
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIANA FIORIO

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: DA DIMENSÃO HUMANA À
LITERATURA DE AUTOAJUDA NA ESCOLARIZAÇÃO E
UNIVERSITARIZAÇÃO.**

MARIANA FIORIO

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: DA DIMENSÃO HUMANA À LITERATURA DE
AUTOAJUDA NA ESCOLARIZAÇÃO E UNIVERSITARIZAÇÃO.**

Orientador: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

Co-orientador: PROF(A). ME. REBECA POSSOBOM ARNOSTI

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

Rio Claro
2019

F521f

Fiorio, Mariana

Formação em Pedagogia: : da dimensão humana à literatura de autoajuda na escolarização e universitarização / Mariana Fiorio. -- Rio Claro, 2019

114 p. : il.

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

Orientador: Samuel Souza Neto

Coorientadora: Rebeca Possobom Arnosti

1. Formação de Professores. 2. Escola. 3. Universidade. 4. Autoajuda. I.
Título.

DEDICATÓRIA

Esse Trabalho de Conclusão de Curso marca para mim um processo fecundo de aprendizados e realizações, o qual busquei me autodesenvolver.

Para tanto, dedico-o as minhas maiores professoras, Ana, minha mãe e à Vó Dila que mesmo não tendo formação para tal, ensinaram-me através da fé e da cultura, marcando assim minha educação familiar.

AGRADECIMENTOS

Infinitos são meus agradecimentos por estar finalizando mais uma etapa de minha vida, a qual por muitas vezes demonstrei fraqueza, insegurança mas diante a bons exemplos, conselhos e orações pude enfrenta-los com êxito.

“Obrigada meu Deus por todas as coisas!”. Meu pai, concede-me saúde, sabedoria, proteção e bênçãos. Nele doe minha vida e confio na sua misericórdia. “Dou graças ao Senhor porque ele é bom e eterna é a sua misericórdia” (Salmo 117). Meu agradecimento é ao Senhor e minha mãezinha, Mãe Rainha que me cobre com seu manto de amor.

Agradeço também meus anjinhos da guarda, vô Neno, vô João, Tio Sidnei e agora minha menininha, vó Dila, os quais me acompanham por todos os caminhos, guiando-me em todas as escolhas. A estas pessoas deposito minha confiança, amor e saudade, em especial à vó Dila que nos deixou no início desse ano, a qual zelou pela minha formação, dedicando-se como minha professora, amiga, mãe e em seus últimos meses como minha filha. À ela devo minhas lágrimas, minhas lembranças, minha gratidão e meu amor eterno.

Dentre tantos aprendizados que obtive, aprendi com ela os princípios cristãos, onde pela fé nos fortalecemos, e principalmente que devemos agradecer ao nosso Senhor Jesus todos os dias quando levantarmos. Acreditar que ela me deixou parece algo difícil de ser alcançado, mas com minha família, amigos e pela minha fé, conforto-me e elevo-me a sua proteção.

Agradeço meu Deus pelos meus pais Ana e João Luiz, meus primeiros professores. Os que confiaram em mim e me possibilitaram chegar até aqui. Os que aguentaram firme minha jornada de estudos, pesquisas, congressos, idas e vindas para a UNESP, permitindo que eu buscasse desenvolver-me. A minha mãe que não mediu esforços para me ajudar em todas as etapas de minha formação, a qual soube como melhor amiga guiar-me, aconselhar-me, bem como formar-me pelo capital cultural; A eles que fizeram o que sou hoje e principalmente por me apresentaram com um irmão, Luis Guilherme.

Agradeço Senhor por ter me concedido Luis Guilherme, como meu irmão e maior exemplo, o qual sigo-o como um espelho. Orgulho-me do homem que é e busco evoluir-me a fim de que ele possa ter a mesma admiração por mim. Agradeço-o imensamente por ter me apresentado a universidade pública, em especial a UNESP. Sigo aprendendo com você. Unidos, por toda vida.

Ao Alexandre, meu amor, que nesta fase final acompanhou-me, de maneira que esteve ao meu lado lendo e escrevendo incessantemente. Teve paciência aos meus desabafos e momentos de desespero para concluí-lo da melhor forma. Quem me faz feliz, acredita nos meus sonhos e na minha paixão pelo universo da educação.

O Senhor me possibilitou encontrar amigas maravilhosas no curso, Sara e Silvia. Desenvolvemo-nos nesses quatro anos de graduação socializando dúvidas, ideias, angustias, mas também criando, observando, refletindo e dialogando. Com elas fui capaz de compreender o poder da dimensão humana, trabalho em parceria, evoluindo-me como pessoa e como profissional. Nossa amizade foi essencial para a construção da Mariana de hoje, mais comunicativa e segura. Meninas, tenho um carinho enorme por vocês e tenho certeza que serão

excelentes educadoras. E aos colegas de classe, obrigada, pelos momentos em que repartíamos nossas experiências, anseios e concepções.

Grata senhor aos meus professores que me deram ferramentas para construir o conhecimento. Que enriqueciam as discussões com saberes experiências, demonstrando-nos o poder da educação na vida do homem. Desenvolvendo-nos culturalmente, socialmente, cognitivamente e politicamente, dando a nós o poder da argumentação. Devo frisar que a universidade, junto aos docentes (Ligia, Raquel, Maria Antônia, Andreia Jorge, Samuel, Flávia, Joice, Chaluh, Aurea, Marina, Aragão entre outros) foram capazes de evoluir-me como ser humano, em busca de formar-me enquanto sujeito humanizado: crítico, autônomo e emancipado.

Obrigada, senhor, pelas experiências adquiridas no estágio supervisionado, bem como as professoras que tive, Sandra e Gabriela, as quais que me acolheram em sua sala e com paciência e dedicação me explicaram os macetes, burocracias e dicas da ação pedagógica, auxiliando-me enquanto professora de primeira viagem.

Não poderia deixar de revelar a importância do meu orientador, que admiro muito, Samuel de Souza Neto. Agradeço imensamente a Deus por tê-lo colocado em meu caminho logo no 1º ano (primeiro) de graduação, fazendo parte da minha trajetória na universidade desde cedo. Diante a seus inúmeros ensinamentos, ele me possibilitou enfrentar meus maiores medos (apresentar um trabalho oral ou mesmo ir fazer um intercâmbio, os quais concretizei), alcançar a autoformação, bem como ter autoconfiança. Através da sua ação profissional inseriu-me nos grupos de estudos, projetos de extensão, congressos (nacionais e internacionais) e apresentou-me a iniciação científica. Ele foi capaz de evoluir-me em direção a pesquisa, articulando conhecimentos, autores e pensamentos, e mais do que isso, de maneira ética foi meu amigo ou mesmo um pai, diante aos inúmeros conselhos.

Agradeço também por ter a oportunidade de conhecer e trabalhar com a Rebeca, a qual além de co-orientadora, tornou-se uma grande amiga. Ela esteve ao meu lado em toda graduação, dando direcionamentos quando havia a ausência do professor Samuel. Sua paixão pela educação além de me estimular, fez-me admirá-la mais e querer ser um pouquinho da professora, pesquisadora e mulher que é. És uma mulher forte, esforçada e tem o poder de me fazer crescer cognitivamente apenas em um diálogo.

Um muito obrigada também aos grupos de formação que me acolheram e fizeram parte desse processo formativo. Ao projeto Escola de Educadores agradeço a Marina, Rebeca, Ana Paula e ao Josué. Ao DOFPEN, agradeço os mestrandos e doutorandos que evoluíram-me enquanto estudante em formação. Ao grupo de orientação de quarta-feira agradeço pelas reflexões e por fim o Grupo de Orientação de sábado devo agradecer por terem me acolhido mesmo eu estando na graduação e não ter leitura suficiente a compartilhar.

Agradeço imensamente pelo financiamento via processo nº 2016/01272-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por possibilitar a aquisição e mobilização de conhecimentos no eixo formação de professores, ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, bem como pela oportunidade de intercâmbio (Santander/ UNESP) Luso-brasileiras no ano de 2016.

Obrigada aos 16 estudantes que gentilmente aceitaram participar e contribuir para esse estudo.

Obrigada pelos meus parentes, família Capobianco e Fiorio, que não deixaram de marcar presença na minha história de formação, minha Vó Lourdes e Tia Jo, bem como as minhas queridas amigas Larissa e Natalia que cresceram comigo e viveram várias fases da minha formação. Devo lembrar, em forma de agradecimento das minhas amigas Deolinda e Naty que dividiram comigo a melhor experiência da minha vida, a vivência do intercâmbio.

Obrigada aos avaliadores deste trabalho de conclusão de curso, os quais dedicaram seu tempo a leitura desse trabalho, bem como pelas suas contribuições.

EPÍGRAFE

Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.
(Nóvoa,1992a)

RESUMO

Na contemporaneidade se propõe que a formação de professores vá além da prática educativa como arte e da prática educativa como técnica, apontando para a perspectiva da prática educativa como interação. Nesse contexto, encontra-se em âmbito escolar, processo seletivo e prática pedagógica uma literatura de consumo denominada de autoajuda que começa a ser utilizada em reuniões pedagógicas, concursos de professores e até mesmo em sala de aula, tendo como aderência a interação e a dimensão emocional. Na universidade, este tipo de literatura tem sido ignorado, da mesma forma que se subestima a sua possível presença na leitura dos escolares, podendo estar sendo consumida por estudantes frente aos desafios da vida em sua trajetória. Em face dessa questão, este trabalho teve como problema de pesquisa investigar quais são os elementos presentes na escolarização e na universitarização que levam ao consumo da literatura de autoajuda. Como objetivo buscou-se identificar e analisar como pode ocorrer a apropriação da Literatura de Autoajuda por estudantes de Pedagogia, considerando os processos de escolarização e universitarização. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pautada no paradigma do construtivismo social, privilegiando-se como técnicas a fonte bibliográfica e a entrevista semiestruturada. Os participantes foram 16 estudantes de Pedagogia (quatro alunos de cada ano). Os dados coletados foram organizados em sete eixos e aglutinados em nove categorias, os quais por meio da análise de conteúdo, apresentaram como foco principal o consumo da literatura de autoajuda por escolares e universitários restrito a questões de autoconhecimento, mal estar, ansiedade e depressão; assim como de um utilitarismo na busca por uma profissão marcado pela instrumentalização técnica do conhecimento. Em contrapartida foi encontrado também dados de uma formação cultural como perspectiva de autoformação e emancipação, bem como de uma construção identitária que começa na escola e perpassa a universidade, trazendo traços de uma socialização familiar e de um capital cultural que leva a escolha de ser professor. Conclui-se que tanto a universidade, como campo de formação docente, tende a ressignificar crenças e valores, podendo fazer a diferença para que os indivíduos venham alcançar a autodesenvolvimento, quanto à escola, não pode perder a dimensão humana no ciclo completo dos anos de escolarização, e desse modo superar as tendências que emergem da semiformação. Trata-se, enfim, de afirmar a universidade como um local em que se forma para uma profissão e a escola como um espaço de desenvolvimento humano e interações sociais.

Palavras chaves: Formação de professores, Escola, Universidade, Autoajuda.

Lista de Quadros:

Quadro 1. Teses e Dissertações: AUTOFORMAÇÃO	49
Quadro 2. Teses e Dissertações: SEMIFORMAÇÃO.....	49
Quadro 3. Teses e Dissertações: AUTOAJUDA	50
Quadro 4. Número de Publicações por Universidade	51
Quadro 5. BDTP: Autoformação.....	51
Quadro 6. BDTP: Semiformação.....	52
Quadro 7. BDTP: Autoajuda.....	53
Quadro 8. As Categorias de Referência.....	59
Quadro 9 Da Trajetória Formativa ao Quadro de Leituras.....	60
Quadro 10. A socialização primária e secundária do estudantes do curso de Pedagogia	68
Quadro 11. Do hábito de leitura à literatura de autoajuda	78
Quadro 12. Análise das unidades temáticas do hábito de leitura à literatura de autoajuda.....	79

SUMÁRIO

1. CONTEXTO DA PESQUISA	13
1.1 O foco do problema.....	13
1.2 Justificativa	16
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo geral.....	20
1.3.2 Objetivo Específico.....	20
1.4 Organização do trabalho.....	20
2. METODOLOGIA	21
2.1 Procedimentos metodológicos.....	22
2.1.1 Técnicas empregadas: fonte bibliográfica, análise documental e entrevista.....	22
2.1.2 Forma de Análise dos resultados.....	25
2.1.3 Organização dos resultados.....	25
3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS QUESTÕES E REFLEXÕES....	26
3.1 As Idades do Ensino	26
3.2 Modelos de Formação Profissional.....	31
3.3 Identidade Profissional.....	33
4. DA FORMAÇÃO CULTURAL À LITERATURA DE AUTOJUDA.....	37
4.1 A <i>Bildung</i> como perspectiva de autoformação e os desafios da semiformação	42
4.2 À Literatura de Autoajuda como um locus de reflexão individual: da retórica aristotélica do discurso epidíctico ao discurso de autoajuda	42
4.2.1 O Discurso Epidíctico.....	43
4.2.2 O Discurso de Autoajuda.....	43
4.2.3 Do Discurso Epidíctico ao Discurso de Autoajuda	45
4.3 Autoformação, Semiformação e Autoajuda na Biblioteca da UNESP, UNICAMP e USP e na Biblioteca Digital Brasileira.....	48
4.3.1 O que se fala sobre Autoformação, Semiformação e Autoajuda?	49
4.3.2 A Autoformação, Semiformação e Autoajuda no banco de dados:.....	54
4.4 Do processo de Escolarização a Formação Profissional na Pedagogia: entre a Formação Cultural, o Discurso Epidíctico e o Discurso de Autoajuda.....	60
4.4.1 Trajetória Formativa e Leituras	62
4.4.1.1 Trajetória Formativa.....	62
4.4.1.2 As Leituras	65
4.5 A Socialização Primária e Secundária dos Estudantes do Curso de Pedagogia	68
4.5.1 Socialização Primária.....	70
4.5.2 Socialização Secundária.....	74
4.5.3 A comunicação enquanto processo de formação.....	75
4.6 Do hábito de Leitura à Literatura de Autoajuda.....	78
4.6.1 Formação Escolar e Universitária.....	81
4.6.2 O hábito de Leitura.....	83
4.7 Da Formação Cultural à Literatura de Autoajuda	90
4.7.1 Formação Cultural: Escolarização e Universitarização.....	90
4.7.2 À Literatura de Autoajuda no discurso dos Estudantes de Pedagogia	94
4.7.2.1 A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.....	94
4.7.2.2 O Discurso dos Estudantes de Pedagogia sobre o consumo da Literatura de Autoajuda.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXO 1: ESTUDO PILOTO (entrevista).....	112

APRESENTAÇÃO

A educação/formação está presente no dia a dia de todos, fazendo parte da construção e legitimação de cada uma das pessoas. Ela é encontrada a partir do momento em que uma sociedade repassa o saber comum necessário para a continuidade de costumes, tradições e crenças de cada um, podendo formar homens ou guerreiros (BRANDÃO, 1981).

No presente, observa-se dois modelos de formação de professores. De um lado, se encontra o modelo pedagógico moderno cuja identidade se faz presente numa lógica regida pelo primado da visibilidade (CARVALHO, 2010), de fora para dentro, em que o foco está numa formação (externa ao professor) que valoriza a cultura e os modelos de tal forma que seus elementos possam ser vistos e imitados (BUENO; SOUZA, 2012). Por outro lado, se encontra o modelo pedagógico contemporâneo em que a lógica identitária é regida pelo primado da invisibilidade, de dentro para fora, manifestado “por um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos”, na relevância da “própria prática” e no “olhar para si mesmo, para sua história” (BUENO; SOUZA, 2012, p. 191).

Essa compreensão nos desafiou a desenvolver esta pesquisa, tendo como influência a minha participação no projeto Escola de Educadores no ano de 2015, como bolsista. Esse era (e é) desenvolvido na forma de um projeto de extensão por uma universidade pública, em que se trabalhava com professores de educação básica e estudantes na análise das práticas docentes.

Nesse projeto, em uma de suas análises desenvolvidas pelo grupo, a partir dos relatórios entregues, a perspectiva de que quando o professor não encontra respostas nas escolas e nem na universidade, para com as suas dificuldades recorria a livros de autoajuda, tentando solucionar os problemas da prática e de sua vida particular.

Esse fato nos despertou o interesse e nos perguntamos se está questão ou dificuldade só acontecia com os professores experientes ou também poderia ser encontrada aos que davam entrada na universidade, considerando o seu processo de escolarização e universitarização.

Assim sendo, tem-se como meta compreender as relações no processo formativo, que constituem a formação docente, a autoformação e os elementos da dimensão humana, bem como as implicações da semiformação, tema que vai de encontro a tais tendências, na formação inicial.

Diante a isso, desenvolvemos esta pesquisa, trazendo para a mesa de debate temas que apresentavam vínculos com a formação, autoformação, semiformação e autoajuda.

No âmbito desse contexto organizou-se este estudo tendo o seguinte itinerário: capítulo **1. CONTEXTO DA PESQUISA**, momento em que se apresenta o problema de pesquisa, justificativa, objetivos e organização do trabalho.

Com o capítulo **2. METODOLOGIA** apresenta-se a cartografia da pesquisa com o tópico 2.1 Procedimentos Metodológicos, envolvendo os itens: 2.1.1 Técnicas empregadas: fonte bibliográfica e entrevista; 2.1.2 forma de análise dos resultados e finaliza com 2.1.3 Organização dos resultados.

No capítulo **3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS QUESTÕES E REFLEXÕES** é apresentado dados de levantamento bibliográfico sobre a compreensão de informações e reflexões relativas a formação de professores, abarcando três itens: 3.1 As idades do Ensino, 3.2 Modelos de Formação de Professores e 3.3 Identidade Profissional.

Nesta direção, o capítulo **4. DA FORMAÇÃO CULTURAL A LITERATURA DE AUTOAJUDA** traz indícios da formação cultural na trajetória formativa dos estudantes, bem como ao lugar que à literatura de autoajuda vem ocupando na formação. Essa organização ocorreu engendrando sete tópicos. No tópico 4.1 é apresentada a Bildung como perspectiva de autoformação no campo da formação cultural e os desafios da semiformação; enquanto que no 4.2 trabalha-se com à Literatura de Autoajuda como um lócus de reflexão individual: da retórica aristotélica do discurso Epidíctico ao discurso da autoajuda, destrinchando o tema pelos itens 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3. Neste processo também é explorado os itens do Discurso Epidíctico, do Discurso de Autoajuda e do Discurso Epidíctico ao Discurso de Autoajuda. Já no tópico 4.3 foi dado ênfase à questão da Autoformação, Semiformação e Autoajuda na Biblioteca da UNESP, UNICAMP e USP e na Biblioteca Digital Brasileira, trazendo o que está sendo produzido em relação as temáticas: autoformação, semiformação e autoajuda, com o intuito de identificarmos os estudos que estão em desenvolvimento, bem como a relevância do tema. Completa este tópico, os itens vinculados ao o que se fala sobre Autoformação, Semiformação e Autoajuda?, apresentando dados de cunho quantitativo em relação a produção em cada universidade (4.3.1); e a autoformação, semiformação e autoajuda no banco de dados (4.3.2), identificando os trabalhos que apresentam relação com a temática, pontuando algumas dessas características. No 4.4 será apresentado o Processo de Escolarização a Formação Profissional na Pedagogia os resultados obtidos com a realização das entrevistas, dividindo-as nos item 4.4.1 Trajetória Formativa e Leituras, abarcando 4.4.1.1 e 4.4.1.2. Nesta direção, 4.5 traz como fora A Socialização Primária e Secundária dos Estudantes. Referente as leituras realizadas, é apresentado o 4.6 Do hábito de Leitura à Literatura de Autoajuda, junto aos itens 4.6.1 Formação Escolar e Universitária e 4.6.2 Do hábito de Leitura, identificando os traços do

consumo da literatura de autoajuda. E por fim, 4.7 Da Formação Cultural à Literatura de Autoajuda, junto aos itens 4.7.1, 4.7.2 (4.7.2.1 e 4.7.2.2) buscou retomar os temas trabalhados, visando discutir os principais achados na pesquisa.

Faz parte, ainda, do corpo de texto **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, REFERÊNCIAS e ANEXOS.**

CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 O foco do problema

Este trabalho trata da Formação de Professores (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015) no campo da Pedagogia (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999; BRASIL, 2006), considerando o processo de escolarização e universitarização como um percurso que contribui para o desenvolvimento da docência, enquanto profissão (TARDIF, 2002). Nesse processo, considera-se a própria natureza do trabalho de professor, como de alguém que atua com e nas relações humanas.

Dessa forma, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e com os seus pares (BRASIL, 1999, p.57).

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), este professor em sua trajetória formativa precisaria aprender a lidar com um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos, os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto aos seus alunos. De modo que a qualidade dessas relações permeie as interações sociais e o processo de formação, dando para a dimensão humana um lugar.

Porém, o termo formação (CAMBI, 1999; MITROVITCH, 2011), por si só, é amplo podendo envolver a educação familiar, a educação básica, a formação inicial, a formação contínua e a formação em serviço, constituindo-se em uma trajetória de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009) e de desenvolvimento profissional (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999).

Nesse contexto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a formação é entendida como: “Art. 3. A formação inicial e a formação continuada destinam-se respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais” (BRASIL, 2015), mas ela também pode aparecer como Educação ou como Cultura, significando uma Formação Cultural – *Paidéia* ou *Bildung*.

Na *Paideia Grega* cultiva-se a cultura e a Educação, visando à Formação. Conhece-te a ti mesmo – a *Paideia* (formação humana) trata de um ideal de formação de uma humanidade superior nutrida de cultura e civilização, atribuindo ao homem, sobretudo, uma identidade cultural e histórica. Ela não parte do indivíduo, mas da ideia, do homem como ideia. Dessa forma, assinala-se a passagem (explícita) da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce

o pensamento da educação como *episteme* e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas; nasce assim uma cultura diferente, entendida como a formação moral, retórico-linguística, histórica do homem político que se liga a palavra e a escrita. (CAMBI, 1999, p.86, 87).

Da *Paideia Grega* chega-se no processo evolutivo a *Paideia Cristã*. Fé, Conhecimento e Educação passam a compor o processo de Formação. O cristianismo é portador de uma nova *paideia*, mas devedora da antiga, a começar dos evangelhos (do IV), no qual a marca da cultura grega se fixa dentro do discurso cristão. Cristo era o grande Mestre que indicava uma “*Paideia* do gênero humano” na qual havia uma estreita colaboração entre a cultura grega e o cristianismo. Nesta *Paideia*, Deus fez o homem a sua imagem e semelhança. Aprender a ser e tornar-se cristão é um processo que dura a vida inteira. Assim, a ascensão a Deus é um processo de autoeducação, de crescimento interior que deve se realizar sob a direção do próprio indivíduo da sua vontade e da sua racionalidade, capaz de desafiar e corrigir o erro e o pecado. (CAMBI, 1999, p.137).

Coloca-se em curso uma “revolução cultural” com a renovação do papel e visão da mulher (igualdade perante o homem), bem como da infância (dando uma identidade a criança por conta da infância de Cristo). (p.133, 134). De forma que a *Paideia cristã* deve tornar-se “imitação de Cristo”, afirmando como centrais os valores. (p.163).

Fazendo uma retrospectiva, com a *Paideia* busca-se não só a justiça, como a formação do cidadão e de um homem superior que aprenda a mandar e a obedecer, assinalando a passagem da Educação à Pedagogia. Da mesma forma, significa compreender o termo *bildung* como autoformação.

Na passagem da *Paideia Cristã* à *Paideia Humanista*, a qual é centrada na formação humana, observa-se que o humanismo caracteriza-se em particular pelo retorno à antiguidade greco-romana marcada por um modo novo de aproximação dessa cultura. Por um lado, pela filologia e, por outro, pela dialética. A abordagem filológica centralizou-se na restauração linguística dos textos; enquanto que na abordagem dialética o uso da técnica da argumentação e da retórica reativou o diálogo com os clássicos. A pedagogia sai das escolas e mergulha na vida da cidade dando lugar a novos modelos. (CAMBI, 1999, p.240). De modo que essa revolução pedagógica do humanismo dá lugar a uma *Paideia* inspirada nos modelos do classicismo nutrindo-se dos *studia humanitatis* (restaurar o sentido das palavras, buscando a sua identificação nos autores gregos e latinos). De forma que na renovação da pedagogia estava uma nova imagem da infância e da juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade adulta, na sua afetividade, ingenuidade e inocência, colocando a criança no centro de toda a cultura. (CAMBI, 1999, p.24).

Neste *continuo* sucede-se à *paideia* humanista a *bildung*, significando formação cultural. Cultura e Formação passam a ser processos que se entrelaçaram no ideal de mudança social, no sentido de alcançar uma sociedade mais justa, onde o homem possa, com liberdade, escolher seus próprios caminhos (MITROVITCH, 2011). Mitrovitch (2011) aponta que na Alemanha (século XVIII), a *bildung* carrega a exigência de formar seres humanos amparados na ideia de autonomia e emancipação do sujeito. De forma que o cultivo de si integra o conceito de formação (*bildung*) moderno na afirmação histórica do indivíduo, pois a *bildung* significa autoformação e aperfeiçoamento individual, bem como “autodesenvolvimento”. (MITROVITCH, 2011, p. 32-33, 37).

Fechando essa compreensão, observa-se que na perspectiva da *Paideia Grega* e da *Paideia Cristã* estrutura-se também a ideia de *universitas*, significando corporação. Embora fosse uma expressão usada para qualquer associação legal, em poucas décadas adquiriu o significado de ‘universidade’, uma associação de alunos e professores que visava avançar o conhecimento, tendo como objetivo o estudo livre e o caráter associativo dos estudiosos de um grupo (BUARQUE, 1994).

Entre os séculos XVIII, XIX e início do século XX, com a formação das nações e a grande influência do iluminismo francês, as propostas relacionadas às universidades vão ganhar a sua tendência nacionalista. No entanto, é o modelo alemão que apresenta uma proposta significativa de mudança, combinando ensino e pesquisa, desenvolvimento econômico e social. Coube à Universidade de Berlim (1810) essa inovação ao apresentar essa forma de integração para a área do conhecimento com a *bildung* (CAMBI, 1999).

Essa instituição torna-se um elemento altamente produtivo da economia, transformando-se num local de treinamento para a habilitação pessoal, de desenvolvimento de novas tecnologias e acumulação de profissionais (corpo docente) com muita perícia. De forma que o conhecimento técnico (a mercadoria) passa a ser um recurso econômico muito valioso numa sociedade industrial avançada (WOLFF, 1993). Assim, tanto a concepção de universidade quanto a formação inicial, a formação continuada ou em serviço e o trabalho desenvolvido com as práticas educativas passam por modificações, sendo essas perpassadas tanto por uma tradição pedagógica quanto pelas contribuições e desafios da contemporaneidade.

Na formação de professores, o ideal da *Paideia* e da *bildung* podem aparecer subjacente ao projeto político pedagógico, à concepção de currículo e à prática educativa no processo de formação. Nesse sentido, o autodesenvolvimento do professor ganha espaço, por exemplo, quando se reconhece que a sua prática pode ser portadora de conhecimentos na forma de uma

epistemologia da prática (SCHON, 1992), nos saberes mobilizados por ele em situação concreta de sala de aula (TARDIF, 2002).

Desse modo, se desejarmos olhar para o processo de escolarização e universitarização de futuros professores é essencial compreender como a ideia de formação foi se desenvolvendo ao longo da história, passando pela perspectiva da *Paideia Grega*, da *Paideia Cristã*, até chegar no conceito de *bildung*, que se vincula ao desenvolvimento que leva à autonomia e à emancipação do sujeito, logo, que vai ao encontro da autoformação ou do autodesenvolvimento (MITROVITCH, 2011). Afinal, este estudo nos permite questionar: Os processos de escolarização e universitarização que emergem nas falas dos participantes deste estudo, carregam marcas de quais dessas concepções? Que tipo de formação tem marcado a trajetória de tais sujeitos?

E, ainda, uma vez que se pretende investigar o consumo da LA pelos estudantes de Pedagogia, faz-se necessário perceber a que tipo de formação tal consumo se vincula. Nesse contexto, o próximo tópico apresenta a justificativa deste estudo, no qual as relações entre formação, prática educativa e literatura de autoajuda serão estabelecidas.

1.2 Justificativa

Se no tópico anterior apresentamos um itinerário histórico referente a diferentes concepções de formação presentes na sociedade, neste aproximamos tais concepções ao nosso contexto de estudo: o da formação de professores. Para tanto, tomamos por base definições de Tardif (2002) sobre a prática educativa. O autor indica que na sala de aula a mesma é estruturada por representações que geram um fim, sendo essa uma das categorias fundamentais para o desenvolvimento humano, através dos seus valores, significados e técnicas. A prática do professor é categorizada por sua ação técnica-científica, a qual provém de uma ação profissional a fim de alcançar um objetivo. Diante dessa compreensão que envolve uma tradição cultural educativa, bem como os saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998), observou-se que essa pode ser perpassada por uma teoria da prática educativa fundamentada na arte, na técnica guiada por valores e na interação, podendo-se acrescentar, ainda, a tradição (TARDIF, 2002).

Nesse itinerário, o autor assinala que a **prática educativa como arte** está associada à ação pedagógica do professor que se desenvolve na perspectiva de um fazer artístico, um fazer técnico, bem como equiparadas aos saberes de um artesão. Dessa maneira, integrando o campo das artes, a educação visava produzir ou fabricar algo e não criar, ficando assim na imitação.

Essa prática leva também em consideração contribuições de Rosseau (2004), considerando a educação como arte, o desenvolvimento natural e os conhecimentos prévios, guiados pela experiência, mas sem se fundamentar em um saber rigoroso (diferente da ciência) (TARDIF, 2002). Portanto, sua prática se baseia em talento pessoal, intuição, experiência, hábito, bom senso (GAUTHIER *et al*, 1998) e em habilidades confirmadas pelo uso (TARDIF, 2002).

A prática educativa como técnica guiada por valores configura-se entre a ação dos interesses, subjetivos, e a ação racional e ordenada, objetiva, o que faz com que o docente aja tanto com um saber técnico-científico quanto com um saber moral e prático diante das normas educativas. Porém, nessa prática educativa caracterizada por uma sociedade industrial, a formação voltada a uma tendência técnica e científica coloca os aspectos culturais e humanos em segundo plano.

