebo que eles sabem até onde ir, agora eu acho impossível um aluno manter o vínculo com uma professora sisuda o tempo todo.

PI14- Ele não vai querer ir para a escola...

PS45- é complicado...você aqui e eu aqui. Você tem que falar a linguagem dele e tentar se aproximar.

E- E o que vocês consideram nessa questão que vocês estão colocando aí, sobre a sala de aula, sobre os desafios de lidar com as pessoas, você falou um pouco aí de um livro (para a PS45) o que vocês pensam: tem leituras que contribuem para vocês pensarem assim e agirem assim, ou foi uma contribuição com a prática ou foi de outro jeito, ou veio da formação o que vocês acham que ajudou?

PI14- Sabe o que eu acho a gente fez quatro anos de faculdade. Então você vai lendo, lendo e lendo e se você disser que nada contribuiu com a sua formação é mentira, você sai com um perfil e é obvio que você vai se frustrar com a realidade da prática, mas você vai chegar lá com um perfil já formado e depois com o tempo você vai sendo moldada, mas a teoria ela te ajuda sim, senão para que teria esse monte de livros e para que passar quatro anos lendo e apresentar um monte de seminários...

PI08- e continua...

PI14- isso e continua lendo por exemplo todo HTPC você lê...

PS45- o problema dos HTPCS da nossa rede é que é só leitura e cadê a formação?

PI08- é

PS45- Não temos, mas eu discordo desculpa tá (para PI14) eu discordo, eu fico muito chateada com o HTPC e com o professor ficar fazendo essas leituras e ficar com dinâmicas. Eu não suporto.

PI08- eu pensei que fosse só eu que achasse isso...

PI14- mas é um trabalho bem articulado

PS45—sim... aqui ainda tem leitura

PI14- onde eu trabalho não tem nada

PS45-que quero formação, eu quero alguém que esteja ali a quem eu sou subordinada e que saiba mais que eu e que possa contribuir: Olha é isso! Como está sua sala? Então vamos estudar! O tema desse semestre é isso e nós vamos estudar isso. Eu quero estudar! Eu sei, eu não sou hipócrita também, é chato é cansativo, depois de um dia de serviço, mas eu acho que é muito mais desonesto você enrolar e né nós temos que ser mais valorizado

PE02- tem que aproveitar mais o horário

E- Na escola, como está a visão da escola. Ela já está com essa visão de formação ou não?

PS45- tentativas

PS39- tentativas

PS45- tentativas porque nem todas são capacidades para isso. É minimamente. Eu já estive na coordenação e já ouvi pessoas dizendo assim: que bom que a “Sil” está na coordenação! Por que eles acham que quem está na coordenação não faz nada. Ou você prepara, ou você estuda, ou você vai ajudar ou você está enrolando quem?

PI14- PS45, depende do grupo porque eu trabalhei em duas escolas em rio claro e uma não tinha HTPC decente, não tinha HTPC era fofoca. E na outra escola toda quarta tinha formação. O que a coordenadora fazia trazia um tema para a gente discutir naquele semestre e depois aplicar na sala de aula e depois trazer os resultados e apresentar. Então eu achei legal. Então ela fazia assim no início do ano ela já trazia um tema voltado para a linguagem, ela trazia um capítulo de livro, um material, para gente estudar aquilo tudo na área de linguagem e daí ela dava várias dicas para você trabalhar na sala e depois você tinha que trazer os resultados e apresentar do jeito que você quisesse com datashow para os colegas e depois no segundo semestre era matemática. Então eu acho assim, depende da escola, então é claro e eu trabalhei em duas unidades diferentes que tinham posturas diferentes e na escola que eu não fazia nada eu ficava quieta, por que eu era contratada ouvindo as fofocas e na outra que a coordenadora era ativa tudo mundo reclamava por que não queria fazer, por que estava cansado, por que isso e aquilo. E complicado trabalhar com escola, é complicado, você trabalha você sabe que é (para E)... todo mundo sabe.

E- E a experiências de vocês...

PE02- então é o HTPC já que é um horário que a gente é obrigado a ficar lá, por que se pudesse todo mundo iria embora, inclusive a coordenadora. A coordenadora fala quem quer ficar? Então acho que esse horário deveria ser melhor aproveitado, para a gente trocar experiência, ouvir os professores que tem mais experiência é muito importante. Para mim...

PS39- os novos também trazem muitas coisas né.

PE02- É... o que eu tive que foi muito importante na minha formação, foram as trocas de experiências entre colegas que de falar, de explicar, de orientar atividades, no concreto, no papel para trabalhar na sala de aula. Foi muito importante a orientação de coordenador e de diretor que escrevia e ensinava o que fazer. Então eu acho que nosso HTPC falha muito teria que ser nesse sentido de troca de experiência e outra coisa séria dos

problemas, por exemplo problema de indisciplina: como trabalhar isso na sala de aula? Trabalhar dentro da escola.

PI08- falta muito trabalhar isso na escola. Por exemplo os alunos que não aprendem. Tem reforço, tem psicólogo...

PE02- mas como trabalhar isso? Que tipo de trabalho poderia ser feito? Que exercício? Não tem...

E- Isso vocês acham que falta né...

PE02- Falta é. Quando você pede ajuda sabe o que você escuta: a educação não é uma receita. Mas as vezes uma receita ela é o procurar. Então eu já escutei muito isso: a educação não é uma receita, então você procura. E você vai procurar onde e como se você não sabe o que. Não tem esse respaldo e daí você vê lá escola particular tem o que? As cartilhas! Elas seguem e a gente não pode porque é receita...

PI14- Mas olha escola pública também você vê pelo menos assim a escola que trabalhei o ano passado você via o Diretor o vice-diretor e a coordenadora servindo merenda por que não tinha monitor, entendeu? Então eles deixam o trabalho dele para poder ajudar a escola, é complicado. Então o coordenador aqui em Rio claro ele tem um dia da semana em cada sala para poder compartilhar o HTPi. O professor tem o HTPi com o coordenador, mas as vezes o coordenador não pode estar lá por que ele está no desvio de função, as vezes ele está fazendo outra coisa. É logico que tem coordenador folgado, que não faz mesmo, que não quer fazer, mas tem aquele que quer fazer e não consegue, por que ele está servindo a merenda. Olha eu fiquei impressionada os três servindo merenda.

PS45- Olha por que formação é dada. A gente sabe disso.

PI14- Aqui em Rio Claro né...

PS45- Formação é dada aos coordenadores. Daí você conversa com uma amiga que fala: nossa estavam na mesma reunião? Porque a minha não falou ou não deu esse recado. Nossa a minha não fez essa atividade... então assim, eu não entendo gente.

PI14- Mas existem coordenadores aqui em Rio Claro muito capacitados e inteligentíssimos.

PS45- Existe, mas é pouco.

PI14- Mas tem aqueles que não tem vontade. Olha eu já via casos assim: olha ela não faz nada. E daí quando ela vai para a recondução ela volta porque ninguém quer ser incomodado. O professor não quer ser incomodado. A realidade é essa. Você está na escola e você sabe que a realidade é assim. E a partir do momento que ele começa a pegar no seu pé, você não gosta. Gente não estou dizendo de vocês, estou dizendo no geral. O professor não quer ser incomodado...

