



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1149

DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, UNIVERSIDADE E LITERATURA DE AUTOAJUDA – QUE PROFESSOR PRETENDEM FORMAR?

Rebeca Possobom Arnosti – UNESP

Samuel de Souza Neto – UNESP

Resumo

Este trabalho *objetiva* identificar relações, contribuições e desafios que a literatura de autoajuda (LA) gera à formação e ao trabalho docente e; relacionar as contribuições da LA aos projetos de identidade veiculados pela escola e pela universidade. Optou-se pela pesquisa qualitativa interpretativa, na qual 272 professores responderam a um questionário e 12 desses participaram de grupos focais. Foi realizada análise documental de dois livros de autoajuda. No tratamento dos dados utilizou-se análise de prosa. Os resultados mostram que a universidade busca formar o professor profissional, mas ainda enfrenta entraves para concretizar tal proposta. A escola é influenciada por tais entraves e por múltiplas instâncias, como o mercado, a mídia, organizações internacionais etc. A LA foi reconhecida por buscar valorizar a docência, as práticas e a dimensão humana, oferecendo diferentes contribuições aos professores. O diálogo entre LA, escola e universidade demonstra que a primeira pode auxiliar em questões que ainda se apresentam como desafiadoras na relação escola-universidade.

Palavras-chave: formação de professores, literatura de autoajuda, profissionalização.

1. Introdução

As pesquisas sobre Formação de Professores vêm se intensificando e se modificando nas últimas décadas, sendo que a própria concepção de formação ganha novas roupagens, na medida em que deixa de ser vista como *momentos de aprendizagem*, passando a ser concebida de forma *contínua e frequente* (ANDRÉ, 2010), pois se entende que o professor carrega saberes oriundos desde à escolarização, mas não se encerra na graduação, já que configura-se como um processo a longo prazo, pois cursos, leituras, trocas com os pares, a própria experiência profissional e outras situações podem contribuir para que o professor continue se aperfeiçoando ao longo de sua carreira (TARDIF, 2010).

Essa concepção de formação relaciona-se ao conceito de *desenvolvimento profissional*, pois esse é visto como a “construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” e pode ser promovido por meio da integração de “diferentes

tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 07).

Nesse sentido, ao levarmos em conta o conceito de desenvolvimento profissional abarcamos a ideia de que a formação deve favorecê-lo e que essa deve percorrer toda a trajetória docente, pois “o aprendizado dos professores leva tempo e nunca termina” (COCKHAN-SMITH, 2013, p. 122). Nessa concepção, a escola, reconhecida como principal local de trabalho docente, passa a ser vista também como lugar de formação. E a formação, por sua vez, não se restringe aos espaços formais, mas pode ocorrer de diferentes maneiras, em diferentes lugares e tempos da carreira docente.

Entre as diferentes alternativas aos professores, uma delas se destaca em função de seu sucesso e aderência entre seus leitores: o grande consumo da *literatura de autoajuda* (LA) é anunciado em diversas teses e dissertações (ASBAHR, 2005; LOPES, 2012; SILVA, 2012; PICANÇO, 2013; AUTOR, 2015) e nos instiga a tomar ciência de que muitos desses livros assumem um filão diretamente voltado a educadores.

Autores como Içami Tiba, Augusto Cury e Gabriel Chalita ganham visibilidade internacional pelos livros de autoajuda publicados na área da educação. As edições e reimpressões de seus livros – inclusive os que são voltados à educação – chegam a números elevados (SILVA, 2012) e nossos dados indicam uma relevante aderência por parte dos professores à essa literatura: em estudo exploratório, 40 dentre 55 professores (72,7%) indicaram que esse gênero textual oferecia contribuições à dimensão pessoal e/ou profissional (AUTOR, 2012). Em estudo mais amplo, entre 272 professores participantes, 227 (84%) afirmam ter lido ao menos um livro de autoajuda; 168 (62,2%) indicaram se apropriar das contribuições de tal leitura em sua vida pessoal e 158 (58,5%) confirmaram haver contribuições dessa à docência (AUTOR, 2015).