Assim, Gómez (1992, p.96) pontua que o papel do professor, nesse cenário, tem sido visto como “[...] um transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc”. O autor assinala que essa racionalidade técnica é baseada em um paradigma que visa ao produto, logo, o professor atua de maneira objetiva, sistemática e normalizadora. Devido a esse aspecto ocorre a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental.

Considera-se que essa racionalidade técnica gerencia a atuação do professor de maneira mais rigorosa, objetiva e instrumental, fazendo-o se prender nestas “regras e receitas derivadas de uma teoria externa” (GÓMEZ, 1992) ou como Gauthier *et al* (1998) denominam, ao falar das idades do ensino na formação, de “saberes sem ofício”. Portanto, os valores práticos adquiridos pela experiência, bem como a própria relação social, tendem a não serem levados em consideração por essa abordagem dominante na organização escolar atual.

A prática educativa como interação é defendida por várias teorias, como simbolismo interacionista, etnometodologia, teorias da comunicação, teorias da racionalidade entre outros, assim como já aparecia na Antiguidade no quadro geral da sofística marcada pelas interações linguísticas (TARDIF, 2002, p. 165). Para o autor, as interações linguísticas se revelam na comunicação e na interação enquanto processo de formação na importância atribuída ao discurso dialógico ou retórico. Para os sofistas, ser educado significava saber falar e saber argumentar, significando saber pensar em público, de acordo com as regras da retórica.

Porém, o conceito de interação abrange um legado muito mais amplo de atividades, indo de uma contribuição histórica com Marx, Durkheim e Weber aos teóricos contemporâneos da ação, como Parsons, Goffman, Garfinkel, Shuts, Arendt e Habermas (TARDIF, 2002),

passando pelo Movimento de Profissionalização da Docência quando considera o ensino como um processo interativo (HOLMES GROUP, 1986).

A partir da contribuição desses autores, pode-se definir o conceito de interação como algo que se refere “a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros [...] quando os seres humanos orientam os seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros” (TARDIF, 2002, p.166).

Portanto, **ensinar** passa a ser compreendido como colocar-se diante dos alunos na perspectiva de se estabelecer interações e desencadear um processo de formação mediado por tais interações. O autor aponta, ainda, que o ensino vai além do discurso, incorporando a relação afetiva como forma de estabelecer vínculos entre professor-aluno, contribuindo para o processo formativo, bem como pode estabelecer relações com a LA (ARNOSTI, 2015).

Por fim, a **prática educativa assentada na tradição** envolve o campo das atividades. Para o autor, a maioria das famílias educa os seus filhos sem pensar muito nisso, desde que eles sejam o que são nos modos de vida bastante estáveis. Como exemplo, o autor cita que os homens se vestem como homens e as mulheres como mulheres, sem pensar muito sobre o assunto e sem questionar essa atividade cotidiana, vestem-se conforme a *tradição*. No campo da Educação é comum os professores se dirigirem aos alunos na sala de aula sentados em carteiras colocadas em fileiras, um dos aspectos que faz parte de uma tradição pedagógica. (TARDIF, 2002).

Uma vez apresentado esse quadro que perpassa a formação familiar e escolar dos alunos, e a formação universitária dos estudantes, detemo-nos na questão da *prática educativa relacionada à interação* por nos desafiar a entender a presença da LA. A escolha se dá considerando que sendo os saberes dos professores de seres humanos para seres humanos, envolvem uma dimensão relacional e um componente emocional, podendo suscitar uma teoria da interação social (TARDIF, 2002). Nesse contexto, os livros de autoajuda nos desafiam a ir além do cenário acadêmico, pois envolvem tanto a questão relacional quanto emocional, podendo se constituir em uma pedagogia (ARNOSTI, 2015) que tem nas interações linguísticas (TARDIF, 2002) entre autor/texto/leitor (BRUM, 2012) o seu ponto de partida, tendo sua ênfase na leitura.

Kleiman (2009) afirma que a atividade de leitura corresponde a uma interação à distância entre leitor e autor via texto, pois ao autor cabe a tarefa de apresentar os argumentos e as evidências convincentes para atingir o seu objetivo, cabendo ao leitor construir um significado global para o texto, utilizando-se, quase sempre, da experiência de vida que antecede o encontro com o texto (BRUM, 2012). Nesse sentido, Leffa (1999) aponta que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos se relacionando entre si.

No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que, quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo (LEFFA, 1999, p. 14-15).

Dessa forma, entende-se que a LA, no processo interativo, autor/texto/leitor, trabalha tanto com a ativação de conhecimento antigo do leitor quanto com as diferentes experiências vividas pelo leitor, ativando-as pelo cérebro no momento da leitura (BRUM, 2012). Esse apontamento nos leva à hipótese de que a perspectiva da interação assume outros enquadramentos que não estão previstos no processo de formação escolar e universitário. Ela vai além da interação lado a lado (trabalhos de colaboração) ou da interação face a face (a ênfase é colocada nas interações com o outro, como elemento central da ação) (TARDIF, 2002), bem como da formação de professores por envolver experiências de vida (conhecimento do contexto) que tendem a ser negligenciadas.

Nesse contexto, este projeto busca ir ao encontro dos processos de escolarização e universitarização, reconhecendo elementos importantes que constituíram a trajetória familiar e escolar dos licenciados, pois se entende que esses influenciarão o modo como cada um compreende e atua em sua profissão.

Algo imprescindível, pois Tardif (2002) assinala que na América do Norte mais de 70% dos estudantes que terminam a sua graduação na Formação de Professores não mudam as suas crenças anteriores à Universidade, apontando para a força de uma socialização primária.

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que se durante a universitarização não houver uma *role-reversion* e ficarmos mais na *role-transmission* (NÓVOA, 1991), os futuros professores vão ensinar da mesma forma como aprenderam ou foram influenciados na socialização primária (família, escola, LA), pois não se mudam as suas crenças.

Dentro dessa lógica, delimitou-se como problema dessa pesquisa a seguinte questão: quais são os elementos presentes na escolarização e na universitarização que levam ao consumo da literatura de autoajuda?

Enfim, o que se busca é compreender como tais elementos se vinculam à LA, já que seu consumo tem aumentado intensamente nos últimos anos (PICANÇO, 2013). Os futuros professores buscam tais livros para lidar com desafios de nossa época, para refletir sobre questões pessoais ou se apropriam especialmente daqueles que se voltam à docência? Em que

medida esses livros influenciam sua trajetória de vida e suas próprias representações sobre *ser professor*? Para os leitores, tais livros auxiliam a compreender as interações humanas, tão pertinentes à docência?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar a compreensão que os estudantes de Pedagogia apresentam com relação à literatura de autoajuda em seu processo escolarização e universitarização

1.3.2 Objetivo Específico

- (a) Identificar e categorizar no processo de escolarização e universitarização as leituras de livre escolha realizadas pelos estudantes;
- (b) Elucidar e analisar, entre as leituras encontradas se há a apropriação da literatura de autoajuda pelos estudantes.
- (c) Identificar e analisar os elementos que caracterizam a literatura de autoajuda no processo de escolarização e universitarização e;
- (d) Identificar e analisar os elementos da dimensão humana e da literatura de autoajuda que caracterizam este processo.

1.4 Organização do trabalho

Na sua estruturação esse trabalho será organizado em mais quatro capítulos formados pela metodologia, dois capítulos vinculados aos resultados desse estudo e um de conclusão.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista a especificidade do problema de estudo e a busca de respostas, escolheu-se, como caminho para a coleta de dados, a pesquisa qualitativa. Sobre a escolha do referencial metodológico, Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. No caso dessa pesquisa, entende-se que a análise qualitativa corresponde com o problema de estudo, no que diz respeito ao processo de formação dos estudantes (escolarização e universitarização). ~~Como o problema de estudo diz respeito ao processo de formação na universidade a partir do processo escolarização e universitarização, pois se entendeu que a pesquisa qualitativa seria a mais adequada.~~

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem. Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que essas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1986).

Alves-Mezzotti & Gewandsznajder (1998) caracterizam as diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, apontando três vias como sucessores do positivismo: construtivismo social, pós-positivismo e teoria crítica. Entre as propostas apresentadas, escolheu-se o construtivismo social por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o estudo em andamento. Este enfoque tem como pressuposto, na leitura que Alves-Mezzotti & Gewandsznajder (1998) as seguintes características:

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

respondentes. (ALVESMEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER⁴, 1998, p.133-134)

Observa-se que tanto a visão de Camargo quanto o delineamento de Alves-Mezzotti & Gewandsznajder caminham lado a lado naquilo que diz respeito a esta corrente e/ou tendência metodológica, reforçando as características mais comuns desta metodologia.

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 Técnicas empregadas: fonte bibliográfica e entrevista

Dentro desse campo de pesquisa foram privilegiadas como técnicas de coleta de dados a análise documental, que abarca a leitura e análise das fontes primárias de investigação, podendo se restringir a documentos, normativos legais, cartas, livros etc. (LUDKE, ANDRÉ, 1986; ALVES- MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998). Porém, cabe informar que inicialmente havia a previsão de análise documental no cronograma dessa pesquisa, condicionada a indicação de livros de LA por parte dos participantes. O que não aconteceu, pois os participantes se restringiram à LA como um todo, focalizando mais a sua mensagem, comunicação ou focalizando dados de algum episódio. Mesmo quando perguntados, os participantes se referiram mais ao conteúdo e a forma do que a um livro em específico.

Em pesquisa anterior, desenvolvida por Arnosti (2015), sobre o tema da literatura de autoajuda, com professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, observou-se que ela utilizou uma relação nominal de livros que os professores poderiam assinalar. O que não foi feito nesse trabalho, pois se correria o risco de indução. Sobre essa questão, acredita-se que só a análise de livros de autoajuda voltados à educação mereceria um trabalho de pesquisa específico.

Também optou-se pelo levantamento bibliográfico, que compreende a leitura e análise das fontes secundárias de informação (livros, periódicos etc) com a finalidade de embasar a revisão de literatura (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Outro dado importante foi a consulta a banco de dados, como: o Repositório Institucional da UNESP, consulta a Biblioteca Nacional da Unicamp, a Biblioteca digital da USP, buscando dados de pesquisas que continham os temas *Autoformação*, *Semiformação* e *Autoajuda* nos títulos das pesquisas. No processo de coleta de dados referente às Teses e Dissertações, realizado no mês de fevereiro de 2019, encontramos alguns problemas vinculados a falhas no funcionamento do sistema de busca da Universidade de São Paulo, pois esse estava

em manutenção, perdurando nessas condições até o mês de abril, o que pode, de certa forma, ter interferido na busca dos resultados.

O período selecionado foi de 2014 a 2018, ou seja, os últimos cinco anos, sendo ampliado posteriormente para de 2007 a 2018, últimos 12 anos, devido à dada a escassez de trabalhos vinculados a *Autoformação* e *Semiformação*. Com relação à *Autoajuda*, de 2007 a 2013 nos baseamos nas contribuições de Arnosti (2015), pois a mesma realizou consultas na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, entre os anos de 1942 a 2013, buscando pelos termos *autoajuda* (nova ortografia) e *auto-ajuda* (antiga ortografia).

Contudo, após essa coleta, viu-se também a necessidade de buscar pesquisas em outras bases de dados a fim de ter uma visão, ainda, mais ampla das produções. De modo que optamos também por consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos critérios anteriormente apresentados.

Completa esse trabalho a entrevista semiestruturada definida por Haguette (1990, p.75) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Para isso, percebeu-se a necessidade de fazer um estudo piloto com a entrevista.

Porém, antes de efetuar esse processo o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, visando a sua aprovação no Comitê de Ética do Instituto de Biociências da UNESP. Uma vez aprovado todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Dessa forma, a entrevista foi aplicada a um estudante do 2º ano do Curso de Pedagogia, onde se notou pelas respostas que alguns aspectos poderiam ser aperfeiçoados a fim de obter informações mais consistentes (Encontra-se ao final do trabalho, em Anexo, o Estudo Piloto com a entrevista inicial).

Para a realização da entrevista semiestruturada, reformulamos o roteiro da entrevista piloto, sendo que foi desenvolvido um roteiro com questões mais específicas.

Em relação aos entrevistados, a princípio seriam oito estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia (dois alunos de cada ano). Contudo, optamos por entrevistar quatro estudantes de cada ano (1º ao 4º), visando ampliar a amostra dos dados para enriquecer a coleta de dados com informações mais amplas, podendo, dessa maneira acompanhar a constituição da identidade profissional.

Nessa direção, fomos a cada sala e convidamos todos os estudantes para participarem da pesquisa, no entanto, nesse primeiro momento poucos se interessaram. Para tanto, decidimos convidar pessoas que conhecíamos em cada ano, e assim formarmos o número estimado de estudantes em cada sala.

Dessa forma, o momento da entrevista fora realizado a partir de um agendamento com dia, hora e local (quando houve a entrevista presencial) previsto pelo estudante. Esta fora feita, em sua maioria, no meio online, através da ferramenta Skype, após a leitura e o consentimento do termo de pesquisa. Sendo assim, apenas dois participantes foram entrevistados pessoalmente, o restante preferiram no meio online.

No entanto, se deve frisar que, no momento da análise das entrevistas verificamos que algumas respostas não estavam claras, ou que determinado aspecto passou despercebido no momento da realização da mesma. Diante desse fato, buscamos contactar os entrevistados novamente com a finalidade de esclarecer tais questionamentos. Nesse processo de retomada obteve-se novas descrições que contribuíram de forma significativa para a conclusão da pesquisa

Nas entrevistas, buscou-se coletar dados sobre os processos formativos, em específico sobre a universitarização, a qual revela o momento atual que os participantes se encontram. Verifica-se nessa fase, a aquisição de saberes que o mesmo abrange, saberes disciplinares, saberes da formação profissional, saberes curriculares (TARDIF, 2002).

Nessa mesma direção, Gauthier *et al* (1998) amplia os estudos de Tardif (2002) fazendo algumas adequações e acrescentando outros dois tipos de saberes, no seguinte dimensionamento: *Saber disciplinar, Saberes curriculares, Saberes da ciência e da educação, Saberes da tradição pedagógica, Saberes da tradição pedagógica, Saberes experienciais e Saberes da ação pedagógica.*

Neste contexto os 16 estudantes entrevistados foram denominados por PL1, PB1, PI1, PH1; PL2, PN2, PC2, PA2; PB3, PD3, PC3, PM3; PS4, PK4, PSL4 e PA4, os quais são classificados pelo número correspondente ao ano que estão cursando.

2.1.2 Forma de Análise dos resultados

Optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979). O momento da análise implica, primeiramente, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Nesse aspecto, identificados e reavaliados tendências e padrões, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) assinalam que essa é a fase mais formal do trabalho, onde o pesquisador já deve possuir uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo quando parte para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. O primeiro passo nessa análise é a formulação de categorias que tanto

para Michelat (1980) quanto para Lüdke; André (1986), “[...] é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (p.48). No caso dessa investigação utilizamos a leitura ‘flutuante’ (BADIN, 1979), onde há o primeiro contato com os dados para a constituição das unidades temáticas.

Nessa direção, Ludke e André (1986, p.48) vão assinalar, ainda, que “[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

2.1.3 Organização dos resultados

Os dados coletados foram organizados tanto no que diz respeito a um levantamento bibliográfico geral quanto a um levantamento bibliográfico específico, incorporando dados também de entrevistas.

Assim sendo, o capítulo 3 trata da “Da formação de professores: algumas questões e reflexões”, situando o debate sobre a formação de professores na contemporaneidade, tendo como referência o processo de profissionalização do ensino, pois a partir da LDBEN 9394/96 inaugura-se a era da formação dos profissionais da educação, tendo a sua incidência nas diretrizes dos modelos de formação, bem como na perspectiva de valorização do magistério e de uma identidade profissional.

Com o capítulo 4 “Da formação cultural à literatura de autoajuda” centraliza-se as atenções na questão da LA, mas não se restringindo somente a ela, pois os achados do estudo permitiram ampliar a discussão dos dados para outras temáticas que a complementam e enriquecem a pesquisa.

3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS QUESTÕES E REFLEXÕES

Na contemporaneidade, uma parte dos pesquisadores em educação (HOLMES GROUP, 1986; HARGREAVES, 2000; TARDIF, 2013; NÓVOA, 2017) tem apresentado o seu foco de reflexão sobre o processo de profissionalização, tendo como marco o movimento internacional pela profissionalização do ensino (CYRINO, 2016; HOLMES GROUP, 1986), que ganhou força na década de 80 na América do Norte (Estados Unidos, Canadá), dando ênfase para a formação de professores e o ensino, na proposta de se passar do ofício de professor para a profissão docente, nos moldes do modelo anglo-americano. Conhecer esse processo se torna uma condição *sine qua non* para uma reflexão mais ampla na identificação de temáticas que possam contribuir para a discussão desse trabalho.

3.1. As Idades do Ensino

Tardif (2013) em seu artigo “*A Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos frente, três para trás*” apresenta um síntese sobre três concepções de ensino que marcaram o cenário ocidental a partir do século XVI, denominando-as de idade da vocação, idade do ofício e idade da profissão, respeitando-se as suas fases histórico-cultural em que a educação perpassou bem como as influências para a formação docente.

A idade do ensino como vocação caracterizou o início do ensino escolar na Europa, abrangendo do século XVI ao século XVIII momento em que é regida pelas reformas religiosas. As redes de escolas e colégios que surgiam eram “[...] estabelecimentos privados colocados sobre a tutela das igrejas e comunidades locais” (TARDIF, 2013, p.554), onde ser professor era correlacionado a uma declaração pública, profissão de fé, a uma ordem religiosa. Tardif (2013) aponta que ensinar era uma atividade em tempo integral em que os religiosos formavam comunidades e a isso consagravam suas vidas. Portanto, a fé era vista como um dos pré-requisitos de conduta à prática docente.

Neste sentido, o processo formativo em si era praticamente inexistente, pois o aprendizado dessa atividade era desenvolvido por mulheres religiosas ou leigas e leigos que repetiam as ações dos “professores” mais experientes. A formação ocorria através da imitação (role-transmission), observação das pessoas mais experientes, e da tentativa-erro.

Dessa forma tinha-se como missão ensinar e professar uma fé a fim de “[...] moralizar e manter as crianças na fé [...]”. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião.” (TARDIF, 2013, p.555). Por fim, a ação docente era dominada por agentes externos, caracterizando a idade da vocação por

sua baixa autonomia, trabalho voluntário, chamamento espiritual e vocacionado no gostar de crianças.

Assim sendo, a prática educativa desse período traz aspectos de sua influência no presente e não deixa de trabalhar com aspectos da tradição, sendo subjacente a ela, traços da organização social que vem sendo passada de geração em geração. Logo, aspectos que surgiram no passado, como a retórica aristotélica, retratando o contexto da sua criação, aparece nos tempos modernos com uma nova roupagem, com referências marcantes as transformações sociais e suas decorrências no que diz respeito ao uso da retórica desenvolvida como discurso na “exposição de um determinado assunto, [de forma] escrita ou proferida em público” (SEGRE, 1989, p.11).

Nessa direção se pode falar de uma retórica sofista, platônica ou aristotélica, sendo que essa última está sendo muito explorada até na contemporaneidade, podendo-se estabelecer vínculos com a ajuda no sentido de que à literatura de autoajuda pode utilizar de determinados aspectos para a sua afirmação, como no uso da persuasão em sua argumentação (CELUSSO, 2009).

Muitos consideram à literatura de autoajuda como fonte da contemporaneidade, tendo em vista as complexas mudanças na organização social, no trabalho, bem como em questões humanas, como valores, crenças e concepções. Estas acabaram emergindo nesse tipo de leitura como um refúgio, um conforto ou a busca de dias melhores.

No entanto, na história da humanidade pode-se apontar o poder do discurso para a manipulação e persuasão do auditório, transformando palavras em atos, bem como a reflexão dos valores, crenças e atitudes na interação social. (CELUSSO, 2009). A Retórica de Aristóteles utiliza a técnica de persuasão, como a capacidade de descobrir meios para persuadir o ouvinte (ARISTÓTELES, 1998), no que diz respeito a uma moral dos bons costumes, vícios e virtudes. Esses aspectos serão tratados mais à frente.

Desse modo, na idade da vocação, de forte tradição religiosa, as fontes tradicionais de ensino passam pela moralização através da fé. Neste aspecto, considera-se que a ação docente exprime valores, princípios, ideologias, constituídos em todo seu processo formativo vinculado a aspectos tradicionais de uma prática no sentido de valores.

Porém, com a formação das repúblicas burguesas, o ensino passa a ser uma ocupação, identificado como um ofício que requer um tipo de formação e a formalização de horas de trabalho. “A palavra ofício deriva de *officiu* que no latim significa dever, naquele sentido de cumprir com dada obrigação e a partir de um ritual determinado.” (BRUFATTO, 2008).

Na idade do ensino como ofício (séculos XIX e XX) há a ascensão do Estado no lugar da Igreja, que diminui seu espaço de influência, dando também um lugar às mulheres, professoras, que acabam entrando no grupo salarial. Nesse período, criam-se as primeiras escolas públicas laicas, as quais caracterizam a idade do ofício, mas também a idade do trabalho, dando uma nova organização a essa ocupação, incluindo um processo de formação formal com as escolas normais, bem como salário e reajuste salarial.

A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. (TARDIF, 2013, p. 557)

Com a instauração do novo sistema escolar organizado pelo Estado, os docentes passam a ser vistos como funcionários públicos e por meio deste estatuto ganham autonomia para exercer sua função sem os controles externos que havia anteriormente.

Porém, na idade do ensino como ofício, ele pode abarcar duas frentes de desenvolvimento: na primeira se trata do primado de um ofício sem saberes, na segunda se volta para o primado de saberes sem um ofício.

No primado de um ofício sem saberes que o fundamentem, pode-se entender que para ensinar basta ter conhecimento, bom senso, cultura ou experiência, o ensino assume aspectos de um ofício artesanal, pois a aprendizagem da docência ocorre pela observação de mestres mais experientes e pela tentativa-erro. Estes aspectos também estão presentes na idade do ensino como vocação, diferenciando-se, agora, por se tornar formalizado e reconhecido legalmente.

Assim sendo, a ação pedagógica do professor no modelo dessa escola de ofício como arte está associada a um fazer artístico, que envolve técnica e saberes de um artesão na constituição de um molde educacional. "(A) formação artesã, (é) vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça para fornecer belos produtos, fortes e úteis" (RUGIU, 1998: 13-14 apud PINTASSILGO, 1998, p. 85). Arroyo (2000) assinala também que:

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério.... O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. (p.18-19)

Neste sentido, a prática educativa como arte se volta ao trabalho e às técnicas estabelecidas pelo professor através da imitação artesã, onde o saber-fazer perpassou gerações

como forma de perpetuar a cultura (IZA; SOUZA NETO, 2015) o que nos leva a considerar seu vínculo com a idade do ofício, período marcado pela instrução monitorada pelas “escolas de ofícios”. Essas corporações na Idade Média buscavam realizar atividades como fonte de trabalho e geração de lucro. Vê-se na prática educativa como arte, artesãos que são formados para compor esta associação a mão de obra. Verifica-se também na contemporaneidade um mundo de subordinação constituído pelo molde das mentes as vertentes do mercado de trabalho.

Por sua vez, o primado dos saberes sem ofício, segunda vertente da idade do ensino como ofício, busca fundamentação científica de fora da área da educação para fundamentá-la. De modo que a prática educativa como técnica e moral é configurada pela razão ordenada e objetiva de um saber docente técnico-científico. A racionalidade técnica (SCHÖN, 2000) constitui o cenário produtivista do capitalismo, o qual, por sua vez, acaba por moldar as práticas sociais bem como as instituições formativas. Nota-se nos objetivos, conteúdos, metodologia, avaliações e na própria prática educativa do professor as influências dessa tendência técnica, instrumental, em detrimento de uma racionalidade prática que valorize a formação humana e as interações.

No contexto da prática docente, alguns estudos mostram as dificuldades encontradas no processo de superação dessa concepção que podem indicar um círculo vicioso, pois estão ligadas ao “modelo” de racionalidade técnica da formação inicial ou continuada [...] que leva futuros professores ou professores em serviço a perceberem a prática docente como domínio de conteúdo específico e quando muito, de teorias pedagógicas que devem ser corretamente aplicados. (DUARTE *et al.*, 2009 s/p.).

Os indícios que seguem para o desenvolvimento do ofício vão pela ótica de uma formação especializada de nível superior, o que o caracteriza a profissionalização, mediante a racionalidade técnica e instrumental. No entanto, caso não haja uma reflexão na ação ou uma autorreflexão acerca dos processos formativos e concepções educacionais, este segmento será levado a um reducionismo técnico.

Como considera Tardif (2013, p.562), as tendências antigas de ensino estão ainda presentes no interior da escola, especificamente na ação docente, o que nos faz acreditar “[...] que a idade da profissão ainda está em gestação”.

Para compreender a idade da profissão, Tardif (2013) destaca que “a profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive ao ensino” (TARDIF, 2013, p. 559) enquanto, Bourdoncle (2000) colabora afirmando que a profissionalização envolve quatro componentes: a normalização, ou seja, a formação no ensino superior; a academização,

envolvendo disciplinas de fundamentação científica; a universitarização, como uma formação prolongada; e a aproximação da parceria universidade-escola.

Considerando o primeiro componente citado por Bourdoncle (2000), notamos que no Brasil, o ofício de professor (da educação infantil aos primeiros anos de escolarização, bem como dos anos posteriores) tem a sua entrada na universidade ao longo do século XX, sendo que a última entrada de um segmento de professores ocorre no final desse século, visando aperfeiçoar a aquisição de conhecimentos científicos e teóricos que fundamentam a ação pedagógica.

[...] se antes as instituições de ensino superior (IES) formavam prioritariamente pesquisadores, cientistas e profissionais, após as reformas dos anos 90 e com o movimento de profissionalização do ensino, se responsabilizaram formalmente pela formação de professores da educação básica, tendo a necessidade de se reestruturar (CYRINO, 2016, p. 19)

Assim, a entrada do ensino na universidade e a busca por elevar o nível de formação de professores marca a idade do ensino como profissão, tendo uma base de conhecimentos que passa a fundamentar a prática pedagógica dos professores; marca também a proposta de um ofício feito de saberes próprios, tendo como perspectiva a docência como profissão. Esse momento foi fortemente marcado pelo relatório do *Holmes Group* (1986), onde se propunha uma carreira para os professores e a elevação do nível de formação.

Hargreaves (2000) aponta que esse projeto de profissionalização passou a estar ancorado em um projeto profissional que deveria ter como alcance os movimentos sociais mais amplos referente a educação pública, visando reformas que auxiliassem na aprendizagem profissional. Esse projeto tinha como proposta (1) melhorar o desempenho do sistema educativo, (2) passar do ofício à profissão e (3) construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino (TARDIF, 2013).

A partir desses pressupostos, a prática educativa dos professores traz vestígios tanto de aspectos ligados a uma racionalidade técnica e moral, como também coloca o seu maior investimento na prática educativa como interação.

A prática educativa como interação é constituída por interações linguísticas dialógicas e argumentativas. Assim, pode-se considerar, que a razão comunicativa (HABERMAS, 1988) enquanto presença dialógica, traz consigo traços da dimensão humana (afetividade) (CANDAU, 1991), onde no processo de formação de professores, pode ser encontrada na condução prática-pedagógica estabelecida na relação professor-aluno. De forma que as interações linguísticas e a própria dimensão humana propiciam uma relação com a

subjetividade, aproximando-se de aspectos humanísticos, mas também indo de encontro a razão instrumental.

Neste cenário, para atingir a era da profissionalização do ensino, se torna necessário aproximar-se dos conhecimentos científicos da pesquisa, a fim de somar ações para a eficácia da prática. Além do mais, quando se pensa na formação docente na perspectiva da profissionalização, espera-se um perfil de professor autônomo, auto reflexivo, emancipatório que busque o autodesenvolvimento. Enfim, a incorporação do autodesenvolvimento na cultura profissional dos professores tem como indicativos a mobilização de saberes, bem como os processos de investigação articulados a prática educativa. O que na visão de Nóvoa (1992, p. 15) significa dizer que eles “estimulam o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. (...) e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

De modo que as redes coletivas de formação profissional tendem a consolidar os saberes da prática bem como o desenvolvimento através das experiências pessoais, sociais e profissionais, adquiridas em todo o percurso da vida, pois “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER, 1989; BALL & GOODSON, 1986 *apud* NÓVOA, 1992, p. 13).

No entanto, não se pode ignorar que no desenvolvimento desse projeto de profissionalização do ensino, a educação e o trabalho também sofreram com os impactos da crise econômica ocorrida no século XX, onde o caráter econômico ganhou o centro da organização social, colocando o ensino como fonte de investimento ao capital, empobrecendo as perspectivas para alcançar a idade da profissão.

Além disso, ao longo do século XX, vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas, às vezes, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação. (TARDIF, 2013, p.558)

Tardif (2013) considera que ainda hoje não atingimos a idade da profissão diante a alguns fatores como a questão de sua valorização, a não aquisição do status profissional, baixo nível salarial e também as próprias condições de trabalho. O que para Nóvoa (2017) pode aparecer como indicativos de “desprofissionalização”.

Desse modo, apesar dos limites e desafios que cercam o processo de profissionalização ou a própria ideia da docência como profissão observa-se que há avanços no sentido de se trazer o professor para o centro das discussões. Essa questão nos leva a tentar entender melhor essas mudanças que foram introduzidas nos modelos de formação de professores.

3.2 Modelos de Formação de Professores

No caso brasileiro, as diretrizes que estruturaram o ensino superior foram, de início, fortemente calcadas na norma francesa, determinante na criação da Universidade de São Paulo, em 1934, tendo posteriormente pesada influência da concepção norte-americana com a reforma educacional promovida pela ditadura civil-militar, em 1969 (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017). Moraes, Silva, Castro (2017) assinalam que o modelo brasileiro combinou as influências francesa e americana. A americana prevaleceu a partir da reforma universitária da ditadura, com a eliminação da cátedra e criação da departamentalização, adoção do sistema de créditos e da diversidade institucional, na coexistência de universidades e escolas isoladas.

