
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FERNANDA SALLES LANA

**DO DIREITO A TERNURA A LITERATURA DE
AUTOAJUDA:
um estudo sobre a identidade do professor em sua
dimensão (sócio-) afetiva**

Rio Claro

2014



FERNANDA SALLES LANA

DO DIREITO A TERNURA A LITERATURA DE AUTOAJUDA:
um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-
afetiva

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Co-orientador: Profa. Dra. Larissa C. Benites

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

Rio Claro
2014

370.71 Lana, Fernanda
L243d Do direito a ternura a literatura de autoajuda: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-) afetiva / Fernanda Lana. - Rio Claro, 2014
71 f. : il.

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

Orientador: Samuel de Souza Neto

Coorientador: Larissa Cerignoni Benites

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia. 3. Identidade docente. 4. Políticas públicas. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho a minha família que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo o que me concedeu, sei que todas essas pessoas que estou agradecendo foi Ele que colocou em minha vida. Obrigada Senhor!

Agradeço a minha mãe Marlete e meu pai Ronaldo que com muito esforço, carinho e dedicação me criaram nos caminhos do Senhor. Pai e mãe muito obrigada pelo sustento, pela proteção e por conselhos tão sábios, por acreditar em mim, aprendi e continuo aprendendo muito com vocês, vocês são exemplos pra mim em todas as áreas da vida. Obrigada por me ajudarem na realização de um sonho, ser professora, formada em uma universidade de qualidade!

Agradeço também aos meus irmãos Matheus, Samantha e Bruno que apesar de brigas, discussões e discordâncias somos acima de tudo amigos, sabemos que podemos contar um com o outro, amo vocês!

Silas você que é meu marido, namorado e melhor amigo, muito obrigado por cuidar de mim, por me ajudar a enfrentar os momentos difíceis e por me guiar na direção que agrada ao Senhor. Assim como ganhei você de presente, também ganhei sua família que tem me acolhido, me sustentado, me aturado de forma tão amável, obrigada pastor Clemliton, Dona Débora e Teus.

Obrigada Prof^o Samuel pela confiança e pelos ensinamentos, proporcionando a mim momentos de crescimento profissional e universitário, em grupo, no espaço da Escola de Educadores, e individualmente, nas orientações. Agradeço ao nosso grupo pela amizade e também por me ajudar a melhorar no que diz respeito à pesquisa.

Agradeço imensamente a minha co-orientadora Larissa Cerignoni Benites pelos ensinamentos e apoio antes e durante a pesquisa, acreditando no meu potencial, sem eu mesma acreditar que seria possível. Muito obrigada professora e mestre Marina Cyrino e professora Rebeca Arnosti pelo grande auxílio na escrita deste trabalho, sem vocês a entrega deste estudo seria muito mais difícil, obrigada!

Muito obrigada Rejane, Hannah e Marinéria por me ajudarem em um momento difícil pra mim, que foi estar distante da minha família, vocês cuidaram de mim, me incentivaram na realização desta pesquisa, me possibilitaram momentos alegres e me consolaram durante o choro, obrigada por tudo.

Agradeço aos meus colegas de turma por compartilhar comigo experiências, dúvidas e discussões tão calorosas a respeito da educação, valeu turma de 2010!

Em especial agradeço ao meu amigo Mario Augusto Pereira, pois juntos aprendemos muitas coisas, sendo que eu aprendi muito mais com ele, obrigada amigo.

Agradeço a todos os meus professores da graduação, cada um contribuiu muito em sua área para a minha formação, com certeza suas concepções me afetaram e espero nunca se esquecer das mesmas.

Não posso esquecer-me de agradecer aos funcionários da biblioteca, aos integrantes da cantina, do xerox e do Saepe, pois tornaram a minha passagem pela graduação ainda mais prazerosa.

Muito obrigada amigos da 3ª Igreja Presbiteriana de Rio Claro pelo apoio e por compartilhar das alegrias. Agradeço também aos amigos da ABU pela amizade.

Por fim agradeço ao CNPQ pelo financiamento deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivos averiguar nas políticas públicas de formação de professores como a dimensão (sócio-) afetiva vem sendo tratada nas propostas de formação docente; identificar a literatura de autoajuda no cotidiano docente e analisar os elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor. Optou-se, como procedimento metodológico, pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada visando conhecer a realidade do professor no que se refere à literatura de autoajuda e à dimensão (sócio-)afetiva. Os participantes desse estudo foram 10 professores de educação básica da rede de ensino pública. No tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Entre os resultados encontrados observou-se que em relação a fonte documental: (a) a Resolução CNE/CP nº1/2006, trata da dimensão (sócio-)afetiva, porém a mesma é pouco considerada e explorada no documento. No que tange as entrevistas, (b) a literatura de autoajuda está presente no cotidiano docente, contribuindo de diversas maneiras, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, podendo se questionar esse posicionamento; (c) os elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor compreendem: contexto escolar, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático, consciência vocacional, dimensões ética e morais, compromisso emocional, paixão pelo ensino, amor, articulação entre a vida e o trabalho, dimensão da experiência, relações interpessoais. Concluiu-se que a dimensão (sócio-)afetiva da identidade docente está relacionada ao gostar da profissão, ser apaixonado por ela, ter uma consciência vocacional (dom, sacerdócio). Neste horizonte não se pode ignorar que o objeto do trabalho docente são os seres humanos. Portanto, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, existindo primeiro por si mesmos como indivíduos, independente de pertecerem a grupos ou a uma coletividade. De modo que o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na experiência docente por envolverem emoções, podendo-se concluir que motivar os alunos se constitui em uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana. A pesquisa avançou no sentido de apresentar elementos outros da identidade docente vinculados a dimensão (sócio-) afetiva. Assim entendemos que esse estudo trouxe uma contribuição a mais sobre esse assunto, como também apresentou limites no que diz respeito ao fato de não termos ido até a sala de aula para observar e saber se o que se diz é realmente o que se pratica.

Palavras chaves: Pedagogia, Identidade Docente, Dimensão (Sócio-)Afetiva, Autoajuda.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 CONTEXTO DO ESTUDO	7
2 OBJETIVOS	10
3 REVISÃO DE LITERATURA	11
3.1 Identidade Docente	11
3.2 Dimensão (Sócio-)Afetiva	14
3.3 Literatura de Autoajuda	17
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
4.1 Técnicas empregadas	21
4.2 Documentos	22
4.3 Participantes.....	23
4.4 Entrevista	24
4.5 Análise dos dados.....	24
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5.1 Políticas Públicas para Formação de Professores	26
5.2 A dimensão (sócio-)afetiva no cotidiano do professor	27
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE	64

APRESENTAÇÃO

Este trabalho visa trazer contribuições no campo da pesquisa para a escola, na escola e com os professores na área da formação de professores e trabalho docente, tendo como foco a dimensão sócio (-afetiva) da identidade docente.

O contato da pesquisadora com a temática de estudo ocorreu durante o segundo ano do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, momento em que participou como bolsista no projeto de extensão “Escola de Educadores”, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro/SP.

Este projeto tinha como objetivo oportunizar um espaço de reflexão para os professores da rede ensino e estudantes de graduação sobre a prática pedagógica numa perspectiva de mudança, bem como colaborar para a formação inicial e continuada de professores.

Dessa forma o projeto abordava temas relacionados à formação de professores, nos levando, no aprofundamento desses estudos, a uma bolsa de iniciação científica, CNPq/PIBIC, vinculada a uma pesquisa orientada pelo Professor Dr. Samuel de Souza Neto. Portanto, uma parte dos resultados aqui apresentado é um recorte da pesquisa realizada durante a iniciação científica.

O texto a seguir está dividido em seis capítulos: o primeiro apresenta o contexto do estudo, ponto de partida para se compreender a proposta de investigação e o recorte da pesquisa.

No segundo elucidamos os objetivos da pesquisa, tendo em vista averiguar nas políticas públicas a dimensão (sócio-) afetiva; identificar a literatura de autoajuda no cotidiano docente e analisar os elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor.

O terceiro trouxe à tona a compreensão do tema de pesquisa a partir de uma revisão da literatura, considerando a produção acadêmica sobre o recorte desse trabalho.

No quarto apresentamos o caminho metodológico percorrido pela pesquisadora na busca dos resultados, bem como o tipo análise escolhida para o tratamento dos dados; enquanto que no quinto elucidamos os resultados e a discussão dos dados encontrados em dois tópicos: um envolvendo as políticas públicas e o outro a dimensão (sócio-)afetiva no cotidiano do professor.

Por fim, no sexto apresentamos as considerações finais da pesquisa. Fazem parte do corpo do texto, ainda, as referências e o apêndice.

1 CONTEXTO DO ESTUDO

A formação de professores tem recebido lugar de destaque nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, decorrente da atual realidade escolar e das críticas sobre a qualidade da educação, colocando os professores no epicentro desse processo (NÓVOA, 2011), ora vistos como responsáveis e ora como os agentes que poderão contribuir com as mudanças necessárias desejadas.

Porém, tal situação nos leva a uma crise na educação e, conseqüentemente, a uma crise que atinge a identidade dos professores tanto naquilo que ele é como pessoa como naquilo que ele faz enquanto profissional.

Esta crise não está relacionada apenas aos atributos profissionais atrelados à docência, mas remete a uma dimensão pessoal, pois “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a “sua vida”*, o que no caso dos professores é também *produzir a “sua” profissão*” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Por isso, ao pensarmos sobre o desenvolvimento da profissão docente notamos que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

As políticas educacionais que determinam diretrizes para o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores não se referem diretamente à dimensão afetiva ou a uma dimensão pessoal, ficando a critério de quem as lê interpretar nas entrelinhas dos normativos a questão, pois embora haja a valorização da cultura geral e profissional, da dimensão social da identidade desse professor, a questão da afetividade continua sem uma especificação clara, dependendo da vontade pessoal e do entendimento de cada profissional em desenvolvê-la ou ignorá-la, mantendo-a no plano implícito da formação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002).

Neste itinerário, faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento profissional deste professor tendo em vista as diversas situações e desafios encontrados no cerne do ambiente escolar. É com este olhar que o presente estudo encaminha suas discussões.

O ponto de partida refere-se ao Projeto de Extensão “Escola de Educadores” desenvolvido na Unesp – Rio Claro que oferece cursos de extensão a professores e demais interessados na área da educação. As produções e os diálogos realizados pelos participantes (professores da rede municipal, estadual e privada de Rio Claro e região) de um destes cursos apontavam para a perda de perspectiva da profissão docente, considerando nos discursos e escritas a violência simbólica e física relatada pelos educadores, o que acarreta no detrimento da dimensão humana, afetando sua identidade profissional e seu compromisso com os valores envolvidos na profissão em questão. Assim, através de um projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq, nos foi permitido investigar sobre a identidade desse profissional.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os dados e resultados obtidos, coletados anteriormente e relatados em Arnosti (2012), nos apresentam surpreendentemente a grande frequência da leitura dos livros de autoajuda por parte dos professores, os quais indicaram que esta leitura colabora para o resgate: da autoestima pessoal, da valorização profissional docente, da espiritualidade, dos valores que permeiam a vida e dos que permeiam o exercício profissional da docência, do entendimento comportamental humano, entre outros fatores.

Em resumo esses sujeitos buscam resgatar essa dimensão humana e afetiva, logo relacional e ao mesmo tempo subjetiva, perdida em meio às situações vivenciadas no cotidiano profissional desses educadores.

Esta problemática torna-se importante, pois nos apresenta uma nova realidade de livros paradidáticos no contexto escolar nos interessando o modo como esta literatura é apropriada pelos professores.

Com o aumento do consumo da literatura de autoajuda por diversos profissionais (RÜDIGER, 1995), inclusive os professores (ARNOSTI, 2012), emerge como fenômeno a existência de um processo de fragilização docente no meio escolar marcado pela autoformação existencial. Segundo Asbahr (2005, p. 1), os textos de autoajuda se apresentam como:

um discurso prescritivo e aconselhador; algumas vezes toma forma de uma conversa entre narrador e leitor, onde o primeiro aconselha o segundo; outras vezes apresentam-se como verdadeiros provérbios, em afirmações universais que se pretendem aplicados a diversos contextos e situações.

Com os conflitos inerentes ao ambiente escolar, os professores acabam se culpando por diversos fracassos, que muitas vezes independe de sua atuação individual. Assim, o consumo da literatura de autoajuda parece ser uma alternativa a uma dimensão afetiva fragilizada do docente.

Contudo, as questões que nos incomodam nesse processo é saber:

Como os professores têm consumido os livros de autoajuda?

De que maneira esta literatura influencia em suas práticas docentes?

Como as políticas públicas de formação de professores tratam a dimensão afetiva?

Assim, nesta pesquisa, trataremos de questões que nos permitam discutir a literatura de autoajuda no cotidiano docente.

2 OBJETIVOS

Em face do que foi apresentado anteriormente e com base nas questões a investigar selecionou-se como objetivos:

- (a) averiguar nas políticas públicas de formação de professores como a dimensão (sócio-)afetiva vem sendo tratada nas propostas de formação docente;
- (b) identificar a literatura de autoajuda no cotidiano docente e;
- (c) analisar os elementos que constituem a dimensão (sócio-)afetiva da identidade docente.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O estudo da literatura foi organizado em três tópicos, começando pela identidade docente, passando pela dimensão (sócio-)afetiva e encerrando na literatura de auto-ajuda. De modo que o que se busca é estabelecer uma relação entre esses temas, uma vez que no seu conjunto elucidam o recorte dessa pesquisa e o objeto de investigação.

3.1 Identidade Docente

A identidade profissional docente torna-se um elemento importante, pois esta nos auxilia a compreender o lugar que o professor ocupa em sua profissão, sua atuação e seu reconhecimento social. Para a compreensão de identidade profissional, Dubar (2005) explica que esta resulta de dois processos: o biográfico e o relacional.

O biográfico faz referência à identidade para si, decorrente no tempo da construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições, consideradas acessíveis e valorativas.

O relacional diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos têm de si próprios no ambiente profissional que participam num dado momento em determinado espaço de legitimação.

Pimenta (1996) também nos esclarece acerca da construção da identidade profissional docente escrevendo que esta se constrói:

a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores,

nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Observamos que tanto para Dubar (2005) como para Pimenta (1996) a identidade profissional resulta das interiorizações individuais e coletivas situadas no âmbito profissional e pessoal, nos mostrando que as relações estabelecidas colaboram para a construção da identidade docente.

No entanto, a identidade docente está fragilizada por diversos motivos: massificação do ensino; desvalorização da profissão perante a sociedade; oferecimento de muitos cursos que perdem o foco com relação ao trabalho docente.

No que diz respeito à desvalorização da profissão, Jesus (2004) destaca que está relacionado à inversão dos valores sociais. Atualmente o aspecto econômico é valorizado em detrimento dos valores intelectuais e humanistas, portanto observamos o predomínio de valores individuais e economicistas, essa supervalorização do aspecto econômico colabora para a desmotivação de profissionais mal remunerados, como no caso da docência.

Os meios de comunicação sociais facilitaram o acesso rápido e interativo aos conteúdos do conhecimento, o que colaborou para a desvalorização do professor enquanto mediador na relação conhecimento-sujeito. Ao apontar essas mudanças socioeconômicas aceleradas que ocorreram na escola e suas consequências o autor Jesus (2004, p.197) escreve que essas “[...] levam a que, em muitos casos, os professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados”.