Essas informações nos levam a reconhecer que a LA vem ocupando determinado espaço no contexto docente, de modo que interessa-nos reconhecer que lugar é esse. *Seria ela apenas uma leitura de cunho pessoal ou ela poderia adquirir significado frente à formação e ao trabalho dos professores? Qual proposta essa literatura oferece aos professores e quais significados os professores lhe atribuem?*

Leva-se em consideração essa dupla relação que se estabelece entre os livros de autoajuda e os professores, de modo que buscamos entender de que forma esses podem se relacionar à formação e ao trabalho dos professores. Embora se reconheça que tais livros veiculem significados e intenções, entende-se que esses são produzidos em um

contexto e, desse modo, busca-se também compreender qual professor a universidade e a escola dos dias de hoje esperam formar.

Dessa forma, objetivamos identificar relações, contribuições e desafios que a LA gera à formação e ao trabalho docente. E, além disso, relacionar as contribuições da LA aos projetos de identidade oferecidos pela escola e pela universidade.

Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995), com enfoque interpretativo (PAPI, 2005), sendo que essa foi realizada em um município do interior paulista, contando com 272 professores, que se distribuam entre 52 escolas públicas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I.

Para coletar os dados, os participantes responderam a um questionário constituído por quatro blocos de questões: Perfil do participante; Contexto geral de leitura docente; Leituras de autoajuda e suas contribuições e Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Na segunda etapa realizamos três mini grupos focais (GF), constituídos por doze participantes (Quatro no GF1, seis no GF2 e cinco no GF3). Os GF ampliaram nossa compreensão sobre a apropriação dos livros de autoajuda, gerando reflexões sobre a docência que iam além das discussões relativas à LA. Foi realizada a leitura e análise documental dos dois livros de autoajuda que mais participantes indicaram ter lido. No tratamento dos dados utilizamos a análise de prosa (ANDRÉ, 1983).

Os participantes são identificados por siglas que representam a fase da carreira em que se encontram (PI: fase inicial; PE: estabilidade; PD: diversidade; PS: serenidade; PRD: renovação ou desencanto) (HUBERMAN, 2007).

Para tanto, este artigo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente abordamos o tópico: *Contexto atual da docência – projetos de identidade veiculados na universidade e na escola*; depois voltamo-nos para os significados inerentes à LA, nos tópicos *Literatura de Autoajuda: o que ela busca oferecer aos professores?* e *A Literatura de Autoajuda segundo os professores*. Por fim, realizamos um diálogo entre a LA, a escola e a universidade, trazendo nele nossas últimas considerações.

2. Contexto atual da docência – projetos de identidade veiculados na universidade e na escola.

Ao olhar para o projeto de identidade docente pretendido pelas universidades, deparamo-nos com o movimento *profissionalização do ensino*, que desde a década de 1980 influencia o pensamento de estudiosos da área de formação de professores. Assim, esse movimento abordava três principais objetivos (TARDIF, 2013):

1) *Melhorar o desempenho do sistema educativo*, que foi acompanhado de tentativas em aproximar a universidade da escola, além de elaborar novos modelos de carreira pautados em “[...]recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, entre outros, tudo a fim de valorizar o ensino, aumentar seu prestígio para assim recrutar melhores elementos para a renovação da profissão” (TARDIF, 2013, p. 561).

2) *Passar do ofício à profissão*, o que exige que o ensino e os professores assumam uma visão inovadora de pedagogia; uma ética profissional em relação aos alunos e às suas aprendizagens; autonomia para fazer escolhas e ser avaliados por elas.

3) *Construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino*.

Todas essas mudanças na profissão, na carreira e na formação levam também a mudanças almeçadas na própria *identidade profissional*, pois se deseja que o *professor se torne profissional*, assumindo responsabilidades que vão além de relações contratuais e salariais, que marcavam a *idade do ensino como ofício* (TARDIF, 2013). Ao *professor profissional* assentam-se novas atribuições, pois se deseja professores mais “poderosos”, capazes de resolver os desafios presentes nas escolas (SARTI, 2008, p. 50). Para tanto, prioriza-se a universitarização da formação a fim de que eles possam se apropriar de valores, práticas e saberes acadêmico-científicos, sendo “capazes de revolucionar as práticas pedagógicas” (SARTI, 2008, p. 50).