Nesse cenário, Saviani (2009) assinala que ao longo do século XX predominou no Brasil, dois modelos de formação de professores: o Modelo Pedagógico-Didático diretamente ligado à formação de professores dos primeiros anos de escolarização na Escola Normal, principalmente, e em cursos de Pedagogia e o Modelo Cultural-Cognitivo fortemente relacionado à formação de professores dos anos posteriores nos denominados cursos de Licenciatura. Se o Modelo Pedagógico-Didático aparece fortemente ancorado em uma formação híbrida que buscava uma composição das práticas pedagógicas com os fundamentos científicos, o Modelo Cultural-Cognitivo relegou a segundo plano os aspectos pedagógico-didáticos da formação, centralizando o seu foco nos aspectos da racionalidade técnico-científica.

No entanto, a partir do final do século XX e início do século XXI se observa com a LDBEN 9394/96, bem como nas diretrizes posteriores voltadas às políticas docente, tentativas de mudança do modelo de formação a partir de estudos sobre a constituição da docência como profissão (BRASIL, 1996) e do reconhecimento de que a profissionalização cresce na educação, na proporção em que são ampliados os sistemas escolares (OLIVEIRA, 2010).

Assim, Oliveira (2010) identifica duas propostas/modelos de formação de professores, que não deixam de apresentar relação com as anteriores, denominadas de Tradição Pedagógica Humanista e Perspectiva Sociológica.

Na Tradição Pedagógica Humanista, a ênfase está na FORMAÇÃO DOCENTE, compreendida como um “processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande enfoque aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos” (OLIVEIRA, 2010, p.21). Porém, se levada ao extremo atribui demasiado peso à FORMAÇÃO como elemento central da profissionalização. Da mesma forma

que pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, com forte ênfase na dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 2000).

Por sua vez, na Perspectiva Sociológica a ênfase recai na IDENTIDADE PROFISSIONAL desenvolvida tanto na Sociologia do Trabalho quanto na Sociologia das Profissões. Na abordagem da Sociologia do trabalho o foco vai estar na proletarização, desvalorização e desqualificação do trabalho docente; enquanto que na abordagem da Sociologia das Profissões o foco vai estar nos processos de profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional, visando estabelecer estratégias contra a desprofissionalização dos professores. (OLIVEIRA, 2010).

3.3 Identidade Profissional

Neste processo, Nóvoa (2014, p.6) vai enfatizar que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.”

O segredo [...] está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2002, p. 10)

Como se trata também de um projeto de socialização profissional, pensar no diálogo entre escola - universidade e universidade - escola para a formação docente resulta na construção de um processo colaborativo de aquisição e troca de saberes/ experiências. Um trabalho em parceria que atua como agente de transformação social, pois é através dessa união que se cria um olhar mais amplo para a formação e aos aspectos cognitivos e afetivos.

Nesta direção, Nóvoa (2017) coloca o conceito *posição* como norteador da sua discussão sobre a formação docente, relatando a necessidade de haver uma “disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública” (NÓVOA, 2017, p.25) para que assim haja uma reflexão acerca das dimensões pessoais relacionadas à vida profissional.

A *Disposição pessoal* se faz a partir do conhecimento, condições e disposições para atuar naquela profissão, ou seja é necessário ter uma predisposição para a profissão docente. Já a *interposição profissional* se faz pelo contato, o conhecimento bem como a socialização ao universo da profissão. Logo, vê-se a necessidade de uma formação de professores que vá além da universidade, contemplando as vivências no campo educacional; pois a *composição pedagógica* define a individualidade de cada docente, o qual, por meio da sua identidade pessoal acaba por construir seu fazer pedagógico. (NÓVOA, 2017).

Neste contexto de readequação às exigências contemporâneas, deve-se considerar todo o processo formativo do professor, o qual, por sua vez, constitui sua identidade docente desde suas experiências educacionais anteriores, marcadas pela escolarização, universitarização e práticas profissionais (TARDIF, 2002). Assim sendo, parte-se do pressuposto de que se durante a universitarização não houver a *role-reversion*, ou seja a reflexão sobre as práticas, crenças, valores, ficaremos na *role-transmission*, onde os futuros professores vão ensinar da mesma forma como aprenderam ou foram influenciados na socialização primária, já que as crenças e sentidos não foram ressignificados.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para a solucionar problema profissionais. (TARDIF, 2000, p.13)

Nesse viés, há a necessidade de romper com crenças e experiências consolidadas na trajetória de vida, as quais podem atrelar julgamentos e práticas de sua própria vivência como aluno. Logo, a *role-reversion*, segundo Schon (1992), se constitui pelo conhecimento da ação, a reflexão na ação, e a reflexão sobre a ação, dando margem assim a uma autoformação da qual os professores experts são portadores.

Para isso, a formação de professores necessita de profundas alterações, a fim de desenvolver profissionais capazes de formar sujeitos políticos, sociais e culturais (NÓVOA, 2017). Em decorrência disso, o conhecimento docente deve ir além dos saberes ditos como básicos, como: saber disciplinar, da tradição pedagógica e o saber curricular, na medida em que o grande norteador da identidade docente é o saber experiencial, no processo de socialização, pois resulta de vivências no espaço da escola, nas relações com os alunos e colegas de profissão.

As experiências adquiridas em todo o processo de formação (escolarização e universitarização) acabam caracterizando e formando a identidade de cada sujeito, configurando assim a atuação de cada professor.

Neste contexto, no âmbito da Perspectiva Sociológica, a aprendizagem da docência, por ser uma aprendizagem profissional, se torna essencial o processo de constituição identitária. Dubar (1997), no livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, chama a atenção para o fato de que a identidade é constituída por meio dos processos de socialização (em âmbito profissional, pessoal, educacional) ao longo da vida.

Assim sendo, Dubar (1997) denomina a identidade como espaço-tempo geracional, na medida que se considera que ela não é herdada, mas sim constituída ao longo do processo de formação, sofrendo mudanças e ressignificações, pois a “identidade é um lugar de lutas e

conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16)

Em termos didáticos, a constituição da identidade se torna biográfica e relacional (DUBAR, 1997). Assim, a identidade biográfica refere-se à constituição da identidade para si, resultando na construção de identidades sociais e profissionais categorizadas nas esferas familiares, escolares e profissionais; enquanto que a identidade relacional corresponde à identidade para outros, ou seja, aquela que é adquirida nos espaços de vivência.

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.).

De modo que o processo de socialização nunca está acabado, não se encerra nesse momento da vida, mas se transforma ao longo do tempo, por meio da socialização secundária entendida como a interiorização de submundos institucionais (SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2014). Assim, esse processo de socialização acontece em um movimento contínuo ao longo da vida, onde, nas negociações realizadas com os sujeitos e com nós mesmos, podem resultar em ideias, saberes, crenças que compõe a nossa identidade. É por meio deste processo de socialização que se constitui a identidade docente, a qual vem se configurando na trajetória formativa, bem como tendo a sua continuidade com experiência profissional.

* * *

Neste capítulo foram tratadas algumas questões que perpassam a formação de professores, dando ênfase para as idades do ensino, enquanto concepção de formação. Da mesma forma, buscou-se fazer uma associação com as práticas educativas que podem estar subjacente a elas, mas que não se traduzem como um quadro fechado, podendo uma prática educativa estar presente em mais de uma concepção.

Na sequência, um passo a mais foi dado ao se incluir os modelos de formação que tem engendrado ou influenciado os processos de formação no território brasileiro. Também não podem ser vistos como um quadro acabado. Eles permitem uma leitura do que pode estar perpassando as propostas de formação inicial que ainda tem uma forte base no modelo disciplinar de formação, assim como ainda apresenta vestígios de uma formação artesanal. Conclui-se que não temos uma proposta unívoca que fundamente os nossos currículos, mas processos que combinam diferentes contribuições, ficando mais nítido na formação de quem atua nos primeiros anos e na formação de quem atua nos anos posteriores. Porém, é preciso

reconhecer que há avanços quando se olha para as políticas de formação no século XXI e, dentro de uma tradição, descompassos entre o proposto e o realizado.

Dentro dessa compreensão, assiste-se, no âmbito do processo de profissionalização do ensino, dois movimentos: o primeiro centrado na ideia de FORMAÇÃO, valorizando a prática, os saberes provenientes da experiência, entre outros conhecimentos e, o segundo voltado para a ideia da docência como profissão como na IDENTIDADE PROFISSIONAL, desenvolvida nas perspectivas sociológicas da sociologia do trabalho e da sociologia das profissões.

Porém, pensar FORMAÇÃO e IDENTIDADE PROFISSIONAL (profissão) exige-se que as mesmas sejam fundamentadas por um projeto de Formação Cultural que caminhe na direção do desenvolvimento humano e do autodesenvolvimento profissional. Enfim, o processo formativo deveria ter como meta a autoformação, no sentido de formar pessoas que tenham autonomia para fazer as suas escolhas e assumir uma perspectiva de formação permanente.

Caso contrário, se a formação universitária não for aquilo que ela deve ser em função de uma instrumentalização do processo formativo, caminhamos para uma universtarização invertida (SARTI, 2019), que não ultrapassa o ensino médio, caracterizando um processo de semiformação.

Assim sendo, o próximo capítulo dará continuidade a esse, mas colocando as suas lentes mais de perto aos processos de escolarização e universitarização, pois são etapas de constituição de crenças e de uma pré-profissionalização, se considerarmos a socialização primária. Portanto, pensar a formação inicial significa pensar numa formação cultural de alto nível, pois é ela que engendra o desenvolvimento profissional. Da mesma forma que não se pensa nessa formação cultural, que serve de base para profissionalização, sem um significativo processo de escolarização.

4. DA FORMAÇÃO CULTURAL À LITERATURA DE AUTOJUDA

4.1 A *Bildung* como perspectiva de autoformação e os desafios da semiformação no campo da formação cultural

A *Bildung*¹ caracterizou o Iluminismo Alemão diante da exigência de formar seres humanos amparados na ideia de autonomia e emancipação do sujeito. O significado de formação cultural aparece no contexto alemão do século XVIII (MITROVITCH, 2011), quando a Alemanha passava por diversas reformas pedagógicas, onde os governantes e os intelectuais das ciências humanas repensavam os caminhos para a educação (TOMMASELLI, 2012).

Tommaselli (2012), porém, coloca que a palavra *Bildung*, em sua etimologia, referenciava toda produção exterior bem como possuía relação com o termo *Erziehung* (educação). Entretanto, no contexto iluminista, houve alterações no sentido semântico da palavra, passando a caracterizá-la como algo construído no interior do indivíduo (questões mentais, psíquicas e espirituais), ou lembrando que “[...]a noção de *Bildung* vai além da educação” (TOMMASELLI, 2012, p.26), pois ela acontece através da emancipação, dá autonomia, pela liberdade, pressupondo, assim, o autodesenvolvimento.

Nesse sentido, o cultivo de si, integra o conceito de formação moderna (*bildung*), configurando o processo de autoformação e aperfeiçoamento individual, em como encaminhando para o “autodesenvolvimento” (MITROVITCH, 2011, p. 32-33, 37).

A autoformação coloca o indivíduo como o centro da aquisição do conhecimento, ou seja, este atua como protagonista da sua formação humana e profissional (TEIXEIRA; SILVA e LIMA, 2010, p 6), no que se refere às ações autônomas, do ócio, pela tradição, pela curiosidade, bem como pela apreensão e reflexão cultural (TOMMASELLI, 2012).

Na perspectiva da formação do professor, Tommaselli (2012), Olorruama (2013) e Teixeira (2011) trazem a autoformação como caminho para o desenvolvimento da profissão docente, por meio da aquisição da autonomia, pela emancipação, e consequentemente, pelo desenvolvimento de uma reflexão- crítica. Para tanto, o professor como agenciador de sua ação docente deve olhar para a prática com um viés crítico e consciente, a fim de que veja os limites como fonte para a criação de possibilidades e estratégias, tendo então a reflexão como um

¹ O termo *Bildung* não possui equivalente em outras línguas, mas o termo foi traduzido como formação, visto que Bild- significa contorno ou forma e seu prefixo –ung pode ser entendido como o processo no qual esta forma/contorno é obtida.

compromisso ético de autoformação e potencialização da prática pedagógica no cotidiano escolar. (BASTOS, 2008). Para Teixeira (2011, p.118)

[...] a prática pedagógica propicia o desencadeamento de procedimentos autoformativos, visto que, no exercício profissional docente, o professor desenvolve uma ação dialógica com as diversas situações conflituosas de sala de aula, criando novas formas de intervenção pedagógica, significativas, portanto, para o fortalecimento das ações formativas docentes.

De modo que prática pedagógica é considerada como *locus* para o desenvolvimento de ações autoformativas, visto que ocorra um processo de autoexaminação, ou seja, um olhar para si, a fim de (re)dimensionar as práticas, as atitudes, os diálogos e a sua formação. Propõe-se dessa maneira pensar para a formação inicial e continuada caminhos para um processo de desenvolvimento docente, pautado por uma postura reflexiva, levando em conta os limites e as possibilidades da profissão. (PINEAU, 1988)

Bildung significa também “formar a alma por meio do ambiente cultural” (DUCI, 2014, p. 43), pois requer a elevação do homem para alcançar um nível superior de qualificação e investimento em si bem como no “[...] trabalho livre e criativo [...], com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p 13). Desse modo requer:

[...]uma individualidade que, como ponto de partida único, deve desenvolver-se numa personalidade formada ou saturada de valor; [...] uma certa universalidade, implicando riqueza mental e pessoal, que é obtida por meio do entendimento e do vivenciamento empáticos (*Verstehenund Erleben*) dos valores culturais objetivos; [...] totalidade, significando unidade interior e firmeza de caráter (RINGER, 2000, p. 95).

Contudo, se de um lado a *Bildung* pode obter sucesso, por outro há também a possibilidade do fracasso, na medida que as tendências liberais, atreladas a nova realidade industrial, foram criando condições para o desenvolvimento de um modelo de sociedade (DUCI, 2014).

A Nova Era trouxe consigo dilemas atrelados a renovação, transformação e modernização de todo sistema, alterando drasticamente as esferas sociais, ressaltando-se uma configuração organizacional distante da formação cultural e mais próxima da razão instrumental, ou seja “[...] se confiava à capacidade de forjar um homem novo” (DUCI, 2014). Como aponta Nóvoa (2017) deixa-se de lado a perspectiva crítico-reflexiva, para adentrar a uma perspectiva de produção. Nota-se assim, a razão instrumental como condutora de uma sociedade administrada pela economia, a qual padroniza e organiza o mundo do trabalho, às esferas sociais, e até mesmo os momentos de ócio e de lazer para os meios produção.

A desigualdade social foi uma das características mais fortes desse acontecimento, o que tem como consequência o privilégio de poucos. Diante a isso, observa-se uma modificação nos valores, onde antes o conhecimento científico se destacava, impera-se, com a modernidade a aquisição de bens de consumo e de produção. Nota-se dessa maneira que a *Bildung* ficou cada vez mais distante da sociedade, dando espaço para um novo modelo de “formação”, a *Halbbildung*. (ADORNO, 2010).

Adorno constatou que a *Bildung* coexistia com a *Halbbildung*, na medida que com o desenvolvimento da modernidade, ela “passou a ser compreendida ideologicamente e tornou-se acessível a poucos” (TOMMASELLI, 2012, p.27). Esse novo conceito, mais conhecido como *semiformação*, surge em um cenário moderno caracterizado pela globalização, a qual por sua vez acelerou compulsivamente o tempo e o domínio do espaço, desenvolvendo um impulso próprio em busca do capital.

Bauman (2001) denomina esse período com o conceito de “fluidez líquida” correlacionando-o a *modernidade líquida*, momento em que se desencadeia uma fase de privatização dos bens e a criação de um estado de individualização, onde as relações escorrem pelo vão dos dedos (BAUMAN, 2001).

Nesse sentido, Tommaselli (2012) afirma que enquanto a *Halbbildung* (semiformação) se perpetuou através da indústria cultural, assim como a reprodução ganhou destaque em detrimento ao caráter formativo, a formação, o autodesenvolvimento, perdeu o seu valor ao “fetiche da mercadoria” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230).

Um dos exemplos que advém desse cenário é o surgimento dos cursos a distância (EaD), os quais tendem a encurtar a formação e gerar maneiras de obtê-la em períodos de ócio (livre) (DUCI, 2014). Lança-se assim, uma inovação no curso de profissionalização integrante de uma sociedade *semiformada*, caracterizada pelo laço entre a economia e educação, e dessa maneira, a nosso ver, encaminhamos para a massificação, a valorização da informação (BANDEIRA, 2008; OLORRUAMA, 2013).

Na perspectiva da revolução científico-tecnológica, assiste-se a ascensão de uma nova cultura, na qual os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca. Emerge, assim, uma semicultura que se expressa, de um lado com a dissolução da cultura nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural acabando por ‘coisificar’ a relação com a cultura, e de outro, representando uma “deformação que impede a construção de uma cultura autêntica [...]” (TOMMASELLI, 2012). Desse modo, o conteúdo passa a ser visto como produto, perdendo seu caráter formativo. O que para Olorruama (2013) significa dizer que a

semiformação não é uma falsa cultura, mas uma deformação que impede o sujeito de alcançar a autoformação (emancipação, autonomia). Nesse sentido,

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente [...] [na indústria cultural também] ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelos mecanismos da “semiformação”: seja com conteúdo irracionais, seja com conteúdo conformistas [...] [...] **a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia**, como racionalidade da manipulação das massas. [...] **O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização [...] é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se uma “semiformação”,** a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (MAAR, 2003, p.20-23, grifo nosso).

A cultura vista na perspectiva da *Halbbildung* coloca o ser a se adaptar, padronizar, reproduzir, retificando a consciência bem como a essência humana, tornando-a estática. Desse modo, Tommaselli (2012) classifica a semiformação como...

[...] fruto do espírito alienado e, por sua vez, a formação é resultado do espírito consciente, ou seja, a semiformação renuncia à autodeterminação, já a formação tem como objetivo a produção de um indivíduo autodeterminado. Assim, **a semiformação representa um caminho em direção à barbárie, enquanto a formação caminha na direção contrária**, ou seja, a busca pela **emancipação**. (grifo nosso).

Portanto, o grande desafio está em contrapor a semicultura, como fonte formadora atual, pois segundo os autores está levará a proliferação da ignorância social, política e cultural, favorecendo apenas o desenvolvimento da razão instrumental. Neste novo cenário, Bandeira e Oliveira (2012), Olorruama (2013), Tommaselli (2012) e Teixeira, Silva e Lima (2010) assinalam que a escola, como instituição formadora, tem como função essencial desenvolver à consciência crítica-reflexiva, dialética e dialógica dos seus alunos, possibilitando desde cedo a emancipação dos homens. Entretanto, enquanto a escola não oferecer possibilidades de **formação cultural que vão ao encontro da semiformação**, a barbárie será perpetuada. (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012; OLORRUAMA, 2013; TOMMASELLI, 2012; TEIXEIRA, SILVA & LIMA, 2010).

Assim sendo, considera-se o professor como a ponte entre o conhecimento e o educando, trabalhando para desenvolver às potencialidades do sujeito e o encaminhando ao autodesenvolvimento, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência,

nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22). Diante a essa afirmação, “[...] a educação para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistente na sociedade material presente [...]” (MAAR, 2003, p. 473).

Sob essa perspectiva, acredita-se nos processos formativos como alternativas para o desenvolvimento da autorreflexão, da mesma forma que tem a necessidade de repensar os aspectos da formação cultural no curso de formação de professores como traz Nogueira (2008), nos estudos de Olorruama (2013), ao colocar que se somarmos as possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades humanas há necessidade de se gerar “[...] condições para a produção de indivíduos independentes, criativos e autônomos.” (TOMMASELLI, 2012)

Entretanto, como afirma Duci (2014), a nova roupagem liberal no século XX trouxe consigo o ideal de formação individual, desvalorizando desse modo o processo de formação por um tipo socialização rápida e curta. Por sua vez, esse sentimento individualista, pode ser classificado pela aquisição de liberdade, autonomia, emancipação, acabando por ir de encontro a perspectiva determina pela autoformação. Dessa forma,

[...] quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem essa promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no verdadeiro sentido e finalidade da formação cultural. Não obstante, essa limitação provocada pelo modelo liberal continua a propagar a esperança enganosa de que a formação sozinha. (DUCI, 2014, p.48)

Na perspectiva da socialização, a dimensão humana acaba por contrapor todo esse cenário moderno individualista, na medida que considera as relações interpessoais como fonte de formação, seja ela pessoal ou profissional. No âmbito educacional, as práticas de trabalho em parceria, comunidades de aprendizagem e dinâmicas interdisciplinares tendem a somar ações e práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento do educando. E, quando não valorizadas, bem como praticadas no dia a dia escolar, acabam criando ações mecânicas, distante, remetentes à pedagogia tradicional. Nota-se que em muitas instituições hoje em dia, tem em suas práticas traços desse cenário mercadológico. Freire (1969, p. 132) destaca como fonte de superação dessa modelo...

[...] 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.

Seguindo essa lógica, a dimensão humana na base da profissão docente é composta por dois processos: 1) as interações humanas presentes na escola, sobre as quais o trabalho do professor se desenvolve; 2) 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).

Assim, como visto, em relação aos processos formativos que constituem a profissão docente, a autoformação bem como a presença da dimensão humana, vão de encontro as tendências desenvolvidas pela indústria cultural. Nesse sentido, tem-se como meta para a continuação desse trabalho entender como essas relações ocorrem, compreendendo também as implicações da semiformação na formação inicial docente.

Nesta direção, o próximo tópico visa elucidar como a autoajuda emerge no universo da educação, podendo vincular-se ao cenário da semiformação.

4.2 À Literatura de Autoajuda como um lócus de Reflexão Individual: da Retórica Aristotélica do Discurso Epidíctico ao Discurso de Autoajuda

Nesta seção buscamos compreender o contexto, no qual o discurso Epidíctico se insere, e suas implicações na contemporaneidade, no discurso de autoajuda. Vamos ao encontro de revelar nos traços da literatura de autoajuda como ela trabalha a identidade do homem contemporâneo.

4.2.1 O Discurso Epidíctico

Aristóteles, em sua obra apresenta uma tríplice de gêneros discursivos que caracterizam a argumentação e a intenção do orador, bem como o comportamento do auditório. São eles: 1) Gênero Deliberativo (visa aconselhar ou deliberar questões, tendo o auditório em uma assembleia- relação com o futuro); 2) Gênero Judiciário (acusação ou defesa, tendo o auditório como tribunal- passado); e 3) Gênero Epidíctico (que censura e louva um indivíduo- relação com o tempo presente). No entanto, o primeiro e o segundo gênero caracteriza o auditório por concordar ou refutar com as teses do orador. Já o Epidíctico, reforça valores existentes do auditório, cabendo a ele o papel de espectador. (ASSIS & MIRANDA, 2015)

Neste seguimento, o discurso Epidíctico nos interessa nesse trabalho pela sua aproximação com o tipo de discurso trazido pela Literatura de Autoajuda, o qual apresenta como técnica a persuasão, buscando o que seria adequado a cada sujeito, com a finalidade de persuadir (ARISTÓTELES, 1998). Esse gênero é arcaico e universal e se caracteriza por louvar (CELUSSO, 2009) e/ou censurar, indo ao encontro do interesse do seu auditório, bem como dando grande valor a estética ao próprio discurso (FERREIRA, 2011), o que o torna propício a propagação e a difusão de valores.

Em seu contexto de criação, a cultura grega retrata como objetivo do discurso o incentivo a busca pela felicidade, por meio da retórica clássica, a fim de modificar a conduta dos sujeitos (CELUSSO, 2009). A Retórica Aristotélica tem como característica a técnica de persuasão, a qual visa por meio do discurso influenciar as atitudes, crenças, comportamentos do auditório, mover ideias, valores, buscando o bem-estar social. Na obra *Retórica de Aristóteles*, ela é apresentada com os três argumentos que atuam como mecanismos de persuasão, como: *Ethos*, *Pathos* e *Logos*. O *Ethos* (a imagem do orador) constitui a criação e inspiração de confiança no auditório através do caráter do orador; enquanto que o *Pathos* (auditório) é a manifestação da emoção, sentimentos através do discurso, pois a “a emoção despertada pelo orador nos ouvintes”; e o *Logos* representa um caráter racional, “baseado em argumentos verdadeiros ou prováveis”, diferenciando-se da perspectiva afetiva que o *ethos* e o *pathos* trazem. (ARISTÓTELES, 1998; AGUIAR, 2011; CELUSSO, 2009; FERREIRA, 2011)

Concluindo, se pode observar que Aristóteles trouxe a Retórica como fonte da argumentação, em busca do bem-estar social, bem como ao alcance da felicidade nos quadros sociais, caracterizando uma perspectiva essencialista no processo de formação humana.

4.2.2 O Discurso de Autoajuda

À LA como gênero literário expõe uma tendência da era moderna que tomou maiores proporções com a Revolução Industrial, no século XIX e os desencadeamentos no século XX. Porém, Habermas (2002, p. 5) assinala que:

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; **ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho**; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal e, à secularização de valores e normas. (grifo nosso)

Assim, a Modernidade como sinônimo da civilização moderna trouxe consigo a pretensão de rejeitar a tradição e enfatizar o dinamismo. Nesse cenário de mudanças incessantes há a ascensão do individualismo, o qual, por sua vez gera a humanidade um sentimento de “desamparados e profundamente angustiados.” (AGUIAR, 2011, p.2). Em vista disso, a indústria editorial aproveitou-se das fragilidades dos homens ao contexto, para aplicar uma formula capaz de persuadir o público-alvo, criando um ambiente otimista, afetuoso, que supere às fraquezas e que faça atingir o auto aperfeiçoamento. (AGUIAR, 2011)

Neste seguimento, Arnosti (2015) assinala em sua pesquisa que coube a Samuel Smiles (1812-1904 escritor e reformador britânico, formado em medicina, articulador de artigos para o jornal Leeds Times, editor do jornal Leeds Times), em 1859, escrever o primeiro livro de autoajuda: *Self-help*, o qual exaltava as virtudes da autoajuda e enaltecia os feitos heroicos dos engenheiros, bem como dos homens da revolução industrial.

[...] o caráter humano é moldado por milhares de influências sutis – por exemplo e preceito, vida e literatura, amigos e vizinhos, pelo mundo no qual vivemos, bem como pelos espíritos de nossos antepassados, cujo legado de boas palavras e ações herdamos. E embora essas influências sejam, sem dúvida, grandiosas, é igualmente claro que os homens precisam necessariamente ser os agentes ativos de seu próprio bem-estar e benfazer, ou seja, não importa o quanto os sábios e bons devam aos outros, eles próprios precisam, na natureza intrínseca das coisas, ser seus melhores ajudantes. (SMILES, 2012, p.37)

No Brasil, as informações referentes às pesquisas sobre a temática autoajuda foram mapeadas por Arnosti (2015) no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, de 1942 a 2013, tendo sido encontradas 26 pesquisas relacionadas ao termo autoajuda; enquanto que na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* foram encontradas 83 pesquisas. Porém, no processo de escolarização apenas uma pesquisa foi identificada (ASBAHR, 2005).

As pesquisas relacionadas à autoajuda tiveram início nos anos 2000, tendo maior concentração entre os anos de 2008 a 2014. O interesse por essa literatura não se deu apenas na área educacional, pois começou a se tornar matéria de investigação em diferentes programas de pós-graduação (ARNOSTI, 2015), como pode ser visto na pesquisa de Picanço (2013), que investiga a construção do mercado de literatura de autoajuda (LA) voltada a negócios:

[...] 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 a média de 70% de títulos de autoajuda entre os mais vendidos no período compreendido pelos anos de 1999 e 2000. (p.82-83).

Dessa forma, na produção de trabalhos encontrados (RÜDIGER, 1996; BRUNELLI, 2003; ASBAHR, 2005; TURMINA, 2005) que constituem os aspectos da Literatura de Autoajuda, foi observado como aspectos identificadores: uma linguagem “aconselhadora”; o pensamento (mente) podendo influir nos problemas cotidianos; e, por fim, as mensagens para

e elevar a autoestima e o senso prático, tendo como perspectiva os exemplos de vida de pessoas bem-sucedidas.

O discurso trazido pela Literatura de Autoajuda faz referência ao resultado das transformações desenfreadas que a sociedade moderna vem enfrentando. Entretanto, o desenvolvimento desse tipo argumentação vem sendo perpetuado há anos, segundo alguns autores, como um mecanismo de auto cultivo para a mudança de conduta (CELUSSO, 2009). O que para Ferreira (2011) significa indícios desse gênero ao longo da história da Retórica como um discurso persuasivo. Nesse sentido, a autora destaca em sua pesquisa os três discursos que são utilizados: o Discurso Informativo, o Discurso Persuasivo e o Discurso de Celebração.

Dessa tríade, chama-nos a atenção o discurso informativo, em função dele ter a intenção de garantir a compreensão do conhecimento sobre a temática e o persuasivo por influenciar o público alvo do ponto de vista do orador de forma a alterar as atitudes e crenças. Considera-se dessa maneira, que se “além da compreensão, o orador pretende a partilha e a concordância do auditório com seu ponto de vista, o discurso [...] antes informativo, pode tornar-se persuasivo.” (FERREIRA, 2011, p. 13)

Dessa forma, analisando a escrita da literatura de autoajuda, bem como seu mercado de “auto melhoria” é na obra de Aristóteles que encontramos esse tipo de argumentação. Concluindo, se na Obra de Aristóteles a perspectiva essencialista, no âmbito de uma axiologia molda essa concepção no processo de formação, pode-se dizer que na Obra de Smiles é a perspectiva existencialista que pode fundamentar os processos de “formação”.

4.2.3 Do Discurso Epidíctico ao Discurso de Autoajuda

Por meio do discurso encontrado nesses dois períodos, observa-se a sua correlação na necessidade de buscar a confiança e o interesse do público, com o intuito de estar cada vez mais próximo as fragilidades de seus leitores, criando um ambiente de aderência à persuasão, bem como apresentar uma escrita clara com a apresentação de experiências concretas, a fim de revelar sua competência e dar credibilidade ao auditório.