PS39- Mas na realidade tem outros problemas por trás disso. A gente constrói uma identidade ao longo da carreira com os cursos, as leituras, com as vivencias, enfim, mas infelizmente, eu diria que depois de anos de experiência, o professor valorizado e esse não sou eu, é aquele quietinho que não dá palpite, que não inventa coisa nova e que não enche o saco de ninguém, se possível pode até ler o jornal no cantinho da sala e coloca as crianças para brincar no chão com lego e ele não enche o saco do diretor, por que o diretor também não gosta que o professor que questiona, que no caso sou eu, do professor que critica, o diretor não gosta. Ele nunca vai te chamar para você ser vice, jamais. Para você ser coordenadora muito menos, por que não queima o filme. Então qual é a identidade que resta ao professor? Ou você crítica e é chata, porque você estuda na UNESP, por que você é da elite intelectual e está se achando ou você fica quietinho que você ganha mais, por que inventar moda ninguém quer saber. Então se você vai na cozinha e você quer fazer uma receita coma s crianças, quer fazer algo diferente, po, já vem a Diretora: quem é que vai lavar as colheres que você vai sujar? Por que você deixou a lousa suja?

PI08- (risos) eles não deixam fazer nada!

PS39- então se não tem ninguém, ninguém precisa limpar. Então é tudo isso.

PE02- Eu fui fazer uma experiência na cozinha esse ano com alunos cegos. Mas como eu estava trabalhando agua e eu queria que eles sentissem os estados da agua e resolvi fazer gelinho. Descemos na cozinha para fazer gelinho e pergunta se as crianças foram na cozinha? É frustrante não só para as crianças, mas para mim pois íamos tirar foto, íamos fazer gelinho de sabor por exemplo de maracujá, mas daí eu fiz e eles só olharam. A professora de recurso até usou o material, mas sei lá perdeu a ideia.

PS39- Então é muito mais fácil você ficar quieta e muda, surda do que fazer algo.

PE02- Dai fomos fazer apresentação sobre o planeta Terra que estávamos trabalhando e nossa meu deus, eu providenciei umas máscaras, que a minha irmã tinha, eu providenciei algumas roupas e eu pedi para eles trazerem uma roupa cor de rosa, por que o boto é cor de rosa. Daí eu pedi para a moça que trabalha comigo para cortar, pois já estava pronta era só cortar, Nossa ela falou e falou e fez que fez e daí tive que mudar a apresentação para dar conta. Isso desestimula de fazer sozinha aí fizemos e ficou bonita a apresentação, só que desestimula né, com que clima você quer fazer e fica cansada...

E- E de todos esses desafios que vocês estão falando eu gostaria de perguntar para vocês que tipo de profissão que é a docência e se nós professores, ou os professores de modo geral tem agido como profissionais da educação. O que vocês pensam sobre isso?

PS39- Eu acho que a nossa profissão ainda tem muito de sonhador. O professor é uma profissão que acredita por que senão ele não fica até o fim e ele desiste. Mas existe mais coisas não só isso, então você, por exemplo, sem falar do salário, tem coisas que você fala: ganhei meu ano, ganhei meu dia porque um aluno veio. Hoje em dia eu tenho um aluno que me conhece e eu dei aula para ele com cinco anos e hoje ele tem vinte, então e ele me cumprimenta! É uma coisa assim afetiva até (risos) é uma recompensa até, por que como é que ele lembra de mim e nem eu lembro mais dele? Mas, também eu acho que a nossa profissão tem um lado bom também de você ser educador de si próprio, do seu filho, a gente usa também na casa da gente, muitas das coisas que a gente aprende a agente usa com os filhos, eu to sempre buscando, pode ser que eu não acerte com todos, por que hoje em dia eu já tenho os pés no chão. Antes eu achava que eu tinha que dar conta dos 25, mas hoje se eu não der conta dos 25 eu acho normal, que tem aluno que você não consegue atingir ou por conta de uma deficiência ou por conta de um trauma alguma coisa. Então, acima de tudo, eu acho que a gente tem que continuar tentando né, por que na verdade eu gosto da minha profissão e eu continuo estudando, senão... se eu não gostasse da minha profissão eu não continuaria estudando, aqui dentro da UNESP mesmo, eu venho buscando. Tudo vai contribuindo para que a gente melhore, perfeito eu acho que ninguém é. Aluno perfeito não existe e professor perfeito muito menos. Um aprende com o outro. Eu acho isso... enfim, a identidade do professor para mim é uma coisa que não é acabada e algo que se modifica que se transforma, algo assim.

E- Mais alguém quer colocar o que pensa sobre a profissão?

PE02- eu estou pensando em colocar assim o que eu vejo, eu acho que profissional de educação está tendo de uns tempos pra cá a gente está com mudanças muito grande, os alunos começaram a vir muito sem limite e muitos em educação então a gente está se transformando aos poucos a gente percebe isso que primeiro a gente educa e depois traz o conhecimento e eu acho que o pai está deixando pra gente ensinar limites, pra gente ensinar algumas coisas que é função de pais por que eles não se importam e vem pra sala de aula e a gente faz e depois começar a conseguir passar o conhecimento, então a nossa função eu acho que é trazer conhecimento de um mundo, mas a educação é uma coisa que me diverge né gente porque a gente perde muito tempo em sala de aula chamando a atenção deles, por que eles vem muito sem limites coisa que uns anos atrás as crianças vinham para o aprendizado e não para a educação e agora a gente está mesclando as duas coisas. Eu não sei vocês, mas na sala de aula a gente perde um tempão ensinando a sentar, a comer, ao usar o banheiro, a falar na hora permitida porque no primeiro mês de aula eu não conseguia falar. Você perde tempo falando que tem hora para falar, eu tenho um lá que até sobe a veia de tanta ansiedade para falar. Então o perfil de professor de antes e de agora tem também uma mudança muito grande por que a família está deixando de lado e é família mesmo.

PI08- é esse novo arranjo familiar.

PE02- sim.

PI08- hoje tem uns que tem pai e outros que não conhecem pai, nesses anos que estou na profissão, que a maioria dos alunos que dá problema eles têm problema familiar muito grande. Que nem no CAIC que eu estou a três anos, o menino que dá mais trabalho que agora graças a deus eu dei sorte mas jogaram na minha sala. Esse é o verbo dos pais: jogaram. Não é professor. Aí mataram o pai dele, deram três tiros na cabeça e aí ele fala daquela coisa que saiu tudo para fora. Só que ele ficou em choque, por que ele falava: nós descobrimos quem o matou e eu vou matar ele. Tudo bem e não deixava trabalhar e daí colocaram ele na minha sala e daí eu conversei com ele: você quer falar sobre o assunto e ele: não. Só que daí eu estava dando aula e ele chamava todo mundo lá para trás e começava a falar o que aconteceu e hora que saiu o sangue e daí eu parava a aula e falava: você quer falar sobre o assunto e todo mundo vai ouvir? E ele: eu quero! Daí fizemos uma roda e daí ele começou a contar e daí você vai vendo que é muito forte e que eles são levados a agir de uma maneira agressiva e a intolerância aumentou muito, mas todos esses problemas estão dentro da casa dele. Mas antes existia problema também, só que na escola existia disciplina e a gente assimilava isso. As crianças também davam trabalho, só que hoje o mundo mudou e o professor também precisa mudar para dar conta.

PS45- A minha coordenadora outro dia ela fez uma colocação e aquilo ficou ela falou assim: hoje a escola é para todos e antes não era para todos, mas hoje é para todos, mas nem todos querem estar ali.

PI08- Já li até um livro sobre isso.

PS45- porque antes só quem tinha condições financeiras, hoje podem ir entrando, só que nem todos querem estar e aí nós temos que dar conta desses que não querem estar ou desses que não se deram conta do que é estar aí e eu entendo o que a PE02 comentou sobre essa desconstrução porque hoje o nosso perfil é outro não é só o ensinar e hoje não! O que o professor faz? Ensina! Só que hoje não, nós temos que dar conta de uma formação total né, o ensinar o entender, construir identidade, antes nem existia educação infantil, hoje existe. Então essas crianças estão vindo também... Você são da educação infantil? (Para todas as Ps) então vocês vão entender. Aí quando a gente reclama que uma criança chega, não por que agora mudou primeiro ano e eu sou contra quando o professor reclama: nossa ele nem escreve! Gente ele está no primeiro ano! Como pode, qual é a idade da criança? Então a todo momento nós temos que ficar voltando nisso por que nós ainda não nos acostumamos com essa formatação.