Apesar dessas concepções representarem os interesses das *universidades* e, em alguns locais, terem se estendido a políticas públicas, diferentes autores questionam se tais mudanças têm de fato reconfigurado a formação de professores e se têm gerado influências sobre a escola e seus professores. Questionamo-nos, nesse ponto, que *tipo de identidade docente as escolas têm veiculado*, indagando em que medida a revolução proposta pela profissionalização tem se realizado na reinvenção do cotidiano escolar e dos próprios professores (SARTI, 2008).

Desse modo, tomamos por base os três principais objetivos da profissionalização do ensino citados acima, mas ampliamos a discussão, a fim de verificar em que medida esses se concretizam em no contexto escolar.

Com relação ao primeiro: *melhorar o desempenho do sistema educativo*, considera-se que a *valorização da profissão* continua a ser negada diante das precárias condições com as quais convive a docência: baixos salários e reconhecimento social, falta de recursos materiais, professores com contratações instáveis, entre outras. Desse modo: “[...] comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o

trabalho do professor num regime de insegurança e instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação” (TARDIF, 2013, p. 564).

Ao ouvir os professores, essas questões se fizeram presentes em muitos questionários e nos três grupos focais: ao mesmo tempo em que defendem a importância de sua profissão para a sociedade e demonstram admirá-la, destacam a dificuldade em continuar na carreira quando consideram as situações adversas acima destacadas:

“Porque assim se você vem pra sala de aula com a intenção de ganhar dinheiro... não é aqui, porque nós não somos valorizados, infelizmente, então se alguém escolhe a área da educação achando que vai enriquecer, ou não fazer nada, então perdeu tempo, porque tem muita coisa pra fazer” (PE22, GF03).

Com relação ao segundo objetivo, *passar do ofício à profissão*, a *inovação pedagógica* e a *autonomia* sugeridas, essas também são rebatidas por visões justamente contrárias a elas. Alguns participantes pontuaram que consideram importante realizar novas experiências formativas, mas destacam que dificilmente são reconhecidas por essas, além de ser um *risco* propor estratégias ou atividades diferenciadas:

A gente constrói uma identidade ao longo da carreira com os cursos, as leituras, com as vivências, enfim, mas infelizmente, eu diria que depois de anos de experiência, o professor valorizado e esse não sou eu, é aquele quietinho que não dá palpite, que não inventa coisa nova e que não enche o saco de ninguém (PS39, GF2).

Outros participantes concordaram com essa fala: mexer com a ordem instaurada pode gerar incômodos às pessoas envolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, Sarti (2008) coloca que os professores frequentemente são vistos como incapazes de mudar: “em oposição ao caráter pretensamente “revolucionário” dos discursos produzidos pela universidade, costumamos apontar o posicionamento “reacionário” dos professores, considerados refratários e resistentes às mudanças educacionais” (SARTI, 2008, p. 56).

Outro aspecto que fere a *autonomia profissional* foi destacado por PI03, pois atua em um município no qual o ensino é apostilado, sendo as apostilas e cursos para os professores da rede produzidos por uma empresa privada. Nessas condições, para além do poder público, o mercado emerge controlando e regulamentando as práticas pedagógicas em muitas redes de ensino e escolas (SOUZA; SARTI, 2009).

Desse modo, ao mesmo tempo em que se assiste a incentivos para que os professores reflitam e sejam autônomos; diferentes políticas públicas ou, até mesmo, o mercado, regulamentam e burocratizam suas tarefas, de modo que com frequência impossibilitam perspectivas engajadas em transformações.

Por fim, ressalta-se o terceiro objetivo, *construir uma base sólida de conhecimento para o ensino*. Nóvoa (1999a) e Tardif (2013) mostram que uma grande quantidade de pesquisas sobre fenômenos relacionados à educação, à formação e ao trabalho docente foi produzida nas últimas décadas. Contudo, criticam o fato dessas ainda não terem sido capazes de transformar as práticas realizadas pelos professores na escola e na universidade, sendo que tais pesquisas circulam no plano do discurso, mas não oferecem grandes impactos às atuações pedagógicas.