Nesse segmento, a escrita tende a ser simples, compreensível, com letras grandes, textos curtos e capas ilustradas, no caso dos livros de LA (CELLUSSO, 2009).

Para que o orador desperte a confiança do auditório, na visão de Aristóteles, é indispensável que sejam identificadas no orador a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Só um orador que apresente essas três qualidades receberá crédito [...] conquistará a atenção e a confiança do auditório, cujo espírito acompanhará mais facilmente a argumentação. (AGUIAR, 2011, p. 5)

A Nova Retórica, vista na literatura de autoajuda, acaba, por sua vez, mediando o homem em relação ao seu eu, a fim de “[...] provocar ou reforçar a adesão de um auditório às teses que ele submete a seu assentimento” (AGUIAR, 2011, p.6). Em vista desse cenário, nota-se cada vez mais a presença desse discurso nas indústrias dos livros, como trouxe Arnosti (2015), pois esse tipo de literatura vem preenchendo todas as prateleiras do mundo e revelando indícios da sua disseminação internacional no contexto atual.

Celusso (2009) afirma que, aos críticos, esse fenômeno é visto apenas pelo campo lucrativo, na busca de atender e sustentar o homem; enquanto que para os outros é visto como um “fenômeno social”, onde, nota-se uma crise das identidades, reflexo da “modernidade líquida” de Bauman (2000) as angustias, insatisfações e ilusões.

No entanto, tais livros, ainda, “apresentam-se, em geral, com um discurso prescritivo e aconselhador; algumas vezes toma forma de uma conversa entre narrador e leitor, [...] outras vezes apresentam-se [...] em afirmações universais que se pretendem aplicar a diversos contextos e situações” (ASBAHR, 2005, p. 01). Nessa direção, Arnosti (2015) retrata a condição que a LA aparece, tentando preencher uma lacuna ao propor fazer uma mediação com o indivíduo, o qual conta com maior liberdade na sociedade líquida.

No campo da formação, Lopes (2016), em sua tese de doutorado “PRESENÇA DO GÊNERO AUTOAJUDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: práticas de literatura de autoajuda em cursos de Pedagogia”, problematiza a inserção da literatura de autoajuda na prática de leitura dos estudantes em formação, para a docência nos dados coletados pelo trabalho, esse gênero literário, pois ele integra as leituras dos estudantes em Pedagogia, tanto como leitura de formação (profissional/pessoal), quanto da indicação da grade das disciplinas.

Nesta perspectiva, assinala-se que a indústria cultural viu no meio educacional, um campo fértil para a adaptação do gênero, onde os livros de autoajuda buscam na escrita, nos relatos de experiências, conversar com os professores, pais, a fim de expressar conforto, exemplo de superação, métodos, pois como visto “o livro se apresenta aos professores como uma espécie de espelho no qual pode-se reencontrar o encantamento pelo trabalho e pela profissão” (LOPES, 2016, p.35).

Assim, Lopes (2016) destaca, ainda, nas entrevistas realizadas com as professoras, que elas, em sua maioria, trazem em suas respostas a ideia do gênero autoajuda, como um discurso reflexivo, prescritivo, acolhedor, bem como tornando-se “[...] uma inspiração pedagógica para as professoras da pesquisa.” (LOPES, 2016, p.24)

Nesse seguimento, a autoajuda busca auxiliar o sujeito a lidar com os desafios referentes à fragmentação das culturas tradicionais, essas observações nos desafiam também a entender

que o novo quadro da formação inicial mudou, abarcando novos desafios e componentes em diferentes socializações que ocorrem ao longo de uma aprendizagem social.

Na perspectiva dos trabalhos de Arnosti (2015), Lopes (2016) e Celusso (2009) foram identificados que tais livros estão sendo considerados pelos professores como uma ‘ferramenta de apoio’ para os desafios de uma nova realidade social, diante dos problemas vinculados a desvalorização profissional e precarização do trabalho no cotidiano escolar. Neste cenário, a “[...] adesão das professoras aos livros de auto-ajuda não constitui algo escandaloso, algo como ausência de consciência profissional, mas a reafirmação de valores que defendem.” (CELUSSO, 2009)

Dessa forma, identificar em que medida os futuros professores se apropriam dessa literatura durante sua trajetória escolar e universitária pode auxiliar a entender os elementos que marcam a formação e a identidade, mas também da constituição de suas crenças e representações que escapam à formação inicial oferecida pela universidade, pois estão mais associados a escolhas pessoais à trajetória de vida.

Tardif e Raymond (2000) apontam para importância de se olhar para essa trajetória que antecede a graduação, já que indicam que a formação do professor se inicia quando ele passa pelo seu local de trabalho, como aluno, pois nos primeiros anos de escolarização se começa a vivenciar a escola de modo que se estabelece a relação entre professor e alunos. Do mesmo modo, pode-se dizer que essa formação não se encerra na graduação. Ao contrário, o professor passa por um contínuo desenvolvimento, podendo se aperfeiçoar, transformar ou refletir sobre sua prática e por meio de sua própria experiência profissional (TARDIF, 2002).

Portanto, é nessa perspectiva que essa pesquisa se insere, pois, entende-se que o professor é um profissional, cuja identidade é construída e reconstruída continuamente ao longo da vida (DUBAR, 1997). Mas que tem no período anterior à universidade, a constituição de um capital cultural, em seu estado incorporado (BOURDIEU, 1999), pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação de gostos, domínio da norma culta da língua, informações de caráter escolar, entre outros aspectos, na aquisição de uma *habitus*, enfim, de uma identidade.

Pimenta (2002) assinala que nessa trajetória a identidade de professor se constitui a partir de saberes e competências que são construídos historicamente e configuram a docência no âmbito de uma dinâmica social. Essa identidade deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada.

Porém, nesse trabalho, a experiência será entendida como aquilo que nos toca (LARROSA, 2002) na nossa produção de sentido sobre a família, a escola etc. Nesse contexto,

a dimensão humana nos interessa na medida em que faz parte das relações que o professor estabelece com os alunos, os pares e mesmo na vida social. Por dimensão humana se está entendendo o que Candau (1991) considera como fundamental na formação para o trabalho docente composto por três dimensões, a técnica (conteúdos), a sócio-política (contextual) e a humana (interações humanas). Nesse sentido, a dimensão humana aparece relacionada às interações humanas na formação e trabalho docente, trazendo subjacente a ela aspectos sociais, afetivos e emocionais intrínsecos à docência.

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, 2002, p.118).

A relação pedagógica consiste no contato interpessoal entre os sujeitos, no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, a qualidade dessa relação depende de muitos fatores, sendo o professor e o aluno, as pessoas fundamentais nesse processo, pelo qual perpassa a subjetividade de cada um, suas interpretações, influenciadas por sua história de vida.

Como uma boa parte do que somos perpassa a família e a escolarização, constituindo-se em fontes de socialização, conhecer essa herança pode auxiliar a entender a constituição das crenças com as quais os jovens chegam à universidade. Da mesma forma que pode trazer subjacente a esse processo o desenvolvimento pessoal e, posteriormente, o desenvolvimento profissional por estarem circunscritos às relações e interações humanas.

Neste seguimento, vê-se a necessidade de dar olhos a este fenômeno, com o intuito de compreender o sucesso desse gênero, bem como analisar o contexto, delicado, que se desenvolve atrás desse consumo.

4.3 Autoformação, Semiformação e Autoajuda na Biblioteca da UNESP, UNICAMP, USP e Biblioteca Digital Brasileira

Este tópico apontará as pesquisas produzidas nas universidades do Estado de São Paulo: UNESP, UNICAMP e USP, devido à relevância dessas temáticas. Busca-se no título das produções na área da Educação, os temas: *Autoformação, Semiformação e Autoajuda*, verificando o número de teses e dissertações, bem como identificar suas proximidades e discrepâncias com este projeto.

4.3.1 - O que se fala sobre Autoformação, Semiformação e Autoajuda?

a) UNESP, UNICAMP, USP

O levantamento das temáticas realizado nas Universidades trazem contribuições qualitativas a essa pesquisa, em relação a outros trabalhos já desenvolvidos, possibilitando assim o estabelecimento de relações com os dados apresentados em outros estudos bem como identificar o que as teses e dissertações trazem referente as temáticas.

Devemos frisar que, a busca das temáticas nos títulos das pesquisas e também ao período delimitado, 2007 a 2018, foram encontrados um número reduzido de trabalhos no banco de teses e dissertações das universidades do Estado de São Paulo. Observemos abaixo o Quadro 3 como referência desse levantamento:

Quadro 1. Teses e Dissertações: AUTOFORMAÇÃO

AUTOFORMAÇÃO			
UNESP	2017	Tese	Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus
UNICAMP	-	-	-
USP	-	-	-

No Quadro 1 tem-se como resultado da busca somente uma publicação em teses e dissertações no período de 2007 a 2018 na Universidade Júlio de mesquita Filho- UNESP, visto que esta se refere à área da educação matemática, distanciando-se do nosso objetivo central em buscar trabalhos publicados no curso de Pedagogia.

Quadro 2. Teses e Dissertações: SEMIFORMAÇÃO

SEMIFORMAÇÃO			
UNESP	2007	Dissertação	Discurso das competências: Solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente.
	2010	Tese	A formação do professor da educação básica e a semicultura
	2012	Dissertação	Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno
	2014	Dissertação	Prejuízos educacionais: a semiformação intensificada
	2017	Tese	Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia sob a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas: uma análise a partir dos conceitos de formação e semiformação de Adorno.
	2018	Tese	Inteligência Artificial e Instrumentalização Digital no Ensino: A Semiformação na Era da Automatização Computacional.
	2018	Dissertação	O ensino de música nas escolas públicas paulistas: entre a formação e a semiformação.

UNICAMP	-	-	-
USP	2018	Tese	Pensamento crítico e emancipação: um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos

No Quadro 2, nós buscamos a temática “Semiformação”. Nota-se que há um maior número de trabalhos comparados ao *quadro* anterior, o que pode nos revelar seu avanço nas discussões atuais, pois todas as publicações estão vinculadas à área da Educação (Pedagogia) na UNESP.

Quadro 3. Teses e Dissertações: AUTOAJUDA

AUTOAJUDA			
UNESP	Dissertação	2014	O ethos das obras de autoajuda para terceira idade
	Dissertação	2015	Do Direito a Ternura À Literatura de Autoajuda: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-) afetiva
	Tese	2018	Análise do discurso de autoajuda para as adolescentes: imagens, identidades e estereótipos da adolescência feminina
UNICAMP	Tese	2009	Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais
	Tese	2013	Da teologia de libertação ao mercado editorial dos livros de autoajuda: influências recíprocas, deslocamentos políticos e contradições éticas entre o discurso religioso e as representações da semicultura sobre educação no Brasil (1980-2011)
USP	Dissertação	2018	Entre o gênero e a norma: uma análise dialógico-discursiva da tradução inglesa do best-seller de aconselhamento O vendedor de sonhos, de Augusto Cury

Os dados encontrados no Quadro 3 revelam que a temática da autoajuda tem maior número de trabalhos, referente aos dados anteriores, bem como este possui publicações nas três universidades pesquisadas. Vejamos que a maior parte dos trabalhos apresentados que estudam o gênero autoajuda apenas uma universidade (UNESP, 2015) traz informações referentes à área de formação de professores, aproximando-se ao objetivo desta pesquisa.

Neste sentido, os dados apresentados nos quadros acima revelaram vertentes diferentes sobre os temas: *Autoformação*, *Semiformação* e *Autoajuda*, onde em cada trabalho fora apontado uma determinada perspectiva do assunto. Nota-se, em suma que há poucas publicações, sendo que boa parte delas foram desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Ao total, tivemos 15 trabalhos publicados com essas temáticas em seu título, sendo sete dissertações de mestrado e oito teses de doutorado, onde a maioria fora desenvolvida antes do ano de 2016. Pode-se verificar na tabela abaixo o número de publicações em cada Universidade:

Quadro 4. Número de Publicações por Universidade

Temas:	UNESP	UNICAMP	USP
<i>Autoformação</i>	1	0	0
<i>Semiformação</i>	7	0	1
<i>Autoajuda</i>	3	2	1
TOTAL:	11	2	2

Nota-se que o maior número de teses e dissertações publicadas fora desenvolvido na UNESP “Universidade Júlio de Mesquita Filho”, onde tem-se maior discussão referente as temáticas, sendo que nas outras universidades só há publicações que remetem à temática da *Autoajuda* e *semiformação*.

b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Diante do número de publicações encontradas nas universidades (UNESP, UNICAMP, USP), optou-se por buscar nos acervos nacionais, a fim de que haja um levantamento geral das temáticas e identificação das discussões atuais sobre tais temas.

Buscou-se nas universidades do Brasil todos os trabalhos que tivessem em seu título as palavras *Autoformação*, *Semiformação* e *Autoajuda*, no período de 2007 a 2018. Segue abaixo os quadros com os dados encontrados.

Quadro 5. BDTD: Autoformação

AUTOFORMAÇÃO			
PUCRS	Dissertação	2009	Espiritualidade e inteireza do ser: um processo de autoformação na investigação científica
UFC	Dissertação	2011	Autoformação como exercício do tornar-se educador(a): uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano
PUCRS	Tese	2011	A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores.
UFC	Tese	2012	Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação
UFPEL	Dissertação	2012	Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância: um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos
PUCRS	Dissertação	2013	Autoformação do ser gestor Marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil Marista
BICT/UFRJ	Tese	2013	Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira
UNINOVE	Tese	2014	Autoformação docente à luz do pensamento complexo.
PUCRS	Dissertação	2016	A formação e a autoformação de professores de matemática: implicações na prática pedagógica

IFAM	Dissertação	2017	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.
------	-------------	------	---

As teses e dissertações vinculadas a esta temática ganham destaque por volta de 2009, sendo seu maior número entre 2011 a 2013. Todos os trabalhos vão em direção à educação bem como a formação de professores. Frisamos a tese: *Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação*, por ela se distanciar das demais quando pontua a dimensão autoformativa atrelada aos processos teatrais colaborativos, em diálogo as áreas de Fenomenologia e a Antropologia, na medida que as outras acabam pesquisas trazem traços mais próximos a discussão desse trabalho.

Quadro 6. BDTD: Semiformação

SEMIFORMAÇÃO			
UFSCAR	Tese	2008	Esclarecimento, semiformação e a liquidação do indivíduo
UFPEL	Dissertação	2008	Formação cultural, semiformação, indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação
UFSCAR	Dissertação	2010	Indústria cultural, semiformação e as metamorfoses no conceito de infância
UFPEL	Dissertação	2013	A leitura sob a perspectiva filosófica transcendendo a semiformação do leitor contemporâneo: de Paulo Freire a Theodor Adorno
PUC	Dissertação	2013	Estudo sobre a formação cultural: a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo
UERJ	Dissertação	2014	PROINFO em Nova Iguaçu: tecnologia educacional e formação cultural ou Informática Educativa e semiformação?
UFSC	Tese	2015	Experiência, política, semiformação: Theodor W. Adorno e a crítica do contemporâneo
PUC	Tese	2017	Ética para aprender a ser: semiformação e experiência formativa no currículo do Ensino Médio
UFG	Dissertação	2018	Semiformação e indústria cultural: percepções de docentes nos cursos presenciais de pedagogia do sudoeste goiano

O Quadro 6 traz informações relevantes ao conceito “Semiformação” e mais próximas a este trabalho. Tem-se publicações desde 2008 a 2018, as quais trazem discussões referentes à temática da *semiformação* no curso de Pedagogia, tendo apenas uma tese (*Esclarecimento, semiformação e a liquidação do indivíduo*) excluída desta área por fazer parte do Programa de Pós-graduação de Filosofia, o que no caso a consideramos pela sua relevância na temática.

Quadro 7. BDTD: Autoajuda

AUTOAJUDA			
PUC/SP	Dissertação	2007	A persuasão no discurso de auto-ajuda: uma abordagem sistêmico-funcional
UFU	Dissertação	2009	A auto-ajuda como interdiscursividade em ‘o alquimista’ de Paulo Coelho
UFRGS	Dissertação	2012	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda
UFRGS	Tese	2012	Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas
UERJ	Dissertação	2013	A transitividade em textos de autoajuda para mulheres
UFMG	Dissertação	2014	O sujeito emotivo nas obras de autoajuda: imagens do feminino
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	2015	O discurso de Varela: entre a divulgação científica e a autoajuda.
UFRGS	Tese	2016	Presença do gênero autoajuda na formação de professores: práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia

Apresenta-se no quadro acima oito publicações, as quais foram classificadas a partir da temática *autoajuda* nos títulos dos trabalhos, desenvolvidos na área da educação, no período de 2007 a 2018. Observa-se que dos trabalhos apresentados quatro são direcionados à pós-graduação em educação, no entanto o restante se enquadra nos programas de pós-graduação de Letras e Linguística e fora nomeado pela sua relevância na temática.

Em suma, dentre as dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dez são referentes à *Autoformação*, nove à *Semiformação* e, por fim, oito publicações à *Autoajuda*.

4.3.2 Autoformação, Semiformação e Autoajuda no banco de dados:

O que eles revelam?

Para a discussão dos dados coletados, analisamos tanto o *tópico A*, que refere-se às publicações feitas nas universidades do estado de São Paulo (UNESP, USP, UNICAMP) quanto as apresentadas no *tópico B*, oriundas do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo em vista as discussões sobre *Autoformação*, *Semiformação* e *Autoajuda*.

O recorte feito nessas bases corresponde ao período 2007 a 2018, no entanto, à princípio, buscamos entre os anos de 2014 a 2018, a fim de darmos continuidade a coleta e análise de dados realizada por Arnosti (2015), a qual possui vínculos com esta pesquisa. Porém como não

obtivemos grandes números nas buscas ampliamos para 2007, logo que identificamos as temáticas nos títulos dos trabalhos desenvolvidos o que caracteriza a redução na localização. Visto isso, destacamos abaixo as pesquisas que retratam questões próximas abordadas neste trabalho. Gostaríamos de destacar que em alguns casos foram encontrados somente os resumos dos trabalhos e não o texto na íntegra, o que acaba por limitar alguns detalhes para a discussão.

Referente à temática da **autoformação**, dos dez trabalhos encontrados no tópico *a* quando no *b*, dois deles correlacionam, em partes, com a discussão tratada neste trabalho. A dissertação feita na UNISINOS, *A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades* (SANTOS, 2013) retrata a formação docente e suas possibilidades frente ao reconhecimento da autoformação como um investimento próprio atrelado à transformação. No entanto, a mesma se volta a formação de professores na escola- técnica, mas como traz indícios do processo de autoformação na formação inicial acaba por chamar nossa atenção.

Tem-se como objetivo investigar o processo de autoformação de professores do ensino técnico-profissional, bem como os percursos formativos docentes atrelados à constituição de saberes. Como resultado há o reconhecimento da autoformação na profissão docente, evidenciando a individualização participativa, a qual valoriza a disposição para mudanças e reflexões em reivindicação as práticas formativas.

Já Arone (2014), em sua tese, *Autoformação docente à luz do pensamento complexo*, desenvolvida na UNINOVE, aborda a perspectiva da construção de uma autoformação docente na concepção de Edgar Morin e Gaston Pineau, os quais auxiliam a entender a possibilidade de formação humana. Tem-se como objetivo mostrar a percepção da autoformação dos professores investigados, compreendendo com os resultados que a autoformação é uma criação da própria aprendizagem dos docentes ao longo da vida, na medida que estes através do movimento de reflexão e decisão se auto-eco-organizem.

Neste sentido, acabamos por considerar que ambas pesquisas acima, tratam o conceito de *autoformação* atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como à aprendizagem ao longo da vida, a qual, por sua vez vincula-se a uma reflexão, transformação da prática educativa do sujeito (SANTOS, 2013; ARONE, 2014).

Visto isso, em relação à temática da **semiformação** apresentada, verificamos que há dezesseis trabalhos ao total, dos quais apenas seis apresentam relações com esse tema. São eles: Bandeira (2008), Carvalho (2010), Chaves (2013), Olurruama (2013), Genovese (2017).

Bandeira (2008) em sua dissertação sobre a: *Formação cultural, semiformação, indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação*, traz como

contribuição o pensamento de Theodor Adorno para a discussão sobre a semiformação (Halbbildung) e as implicações da formação cultural, os interesses mercadológicos a educação. Apresenta desde o conceito da Bildung no iluminismo alemão até o desencadeamento da semiformação como uma verdadeira desarticulação à efetivação do caráter emancipatório da formação, no momento em que a formação cultural se distancia do seu genuíno e se aproxima as concepções do mercado. Como reflexão a esta sociedade administrativa, o autor busca através da arte um espaço de resistência à racionalidade instrumental.

Outro trabalho que advém da mesma perspectiva é a dissertação desenvolvida por Chaves (2013), *A leitura sob a perspectiva filosófica transcendendo a semiformação do leitor contemporâneo: de Paulo Freire a Theodor Adorno*, a qual tem como objetivo discutir as contribuições de Paulo Freire e Theodor Adorno ao processo de formação do sujeito-leitor. O autor pontua as problemáticas da indústria cultural em meio a leitura cultural, bem como ao processo de formação. Como conclusão, a autora traz **a semiformação do leitor contemporâneo como moldes de uma educação utilitária**, afetando e formando de leitores ‘não autônomos’, deixando de lado um caráter libertário, bem como transformador da leitura.

Não obstante, Carvalho (2010) em sua tese de doutoramento “*A formação do professor da educação básica e a semicultura*”, investiga no contexto da semiformação a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil e suas consequências a sociedade e educação. Esclarece que **a qualidade da escola no contexto atual está vinculada ao mundo mercantil e sua organização**, por isso o neoliberalismo seria o responsável pela ineficácia. A autora apresenta que,

A sobrecarga de informações da sociedade contemporânea faz com que as pessoas se sintam sempre em débito com aquilo que deveriam saber, seja para o bom desempenho profissional, acadêmico ou social. (CARVALHO, 2010, p. 113)

Logo, a escola paralela a esse conceito de organização e desenvolvimento, acaba por retransmitir características influentes da indústria cultural. Segundo Carvalho (2010), na formação está implícita a emancipação do indivíduo, gerando, assim, o desenvolvimento e a transformação da sociedade. No entanto, a semiformação acaba por assentar uma consciência alienada que adapta as pessoas a indústria cultural. Para a autora, a política de formação de professores só fará sentido se possibilitar aos professores a autonomia para a condução da educação e se leva-los a que “transcendam a acomodação” (CARVALHO, 2010, p.152)

Olurruama (2013) em sua dissertação, trabalha com o *Estudo sobre a formação cultural: a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo* (PUC), discutindo a formação e o trabalho docente referente ao processo de

profissionalização concernentes à formação cultural e, conseqüentemente, ao declínio da semiformação. Tem como objetivo identificar e analisar os aspectos da formação cultural e as atividades livres dos professores, Olurruama (2013) identificou como resultado a predominância da **tendência da semiformação do processo de formação dos professores, bem como em relação às atividades feitas nos momentos livres.**

Neste seguimento, três trabalhos trazem no curso de Pedagogia, as implicações da tendência a semiformação que vai em direção desta pesquisa. A dissertação de Gontijo (2018), *Semiformação e indústria cultural: percepções de docentes nos cursos presenciais de pedagogia do sudoeste Goiano*, que objetivou compreender as concepções formativas de docentes que atuam nos cursos presenciais de pedagogia, no contexto da Indústria Cultural. Dentre os conceitos que embasam a pesquisa, destacam-se a Indústria Cultural, Ideologia e emancipação, na medida que se considera a dominância do desenvolvimento instrumental e o distanciamento de uma formação autônoma e crítica.

Na pesquisa de Daci (2014), *Prejuízos Educacionais: a semiformação intensiva*, traz considerações acerca da conjuntura sociocultural atual ao ensino a distância (EaD) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Analisou-se a tendência do espírito ‘high tech’, orientações políticas e econômicas a serviço da semiformação, bem como a EaD como um prejuízo formativo característico ao período;

Nesse sentido, a *Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia sob a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas: uma análise a partir dos conceitos de formação e semiformação de Adorno* (GENOVESE, 2017), apresenta-nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) em pedagogia com as tendências de formação e semiformação no processo de universitarização. Este trabalho teve como objetivo discutir aspectos referentes à formação crítica ao ensino de ciências no curso de Pedagogia, por meio da análise de trabalhos de conclusão de curso, elaborados sob a perspectiva da educação a questões sociocientíficas. Como resultado foi apontado aspectos semiformativos direcionados ao sentimento de insegurança e dificuldades de realização dos trabalhos de conclusão de curso, sendo este um dos dados verificados nesse trabalho.

Para finalizar, a temática **autoajuda** foi localizada em 14 publicações, sendo elas direcionadas a várias perspectivas. Dos trabalhos encontrados, alguns se direcionam à análise do discurso desse tipo de literatura, como a questões vinculadas à saúde mental, outro à aproximação religiosa e, por fim, quatro trabalhos que se enquadram ao consumo de tal literatura por professores.

As que se relacionam à temática, ou seja são direcionadas a presença da autoajuda na educação, formação docente, temos a dissertação de Arnosti (2015) à princípio, *Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente*, a qual traz dados referentes ao consumo da literatura de autoajuda entre os docentes, tendo como objetivo identificar os motivos deste consumo; investigar como a autoajuda vem sendo tratada em pesquisas científicas; apresentar as relações que os professores estabelecem entre a autoajuda e o trabalho docente, bem como o amparo da escola ao processo de formação desses.

Como conclusão desta pesquisa foi visto que a presença da autoajuda na formação pode ir ao encontro do preenchimento de lacunas na formação e nas políticas públicas, especialmente no que se refere à temática da dimensão humana, que é frequente nos livros de LA, mas nem sempre desenvolvida nos processos de formação de professores.

Relacionando-se à proposta de análise da leitura dos livros de autoajuda na profissão docente como Arnosti (2015) nos trouxe, Lopes (2016), em sua dissertação, *Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda*, traz como ponto de partida para sua discussão o cenário atual do profissional da educação, caracterizado pela constante atualização e também pela desvalorização dos professores, visto que o alto índice de circulação desse tipo de literatura se relaciona a medidas para amenizar frustrações e insatisfações. Portanto, tendo como objetivo compreender as razões desta leitura e, principalmente, indagar em que medida a literatura é percebida como apoio pedagógico, observou-se como resultado que as docentes consideravam a literatura de autoajuda como um mecanismo da formação pedagógica e formadora da identidade docente.

Nessa encaminhação, Lopes (2016), agora em sua tese “*Presença do gênero autoajuda na formação de professores: práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia*”, se propõe a investigar na prática de leitura dos estudantes de Pedagogia a presença da Literatura de Autoajuda. A autora identificou a presença de frases em trabalhos de conclusão de curso advindas desse tipo de literatura ou em alguns cursos, tendo como leitura obrigatória o livro de Augusto Cury. Segundo Lopes (2016, p. 25),

[...] está literatura de autoajuda se encontra indicada em cursos de Pedagogia, seja como estratégia de formação, seja como leitura de fruição, e, portanto, o discurso da autoajuda concorre à produção de verdades sobre a educação e o fazer educativo dos profissionais docentes.

Os estudantes indicam que essa leitura pode ser vista como algo acessível, fácil de entender, prazerosa e motivadora. Supostamente, o gênero acaba por falar dos professores,

como uma espécie de espelho frente-a-frente, no intuito de estar mais próximo a realidade desses e assim propõe suprir as demandas da profissão docente.

De forma mais ampla, o trabalho *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas* (MARÍN-DÍAZ, 2015) analisa as técnicas promovidas pela autoajuda como estratégia utilizada na modernidade como condução de si e dos outros. A autora aborda o discurso de três eixos que articulam à autoajuda: análise e delimitação do ‘eu’; modificações ou transformações e a busca da felicidade como finalidade do ser. Tais eixos, segundo a autora, define o modo de vida atualmente. E dessa maneira, propõe reflexões acerca da ampliação desse gênero no mercado, bem como na educação.

Díaz (2015), apresenta que títulos referente a aprender, educar “aparecem com frequência apontando para a necessidade de dispor todos os cenários sociais para que cada indivíduo, sujeito de sua aprendizagem adquira competências e habilidades necessárias para ‘aprender a aprender, e assim, ‘aprender a vida toda’” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p 282) o que à propósito caracteriza a tendência contemporânea, bem como a mudança e transformação do ‘eu’ por meio da aprendizagem. De modo que a individualização é salientada junto a condução como chave marcante da modernidade, o qual é visto tanto nos discursos de autoajuda como nas práticas pedagógicas. Segundo a autora, trata-se de formas de movimentação individual em função de uma permanente competição e incompletude, o que na verdade acaba por se enquadrar na tendência de capital humano.

As pesquisas que tratam do conceito de *semiformação*, em contra partida, revelam que o mesmo está em desarticulação com o caráter emancipatório da formação (BANDEIRA, 2008; CHAVES, 2013; GONTIJO, 2018). Esta propicia uma **educação utilitária diante da razão instrumental** (CHAVES, 2013), o que gera nesse contexto insegurança e dificuldade para lidar com determinadas tarefas, no caso, para efetuar a escrita do trabalho de conclusão de curso (GENOVESE, 2017). Nessa perspectiva, tal conceito vai na contra mão da proposta de desenvolvimento profissional, uma vez que esse visa à formação crítico-reflexiva e à emancipação dos professores (NÓVOA, 2017).

Por fim, os estudos sobre o conceito de autoajuda salientam a presença da literatura de autoajuda entre os docentes, bem como seu grande consumo. Destacam que os professores podem acessar tal literatura para sanar determinadas lacunas oriundas de sua formação (ARNOSTI, 2015) e que acreditam que a mesma contribui com a constituição de sua identidade (LOPES, 2012).

4.4 Do Processo de Escolarização a Formação Profissional na Pedagogia

Na busca de dados sobre o processo de escolarização apresentaremos a seguir os resultados que obtivemos com as entrevistas (16), as quais foram aglutinadas em dois blocos de identificação, para caracterizar as categorias que emergiram da leitura flutuante nas unidades de significado, assim como para partir de um quadro de referência composto pela trajetória formativa e leituras.

4.4.1 Escolarização e Universitarização: da Trajetória Formativa às Leituras

Neste item são apresentados os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, realizada com 16 estudantes do curso de Pedagogia, correspondendo a quatro estudantes por ano. Eles foram nomeados pela letra P de participante, a letra inicial de seu nome, bem como o número correspondente ao seu ano de graduação, como, por exemplo, PL1, entre outras.