PE02- No formato antigo não tinha essa ideia que a criança vem muito mais cedo e que ela não vai saber escrever .

PS45- eu observo, mas eu não falo nada, por que não me sinto bem, mas eu só observo. Lá no infantil a postura do professor também, pois eles querem que as crianças de 3, 4 e 5 anos ajam como se elas tivessem 9 e 10 sabe então eu fico pensando, eles falam: aí ele se molhou inteiro e eu fico pensando: gente criança eles gostam de água. Eu não tenho perfil para trabalhar com o infantil, mas eu percebo meu deus do céu quando eu escuto que ele não aprendeu a se limpar ainda, mas é uma criança.

PI08- uma professora falou comigo: nossas essas crianças do primeiro ano eles não leem nada. E eu: eles estão no primeiro ano!

PS45- então eu acho assim que nós ainda estamos perdidos, sabe, o que temos que fazer? Ao mesmo tempo eu participo de um grupo que chama PNAIC e eu vi como nós estamos avançados aqui em Rio Claro porque o que eu vi de professores aí fora que estão preocupados com decoração de sala de aula, com lembrancinhas, sabe com algumas de coisas que eu penso graças a deus que já superamos.

PS39- onde é isso?

PS45- o PNAIC sabe aquele grupo de formação que teve de língua portuguesa o ano passado e que agora teve de matemática?

PE02- do Pacto?

PS45- isso! Então formaram um grupo na face de professores no Brasil inteiro e daí você... meu deus! E se você abrir a boca para falar qualquer coisa, nosso aí você é retaliada, então eu só observo o quanto ainda nós ainda, graças a UNESP, que tanto criticam, mas as intervenções, os alunos que levam conhecimento para nós na escola, por que como você comentou (PI14) a gente sai com a teoria, com muita teoria. Você se formou agora (E) mas lá em 96 e 97 era muita teoria e nós estávamos muito distante e então testes piagetianos que ouvimos falar a gente nunca fez, só ouviu falar e eu não sabia de medição disso e quanto esses testes eram importante, eu não sabia o que fazer mas é o meu dever contribuir para que a aula avance e então daí eu fico pensando: que bom que nós temos pesquisadores que vão até lá e que vão as reuniões e pessoas querem ter isso, mesmo que nem todos queiram, mas os professores se conversam e estão trocando experiências.

E- e vocês acham que a questão de se exigir mais que se tenha, que os professores passem pela graduação, pelo ensino superior, é algo que tem contribuído também para melhorar o desenvolvimento profissional?

PS45- sim.

PE02- muita relação.

PS39- e acho, não sei estou falando por mim, e acho que a formação sempre é boa, sempre é desejada, mas entre a pedagogia que eu fiz aqui (UNESP) e o magistério que eu fiz no Ribeiro, o magistério do Ribeiro era bem melhor.

E- Em que termos?

PS39- Ah lá a prática, estagio era diferente, a gente confeccionava dentro da sala de aula, material, era uma outra realidade.

PS45- brincadeiras, eu tenho uma apostila até hoje.

PS39- Aqui e aprendi mais a parte teórica e lá eu aprendi mais a parte prática.

E- Será que o ensino superior não poderia dar conta dessa parte pratica?

PS45- Sim.

PS39- Sim mas eu acho que falta.

PE02- melhorar os estágios.

PS39- e terminei a graduação em 2005 e eu lembro que eu fiz um ano de estagio supervisionado, no 7º e 8º semestre e minha irmã que está fazendo agora ela começou o estágio no 4º ou 5º semestre então já aumentou o período de estagio, então a prática de ensino é maior, então eu não sei aqui na Unesp, deve ser por que aqui é uma referência né, mas os estágios supervisionados já têm uma carga bem maior que na minha época. Mas tem também só professores que supervisionam os estágios que não tem muita experiência também, pois a gente está ali para aprender e eles também não tem muita experiência e acho que estão na teoria também então.

PS39- Então eu não sei agora pois faz tempo que eu não vejo um estágio, mas quando eu fiz estágio no Ribeiro a gente tinha que dar aula para a sala e num tema que a gente estava estudando no magistério, como se fosse aplicar dentro daquela sala, com o professor supervisionando e eu acho que era muito bom. Quando eu fiz um tempinho de estágio na pedagogia era assim: ah vá lá naquela escola e faz estágio...

PS45- só para cumprir hora...

PS39- cada um ia lá e poderia fazer o que quisesse, sentava no fundo da sala e isso faz tempo pode ser que tenha mudado já.

E-Mudou já.

PS39- mas era assim você não tinha obrigação de dar aula, no estágio na pedagogia eu não dava aula e só ficava observando o professor e anotando. Então uma coisa é você observar o professor e anotar e outra coisa é você dar aula.

PI14- mas tem o período de observar

E- Aqui já tem o período de observar e o período de regência com projeto e depende muito de uma faculdade para outra ainda.

PS39- e de escola né. Todas fazem?

E- Claro pode ter professor que aceita e aqueles que não.

PI08- 2015 gente? Eu acho um absurdo isso. Não é pelo fato que eu aceito, mas eu acho um absurdo um professor não aceitar estagiário!

PS39- e também o estágio não era assim que se eu tivesse uma amiga ela podia assinar, como aqui na escola aqui do lado no Elpidio Mina que muita gente vai lá fazer estágio e você assina e ó (vai embora) o cara não fica não. Uma coisa é ir sozinho...

PI08- e cheguei e falei olha professora e só quero estágio ne. E ela falou: fica tranquila e não precisa ficar preocupada. É que tinha gente que escrevia coisa que não devia, mas por favor me aceite aí. E você aceita? (PS45)

PS45- lógico! Eu adoro!

PI08- pelo amor de deus, tem que aceitar!

PS39- você é visto né... e você pode dizer: vem me ajudar!

PS45- logico (risos).

PI08- mas é uma forma de ajudar.

PS45- olha a gente nunca vai ser 100% e nós cometemos as falhas mesmo e eu acho que muito dessa observação é valida.

PI14- eu trabalho em Cordeirópolis e esse ano é o primeiro que eu não estou com sala regular, então em período do integral. Eu sou supervisora de período integral eu e uma outra colega e a gente tem três estagiarias e assim cada uma tem sua sala de aula então assim as estagiarias elas já chegam pelo processo seletivo e já assumem uma sala de aula e no final do dia a gente se reuni e troca experiências, mas assim o que eu percebo, a pergunta que você falou (E) sobre a identidade do professor né, voltando nessa questão, porque antes todo mundo estava falando e eu estava esperando, então assim teve uma fala de uma estagiaria que ela é super nova e a gente

percebe que elas chegam com muita vontade, mas se frustram como qualquer um de nós porque é a realidade, e nós já superamos e tal, mas teve a fala dele que até ela ficou um pouco chateada mas ela falou assim: a educação está uma porcaria e que não tem jeito mais, não tem mais o que fazer com o período integral, a escola pública não está preparada para o período integral, pois as crianças estão sendo jogadas lá, depósito de criança e o professor de período integral, como eu comentei com você (E) ele não tem currículo para seguir, ele tem que se virar nos trinta e elaborar projeto para trabalhar o ano inteiro e não tem material e não tem nada. Então ela se frustrou com isso, porque ela disse não tem jeito, não tem solução e não tem o que fazer e eu discordei dela porque eu disse tem muita gente trabalhando, eu estou dando o meu melhor e eles e nós não temos culpa, é a política nacional que precisa ser refeita, porque o que frustra o professor ele não se sentir valorizado, financeiramente como pessoa e como profissional porque eu não vejo isso. Mas dentro da sala de aula eu vejo todo mundo trabalhando, todo mundo se mata de trabalhar.