Além destes aspectos, a profissão docente passou a ser pouca seletiva, permitindo que muitos a exercessem sem habilitações específicas, com poucas qualificações e preparo profissional, o que proporcionou o constructo social de que “qualquer um pode exercer a profissão docente”, além disto, alguns ingressam na profissão por falta de oportunidades profissionais outras (GATTI, 2009). Perante esta situação podemos encontrar na escola grande número de professores despreparados profissionalmente e desmotivados (JESUS, 2004).

Estas mudanças da escola exigem novas funções da instituição que estão além do campo cognitivo. Patrício (1989) *apud* Jesus (2004, p.197) descreve essas novas funções:

“pessoal” que se refere à realização do educando como sujeito;
“social” ou de integração do educando na sociedade; “cívica”,
pois deve tornar o educando consciente das estruturas

institucionais; “profissional” ou de orientação para o sistema de ocupações úteis da sociedade; “cultural”, pois deve integrar o educando no patrimônio da comunidade; “suplência da família” ao ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens.

Frente a estas diversas tarefas da escola, os professores têm dificuldade em definir e demarcar objetivos e prioridades de sua atuação pedagógica, pois também não participam da construção de concepção de suas novas funções, por isso observamos uma crise da identidade profissional docente (JESUS, 2004).

Ao constatarmos esta crise da identidade profissional docente e entendermos a importância desse elemento para o trabalho do professor, buscamos em Nóvoa (2011) a discussão a cerca da formação docente, considerando a identidade profissional nesse processo. Ao relatar sobre a formação docente e suas possíveis mudanças, o autor propõe três elementos que podem contribuir para formação, e que estão diretamente relacionados à identidade: a Pessoa, a Partilha e a Prudência, sendo que estes deveriam estar na jornada do professor de maneira conjunta. Ele sugere pensarmos além das dimensões técnicas e científicas que envolvem o trabalho docente, apontando a reflexão sobre a pessoa que é o professor, com suas singularidades, já que é impossível a separação entre as dimensões pessoal e profissional.

Nóvoa (2011, p.69) nos alerta de que é preciso “reforçar o conhecimento pessoal (de cada pessoa) no interior de um conhecimento coletivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Considerando este aspecto do desenvolvimento da Pessoa, algumas atitudes se tornam imprescindíveis para tal mudança como: a valorização de relatos e escritas enquanto reflexão da prática docente, objetivando um trabalho de autorreflexão; a atenção e suporte necessários ao professor iniciante para que haja uma relação natural com a profissão e uma boa integração com a escola e; a organização de espaços, os quais proporcionem o diálogo, essencial ao enriquecimento da cultura profissional docente.

Neste espaço, o qual deve ser de Partilha, os saberes e as práticas são compartilhados através do diálogo, sendo esse essencial nas escolas, as quais recebem alunos inseridos em situações diferentes nas diversas áreas que o ser humano está envolvido. Trocando experiências os professores percebem a possibilidade de estabelecer trabalhos cooperativos entre os pares, habituando-se a

relação com o outro. Este momento se torna importante, pois é nele que o coletivo da escola é fortalecido, dando sentido a formação, analisando as práticas e procurando discutir no coletivo possíveis formas de agir.

A Prudência mencionada por Nóvoa (2011) está intimamente ligada à ação pedagógica, por ser composta por um conjunto de saberes e impregnada por valores éticos é preciso formar professores que sejam conhecedores, produtores de conhecimento. De modo que estes elementos trazidos pelo autor envolvem ao mesmo tempo relações pessoais e profissionais, assim como a construção da identidade. Percebemos a influência das relações sociais na construção da identidade, compreendendo que a dimensão sócio-afetiva, também chamada de humana é relevante para nosso estudo já que esta faz parte das relações humanas. Portanto, no próximo tópico trataremos dessa dimensão como intrinsecamente permeada na identidade docente

3.2 Dimensão (Sócio-)Afetiva

Para se tornar professor é necessário possuir uma gama de conhecimentos, competências e saberes. Estes últimos são explorados por Tardif (2002), organizando-os em saber disciplinar; saber curricular; saberes da formação profissional e saber experiencial.

Compreendemos que o processo de tornar-se professor é complexo e ocorre não apenas a partir da obtenção do diploma, mas sim quando o educador consegue envolver a consciência da sua condição na ação. Freire e Shor (1986) retomam a ideia afirmando que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE; SHOR 1986, p. 28).

Para além desses saberes, a profissão docente também é permeada por interações e relações pessoais (TARDIF, 2002), ou seja, os professores possuem uma dimensão relacional (como já apontado no tópico referente à identidade). Tal dimensão diz respeito às relações que o professor estabelece na profissão: relação professor-aluno; professor-pais; professor-equipe gestora; professor-comunidade escolar.

Inserida nesta dimensão relacional, encontramos a dimensão sócio-afetiva, a qual é essencial para a interação humana com os alunos, objeto de trabalho do

professor (TARDIF, 2002). Assim, tal dimensão é constituída pelo papel social (sócio) do professor perante à sociedade, bem como através da afetividade (afetiva) que possui, ou seja, do seu papel enquanto sujeito que trabalha com outros humanos.

No que tange ao primeiro aspecto, o professor enquanto um agente social tem sua ação profissional compromissada, intencionalizada para com a sociedade, sendo que através de uma obrigação moral e do compromisso com a comunidade constitui sua profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

A profissão docente é constituída principalmente por relações sociais, pois seu objeto de trabalho são os seres humanos e para que exista o ensino cabe ao professor procurar gerir relações sociais com seus alunos.

A dimensão afetiva refere-se aos aspectos da trajetória de vida do professor, de como ele se vê, bem como a preocupação e o compromisso que ele possui para com seus alunos. Esta questão nos leva a considerar que o trabalho do professor é pautado em três tipos de relações que ocorrem ao mesmo tempo (TARDIF, 2002): humanas, individuais e sociais.

São *humanas*, porque somos todos seres humanos, professores e alunos, com múltiplas dimensões; *individuais*, pois ao mesmo tempo em que somos humanos temos nossas individualidades, singularidades, temos capacidades diferentes e potenciais distintos; e *sociais*, uma vez que vivemos em sociedade, em que nos relacionamos em grupo, no coletivo, somos influenciados por uma cultura. No caso do professor esta relação social com seu objeto de trabalho ocorre principalmente na escola.

Ao escrever sobre o objeto humano do trabalho docente e as relações inerentes a esse, Tardif (2002) escreve que o objeto humano imprime características internas ao trabalho do professor. A primeira característica destacada pelo autor é a individualidade e heterogeneidade do objeto, ou seja, embora o professor ensine a grupos, ele não pode deixar de considerar as diferenças individuais de cada sujeito, porque “são os indivíduos que aprendem e não os grupos” (p.129), além dos aspectos individuais, os educadores se deparam com a heterogeneidade dos alunos, consistindo essa em cultural, econômica, social, intelectual, afetiva, entre outras.

A segunda característica do objeto do trabalho docente é a sociabilidade. Os alunos enquanto seres sociais, são influenciados pela cultura do meio em que

vivem, as relações estabelecidas. Segundo Tardif (2002) despertam no professor ações e julgamentos de valor, o que gera atitudes diferentes por parte do professor. Há também a situação de que o uso do aluno quanto os ensinamentos escapa ao controle do educador.

O último atributo do objeto do trabalho docente é referente à afetividade do objeto e da relação com o objeto, pois ao lidar com seres humanos inevitavelmente se manifesta a dimensão afetiva, entendendo que os humanos são constituídos também pelos sentidos, pelas emoções, pelos afetos (TARDIF, 2002).

A afetividade nos interessa na medida em que faz parte das relações do professor. A relação pedagógica consiste no contato interpessoal entre os sujeitos, no processo de ensino-aprendizagem, entretanto a qualidade dessa relação depende de múltiplos fatores, sendo o professor e o aluno pessoas fundamentais, envolvendo no processo a subjetividade de cada um, suas interpretações, influenciadas pela trajetória de vida, pelas vivências individuais e coletivas. Para Amado et al (2009, p. 77):

É esta combinação de subjetividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade no plano cognitivo, moral e afetivo.

A palavra afetividade possui diversos significados conforme os pressupostos dos autores, no entanto concebemos afetividade assim como para Amado et al (2009, p. 77), apontando para “atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjetivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si), decorrentes de situações e contextos de interação pedagógica”

Sabemos que não podemos separar emoções e sentimentos do processo de ensino. Krueger (2003, p. 1) colabora ao escrever que “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”.

Diante desta afirmação lembramos do papel do professor, cabendo a ele organizar o ambiente para que haja o desenvolvimento do sujeito, promovendo atitudes de parcerias, estabelecendo laços de confiança e amizade, assegurando o bom relacionamento entre professor e aluno.

Dessa maneira compreendemos que tanto o social quanto o afetivo estão em sintonia e são complementares na identidade do professor, constituindo-se na dimensão sócio-afetiva. Esta não pode ser separada de outras dimensões e saberes, pois, não há pensamento crítico e ético sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica (FREIRE, 1996).

Contudo percebemos que a dimensão afetiva tem ocupado pouco espaço na formação do professor, seja na inicial ou na continuada. Amado et al (2009) escrevem que quando essa dimensão é discutida na formação inicial, a discussão ocorre de forma assistemática, pouco fundamentada e dispersa, porém nos alerta que a afetividade torna-se um elemento relevante para o professor diante da realidade que este encontra ao ser inserido na escola.

Nesse contexto, pensamos sobre a importância de se considerar a dimensão sócio-afetiva na formação inicial e continuada dos professores. Caso contrário, por estar relacionada com os saberes profissionais (TARDIF, 2002), momento em que se valoriza os saberes da relação e da interação humana, pois trata-se de seres humanos que se relacionam com seres humanos, há uma espécie de fuga para as rotas alternativas de formação e autoformação na qual se incluem a literatura de autoajuda.

Assim, cabe indagar nesse processo identitário, mas também relacional e de interação humana, como que a literatura de autoajuda vem sendo incorporada na trajetória de vida e na trajetória profissional do professor?

3.3 Literatura de Autoajuda

A literatura de autoajuda é uma temática pouco explorada na área acadêmica, principalmente no que diz respeito aos professores. É mais utilizada na psicologia e em pesquisas relacionadas ao mundo empresarial.

Os livros de autoajuda apresentam diferentes temas, partindo geralmente de situações vivenciadas pelo homem em seu cotidiano, apresentando em sua maioria, caminhos para a resolução de problemas. Essa, portanto trata de temas objetivos e subjetivos.

Os autores Silva e Melo (2010) apontam que a literatura de autoajuda é produzida a fim de instruir, orientar ou aconselhar os leitores, daí a preferência por temas envolvendo experiências emotivas e afetivas. O chamariz dessa literatura

está na esperança das soluções dos problemas enfrentados pelo leitor, competindo somente a ele acreditar no poder de suas capacidades. Essa ideia contribui para a cristalização do individualismo em nossa sociedade.

Durante muito tempo a civilização inibiu o indivíduo e reprimiu seus desejos. Em direção contrária caminha a cultura moderna. Rüdiger (1995) verificou que essa cultura produziu a progressiva liberação da subjetividade, a valorização dos desejos e sua transformação em necessidades, surge então a concepção de que para ser bem-sucedido é preciso satisfazer seu próprio interesse, realizando-se individualmente.

A literatura de autoajuda então se constituiu como um dispositivo e objeto popular através do qual se mantém a concepção da auto realização. O sentimento de mal-estar na cultura reinante provém do fato de que os problemas colocados por ela necessitam ser resolvidos de forma solitária. Para Rüdiger (1995) a principal novidade da sociedade nos dias atuais está na falta de recursos morais, colocados de lado a favor de uma realização pessoal.

Neste sentido, Silva (2012, p.52-53) explicita três orientações da literatura de autoajuda:

[...] a primeira [...] encontra-se ligada à prática do pensamento positivo. As obras com esse direcionamento têm como objetivo ensinar ao sujeito formas de organização, para que seja possível administrar melhor os problemas acarretados no dia-a-dia, ao longo de seu percurso histórico. Utilizando a meditação como ferramenta de controle e de equilíbrio do corpo e da mente, parte-se do pressuposto que o sujeito conseguiria promover um reencontro consigo mesmo, isto é, uma retomada de si [...]. O segundo direcionamento visa às relações interpessoais: ser bem sucedido irá depender da forma como o sujeito manipula o outro e dele obtém os melhores resultados. E, por último, o terceiro direcionamento que se volta para as condutas morais: obter sucesso dependerá da superação da descrença do sujeito nele mesmo para que possa constituir-se como sujeito moral de uma conduta aceita socialmente.

No estudo de Asbahr (2005, p. 15) percebemos que esta literatura apresenta diferentes direções conforme a época, porém sempre voltada a auxiliar as pessoas a “resolverem seus próprios problemas, oriundos dessa liberdade individual, dessa responsabilidade de ser único, através da utilização de conselhos presentes em manuais”.

Já para Turmina (2005, p. 32), a literatura de autoajuda consiste em obras escritas por profissionais de diversas áreas que aconselham certos indivíduos a “ensinar a ser”, mas que não necessariamente se vinculam “à educação pelos livros [...]”, mas se apoia em uma abundância de exemplos bem-sucedidos, fragmentos biográficos, revelando [...] um senso eminentemente prático”.

Assim como um dos intuitos dessa pesquisa, estudos recentes mostram o uso da literatura de autoajuda por parte dos professores (ARNOSTI, 2012; SILVA E MELO, 2010; SILVA, 2012). Nestes trabalhos percebemos que os educadores se apropriam de diversas maneiras dessa leitura, ora para o âmbito pessoal, ora para o profissional, mas como já discutido sabemos que não há separação destes dois campos na profissão do professor, portanto consideramos que esta literatura afeta a identidade docente.

Augusto Cury é um autor que tem produzido livros nesta área literária. Em sua escrita há uma exaltação da figura do professor, de modo também a “massagear” o ego:

Muitos de vocês gastaram os melhores anos de sua vida, alguns até adoeceram, nessa árdua tarefa.

O sistema social não os valoriza na proporção da sua grandeza, mas tenham a certeza de que, sem vocês, a sociedade não tem horizonte, nossas noites não têm estrelas, nossa alma não tem saúde, nossa emoção não tem alegria. Agradecemos seu amor, sabedoria, lágrimas, criatividade, perspicácia, dentro e fora da sala de aula. O mundo pode não os aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade.

Professores, muito obrigado. Vocês são mestres da vida. (CURY, 2003 p. 63).

Tal perspectiva tem sido marcante na literatura de autoajuda, isto é, a elevação da moral do sujeito, transmitindo a mensagem que se a pessoa acreditar e for perseverante ela pode transpor obstáculos, solucionar problemas por si só. Apesar de desenvolver estes aspectos, Cury também trata de questões fundamentais que caracterizam nossa atual sociedade:

Os jovens estão desenvolvendo coletivamente a síndrome de SPA. Tal síndrome faz com que eles procurem ansiosamente novos estímulos para excitar suas emoções e como não os encontram, ficam agitados e inquietos. A sala de aula tornou-se um canteiro de

tédio e *stress* [...] Os conflitos em sala de aula estão conduzindo os professores a adoecer coletivamente no mundo todo. Na Espanha, 80% deles estão profundamente estressados. No Brasil, de acordo com pesquisa realizada pela Academia de Inteligência, 92% dos educadores estão com três ou mais sintomas de stress e 41% estão com dez ou mais, dos quais destacam: cefaléia, dores musculares, excesso de sono, irritabilidade. (CURY, 2002, p. 27).