Desse trabalho de análise foram levantadas dois blocos de categorias: o primeiro com ênfase às descrições restritas a questão do processo de formação, e, o segundo relativo à trajetória vinculada ao período de escolarização e universitarização. Assim sendo, as respostas dadas foram aglutinadas em categorias como poderá ser visto abaixo, onde, inicialmente, se constituiu um quadro de referência com o seus descritores após análise das entrevistas e, por fim, um quadro estabelecendo a relação das categorias com os participantes.

Quadro 8. As Categorias de Referência

Referência Categorias	Descritores
<i>Autoajuda</i>	As respostas que se enquadraram nessa categoria deram ênfase a valorização do eu, bem como a estórias e histórias que inspiraram em exemplos de pessoas que superaram dificuldades ou explicitavam qualidades de cada uma pessoa. Neste contexto entraram livros identificados como autoajuda, romances ou leituras de uma fase da vida. Aqui à autoajuda centra-se na existência humana.
<i>Autoformação</i>	As respostas que colocavam a sua ênfase no autodesenvolvimento por meio de reflexões e análise crítica, embasada na constituição da autonomia, receberam a dominação de <i>autoformação</i> , pois exigia discernimento, ponderação.
<i>Discurso Epidíctico</i>	As respostas que se inspiraram em sua descrição no incentivo ao reconhecimento de virtudes e vícios ou no apelo de uma persuasão de uma moral de bons costumes, foram identificadas como <i>Discurso Epidíctico</i> . Ele pode ser incorporado à autoajuda, mas ao contrário dela se centra mais numa perspectiva essencialista da vida humana.
<i>Genérica</i>	As respostas que em suas descrições não chegaram à um ponto de identificação ou intersecção de coisas, objetos ou projetos foram apontadas como <i>genérica</i> . Genérica porque não se aponta claramente para nenhum ponto visível.
<i>Socialização (dimensão humana, identidade, habitus, capital cultural)</i>	O processo de socialização na descrição dos participantes foi compreendido como o desenvolvimento social que ocorre na família, escola, universidade, envolvendo valores na produção de sentidos na qual se estabelecem regras para serem incorporadas. Em sentido amplo relaciona-se também com a dimensão humana e identitária dos

	participantes, assim como com a constituição de um <i>habitus</i> e de um capital cultural.
Utilitarista	As respostas que se reportaram a sublinhar ou registrar objetivamente aquilo que seria oportuno para o indivíduo em termos de uma razão instrumental ou que se poderia fazer uma troca simbólica em termos de metas na busca de um fim, receberam o nome de <i>utilitarista</i> .

A partir dessa quadro foi constituído o quadro seguinte em que se coloca os dados dessa trajetória e leituras para serem apresentados e discutidos nos próximos itens. Portanto, cabe registrar que eles são o resultado do tratamento dos dados e não o contrário.

Quadro 9. Da Trajetória Formativa ao Quadro de Leituras

Eixos Categorias	Trajetória Formativa	Leituras
Autoajuda	PA2, PA4, PK4, PSL4,	PA4, PC2, PD3, PSL4
Autoformação	PH1, PL1, PS4	PL1, PI1, PK4
Discurso Epidíctico	-	PH1, PS4
Genérica	PM3	PC3, PM3
Socialização (dimensão humana, identidade, habitus, capital cultural)	PB1, PI1, PB3, PD3, PC2, PN2, PL2,	
Utilitarista	PC3	PA2, PB1, PB3, PL2, PN2

Neste quadro, o foco se localiza no enquadramento dos participantes nas diferentes categorias que foram constituídas a partir da leitura de seus enxertos, descrições apresentadas por ocasião das entrevistas, nos quais se busca também uma visualização das influências recebidas. Cabe mencionar que no quadro evolutivo familiar-escolar, vinculado a família e a educação básica (educação infantil, ensino fundamental 1, ensino fundamental 2, ensino médio) não se faz uma distinção no tratamento dos dados, a não ser pelas etapas. Neste sentido, o que foi apresentado trajetória formativa buscou identificar o processo que mais marcou os participantes.

Dessa forma, não se estará dando ênfase, nesse momento, a um quadro particular de um etapa. Porém, cabe registrar, como será observado nos dados apresentados, que a partir do Ensino Fundamental 2 começa a haver um distanciamento ou isolamento do processo de socialização no que diz respeito a dimensão humana e interativa na questão relacional. Este

processo fica mais nítido no Ensino Médio, podendo caracterizar uma razão instrumental e desemboca na universidade. Compreender isso, se torna necessário para poder compreender os descompassos que se encontram nos processos de escolarização e universitarização de uma formação cultural.

A seguir será apresentado o item trajetória formativa.

4.4.1.1 A Trajetória Formativa

Para a constituição desse item utilizamos o Quadro 9, a fim de trazer dados que contribuíssem para a explanação sobre a relação dos estudantes com suas experiências no ambiente de formação.

Nesta trajetória formativa se destaca também a cultura escolar, o currículo, os saberes escolares e o processo de socialização como formadores da identidade docente. Com isso, investigamos o modo como que se desencadeou a constituição da identidade docente dos participantes, bem como traços que podem vim a desencadear em uma semiformação se o utilitarismo não for ressignificado.

Neste contexto, apresentamos a categoria *socialização (abarcando a dimensão humana, a constituição de um habitus social e de um capital cultural)* como aquela que reflete as interações humanas, tanto na família quanto na escola e universidade, e, especificamente, nas relações estabelecidas no ambiente escolar, como: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor e aluno-família.

Diante desse encaminhamento, as respostas dos estudantes, a fase da Educação Infantil aparece como uma etapa de maior proximidade com os agentes escolares através do cuidar, da atenção, o que acabou marcando-os pelo processo de socialização e integração, e consequentemente deixando boas lembranças.

[...] então acho que foi muito importante, pra eu entender essa questão de ter carinho com outras pessoas, que não sejam só a minha família, tipo, muito importante pra minha socialização. (PI3)

A Escola atua também na função de instituição social, na medida que mobiliza o papel de agente de socialização, estabelecendo um núcleo de transmissão cultural, valores, conhecimentos, bem como garantindo um espaço que apresenta a dimensão humana como meio de formativo. No entanto, quando não há clareza nessas questões, as relações interpessoais podem ser barradas gerando uma marca negativa na formação dos indivíduos.

Eu nunca na minha vida gostei da minha educação infantil [...] eu não gostava das “tias”, principalmente de uma que eu a achava muito chata (PB3)

Educação Infantil foi muito difícil, pois não consegui a adaptação necessária para prosseguir. Fiquei aproximadamente uns três meses na escolinha e devido as dificuldades de adaptação meus pais resolveram que eu não iria mais a escola. (PSL4)

Como visto, é nesse contato inicial com a instituição escolar que se estabelecem relações, concepções, bem como memórias que advém de todas as interferências nesse ambiente. E ao que os autores trazem em reflexo aos enxertos dos participantes acima, verificamos que quando não há a correspondência desse ambiente de aprendizagem às práticas de interação, cria-se uma lembrança negativa referente a esse contato escolar.

No mesmo direcionamento, a categoria *socialização*, representa os processos de socialização demarcados pelas relações sociais entre interpessoas e intrapessoas, contribuindo para à construção da identidade do sujeito (DUBAR, 1997). Considera-se a socialização como fonte para a constituição do ‘eu’, no ritmo de construção e reconstrução como resultado das experiências vividas em toda trajetória formativa do indivíduo.

Tomando em consideração os dados apresentados pelos estudantes desse trabalho, verificamos que a aquisição da identidade docente desde os primórdios, quando responderam acerca do hábito de leitura e seu lugar na vida dos participantes, o fato de ensinar familiares e amigos, a observação da atuação docente, bem como a incorporação de normas, valores e saberes no âmbito escolar.

A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida. (DUBAR, 1997)

Caracterizamos essa categoria com os discursos de alguns participantes que pontuaram tais fatos em sua formação,

A professora estimulada muito a gente e auxiliava bastante na socialização. (PC2)

A utilização de música e jogos lúdicos em sala de aula também auxiliavam bastante no aprendizado da turma, e a relação com os professores sempre foi muito boa. (PS4)

[...]a princípio também tive alguns problemas de adaptação mas a professora conseguiu integrar todos da sala com alguma dificuldade, com todo a turma. (PSL4)

[...] quando comecei na escola eu tinha uma prima mais velha que lia e era um habito dentro da minha casa. (PC2)

Como podemos observar nos enxertos acima, a socialização perpassa todas as experiências dos indivíduos a sua integração social enquanto constituição identitária.

Neste contexto, apresenta-se outra categoria no contexto da trajetória formativa vinculada a *autoformação*. Enquadramos nesta categoria, todos as participantes que apontaram buscar o autodesenvolvimento por meio de reflexões e análises críticas, em busca de alcançar sua autonomia, como:

[...] na universidade somos nós que temos que procurar o conhecimento. Apesar a autonomia, precisamos nos organizar. (PH1)

Universidade me sinto mais madura, responsável, porque apesar de estar estudando o que gosto, me tornei mais independente, então todos os conteúdos que tenho dúvidas e tal. Tenho que pesquisar muito mais, ler muitos livros, redobrar a atenção nas aulas, ser organiza [...] (PA4)

É que assim, eu sempre gostei de falar comigo mesma na minha cabeça, não sei se isso faz sentido, mas eu ainda faço e lendo eu aprendi a construir melhor as minhas ideias, aprendi a formar minhas opiniões, então acho que me ajudou a ser quem eu sou hoje. (PL1)

As citações acima representam simplificadaamente a busca pelo autodesenvolvimento, seja lendo, buscando textos complementares, ou até mesmo refletindo (sobre suas ações ou o que lê).

Concluindo o eixo temático, identificamos nas respostas da PC2, PSL4, PA4 e PD3 traços da literatura de autoajuda na escolarização ou mesmo na universitarização.

No período escolar, os participantes PK4, PA4, PA2 e PSL4 buscaram nesses livros recomendações para ajudá-las a enfrentar problemas, como depressão e ansiedade. A PC2, também teve seu primeiro contato com a literatura na escola, mas no entanto foi na universidade que por indicação de um professor de escola, vendo que os alunos precisavam de um auxílio (no caso a LA) para compreender a fase em que estavam, a juventude, que ela desenvolveu essas leituras.

Em direção a dependência do gênero, a PSL4 nos relatou que a LA é um dos seus livros preferidos junto ao romance e que gosta de lê-lo muitas vezes sem pretensão alguma, ou seja independente das dificuldades que vem enfrentando, a estudante tem a autoajuda como amiga.

A partir dessa trajetória, se torna possível traçar um quadro de leituras que emerge desse processo de desenvolvimento humano e profissional.

4.4.1.2 As leituras

Neste tópico, apresentaremos no processo de formação as contribuições ou as influências das leituras efetuadas pelos participantes desta investigação. Dessa forma, a categoria *Autoformação*, de modo geral, trouxe dados pertinentes de PH1, PI1 e PK4, tomando como exemplo PL1 e PB3:

[...]eu tento formar uma opinião sobre aquele livro, tirar alguma coisa, mesmo que eu não goste, aí vou tirar uma coisa ruim de lá, eu não gosto mas preciso ter opinião pra falar sobre. [...] eu não consigo ler uma coisa só por ler, se eu começar eu vou terminar, então alguma coisa daquele livro eu vou ter que tirar. Eu podia estar lendo algum romance super bobinho, mas isso me ajudava a lidar com algumas questões que eu não ia comentar com ninguém, eu não ia falar nada, ia ficar falando comigo mesmo, e esse livro ajudou. Então alguém pode falar que é bobo, mas aquilo me ajudou, se tem alguma coisa pessoal, uma reflexão, pode me ajudar [...]. (PL1)

[...] eu sempre gostei assim, sair um pouco da realidade vê as coisas de outra forma, ou vê uma coisa que totalmente está longe de mim, então eu sempre achei muito legal isso, sabe. E saber criar minhas próprias histórias em cima das outras histórias. (PI1)

Ainda gosto de ler livros mais de literatura, mas eu estou lendo um livro para o TCC, por minha vontade mesmo. [...] elas fazem parte da minha leitura não só porque eu acredito que elas sejam importantes, mas porque eu gosto mesmo, sempre gostei. (PB3)

Como se pode observar, aqui os participantes do estudo se notabilizam por uma certa auto suficiência no sentido de ter uma opinião própria sobre as coisas ou de apresentar um ponto de vista mais original sobre o assunto. Nesse sentido, se torna comum um certo distanciamento da realidade (leitura) para melhor compreendê-la.

Outra categoria que emergiu a respeito do perfil dos participantes foi a *Utilitarista*. Ela se deu por meio de leituras vinculadas a um fim, podendo ser, a entrada no vestibular, formação para o mercado de trabalho bem como desenvolvimento pessoal, atrelado ao interesse. Correspondendo a essa categoria, tem-se cinco participantes.

Então gosto de ler e penso de que maneira eu poderia trabalhar com ele [...]. (PB1)

Então o tempo que eu lia os livros de filosofia, eu posso estar lendo livros direcionados a minha profissão [...]. (PA2)

Eu pensava mais em passar nos vestibulinho e nas literaturas que caíam em prova... Por isso, acabei me distanciando um pouco da leitura. Eu acho que desleixo meu e também pela obrigação. Mas talvez por eu estudar em uma

escola tecnicista, publica teve uma carência, dificultando a acessibilidade em pegar o livro e ler [...]. (PL2)

[...] eu lia o que a escola pedia, mas até o fundamental I eu ainda lia livros, mas que a escola pedia [...]. Meu EM foi voltado para o vestibular, mas eles traziam ao cotidiano. Porém mesmo assim era voltado ao vestibular [...]. Não consigo pegar mais nada para ler, só consigo dar conta para as coisas na faculdade. (PN2)

Sempre achei muito importante, porém acabou sendo esquecida por falta de tempo [...]. As leituras que faço vão mais para o lado pessoal, porque são coisas do meu interesse que eu busco e acho que agregarão para mim. Quando a leitura for mais informativa, acho que é mais para o lado profissional. (PC3)

O que se destaca nos enxertos apresentados é a preparação para o vestibular e a perspectiva de entrada no mercado de trabalho. Nesta direção, uma boa parte dos participantes apontaram como preocupação precípua ser bem sucedido no vestibular. Portanto, o Ensino Médio perde seu caráter de formação e passa a ser mais propedêutico.

No *Discurso Epidíctico* se enquadra os participantes que em seu processo de formação buscaram através das leituras a propagação e aquisição de valores. São dois os estudantes que caracterizaram essa categoria.

Era um hobby, enxergava como uma forma de manter a mente ocupada, pela língua portuguesa, aprender novas palavras e acrescentar no vocabulário e para me distrair como uma forma de fuga. (PH1)

Um dos livros que estou lendo hoje quem me indicou foi minha tia, e eu li quando era adolescente e agora voltei a lê-lo, pois me marcou e agora consigo entender e refletir mais sobre ele. E se for ver bem ele é (...), uma história de uma menina que perde os familiares e mora com tia e seu propósito é jogar o jogo do contente e ela tenta ver uma coisa boa nas coisas, dando um ar positivo. [...] eu trouxe para minha realidade e para o que eu estava passando no momento, tentando tirar um aprendizado daquilo tudo. (PS4)

Como se pode observar, as pessoas que são perpassadas pelo *Discurso Epidíctico* apresentam em comum a busca por um pensamento orientador ou de nível cultural no âmbito de valores e conhecimento. Enfim, o que se tem é a persuasão de valores que podem estar relacionados a uma moral dos bons costumes.

A seguir, nesse percurso em que os participantes buscam orientação ou referendos que apoiam seu pensamento, reconhecendo-os como pessoas que tem uma contribuição a dar, se encontra a categoria *Autoajuda*. Ela traz informações pertinentes, ao consumo da Literatura de Autoajuda pelos estudantes. Nesse sentido, dos 16 participantes, oito disseram já ter tido um

contato com essa literatura. Entre os oito participantes, dois apresentaram maiores descrições sobre a *autoajuda* em seu processo de formação.

Geralmente quando estou mal, eu busco romance, porque eu vejo histórias bonitinhas e isto me acalma, me conforma. (PD3)

[...]como estava fora da escola no período “correto” por decidir casar e logo ter filho buscava ler bastante porque sentia necessidade de me formar, me desenvolver sei lá, para não ficar parada sem aprender nada. Lia bastante romances e autoajuda, eram meus livros prediletos. Eu gosto muito de leituras de autoajuda também que trazem alguns esclarecimentos de uma questão, de um sentimento que não está bem resolvido. (PSL4)

Bom em um momento, quando eu era adolescente, eu passei por uns certos problemas de ter uma quase depressão e os livros de autoajuda foram bastante importantes para entender certas situações que eu estava passando seguir em frente. (PK4)

Então eu gosto bastante de ler e até deixei separado alguns livros desde a minha infância e quando eu sinto que estou meio triste eu busco uma leitura que eu gosto e que me conforta. Bom eu acho que é pela questão de apego, por ser algo que eu realmente goste. (PC2)

Como se pode observar, a autoajuda entra na vida do participante em momentos delicados de fórum íntimo, problemas de saúde, bem como em questões pedagógicas. Embora, a ênfase apresentada nos enxertos escapem à questão pedagógica em si, uma delas não deixa de apresentar a sua relação com a adolescência – esta, uma das etapas em que a jovem se encontra na escola. Há também situações que a autoajuda não é a única referência, mas que acaba sendo levada para a vida da pessoa como um recurso de combate a ansiedade.

Olha, não vou dizer que foi o lugar mais importante porque eu nunca fui uma pessoa muito amante da leitura, sabe?! Mas vou confessar que eu não era assim tão chegada a ler, por isso que eu falo que eu picava muito o livro[...]. Então eu acho que meu processo poderia ter sido um pouco mais aprofundado na leitura. [...] eu lia a bíblia, era uma das leituras que eu fazia, mas também lia livros de ajuda pessoal e história. (PA4)

Então eu lia autoajuda quando estava começando com as paquerinhas, e eu levei pra minha vida porque assim, tinha a questão da ansiedade, coisinhas assim e eu achei bem legal. (PA4)

Por fim, emergiu uma última categoria para identificar aquele participante que não conseguiu se expressar em termos de perfil assumido no processo de escolarização e universitarização. A esta incógnita se deu o nome de categoria genérica, onde um participante foi classificado.

Não, na verdade não, porque nunca foi o meu hobby...assim ler... entendeu? Eu acho que li o livro de um padre porque eu vi numa palestra..., aí eu gostei...

mas nunca foi... nossa,...vou ler aquele livro tipo Harry Potter... essas ... as coisas...não, nunca li nada ainda [...]. (PM3)

Nos enxertos apresentados não se consegue entender precisamente a lógica do pensamento. Na realidade, as participantes apresentaram o que pensam sobre o assunto de uma forma um tanto genérica. A seguir se apresentara dados sobre a trajetória formativa.

4.5 A Socialização Primária e Secundária dos Estudantes do Curso de Pedagogia

Diante ao que foi assinalado como tema desse capítulo, retomaremos os aspectos apresentados no Quadro 9. Trajetória Formativa. Para isso, analisamos as respostas de algumas questões chave para esse estudo, referente a socialização primária bem como a socialização secundária. As perguntas analisadas deram ênfase a educação familiar, considerando:

Quais as experiências que mais marcaram sua vida na educação familiar? e

Qual era ou é o lugar que a educação ocupava em sua família?

A respeito do processo de escolarização utilizamos as seguintes questões:

a) No momento da sua entrada na escola, como foi a relação com os amigos, professores...qual foi o significado que teve na sua vida?

b) Teve algo que lhe marcou ?;

c) E no Ensino Fundamental I e II, qual foi o significado que esse processo formativo teve na sua vida, considerando o/a prof./profa, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros? O que mudou?

Nesse período você buscou outros tipos leitura extracurricular?; e em se tratando do Ensino Médio, como foi?

E por último, o eixo ligado ao processo de Universitarização (solicitação secundária) questionamos:

a) E agora estando na Universidade, o que mudou em seu processo de formação?

Neste período você buscou outros tipos de leitura extracurricular?

Neste contexto, a análise dos resultados obtidos nas questões citadas foram aglutinados no eixo socialização, considerando a socialização primária (família e escola), e a socialização secundária (Universidade), pois é unânime essa questão entre os participantes, mas mudando na trajetória formativa. Se no Quadro 9 não demos ênfase a esse aspecto, aqui é o momento de se conhecer melhor as influências que este processo recebe, apresentando as suas perspectivas.

Quadro 10. A socialização primária e secundária dos estudantes do curso de pedagogia

Eixo / Temáticas	Socialização (dimensão humana, identidade, habitus, capital cultural) O processo de socialização na descrição dos participantes foi compreendido como o desenvolvimento social que ocorre na família, escola, universidade, envolvendo valores na produção de sentidos na qual se estabelecem regras para serem incorporadas. Em sentido amplo, relaciona-se também com a dimensão humana e identitária dos participantes, assim como com a constituição de um <i>habitus</i> e de um capital cultural. Porém, sofre influência também de outros elementos que estão contidos nas categorias assinaladas.	
	Socialização Primária	Socialização Secundária
<i>Autoajuda</i>	PSL4	PSL4
<i>Autoformação</i>	PS4, PL1;	PL1, PH1, PN2;
<i>Discurso Epidíctico</i>	PN2, PD3, PK4, PA4;	
<i>Genérica</i>		
<i>Socialização</i> (no sentido de que não apresentaram outra influência)	PH1; PA2, PC3, PM3;	PB1, PI1; PA2, PC2, PL2; PB3, PC3, PD3, PM3; PA4, PK4, PS4;
<i>Utilitarista</i>	PB1, PB3, PI1, PC2, PL2	

Portanto, no âmbito do processo de socialização se destaca não só a socialização em si, mas também indicativos que marcaram os participantes nesse processo com influência de determinados aspectos que serão explorados nos itens que serão apresentados.

Como entre os pressuposto parte-se da compreensão de que sendo o saber docente um saber de natureza social, o estudante tende a ser envolvido por uma dimensão relacional que perpassa todo seu processo formativo desde a comunicação com os pais, familiares, amigos, professores, ou até consigo mesmo, marcando principalmente o período de socialização primária. Em termos de aquisição de um *habitus*, o *habitus* de aluno, devido as interações entre os sujeitos, a mobilização de saberes e a aquisição de valores estabelecidos no processo de formação em meio à família e escola – formos a campo tendo essa referência.

Bourdieu (1989) assina que é na família que se forma o primeiro *habitus* de um processo de socialização primária. Porém, não deixa de ser notória que a dimensão humana perpassa esse processo, costurando as relações interpessoais e a própria relação com o outro (CANDAU, 1991).

4.5.1 Socialização Primária

Nesta perspectiva, a categoria *socialização primária* como aquela que ocorre dentro do espaço familiar, aprendendo comportamentos, valores, juízos e visões de mundo (BERGER; LUCKMANN, 1985) traz traços que constituem a identidade do indivíduo diante do processo de socialização, marcada pela produção de sentido (LARROSA, 2002), constituindo também um capital cultural (BOURDIEU, 2011).

[...] 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”. (SOUZA NETO; SILVA; IZA, 2014).

Segundo Tardif e Raymond (2000) a constituição da identidade docente, bem como a aquisição dos saberes pessoais dos professores se dá quando há vivência da educação em seu sentido lato, em diferentes momentos, como: aprender algo marcante com os pais, ter o convívio com familiares professores, ter tido aprendizados escolares com primos e irmãos, valorização da educação no lar, entre outros. E também a entrada na escola, onde além da mobilização de saberes e aquisição de conhecimentos, pois ela acaba sendo a fase mais marcante diante a desse primeiro contato como aluno em meio escolar. Estas são algumas das experiências descritas pelos participantes deste estudo, as quais dão indícios do processo de constituição da identidade docente em diferentes perspectivas:

Educação Familiar

Do total de respostas (16) obtidas, na temática educação familiar, todos os participantes (PB1, PH1; PI1; PL1; PA2, PC2, PL2, PN2; PB3, PC3, PD3, PM3; PA4, PK4, PS4, PSL4) enfatizaram que, para seus familiares “(...) a educação sempre foi uma prioridade.” (PH1), bem como os mesmos sempre estiveram presentes nas reuniões escolares, “(...) ajudavam em lições, queriam saber o que tinha acontecido nas aulas... sempre me fizeram levar a sério meus estudos.” (PN2).

Nesta direção, PN2, PD3, PS4, PSL4 disseram que a questão de limites, regras, valores e princípios foram os pontos mais marcantes dessa fase formativa, podendo englobar também nesse processo traços do discurso epidíctico. Enquanto que PK4 e PA4 relataram que sua formação familiar se deu a partir dos valores de uma base cristã.

Dessa forma, na resposta de quatro entrevistados apareceu que em seu meio familiar há professores e o fato de “[...] ter professores na família e gente que trabalha com a educação, eu tinha um contato maior com a educação formal” (PB1). Notamos que, esse fator gerou um *habitus* social, o qual interferiu na aquisição de uma maior proximidade com o “universo escolar” (PL1), bem como um encaminhamento a escolha da sua profissão, pois verifica-se que há uma sucessão de professores na família, “A minha mãe, avó e tias eram todas professoras [...] sempre vivi esse universo escolar.” (PL1).

Nessa perspectiva, cinco participantes descreveram que os pais, irmã (o) mais velha (o) auxiliaram na alfabetização antes mesmo de entrar na Educação Básica. Estes familiares não necessariamente tinham a docência como profissão, mas tinham essa atenção a formação educacional. PS4 relata que não tinha nenhum familiar com a profissão, mas começou “[...] a ser alfabetizada em casa e quando eu tive acesso a outros tipos de livros eu me encantei. Da mesma forma PM3 colocou que “[...] quando era pequena o meu pai... ele fazia alfabeto móvel para mim”. PSL4, destacou que, devido a decisão de seus pais em afastá-la da escola pela má adaptação ao ambiente, estes fizeram desse tempo sem estudo (ambiente escolar) uma oportunidade de desenvolvê-la em casa com leituras, brincadeiras, jogos, atuando dessa maneira como formadores não-formais.

Um caso pontual que enriquece esse período estabelecido pela educação familiar, traz indícios de uma formação não centralizada apenas na figura dos pais, pois em alguns casos há a ausência deles por motivo de trabalho, sobrevivência. É o caso da PA2, a qual nos informou que seus pais foram morar no Japão, em busca de oportunidades de trabalho, quando ela era bem pequena, o que a fez ir morar com sua avó e irmã. Porém, ao ser perguntada se sua família acompanhava as atividades que desenvolvia na escola, ela respondeu: “A minha avó nem tanto, porque ela só estudou até a 4ª série e a minha irmã por ser mais velha e ter estudado me ajudava mais no meu processo de formação. [...] meus pais sempre focaram mais no trabalho, do que na formação do profissional e ensino básico.” (PA2);

Referente as influências ao hábito de leitura, todos os participantes desse estudo responderam que o hábito de leitura emergiu no seu contexto familiar, através de idas a livrarias e bibliotecas, dando-lhes livros como presentes, realizando leituras diárias, contando que, todas essas ações interferiram diretamente na forma com que os participantes lidaram com a leitura em seu processo formativo.

PA2 relata que “[...] eu aprendi na minha casa, com a minha irmã..., nós usávamos bastante gibis, porque a minha avó costumava comprar bastante. Com isso eu aprendi a ler e depois a escrever também”. Outra participante relatou que ter pais leitores facilitou sua

proximidade com os livros: “Eu sempre observei meus pais lerem..., é meus pais são leitores ativos e os livros foram fazendo parte da minha vida desde pequena [...] (PK4).

Para finalizar a análise de aspectos apresentados na socialização primária, sete estudantes apontaram que a educação familiar foi marcada preponderantemente pela transmissão de valores e princípios ligados à formação pela base religiosa, ou seja, com marcas da moral dos bons costumes.

PS4 assinalou que “foi através da minha família que passei a compreender e obter valores, e aprender não só uma conduta, aspectos culturais e cidadania, mas também ter meus primeiros contatos com a música, filmes, esportes e também à literatura informal”.

Em relação aos princípios do cristianismo duas pessoas disseram que a “[...]formação familiar se deu a partir dos valores da base cristã”.

Escolarização

Na socialização primária, ou como definimos nesse trabalho (escolarização), ela se caracteriza depois da família com a entrada no universo escolar, envolvendo os saberes da formação escolar (ARNOSTI, 2015). Neste universo se observa a aquisição do *habitus* de aluno, oriundos de um corpo de saberes característicos do período escolar, indo desde a rotina as corporações de práticas nesse campo. Considera-se, esta etapa para a formação docente como uma fonte de experiências vividas pelo indivíduo em seu processo formativo na constituição de uma identidade.

Assim sendo, se pode colocar que a identidade docente se constitui historicamente sofrendo modificações através dos saberes, pela ação do exercício profissional, pelo contexto e pela formação específica e especializada (BENITES, 2007). Desta maneira, ao observamos que os participantes, em sua maioria, apresentaram boas lembranças referente ao período de entrada na escola - enfatizando o carinho que as professoras e as monitoras tinham, as atividades realizadas, bem como a importância do convívio social e da formação -, constatou-se que a dimensão humana ocupa um lugar nesse espaço muito especial. Assim sendo, nas relações estabelecidas, se pode afirmar que elas contribuíram não somente com o processo de interação social, mas também criam a atmosfera de um ambiente de socialização das aprendizagens.

Em termos de prática educativa, observa-se que não só os aspectos de uma prática educativa como arte, mas também como interação por incorporar uma relação de seres humanos com seres humanos (TARDIF, 2002) ela traz necessariamente a dimensão relacional por envolver a dimensão sócio emocional do processo formativo. De modo que “[...] quando os seres humanos orientam os seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros”

(TARDIF, 2002, p.166) emerge a questão relacional, as interações linguísticas, dialógicas e argumentativas que vão ao encontro de aspectos humanísticos, os quais recaem sobre a formação do indivíduo e propriamente sobre a constituição da sua identidade. Exemplificaremos melhor esse fato com o relato da PN2, pois aponta a estudante: a escola “[...] ajudou a construir minha identidade, as coisas básicas, ler escrever [...] inclusive decidi ser professora pelo exemplo que elas me deram na escola.”