PE02- É eu acho que algumas coisas têm que ser mudadas, por exemplo quando alguém comete infrações e aí é o professor que tem o poder. Como caso de uma amiga minha, foi o aluno que maltratou e maltratou e chegou até a bater nela e aí ela soltou um palavrão e ele foi lá e fez um boletim de ocorrência contra ela. Na verdade, depois de semana levando chutes e arranhões e a diretoria não fez nada. Quando ela falava para a diretora ela falava deixa para lá, aí quando ela xingou, a mãe fez um boletim contra ela e aí onde está o respaldo do professor? Tem vários casos de agressão, uma amiga antes das férias ela levou um susto quando chegou a mãe dentro da sala de aula, de uma criança, pois abriram o portão para os alunos entrarem e ele entrou com a mãe e a tia e aí ela ficou acuada na sala com a mãe e a tia falando que ela tinha chamado a criança de burra e falando alto, mas ela tomou um susto, mas a mãe e a tia e aí como que faz? Não se tem respaldo, não se pode falar pois se você e vira e fala, o pai e mãe, porque antigamente era o contrário se você tivesse reclamação você apanha e agora se tem é o professor eu apanha.

PS39- mas eu acho que mesmo quando existe lei que respalda o professor no caso, por exemplo se você tem um aluno que sofre agressão do pai e que está sendo molestado sexualmente e a lei diz, no ECA, no estatuto que você tem que denunciar, enfim, que você tem que interferir nesta triste realidade se você fizer isso você está ferrada, porque a diretora já não vai gostar que mexa com isso, por que não é o filho dela né...

PI14- Independente de tudo isso que a gente discutiu de disciplina e de tudo, o professor o que ele quer é ele quer ser respeitado como profissional, porque essa questão de agressão a gente vê isso direto na televisão e esse ano uma colega foi agredida com uma tesoura e ninguém fez nada, nem a secretaria de educação, o aluno pegou um dia de advertência, então a gente está se sentindo um lixo, a gente está acuada e eu acho que todo mundo, todo o professor ele está decepcionado. Eu gosto de ser professor, eu amo o que eu faço, eu não escolheria outra profissão só que em alguns momentos você se frustra porque você não se sente profissional, você se sente um qualquer, você não tem reconhecimento, por que você estuda quatro anos na graduação e depois especialização e você está no mestrado (E), tem alguns que estão no doutorado, mas isso não conta nada, quer dizer conta uns pontos para você ir lá na atribuição e pegar uma sala, mas você não é respeitado.

PE02- É impressionante né.

E- E do que será que dependeria essa mudança?

PS45- olha eu vou fazer uma colocação... olha todos os anos aqui cursaram faculdade, quantos anos?

PI08- eu fiz pedagogia, fiz letras, especializações e o mestrado não...

PS45- pode ser radical da minha parte, mas eu acho que já começa pela formação. Alguém aqui já viu um médico fazer faculdade EAD? Especialização EAD? Esses dias uma amiga minha: olha a minha nora vai fazer pedagogia em Araraquara, duas vezes por ano vai lá. Três anos... meu deus, eu ia diariamente durante quatro anos e sai com tantas dúvidas e me sentia incapacitada e a pessoa vai três anos e vai fazer tudo no computador, eu acho que essa interação que nós estamos aqui, isso é importante, isso faz crescer pois eu vou pensar no que a outra falou... o que garante? E nós sabemos que não é da nossa cultura ser tão autônomo assim, ué tem gente que pagava para fazer os trabalhos né... eu fico pensando, não vou criticar também, porque eu fiz uma pós em EAD, faz três anos, porque eu precisava mudar de letra (risos). Aí eu cheguei lá e eu não sabia que era todo sábado. Olha gente eu só não desisti porque eu precisava mudar de letra mesmo porque faz parte do nosso plano de carreira e eu estava num momento da minha vida que eu vou falar. Cheguei e tinha uma televisão e a pessoa falava e falava e depois eu descobri que tudo que eles falavam tinha nos livros na apostila tudo igual e no final eu tinha dúvida e eu queria perguntar e aí? Tinha fórum, Bom vou entrar porque eu nunca tinha feito isso e daí eu entrei e só tinha eu no fórum e a professora demorava dez dias para responder uma pergunta que eu postava lá e eu falei para o meu marido: olha eu estou muito consciente que eu não vou aprender!

PI14- e é caro né?

PS45- É! Eu não vou aprender por que não muda nada eu vou trocar com quem?

E- É isso que eu ia falar também! O papel da formação continuada vocês acham que contribui ou que tipo de formações vocês acham que contribui para formação continuada?

PS45- EAD não! Tem que ser presencial, por exemplo a que nós fazemos (olha para PE02) é muito boa. Quem fala eu não aprendi é porque não quis. Essa última eu achei que pecou por que foi muito denso em curto prazo, cinco meses num curso de 1 ano, mas assim muito bom. É presencial e tem as unidades, a discussão.

E- Então essa questão do trabalho com o colega vocês acham que é muito importante?

TODAS FALAM JUNTAS PALAVRAS DE CONCORDÂNCIA

PI08- por exemplo aqui (o encontro) eu estou aprendendo muito com vocês. Quando você ligou (E) eu disse vamos lá!

PI14- o que me coordenadora fazia de trabalhar um tema e depois levava para sala de aula e trazer, o que saia de coisas incríveis e que a gente aprendia uma com a outra e era muito bom e prazeroso. Tinha professores que ficavam nervosos para mostrar o seu trabalho, mas era legal porque a gente aprende né.

PS39- desde que a gente esteja aberto né... eu acho que tem que ter uma abertura também, porque senão você não vai experimentar o novo.

E- Isso que eu ia perguntar: do que que depende para a gente conseguir ter esse trabalho coletivo?

PS45- motivação.

PI08- é motivação para aprender eu acho.

PI14- E eu acho também Rebeca que não seja imposto também porque ninguém gosta de fazer nada obrigado, eu acho assim que para você participar de uma formação continuada você tem que ter algo que você goste, algo do seu interesse. Tipo eu não vou fazer algo de matemática por que eu não gosto de matemática, ah então eu posso fazer isso, então vamos colocar vários temas na mesa e vamos discutir e escolher umas coisas legais. Tem que trazer para o professor essa possibilidade dele escolher o que ele tem vontade de aprender, porque aquilo que é imposto ninguém quer fazer também.

PI08- Isso é verdade né. Eu não gosto de fazer quando falam: a senhora é obrigada a fazer. Mas eu nem gosto.

E- E para fechar gente nossa tarde, duas coisas que eu tenho para perguntar, então vocês falaram bastante do curso e da formação e da experiência com os colegas, mas é a aprendizagem da própria prática? O que que vocês pensam? Tem gente que fala que o professor só aprende a ensinar ensinando. Tem até um autor que coloca que o professor só aprende a trabalhar trabalhando né! Então como vocês veem essa questão da prática?

PE02- eu acho que eu só a professora mais nova daqui em termos de trabalho.

PI14- do que de professora? Eu tenho cinco anos!

PE02- então eu também pois eu comecei em 2010 e eu nunca tinha entrado na sala de aula. Imaginem o pânico? Então 2010 foi um ano infernal nesse sentido e eu não aprendi nada mesmo, porque eu não tive grupo de trabalho que eu fui e não era legal e todas sabiam de tudo e não precisava ensinar nada tive conversas com colegas, não tive esse apoio de coordenação, por isso que achei isso importante de ensinar (se referindo a PS45) e aí no segundo ano eu fui aprender a ser professora e no segundo ano juntando todas as decisões, frustrações e impressões eu já tive orientações de colegas, colegas que foram receptivas e que foram mostrando a prática...