A literatura de autoajuda visa elevar, portanto, a “autoestima” dos professores, porém não contribui diretamente para o exercício de sua profissionalidade, que perpassa as categorias de obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, lembradas por Contreras (2002).

A busca pela literatura de autoajuda apresenta diferentes motivações, o conhecimento de si, busca por espiritualidade, orientação para enfrentar situações difíceis, isso é justificado pela diversidade de temas que os livros abordam, como felicidade, afetividade, religiosidade, entre outros; os leitores buscam nesses livros respostas às situações vivenciadas, já que esse gênero tem sido apresentado como um manual, em que basta o sujeito acreditar na sua própria força.

Esse objetivo da literatura de autoajuda em orientar os sujeitos, surge segundo Silva (2012) como uma possibilidade reveladora de modelar o ser, de induzir o sujeito a se deslocar nos processos de identificação para assumir outros contornos identitários.

Por que a busca por esses livros tem sido recorrente na área da educação? Interessa-nos também neste estudo tentar entender porque os professores tem buscado a literatura de autoajuda. Silva (2012) nos apresenta uma possível busca dos professores em relação aos livros de autoajuda.

Procurando ter êxito em sua profissão, ser reconhecido, ser capaz de fazer com que os alunos aprendam, encontrar a melhor maneira de ensinar, esses e outros são desejos da maioria dos professores, contudo alguns docentes ao se depararem com a realidade escolar, não conseguem atingir o sucesso esperado recorrendo a autoajuda como possibilidade de se tornarem melhores professores, já que essa apresenta respostas, orientações e garantem resultados frente ao ato de ensinar (SILVA, 2012).

Consideramos também o fato de que a culpa da má qualidade do ensino recai muitas vezes no professor, esse se senti desmotivado perante as representações

sociais e busca no livro “massagear seu ego”, elevar sua autoestima, como já citado acima.

Diante das questões sobre as possíveis buscas dos professores, outras questões nos cabem: Qual seria a visão do professor sobre a literatura de autoajuda? Como ela contribui para a prática pedagógica? Como que ela se relaciona ou se manifesta na dimensão (sócio-)afetiva da identidade do professor?

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo está inserido no campo da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, ou seja, interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende a analisar os dados de forma indutiva e; o significado é de importância vital nesse tipo de pesquisa.

Como descrito anteriormente, a presente pesquisa está circunscrita à Pesquisa de Iniciação Científica (CNPq). Trata-se de uma continuidade de pesquisas desenvolvidas por outros estudantes de iniciação científica seguindo este mesmo projeto. O foco no presente estudo foi estabelecido a partir do resultado adquirido anteriormente com a utilização de questionários respondidos por 55 professoras da Rede Municipal de Rio Claro no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

A partir destes questionários, foi identificado que as professoras recorrem à literatura de autoajuda para auxiliá-las tanto na vida profissional quanto pessoal. Sendo assim, optamos por aprofundar estes dados em entrevistas com um número reduzido de participantes, escolhidos através das respostas dos questionários, quanto ao uso da literatura de autoajuda no âmbito pessoal e profissional.

4.1 Técnicas empregadas

A fim de atingir os objetivos do estudo, optamos por técnicas de coleta de dados envolvendo a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental compreende a leitura e análise das fontes primárias de investigação (documentos oficiais; diários pessoais; legislações etc.), constituindo-se em “uma

fonte ‘natural’ de informação” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39). Utilizamos os normativos que regulamentam (ou regulamentaram) as propostas de Formação de Professores a partir do ano de 2003 até 2013.

O segundo momento da coleta de dados se deu através das entrevistas semiestruturadas. Assim como Ludke e André (1986), acreditamos que a entrevista nos permite a captação rápida das informações desejadas, o tratamento de assuntos pessoais e íntimos, como de contextos complexos e de escolhas individuais, por fim, o aprofundamento de questões levantadas por meio de outras técnicas de coleta, como o questionário.

Para Amado e Ferreira (2002), a entrevista semiestruturada constitui-se como uma fonte oral de análise, tornando-se uma fonte histórica, tanto pelo seu valor informativo, quanto por incorporar perspectivas ausentes na literatura. Esta técnica realiza:

[...] exploração do testemunho oral [...] pressupõe que ele tenha sido colhido sistematicamente, e continua afirmando que cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos colhidos elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda entrevista (TOURTIER e BONAZZI, 2002, p. 236).

Organizamos um roteiro de questões elaboradas previamente com a flexibilidade de adicionar outras questões para sanar dúvidas que possam surgir durante a entrevista. Desta forma, durante a entrevista, “o pesquisador pode reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos” (THOMAS e NELSON, 2002, p. 34).

4.2 Documentos

Para a análise documental, selecionamos três políticas públicas relevantes para a formação de professores com o intuito de averiguar como a dimensão afetiva vem sendo tratada:

- a) Parecer CNE/ 2005 que resultou na Resolução CNE/CP1 de 2006, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006);

- b) Decreto nº 6755 de 2009, o qual diz respeito à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e;
- c) Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010).

4.3 Participantes

Como dito anteriormente, os participantes foram selecionados aleatoriamente tendo como base os professores que responderam o questionário de uma pesquisa anterior a nossa.

Foram entrevistados 10 docentes da Educação Infantil e Fundamental I do município de Rio Claro – SP¹. Para a caracterização dos sujeitos e preservação da identidade dos participantes, nomearemos neste estudo os professores conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação, formação e nível de atuação dos professores participantes da pesquisa.

Identificação	Formação	Nível de ensino em que atua
P1	Magistério e graduação em pedagogia	Ed. Infantil
P2	Magistério, pedagogia e pós-graduação em alfabetização em andamento.	Ed. Infantil e Fundamental I
P3	Letras e graduação em pedagogia na modalidade EaD	Ed. Infantil
P4	Magistério e graduação em pedagogia	Ed. Infantil e Fundamental I
P5	Letras e graduação em pedagogia na modalidade EaD	Ed. Infantil
P6	Magistério, pedagogia e pós-graduação em gestão escolar	Ed. Infantil
P7	Graduação em pedagogia	Ed. Infantil
P8	Magistério e graduação em ed. Física	Fundamental I
P9	Graduação em pedagogia	Ed. Infantil
P10	Magistério, pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia	Ed. Infantil

Sobre a formação de nossas participantes, pudemos observar que duas professoras possuem o curso Magistério como formação inicial e posteriormente realizaram a graduação em Pedagogia (P1 e P4). Três docentes possuem o Magistério e Graduação em Pedagogia, complementando os estudos com pós-

¹ Cabe ressaltar que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-IB, Protocolo nº 2438. Assim, os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexados no apêndice B.

graduação lato-sensu (P2, P6 e P10). P3 e P5 possuem graduação em Letras e em Pedagogia modalidade EaD e P7 e P9 tem como formação somente a graduação em Pedagogia. Há uma professora que além do Magistério possui graduação em Educação Física (P8).

4.4 Entrevista

As entrevistas foram marcadas com antecedência, a pesquisadora precisou ligar ou em algumas vezes ir até as instituições escolares para marcar a entrevista. Foi preciso recordar para a equipe gestora o trabalho realizado por Arnosti (2012) e dizer que esse trabalho teria continuidade através das entrevistas, somente uma professora recusou ser entrevistada, como já tínhamos selecionado mais que dez participantes, essa recusa não foi um problema.

Após o consentimento das professoras, o horário disponibilizado pelas escolas para a entrevista foi o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), em alguns casos necessitou-se remarcar, pois nesse horário havia pais de alunos solicitando o atendimento do professor.

Antes de iniciar a entrevista foi entregue para as professoras o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por elas. Como este termo garante os direitos dos entrevistados, constando em sua cláusula que o uso do gravador se causar constrangimento a pessoa poderá ser descartado, podendo os dados serem anotados, somente P8 recusou o uso dessa ferramenta, ela preferiu anotar suas respostas. As questões geravam em torno de 9 a 14 questões, envolvendo a temática da identidade, da autoajuda e questões formuladas a partir do questionário.

4.5 Análise dos dados

Ludke e André (1986) apontam que a análise de dados é constituída por um conjunto de categorias descritivas, sendo o referencial teórico a base inicial para a categorização. Para tanto, é preciso ler e reler o material chegando a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo. Pois como as autoras destacam, o importante da análise é não estar restrito ao que está explícito, mas procurar desvendar as mensagens implícitas do material.

No tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, tanto no que se refere à interpretação das entrevistas, como ao tratamento dos elementos encontrados nos documentos pesquisados.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1979) busca compreender e conhecer aquilo que está “por trás” das palavras, mensagens, bem como outras realidades. Suas principais etapas são: a organização do material a ser analisado (operacionalizar e sistematizar as ideias); a codificação (os dados brutos ganham significados) e; a categorização (classificação dos elementos).

Assim, ao realizar a organização e leitura do material, foram selecionados trechos das entrevistas e documentos que se aproximassem de alguma forma dos objetivos do estudo. Posteriormente organizamos em quadros as pré-categorias, ou seja, o que havia de comum nos relatos das participantes.

Em seguida, criamos os seguintes eixos de análise: A construção da docência em suas múltiplas dimensões identitária e A presença da Literatura de Autoajuda no Cotidiano do Professor. As categorias que emergiram do primeiro eixo foram: Formação, Competências, Trabalho Docente, Papel do Professor e Dimensão Afetiva. No segundo eixo surgiram duas categorias: Motivações para a Leitura dos Livros de Autoajuda e Contribuições dos Livros de Autoajuda.

No geral, os resultados e sua discussão foram organizados num único capítulo “A dimensão (sócio-)afetiva no cotidiano do professor” composto por dois grandes eixos: Políticas docentes de formação de professores e A construção da docencia em suas múltiplas dimensões identitária e Literatura de autoajuda

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo está dividido em dois tópicos na apresentação dos resultados e a sua discussão. O primeiro trata da análise documental sobre as políticas públicas para a formação de professores, enquanto que o segundo relaciona-se com a dimensão (sócio-)afetiva no cotidiano do professor.

5.1 Políticas Públicas para Formação de Professores

Como podemos perceber na revisão da literatura a construção da identidade não depende somente de aspectos individuais, mas também ocorre em situações específicas, sofrendo influências de instituições, dos relacionamentos estabelecidos e do contexto histórico vivenciado.

Nesta direção sabemos que as políticas públicas, afetam na construção da identidade institucional. De acordo com Nóvoa (1992) a escola, enquanto organização não é produzida somente por ela mesma, mas através da comunidade, das políticas públicas. Por isso nos pareceu pertinente averiguar como a dimensão (sócio-)afetiva, que faz parte das relações sociais estabelecidas na instituição escolar, vem sendo tratada nas políticas públicas de formação de professores, a partir do ano de 2003.

Encontramos três políticas relevantes para a formação de professores: a Resolução CNE/CP1 de 2006, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; o Decreto 6755 do ano de 2009, o qual diz respeito à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e por fim o Plano Nacional de Educação (2011-2021).

No Decreto 6755 e no Plano Nacional não encontramos políticas que tratam da dimensão discutida neste estudo, assim a questão da afetividade fica sem uma especificação clara, dependendo da vontade pessoal e do entendimento do profissional em desenvolvê-la ou rejeitá-la, conservando-a no plano implícito da formação.

Já na Resolução CNE/CP1 de 2006 percebemos um avanço em relação à dimensão afetiva, exemplo disso está no Artigo 3º quando declara que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será

proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p.1)

Também observamos a dimensão afetiva contemplada no inciso V do Artigo 5º quando o documento registra o que se espera do futuro pedagogo, “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2006, p.2).

Ainda na mesma resolução encontramos o que se espera da estrutura do curso de Pedagogia. Dentre várias exigências o inciso I do Artigo 6º diz que a estrutura do curso deverá ser composta por um núcleo de estudos, realizado por meio da literatura pertinente; das realidades educacionais; da reflexão e de ações críticas. O documento segue elencando em suas alíneas ao que o estudo deve estar articulado, a alínea “e” nos chamou atenção por tratar da dimensão afetiva:

aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (BRASIL, 2006, p.3)

Ao analisar o documento, percebemos que as políticas públicas voltadas à formação docente, a dimensão afetiva é pouco considerada e explorada, apesar de ser mencionada nos três textos citados.

Consideramos que esta dimensão é relevante aos cursos de licenciatura, pois é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, os quais constituem a atividade cognitiva, possibilitando progressos pessoais (AMADO et al, 2009). O mesmo autor aponta que construir uma relação entre professor-aluno positiva, envolvida por segurança e aconchego emocional, apoio social dos companheiros de trabalho, bem como a proximidade nos relacionamentos humanos, auxiliam para que a aprendizagem aconteça com uma eficácia maior.

5.2 A dimensão (sócio-)afetiva no cotidiano do professor

Dois eixos surgiram durante a análise das entrevistas, o primeiro referente “a construção da docência em suas múltiplas dimensões identitária” e o segundo no eixo “a presença da literatura de autoajuda no cotidiano do professor”.

No eixo sobre a construção da docência em suas múltiplas dimensões identitária dos professores tentamos captar quais eram os elementos constitutivos da identidade docente, na ascensão de cinco categorias que emergiram das análises: Formação; Competências da terceira dimensão; Prática do trabalho docente; Papel do professor; e por último a Dimensão Afetiva. Já o segundo eixo tratou a presença da literatura de autoajuda no cotidiano do professor, buscando compreender as motivações e contribuições da leitura dos livros de autoajuda para as professoras.

5.2.1 A Construção da Docência em suas Múltiplas Dimensões Identitária

Na construção da docência em suas múltiplas dimensões identitária emergiram diferentes aspectos relevantes, que influenciam e fazem parte da identidade docente. Esses aspectos constituem nossas categorias de análise, sendo que para isso foram encontradas cinco.

A primeira categoria foi denominada **Formação**, abrangendo a mesma em três níveis: a escolar, a inicial e a continuada. Nessa categoria a formação surge como elemento importante para a constituição da identidade docente.

No primeiro aspecto da categoria encontramos a influência *do contexto escolar* de quando a professora era aluna, sua relação com seus antigos professores, contribuindo para sua identidade profissional. Somente a participante P7 valoriza essa influência:

“eu acho que foi desde que a gente estuda, que você se coloca no lugar daquele que está te ensinando, os ensinamentos que ele te passa e você fala: quem sabe um dia serei assim? Só que nessa procura, nessas descobertas a cada dia você quer mais e eu como educadora eu acho que minha busca vai ser constante [...] essa formação pra mim, eu acho que foi o ideal, eu acredito que já veio no espelhamento de lá de trás, em acredita que de certa forma isso contribui muito para o crescimento humano”.

Grande parte dos sujeitos da nossa sociedade passa na escola um período longo de suas vidas, por este fato os professores durante seu trabalho estão expostos o tempo todo, sendo observados por esses alunos. Logo o futuro professor, que foi aluno, já possui uma socialização prévia da profissão.

Gomes (2010) escreve que todo processo socializador modela atitudes e pensamentos, dessa maneira a identidade docente vai se configurando de forma lenta e, nesse momento, pouco reflexiva, incorporada pelos futuros professores, através da observação e experiências vivenciadas com seus professores, eles durante esse período recebem modelos docentes, impregnados de crenças e padrões mentais (MARCELO, 2009). Nessa direção os docentes inseridos no ambiente escolar também contribuem para a construção da identidade de futuros professores, assim como ocorreu com a participante P7.

Um segundo aspecto citado por duas professoras (P1 e P6), que contribui para sua identidade é: *a prática docente no momento da formação inicial*. P1 comenta do seu tempo de magistério, dizendo que este período de formação propiciou mais espaços para se pensar sobre a prática. Na entrevista observamos este elemento.