No entanto, quatro participantes responderam que não possuem boas lembranças desse período, atrelando-os ao fato de não terem se adaptado ao espaço e as pessoas que ali estavam inseridas. Foi o caso da PSL4, que relatou que permaneceu na educação infantil apenas três meses em função das dificuldades que tinha para adaptar-se. De modo que seus pais acabaram afastando-a da escola. Porém, eles por conta desse distanciamento do período escolar acabaram assumindo o compromisso formá-la em casa, ensinando-a a ter um carinho por livros, pela escrita e pelo ensino como um todo.

PSL4 enfatizou, ainda, que diante desse contexto acabou por constituir um modelo próprio de formação, o qual foi pautado pela necessidade de buscar suas próprias ferramentas, a fim de lhe formar e auxiliar, seja em ações cotidianas (relações sociais, escolhas...), educacionais (suporte para a compreensão de um texto, conteúdo), bem como a lidar com as emoções.

Neste contexto, encaminhando os olhares ao processo de escolarização dos participantes, perpetuado na educação básica até o Ensino Médio, por meio das respostas dadas, pudemos notar que a partir do Ensino Fundamental II começa a haver alterações na interação com a escola.

Essas alterações podem ser pequenas ou não, mas elas se traduzem numa mudança de referência que começa com o modelo de organização das aulas, as exigências de conteúdo, o comportamento adotado, assim como com as relações estabelecidas com o professor.

PB1 afirmou que “Foi tendo cada vez uma carga maior de conteúdo e uma pressão também [...], levando a ter alguns problemas, de novo, com a questão da socialização [...]”; enquanto PS4 nos disse que “A relação dos professores e alunos tornou-se um pouco mais séria, esperava-se que nós alunos tivéssemos mais autonomia e responsabilidade”.

No entanto, cabe colocar, ainda, que estes aspectos no Ensino Médio se tornaram mais fortes e densos, dando margem para uma perspectiva utilitarista no processo de formação e adoção de uma racionalização instrumental (BANDEIRA, 2008). Assim sendo, algumas estudantes (PB3, PC2, PD3, PI1, PN2, PL2, PB1) que responderam objetivamente às questões da entrevista vincularam as suas leituras ao alcance de um fim em si mesmo, como realização

de leituras visando somar os conteúdos para a entrada no vestibular e/ou no mercado de trabalho.

PL2 informou que foi “perdendo o gosto pela leitura, a partir do momento que iniciou seus estudos em uma escola tecnicista”, onde os valores acabaram sendo outros, ou também acabaram priorizando seu tempo e suas leituras para um determinado objetivo.

Deste modo, revelamos que com a escolarização há um processo em que, de um lado, se pode priorizar a formação, abrangendo conhecimentos e mobilizando saberes para a vida toda. Mas, por outro lado, também há fragilidades com relação ao processo formativo na medida em que há mudança de conduta (exigência de responsabilidades, autonomia, conteúdo) e distanciamento entre as relações sócio afetivas (professores).

Nessa ponderação, considera-se que as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores trazem indícios de uma perspectiva de ação docente que podem ser significativas ou sem aderência, dando margem para a assunção de uma racionalidade técnica com ênfase nos conteúdos culturais cognitivos (SAVIANI, 2009).

4.5.2 Socialização Secundária

Compõe esse período a entrada em uma nova fase de desenvolvimento do indivíduo, a universidade, quando este parte para uma etapa de formação mais elevada. Uma fase de escolhas, amadurecimento, exigências, enriquecimento pessoal, social e profissional; a inserção a cultura universitária, bem como a aquisição de um novo hábitos, quando ocorre a ressignificação de saberes e atitudes.

Consideramos tanto a aquisição do *habitus*, como o uso de um Capital Cultural (capital acumulado, desde a educação familiar) como mecanismos de contribuição para a entrada na graduação, na medida que há também o desenvolvimento da identidade profissional ou dos saberes pré-profissionais em toda formação do indivíduo.

Nesse sentido, caracterizando essa transição, os participantes desse estudo (PB1, PH1; PI1; PL1; PA2, PC2, PL2, PN2; PB3, PC3, PD3, PM3; PA4, PK4, PS4, PSL4) descreveram a socialização secundária como meio para aquisição da autonomia, tendo em vista que isso venha a ocorrer. Porém, há o fato dos professores também se distanciarem, tal como já ocorria no ensino médio, perdendo os laços de afetividade com os alunos, se comparado ao início da escolarização.

H1 aponta que na universidade “[...] somos mais livres, porém, somos nós que temos que procurar o conhecimento. Apesar da autonomia, precisamos nos organizar.” PN2 enfatiza que “Agora mais do que nunca dependo só de mim[...]. A relação com os professores na

universidade não está tão próxima, como antes na escola e com os amigos também [...] acaba gerando um certo distanciamento.”

Nota-se nas respostas, que um dos fatores mais marcantes dessa fase de transição da escola para a universidade está no distanciamento entre os pares, contribuindo para a análise de que a dimensão humana acaba sendo deixada de lado no processo de formação, pois não é um aspecto pontual para a Universidade, como notamos nas respostas dos estudantes.

Neste aspecto, alguns estudantes também nos disseram que sentiram uma certa dificuldade para se ambientar as aulas na Universidade, não só devido a mudança de contexto, mas em relação as disciplinas. Como a PL1 nos trouxe, os docentes exigiam um conhecimento prévio, a um determinado conteúdo desenvolvido no meio escolar, o que gerou um mal estar em alguns discentes (PL1, PC2). Enquanto que outros participantes (PH1, PM3, PSL4, PA4) disseram que o fato de não estarem ambientados ao ritmo, aos conteúdos, as políticas inerentes ao contexto, os fizeram buscar estratégias para se autodesenvolver.

PSL4 descreveu que em seu caso foi necessário buscar “leituras extracurriculares que não pertenciam ao âmbito acadêmico”, bem como leituras que dessem uma fundamentação maior para a compreensão de textos e discussão como uma resposta às suas inquietações.

Observa-se, dessa forma que a participante assume uma perspectiva de autonomia, em relação a heteronômia do professor. O que não quer dizer esse professor não a incentive em seu desenvolvimento profissional, como foi o caso de PH1 e PN2. A esse processo nós denominamos, em função de algumas características encontradas, de *Autoformação*. Nesta categoria, a ênfase está no autodesenvolvimento, por meio de reflexões e análise crítica, marcada na constituição de uma autonomia.

4.5.3 A comunicação enquanto processo de formação

Dando seguimento aos dados apresentados acima, consideramos a comunicação enquanto meio de interação que perpassam a socialização primária, secundária e a prática profissional, tendo ela, momentos de aproximação e distanciamento no processo formativo do estudante.

Nesse sentido, na trajetória formativa constituímos algumas concepções, adquirimos e mobilizamos saberes, construímos nossa identidade, assim como emerge um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos, dos mais diversos. Desta maneira, a qualidade dessas relações permeia as interações sociais e o processo de formação, dando para a dimensão humana um lugar.

Nesse sentido, a comunicação foi vista nesse trabalho como um dispositivo da dimensão humana, fazendo parte das relações que o professor estabelece com os alunos, os pares e mesmo na vida social. Desse modo, Dubar (1997) aponta que estabelecemos o processo de construção da identidade atrelado a socialização. Entende-se a socialização como o estabelecimento de relações e negociações entre os sujeitos e nós mesmo, do qual resultam na mobilização de saberes, ideias, crenças e a própria constituição da nossa identidade.

Esta abarca as identidades, biográfica e relacional (Dubar 1997), considerando como relacional as interações interpessoais, ou seja, as relações afetivas estabelecidas entre os sujeitos, onde por meio dessa comunicação e interlocução o sujeito constitui sua identidade. Já, a biográfica atua na negociação entre o que fora herdado no processo formativo e o que se pretende ser, ou seja, pautado na reflexão e princípios.

Desse modo, os dados da pesquisa também indicam que esses aspectos se destacam na socialização primária, ou melhor na educação familiar e na entrada na escola. É nesse período que retrata a presença da relação afetiva, seja na construção de valores, morais, regras de convivência, aquisição de saberes, ou até pelo contato a diversidade social, bem como atrelam-se ao sentimento de carinho, amor, cuidado e respeito.

Os relatos nos mostram que a aproximação dos pais com os estudantes resultaram na boa adaptação da escola, bem como ao incentivo pelo estudo e leitura. Os participantes descreveram que em relação a família:

[...]sempre foram como espelhos pra mim. Foi através da minha família que passei a compreender e obter valores, e aprender não só uma conduta, aspectos culturais e cidadania (...). (PS4)

Logo, em relação a entrada na escola a PN2 e a PI1 nos disseram que,

[...]ajudou a construir minha identidade, as coisas básicas, ler escrever... inclusive decidi ser professora pelo exemplo que ela me deram.”

[...] então acho que foi muito importante, pra eu entender essa questão de ter carinho com outras pessoas, que não sejam só a minha família, tipo, muito importante pra minha socialização.

No entanto, conforme o período na instituição escolar aumentava (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), percebemos que as relações afetivas foram se perdendo e sendo deixadas de lado. Desta maneira, o que antes tinha um alto valor na formação, deu lugar para uma relação instrumental, a qual dá ênfase ao sentimento individualizado. Em vista disso, caracterizamos esse período como sendo mais instrumental, o qual se voltada, muitas vezes, a um fim determinado como o sucesso escolar (entrada no vestibular) ou o profissional (entrada no mercado de trabalho).

Para os participantes desse estudo, a partir do Ensino Fundamental II e principalmente no Ensino Médio, a dimensão humana deixou de ser o centro das relações na instituição escolar e exigiu-se uma postura mais séria, responsável e madura, o que não afetou apenas relação professor-aluno, mas também a própria relação entre aluno-aluno e aluno-instituição.

[...]Olha no EM as coisas mudaram, senti que os conteúdos se voltaram ao vestibular, onde acabei por dar mais atenção aos estudos afim de conseguir entrar numa universidade, **dando assim mais atenção aos estudos do que ao amigos.** (PK4, grifos nosso)

[...] esperava-se que nós alunos tivéssemos mais autonomia e reponsabilidade. Ressalto a drástica diminuição na utilização de atividades físicas, lúdicas e artísticas. (PS4)

Observa-se que o distanciamento com as relações humanas, ou seja, a comunicação, leva-nos a indicativos para um isolamento. Diante dessa questão, perguntamos aos estudantes “–Você acredita que no contexto em que vivemos, está faltando uma proximidade entre as pessoas, ou melhor há um distanciamento entre os sujeito?” e todos responderam de forma afirmativa e ainda completaram:

Muito do que nós trazemos do conhecimento está atrelado as relações principalmente com os familiares, o que hoje em dia não vejo mais, as relações estão mais distantes, ou melhor não está sendo tão valorizado [...].(PS4)

Então, acho que realmente, quanto mais avançamos pra esse contexto tecnológico nós temos perdido essa dimensão humana que ouvíamos falar.” (PK4)

[...]um movimento separatista, onde as pessoas estão buscando se individualizar do que pensar no coletivo. (PH1)

[...] então está faltando essa comunicação entre pessoas, o afeto, o carinho na maioria das pessoas. (PM3)

Considerando esses aspectos, observamos que nesse período de transição do relacional ao individual, à literatura de autoajuda apresenta-se em alguns casos como leitura de apoio (PSL4, PK4, PA4, PL1, PC2) a fatores de saúde, relacionamento e desafios educacionais, caracterizando assim, o cenário que vivemos.... Porém, tendo em vista que, a autoajuda busca se comunicar apenas com o leitor, essa relação acaba se estreitando ao leitor-livro-autor, em exemplo de uma cultura do isolamento.

Em contrapartida, voltando ao eixo desse trabalho, a formação docente, bem como a sua prática pedagógica, desvelou-se a instituição escolar como meio de trabalho para as relações humanas e dessa forma coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que

estabelece com seus alunos e com os seus pares (BRASIL, 1999, p.57). O que na visão dos estudantes aponta para a necessidade de:

Um amor maior, um carinho maior e podemos disseminar opiniões diferentes, conversar, trocar ideias, disseminar esse conhecimento, trocar figurinhas e isso é muito importante, porque esses diálogos enriquecem a formação [...] (PA4)

Acho que isso deveria ser trabalhado mais na escola porque vemos hoje em dia esse distanciamento nítido. (PN2)

No geral, todos esses aspectos chamam a atenção para a importância da dimensão humana (relações afetivas e comunicativa) na formação do indivíduo, bem como na constituição da sua identidade social.

4.6 Do hábito de leitura à literatura de autoajuda

Apresentaremos neste tópico o eixo temático central dessa pesquisa, o qual traz aspectos referente ao *hábito de leitura* dos participantes desse estudo. Buscamos delinear em cada fase da formação, o lugar que a leitura ocupou na vida dos estudantes, bem como o modo que esse hábito vem desenvolvendo a identidade do sujeito.

Para analisarmos esse eixo temático foi necessário perguntar aos investigados:

a) No seu processo de formação, desde a educação familiar até a escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio), qual foi a relação que você estabeleceu com as leituras extracurriculares? Especifique.;

b) No Ensino Médio houve alguma diferente em relação a este contato? Como você classifica suas leituras no Ensino Médio?;

c) Na entrada a Universidade, qual foi o lugar que a leitura extracurricular teve em sua vida? Você continuou tendo esse hábito?

Considerando a necessidade de atender ao objetivo central do estudo, perguntamos:

d) Você valoriza as leituras curriculares em seu processo de formação? De que modo?;

e) Você acredita que nossa geração (no seu caso também) estão lendo menos, por quê?;

f) Em função dos aspectos apresentados, qual é tipo de livro que a sua geração está lendo mais (por exemplo: romance, aventura, suspense, terror, lírico, técnico, autoajuda, científico)? Justifique?;

g) Você já leu LA (literatura de autoajuda)? Se sim, por quê?

Neste segmento, diante da existência de algumas respostas incompletas, retornamos aos entrevistados para esclarecer alguns tópicos e dar continuidade a nossa investigação a partir de uma única pergunta, mas a mesma podendo ter desdobramentos. Assim foi perguntado:

h) Em seu processo de formação, algo ou alguém que já lhe incentivou ou indicou livros de autoajuda? Se sim, por que você acha que houve essa indicação? Se não, você já essa curiosidade?

Por meio dos dados adquiridos nas respostas, buscamos aglutina-los em eixos e categorias. Um eixo referente ao processo de formação e o outro vinculado aos aspectos que classificam as leituras dos participantes em temáticas. Deste modo emergiu os eixos temáticos: *Formação Escolar e Universitária, Hábito de Leitura*; tendo como categorias as que foram utilizadas no Quadro 9, podendo ter algum tipo de redimensionamento, acrescidas de outras que emergiram a partir do tratamento dessas respostas.

Quadro 11. Do hábito de leitura à literatura de autoajuda

Análise Eixos	Unidades Temáticas	
	Categorias	Descritores
<i>Formação Escolar e Universitária e Hábito de Leitura</i>	<i>Autoajuda</i>	As respostas que se enquadraram nessa categoria deram ênfase a valorização do eu, bem como a estórias e histórias que inspiraram em exemplos de pessoas que superaram dificuldades ou explicitavam qualidades de cada pessoa. Neste contexto entraram livros identificados como autoajuda, romances ou leituras de uma fase da vida. Aqui à autoajuda centra-se na existência humana.
	<i>Autoformação</i>	Autonomia – As respostas que colocavam a sua ênfase na autodesenvolvimento por meio de reflexões e análise crítica, embasada na constituição da autonomia, receberam a dominação de <i>autoformação</i> , pois exigia discernimento, ponderação. Leitura de orientação - A essa categoria vincula-se aspectos que contribuem para o autodesenvolvimento da pessoa. Ela faz uma mediação entre o discurso epidictico pautado em valores de orientação essencialista com a busca de orientação para questões particulares.
	<i>Discurso Epidictico</i>	As respostas que se inspiraram em sua descrição no incentivo ao reconhecimento de virtudes e vícios ou no apelo de uma persuasão de uma moral de bons costumes, foram identificadas como <i>Discurso Epidictico</i> . Ele pode ser incorporado à autoajuda, mas ao contrario dela se centra mais numa perspectiva essencialista da vida humana.
	<i>Distanciamento</i>	Destinaram-se a essa categoria respostas que deram ênfase a aspectos que demonstravam um distanciamento dos estudantes em relação ao hábito de ler, especificando alguns pontos que culminaram nesse afastamento.

	Entretenimento	Atrela-se a essa categoria, as respostas que demonstraram o processo de formação do sujeito por meio das leituras vinculadas a distração, divertimento, lazer e tempo livre.
	Genérica	As respostas que em suas descrições não chegaram a um ponto de identificação ou intersecção de coisas, objetos ou projetos foram apontadas como <i>genérica</i> . Genérica porque não se aponta claramente para nenhum ponto visível.
	Indiferença	As respostas vinculadas a essa categoria apareceram em algumas ocasiões na forma de uma indiferença no sentido de que isso não me toca nesse momento ou por achar que já tivesse respondido a pergunta que foi feita em outro momento dentro de outra questão.
	Socialização (dimensão humana, identidade, habitus e capital cultural)	Socialização - O processo de socialização na descrição dos participantes foi compreendido como o desenvolvimento social que ocorre na família, escola, universidade, envolvendo valores na produção de sentidos na qual se estabelecem regras para serem incorporadas. Em sentido amplo relaciona-se também com a dimensão humana e identitária dos participantes, assim como com a constituição de um <i>habitus</i> e de um capital cultural.
	Utilitária	As respostas que se reportaram a sublinhar ou registrar objetivamente aquilo que seria oportuno para o indivíduo em termos de uma razão instrumental ou que se poderia fazer uma troca simbólica em termos de metas na busca de um fim, receberam o nome de <i>utilitarista</i> .

O Quadro 11. Formação Escolar e Universitária e Hábito de Leitura, como o próprio nome diz traz aspectos que caracterizam o “eu leitor” em todo seu processo de formação. Visto que, as respostas dos participantes, além de enfatizar como se deu o contato com os livros, demonstra como esse hábito esteve presente na trajetória formativa. Buscou-se estabelecer relações entre a formação escolar e universitária e o hábito de leitura no processo de desenvolvimento humano, considerando a aderência, o distanciamento, o entretenimento, a orientação e a autonomia.

Quadro 12. Análise das Unidades Temáticas do Hábito de Leitura à Literatura de Autoajuda

Eixo / Unidades Temáticas Categorias	Do hábito de leitura à literatura de autoajuda	
	Formação Escolar e Universitária	Hábito de Leitura
Autoajuda	PSL4	PL1, PA2, PC2, PSL4
Autoformação	PL1	PL2, PH1
Discurso Epidictico	-	PA4, PK4, PS4

<i>Distanciamento</i>	PK4; PD3	PC3
<i>Entretenimento</i>	-	PD3
<i>Genérica</i>	-	-
<i>Indiferença</i>	-	-
<i>Socialização</i> (Dimensão humana, identidade, habitus e capital cultural)	PB1, PH1; PI1; PA2, PC2, PL2, PN2; PB3, PC3, PM3; PA4, PS4.	PN2; PB3, PC3.
<i>Utilitária</i>	-	PB1, PM3.

No quadro 12 apresentado, os participantes foram distribuídos com relação ao seu indicativo mais forte no quadro das descrições em relação a Formação Escolar e Universitária e o Hábito de Leitura. Os apontamentos registrados não vão corresponder proporcionalmente ao que vai ser encontrado em cada uma das unidades temáticas, em função de que esse processo ficou mais localizada na questão da socialização, podendo apresentar uma outra influência. Dessa forma, quando um participante for deslocado do processo de socialização é porque aquele elemento/ aspecto, foi mais evidente.

4.6.1 Formação Escolar e Universitária

Do eixo ‘Formação Escolar e Universitária’, as respostas dadas se concentraram nos aspectos da *socialização* familiar, escolar e universitária tal como já ocorrerá na Trajetória de Formação apontada no Quadro 9. Aqui novamente é confirmada essa tendência, chamando a atenção para o peso da família na apresentação do mundo a criança, demonstrando o amor por uma tradição (ARENDT, 1972). Como essa demonstração de amor deve perpassar tanto a família (pais) quanto a escola (professores) foi retomado quadros vinculados a família.

Por exemplo, a PSL4 informou que pelo fato de não ter se adaptado ao ambiente escolar, seus pais decidiram retirá-la da escola. Mas trataram de desenvolvê-la em casa, escolarizá-la, gerando em si um hábito, uma necessidade em se autoformar.

Buscava ler bastante porque sentia necessidade de me formar, me desenvolver sei lá, para não ficar parada sem aprender nada. Lia bastante romances e autoajuda, eram meus livros prediletos. (PSL4)

Neste sentido, a questão da iniciação a leitura passa pela família se desenvolve na escola, de modo que todos os participantes (PB1, PH1; PI1; PL1; PA2, PC2, PL2, PN2; PB3, PC3, PD3, PM3; PA4, PK4, PS4, PSL4) disseram que tiveram seu primeiro contato com a literatura

nessa fase, seja brincando com os livros, ouvindo histórias, vendo seus pais lerem ou mesmo quando seus familiares os levavam a bibliotecas e livrarias.

PC2 especifica, “[...] quando há estímulo muda tudo...então depois deste estímulo desde crianças, virou um hábito. Então não só minha família, mas os meus professores também”.

Com relação a escola também foi assinalado por todos os participantes (PB1, PH1; PI1; PL1; PA2, PC2, PL2, PN2; PB3, PC3, PD3, PM3; PA4, PK4, PS4, PSL4) que a leitura extracurricular esteve presente nos anos iniciais da escola, tendo como incentivo o professor. PS4 coloca que “As professoras que eu tive aula ... me incentivavam muito na leitura, acho que elas viam que eu gostava e me indicavam livros.”, bem como PN2 enfatiza que decidiu fazer o curso de Pedagogia pelas boas práticas explicitadas pelo seus professores.

Já na Universidade, os discentes pontuaram alguns aspectos que os enquadraram em mais de uma categoria, visto que identificamos características do discurso. A *socialização* (PI1, PA2, PC2, PL2, PN2, PB3, PC3, PM3, PA4 e PS4) aparece nos aspectos que marcaram a questão das leituras extracurriculares, mas também o *distanciamento* (PL1, PI1, PH1, PN2, PD3, PB3, PM3, PC3, PSL4) com professores e colegas, na busca por leituras mais densas ou para atender o emergencial na aquisição de novas responsabilidades, bem como no amadurecimento do caráter crítico reflexivo. Portanto, esse comportamento envolve tanto a *autoformação* (PL1, PH1, PK4, PA4), quanto o *discurso epidictico* (PS4) e a *autoajuda* (PSL4). Mas também registra-se a ausência da dimensão humana na relação com os docentes e amigos, dando margem a um *utilitarismo* (PL2, PB3, PA2, PN2) em função de um determinado pragmatismo do cotidiano na assunção de responsabilidades ou como desenvolvimento da autonomia.

Na universidade, dos 16 estudantes entrevistados, cinco (PH1, PD3, PS4, PSL4, PL1, PA2) disseram ter mantido as leituras não acadêmicas; dois estudantes PK4 e PN2 colocaram que não conseguiam conciliar outras leituras diante do excesso de trabalhos correspondente ao curso, deixando-as de lado; uma outra entrevistada, PSL4, nos disse que houve busca por leituras extracurriculares de *autoajuda* para compreender algo que está estudando ou lendo na universidade, visando aprofundar a sua compreensão ou para esclarecer dúvidas. Da mesma forma tivemos também seis participantes (PB1, PI1, PC2, PL2, PB3, PC3) que não souberam responder, ficando vinculada à própria questão da socialização ou em casos raros a *indiferença* (PM3) no sentido de que já tinha respondido.

4.6.2 Do Hábito de Leitura

Entre os 16 participantes, as manifestações sobre o hábito de leitura não apresentaram uma única indicação. As leituras como forma de *entretenimento* foram apontadas em alguns momentos por sete (PN2, PD3, PH1, PM3, PL1, PS2, PK4) dos 16 participantes, colocando como ênfases que os livros sempre estiveram presentes em suas vidas, para além de enriquecer o seu cotidiano, bem como uma estratégia que tinha como fim leituras voltadas para o seu interesse como momentos, de lazer.

PD3 relatou que, “no EM...lia outros livros além dos vestibulares, pois era como uma válvula de escape ler outra coisa que não estivesse direcionada a um fim.”

Nas demais respostas que pertencem a esse grupo apresentam-se livros de filosofia, literatura infantil, romances, utopias, assim como alguns gêneros que acabam servindo aos participantes de reflexão, como por exemplo sobre o contexto atual na forma de textos políticos (PL2), livros de autoajuda (PSL4) e de religião como a bíblia (PK4, PA4).

Dessas leituras, duas pessoas citaram à literatura de autoajuda não apenas como uma leitura de aconchego, mas também como uma leitura feita em momentos de lazer, a qual como relatado causa um bem estar e prazer ao lê-la. As entrevistadas disseram que, “[...] fui adquirindo o interesse por romances, [...] e por livro de autoajuda.” (PK4) e “[...] minhas leituras prediletas sempre foram romances e autoajuda, eu as leio sempre nos momentos que estou livre”. (PSL4)

Na categoria *Utilitária*, percebe-se que as leituras estão voltadas a uma finalidade definida, numa perspectiva para preparação aos vestibulares, entrada no mercado de trabalho, bem como, a leituras complementares a disciplina. Das entrevistas, nove participantes trouxeram à tona essa perspectiva (modo de vida) que marca o contexto atual, como se pode observar abaixo:

Eu pensava mais em passar nos vestibulinhos e nas literaturas que caíam em prova... Por isso, acabei me distanciando um pouco da leitura. (PL2)

Eu gosto de pensar quando estou lendo esses livros, como se eu fosse uma criança lendo. Então gosto de ler e penso de que maneira eu poderia trabalhar com ele. (PB1)

Notamos que a leitura extracurricular deixa de ter seu espaço de formação, para dar lugar a leituras com um viés mais técnico e instrumental. Como a PL2 relata que no Ensino Fundamental II começou a priorizar leituras que lhe agregam-se algo palpável, que em seu caso seria uma aprovação no Vestibulinho. Enquanto a PB1, nos declarou que adorava reler livros infantis, mas enfatizou que com o tempo sentiu necessidade de fazer uma leitura mais

profissional que visasse sua formação docente, deixando de lado a relação subjetiva (sentimental) que possuía com esse tipo de literatura.

Em vista dessa categoria, identificamos que no decorrer da escolarização os participantes foram alterando seu perfil, adequando-se as exigências do currículo escolar, e dessa maneira as escolhas das leituras se tornaram mais criteriosas e com um fim determinado. Segundo PA2 é necessário buscar conhecimentos que nos agreguem, “[...] pois às vezes falta um conhecimento pedagógico e uma forma de buscar eles é lendo os livros mais direcionados. Então, o tempo que eu lia os livros de filosofia, eu posso estar lendo livros direcionados a minha profissão” (PA2), ou como PH1 diz “A leitura me ajuda no quesito formação e também me ajuda no caminho como forma de distração ou dando ideia para fazer um artigo ou um trabalho sobre [...]”, ou seja até a leitura que antes era despretensiosa a fim de preencher o lazer, acaba ganhando um olhar técnico.

E por fim, um dos casos nos revela a marca negativa que o conceito utilitarismo carrega, atrelado ao processo de formação, o qual acaba, de certo modo declarando seu interesse no produto final concedido na Universitarização, o diploma. A PM3 revela que “[...] na faculdade eu só tenho que ler ... porque sou obrigada, mas não é uma coisa que eu vou buscar porque eu quero saber, na maioria das vezes não é uma coisa que me chama atenção entendeu.”

Em contraste, à categoria de autoformação, se enquadra aos estudantes que valorizavam o gosto pela leitura desinteressada, despretensiosa, a qual quando feita por um olhar reflexivo, crítico acaba por constituir a identidade do sujeito leitor, bem como corrobora para seu autodesenvolvimento do sujeito.

Do total de entrevistados, quatro além de permanecerem com um contato íntimo com os livros extracurriculares, possuem um olhar reflexivo para aquilo que leem, no intuito de tirar algo para si, que seja um ideia, uma concepção ou mesmo uma opinião sobre do enredo. A PA2 nos disse que, “[...] eu adoro uma discussão crítica, as leituras tem muito a ver comigo. Eu sinto que todas as leituras que eu fiz construíram a pessoa que eu sou hoje”. Enquanto a PL1, tenta formar uma opinião sobre o livro que lê, “tento tirar alguma coisa, mesmo que eu não goste, aí vou tirar uma coisa ruim de lá, eu não gosto mas preciso ter opinião pra falar sobre. [...] eu não consigo ler uma coisa só por ler, se eu começar eu vou terminar, então alguma coisa daquele livro eu vou ter que tirar [...]”.

Em direção a autoformação, uma participante relatou uma experiência que a princípio fora negativa, no entanto ela buscou outras formas de se desenvolver e mobilizar

conhecimentos. PSL4 demonstrou desde sua infância alguns desafios diante a sua adaptação no ambiente da pré-escola, bem como quando mais velha escolhas de âmbito familiar, no que a fizeram perder um período na escola. No entanto, a mesma sentia necessidade de buscar meios para de desenvolver (cognitivamente, socialmente, culturalmente), com o intuito de não deixar que os problemas que tivera afetasse sua formação. Assim, a estudante nos relatou que,

[...]como estava fora da escola no período “correto” por decidir casar e logo ter filho buscava ler bastante porque sentia necessidade de me formar, me desenvolver sei lá, para não ficar parada sem aprender nada. Lia bastante romances e autoajuda, eram meus livros prediletos. As leituras não obrigatórias contribuem para minha formação enquanto sujeito, acho que mais por isso mesmo, por buscar uma conscientização do que eu estou estudando, do que a gente vive e essa formação enquanto sujeito precisa ser pensada e buscada através de leituras. (PSL4)

Neste contexto, verificamos que pode emergir o exercício da autonomia discente rumo a autoformação.