PI14- É um pouco raro isso né..

PE02- raro sim e lá eu tive muito essas coisas que foram mostrando como era.

PI14- olha eu até chorei. Sabe quando você cai de paraquedas na escola, tipo assim eu me formei em 2005 e daí eu fiz uma especialização, mas eu fiquei fora da educação querendo passar num concurso. E quando eu caí de paraquedas nessa escola, tipo assim, ninguém quis, ninguém me acolheu, era meio assim: vamos ver como ela vai se dar como ela vai sobreviver. Eu ouvia isso na escola, porque tem os fofoqueiros que vem trazer e bate na sua porta e fala assim: falaram isso. A gente sabe que tem isso na escola. Então eu não fui acolhida, foi algo como vamos ver para crer, vamos ver se ela é capaz e eu tive sorte de encontrar um anjo que me ajudou que deus sempre manda alguém para te ajudar, por que olha eu tive uma coordenadora muito ruim e brava e olhava o planejamento e pontuava e escrevia: olha isso não condiz com o que você quer com a habilidade tal e era tudo muito cobrado. Então eu passava madrugadas estudando para eu dar conta, mas eu não tive sorte de adesão de colegas.

PE02- eu acho que quando você vai para a sala de aula é isso e acho que a secretaria de educação fala que quando o professor vai entrar pela primeira vez na escola e que vai dar aula e que eles têm consciência que é a primeira experiência, eles deveriam ter um grupo que vai dar apoio a esse professor sei lá aquele grupo CAPS que tem eu não sei como chama, por que a minha amiga quando entrou eles ajudavam e quando eu entrei eu acreditei que ia estar funcionando e não estava mais.

PI08- Mas é o papel do coordenador fazer isso, fazer essa inserção.

PI14- eu também acho... bom a gente trabalhava com um projeto de alfabetização e o primeiro ano da manhã tinha que trabalhar com o primeiro ano da tarde, tinha que ser um planejamento adaptado para a realidade da classe, mas assim para caminhar junto. E eu estava com segundo ano e a professora da tarde falou para mim: eu não tenho obrigação de te ajudar planejar isso é função da coordenadora e isso me chocou. Ela falou na cara dura e eu tinha outra visão que eu iria ser acolhida.

PE02- bom é a gente se apresenta né e eu falei: gente eu não sei dar aula, eu nunca dei aula e não sei pegar num giz eu preciso de ajuda. E eles: não, vamos ajudar, vamos ajudar. Eu só fui ser ajudada no outro ano em outra escola e por outra coordenadora por outro grupo.

PI08- Eu fui bem recebida só que assim era vamos ver o que ela vai fazer e eu me dei bem.

PS45- nossa eu já encontrei de tudo.

PI08 é e daí teve troca de conhecimento.

PE02- então eu posso falar por mim, que você perguntou da prática né (E), nesse meu primeiro ano na escola, embora eu não tenha sido bem recebida eu voltei para a escola escutei de alguns colegas: você voltou diferente! Você voltou professora! Mas por que eu tive que sair para voltar professora? Por que em outro lugar eu fui acolhida, eu fui orientada.

PS45- Você é muito crítica.

PE02- Por que? De eu voltar?

PS45- É por que a gente escuta falar alguns nomes aqui em rio claro e por exemplo “PE02” (PE02) eu não conhecia, mas é uma pessoa muito respeitada.

PE02- Ai meu Deus! (risos) Jura?

PS45- Por que assim você aprende na vida que ou você se impõe ou então ninguém vai te dar nada. Eu tive que aprender isso por que os dois primeiros anos...

PI08- Gente eu não queria voltar no assunto, mas coloquem o preconceito aí, se você não se garantir, não se embasar, se você não tem respeito você não fica nessa profissão, gente desculpa, nessa não.

PE02- a sala de aula como disse minha vice-diretora, emana muita solidão e você se sente muito abandonada

PI08 e PS39 conversam entre elas, mas não detecto todas as palavras. Trata-se de um exemplo. (8:07- vídeo 3).

PS45- aí que triste.

PE02- eu ouvi da minha diretora no final do ano quando ela foi fazer minha avaliação ela falou: a sala de aula traz muita solidão ao professor e ele fica isolado, infelizmente.

PS45- e na hora ninguém vai tomar suas dores é você por você, o aluno é seu o problema é seu .

PI08- é fecha a porta e pronto.

PS39- mas na pratica eu acho assim, nem sempre a gente pode desistir se você tentou fazer uma pratica com uma turma e não deu certo e você fala: ah nunca mais vou fazer isso! Talvez numa outra turma e numa outra escola e outro momento você possa fazer a pratica e dar certo. Então é uma coisa que você não deve desistir por que pode dar certo.

PI14- a flexibilidade ela é importante por isso...

PS39- Mas também não tentar muito né! (risos) Porque há limites também para tentativas e erros, mas a gente acredita que vai dar certo.

E- E para finalizar eu queria ouvir um pouquinho mais de vocês, porque no fim a gente passou pela leitura no começo e acabou tocando em outros assuntos e eu queria saber assim: quando vocês buscam as leituras e o que leva vocês a buscarem por que assim as vezes se sentiu sozinha (PE02), não sei se isso levou e daí quem puder

falar um pouco desses livros (aponta para os que estão na mesa) que leu e se viu alguma contribuição ou de outro livro que foi importante, então pensar primeiro para falar dessa busca e depois das contribuições. Quem quer falar?

PE02- eu vou falar das leituras dos livros do PACTO eu achei que eles trouxeram uma ótima contribuição para gente pois eu achei que tanto em matemática quanto em português. Tem assim umas experiências meio boba que eu achei, mas no geral aquelas colocações do nível que a criança está,

PI08- fase alfabética?

PE02- isso as fases, aquilo é ótimo.

PS45- Em matemática também tem as fases.

PE02- tem as fases.

PS45- em língua portuguesa, a construção da escrita e do raciocínio lógico,

PE02- sim, eu achei a leitura dos livros ótimo e pego para o meu planejamento.

PI14- Legal é que o PACTO eles já são voltados para a prática, eles trazem muitos exemplos da sala de aula e teoria não. Teoria são pesquisas, como eu vou dizer, não é uma coisa muito específica é um pensamento.

PS45- mas o referencial teórico dele é muito bom e inclusive tem para baixar, né.

PE02- tem... e eu acho que o PACTO nesse sentido trouxe bastante conteúdo e situações para a gente tentar, tentativa-erro né, para a gente fazer na sala, gostei muito da leitura e eles tem fundamentos teóricos.

PI14- O bom é que já vem tudo esmiuçado pra gente né, porque a gente que está na sala de aula e tudo mundo sabe que não tem muito tempo, por isso a importância do coordenador, o coordenador precisa ter essa responsabilidade de trazer isso pra gente de trazer isso pra nós, porque a gente está na sala de aula pensando no aluno, no planejamento, no nível que ele está e no nível que ele precisa alcançar e o coordenador precisa se atentar para isso, porque isso é uma coisa que falta muito nas escolas.

E- E vocês? (PI08 e PS39)

PS39- acho que eu não entendi a questão, pois eu pensei que era esses livros aí de autoajuda que era para falar.

E- Pode ser também ou outros. O que que te leva a buscar alguma leitura?

PS39- as interpretações próprias da profissão e pessoal também né, mas se eu fosse falar de um livro desses que estão na mesa ou de autoajuda que vocês estão falando eu gosto de ler os livros do Padre Fabio de Melo, aliás eu não gosto só de ler, eu gosto de ver também!