“É uma coisa que eu sempre comento que o que mais me auxiliou foi o magistério, mais o magistério do que a pedagogia, eu vejo muitas professoras que tem só pedagogia, não tem a mesma didática de quem fez o magistério, que forma coisas mais práticas do que só a teoria”.

No entanto percebemos que sete das dez participantes (P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9) apontaram o *conhecimento*, seja esse adquirido no momento de formação inicial ou continuada, como componente importante do ser professor, portanto observamos também a valorização da teoria para a formação do professor. Como exemplo, destacamos a fala da P6: “[...] você tem que ter o conhecimento técnico, o conhecimento pedagógico e a prática [...] e realmente tem que estar sempre lendo, estudando, sempre vendo algo teórico”.

Outro dado referente à categoria Formação apareceu no âmbito da formação continuada, em várias falas as professoras indicaram que é preciso *sempre estar estudando em busca de melhorar*, cinco professoras relataram esse indício, P2, P4, P5, P6 e P7. A docente P2 diz que para ser professor primeiro tem que gostar da profissão e também ter conhecimento, sempre se aprimorando, buscando para melhorar: “[...] então é o primeiro passo e depois o conhecimento, você tem que se aprimorar procurar, buscar. Ver qual é a dificuldade que você tem e buscar conhecer para facilitar aquilo”.

A fim de exemplificar, destacamos mais duas falas, da P5 e da P4: “[...] eu me vejo, assim, um profissional pesquisador, eu sempre estou pesquisando para os alunos estarem desenvolvendo cada vez melhor”.

“A base do estudo é o essencial, a formação inicial, depois o tempo em sala de aula, o dia-a-dia, o cotidiano, as dificuldades, os cursos de aperfeiçoamento que você vai fazendo, aperfeiçoando, mudando as práticas, as novas tendências de educação, buscando outras formas de estar trabalhando, ampliando seu conhecimento, não ficando na mesmice de quando você se formou [...] procurando estudar” (P4).

A identidade docente é composta também pelo conhecimento que se ensina, pois para se ensinar é preciso ter conhecimento profundo do que se ensina daí a influência do conhecimento do conteúdo para a construção da identidade docente. Saber com profundidade o conteúdo significa ter mentalmente esse conhecimento organizado e estar preparado para ensiná-lo (MARCELO, 2009). Baseados nesse pressuposto, consideramos que na formação inicial, essa relação com o conteúdo a ser ensinado transforma as visões de mundo do sujeito e influencia as práticas e as escolhas pessoais do futuro professor.

Com o avanço da ciência nossa sociedade tornou-se dinâmica e os conhecimentos sempre são atualizados, diante desse movimento é preciso que os professores procurem estar sempre atualizados, mantendo uma relação com o conhecimento, como visto nas falas das professoras que citam da necessidade do estudo constante.

Contudo para ser professor não basta ter o conhecimento do conteúdo é necessário também ter conhecimento didático, esse se refere a como ensinar, portanto tem relação com a forma de como o professor pensa que têm de ajudar os alunos a entender certo conteúdo, incluindo as maneiras de expor e formular o conteúdo a fim de torná-lo compreensível ao aluno, envolvendo também a maneira de lidar com os problemas que surgem e a adaptação aos educandos com interesses e habilidades distintas (MARCELO, 2009).

O conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático são elementos, citados pelas professoras entrevistadas, e pelo autor Marcelo (2009) como parte da identidade docente. Em nosso país os docentes mantem relação com esses saberes a partir da formação inicial.

Observamos na profissão docente que a prática deve articular esse dois conhecimentos, do conteúdo e do didático, porém cabe indagarmos: A formação inicial nas instituições de formação articula esses dois saberes? Não se pode generalizar, mas muitas vezes ouvimos que há uma separação entre universidade, a qual produz conhecimento do conteúdo, e a escola, sendo essa um ambiente que instiga a produção do conhecimento didático, porque é na escola que o professor se depara com as situações.

Nóvoa (1997) nos escreve que é na formação de professores que se produz a profissão docente, pois a formação é um lugar que além da aquisição de técnicas e conhecimentos, também é um momento de socialização e de configuração profissional. E a formação continuada tem considerado esses dois conhecimentos?

Dentre as dez professoras entrevistadas, a professora P7 comentou sobre a *falta de tempo para o estudo*, o que acaba por existir uma defasagem em sua prática.

“[...] eu tenho força de vontade o que me falta é o tempo, mas eu acredito assim que essa busca, essa força de vontade acho que supera qualquer coisa, eu acreditaria que se eu tivesse um pouco mais de tempo eu acho que teria um pouco mais de conhecimento, mas essa falta de tempo às vezes acaba deixando um pouquinho a desejar. Eu tenho vontade de fazer muito mais, só que às vezes o tempo acaba sendo muito curtinho para o tanto que você quer aprender (P7)”.

Ainda no campo da formação continuada, P1 diz sobre a dificuldade de realizar leituras, por conta da necessidade de trabalhar em dois períodos e no tempo que lhe resta surge o cansaço.

“[...] o problema agora, dobrando período, é o tempo pra ler. Você chega em casa, você tem que preparar aula, você tem que fazer um monte de coisa, acaba não tendo tempo, aí você senta pra ler, acaba muitas vezes até cochilando em cima de um livro (P1)”.

Já que a identidade profissional é também construída a partir das relações estabelecidas (relações essas de partilha de conhecimento, de aprendizado, de experiências no trabalho, dentre outras) e está sujeita a mudanças (está sujeita a mudanças, pois as relações conforme o tempo experienciado, os objetivos, as intencionalidades, as relações se modificam), consideramos que a falta de tempo

para o estudo está afetando a identidade das professoras, inferindo que as relações na escola não têm acontecido de maneira a proporcionar a construção de uma identidade docente coletiva.

Competências importantes para ser professor surge como a segunda categoria emergente da análise dos dados. Essa categoria foi introduzida, pois a educadora P8, sendo ela a única representante, ao ser questionada como se vê professora, responde sobre as competências que devem fazer parte da identidade do professor: “Ter paciência, buscar ser criativa, reflexiva e boa observadora”.

Sabemos que essas são competências pessoais, requer do profissional da educação um posicionamento pessoal diante do compromisso com a profissão. Nóvoa (1997, p.25) escreve sobre a importância do desenvolvimento pessoal do professor durante a formação, para a construção de sua identidade profissional:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A terceira categoria estabelecida por nós, tendo em vista as falas das participantes, permeia o **campo do trabalho docente**, pertencente à prática e as aprendizagens relacionadas às experiências que emergem da prática. Nessa perspectiva, a prática docente aparece como espaço de aprendizagem profissional, sendo as experiências docentes muito importantes para o desenvolvimento do professor.

Outras professoras possuem uma visão um pouco distinta, sendo que consideram muito importante *relacionar a teoria à prática*, acreditando que a primeira pode contribuir para o desenvolvimento da segunda e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional. Portanto, houve professoras que apontaram a *experiência como dimensão importante para a constituição da identidade docente*, sendo elas a P4 e P6.

Na fala da professora P4 notamos que sua identidade é composta por diversos elementos, sendo um deles a experiência da prática, ela cita: “A base do estudo é o essencial, a formação inicial, depois o *tempo em sala de aula, o dia-a-dia, o cotidiano, as dificuldades* [...]” (grifos nossos). As palavras grifadas são entendidas

por nós como ambientes e situações pertencentes ao exercício profissional do educador. A educadora P6 dá importância maior para a prática:

“[...] eu acho que a prática é um dos maiores conhecimentos que a gente tem, muitos especialistas estudam métodos, tudo o que você imagina, mas a sala de aula é o maior aprendizado e às vezes você vai encontrar situações na sala que não têm nos livros [...] e realmente tem que estar sempre lendo, estudando, sempre vendo algum teórico, alguma coisa nova, mas a prática é o que te dá maior conhecimento, a experiência”.

Um elemento destacado pelas educadoras (P4, P5, e P9) importante para ser professor é *relacionar teoria vista na formação inicial e colocar em prática esse conhecimento, buscando transformar a prática*. As falas das professoras P4 e P9 explicitam esse componente da identidade:

“[...] os cursos de aperfeiçoamento que você vai fazendo, aperfeiçoando, mudando as práticas, as novas tendências de educação, buscando outras formas de estar trabalhando, ampliando seu conhecimento, não ficando na mesmice de quando você se formou...tem que estar sempre procurando estudar, se aperfeiçoar pra estar ampliando sua prática e isso é o que torna em parte ser professora (P4)”.

“[...] colocar em prática tudo aquilo que a gente aprendeu, seja no magistério, na faculdade, com os anos anteriores de experiência, então é colocar em prática, procurar melhorar a cada dia, ver onde está faltando alguma coisa, onde eu preciso melhorar? O que eu preciso fazer para que as crianças me compreendam melhor? É isso que eu acho que um professor deve fazer, eu acho que um bom professor procura isso (P9)”.

Um terceiro aspecto, apontado pelas entrevistadas P1, P4 e P10 é que ser professor consisti em *relacionar o cotidiano com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos*. P4 diz que:

“[...] o saber valorizar o conhecimento que a criança tem pra que você possa unir com o seu e assim estar desenvolvendo um trabalho, um professor não trabalha sem o aluno, essa é à base do nosso trabalho”.

A professora P1 complementa esta ideia dizendo:

“o que eu vejo de um bom profissional da educação é você aliar os acontecimentos do dia-a-dia com a aprendizagem [...] um fator que

eu vejo em mim que me ajuda muito é isso, sempre conciliar o cotidiano com a formação da criança.”

Assim, Marcelo (2009) utilizando-se das ideias de Cochram-Smith e Lytle (1999) apresenta concepções da relação entre conhecimento e prática, sendo essas também suscitadas pelas falas das professoras.

A primeira concepção está pautada na ideia de que o conhecimento serve para organizar a prática, por isso conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais e outros) conduz direta ou indiretamente a uma prática mais eficaz. A partir dessa concepção a prática é compreendida como a aplicação do conhecimento formal às situações práticas, essa concepção aparece nas das professoras, quando dizem que para ser professor é preciso relacionar a teoria aprendida na formação inicial à prática da sala de aula e também quando dizem sobre relacionar o cotidiano dos alunos com o aprendizado. E por outro lado vimos uma ênfase do conhecimento na prática, partindo da ideia de que os professores aprendem a ensinar na ação. Sendo o cotidiano dos professores incerto e espontâneo, apesar do planejamento, o âmbito da ação, da prática docente é um espaço que possibilita aprendizagem da profissão, esse conhecimento é construído a partir das experiências do professor.

Pensando sobre a prática e a experiência docente como espaço de aprendizagem Pimenta (1996) aponta que os saberes da educação e da pedagogia só se constituem a partir da prática, pois nessa encontramos elementos importantes, como a problematização, a intencionalidade, o enfrentamento de situações de ensino e as tentativas de uma didática inovadora.

A autora também propõe para a formação inicial e continuada de professores que instigue os docentes a reflexão de sua prática, pois é a partir dessa reflexão que o professor consegue estar sensível ao que o rodeia. De forma que diante de um agitado cotidiano é preciso refletir sobre sua prática, sugerindo-se como maneira de facilitar a reflexão da prática o registro da mesma.

A quarta categoria está intitulada como: **Papel do professor**, pois muitos docentes, ao falarem sobre o que é ser professor, remeteram-se ao papel deste profissional. Elaboramos essa categoria porque acreditamos que, ao dizerem sobre o que é ser professora, essas estariam falando sobre elas mesmas, sobre elementos que constituem sua própria identidade.

As professoras P4, P5, P7 e P10 compreendem que ser professor é *ser transmissor do conhecimento para o aluno*. “Eu acredito que é você transferir conhecimento, o saber, eu acredito assim [...] (P7)”. P5 explica mais sobre como se dá essa relação, essa função do educador:

“Ser professora é ser uma ponte entre você e o aluno [...] você é o conhecimento para transmitir, você é a ponte desse conhecimento para o aluno que atualmente não sabe, não tem essa capacidade ainda, então você que está transmitindo, você é a ponte, professor pra mim é como se fosse uma ponte para o conhecimento, para o aluno adquirir mais conhecimento”.

A professora P5 destaca o aspecto do *professor como o profissional que tem como papel auxiliar no desenvolvimento da socialização da criança*, esse aspecto é visto na fala P5:

“[...] professor pra mim é como se fosse uma ponte do conhecimento, para o aluno adquirir mais conhecimento, não só o conhecimento, uma socialização que muitas vezes, a criança hoje em dia ela é bem isolada, hoje em dia você não vê mais criança brincando na rua, com vizinho, devido à violência e tudo, então aqui na escola tem esse vínculo maior com os amigos”.

Há quem entenda que ser professor vá além de transmitir conhecimento é também *desenvolver valores e ética* para a formação de caráter da criança. Encontramos esse entendimento na fala da professora P7, sendo ela a única a mencionar este aspecto:

“[...] tudo bem aprendizagem eu acho que faz parte do processo, mas você transmitir, além disso, é...valores, ética, isso aí faz tudo parte desse processo, eu acho assim quando a criança chega pra você é um pacote, então tudo faz parte”.

Outro elemento da compreensão do que é ser professor aparece no sentido daquele *profissional que atua para colaborar com a transformação positiva da sociedade*, identificamos este na entrevista da P2: “ser professora é você poder mudar um pouco. Até a visão de mundo do ser humano, a educação. Mudar um pouco a sociedade com o que você ensina, com o que você passa em sala”. A participante P1 também entende dessa maneira.

“Ser professora é querer ajudar a ter um futuro melhor, preparar essas crianças, ensinar essas crianças a cada vez se tornarem pessoas melhores [...] pra mim o papel do professor é isso, auxiliar a tornar uma pessoa um cidadão melhor, uma pessoa melhor”.

P2 e P4 mencionam o *professor como um modelo*, entendemos que esse professor citado por elas também ensina valores, por isso ele é um exemplo, o qual as crianças observam e seguem, portanto sua conduta deve ser correta e coerente.

“[...] minha sala eu vejo que ela tem uma característica da professora. Então a professora é aquele modelo que eles querem, principalmente na educação infantil. O que você quer ser quando crescer? Professora. Eles vêm em você como alguém, então isso modifica um pouco, o seu jeito vai modificar um pouquinho e eles querendo ser alguém diferente, acho que é por aí (P2)”.

“É ter uma responsabilidade ética acima de tudo [...] mas assim ética, conduta, como você lida com situações diversas, comportamento de criança, relação de afeto do professor-pai de aluno, professor e família, sociedade, sua postura enquanto profissional e você é um modelo. Então... não é um modelo que você pode sair na rua se vestindo de qualquer jeito, falando de qualquer maneira, se você é um exemplo de que está passando conhecimento você tem que se comportar como tal (P4)”.

Perante esses entendimentos encontramos um bloco que direta ou indiretamente, entende-se que ser professor é mais do que transmitir conhecimentos, é também lidar com valores, pois tanto as professoras que falam dos valores explicitamente, como as que dizem de serem modelo e as que acreditam que ser professor é mudar a sociedade, acreditam que seu papel é formar um ser humano bom, que colabore com uma sociedade melhor.

Em suas falas nos parece que elas entendem a educação assim como para Pimenta (1996, p.79), como um processo de humanização “que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” e como processo sistemático, muitas vezes a educação ocorre na instituição escolar, contudo a educação escolar se dá através do trabalho do professor e do aluno, a finalidade desse é colaborar com o processo de humanização pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Duas professoras, P9 e P6 comentam que nos dias atuais são exigidas dos professores diversas funções frente às demandas sociais que as crianças apresentam. Em suas falas observamos estas demandas:

“[...] o professor é um pouco de tudo, é um pouco mãe, é um pouco psicólogo, um pouco médico, então a gente atende todas as áreas dentro de um espaço de tempo que a gente convive com as crianças [...] Além de professora tem que ser educador, tem que ser um pouco de tudo mesmo (P9)”.