Dando continuidade, a categoria *discurso epidíctico* foi utilizada diante de estudantes que buscavam em livros respostas, reflexões como uma fonte de aconselhamento e lições de vida. No entanto, notamos que não há um livro ou um gênero específico, podendo ser romances, livros de ficção, histórias juvenis, textos políticos e até utopias, mas tendo o seu diferencial na forma como essa leitura era feita. Classificamos três estudantes a esta categoria, como no caso de PL1,

Eu sempre li muito... assim, toda vez que eu fico mal por alguma coisa, porque tive alguns problemas com depressão e tudo mais, eu sempre leio “As vantagens de ser invisível”, é uma coisa curta, o livro é contado por meio de cartas e eu acho isso sensacional, é uma coisa super diferente.

Esta estudante, no caso, nos revelou que em todas as leituras que realiza, busca refletir e tirar alguma lição ou opinião sobre, o que a fez se incluir em outras categorias, tendo em vista que agrupamos os discursos e não propriamente a participante. Da mesma forma, a PS4 relatou que retomou uma leitura que realizou quando criança, pois esta havia lhe marcado e no momento voltou a esta leitura em função do que estava vivendo, visando compreender algumas questões bem como enfrentar os desafios.

[...] eu li quando era adolescente e agora voltei a lê-lo, (...) uma história de uma menina que perde os familiares e mora com tia e seu propósito é jogar o jogo do contente (...) esse livro me marcou e eu quis lê-lo novamente. (PS4)

Nesta perspectiva, a PK4 nos disse que utiliza a bíblia como uma consulta e leitura segura, a qual realmente é capaz de lhe afetar e lhe fazer refletir na fase da vida em que se

encontra. Demonstra-se assim, em mais este caso, que não é o gênero literário que caracteriza e sim a interpretação feita pelo leitor.

Em contraste à todas as categorias apresentadas anteriormente, à *genérica* vem na perspectiva de um desinteresse dos entrevistados às leituras, sendo elas obrigatórias ou não. PA4 assinalou:

Olha, não vou dizer que foi o lugar mais importante porque eu nunca fui uma pessoa muito amante da leitura, sabe?! Tipo, eu gostava muito de escrever, mas a leitura ocupou um espaço importante sim. (PA4)

Porém, PA4 mesmo declarando um certo distanciamento com a leitura, complementou: “eu lia a bíblia, era uma das leituras que eu fazia, mas também lia livros de ajuda pessoal e história [...], sou uma pessoa muito ansiosa e não tenho aquela paciência para ler, aí eu acabo indo picando o livro.”. Nota-se, que mesmo que não haja essa certa familiaridade com a leitura, devido ao fato de não gostar ou não se sentir ‘presa’ ao que lê, essa participante demonstrou que buscou outros tipos de leitura, a fim de se encontrar, e a bíblia foi uma delas.

Neste contexto, a categoria *autoajuda* destina-se não apenas ao consumo, mas também como decorrência do contexto atual, pois quando os interrogamos sobre os gêneros mais lidos pela sua foi apontado à autoajuda como uma das leituras. Assim sendo, do total de entrevistados, apenas uma estudante afirmou que as pessoas ultimamente leem livros científicos e técnicos, na medida que considera os leitores como sendo universitários.

Sendo assim, a esta categoria se enquadram sete estudantes (PL1, PA2, PC2, PSL4) os quais relataram que já leram ou leem esse tipo de literatura em algum momento das suas vidas, atrelado normalmente a problemas pessoais, em busca de esclarecer algumas coisas, em como se relacionar com o outro, com uma matriz pedagógica ou mesmo por curiosidade. Porém, se ficássemos apenas nos indicativos de quem já esteve com um livro de literatura de autoajuda, ou como uma leitura do discurso epidíctico, nós teríamos o seguinte quadro: PL1, PH1, PA2, PC2, PA4, PK4, PS4, PSL4.

Diante disso buscamos saber mais sobre os leitores da LA, buscando averiguar com maior detalhe o que levou esses estudantes a lerem esse tipo de literatura. Diante das descrições, obtivemos casos pontuais, ou seja que não se repetiram em outros momentos. PH1, por exemplo, buscou por curiosidade, pelo interesse ao enredo quando adolescente. Já PK4, PA4 e PA2 tiveram seu primeiro contato na adolescência, quando enfrentavam alguns impasses.

PK4 buscou por uma ferramenta que a fizesse superar a depressão, através de sua escrita aconchegante, trazendo exemplos de pessoas de sucesso, que enfrentaram seus desafios,

[...] eu passei por uns certos problemas de ter uma quase depressão, vamos dizer assim e os livros de autoajuda foram bastante importantes para entender certas situações que eu estava passando seguir em frente.

Entretanto, a mesma respondeu que ultimamente, mais madura, quando passa pelos mesmos episódios, busca na Bíblia as respostas para esses fatos, por ter sua fé mais fortalecida e não mais na literatura de autoajuda.

Fatores como ansiedade, dificuldades em relacionar-se, entre outros, levaram PA4 a buscar nesse tipo de literatura, algumas instruções que lhe ajudassem,

[...] então eu lia autoajuda quando estava começando com as paquerinhas [...] tinha a questão da ansiedade, coisinhas assim. (PA2)

Já PA2, como foi colocado anteriormente, leu LA na escolarização por indicação de sua tia, a fim de ajudá-la a enfrentar os desafios da vida.

[...] cheguei a ler alguns livros de autoajuda que a minha tia me deu [...]. Li quando eu estava com mais ou menos 17 anos, estava me sentindo um pouco sobrecarregada por conta dos estudos do ensino médio, técnico, vestibular etc. No momento que li parte dos livros me senti bem encorajada em mudar as situações que estava passando. (PA2)

Percebemos que para esses três casos à literatura lhes ajudou e as encorajou em um momento específico de suas vidas, o que não corresponde que as mesmas refletiram sobre esse tipo de escrita propriamente. No entanto, a PK4 frisa que não vê mais necessidade em usá-la, mas estabelece seu vínculo com algo maior que exige reflexão, compreensão, disposição, destinando-se a fé.

No caso da PSL4 é diferente. Na medida em que ela representa um exemplo marcante do vínculo dessa literatura com o contexto moderno, a autoajuda acaba não sendo uma leitura de fuga, mas sim uma leitura diária. Os primeiros livros lidos por ela, a princípio tinham como objetivo esclarecer algumas questões, bem como uns sentimentos que não estavam bem resolvidos, a posteriori virou uma leitura de lazer e até mesmo uma ferramenta para lhe ajudar a enfrentar os desafios na graduação, “[...]busquei ajuda até mesmo pra entender aquelas leituras que eram muito difíceis pra mim, no início do curso.” (PSL4)

Esse hábito continua, e esteve presente também no meu processo de formação universitária, onde por algumas vezes procurei a leitura de autoajuda para compreender alguns aspectos emocionais e também de adequação ao ambiente universitário, pois algumas vezes pensei estar deslocada daquele ambiente

devido a minha idade e às minhas ideias e concepções sobre as relações entre alunos e professores.” (PSL4)

Observa-se que à LA esteve presente em todo processo formação dessa estudante compondo sua identidade, enquanto sujeito e profissional docente. Ao afirmar que utilizou a mesma para compreender textos na universidade, bem como se aceitar no espaço universitário, revelando não só uma fragilidade na sua formação, mas propriamente no contexto em que vivemos, modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

Neste mesmo contexto PL1 utilizou à LA na realização de um trabalho universitário no curso de Terapia Ocupacional, o qual fez por alguns meses. Sendo assim, declarou que leu apenas para fazer relações com o tema do trabalho (Luto) mas que para si, não via benefícios, visto que seus amigos já haviam lhe indicado essa leitura, quando a mesma passava por problemas de saúde (depressão). A participante ainda frisa que essas leituras acabam sendo indicadas para vários casos (saúde, afetivo, profissional), em especial de saúde, como o dela, o qual acaba por ser banalizado. Desta maneira, a faz crer na função de profissionais especializados (terapeutas, psicólogos), bem como em leituras extracurriculares que tragam alguma contribuição mais profissional: “prefiro usar um livro específico que é minha autoajuda” (PL1), as quais ela julga que não é o livro que faz o leitor e sim a interpretação e reflexão que o leitor faz do livro.

Neste seguimento, finalizando o bloco da categoria autoajuda, apresentamos PC2 a qual nos informou que consumiu essa literatura no período escolar, em especial por indicação dos próprios docentes. Apresenta-se então, um dado que até agora não havíamos encontrado, o que se refere à literatura de autoajuda como advento do modelo da contemporaneidade pedagógica. A PC2 exemplifica esse fato,

Eu li algumas vezes no fundamental 2, por indicação dos professores, eles indicavam muito esse tipo de leitura por conta da idade. Na época eu gostava bastante, acho que foi bastante importante pra refletir algumas questões internas, já que era uma fase um pouco conturbada. (PC2)

Com isso, revelamos que cada vez mais esse gênero vem conquistando as tribos, de forma a tratar problemas pessoais ou de cunho profissional com um tipo de manual para a felicidade, o que acaba, de certo modo, banalizando os casos de saúde, bem como o próprio texto científico. Como a PC2 nos relata, à literatura apareceu como uma ferramenta de superação a fase que pertencia, onde além de taxar esse período de formação, tem-se a multiplicação de exemplos de pessoas bem sucedidos, como fonte de superação.

Por fim, a última categoria para concluirmos a discussão do eixo ‘hábito de leitura’, classifica-se como *distanciamento* (PC3). Diante disso, buscamos identificar nas respostas dos entrevistados como e porque ocorre o distanciando desse hábito, já que os mesmo, adquirem um vínculo com a leitura logo na educação familiar, visando entender como ocorre essa ruptura no processo formativo. Observamos, então, que alguns dos participantes apresentaram a ruptura com a leitura não obrigatória nas fases do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e Universidade.

[...] não fazia, pois eu já não havia mais muito tempo, por conta de chegar tarde da escola cansada... Então eu passei a não ler mais. (PC3)

No entanto alguns deles retornaram ao hábito, pois sentiam a necessidade de buscar outras leituras que não fosse as obrigatórias. Revela-se, nesse cenário as implicações ao contexto que estamos inseridos, onde há o controle das ações perante a dominação do mercado, retratando o modelo de organização da modernidade. Este fator tanto aparece com a priorização de tarefas, como: trabalhar, buscar uma especialização ou curso, como também nas leituras que os estudantes buscam a fazer. Essas retratam, pontualmente, um vínculo com uma formação instrumental, tendo em vista que buscam textos direcionados a prática profissional, bem como a um fim, voltando-se assim a categoria *Utilitária* (PM3).

Nesta medida, retomamos o objetivo desse estudo, identificando no processo formativo dos estudantes a presença da literatura de autoajuda em momentos frágeis, seja de cunho profissional, pessoal e até escolar, o que nos revela os traços desse consumo, podendo conduzir a uma semiformação.

Em direção a formação de professores, identificamos todas as implicações desse contexto a aquisição da identidade docente, repleta de impasses e incompletudes, na medida que se reconhece a importância do hábito de leitura na formação dos mesmos, como processo de reflexão e emancipação.

Nessa direção, a presença da literatura de autoajuda no contexto educacional, como visto na apresentação dos dados desse tópico do trabalho, vem demarcar uma carência na formação dos profissionais docentes. Consideramos esse fator, como uma decorrência dos desencadeamos impostos pela indústria cultural, os quais não estão sendo notados, com o devido valor pelas instituição de formação de professores.

4.7 Da Formação Cultural à Literatura de Autoajuda

Por fim, este último tópico, formado por dois itens, tratou de duas questões que perpassaram o desenvolvimento dessa pesquisa: o processo de escolarização e universitarização (formação profissional) compreendido na perspectiva de uma formação cultural e; à literatura de autoajuda no âmbito de consumo das leituras extracurriculares por estudantes de pedagogia, na perspectiva de resolução de problemas, instaurando um novo tipo de componente paradidático. Compreender esse processo pode auxiliar a repensar a formação humana na contemporaneidade.

4.7.1 Formação Cultural: Escolarização e Universitarização

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade, ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2010, p.64).

Ela se revela no conceito de *Bildung* (MITROVITCH, 2011) como formação cultural, tendo como encaminhamento o autodesenvolvimento, a autoformação, a autonomia, ao colocar o indivíduo como centro da aquisição do conhecimento e protagonismo da sua formação (TEIXEIRA; LIMA, 2010).

Adorno (2010) ao fazer as considerações que estão no enxerto não deixa de defender que essa formação tenha como perspectiva uma fundamentação crítica-reflexiva e tomada de consciência da realidade. Mas ele também não deixa de apontar para a crise da formação cultural (ADORNO, 1951) na sociedade moderna pela racionalização do ensino com a instrumentalização de um sujeito, mesmo tendo sido escolarizado/instruído, que perde a ideia de experiência na modernidade.

Entende-se aqui, o termo “experiência” como o conhecimento obtido através de uma prática que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, associando a vida particular à vida coletiva (CURY, REIS, ZANARDI, 2018).

[...] o conteúdo de conhecimentos da experiência, no sentido de Adorno, experiência formativa – não se esgota na relação do conhecimento formal, tal como fornecido, por exemplo, pelo método das ciências naturais. Mas implica numa transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade, para o que se exige continuidade e tempo – isto é,

realidade – por oposição à fragmentação e à pressa da racionalidade formal. (ZUIN, 2003, p.168).

Com o advento da modernidade, a técnica científica entra nesse processo, no qual a experiência passa significar prova, demonstração, tentativa/ensaio, ou seja, um acúmulo de conteúdos formais. Nesta direção ganha visibilidade a ideia de vivência, significando a vivência do indivíduo isolado de sua história (CURY, REIS, ZANARDI, 2018). Entra em cena também a questão da meia-experiência, pois ela não é um caminho para a experiência, assim como a meia verdade não é parte da verdade e a semicultura não é um passo para a cultura, mas um elemento fortuito fora de um processo de continuidade (MAAR, 1992; PUCCI, 1995)

Neste processo, se encontra de um lado a formação cultural, com a *Bildung* (autoformação) e, de outro lado a semicultura, com a *Halbbildung* (semiformação). Esse processo de mudança ocorre com as transformações provocadas pela revolução industrial e tecnológica. Com a uma massificação da cultura, ela torna-se um produto, ganhando a forma de uma semicultura. Da mesma forma, a formação desloca-se na direção de uma semiformação pelo fetiche da mercadoria (MITROVITCH, 2011); Como exemplo, pode-se citar a universitarização invertida, que pouco difere do ensino médio. De modo que com a universalização do mercado da indústria cultural, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo, ambas não apresentam como resultado a não cultura, o não saber e sim a semicultura (PUCCI, 1995). Pucci (1995) chama a atenção para o fato de que com a semicultura falta-lhe o seu princípio propulsor: o momento da emancipação.

No âmbito desse cenário, a formação que deveria estar voltada para desenvolvimento do espírito crítico e da reflexão, da resistência ao que está posto e de ser capaz de conduzir à emancipação e rompe com as possibilidades da experiência formativa, pois perde a consciência (ADORNO, 2010). Por consciência, se está entendendo “o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (ADORNO, 2010, p. 151). Portanto, o que se propõe no processo cultural formador é trabalhar com a autonomia e a adaptação, o esclarecimento e a emancipação.

Dessa forma, algumas participantes dessa pesquisa ao falarem de sua entrada na Universidade vão destacar, como PA4: “me sinto mais madura, responsável, porque apesar de estar estudando o que gosto, me tornei mais independente”; “eu aprendi a construir melhor as minhas ideias, aprendi a formar minhas opiniões”; PS4 ao colocar que está “experiência tem me proporcionado um enorme crescimento no quesito acadêmicos e no pessoal”; PA2 ao afirmar: “eu adoro uma discussão crítica; as leituras tem muito a ver comigo. Eu sinto que todas as leituras que eu fiz construíram a pessoa que eu sou hoje” e PI1 ao concluir: “eu sempre

gostei... assim., sair um pouco da realidade ver as coisas de outra forma”, “ou ver uma coisa que está totalmente... está longe de mim”, “então eu sempre achei muito legal isso, sabe... E... saber criar minhas próprias histórias em cima das outras histórias”.

Em se tratando da semiformação, Pucci (1995) comenta, ainda, que ela ao invés de instigar as pessoas a se desenvolverem, para colaborarem com a transformação social, acaba por propiciar um verniz formativo que não dá condições de sair da superfície. De modo que Adorno (2010) defende, para sair desse verniz formativo, a importância de se buscar os resquícios da dimensão formativa que ainda estão presentes no contexto da semiformação. Neste cenário PL2 colocou que “pensava mais em passar nos vestibulinho e nas literaturas que caíam em prova... Por isso, acabei me distanciando um pouco da leitura. Eu acho que foi desleixo meu e também pela obrigação” e em seguida conclui que “talvez por eu estudar em uma escola tecnicista, publica teve uma carência, dificultando a acessibilidade em pegar o livro e ler”. Em outra situação PC3 afirmou que sempre achou muito importante a leitura, “porém acabou sendo esquecida por falta de tempo”, acrescentando que as “leituras que faço vão mais para o lado pessoal, porque são coisas do meu interesse que eu busco e acho que agregarão para mim. Quando a leitura for mais informativa, acho que é mais para o lado profissional”.

Desse modo, tomando como referência Adorno (2010, p.64), se pode trabalhar com o “esforço espontâneo”, no sentido de se ter uma “disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência” e com o “interesse” por uma reflexão mais crítica, visando a autonomia.

A partir dos dados que foram encontrados se observou que da educação infantil ao ensino fundamental I, com raras exceções, não se tem “problemas mais sérios”, dando a ideia de que o modelo de formação e a prática educativa tem uma forte influência de uma agenda pedagógico-didática, auxiliando os escolares em seu processo de “adaptação”. Assim sendo, PI3 observa que as leituras foram “muito importante, pra eu entender essa questão de ter carinho com outras pessoas, que não sejam só a minha família, tipo, muito importante pra minha socialização”; PC2 coloca que a “professora estimulava muito a gente e auxiliava bastante na socialização”; enquanto que PS4 recordou que a “utilização de música e jogos lúdicos em sala de aula também auxiliavam bastante no aprendizado da turma, e a relação com os professores sempre foi muito boa”. Porém, é um processo que também demanda superação tal como coloca PSL4: “a princípio também tive alguns problemas de adaptação mas a professora conseguiu integrar todos da sala com alguma dificuldade, com todo a turma”,

De forma que esse processo inclui a educação familiar, envolvendo praticas que consideram tanto a prática educativa assentada na tradição quanto, quando envolve ambas

(família e escola), a prática educativa como arte e a prática educativa como interação (TARDIF, 2002), pois nessa etapa o processo de socialização é preponderante. Devido a essas influências, PN2 vai assinalar que decidiu “fazer o curso de Pedagogia pelas boas práticas explicitadas pelo seus professores”. Em seguida, a mesma participante acrescenta: a escola “ajudou a construir minha identidade, as coisas básicas, ler escrever [...] inclusive decidi ser professora pelo exemplo que elas me deram na escola” (PN2).

O que não deixa de ter influência essa socialização primária na construção identitária, quer ser seja como aluno, mas também como alguém que aspira a ser um futuro professor, pois a identidade é algo que se constrói também historicamente (PIMENTA, 2002). Do mesmo modo que há um processo de socialização (DUBAR, 1997) há também um processo de interação, na qual a dimensão relacional se torna presente, pois se trata de uma relação de seres humanos para seres humanos (TARDIF, 2002).

Nesse cenário, se pode encontrar nuances de uma formação cultural que contribui para um tipo de discernimento, como foi apontado por PL1 “eu não consigo ler uma coisa só por ler, se eu começar eu vou terminar, então alguma coisa daquele livro eu vou ter que tirar” ou “Eu sempre observei meus pais lerem..., (...) meus pais são leitores ativos e os livros foram fazendo parte da minha vida desde pequena” (PK4).

Mas também se pode encontrar, a partir do ensino fundamental II e ensino médio, um utilitarismo ou distanciamento. Aspectos que contribuem para uma semiformação. Assim sendo, PB1 afirmou que foi “tendo cada vez mais uma carga maior de conteúdo e uma pressão também [...], levando a ter alguns problemas, de novo, com a questão da socialização” ou como já colocou PL2 que “foi perdendo o gosto pela leitura, a partir do momento que iniciou seus estudos em uma escola tecnicista, onde os valores acabaram sendo outros, ou também acabaram priorizando seu tempo e suas leituras para um determinado objetivo”. Outro fator que contribui para esse processo diz respeito a não se ter mais tempo para fazer leituras. Desse modo, PC3 vai colocar que “não fazia, pois já não havia mais muito tempo, por conta de chegar tarde da escola cansada... Então eu passei a não ler mais”.

Ao contrário dos primeiros anos de escolarização, esse período marca a entrada na adolescência e a transição de uma modelo de formação que tende a valorizar mais os conteúdos culturais cognitivos não só na universidade (SAVIANI, 2009), mas também na escola.

Neste cenário, de um lado, identificamos nas entrevistas realizadas traços da autoformação na Universidade, quando, diante a aquisição da autonomia os estudantes buscam se autodesenvolver. A busca por se autoformar significou não apenas o fato de se dedicar a formação profissional, através de leitura de textos acadêmicos e não acadêmicos, realização de

cursos, mas do lugar que o estudante quer ocupar nesse mundo, bem como das reflexões que fará sobre o seu próprio processo formativo e a sua posição no mundo.

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).

Dessa forma, a *autoformação* resulta no desenvolvimento pessoal e profissional em busca de tornar-se um homem superior no sentido da autonomia e da reflexão crítica. Neste sentido, Tardif (1992) vai reconhecer que a história de vida dos docentes desempenha um papel importante sobre a atuação profissional, pois as experiências pessoais, valores e crenças influenciam no posicionamento assumido na prática. Concluindo, se pode dizer que os dados encontrados apontam mais para uma semiformação do que para uma formação cultural. Assim, o próximo tópico poderá fornecer outras reflexões que não foram contempladas nessa reflexão e discussão

4.7.2 A Literatura de Autoajuda no Discurso dos Estudantes de Pedagogia

Em passagens anteriores foi associado o discurso epidíctico a uma perspectiva essencialista de se compreender a realidade (SUCHODOLSKI, 2002), enquanto que o discurso de autoajuda estaria mais relacionado a uma perspectiva existencialista de fundamentar a realidade (SUCHODOLSKI, 2002).

Nos próximos dois itens será discutido sobre: um vinculado mais a questão pedagógica e o outro centralizado na questão da presença da literatura de autoajuda na trajetória formativa das estudantes de pedagogia.

4.7.2.1 A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência

Neste trabalho já se falou das idades do ensino, assim como dos modelos de formação. Agora chegou a vez de tentar entender duas concepções pedagógicas a partir de seus fundamentos filosóficos, tendo como perspectiva compreender essa produção intelectual que também perpassa a formação cultural.

Neste cenário, a pedagogia da essência se pauta em realizar no homem o que ele deve ser em termos de sua essência verdadeira, distinguindo-a do eu empírico e passando a educação a “ser concebida como medida para desenvolver tudo o que implicava sua participação na realidade ideal” (FAVARO, 2017, p. 65); enquanto que a pedagogia da existência levava em conta o conteúdo existente da vida humana, tendo em vista o livre desenvolvimento do homem,

bem como deixando de lado uma superestrutura normativa, pois a educação passou a ser “identificada com o processo espontâneo de desenvolvimento” com ênfase as sensações e possibilidades humanas (FAVARO, 2017, p. 65).

Assim sendo, Suchodolski (2002) localiza essa concepção essencialista no idealismo antigo e cristão, evidenciando como Platão (428/427 – 348/347 a.C), Aristóteles (384-322 a.C.) e o cristianismo, com destaque para Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274) contribuíram para o desenvolvimento da filosofia da essência, abarcando diferentes características.

Após o período medieval, no renascimento, essa pedagogia incluiu às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, conservando os princípios fundamentais da essência. Da mesma forma, como contrapartida, novos autores foram incluídos, como Rabelais (1493-1553) e Montaigne (1533-1592), questionando a submissão do homem aos valores e dogmas tradicionais e eternos.

Nesta luta sem trégua, no século XVII há nova ofensiva da pedagogia da essência, mas mantendo o que era essencial, com os jesuítas, propondo a *Ratio Studiorum*, um plano de estudos moderno, em que se inseriu “a noção de natureza, numa concepção laica e científica das leis naturais”, concebendo “a essência do homem de modo metafísico e dogmático, em que a cultura exerceria a função de destruir tudo o que violasse a ordem natural” (FAVARO, 2017, p. 66).

No entanto, Suchodolski (2002, p.32) vai assinalar que a pedagogia de Rousseau (1712-1778) foi a “primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” por valorizarem a atividade própria da criança. Nesta mudança de direção, Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1774-1852) contribuem propondo a valorização de atividades próprias da criança.

Porém, no século XVIII, a pedagogia da essência apresenta nova ofensiva com a filosofia de Kant (1724-1804) e seus discípulos [Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831)], ao pôr em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral. De forma que não tarda por vir nova reação da pedagogia da existência, no século XIX, com as contribuições de Kierkegaard (1813-1855), ênfase no máximo esforço pessoal de cada um), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900) – ao darem ênfase à vontade egoísta dos eleitos e do menor número.

Como contrapartida para defender os seus princípios, a pedagogia da essência apresenta o humanismo racionalista que deu continuidade ao sistema natural de cultura, apresentando traços comuns e universais na razão. O programa educativo passa a ter como prioridade “a formação do espírito, base de toda a educação”; de modo que negam-se “os conceitos do idealismo antigo

e do tomismo medieval”, assim como se rejeita “o culto da tradição” e se repudia “as especulações filosóficas subjetivas” (FAVARO, 2017, p. 68).

Mas quem deu um passo a mais na frente foi a pedagogia da existência ao utilizar a teoria da evolução de Darwin (1809-1882) para o seu fortalecimento, sendo que depois ela também foi utilizada pela pedagogia da essência. Suchodolski (2002) vai colocar que está questão é importante porque Darwin, no campo da natureza e Spencer (1820-1903), na área de desenvolvimento social se opõem “a pedagogia da essência por sua perspectiva de inutilidade prática, de conservadorismo”, defendendo “uma educação utilitária e instrumental que estivesse de acordo com as leis da vida social, ou seja, as leis da luta pela vida” (FAVARO, 2017, p.68). Portanto, Suchodolski (2002, p.52) vai assinalar que pela primeira vez a pedagogia da existência adquiriria um sistema de investigação, “um conjunto de método e aquisições na via do conhecimento”.

Favaro (2017, p.69) vai assinalar também que o pragmatismo norte-americano de Dewey (1859-1952) desenvolveu “uma concepção semelhante, embora com distinções”, “preocupado com os objetivos da educação” em que propôs “a organização das experiências da criança, formando simultaneamente seu espírito e moral”, pois Dewey “valorizava o presente, fonte de toda a atenção, e abolia o direito de atribuir ao futuro o papel de dirigente da vida presente”. Como consequência, algumas correntes da pedagogia da essência incorporam algumas dessas teorias, como já ocorrerá com a pedagogia humanista que fizera concessões a vida ao se aproximar das crianças, mas sem alterar o processo educacional e as suas características; a pedagogia religiosa ao adotar a visão do homem como ele é e, não como deveria ser; a pedagogia da natureza, ao dar importância aos instintos sem alterar a imagem de natureza tradicional e; a pedagogia sociológica por deixar de procurar fora dos fatos empíricos uma estrutura social ideal, igualando a natureza da vida social ao conjunto dos fatos sociais reais. (FAVARETO, 2017).

Suchodolski (2002, p.62) vai enfatizar que a teoria da educação social tornou-se uma teoria de adaptação às condições existentes, sendo que está “existencialização” da pedagogia social reduziu a “educação a um processo de adaptação ao meio” conectada a “correntes nacionalistas e com uma filosofia irracional”. Porém, conclui o autor que a partir desse fenômeno desenvolveram-se duas fortes correntes na pedagogia da existência em oposição a pedagogia da essência: “uma em nome da criança e a outra invocando a vida dos grupos sociais” (FAVARETO, 2017, p. 70). Porém, na visão de Suchodolski (2002, p. 98):

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir

estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas **esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche**, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. **O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida.** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98, grifos nossos).

De modo que quando tratamos da formação cultural, da LA e do discurso epidíctico estamos falando dessas pedagogias e das raízes que as fundamentam.

4.7.2.2 O Discurso dos Estudantes de Pedagogia sobre o consumo da Literatura de Autoajuda

Neste contexto, o livro Self-Help foi lançado em 1859, por Samuel Smiles. Conhecido por exaltar as virtudes da autoajuda e enaltecer os feitos heroicos dos engenheiros por ocasião da revolução industrial, o autor tratava da conduta humana e as relações com o mundo do trabalho. Smiles preocupou-se em conciliar valores individuais e morais frente aos desafios da sociedade industrial em expansão, ressaltando principalmente a valorização do trabalho, através da disciplina, obediência e perseverança adquiridas nesse meio. (ARNOSTI, 2015)

Nesta perspectiva, à LA assume um papel de conciliação de antigos e novos valores, auxiliando os indivíduos a lidar com tais mudanças. Rüdiger (1996) afirma que à autoajuda foi ganhando seu espaço na sociedade reorganizada, representando uma tendência de comportamento a uma literatura de massa. Porém, o contexto pós-revolução industrial revela fragilidades e rupturas que são refletidas nos modelos de organização social, política e educacional, dando ênfase, principalmente, as relações de trabalho.

Como consequência desse cenário de incessantes mudanças, há a ascensão do individualismo, o qual, por sua vez, gera em uma parcela da humanidade um sentimento de “desamparados e profundamente angustiados” (AGUIAR, 2011, p.2). De modo que à autoajuda se propõe a ter um contato direto e individual com o leitor, a fim de auxiliá-lo a enfrentar os desafios da modernidade. Neste mosaico que se instaura, o estado de individualização ganha o seu espaço na medida que “o homem se vê na necessidade de se monitorar e se atualizar continuamente, pois caso contrário poderá afetar [...] sua condição de agente social autônomo, mas, também, sua individualidade” (AGUIAR, 2011, p.2).

Em meio a esse cenário de transformações, criações, rupturas, exigências sociais e mercadológicas, o indivíduo adere ao discurso de autoajuda como uma leitura de consolo, que

seja capaz de enaltecer o ego de quem a lê, mostrando ao auditório exemplos para alcançar o sucesso ou como enfrentar problemas do cotidiano. Por ser uma literatura que mantém um contato direto com o sujeito leitor acaba por fortalecer na constituição identitária o processo biográfico da identidade para si (DUBAR, 1997).