Risos geral

PS39- Mas um livro que eu li dele e que me tocou muito eu não me lembro o título correto, mas talvez fosse “Quem me roubou de mim” e nesse livro ele não escreve só de religião, acho que ele escreveu junto com o Chalita, por que são amigos, até demais da conta. Então, mas esse livro me toca assim, ela diz que quando a gente rotula alguém, pode ser um aluno ou um amigo, ou você quando é criança o seu pai e sua mãe e vem e te diz: olha você não tem dom para aquilo ou você não serve para isso né, ou como ela (PI08) mesmo falou sobre preconceito, por que alguém vem e fala geralmente, então todo mundo tem aquela coisa de as vezes na escola você é gordo o sei lá. E você ouve e internaliza aquilo e você perde a sua identidade e você fica confusa e como se você acreditando no que o outro está falando de você é verdade, você internaliza aquilo, então você passa a acreditar que você não se dá para aquilo, que não tem talento para aquilo. Então nesse sentido do livro eu lembro que ele diz que a gente não pode deixar que alguém que tem o poder da palavra venham tirar de você aquilo que você tem de mais preciosa que é a sua autoestima, a sua coragem, que aquilo que te leva para frente, que te leva buscar alguma coisa. Então nesse sentido eu me pego e me vejo num passado, não tão distante, que eu sempre fui de uma família pobre, eu sempre estudei na escola pública e quanto eu entrei magistério lá no Ribeiro eu jamais pensei que eu fazer uma faculdade. Meu pai não sabe o que é faculdade, minha mãe não sabe o que é faculdade e na minha família ninguém fez faculdade. Então eu terminei o mistério e casei. Ai depois de um tempo eu encontrava as amigas do magistério fazendo as faculdades em EAD e aí eu pensava: eu acho que vou fazer esse EAD! Até tentei fazer o processo, mas não passei, não tive capacidade! Até fiquei na lista de espera na segunda opção e a segunda opção era letras, porque eu sempre gostei muito de ler. Mas eu ficava pensando e falava para o meu marido: eu não posso fazer letras em EAD, eu poderia fazer um EAD em pedagogia, mas não em letras. Na época eu pensava: como eu vou ensinar as regras do português e eu não sei as regras e em EAD né e daí eu não fui e não fiz EAD nada. Mas aquilo brotou um sonho, uma vontade de fazer uma faculdade até que comecei

a ler muito e estudar por conta e não fiz cursinho e nada e falei vou tentar na UNESP e ver como é que é. Mas meu filho já estava com 10 anos de idade, daí eu falei agora a crianças já estava crescida e daí eu pensava que eu podia me dedicar e fui e passei. Então para mim se eu ouvisse aquelas vozes que diziam que: olha você é pobre, você estudou na escola pública, você não fez cursinho, como que você vai passar numa UNESP? Isso aí era perder tempo, pois eu nunca ia passar e passei! Então depois de muito tempo, aí que eu falo do livro do padre, eu não ouvi aquelas vozes pois se eu tivesse ouvido eu não teria nem tentando.

PS45- Eu posso só fazer um comentário? Eu tenho uma amiga com experiência de vida próxima do que você relatou e depois que ela passou ela ainda tinha que ouvir: Mas você conseguiu passar?

PS39- eu ouvi de professores aqui (da UNESP) e ele falou: quem aqui é de escola pública, ele queria conhecer a sala. E depois ele falou assim: gente se vocês chegaram até aqui desse jeito é porque realmente a Universidade está uma porcaria! Gente!!! Eu me revoltei tanto! Aqui dentro da UNESP! Então eu pensei: por que será que ele está falando isso? Hoje eu entendo de uma outra forma né, que o ensino está sucateado...

PS45- Tomara ne! Que seja nesse sentido...Eu desacreditei nisso!

PI08- Olha as vezes eu prefiro ser igual uma salinha preta, igual eu costumo falar em casa: surdinha, surdinha!

PI14- recentemente um professor, recente por que minha irmã está terminando agora e acho que foi no terceiro semestre e ele falou para a sala que pedagogia é curso para pobre, coisa de pobre.

PI08- Nossa!

PI14- Eu fiquei tão chocada, imagina ele matou uma classe, por que se tinham ali alunos esperançosos e pensavam que iam contribuir para a sociedade, morreu!

PE02- aí começa a questão da educação! Dentro da própria educação, dos próprios educadores.

E- Eles não se valorizam.

PI14- agora a questão da busca pela leitura depende do momento que eu estou vivendo. Acabei nem falando, mas se eu estou trabalhando com alfabetização eu vou buscar livros que falam sobre alfabetização e como estou no período integral eu tenho que ler tudo né porque período integral está complicada assim. A escola não te ampara, coordenador não sabe o que é período integral, o que trabalhar no período integral, então gente tem que buscar por conta.

PS45- Você está lá em Cordeirópolis?

PI14- Estou lá na Escola X.

PS39- mas nesse que eu disse, uma leitura que eu fiz e que assim não tinha nada a ver com a academia, me fez refletir todo um processo de me ver concordar com o que o Padre escreveu.

E- E isso foi do pessoal para o profissional certo?

PS39- Certo. Por que se eu fazia isso com um aluno eu também estava “pecando” com o rótulo de falar que ele não é capaz, porque ele é pobre, porque ele é negro e então eu acho que isso ajuda a gente repensar.

(ENQUANTO OCORRIA ESSA DISCUSSÃO ENTRE E E PS39, AS PROFESSORAS PS45 E PI14 CONVERSAVAM ENTRE ELAS)

E- e muitas vezes essas outras leituras tem outras ênfase.

PS39- Sim.

E- E você (PI08) tinha falado de uns outros livros que você viu...

PI08- bom é assim daqueles livros que você (E) colocou na lista, um só que eu li que é do Içami e que falava de indisciplina. Eu peguei uma classe que tinha três alunos que eram intolerantes entre eles e então eu comecei a ler livros sobre indisciplina, limites e o que eu podia fazer dentro da sala de aula por eles. E depois com relação a classificação da avaliação, porque eu sempre classifiquei na minha visão que ele (deve ser algum aluno) não estava alfabetizado e a coordenadora achava que ele já estava então eu tive um pouco de dificuldade, sabe essas fases. Então ela disse: Dona PI08 eu acho que não é assim! O aluno da senhora está alfabetizada e eu disse: acho que não! Eu via de uma maneira diferente da dela e fiz algumas leituras lá pra tomar conhecimento nessa parte, mas como eu ensinava português... Por que a primeira vez que dei aula na vida eu dei aula no Joaquim Salles e o português em modéstia parte eu vou bem, alias se não fosse ela eu não estaria aqui agora, por que redação eu vou bem. Todo ano eu participo do ENEM só para alguém corrigir a minha redação né, eu ainda não sou mil, mas 700 já cheguei. Só para eu tomar conhecimento né, por exemplo leitura: quem vai corrigir a minha

redação? E quando eu comecei a dar aula no Joaquim Salles era diferente, agora no fundamental a minha classificação sempre dá uma distorcida da da coordenação, então eu comecei a ler esses autores de alfabetização. Você pode ver (pega uns livros da bolsa) tudo o que eu tenho eu leio muito para eu conhecer, o que eu podia fazer. esses são uns livros de uma moça que desistiu aqui da Unesp, o nome Nelia Rosa, ela vendeu toda a biblioteca dela no sebo e eu fui lá e comprei tudo.

PI14-Esse aqui (pega um livro) é o da Magda?