“Ser professora pra mim é uma responsabilidade imensa, é um todo, ser professora hoje é um tudo, é ser psicóloga, é ser assistente social, é ser babá é ser tudo e professora, então ser professora pra mim é a profissão que eu escolhi que eu me dedico, que eu gosto, ser professora pra mim é ser um sacerdote da minha área (P6)”.

Com a massificação do ensino e a desestruturação da sociedade muitas foram as diversidades que surgiram no ambiente escolar, o que demandou da escola e conseqüentemente dos professores exercerem funções outras além do ensino, assim como visto nas falas acima.

Neste sentido Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54) discutem a cerca da função docente como também elemento da identidade, eles escrevem que:

A identidade do professor é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural a cerca dos docentes e da escola.

Tardif (2002) complementa escrevendo que em termos gerais ensinar é assumir um papel e desempenhar uma função, procurando atingir objetivos determinados pela categoria, o que nos remete a questão da identidade, entendendo esta como parte da história, das ações, dos projetos e do desenvolvimento profissional do professor.

Denominamos a última categoria do eixo Identidade, como **Dimensão Afetividade**, pois ao utilizarmos a técnica da análise de conteúdo muitos foram os elementos encontrados referentes a essa dimensão, com significados diferentes, todos apresentados pelos professores como parte da identidade docente.

Nessa perspectiva, notamos dois principais aspectos referentes à Dimensão Afetiva. O primeiro mais voltado ao próprio sujeito, pois emerge o amor que as

professoras sentem por sua profissão; enquanto o segundo se volta ao outro de forma que as professoras destacam a importância da dimensão afetiva na relação entre professor e alunos.

Assim a categoria Dimensão Afetiva foi organizada a partir de duas subcategorias: *Dimensão Afetiva: o professor e sua profissão*, que trata do prazer que o professor sente em assumir o seu papel e; *Dimensão Afetiva: relação professor-aluno*, que explicita de que maneira os professores compreendem que deve ser essa relação e como a valorizam em sua prática, como a dimensão afetiva constitui-se como fator importante para a construção da identidade.

- Dimensão Afetiva: o professor e sua profissão

O *gosto da profissão associado a um dom ou ao sacerdócio* é um elemento, destacado por cinco professoras (P2, P5, P6, P10 e P8), que afirmaram gostar da profissão e entendemos que para elas esse aspecto é fator essencial para atuação na área da educação, é necessário existir um afeto pela profissão, elas também relacionam esse sentimento a um dom ou sacerdócio, trazendo a ideia de que nasceram para isso. Exemplificando esta subcategoria trazemos à tona quatro falas: “Eu amo minha profissão. Acredito que, ser professor, é saber se doar um pouco mais [...]” (P8).

“[...] se é isso mesmo que te faz feliz, porque aí você vai trabalhar bem. Se você está na profissão que você gosta, você vai trabalhar bem. O primeiro passo é esse, saber escolher o que você quer fazer, pra mim é um dom, eu gosto do que eu faço” (P2).

“Pra ser professora primeiro tu tem que gostar [...] e eu acho que a carreira de professora hoje em dia é um sacerdócio, é um dom, porque se você for esperar algum outro tipo de recompensa, não tem, é muita doação [...] então ser professora pra mim é a profissão que eu escolhi que eu me dedico, que eu gosto, ser professora pra mim é ser um sacerdote da minha área” (P6).

“[...] tem as relações pessoais, isso tem que ter, se você não tem essa relação, essa afinidade com a criança, se você não gosta, eu acho melhor você nem trabalhar porque eles vêm, pedem colo, querem beijos, principalmente nesta faixa etária, eles são muito dependentes de você, então você tem que fazer muita coisa por eles, então *isso tem que estar no sangue*, senão não vai, por isso tem muitas pessoas que não pegam educação infantil, porque não gosta [...] e eu já trabalhei com ensino médio, já trabalhei com adolescentes, Eja, fundamental I e II, o que eu mais me identifiquei

foi com a pré-escola, o que eu mais tenho prazer em estar atuando” (P5) (grifos nossos).

O autor Haavio (1969) *apud* Day (2004, p. 41) apresenta em seu livro três características de um bom professor, a primeira é o discernimento pedagógico, o qual seria a capacidade de usar a didática mais apropriada para cada indivíduo; a segunda é o amor pedagógico, referindo-se a esse como o instinto de cuidar, o desejo de ajudar, proteger e apoiar; e por último a característica que mais nos interessa, pois nas falas acima conseguimos identificar com grande frequência: a consciência vocacional, essa “apodera-se da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua atividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida”.

Percebemos nas falas das professoras o fato da consciência vocacional estar atrelada a personalidade quando elas dizem que amam sua profissão, e elas estão dispostas a darem o melhor pela sua profissão, doando, fazendo muita coisa pelos alunos. Elas também dizem que gostam e tem prazer em exercer sua função, sendo assim encontraram uma gratificação interna e a profissão como propósito da vida, identificamos quando a professora fala que ser professora é um sacerdócio da sua área.

É interessante destacar que a professora P6 ao dizer sobre sua profissão como um sacerdócio e doação ainda mantém uma compreensão de ensino, advinda do século XVIII. Compreensão esta, segundo Tardif (2013) de que ensinar era uma ocupação em que homens e mulheres consagravam suas vidas assim como professar era exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor.

Para o autor Day (2004) as características de um bom professor são dimensões éticas e morais que fazem parte da vida do professor, sendo que essas distinguem os professores que “educam”, os quais articulam seu trabalho com sua vida, dos que “ensinam”, para quem ensinar é um emprego e não uma vocação. Para os que educam o compromisso emocional, o amor pelos alunos, o cuidado e o pensamento crítico são componentes essenciais e complementares do ensino.

Essas características foram encontradas nas falas das professoras ao dizerem sobre o papel que elas exercem, lembrando dos valores envolvidos no ato de ensinar e do compromisso no desenvolvimento de um sujeito crítico. Também

identificamos no próximo tópico quando elas falam sobre a relação afetiva entre professor e aluno, o cuidado, o amor e a preocupação com o desenvolvimento emocional dos alunos.

Apesar de recorrermos às características de um bom professor não pretendemos analisar se as professoras entrevistadas são boas professoras e sim analisar como essas características estão presente na identidade docente.

E a paixão, sendo uma característica do bom professor também faz parte da identidade das professoras, pois Day (2004) ao observar os professores apaixonados pelo ensino percebeu que para eles não há separação entre a cabeça e o coração ou entre o cognitivo e o emocional, esses aspectos possuem a mesma importância. Para esses docentes, há uma articulação entre a vida e o trabalho e, sendo assim, podemos inferir que a paixão pelo ensino, constituída por aspectos afetivos, faz de sua identidade profissional e que essa é também construída a partir das experiências pessoais.

Contudo nas falas, as professoras relacionam o gostar da profissão ao dom, dom como algo inato, em que a pessoa já nasce pré disposta a fazer. Porém, será que essa paixão não pode surgir ao longo da carreira? Ou também enquanto sujeito que está cursando pedagogia ou alguma outra licenciatura, durante os estágios? Ou, ainda, surgir durante o período escolar através da socialização com a profissão?

- Dimensão Afetiva: a relação professor-alunos

Outra compreensão é de que a *afetividade constitui a profissão quando se busca uma aproximação com as crianças, quando se investe na relação professor-aluno*, sendo que, cinco professoras, P1, P8, P9, P4 e P3 relataram sobre esse significado.

A professora P9 afirma:

“Eu me vejo como educadora e não como professor, porque professora é aquela que ensina alguma coisa, mas não tem aquela coisa de retorno, eu preciso do retorno, pra eu me sentir uma educadora eu preciso de um retorno das crianças e esse retorno eu só obtenho se eu dou afeto, carinho, atenção, se eu converso”.

A participante P1 fala sobre essa dimensão recordando de uma sala em que foi preciso uma intervenção afetuosa para que a aprendizagem dos alunos apresentasse uma melhora.

“Quando eu trabalhei com essas crianças eu vi que eles iam para escola para comer, eles não se interessavam, não sabiam quase nada, então eu vi que eles precisavam daquele incentivo no carinho, então não era um incentivo: quem fizer ganha uma bala, não, era se você comer tudo você ganha um beijo, se você fizer, então para eles era muito esse carinho, todo dia era abraço, beijo, era sentar no chão, brincar, uma prática que depois disso eu venho trazendo para mim. Toda sexta-feira nas últimas horas do dia, eu sento e eu brinco com eles, as meninas arrumam meu cabelo, os meninos vêm brincar comigo, eles precisam disso, dessa proximidade, não só a professora e o aluno, não, mostra sim que ali é um amigo, com isso, nessa época que eu trabalhei com crianças de periferia eu acabei descobrindo muitas coisas com essas crianças, crianças que eram mal tratadas, que não tinham comida em casa, crianças que presenciavam a violência entre os pais, e eles precisavam disso, dessa válvula de escape, pra quem falar, então você pegando essa confiança, sendo amiga do aluno você consegue muito mais, tanto é que essa sala que eu tinha a maioria das crianças não sabiam nem escrever o nome, saíram acho que de uma sala de 20, saíram acho que três já pré-silábico, isso pra mim foi, e assim no começo quando eu peguei essa sala nos dois primeiros meses eu pensei em desistir, mas quando fui me aproximando, lindado mais com essa afetividade com eles, vi que o resultado foi bem melhor e hoje é o que eu trago pra mim, trabalhar muito afetividade com eles”.

Afetividade também é entendida pelos professores como *trocar conhecimento e aprender com seus alunos*, observamos esse aspecto nos dizeres das participantes P10, P9, P4 e P1. A professora P4 diz: “[...] procurar transmitir o conhecimento de certa maneira ao outro, no caso a criança, mas sabendo que aquela criança também tem um conhecimento pra estar ensinando”. P10 também contribui para o entendimento desse elemento da afetividade.

“[...] a gente acha que criança de educação infantil não vai ter nada, não tem conhecimento, pelo contrário a gente aprende muito com eles aqui. [...] ser professora é você estar disposta a aprender com as crianças o que eles nos transmitem, porque eles transmitem muito conhecimento pra gente e é também transmitir o pouco que a gente sabe pra eles, crescer junto deles, é um crescimento mútuo, é um crescimento juntos, e isso pra mim é o ser professora. Até brinco em alguns momentos, professor é meio sadomasoquista, gosta de sofrer, mas não, a gente tem a parte boa também da nossa profissão que é o sorriso deles, quando eles conseguem fazer alguma coisa, quando eles aprendem alguma coisa, principalmente no finalzinho, o infantil II que a gente está iniciando o preparado deles pra uma alfabetização, então quando eles conseguem alguma coisinha, aquele sorriso de satisfação deles é muito gostoso, e isso fortalece a escolha profissional da gente”.

Nas frases a seguir, a *afetividade é vista como carinho e aproximação física entre professor e alunos.*

“[...] tem as relações pessoais, isso tem que ter, se você não tem essa relação, essa afinidade com a criança, se você não gosta, eu acho melhor você nem trabalhar porque eles vêm, pedem colo, querem beijos, principalmente nesta faixa etária, eles são muito dependentes de você, então você tem que fazer muita coisa por eles (P5)”.

Quatro entrevistadas apresentaram em suas falas essa compreensão de afetividade, P9 e P3 falam sobre o carinho que para elas deve existir na relação pedagógica: “[...] então eu me vejo assim um pouco mãe, porque eu acho que todo aluno tem que ser tratado com carinho, com atenção (P9)”; “[...] essa proximidade que acabou se perdendo, o respeito que eles acabam criando pela gente vendo que você tem carinho de verdade por eles (P3)”.

A professora P4, ao ser questionada sobre o que é ser professora, comenta que é ter responsabilidade ética acima de tudo, como o significado de ética não é objetivo, perguntamos o que envolve a responsabilidade ética no trabalho do professor, a docente nos diz que:

“É uma resposta muito ampla, mas assim ética...conduta, como você lida com situações diversas, comportamento de criança, relação de afeto do professor - pai de aluno, professor e família, sociedade, sua postura enquanto profissional e você é um modelo né?”

Nessa fala da P4 percebemos que ao dizer sobre ética, elemento que considera relevante para sua constituição enquanto profissional, ela entende que é a afetividade na relação entre professor-aluno, professor-pais, na qual a família também é perpassada por uma *dimensão ética*. Tendo em vista esta fala a questão da preocupação ética ao se estabelecer as relações humanas na escola pode ser considerada como a quinta subcategoria da categoria Dimensão Afetividade.

Nossas participantes também entendem por afetividade, *compartilhar os sentimentos de alegria diante das conquistas pessoais e cognitivas de um aluno*. Sendo quatro as educadoras que apontaram esse elemento. Como exemplo, selecionamos as falas da P8 e da P10: “Acredito que, ser professor é saber se doar um pouco mais. E sentir-se realizada com a realização dos seus alunos (P8)”.

“[...] a parte boa também da nossa profissão que é o sorriso deles, quando eles conseguem fazer alguma coisa, quando eles aprendem alguma coisa, principalmente no finalzinho, o infantil II que a gente está iniciando o preparado deles pra uma alfabetização, então quando eles conseguem alguma coisinha, aquele sorriso de satisfação deles é muito gostoso, e isso fortalece a escolha profissional da gente (P10)”.

O último aspecto da categoria em questão foi citado somente por P9, ela atribui diversos significados para a afetividade, sendo que *afetividade também é colocar limites*, comentou sobre a importância de dizer sim e não na hora certa e que sendo a criança um ser com capacidades cognitivas é preciso explicar porque disse não naquele momento, complementou dizendo que o livro de autoajuda contribuiu para a assimilação desse entendimento sobre afetividade.

“Sabe esmiuçar mais aquele assunto pra ver porque a criança fez aquele pedido e eu neguei, não só criança mas com a pessoa adulta também, as vezes a gente fala não e se arrepende, eu era bastante firme na minha decisão, quando eu falava não é não, eu não mudava de ideia, e às vezes eu falava não e até mesmo com meus filhos eu senti que faltei bastante com eles nesse aspecto de ver o porquê, por que negar? Por que não negar? Então o livro me esclareceu um pouquinho, ele falou bastante a respeito desse assunto e você pode dizer sim em alguns momentos, e na maioria deles você vai dizer não, explicando o porquê, deixando a criança ciente de que eu disse não, mas porque eu a amo, porque eu quero cuidar, porque eu quero educar, não porque eu quero ser ruim, quero ser maldosa, porque eu estou castigando (P9)”.

Como visto nas falas das participantes, a afetividade tem ganhado espaço no meio escolar já que se percebeu a contribuição da mesma para a aprendizagem dos educandos. De acordo com Tassoni (2000) a aprendizagem está impregnada de afetividade, logo que a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, as relações que acontecem entre professor, aluno, conteúdo escolar, livro, etc, não ocorrem somente no campo intelectual, há também uma base afetiva permeando as relações.

Podemos também pensar que esses professores têm assumido serem sujeitos da experiência. Experiência entendida segundo Larrosa (2002), como aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece, nos afeta.

Parece que os professores têm “deixado de lado” o sujeito que a sociedade moderna reclama, sendo ele segundo Larrosa (2002) um sujeito em busca excessiva

de informações, sempre provido de uma opinião já que possui informações, um sujeito que não tem tempo e está a todo momento trabalhando. O autor escreve que essas características impedem o sujeito de vivenciar a experiência.