Assim, embora os saberes produzidos na universidade continuem a contar com maior legitimidade (NÓVOA, 1999b), muitas participantes relatam que esses não são os que mais ajudam em aspectos práticos, chamando a atenção para a importância dos *saberes profissionais* (TARDIF, 2012).

No GF2, por exemplo, isso emergiu em um movimento de valorização da formação dentro da escola, indicando que “o problema dos HTPCs da nossa rede é que é só leitura e cadê a formação?” (PS45). Isso evidencia que *formação* não significa apenas se apropriar dos saberes produzidos por outros profissionais, mas ir além, recebendo orientações, fazendo circular as experiências dos próprios pares e refletindo sobre a prática: “O que eu tive que foi muito importante na minha formação foram as trocas de experiências entre colegas [...]. Foi muito importante a orientação do coordenador e do diretor, que escreviam e ensinavam o que fazer”. (PE02, GF2).

Nesse sentido, deparamo-nos com certos descompassos: as *universidades*, em sua *lógica discursiva*, formulam parâmetros ao ensino e assumem uma identidade docente que deveria ser construída ao longo da formação, a qual tende a se aproximar da concepção de *professor profissional*. Contudo, a *racionalidade prática vivenciada na escola* traz à tona inúmeros paradoxos presentes nesse processo, indicando que práticas e concepções diferentes e/ou contraditórias são veiculadas em um mesmo espaço.

Nesse processo, o vai e vem entre os discursos proferidos escancaram a dificuldade em *perceber que tipo de professor as escolas esperam receber ou formar*. Mas isso não nos surpreende, pois vai ao encontro da *sociedade líquida* (BAUMAN, 2007) em que vivemos hoje, a qual se caracteriza por uma *fragilidade de relações* e uma *intensidade de mudanças*, que pode inclusive dificultar a construção identitária. Em uma *sociedade líquida* há sempre espaço para *novas ideias, novas concepções, novos valores*. *Está tudo em aberto*. Por isso valores contraditórios caminham lado a lado, aparentando certa harmonia.

Alguns grupos tratam de apoderarem-se desses *espaços vagos*, transmitindo ou vendendo as ideias que julgam convenientes. É nesse ponto que o mercado entra em cena, seja com seus cursos, apostilas, ferramentas ou, até mesmo, literaturas. Assim, a LA também circula nesse universo, trazendo suas próprias concepções e intenções, de modo que no próximo tópico buscamos perceber qual *imagem de docência* essas obras transmitem.

3. Literatura de Autoajuda: o que ela busca oferecer aos professores?

A LA nasce em 1859, a partir do livro *Ajuda-te*, de Samuel Smiles. Esse livro veio responder aos desafios do homem moderno, inerentes à sociedade capitalista-industrial nascente. Para o autor, as mudanças sociais poderiam ocorrer em função de mudanças individuais, sendo que sua obra transmitia a perseverança, valores morais e a capacidade do homem se autoajudar (RÜDIGER, 1996).

Ao longo do tempo, a LA foi se modificando, mas também foi fazendo cada vez mais sucesso, já que à medida que a sociedade moderna se desenvolve, maior a complexidade dos processos, instâncias e interações que dela fazem parte, como também maior o grau de liberdade do indivíduo, que foi se vendo cada vez mais como *dono de seu destino*, já que: “A modernidade rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais”. Isso leva o indivíduo se sentir pequeno e só, perdendo de vista a segurança inerente a sociedades tradicionais (GIDDENS, 2002, p. 38).

Desse modo, a LA apresenta-se como um espaço no qual as pessoas procuram formas de gerenciar recursos subjetivos, na tentativa de superar grandes dilemas trazidos pela modernidade. Em uma sociedade na qual *se rompe com a tradição* (ARENDDT, 2009) e *vê sua estrutura se desfazer em redes bastante flexíveis* (BAUMAN, 2007), os livros de autoajuda emergem com algumas respostas, trazendo referências, valores, normas conduta, ou seja, veiculando uma *imagem de indivíduo*.