PI08- é sim e tem aquele além dos muros da escola sabe, então com esses livros aí eu peguei toda a coleção dela que eu peguei no sebo, por que eu vivo em sebo, mas toda a minha leitura é em torno da alfabetização e do ensino-aprendizado e as dificuldades eu procuro sempre ler, tudo que possa contribuir para que eu aprenda e atividades que possa contribuir, por que ela fala: faz uma atividade diferenciada! E eu tenho que colocar no caderno o que eu estou trabalhando de diferente da maioria, por que fica difícil trabalhar numa sala com quase 30 alunos de maneira diferente e eu estou com três alunos repetentes do terceiro ano e eles vieram para mim e nem sabiam escrever o nome completo.

E- Nossa.

PI08- E tem três quatros nomes cada, letra de mão nem pensar, então o meu estudo atualmente está em torno da alfabetização.

E- E o que você disse que te ajudou sobre o preconceito?

PI08- Eu leio bastante, a Tetrápalos que estou lendo também, porque é a autoestima, o profissional negro ele tem que olhar para dentro ele tem que olhar o conhecimento e nesse momento tenho que esquecer que sou negra eu tenho que ser igual vocês em matéria de conhecimento. E isso me dá força.

E- Sim.

PI14- Mas você encontra ainda preconceito nas escolas que você vai?

PI08- Encontra, encontra. Tanto de alunos quanto de professores.

PI14- De colegas?

DURANTE ESSE DIÁLOGO PE02 E PS45 CONVERSAVAM ENTRE ELAS, MAS NÃO ERA AUDÍVEL.

PI08- Isso, encontra sim.

PS39- eu já tive uma experiência de uma criança negra e de uma mãe negra, reclamar que ela não queria colocar a criança na minha sala por que não tinha outra criança negra. Mas eu não tinha o que fazer.

PI08- Eu já tive isso

PS39- eu achei que o preconceito era dela própria, porque a criança não entendia.

PI14- ela tinha medo e queria proteger o filho.

PI08- É medo sim e o que me faz me sentir segura quando fico com medo é o meu conhecimento o meu estudo e ainda mais que eu coloquei na cabeça que eu tinha que fazer mestrado. E todo mundo falava pra mim que a prova para passar no mestrado é muito difícil.

PS45- ninguém incentiva o professor, né.

PI08- quando você passa dos 50 então eles falam: quanto falta pra você se aposentar? Normalmente quem pergunta pra mim não é efetivo, desculpe se alguém aqui não é, mas lá onde estou é assim.

PS39- E você já passou no mestrado?

PI08- Já! Então como eu disse para a minha coordenadora o amor é velho, mas o preconceito é velho também menina!

PS39- Mas tem coordenadora que ainda não conheceu.

PI08- é, mas é assim eu procurei me segurar e pensar que a cor eu não posso mudar, mas a minha inteligência e o meu conhecimento eu posso. E eu me senti mais ainda quando eu fiz uns mestrados aí na UNINOVE, na UNESP, olha não tinha negro. Olha era o meu nome na lista entre os aprovados, com o projeto que eu fiz que falei mais de um ano com uma moça que me ajudou aqui na UNESP que fazia Doutorado, a Simone de Recife, e eu falei eu fiquei na lista de espera por que tinha muitos trabalhos e estou quase achando que é a idade, mas eu insisto. E na Unesp também e eu pensava: mas não foi tão difícil assim e sempre falaram que era um horror.

Esquecem Vygostky e esquece Piaget. Como a professora PI08 Helena falava é o Adorno e o Durkheim e o Bourdieu. Quem sabe sobre esses caras? Fazia até biquinho para falar. E falei gente to por fora! Vai ler! Daí eu fui em casa e comecei a ler e pesquisar e tudo e aí aconteceu de eu fazer a prova, era uma redação! É que nem eu falei pros meus alunos: o conhecimento supera a idade e a cor! Não adianta vocês brigarem, podem não gostar, posso não ir na sua casa por que não gosta de negro, mas o conhecimento ninguém tira, a não ser eu sofra um traumatismo ou algum problema, mas senão a gente leva até a morte o conhecimento. E eu gosto de estudar e de ler. Explicopara eles na sala, tem aluno chorando. Chorando por que? Porque me chamou de negro! Mas você não é negro? Então pronto, você sabe ler e você sabe escrever, você faz uma escrita maravilhosa isso que é importante.

PE02- isso eu tive com um aluno e eu não deixava ele chorar por isso.

PI08- Exatamente, a minha mãe e aquela professora que falei também não me deixavam chorar. E não tem que fantasiar do tipo: calma, amanhã voce vai ficar branca. Não não! Você é negra sim! Mas você é inteligente e toda vez que eu ia bem, eu sempre escrevia bem, mas a matemática quando eu ia melhorando, estudava dia e noite, ela falou assim: você é ótima! E quando tirava dez ninguém segurava a gente! Então eu fui crescendo e tento passar para os meus alunos, mas hoje os valores são outros ne, agora a moda se a menina é bonita ela tem que achar um namorado negro. Eu leio muito até hoje e outra convivia nesse mundo aqui, mundo academico, e eles sempre falam: o que você está fazendo? Pega a sua prima e vai viajar! E essa minha prima vai pra Europa e me deu um passaporte, mas eu não vou! Por que eu estava sem dinheiro e ir com a minha prima rica só para ela pagar tudo e eu ia só tomar um lanche lá na Europa! Para!!! Não estou no Brasil...então eu sempre passo para os meus alunos seja negro ou não

PS39- Oh me dá o nome e o telefone da sua prima!

RISOS

PS39- brincadeira.

PI08- Eu sempre falo que o estudo supera, gente, o racismo, principalmente numa época agora que nós estamos que não vai ter como esconder, se você passar vai estar lá, porque todo mundo ve. Eu acho que é a melhor época agora e graças a deus que eu posso conviver aqui com vocês e numa era dessa. Acho que estamos numa era do conhecimento e só não aprende quem não gosta de estudar. Então tudo que eu estou lendo professora (E), é porque se estou nessa área você tem que se aperfeiçoar, como disse um professor meu: você não pode ser um professor medíocre, hoje, você tem bolsa de estudo e não tem nada, nem um livro e tem professora que não empresta nem livro, não gosta.

PS45- Olha só um comentário, mas olha nesse meio as pessoas se apegam porque gente o que eu já emprestei de livros e não volta e daí você se apegas, acho que é por isso porque é receio né

PI08- Até no reciclado eu já achei muito livro, como jogam não ?! Esses aqui (mostra alguns) não! Mas o que tem de livro lá que vocês não acreditam que eu peguei do reciclado. Peguei amizade com um homem lá e pegava os livros. Então eu leio em torno do aprendizado e vem crianças com N dificuldades.

PI14- Eu acho que o professor ele só tem tempo para ler mesmo, por que a gente não tem tempo de fazer uma leitura prazerosa.

E- Um romance né

PI14- Não. Ir na livraria e escolher um...

E- Você (PE02) gostaria de fazer alguma colocação sobre esses livros da lista que você leu ou se você viu alguma referência nele?

PE02- tem esse (aponta um na mesa) e aquele do Içami Tiba

E- O que você pensou?

PE02- Aquele ali eu achei alguns conceitos que eu não conhecia como mãe e tal, mas esse do Augusto Cury ele fala muito da mente da gente. Eu achei interessante porque ele fala do nosso mental de trabalhar a nossa mente, então eu achei que esse aqui...

PI14-Acho que todos os livros dele fazem referência a isso.

PE02- Pois é eu achei interessante quando ele coloca aqui que a gente tem que se ver no espelho e é isso que a gente leva para a sala de aula mesmo, então por isso que eu falei da prática, por que a gente vai vendo o que fez, o que faz e o que pode fazer então esse ano estou trabalhando de uma forma e ano que vem eu já sei o que deu

certo e o que deu errado eu posso tentar fazer de outra forma, então tem uma ajuda dele sim. Eu não gosto de livro de autoajuda mas eu acho que é interessante, por que eu ganhei de uma monitora que trabalhou comigo com um aluninho cego e ela achou que fiz um trabalho legal e me deu.