E que a experiência para que nos aconteça requer um gesto:

Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência seria como um território sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Esse sujeito se define por sua passividade, receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (Larrosa, 2002).

Nessa subcategoria podemos perceber nas falas que as professoras ao buscar uma relação próxima com seus alunos, até mesmo para colocar limites, têm procurado serem passivas diante do cotidiano escolar, passividade essa entendida como Larrosa (2002, p.24) “feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. As professoras passaram a olhar, sentir o outro, acouçando seus “olhares” através da sensibilidade.

Entretanto outras perguntas surgem: a formação do professor tem considerado as experiências dos futuros docentes e dos professores? Em nosso estudo a maioria das professoras conseguiram perceber a necessidade dessa experiência como algo que nos afeta, por meio da leitura dos livros de autoajuda, como veremos no eixo a seguir.

5.2.2 A presença da Literatura de Autoajuda no Cotidiano do Professor

No eixo a presença da literatura de autoajuda no cotidiano do professor tentamos compreender as motivações e contribuições dessa literatura para as professoras. Dessa maneira emergiram duas categorias: *Motivações para a busca da literatura de autoajuda* e *Contribuições da literatura de autoajuda*. A segunda

categoria desmembra-se em duas subcategorias: *contribuições pessoais* e *contribuições profissionais*.

Primeiramente trataremos da categoria:

Motivações para a busca da literatura de autoajuda.

Somente a professora P1 nos indicou buscar o livro, porque achou o *título interessante*, ela comenta sobre seu gosto pessoal por leituras que envolvem bruxas, fadas, anjos etc. O livro lido por ela tem como título: “O Livro da Bruxa” – Roberto Lopes:

“Me chamou atenção, eu estava em uma feira de livros e eu vi esse livro que me chamou atenção [...] eu gosto de coisas que envolvem isso, eu gosto de ler sobre então assim anjos, fadas eu gosto muito, aí eu vi a sinopse do livro atrás e me interessou”.

O que podemos identificar da fala desta professora é que as editoras dos livros de autoajuda utilizam recursos para se aproximarem dos leitores, como o título, que muitas vezes apresenta temas de um determinado público que o livro pretende atingir, no caso o livro lido pela professora P1, chama atenção de quem se interessa por seres inanimados como o caso dela, sendo assim o título atrai atenção dependendo do interesse do leitor.

Na terceira subcategoria encontramos, através das falas das professoras, a busca pelos livros quando elas *não se sentem bem emocionalmente*, cinco foram as participantes que suscitaram a questão por essa busca, P1, P5, P6, P8 e P10. As professoras relatam que, infelizmente, passaram por momentos difíceis, algumas passaram por um período de separação conjugal e outras por doenças graves.

Observamos a busca pelos livros com este intuito na fala da P10:

“[...] eu utilizei muito autoajuda em uma situação meio conturbada da minha vida, foi numa época de separação do meu casamento, foi mais aquela coisa assim... Uma tentativa de superar a dor, a crise e ver uma luz no fim do túnel [...]”.

A fala da P1 também exemplifica essa subcategoria. No questionário aplicado em momento anterior (ARNOSTI, 2012), a P1 escreve que procura os livros de autoajuda no momento em que se sente sozinha, por isso perguntamos quais seriam esses momentos. Ela diz:

“Principalmente esses momentos que a gente está fazendo alguma coisa e você tenta buscar o auxílio de alguém e você não consegue, às vezes você vê a situação de uma criança, você tenta pedir auxílio de alguém, você acaba, eu pelo menos acabo que me sinto sozinha, como eu já passei por uma depressão tem momentos que eu fico muito retraída, acabo me fechando, então é nessas horas que a gente se sente mais sozinha, às vezes ao invés de procurar uma palavra de alguém, que a gente diz: Ah! Estou me sentindo mal, vou procurar alguém, esse alguém acaba te colocando mais pra baixo, então às vezes o livro é muito melhor do que a palavra de alguém”.

A autora Brunelli (2004) ao investigar sobre o discurso do fenômeno da literatura de autoajuda escreve que esse geralmente sustenta que o segredo para conseguir melhorar de vida, alcançar sucesso, ganhar dinheiro, etc; está na crença incondicional na realização dos sonhos, dos projetos pessoais, dos desejos, portanto é uma questão de fé, basta acreditar e jamais duvidar do poder que o sujeito possui em mudar a realidade.

O discurso do livro eleva a autoestima do indivíduo, a professora P10 diz que buscou o livro como tentativa de superar sua realidade e P1 buscou também a fim de elevar sua autoestima que é afetada perante os problemas encontrados no cotidiano, logo observamos essa característica do discurso dos livros de autoajuda citada por Brunelli (2004).

O conhecimento de si mesmo e a compreensão do outro é outro elemento que surge como motivação para a leitura do gênero autoajuda, encontrado na fala da P2: “[...] a gente sempre precisa se conhecer para poder conhecer o outro e, muitas vezes, como você não se conhece, você não consegue entender o outro”.

A literatura de autoajuda visa promover o autoconhecimento afim de que o indivíduo conheça suas qualidades pessoais, se examinando, realizando um exame de consciência, para que conhecendo e administrando as qualidades, o próprio sujeito consiga alcançar determinada meta, Rüdiger (1995, p.253) escreve que o livro traz a ideia de que o indivíduo cresce à medida “que trabalha pela aquisição de mais autoconhecimento”.

Para a professora P2 ela “cresce” quando conseguiu entender o outro, porém essa afirmativa nos leva a pensar sobre as individualidades dos sujeitos, cada um possui suas características próprias que não serão iguais as dos outros, assim como percebemos na sala de aula, cada aluno possui habilidades e capacidades distintas.

Para finalizar a categoria *Motivações* a docente P9 comenta ter buscado o livro de autoajuda procurando um *conhecimento profissional*, essa professora, em

especial, mostra se identificar com as ideias relacionadas à pedagogia do autor Içami Tiba:

“O Içami foi assim, eu vi um artigo, eu não lembro que trabalho que eu estava fazendo da faculdade que eu li um artigo dele, eu fui procurar saber um pouco mais dele, fiz pesquisa na internet, então eu encontrei uma entrevista que ele deu que eu achei bárbara, aí eu me interessei pelo livro, ele comentou a respeito do livro nessa entrevista, eu fui procurar o livro e assim tenho visto algumas coisas dele neste sentido. Foi assim, através de pesquisa”.

Assistimos na fala dessa professora a procura pelo livro através da busca e do aprimoramento do conhecimento pedagógico, entretanto esse aprimoramento foi requerido por um trabalho realizado no âmbito da formação inicial, o que nos leva a pensar: que tipo de diálogo é proporcionado pelas instituições de ensino superior a cerca da educação? E que recursos estão sendo utilizados para a construção da profissão? Como está sendo discutida na formação inicial a complexidade que envolve o trabalho docente e suas possíveis práticas?

Na segunda categoria deste eixo encontramos as...

Contribuições da literatura de autoajuda

As **contribuições** que as professoras acreditam ter tido a partir da leitura de livro(s) de autoajuda variam, indo do *âmbito pessoal* ao *âmbito profissional*.

As primeiras contribuições que organizamos estão no *âmbito pessoal*. Uma das contribuições da autoajuda está no *auxílio para a compreensão de si próprio*, a professora P2 menciona sobre esta contribuição:

“[...] Então esse livro de autoajuda vai te entender, você vai ler, vai entender um pouco você, vai poder fazer com que você veja o outro da maneira dele, cada um tem o seu jeito, então esse livro de autoajuda, outros livros também, é muito bom, eu gosto [...] Principalmente esse o conhecer a si mesmo. Quem é você? Quem sou eu? Como eu costumo agir em determinadas situações? (P2)”.

A fala da P2 nos revela a busca por um conhecimento interior oferecido pelos livros de autoajuda, nesse contexto, para Asbahr (2005, p.112), os livros representam “uma das maneiras de apreender as “regras do jogo”, de conviver em sociedade, relacionar-se com as pessoas e resolver seus próprios problemas (interiores e exteriores)”. Conhecendo a si mesmo saberão como resolver seus

problemas, essa afirmativa é fundamentada pela concepção de Rüdiger (1995, p. 17) ao escrever sobre o que a literatura de autoajuda trata:

Um conjunto de práticas articulado textualmente que, embora variado em sentido e campo de aplicações baseia-se em um mesmo motivo, no princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. O denominador de todas elas é um individualismo segundo o qual o indivíduo precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades de vida. Os problemas com que luta, embora se originem de fatores sociais, possuem uma natureza pessoal que não tem nada haver com a sociedade.

Outras duas professoras disseram sobre a contribuição da literatura de autoajuda para se pensar sobre as *experiências pessoais*, P5 diz que “a relação de você com você mesmo, parece que as palavras que vão falando, dependendo da situação que você está você fala: Nossa! Isso se encaixa pra mim, então acho que é isso”, P4 também comenta:

“Então os livros de autoajuda que eu leio, eu não sei, eu acho que autoajuda deve ser tudo do mesmo tipo, de auto...a gente mesmo pensar em alguma coisa e se ajudar, então eu procuro uma coisa assim, da qual eu esteja na época, que eu acho que vai ser bom pra mim [...]”

No caso dos livros de autoajuda as questões são tematizadas, e assim como a professora P4 e P5 muitas vezes os leitores buscam o livro procurando sobre um motivo específico, visando responder a uma questão pessoal, por isso se identificam com o livro, Chagas (2002) comenta que o discurso utilizado pelo livro de autoajuda é configurado por frases e palavras persuasivas que, de modo geral, não provocam discordância com ninguém, trazem conteúdos de certezas e convicções inabaláveis, como se fossem experiências avaliadas e consentidas pelas pessoas.

Nesse sentido dependo da situação que a pessoa está, seu interesse e sua expectativa são diferentes, Asbahr (2005, p.112) aponta que “as leitoras lêem oscilando por ocasiões, fases diversas constituídas pela sua necessidade e por motivos para se ler”, assim como a P4 que diz sobre a contribuição do livro ao ajudar com o que ela precisa na época da leitura.

A segunda contribuição da leitura na esfera pessoal é o *auxílio para a superação de desafios pessoais*. Uma forma de superação pode ser através do

resgate dos sentimentos afetivos e outra maneira pela busca de forças interiores, P1, P5, P6 e P10 relataram sobre essa contribuição. A educadora P10 comenta tal contribuição ao se lembrar da fase de divórcio:

“[...] então eu meio que me apeguei a esses livros de autoajuda que eu utilizei pra isso, pra achar uma luz no fim do túnel, porque é um momento na minha vida pessoal que eu não conseguia ver essa luz no fim do túnel, então eu falava: mas que caminhos eu sigo agora? Por onde eu vou? Vai passar? Essa dor vai sumir? Esses livros que eu me apeguei foi mais pra isso, pra me ajudar a passar por essa crise da separação e achar um caminho, um norte pra eu continuar minha vida pessoal e não afetar na minha vida profissional [...]”

Encontramos outro exemplo na fala da P5:

“[...] com o livro parece que você acaba refletindo mais sobre a sua vida, então, assim, eu às vezes sou muito sentimental, demais da conta, mas tudo bem. Mas assim tem hora que o livro me dá uma ajuda, ele dá uma ajuda pra você respirar fundo, seguir em frente [...]”.

Silva e Melo (2010, p. 199) discutem sobre o caráter de manual da literatura de autoajuda escrevendo que “a literatura de autoajuda é produzida com propósito de instruir, orientar ou aconselhar os leitores, daí a tematização das experiências em que são vivenciadas questões emotivas ou afetivas”. Verificamos que os leitores desses textos são captados pela promessa da resolução ou da esperança no esclarecimento de incertezas e situações difíceis enfrentadas na vida cotidiana, assim como as professoras que passaram por momentos difíceis na vida pessoal.

Nesse caso o livro de autoajuda cumpre a função de ocupar o espaço deixado pela solidão, apresentando-se como um amigo, alguém para conversar e/ou um analista para aconselhar, lêem provocadas pela fase perturbadora em que estão passando, nesta leitura encontram as maneiras de compreensão desejáveis (ASBAHR, 2005).

Também pudemos observar nas falas da P4 e da P6 a contribuição da literatura de autoajuda para *o resgate da dimensão espiritual*.

“Porque eu passei por problemas pessoais, uma mudança muito séria na minha vida e eu fui buscar uma ajuda nos livros, foi por isso que fui ler, começou tudo com um livro religioso, aí eu comecei a ler alguns” (P4).

“[...] a Cabana ela fala muito sobre a busca interior com Deus, o encontro do ser humano com Deus, sem religião, relaciona o ser humano com Deus, como que se dá essa relação e ela faz uma análise de como você pode ser uma pessoa melhor” (P6).

Preocupados com as incertezas da vida, como a morte, o sujeito leitor da autoajuda busca na religião as respostas ligadas a preocupação com a morte, porém com o avanço da ciência, as preocupações com a morte passam a ser de outra natureza: como se alimentar, como evitar doenças, etc, algo possível de ser controlado.

Para a autora Asbahr nesse contexto, onde o próprio indivíduo passa a ser o único responsável pelo seu destino, é possível que exista lugar para a valorização das “atividades do psiquismo”. “Preocupações com as incertezas centradas na identidade individual, nas habilidades do indivíduo julgar e escolher qual a melhor maneira de viver é que predominam” (ASBAHR, 2005, p.99). Neste sentido a mesma autora escreve que a busca pela religião pode estar ligada a uma maneira de tentar controlar o futuro e pela busca por paz interior, sendo que a escolha por uma religião torna-se uma opção pessoal.

Diante de problemas sérios de sua vida a professora P4 buscou no livro de autoajuda uma ajuda e tudo começou com um livro religioso, talvez por ter tido medo da morte ou buscar respostas às incertezas, já a professora P6 comenta que leu o livro buscando uma relação interior com Deus, porém sem optar por uma determinada religião.

No âmbito pessoal, por fim, *a literatura de autoajuda contribui para relacionamentos humanos melhores*, P3 comenta que está lendo, pois reconhece que precisa melhorar na forma de se relacionar com outros, assim sendo também uma motivação, porque busca para saber como melhorar sua relação com o outro.

“[...] eu estou lendo um agora do Gikovate é um psiquiatra, eu acho, ele fala muito das relações, de como melhorar as relações. Eu acho que eu sou uma pessoa meio difícil, tanto de me relacionar com outros e fazer amigos, então nessa parte eu procuro, eu acho interessante pra mim”.

Já P4 em sua fala, comenta sobre essa contribuição na dimensão profissional, contudo essa contribuição pode permear também a dimensão pessoal,

pois essa não podem ser desassociadas (NÓVOA, 1992). A questão dos relacionamentos humanos ganha ainda maior enfoque quando entendemos que o docente está se relacionando com seres humanos durante todo tempo de seu trabalho.

“[...] então em relação ao trabalho como você pode ser uma pessoa melhor, em relação ao outro porque, lidar com o ser humano é muito difícil, em muitos momentos você esquece que eles são pequenos seres humanos”.

Tardif (2002) escreve sobre o objeto do trabalho docente, que são os seres humanos, esses são individualizados e ao mesmo tempo socializados, deste modo às relações estabelecidas com o objeto de trabalho são relações humanas individuais e sociais ao mesmo tempo.