Em face dessa compreensão, os dados coletados revelaram alguns achados no diagnóstico de um **mal estar discente** e na identificação da **retórica aristotélica do discurso epidíctico** na forma de uma dupla face. Com certeza, à literatura de autoajuda também pode contribuir para a expansão da **semiformação** ou ser apenas um momento de um rito de passagem, não caracterizando a incorporação de uma semicultura.

a) A Retórica Aristotélica do Discurso Epidíctico: Persuasão

O discurso epidíctico apareceu nesse estudo na perspectiva de se compreender de qual lugar que vinha uma das bases da LA. Neste horizonte, esse discurso se diferencia da LA por adotar uma perspectiva essencialista de educação, considerando aspectos importantes de uma axiologia e de uma tradição.

Nas manifestações vinculadas a ele há necessidade de se ter muita atenção com relação a sua base de sustentação. Mas se torna mais evidente quando se entra na esfera das atividades de leitura, considerando as interações linguísticas entre autor/texto/leitor (BRUM, 2012) o seu ponto de partida. Porém, Leffa (1999) vai colocar que para haver interação há necessidade de que haja pelo menos dois elementos se relacionando entre si, como: o leitor e o texto, o leitor e o autor, o leitor e os outros leitores. Portanto, a perspectiva da interação assume outros enquadramentos que não estão previstos no processo de formação escolar e universitário.

Entre os enxertos que foram encontrados chamou a atenção a questão religiosa: PA4 conta: “eu lia a bíblia, era uma das leituras que eu fazia, mas também lia livros de ajuda pessoal e história”; enquanto que PK4 comunica que utiliza “a bíblia como uma consulta e leitura segura”, a qual realmente é capaz de lhe afetar e fazer refletir na fase da vida em que se encontra, bem como informa que a sua “formação familiar se deu a partir dos valores da base cristã”, enquanto a PS4 acrescenta que “foi através da minha família que passei a compreender e obter valores”, “aprender não só uma conduta, aspectos culturais e cidadania”. Por fim, PM3 comenta que “Eu acho que li o livro de um padre porque eu vi numa palestra..., aí eu gostei...”.

Em função da questão religiosa ser um balizador comum se observa, que nele se encontram elementos de um gênero universal que se caracteriza por louvar ou censurar (CELUSSO, 2009), bem como, valorizando a estética do próprio discurso na propagação e

difusão de valores (FERREIRA, 2011). De forma que em seu contexto de criação esse tipo de discurso tem como objetivo a busca pela felicidade, por meio da retórica clássica, visando modificar a conduta dos sujeitos (CELUSSO, 2009).

b) Mal Estar Discente: Ansiedade, Depressão, Produção de Sentido

Nos dados do trabalho de Arnosti (2015) foi confirmado a aderência da LA na formação continuada de professores, reuniões de HTPC nas escolas, concursos para professores e na prática pedagógica de professores. Porém, no trabalho de Lopes (2016) foi confirmado a presença da LA nos trabalhos de estudantes e grade curricular de curso de pedagógica. A autora coloca como sinalizador que o gênero autoajuda emerge como um discurso reflexivo, prescritivo, acolhedor e como uma inspiração pedagógica para as participantes dessa pesquisa.

No entanto, nesse trabalho, a novidade é que à LA aparece vinculada a problemas da adolescência e, em casos muito particulares, na educação. Os problemas ligados a adolescência se manifestam na ordem da ansiedade, depressão, enfrentamento do gênero masculino, estado de ânimo alterado, enfim, a questão emergente é a saúde; enquanto que na educação (formação), à LA aparece por sugestão de professores e membros da família e, excepcionalmente, como recurso pedagógico.

No âmbito da saúde foi possível localizar uma maior frequência de manifestações: PK4: “eu passei por uns certos problemas de ter uma quase depressão, (...) os livros de autoajuda foram bastante importantes para entender certas situações”; enquanto que PL1 assinala que “toda vez que eu fico mal por alguma coisa, porque tive alguns problemas com depressão (...), eu sempre leio ‘As vantagens de ser invisível’” e PA4 afirma que “lia autoajuda quando estava começando com as paquerinhas, e eu levei pra minha vida porque assim, tinha a questão da ansiedade”. Em outra circunstância aparece a questão da alteração do estado de ânimo por se estar sobrecarregado com os estudos do ensino médio, vestibular: PA2 confessa: “cheguei a ler alguns livros de autoajuda que a minha tia me deu [...]. No momento que li parte dos livros me senti bem encorajada em mudar as situações que estava passando”.

Por fim, temos dois casos vinculados a educação, focalizando em PC2: “Eu li algumas vezes no fundamental II, por indicação dos professores; eles indicavam muito esse tipo de leitura por conta da idade”; enquanto que PSL4 lia bastante “porque sentia necessidade de me formar, me desenvolver sei lá, para não ficar parada sem aprender nada. Lia bastante romances e autoajuda, eram meus livros prediletos”.

Desse modo, nesse estudo, excepcionalmente, à LA teve a aderência especial de uma participante que se constitui num caso de ensino único. PSL4 conta: na “Educação Infantil (...) não consegui a adaptação necessária para prosseguir. Fiquei aproximadamente uns três meses na escolinha e devido as dificuldades de adaptação meus pais resolveram que eu não iria mais a escola”; posteriormente, por conta do distanciamento do período escolar, seus pais buscaram formá-la em casa, ensinando-a a ter um carinho por livros, pela escrita e pelo ensino como um todo. Da mesma forma que, mais tarde, “como estava fora da escola no período ‘correto’, por decidir casar e logo ter filho, buscava ler (...). Lia bastante romances e autoajuda, eram meus livros prediletos”. Ela buscava também “leituras extracurriculares que não pertenciam ao âmbito acadêmico”, bem como fazia leituras que a auxiliassem na compreensão de textos que tinha na universidade, caracterizando um caso clássico de LA e semiformação.

Concluindo, se pode dizer que nesses enxertos, “a formação esta indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13). Porém, a nova vestimenta liberal no século XX traz subjacente a ela o ideal de formação individual, desvalorizando o processo de formação pela socialização (DUCI, 2014). Mas que não é o caso desse estudo, no qual os participantes em sua totalidade reconhecem as contribuições do processo de socialização primária e secundária, mas não sem críticas. Desse modo, como afirmava Adorno (2010) há necessidade de se valorizar os elementos da formação cultural que ainda estão presentes na semiformação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos como objetivos identificar e analisar os elementos que interferem na presença da literatura de autoajuda no processo de formação dos estudantes de Pedagogia.

Entre os elementos identificados observou-se que no caso de Rio Claro, a questão da saúde é o polo identificador, envolvendo ansiedade, estado de ânimo, depressão, produção de sentido (vida), vindo a seguir uma questão educacional de dificuldades de adaptação na escola/universidade.

Nesta pesquisa, diferentemente de outros estudos, com estudantes de pedagogia, dos 16 participantes, pelo menos a metade já teve contato com a LA. Mas em sua maioria por motivos que não são os pedagógicos. Portanto, o consumo da LA aqui se expressa na forma de um MAL ESTAR DISCENTE. No entanto, é preciso registrar que os livros da LA são uma realidade mais palpável do que se imagina.

Assim, se observarmos cada participante desse grupo, atentamente, com exceção do caso clássico da PSL4 que é convicta no consumo da LA, as demais apresentam outras nuances entre as categorias levantadas. Mesmo a PSL4 em sua luta para entender as coisas e adaptar-se à escola/universidade apresenta vestígios de uma formação cultural, mas que não dá conta em sua autoformação.

No bojo desse processo, o que se encontra é uma formação cultural, modelos de formação e uma fundamentação filosófica em concepções pedagógicas que perpassa o processo educativo. Com certeza os participantes desse estudo estão contaminados por essas influências essencialistas e existencialistas.

Na apresentação dos dados coletados, o processo de socialização na escola ou universidade foi reconhecido. Da mesma forma que se reconhece também vestígios de um utilitarismo e de uma retórica que traz subjacente a ela elementos de uma pedagogia essencialista que carrega em seus braços aspectos de um idealismo antigo e cristão; da mesma forma que carrega na pedagogia da existência aspectos de uma educação utilitária e instrumental que está de acordo com as leis da luta pela vida.

Este paradoxo nos leva a compreensão de que estamos diante de um processo de formação e semi-formação. Nessa pesquisa foram poucos os que conseguiram se expressar na perspectiva de um autodesenvolvimento; um número maior oscilou a caminho de uma semi-formação e um número restrito ocupou categorias que não tiveram aderência. Porém, como

frisou Adorno (2010) há necessidade de se trabalhar com os resquícios que sobraram da dimensão formativa e que estão presentes em alguns dos participantes.

Dessa forma, chama a atenção no texto uma “certa” padronização da formação do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio onde começa a ocorrer um distanciamento entre as pessoas na perspectiva de uma racionalização e instrumentalização do ensino.

Com relação a outros achados da pesquisa, identificamos que:

- a) Há evidências tanto na educação familiar quanto no período da escolarização, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, da presença de uma dimensão humana, abarcando tanto uma prática educativa tradicional, quanto uma prática educativa como arte e interação que aparece nas relações entre professor e aluno, bem como no processo de socialização com os colegas de classe.
- b) Averiguou-se que a partir do Ensino Fundamental II há indícios de um distanciamento nos processos interativos de formação, que pode ter como apontamento a entrada da adolescência, questionamentos vinculados a vida familiar e social e também como resultado da própria organização do currículo escolar, gerando assim um descompasso entre a experiência individual e a experiência social na escola.
- c) Um achado especial foi a descoberta da retórica aristotélica do discurso epidíctico como fundamento da LA. Assim sendo, observou-se um discurso da literatura de autoajuda enriquecido pelo discurso epidíctico da retórica aristotélica, quanto a persuasão e ao resgate de uma axiologia de valores. No entanto, o discurso epidíctico busca mover atitudes, valores e crenças que busquem o bem-estar social, na relação indivíduo – sociedade. Em relação à LA delimita-se o eu, na medida em que se busca exemplos de sucesso (pessoas bem sucedidas que souberam enfrentar seus problemas) na sociedade, com a finalidade da mudança de si, ou seja se estabelece uma relação indivíduo - sociedade – indivíduo.
- d) Outra descoberta foi a de que à LA opera na perspectiva de interações linguísticas entre autor/texto/leitor. De modo que a prática educativa, concebida como interação, assume lugar de destaque.

Neste viés, embora haja a compreensão desse consumo, os aspectos assinalados não apresentam consenso, pois dependendo da estrutura familiar, a qual os estudantes se inserem, é provável que isso faça diferença no âmbito de orientação ao processo de desenvolvimento humano. Da mesma forma se pode colocar que, o grupo escolar (professores e gestão) também contribui na constituição da identidade do sujeito.

Neste cenário, as leituras podem ocupar um espaço híbrido no processo formativo desses alunos/universitários por desenvolver uma interlocução interativa entre o leitor-livro, e leitor – autor, podendo encaminhar estes sujeitos tanto para uma autoformação quanto uma semiformação. E, dessa forma, se o processo formativo for secundarizado ou que haja uma universitarização invertida, no sentido de que a formação acabe não atingindo seus princípios no quesito desenvolvimento profissional docente, tem-se como resultado a instrumentalização da formação ou a própria secundarização, o que vem a contribuir para que esquemas de autoajuda ganhem visibilidade.

Em direção ao âmbito da constituição de uma identidade profissional, LA pode tornar esse processo identitário limitado, pois seu foco tende a ficar restrito a uma identidade biográfica. E dessa maneira, estatelando relações ao contexto em que nos inserimos, o consumo da literatura da LA acaba revelando as fragilidades pertencentes a formação dos indivíduos.

Tendo em vista que à literatura de autoajuda, com seu discurso persuasivo pode interferir na mudança de conduta e/ou na identidade, enfatizamos o estabelecimento do caráter individual, destacando que a presença desse gênero no processo de formação dos estudantes não pode ser negada, mas sim estudada, a fim de identificarmos os entraves na formação dos professores. E, nesse sentido, consideramos a universidade como campo de resignificação de crenças e valores, com a finalidade de fornecer meios para que os indivíduos venham alcançar a autoformação e, desse modo, contribuir para a constituição de uma identidade profissional.

Como limite desse estudo acreditamos que valeria a pena em outras pesquisas estudar os livros de LA que circulam na Educação, com o objetivo expresso, de que a partir do discurso epidíctico se possa trabalhar com as unidades de comunicação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W., A. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.7-40.

AGUIAR, A de. **O discurso de auto-ajuda em revistas femininas**: aspectos retóricos e discursivos. *Revista Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), 2011. v. 3, n.1, p. 19-39.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**; pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

ARNOSTI, R. P. **Da dimensão humana à LA**: reflexões sobre a formação e o trabalho docente. 2015. 304f. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro -SP, 2015.

ASBAHR, M.C. **Os professores leitores dos livros de autoajuda para crianças**.2008.2004. 182f.. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ASSIS, A.W.A.; MIRANDA, C,R. Epifático e(m) cianas da enunciação: a amplificação do discurso organizacional em publicidades.. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM** (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) - v. 9, n. 3 - ISSN 1980-5799, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, p. 229. 1979

IRA, B.S; OLIVEIRA, R.A. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.2 , p. 225-232, mai/ago, 2012.

BAUMAN, Z.. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENITES, L. C. **Identidade do Professor de Educação Física. Um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. Rio Claro, SP: Unesp, 2007.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez 1996.

_____. **Referencial de formação de professores**. Brasília: Distrito Federal, MEC, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 jun 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category slug=iulho-2015-pdf&Itemid=30192, Acesso em 12 dez 2016.

BERGER, P ; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. . **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BOURDONCLE, R. **De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. Recherche et formation**, Paris, 1990. n. 8, p. 57-72.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

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.

BRUM, L. S. A interação entre autor/texto/leitor nas práticas de leitura do ensino médio. **Revista Novas Letras**, Santa Maria, 2012 v.1, n.9, junho, p.29-31.

BRUFATTO, F. C.. **Da Escola de ofício à Academia: um estudo exploratório sobre os conhecimentos/saberes e perfil profissional na natação**. 2008. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/118416>. Visto em: 18 de fev de 2019.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade** São Paulo: São Paulo, UNESP, 1994.

BUENO, B. O. e SOUZA, D. T. R. **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. 2012

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: intenções/ações**. Rio Claro: Costa, 1997: p. 153-182.

CAMBI, F. **História da pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CELUSO, S. S. **Representações Sociais de Gênero: O uso da retórica como instrumento metodológico de análises dos livros de “Auto-ajuda” por decentes leitores**. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (Congresso). Paraná, 2009.

COELHO, A. M. S., DINIZ-PEREIRA, J. E.. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017. pp. 7-34
doi:10.21814/rpe.10724

- CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado). 345f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unesp – Rio Claro. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137997/cyrino_m_dr_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 28 jan. 2019.
- DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUCL, J. R.. **Prejuízos educacionais: a semiformação intensificada**. 2014. 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115776>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- DUARTE, M. S., *et al.* **"Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores das ciências perspectives."**. Encontro Nacional de Pesquisa em educação em Ciências. Florianópolis, 2009.
- FERREIRA, D. **Discursos Epidícticos em Relações Públicas: uma análise com base na Nova Retórica**. 2011. Dissertação (Mestrado) Mestrado em gestão Estratégica das relações Públicas (2009/2011). Lisboa, 2011
- FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra** (Rio de Janeiro), ano IV, n.9, p.123-32, 1969.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GEWANDSZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. **O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p.93-114.
- HAGUETTE, A.. Educação: Bico, Vocação ou Profissão? In: HAGUETTE, A. **A luta pelo ensino básico: uma proposta Pedagógico-Administrativa**. Fortaleza, CE: Edições UFC. 1990 p. 39-63.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da Modernidade**. S. Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 171-173.
- HARGREAVES, A. **Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: History and Practice**, 6, 2000, p.151-182.
- HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. East Lansing, Michigan: Holmes Group, 1986.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IZA, D.F. V; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. Editora CRV, Curitiba, 2015.

- KLEIMAN, A.. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, jan. /fev. /mar/abril, 20-28, 2002.
- LEFFA, V. J.. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 1999.
- LIBÂNEO, J.. & PIMENTA, S.. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, pp. 239-277, dez. / 1999.
- LOPES, C.W. **Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda. Porto Alegre**. 2016. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C.. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MAAR, W. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.** vol.24 no.83 Campinas Aug. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.
- MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p.13-33.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online], vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 29 nov 2017.
- OLIVEIRA, D, A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, n.spe_1, pp.17-35. ISSN 0104-4060.

FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v.2.

PATTON, M. Q. **Utilization-Focused Evaluation**. 2.ed. Beverly Hills: Sage, 1986.

PICANÇO, M. F. **O Poder da solução**. A construção do mercado de LA (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.

PINTASSILGO, J. **O mestre como artesão/prático e como intelectual**. Lisboa, 1998. Encontros Ibéricos de História da Educação, vol. 3º Encontro, p. 83-99.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

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.

RINGER, F. K. **O Declínio dos mandarins alemães**: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SEGRE, C. **Literatura/Texto**. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1989, p. 11-40.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SMILES, S.. **Ajude-se: os grandes nomes do passado nos mostram exemplos de perseverança** / Samuel Smiles; tradução Ligia Romão. São Paulo: Rai, 1859 - 2012.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. 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.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc. [online]**. 2013, v. 34, n. 123, p.551-571. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2000, n. 73, p. 209-244.

TEIXEIRA, F *et al.* **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. 2010

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.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

REFERENCIAS: TESES E DISSERTAÇÕES - Levantamento de dados (2007– 2018)

ALMEIDA J. A. S. **Foto e grafias:** narrativas e saberes de professores/as de educação física. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

ANDRADE, I. C.F. de. **A inteireza do ser:** uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação, 2011.

ARONE, M. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ARNOSTI, R. P. **Da dimensão humana à literatura de autoajuda :** reflexões sobre a formação e o trabalho docente. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2015.

ARRIADA, A.B. **Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância:** um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2012.

BASTOS, A. P. P. **Legados do Esporte Escolar**. 2011. 11 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAMP. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 10 set. 2018.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 13 set 2018.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Institutions>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRIÃO, G. F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação.** 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP.2017.

CAMPOS, L. F. A. **Inteligência Artificial e Instrumentalização Digital no Ensino: A Semiformação na Era da Automatização Computacional.** 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP,2018.

CARVALHO, E. M. C. **A formação do professor da educação básica e a semicultura.** 2010. 178 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

CHAVES, P.M. **A leitura sob a perspectiva filosófica transcendendo a semiformação do leitor contemporâneo : de Paulo Freire a Theodor Adorno.** 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

DIAZ, D. L. M. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas.** 2012. 491 f.Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS, 2012.

FERREIRA, I. F. **Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente.** 2007. 212 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

FURLAN, M. M. **Análise do discurso de autoajuda para as adolescentes: imagens, identidades e estereótipos da adolescência feminina.** 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP.2018.

GENOVESE ,C. L. C. R. **Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia sob a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas: uma análise a partir dos conceitos de formação e semiformação de Adorno.** 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP.2017.

GUIMARÃES, L. S. **Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira.** 2013, 228f. Tese (Doutorado). IBICT/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.** 2017. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal do Amazonas, Instituição Federal do Amazonas, 2017.

MENTGES, M. J. **Autoformação do ser gestor Marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil Marista.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2013.

NASCIMENTO, I. C. C. **Autoformação como exercício do tornar-se educador(a): uma reflexão sobre autoridade e microestética do cotidiano.** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará-UFC,2011.

OLIVEIRA, E. . **A formação e a autoformação de professores de matemática** : implicações na prática pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,2016.

OLORRUAMA, D. **Estudo sobre a formação cultural**: a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10401> Acesso em: 23 out. 2018.

QUINTO, M. E. G. **Artesania da cena teatral contemporânea**: trabalho imaginativo e autoformação. 2012. 303f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012

ROMÃO, A. M. **Da teologia de libertação ao mercado editorial dos livros de autoajuda**: influências recíprocas, deslocamentos políticos e contradições éticas entre o discurso religioso e as representações da semicultura sobre educação no Brasil (1980-2011). 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Unicamp, 2013.

DUCI, J. R. **Prejuízos educacionais**: a semiformação intensificada. 2014, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP,2014.

SANTOS, E. M. L. **A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS,2013.

SILVA, M. R. L. **Ética, estética e experiência formativa**: possibilidade da Bildung no presente. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP.2009.

TOMMASELLI, G. C. G. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. 2012. 83f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP,2012.

UEDA, M. C. B. **O ethos das obras de autoajuda para terceira idade**. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP,2014.

VARELLA, C. E. M. **Espiritualidade e inteireza do ser** : um processo de autoformação na investigação científica. 2009. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2009.

VIDAL, A. G. **Entre o gênero e a norma**: uma análise dialógico-discursiva da tradução inglesa do best-seller de aconselhamento O vendedor de sonhos, de Augusto Cury. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, USP, 2018.

6. ANEXOS

ANEXO 1: ESTUDO PILOTO (entrevista)

• **Participante S** (Participante: P e Entrevistadora: E)

- E: Stela Em sua opinião, quais foram às experiências que mais marcaram a sua vida na educação familiar? (1)

- P: Bom, meus pais me deram toda a base educacional

- E: A sua família a acompanhava na escola? Qual era o lugar que a educação ocupava na sua família?

- P: Sim, lembro dos meus pais me ajudando nos deveres de casa, mas eles nunca me exigiram nada, eles me apoiaram bastante e me davam conselhos. Por exemplo eu sempre tive muitas dificuldades em matemática, então nunca tive uma repreensão negativa dos meus pais diante a isso. Eles me incentivavam a estudar e o que eles não conseguiam me ajudar, eles..., eu lembro que fazia aulas de matemática que meus pais pagavam, então eu lembro que eles influenciaram bastante sim, para mim ter este papel, mas bem positivo.

-E: Eles tentavam te auxiliar, né?

-P: Isso, sempre em auxílio. Nunca me repreendendo ou me forçando.

-E: E por ocasião de sua entrada na escola, Educação Infantil, qual foi o significado que ela teve na sua vida, considerando (o)a professor(a), os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros? (2)

- P: Bom, foi algo bem positivo. Através da Educação Infantil eu comecei a me tornar o que eu sou hoje.

- E: E no Ensino Fundamental I, qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./profa, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros? O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos leitura extracurricular? (3)

- P: Não lembro de muitas coisas diferentes a Educação Infantil, só o aumento das disciplinas. E sobre as leituras lia algumas coisas na escola e alguns livros que minha mãe me dava.

-E: Bom Stela e no Ensino Fundamental II, qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./profa, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros? O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos leitura extracurricular? (4)

- P: Olha foi basicamente equivalente ao Ensino Fundamental I, porém tive algumas experiências ruins em relação a alguns colegas e ao método da escola e professores lidarem com os problemas de maneira mais agressiva.

-E: Em quais momentos?

-P: Olha na aplicação de regras, correção de postura de aluno, cobrança de notas, disciplina...

- E: Complicado isso. Mas e agora no Ensino Médio, qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./profa, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros? O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos leitura extracurricular? (5)

- P: Ah teve um significado bastante irrelevante, pois eu estudava em uma escola pública e poucos alunos estavam interessados na aula, o que dificultava o trabalho docente e também prejudicava nosso aprendizado.

- E: No âmbito do seu processo de formação, qual lugar a leitura não formal, extracurricular (não obrigatória) ocupou em sua vida?

-P: Eu nunca fui uma pessoa que procurava muitas leituras. Basicamente desde o início da minha vida escolar, eu sempre li por conta de projetos da escola, ou trabalhos. Então eu sempre lia com alguma finalidade. As poucas leituras que fiz fora destas obrigatórias, eram leituras de autoajuda. Em relação a relacionamentos, autoestima, mais sobre estas questões de autoajuda mesmo.

- E: E: Você chegou a ler estes livros?

-P: Já li sim livros de autoajuda.

-E: Então, você buscou esta literatura devido a uma necessidade sua?

-P: Isso, os livros que li foram de relacionamento, autoestima e ansiedade. Foram estes que eu li.

- E: E você acha que eles foram relevantes para sua formação, bem como ao momento que estava passando?

-P: Foi, porque principalmente o livro de ansiedade, pois no ensino fundamental como eu sempre estudei em escola pública, é foi sempre muito difícil, pois eu tinha defasagem e dificuldades em acompanhar a turma, principalmente em matemática. E isso só piorou com o Ensino Médio. Mas com a leitura do livro de autoestima e ansiedade eu pude tratar de questões que mostravam que eu tinha defasagem, mas que eu daria conta se eu me dedicasse, não precisava ficar me colocando no lugar do outro, pois eu mesma vi que se eu me esforçasse a longo prazo veria resultado.

-E: Então você confirma para mim, que você não lia romances, ou outras histórias no seu processo de formação?

-P: Sim, eu confirmo. Eu até tenho uns livros em casa, mas se eu li estes livros foram apenas dois ou eu começo e paro.

-E: Mas você não os lê por falta de uma influência nesta leitura ou...

-P: Eu não leio porque não gosto e ela não me prende por muito tempo.

-E: Mas você considera a leitura importante?

-P: Sim, eu acho que toda forma de leitura é importante e válida, acrescentando algo em sua vida.

- E: Agora você está na Universidade, o que mudou em seu processo de formação? Neste período você busca outros tipos de leitura extracurricular? (6)

- P: Na universidade me sinto mais madura, mais responsável, porque apesar de estar estudando o que gosto, me tornei mais independente, então todos os conteúdos que tenho dúvidas e tal tenho que pesquisar muito mais, a ler muitos livros, redobrar a atenção nas aulas, ser reorganizada com os conteúdos, datas entre outros.

-E: Você considera que a formação que os professores lhe proporcionam, buscam te formar para ser uma pessoa autônoma?

-P: Olha, a universidade como um todo, eu acredito que não, mas em algumas aulas, alguns professores de instiga a ser um docente autônomo, diferente e que lute pela educação, sim. Mas a universidade toda, o sistema eu ela está organizada, ela não forma para ser um profissional autônomo, muito pelo contrário.

-E: E por que você acha que ela não faz isso, o que caracteriza isso?

-P: O que caracteriza isso para mim, são muitas aulas teóricas e pouca alusão a prática e estas alusões a pratica, reforça o mesmo sistema que está inserido na escola. Nunca é uma prática diferente, reformadora. Não todos os docentes, lógico que tem alguns que mostraram que é possível sim modificar e fazer uma prática diferente. Eu acredito que a universidade é muito teórica e nossa profissão pede algo mais prático.

- E: E você acha que quando você estiver na prática, você será uma professora autônoma e vai ensinar seus alunos a serem assim?

-P: Acredito que no início de carreira, não. Eu acho que no início tentarei me encontrar, qual metodologia que eu gosto, linha de pensamento, como vivem em sala tanto para ensinar os conteúdos como para lidar com a turma. Neste início de carreira, eu acredito que infelizmente seguiremos um caminho menos autônomo e sim mais metódico. Até conseguirmos alcançar nossa posição de professora e irmos pegando o jeito e colocarmos em prática esta prática mais formadora e conforme for passando o tempo a gente consiga ir transformando nossa prática para algo mais transformador.

-E: Então você acha que a nossa formação na universidade seja refletida na atuação na sala de aula? Pensando que que a Universidade acaba falhando na formação autônoma, você acha então que quando estiver na prática conseguira reverter isso e também auxiliar os alunos a serem autônomos?

-P: Sim, porque como eu falei não são todos os professores que são teóricos e sim alguns. Alguns ensinam para sermos futuros professores autônomos, então olhando para estes professores, nossa atuação pode mudar sim, a longo prazo. Até se adaptar a escola, a profissão.

- E: Por fim, você considera que a partir do E.M sua formação se voltou a um caráter mais utilitarista e técnico? (Abordagem mais específica diante o que foi obtido no questionário)

-P: Bastante. No Ensino Médio, olha, na verdade não. No meu E.M como a turma em si estava muito defasada nos conteúdos previstos, nossa turma foi voltada a preencher aquele caderno do aluno que a escola oferece ao aluno. Então não teve nenhum cunho utilitarista, a única finalidade do E.M era completar aquele caderninho. E esse caderno era voltado praticamente para a nada, pois os conteúdos trabalhados ali a gente não tinha base para acompanhar, a agente não entendia onde iríamos usar e também não era um conteúdo voltado a vestibular, ENEM. Eu vejo que, meu E.M foi voltado para completar este caderno do aluno.

-E: Mas olhando para a atualidade o que você percebe em relação as perspectivas tomadas em cada instituição?

-P: Olha depende da instituição. A instituição pública pelo menos volta mais a questão técnica, sair formado para arrumar emprego. Já as privadas formam você para se inserir no vestibular, tem uma formação técnica também. Concluindo, eu acho que tanto a pública

quanto a privada, nenhuma das duas formam em questão da autonomia ou utilidade para o dia-a-dia, sempre tem uma tendência técnica forte.

-E: E você consegue me responder o porquê que isso vem a ocorrer?

-P: Eu acho que isso tem a ver com o sistema que estamos inseridos, capitalismo. A questão da economia, emprego é forte e autonomia, liberdade, não cabem neste sistema. Tudo o que for ensinado tem que ter uma finalidade mercadológica, tenista que remeta ao dinheiro, ao trabalho.

-E: E você crê que até as próprias leituras exigidas, tem esta característica mais técnica, você lê para resolver algo, ou para uma avaliação por exemplo?

-P: Sim, pois nós na maioria sempre fomos condicionados a ler uma coisa com uma finalidade. Por exemplo minha mãe lia quando eu era criança, para eu dormir, nunca era uma leitura “livre”, ou seja, sempre tinha uma finalidade. Quando eu era criança era para eu dormir, na adolescência era para o autoconhecimento e resolução de problemas e na fase de jovem para adulto, as leituras que desenvolvo é para um trabalho, pesquisa, prova, sempre tem uma finalidade. Nunca é para me autoconhecer, ou coisas do tipo.

- E: E hoje em dia, como já me disse que não gostava de ler e agora você não lê outros tipos de livros sem ser os livros obrigatórios?

-P: Eu até tenho vontade de ler outros tipos de leitura, mas como as leituras obrigatórias ocupam boa parte do tempo, eu acabo não conseguindo ter contato com estes outros livros, assim minhas leituras acabam também tendo sempre uma finalidade.