PI14- esse livro aqui.

PE02- como a gente estava falando de médico aqui, um médico que é ginecologista ele não vai fazer o trabalho de um oftalmo, então eu sou professora de criança e não fiz curso de especialização para trabalhar com cego e eu falei isso para ela, na verdade com cego, cadeirante, com varias situações, então o que eu trabalhei foi com gente, com pessoa, mas como professora eu procurei desenvolver tudo que eu trabalhei com as outras crianças eu procurei encaixar, mas encaixar entro da minha limitação e aí quando eu li esse livro, ela me deu por causa disso, você olhar no espelho você deve enxergar o outro como gente e foi o que eu procurei fazer, e aí eu falei até para a coordenadora no início do ano e com a professora de educação especial: eu não sei trabalhar não vou fazer o curso.

PS45- É uma questão de identificação também

PE02- é mais eu acho que nós professores temos com o deficiente, na verdade a gente se deixa levar, você recebe o deficiente e já vem a informação do que tem que trabalhar com esse aluno

PI08- Mais com surdo também eu tive bastante dificuldade e a mãe disse: se você falar olhando para ele, ele lê os lábios e de repente fui acostumando.

PE02- então amis aí é um pouco mais fácil porque o meu aluno era cego, cadeirante e com deficiência intelectual e o que trabalhar? É difícil.

PI08- Às vezes eu esquecia também e virava.

PE02- Mas o que eu posso falar desse livro do Augusto foi isso, quando eu li a parte de olhar no espelho e ver o outro eu projetei isso no aluno, então alguns casos de alunos que eu tenho esse ano na sala de aula, me vem sempre essa fala dele, você projeta, você olha no espelho e tenta trabalhar, tem dado resultado.

E- se colocar no lugar do outro também...

PE02- sim se colocar e trazer um pouco e se colocar no lugar do professor porque eu acho que o professor tem que se colocar como professor: não sou mãe, não sou tia...

PI14- Nossa isso é outra coisa, pois eu não gosto que me chame de tia também.

PE02- Nossa eu já falo que sou professora, então eu acho que a leitura desse livro de trabalhar a parte neurológica de ser humano e de se colocar como ser humano me ajudou bastante e fora isso eu leio bastante coisa exotérica, porque eu sou exotérica e leio os meus livros exotéricos e os livros de alfabetização das fases pré-silábicos

PI08- São esses que eu tenho, para entender um pouco e agora eu entendo, ainda tem uma criança que vejo que a fase que estava e me ajudou.

PE02- tem uma coleção, tem os livros do Pacto e assim mesmo as vezes não se encaixa.

PI08- Isso que eu falei para E...

E- É a educação não é uma caixinha, né !

PI14- Por isso que quatro anos não são suficientes! Você tem a vida toda.

PI08- E aqueles que só consegue fazer consoante ...

PE02- ah eu acho isso fantástico!

PI08- olha numa folha inteira ele escreveu as duas vogais o “o” e o “i” e daí eu falei você sabe qual é essa vogal? E ele: sei e as consoantes? Daí ele esquece o texto. Mas ele sabe contar de memória e não por que ele sabe, terceiro ano. Você tem algum livro para me ajudar? (Para PS39).

PI14- Eu já usei esse livro (pegou um livro da mesa) na reunião de pais para falar da questão d a tolerância e eu li a historinha...

PE02- posso ir embora?

E- Pode!

E- Gente pode ir embora e muito obrigada! Se alguém quiser tem um cafezinho aí e, nossa, demorou e muito obrigada a todas! E depois entro em contato com a escola para dar retorno para vocês.

PS39- Depois você vai nos mostrar?

E- Então depois de tudo finalizado eu queria ligar nas escolas e ir nos HTPCs e contar os resultados, porque quase todas as escolas participaram.

PI08- Seria bem legal!

PS39- isso, boa ideia e só para a gente saber.

E- Então só que eu vou ter que defender até setembro então eu vou começar a ir nas escolas depois de setembro, no final do ano ou mesmo comecinho do ano que vem.

PS39- ou mesmo passar por e-mail ou levar o tema para a gente ir na biblioteca e ver!

APÊNDICE F – EXEMPLOS DE QUADROS QUE AUXILIARAM NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.

Formação Profissional (Magistério/Pedagogia/Educação Física/Outros)						
Cursos	PI	PE	PD	PS	PRD	Total
Pedagogia	42	24	28	15	05	114
Magistério e Pedagogia	01	03	30	29	18	82
Magistério	05	06	06	05	03	25
Educação Física	06	01	03			10
Magistério e Letras	01	01	02	02	02	08
Pedagogia e Educação Física	02	01	02			05
Letras	01			01		02
Licenciatura em Matemática		01	01			02
Pedagogia e Artes Visuais	02					02
Pedagogia e Letras	01		01			02
Educação Especial				01		01
Licenciatura (não especificou)					01	01
Licenciatura em Artes		01				01
Magistério e Artes			01			01
Magistério e Biblioteconomia				01		01
Magistério e História				01		01
Magistério e Licenciatura em Matemática			01			01
Magistério e Normal Superior			01			01
Magistério, Biomedicina	01					01
Magistério, Pedagogia e Educação Artística					01	01
Magistério, Pedagogia e Geografia			01			01
Magistério, Pedagogia, Biologia	01					01
Magistério, Pedagogia, História		01				01
Magistério, Pedagogia, Letras			01			01
Normal Superior				01		01
Pedagogia e Geografia			01			01

Quadro 29: Formação dos participantes em nível médio ou superior.

Significados relacionados à questão 4e (Onde aprendeu a ser professor?)	
Significados	Quantidade de respostas
Aprendeu com na prática docente.	209
Aprendeu na formação inicial. (9: faculdade) ou (9b: Aprendeu a ser professor no magistério).	47
Aprendeu com a troca de experiências entre os pares.	31
Está em formação constante, ainda não está pronta.	30
Aprendeu a ser professor observando antigos professores ou vivenciando a escola básica.	24
Conhecimentos teóricos	23
Aprende a ser professor todos os dias e/ou em todos os lugares.	19
Não respondeu.	15
Aprendeu a ser professor em estágios.	15
Formação por meio das leituras.	14
Aprendeu a ser professor na universidade.	13
“Nasceu professor” ou “tem o dom de ensinar”.	11
Aprendeu ensinando familiares em casa e/ou amigos na escola.	09
Formação continuada/ 3b)Formação continuada em serviço	08
Formação fora da escola: em cursos, congressos, simpósios etc.	08

Aprendeu com profissões/funções anteriores à docência.	07
Aprende a ser professor refletindo sobre sua ação.	07
Aprendeu a ser professor vivenciando uma família em que convive com professor(es).	07
Não especifica, apenas mostra estar aberto(a) a ensinamentos e aprendizagens.	03
Aprendeu a partir de orientações na escola, especialmente de coordenador(a) pedagógico(a); diretor(a).	03
Aprendeu atuando em um espaço que não está diretamente relacionado à educação (ONG/igreja).	02
Não é professor, está professor.	01
Aprendeu por meio de projetos.	01
Educação é relação.	01
Aprendeu com a pós graduação.	01
Não explicou aonde aprendeu, apenas trouxe o que é ser professor.	01
Aprendeu dando aulas em academia.	01
Aprendeu com amor.	01
Aprendeu a partir de exemplos e modelos de professor.	01
Aprendeu com a busca de materiais específicos.	01

Quadro 30: Espaços, tempos e situações relativos à aprendizagem da docência.