Individual porque é o aluno que aprende e ele possui suas capacidades, suas dificuldades, entre outras características, portanto os alunos são diferentes uns dos outros, pois cada ser humano tem suas características. A relação com o aluno é também social à medida que esse está inserido em determinado contexto, influenciado pelo meio em que vive, e suas características socioculturais, de acordo com Tardif (2002) despertam no professor atitudes e julgamentos de valor.

Diante do cotidiano agitado do professor, essas relações individuais e sociais e suas características muitas vezes são esquecidas em sua prática, podemos observamos na fala das professoras que o livro de autoajuda tem colaborado no sentido de considerar essas características das relações humanas.

A professora P4 ao falar sobre as relações diz que muitas vezes são difíceis, essa dificuldade ela provavelmente encontra porque nos relacionamos com seres humanos providos de diferenças individuais, influenciados por um contexto que é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Há de se considerar que na escola as relações de trabalho dos professores também ocorrem com outros professores, com a equipe gestora, com os funcionários, todos seres humanos com suas diferenças e que para alcançar a tão almejada qualidade da escola vemos que é preciso um trabalho coletivo, pois a escola é formada por diferentes atores, dessa maneira a mudança de atitudes não bastará se partir de somente um ator.

A segunda subcategoria elaborada por nós refere-se às contribuições da literatura de autoajuda no campo profissional. O primeiro elemento dessa categoria, apontado pela professora P10, é: *estar bem pessoalmente influência na profissão*, ela comenta que após passar por uma separação recorreu ao livro para que esse pudesse auxiliá-la nessa crise, de maneira que essa dor não afetasse em sua vida profissional.

“[...] mas que caminhos eu sigo agora? Por onde eu vou? Vai passar? Essa dor vai sumir? Esses livros que eu me apeguei foi mais pra isso, para me ajudar a passar por essa crise da separação e achar um caminho, um norte pra eu continuar minha vida pessoal e não afetar na minha vida profissional”.

Na profissão do professor podemos dizer baseados em Nóvoa (2011) que não há separação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, muito do que o professor ensina é aquilo que ele pensa, acredita, ele é o que ensina.

Pensando sobre essa perspectiva de que o professor é a pessoa, as experiências vividas no âmbito pessoal afetam seu trabalho, se o docente passa por um momento difícil em sua vida logo chegará na sala de aula afetado pela experiência, normalmente suas relações não serão tão agradáveis o que dificulta a relação com o outro.

Perante a fala da P10 o livro de autoajuda contribui no sentido de ajudar a superar as dificuldades, se sentindo bem pessoalmente para que os sentimentos despertados diante da situação ruim não influenciem na sua relação profissional.

A professora P7 fala do auxílio da autoajuda nas *orientações com os pais dos alunos*, a docente começa sua frase falando que hoje temos muitos problemas em nossa sociedade e que a família os enfrenta, então ela se refere ao uso dos livros como forma de ter mais conhecimento, se sentir mais preparada para ajudar os pais.

“É a questão eu acho de você lidar com os conflitos que a gente tem, que talvez antigamente tinha e nós não tínhamos tanto conhecimento entendeu? É que hoje a realidade de agora parece que as coisas ficou tudo mais transparente, não sei se é a mídia ou também...ou os problemas que aparenta pra você de uma forma mais aberta e você acaba sendo participativa, porque a família, ela te põe na situação e eu acho assim que você tem que estar um pouquinho, pelo menos, preparada pra estar auxiliando, então eu acho que esses livros você tá lendo, que nem... a gente queria ler um pouco mais pra poder

estar ajudando, mas é o pouco que você lê, você já tem essa percepção de que você tem que ajudar e eles te passam isso”.

Para P7 a literatura de autoajuda aparece como uma leitura objetivando auxiliar os pais a entenderem os conflitos, sendo assim a docente utiliza os livros de autoajuda como ferramenta de trabalho, procurando um maior conhecimento dos problemas que ocorrem na sociedade e que muitas vezes afetam os filhos, e os pais não sabe como lidar diante da situação.

Segundo Asbahr (2005) as professoras que se utilizam da literatura de autoajuda como ferramenta de trabalho possuem a marca de uma leitora que se apropria de forma escolar, não gratuita, dos livros não voltados inicialmente à escola.

De acordo com P1, P2 e P9 a literatura de autoajuda contribui para a *reflexão da própria prática*. Diante das falas percebemos que elas acreditam terem aperfeiçoado suas práticas a partir da leitura do livro. A professora P1, ao ser questionada sobre o que mudou em sua prática pedagógica após a leitura do livro de autoajuda, diz :

“A pensar um pouco mais nos alunos porque o que eles são na sala de aula é o reflexo do que eles tem em casa, então tentar sempre trabalhar, não reclamar que o aluno não obedece, mas tentar pensar o porque que esse aluno é assim, hoje ele está agitado, mas por quê? Não só reclamar que ele está agitado, mas sim tentar entender o que está acontecendo com essa criança, tentar ver as coisas de outro ponto de vista”.

Perguntei então para P1: Como o livro ajudou a perceber que ela deveria pensar mais no aluno e “enxergar” as atitudes dos alunos de maneira diferente? Em continuidade à ideia de contribuição da autoajuda para a melhora da prática, ela diz:

“[...] olhar com pontos de vistas diferentes, porque eu vejo muitas professoras que entram na sala, dão atividade, se o aluno não fez, ela coloca no relatório, mas não busca: por que será? Conversar com os pais, como está em casa, está da mesma maneira, não está? Uma atitude diferente, o que está acontecendo, está acontecendo alguma coisa em casa? Pra tentar entender, pra tentar solucionar, às vezes não solucionar, mas tentar assim, dar um desvio pra essa criança para ela conseguir aprender mesmo passando por problemas. Esse ano eu estou nessa escola [...] eu vejo crianças que ainda não lidam muito bem com a separação dos pais, a família hoje em dia é muito desestruturada e eles não lidam bem com isso, então eu tento achar uma maneira pra que eles consigam conviver com

isso e aprender também porque a gente sabe que isso bloqueia muito o aprendizado das crianças”.

P9 comenta sobre a mesma contribuição na mudança da prática após a leitura do autor Içami Tiba, dizendo que sua visão sobre o que é ser professor mudou e isso interferiu em seu exercício profissional.

“A visão do professor hoje, a diferença do educar e daquele professor que está ali só pra transmitir o conhecimento, que não é mais essa ideia [...] visão mais aberta das coisas, a cada momento tentando melhorar, eu vi o Içami como um educador, compartilhando ideias [...] O Içami Tiba também tem essa visão, o professor não é o dono do saber, a gente está aqui para aprender junto com os alunos e se a gente não estiver disposto, aberto para perceber que a gente está aprendendo com eles, você não vai procurar melhorar, então eu gosto bastante essa ideia, da gente aproveitar tudo aquilo que está sendo trabalhado, pra eu poder melhorar, o que eu posso mudar? Essa aula não foi legal hoje? O que eu posso fazer para essa aula melhorar amanhã? Essa atividade aqui não deu certo. Eles não gostaram? O que eu vou fazer pra não jogar isso aqui fora? Eu posso reutilizar, é isso. Então você está lidando com a coisa, mas com carinho, com atenção, sabe...abrindo os olhos, o coração, a mente pro novo [...]”.

A reflexão da prática tem ganhado espaço nas discussões sobre a formação dos professores, pois é na prática que os professores defrontam-se com múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas e que também podem não ser discutidas pelo meio científico, o que algumas vezes resulta em pensamentos de que entre a teoria e a prática há uma separação.

Porém nos alerta Perez Gómez (1997) que de não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas, as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio entre as apreciações, as percepções, juízos e crenças do professor, sendo esse um fator decisivo no processo de construção dos significados, e essa produção de significados constitui fator importante para a construção de uma nova realidade.

Apesar dos livros de autoajuda apresentarem-se como manuais, com respostas definidas para alcançar sucesso em determinada situação, observamos nas falas das professoras que dependendo do uso que se faz desse livro pode existir uma contribuição dessa literatura, logo que o livro pode suscitar no sujeito professor esse intercâmbio psicossocial das apreciações, das percepções, dos

juízos e crenças que se faz da realidade, refletindo sobre os significados produzidos na prática.

A dimensão afetiva surge como um elemento citado explicita e implicitamente pelas professoras, tanto no campo pessoal quanto no profissional, porém aparece a partir de significados diferentes. Um dos significados aparece quando as professoras P1, P2 e P9 comentam sobre a contribuição da literatura de autoajuda para entender o outro, dizendo que o outro é diferente e que é preciso respeitá-lo, dando atenção, dialogando.

“[...] a maneira de como ele (aluno) procede, porque ele faz assim, por que ele age assim? Então você vai entender que aquela pessoa ela é diferente, às vezes a gente não entende. Nossa...Por que uma criança chega agressiva dentro de sala de aula e batendo em todo mundo sem nada? Então esses livros de autoajuda vai te ajudar e vai ajudar o outro também, a você entender o outro” (P2).

“A gente começa a pensar mais nos alunos de uma forma mais humanizada, de estar mais perto dos alunos, eu me sentia muito longe dos alunos, só pensava no conteúdo, em preenchimento de papel, era um dia-a-dia muito corrido, você não pensava na criança, o que essa criança está precisando? Por que essa criança não está aprendendo? A gente não ia em busca disso. E hoje eu tenho essa visão, por que essa criança não está aprendendo? [...] Por que normalmente quando você diz não, você não pensa na consequência desse não. Por que aquele pedido que você negou foi feito? Você não vê nem o antes nem o depois, você percebe só o agora. Não! Mas por que não? Por que eu disse não? A gente não poderia ter conversado? Eu poderia ter perguntado, mas por que você quer isso? Enfim... Sabe esmiuçar mais aquele assunto pra ver porque a criança fez aquele pedido e eu neguei, não só criança mas com a pessoa adulta também, às vezes a gente fala não e se arrepende, eu era bastante firme na minha decisão, quando eu falava não é não, eu não mudava de ideia, e às vezes eu falava não até mesmo com meus filhos eu senti que faltei bastante com eles nesse aspecto de ver o porquê, por que negar? Por que não negar?” (P9).

Nas falas das professoras P4 e P9 sobre a contribuição da literatura de autoajuda para relações humanas melhores, podemos encontrar aspectos da afetividade, como atitudes mais humanizadas, calma, paciência, estar aberto ao outro, etc.

“[...] em muitos momentos você esquece que eles são pequenos seres humanos, então o fato de você trabalhar um pouco com autoajuda ajuda você a ter um certo equilíbrio porque tem que ter calma, tem que ter paciência e às vezes a gente não tem muita

calma e perde a paciência, então eu acredito que autoajuda nesse sentido, por lado da profissão ajuda muito na questão da...de você melhorar sua postura como pessoa e ser humano” (P4).

“[...] eu me sentia distante dos meus alunos, antes de fazer pedagogia, antes de ler sobre psicologia, metodologia, didática. Minha prática era consequência da minha formação no magistério, não era humanizada, talvez depois de ler, não só Lçami Tiba, outros autores que a gente lê, a gente começa a pensar mais nos alunos de uma forma mais humanizada, de estar mais perto dos alunos, eu me sentia muito longe dos alunos, só pensava no conteúdo, em preenchimento de papel, era um dia-a-dia muito corrido, você não pensava na criança, o que essa criança está precisando? porque que essa criança não está aprendendo? A gente não ia em busca disso. E hoje eu tenho essa visão, por que essa criança não está aprendendo?” (P9).

Entendemos que quando a professora P7 diz sobre o auxílio da literatura de autoajuda para lidar com as diferenças encontradas na escola, referindo-se às diferenças humanas, perpassa nesse auxílio os aspectos afetivos, pois ao perceber essas diferenças ela vai lidar com o aluno de maneira distinta, tentando compreender sua singularidade. “[...] você já tem essa percepção de que você tem que ajudar e eles [livros] te passam isso, talvez um pouquinho mais de segurança pra estar lidando com as diferenças que a gente lida dentro da escola”.

Finalizando a categoria “Contribuições da literatura de autoajuda no âmbito profissional” e o eixo “A presença da Literatura de Autoajuda no Cotidiano do Professor”, percebemos o elemento afetivo ao nos depararmos com a fala da P9 a respeito da contribuição da leitura para a percepção de que se deve educar com amor, ela nos fala explicitamente sobre essa questão:

“A maneira de educar, eu acho que eu já aprendi um pouco, por isso estou desenvolvendo esse trabalho, *educar você tem que fazer isso com amor*, porque tem aquela educação que é imposta, aquela que a gente chama educação bancária, a gente imagina a criança como uma maquina, o cérebro da criança como uma maquina que você tem que ir colocando coisas e ela vai guardando, compartimentalizando tudo, se o aprendizado aconteceu de verdade, não foi desta maneira, foi porque ele vivenciou, alguma coisa fez ele guardar aquele conhecimento e ele vai lembrar pro resto da vida disto, então o que me chamou atenção foi esta coisa, esta afetividade, na maneira da gente ensinar [...]” (grifos nossos).

A afetividade tem colaborado para a aprendizagem significativa, já que é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólicos-culturais, gerando a

atividade cognitiva e permitindo o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos (AMADO ET AL, 2009).

O professor como mediador entre os sistemas simbólicos-culturais e os sujeitos deve manifestar sua postura na percepção e na sensibilidade aos interesses das crianças que, em cada idade, se diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo, sendo esse o profissional que prepara o ambiente para a busca e para o interesse da criança (Krueger, 2003).

Amado et al (2009, p.78) ao analisar a afetividade na perspectiva da relação do professor para com os alunos escreve que:

Implica dar conta do modo como estes (alunos) percebem a ação daquele (professor) no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efectivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismo, ausência de exclusão, partilhas de decisões e de iniciativas, e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.).

Visto a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem e a relevância de uma postura diferenciada do professor nessa relação, observamos que a literatura de autoajuda, para as professoras, tem contribuído no sentido de pensar sobre essas questões, dando subsídios em diferentes planos.

Na fala das professoras encontramos contribuições do livro de autoajuda para a percepção de que é preciso ter respeito às diferenças do outro, dialogando, tendo calma, paciência, não excluindo o aluno e buscando entender quais as condições que levaram a criança agir de maneira diferente, notamos que a autoajuda tem proporcionado aos professores a percepção de que é necessário estar aberto ao outro, aos seus sentimentos, esses e outros são elementos da afetividade, importantes para a relação professor-aluno.

Alguns livros de autoajuda, principalmente os voltados para a educação, retomam as dimensões afetivas humanizadoras, podendo se apropriar de estudos científicos referentes à afetividade na influência do ensino-aprendizagem, tratando com linguagem simples, apresentando situações para o desenvolvimento das relações afetivas. Nesse trecho do livro Educação- a solução está no afeto, o autor escreve sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno:

Os alunos precisam de afeto. E só a educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas. O professor que apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno. O aluno precisa de afeto, de atenção. A família cada vez mais desestruturada gera filhos ainda mais complicados, tristes, ressequidos, carentes de um mestre que estenda a mão e não tenha medo de dar amor (CHALITA, 2001, p. 248).

Cabe aqui finalizar tendo em vista a formação docente, pensando se essa formação tem dado subsídios para que os professores saibam lidar com a afetividade dentro da sala de aula, ouvimos muitas vezes que os professores ao agirem com afeto na relação com seu aluno, elimina problemas relativos aos aspectos cognitivo e comportamentais, sendo esse último muito recorrente no ambiente escolar, logo que com a massificação do ensino, observamos alunos desinteressados, pois não enxergam na educação sua importância para a vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve, como um de seus objetivos, constatar como nas políticas públicas de formação de professores a dimensão (sócio-)afetiva vem sendo tratada nas propostas de formação docente desde 2003. Duas das políticas analisadas não tratam desta dimensão (BRASIL, 2009 e 2010). Ela acaba ficando vinculada aos saberes profissionais no desenvolvimento do saber relacional e interacional, pois a docência é uma profissão que se desenvolve com seres humanos e para seres humanos

A Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) trata da dimensão (sócio-)afetiva. Contudo, devido ao fato de se referir às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, consideramos que tal dimensão também deveria ser tratada na forma de um saber profissional, incorporando-a nas políticas docentes de formação de professores.

Os outros dois objetivos foram: identificar em depoimentos de docentes elementos que constituem a dimensão (sócio-)afetiva da identidade do professor e analisar nas entrevistas a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano do professor.

Quanto ao primeiro objetivo os dados nos mostram que a dimensão (sócio-)afetiva da identidade docente está relacionada ao gostar da profissão, ser apaixonado por ela, e que esse gosto está associado ao dom, algo que a pessoa já nasce sabendo fazer. Essa dimensão (sócio-)afetiva da identidade também apresenta outro elemento: a relação entre o professor e o aluno, compreendendo que para ser professor é preciso se aproximar dos alunos, trocando conhecimentos, desenvolvendo valores, compartilhando sentimentos, dialogando e até mesmo se aproximando fisicamente.

Em se tratando do segundo objetivo os dados nos mostram que a literatura de autoajuda tem se feito presente no cotidiano do professor. Acreditamos que este fato ocorra em função de que o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional, sendo esse elemento citado pelas professoras como parte da identidade profissional do professor.

Notamos que a literatura de autoajuda apresenta-se como uma nova realidade dos livros paradidáticos encontrados na escola. No meio acadêmico ela aparece questionada, mas no cotidiano escola eclode muitas vezes como um

manual de sobrevivência e acolhimento do ser professor. Em face dessa relação interacional que ocorre muitas professoras passam a refletir sobre sua prática docente. Resta saber se ela de fato contribui para a emancipação do professor ou se é apenas um apoio subjetivo.

A esta questão não temos uma resposta objetiva em função de que este estudo não se propôs a observar as professoras em sala de aula para saber até que ponto essas leituras se materializam concretamente na aula.

Porém, uma coisa o nosso estudo revela, a literatura de auto-ajuda está mais presente no universo do professor do que se pode imaginar, constituindo num fenômeno que precisa ser estudado com mais atenção.

Neste horizonte não se pode ignorar que o objeto do trabalho docente são os seres humanos. Portanto, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, como diria Maurice Tardif, existindo primeiro por si mesmos como indivíduos, independente de pertecerem a grupos ou a uma coletividade. De modo que o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na experiência docente por envolverem emoções, podendo-se concluir que motivar os alunos se constitui em uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana.

A pesquisa avança no sentido de apresentar elementos outros da identidade docente vinculados a dimensão (sócio-)afetiva. Assim entendemos que esse estudo trouxe uma contribuição a mais sobre esse assunto, como também apresentou um limite no que diz respeito ao fato de que não termos ido até a sala de aula para observar e saber se o que se diz é realmente o que se pratica. Como futuros encaminhamentos de estudo sugerimos observar na sala de aula se algumas das contribuições da literatura de autoajuda apontadas pelos professores de fato ocorrem.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº.8, p.75-86, 2009.
- AMADO, J. FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ARNOSTI, R. P. **Entre o direito à ternura e a "pedagogia do amor"**: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente. 2012. 149f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro-SP, 2012.
- ASBAHR, M. C. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2008. 2004. 182f. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1979.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2/04/2014
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Lei n. 8035**, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 04/04/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/decreto-6755-de-29-de-janeiro-de-2009-parfor. Acesso em: 02/04/2014.
- BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de autoajuda. 149f. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CHAGAS, A. T.S. **O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 6. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, A. **O mestre do Amor**. 1ª ed. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2002.

CURY, A. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal/Porto, Porto Editora, 2005.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M.M.A; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

GOMES, V.M.C. **Socialização Escolar no Ensino Secundário**: Percursos Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização. 2010. 228f. Dissertação Mestrado em Administração Educacional – Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010.

JESUS, S. N. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. *Katálysis*, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KRUEGER, M. F. A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Santa Catarina, n. 3, ago-dez. 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

_____. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em: Mar, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

PIMENTA, S.G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996.

RÜDIGER, F. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.

SILVA, G. B. Constitutividade da literatura de autoajuda no ensino. In: Simpósio de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras: Discurso, Ensino e Afetividade, 1. 2010, Goiás. Anais...Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2012, p. 48-65. Disponível em:
http://selle_letras.catalao.ufg.br/uploads/518/original_4_constitutividade_da_literatura_de_autoajuda_no_ensino.pdf

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Discurso da autoajuda na formação do professor de língua. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 198-226, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu, **Anais...** Caxambu-MG, 2000.

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

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. IN: AMADO, J; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

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

APÊNDICE

APÊNDICE A - Transcrição da entrevista com a P1

1) Onde ocorreu a formação da senhora?

Eu fiz quatro anos de magistério em Cordeirópolis, que foi o último curso de magistério que teve e fiz pedagogia em Araras, na UNAR.

2) Em que nível de ensino à senhora atual?

Na educação infantil.

[Qual série, professora?] Aqui é o Maternal I (se referindo a escola em que estávamos fazendo a entrevista), mas eu tenho uma sala de Infantil II também.

3) Como a senhora se vê professora? Quais os conhecimentos que te tornam professora?

Eu acredito assim que...eu tento...o que eu vejo de um bom profissional da educação é você aliar os acontecimentos do dia-a-dia com a aprendizagem, não adianta nada você falar de uma coisa que está fora do cotidiano da criança que isso ela não vai assimilar, não vai ter porque ela guardar, então acredito assim...um fator que eu vejo em mim que me ajuda muito é isso, sempre conciliar o cotidiano com a formação da criança.

[E você acha que a sua formação tanto no magistério como na graduação te auxilia nisso?] É uma coisa que eu sempre comento que o que mais me auxiliou foi o magistério, mais o magistério do que a pedagogia, eu vejo muitas professoras que tem só pedagogia, não tem a mesma didática de quem fez o magistério, que forma coisas mais práticas do que só a teoria. Então eu acredito que assim, o magistério me auxilia mais do que a pedagogia em si.

[Você acha então que a prática do magistério te auxilia mais a relacionar o cotidiano com a aprendizagem?] Sim, ahan, isso.

[Porque a senhora escolheu a pedagogia? O magistério?] Eu sempre, desde criança falei que seria professora, eu gosto muito de criança, já dei aula como eventual no ensino médio, no fundamental, mas minha paixão mesmo é a criança, o infantil mesmo.

4) O que pra senhora é ser professora?

Ser professora...Ser professora é querer ajudar ter um futuro melhor, preparar essas crianças, ensinar essas crianças a cada vez se tornarem pessoas melhores, que infelizmente antes isso vinha de casa agora já não vem mais, também é um papel do professor hoje, então eu espero assim...pra mim o papel do professor é isso, auxiliar a tornar uma pessoa um cidadão melhor, uma pessoa melhor.

5) Por que a senhora quis ler o livro de autoajuda citado no questionário, “O livro da Bruxa”?

Me chamou atenção, eu estava em uma feira de livros e eu vi esse livro que me chamou atenção, depois que eu comecei a ler tudo, eu acho que eu já li mais umas três vezes esse livro, é um livro o qual eu não me desfaço, que mostra assim, a gente vê que as coisas não acontecem por acaso, a gente tem que sempre tentar ver um lado bom das coisas, uma coisa que cita nesse livro que é... o personagem ele reclama do trânsito, daí essa tal bruxa que se intitula bruxa, ela fala assim: mas veja pelo lado bom, se você fosse mais rápido você estaria mais no meio do trânsito, se você for mais devagar você evita, então...tenta ver tudo uma coisa boa, transformar aquela coisa ruim em uma coisa boa e isso me ajuda bastante.

[No caso foi o título que chamou atenção da senhora?] Sim, eu gosto de coisas que envolvem isso, eu gosto de ler sobre então assim anjos, fadas eu gosto muito, aí eu vi a sinopse do livro atrás e me interessou, então daí eu acabei comprando mesmo.

[O que a senhora acha sobre o livro?] Eu indico pra muitas pessoas, eu falo não tem nada a ver com bruxas e sim é um ensinamento de vida, eu acredito porque é uma pessoa de uma certa idade, ensinando um jovem a ver o mundo de uma forma diferente, foi isso que me chamou atenção nesse livro, a começar a ver as coisas de maneira diferente.

6) O que mudou na prática pedagógica da senhora?

A pensar um pouco mais nos alunos porque o que eles são na sala de aula é o reflexo do que eles tem em casa, então tentar sempre trabalhar, não reclamar que o aluno não obedece, mas tentar pensar o porque que esse aluno é assim, hoje ele está agitado, mas o porque? Não só reclamar que ele está agitado, mas sim tentar

entender o que está acontecendo com essa criança, tentar ver as coisas de outro ponto de vista.

[A senhora tem interesse de ler outros livros de autoajuda?] Interesse a gente tem o problema agora, dobrando período, é o tempo pra ler. Você chega em casa, você tem que preparar aula, você tem que fazer um monte de coisa, acaba não tendo tempo, aí você senta pra ler, acaba muitas vezes até cochilando em cima de um livro.

Questões referentes ao questionário:

1) Quais seriam os momentos que a senhora se sente sozinha?

Principalmente esses momentos que a gente está fazendo alguma coisa e você tenta buscar o auxílio de alguém e você não consegue, às vezes você vê a situação de uma criança, você tenta pedi auxílio de alguém, você acaba, eu pelo menos acabo me sinto sozinha, como eu já passei por uma depressão tem momentos que eu fico muito retraída, acabo me fechando, então é nessas horas que a gente se senti mais sozinha, as vezes ao invés de procurar um palavra de alguém, que muitas a gente diz: Ah! estou me sentindo mal vou procurar alguém, esse alguém acaba te colocando mais pra baixou, então as vezes o livro é muito melhor do que a palavra de alguém.

2) A senhora escreveu que o livro de ajudou a passar por uma separação, como ele te ajudou?

É como eu falei, é tentar ver a situação de uma outra forma. Porque eu me casei muito nova e três anos acabei me separando, por conta de uma traição, você acaba meio que perdendo a confiança nas pessoas. Eu parei e comecei a analisar de uma outra forma, graças a Deus, hoje eu não tomo mais remédio para a depressão, nem nada, e eu vi que tudo o que eu passei, eu amadureci, eu cresci, se eu não tivesse passado por tudo isso, eu não seria quem eu sou hoje, uma pessoa bem melhor.

A senhora fala que o livro ajudou quando você quando trabalhou com crianças de periferia e essas precisavam mais que uma professora, o que mais elas precisavam?

Quando eu trabalhei com essas crianças eu vi que eles iam para escola para comer, eles não se interessavam, não sabiam quase nada, então eu vi que eles precisavam daquele incentivo no carinho, então não era um incentivo: quem fizer ganha uma bala, não, era se você comer tudo você ganha um beijo, se você fizer, então pra eles era muito esse carinho, todo dia era abraço, beijo, era sentar no chão, brincar, uma prática que depois disso eu venho trazendo para mim, toda sexta-feira nas últimas horas do dia, eu sento e eu brinco com eles, as meninas arrumam meu cabelo, os meninos vêm brincar comigo, eles precisam disso, dessa proximidade, não só a professora e o aluno, não, mostra sim que ali é um amigo, com isso, nessa época que eu trabalhei com crianças de periferia eu acabei descobrindo muitas coisas com essas crianças, crianças que era mal tratadas, que não tinham comida em casa, crianças que presenciavam a violência entre os pais, e eles precisavam disso, dessa válvula de escape, pra quem falar, então você pegando essa confiança, sendo amiga do aluno você consegue muito mais, tanto é que essa sala que eu tinha a maioria das crianças não sabiam nem escrever o nome, saíram acho que de uma sala de 20, saíram três já pré-silábicos, isso pra mim foi... e assim no começo quando eu peguei essa sala nos dois primeiros meses eu pensei em desistir, mas quando fui me aproximando, lindado mais com essa afetividade com eles, vi que o resultado foi bem melhor e hoje é o que eu trago pra mim, trabalhar muito afetividade com eles.

[Como o livro te ajudou a perceber isso?] É essa questão, olhar com pontos de vistas diferentes, não a professora, porque eu vejo muitas professoras que entram na sala dá atividade, não fez, coloca no relatório, mas não busca, porque será? Conversar com os pais, como está em casa, está da mesma maneira, não está? uma atitude diferente, o que está aconteceu, está acontecendo alguma coisa em casa? Pra tentar entender pra tentar solucionar, às vezes não solucionar, mas tentar assim dá um desvio pra essa criança pra ela conseguir aprender mesmo passando por problemas, esse ano eu estou nessa escola é uma classe bem melhor que essa sala que eu falei na pesquisa, mas mesmo assim eu vejo crianças que ainda não lidam muito bem com a separação dos pais, a família hoje em dia é muito desestruturada e eles não lidam bem com isso, então eu tento achar uma maneira

pra que eles consigam conviver com isso e aprender também porque a gente sabe que isso bloqueia muito o aprendizado das crianças, então é sempre assim esse livro me mostrou que na pior situação que esteja você tem que tentar ver de um outro ponto de vista, tentar analisar de um outro ponto de vista.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido

Eu, Fernanda Salles Lana, RG 48.597.246-3, venho convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito da Iniciação Científica e Trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. O título do projeto é **“Do direito a ternura a literatura de autoajuda: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-) afetiva”** e tem como finalidade (a) Averiguar nas políticas públicas de formação de professores como a dimensão (sócio-) afetiva vem sendo tratada nas propostas de formação docente (a partir do ano de 2003); (b) Identificar nos depoimentos presentes da entrevistas os elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor; (c) Assinalar nos depoimentos encontrados nos questionários (e nas entrevistas) a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano docente.

A sua participação nessa pesquisa será a responder a um entrevista que será gravada. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da realização do preenchimento do questionário ou da entrevista. Para minimizar esses riscos, as questões relativas ao roteiro de entrevistas foram elaboradas de modo a evitar constrangimentos enfocando-se somente o objeto de estudo. A entrevista será gravada e caso você se incomode com esse procedimento os dados poderão ser anotados, descartando o uso do gravador. Caso você se sinta desconfortável em qualquer momento da entrevista ou do questionário, os mesmos poderão ser interrompidos; e se não estiver nas suas melhores condições de saúde, os mesmos procedimentos serão remarcados. As entrevistas serão realizados em clima amistoso e de respeito, em local e horário estipulados por você. Asseguramos também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como solicitar esclarecimentos a qualquer momento. Além disso, se você se sentir constrangido ou incomodado com alguma questão, terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas.

Em relação aos benefícios, o desenvolvimento deste estudo possibilitará compreender as dinâmicas presentes na construção da identidade do professor relacionando a dimensão (sócio)-afetiva e a literatura de autoajuda.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.

Sendo assim, se você se encontrar suficientemente esclarecido, convido-o a assinar este Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a aluna pesquisadora.

Fernanda Salles Lana
- aluna pesquisadora-

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- Pesquisador Responsável-

Aluna pesquisadora: Fernanda Salles Lana

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19)9753-5310.

e-mail:

salles_lana@yahoo.com.br

Supervisor: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação.

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526-4276

e-mail:

samuelsn@rc.unesp.br

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

_____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____ Endereço: _____

CEP _____ Fone: _____/_____

e-mail: _____

Assinatura do participante _____