Assim, apesar de muitas décadas terem se passado desde o lançamento do livro *Ajuda-te*, esse gênero hoje é difundido em escala internacional, procurando oferecer um sentimento de segurança a partir de projetos claros, uma linguagem prescritiva e conselhos sobre como pensar e agir. Além disso, atualmente o gênero se desdobra nas mais diversas áreas (empresarial, relacional, estética, emocional, saúde, educacional, entre outras), abarcando um número expressivo de leitores.

No caso dos docentes, por exemplo, os livros de autoajuda a eles destinados são muito acessíveis, encontrados em diferentes formatos e preços. Para Lopes (2012), esses

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

Dessa forma, com relação à *imagem do professor*, a LA:

Procura dar conta de aspectos pessoais e profissionais apresentando fórmulas que quando seguidas corretamente proporcionarão sucesso ao leitor. [...]. Bem como oferecem uma *representação acerca do magistério que envolve o entendimento da docência como missão e dos professores como pessoas vocacionadas a seguir carreira onde o amor e o afeto são a fórmula fundamental para a resolução de questões e conflitos postos pela profissão* (SILVA, 2012, p. 109).

Considera-se que tais concepções carregam algumas das características que eram vigentes na idade do *ensino como vocação*, que compreendeu os séculos XVI e XVIII (TARDIF, 2013). Nessa, o autor mostra que a mulher se dedicava ao ensino em função de *uma vocação dada por Deus*. Assim, a identidade já estaria relacionada a esse dom, devendo a professora mais do que instruir, “moralizar as crianças e mantê-las na fé”.

Outra marca do gênero é o fato dele se basear em *grandes referenciais intelectuais e morais*, como Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luter King, entre outros, o que pode lhes conferir legitimidade e, provavelmente, ampliar a confiança dos leitores.

Assim como observado nas obras de Samuel Smiles (RÜDIGER, 1996), nos livros de autoajuda voltados à educação também se verifica a ideia de que a sociedade pode se transformar a partir da mudança de cada indivíduo, sendo que eles oferecem projetos bastante ousados: acreditam que seus livros apresentam a “solução para a educação no mundo” (CURY, 2003), ou mesmo podem “quebrar paradigmas”.

Apesar de lidarem com esses projetos grandiosos, a LA também foi reconhecida por destacar a *dimensão humana*, mostrando a importância do *amor* e das *emoções* para se ensinar. Procuram ensinar como interagir com os alunos e/ou filhos, de forma a motivá-lo(s) e educá-lo(s). Conversam com o leitor sobre os desafios que emergem nas interações humanas em sala de aula, proporcionando orientações para se lidar com essas, como por exemplo: “Pequenos gestos que geram intensa emoção podem influenciar mais a formação da personalidade das crianças do que os gritos e pressões; As brincadeiras discriminatórias [...] podem gerar experiências angustiantes capazes de produzir graves conflitos” (CURY, 2003, p. 108 – 109).

Desse modo, além de tratar da dimensão humana, que é central ao trabalho docente (TARDIF, 2010), tais livros buscam se aproximar do leitor e de seu cotidiano, conferindo ao texto um aspecto mais *prático e mais próximo da oralidade*.

Desse modo, a LA apresenta-se como um gênero de fácil compreensão, de leitura prazerosa e fluente, que busca ir ao encontro do leitor. Discutimos agora o caminho inverso: o que os professores encontram na LA. Quais significados lhes atribuem e em que procuram utilizá-la?

4. A Literatura de Autoajuda segundo os professores

Como já destacado na introdução, 62,2% dos participantes citaram contribuições da LA à sua vida pessoal, enquanto 58,5% destacaram contribuições à docência. O livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, de Augusto Cury, foi o mais citado, *Quem ama educa*, de Içami Tiba, ficou em segundo lugar.

Assim, no *plano pessoal*, os participantes mostram que os livros auxiliam a fortalecer o espírito, elevar a autoestima, motivar, dar força nos dias difíceis, entre outros significados similares. Alguns destacam que quando se sentem bem, atuam melhor em sala de aula, relacionando a dimensão pessoal e profissional.

Já no *plano profissional*, analisando os questionários, encontramos 89 respostas que destacaram contribuições à dimensão humana; 95 que ressaltaram contribuições à prática pedagógica; sete respostas mostraram que os livros possibilitaram ao professor refletir sobre seu papel ou sobre relações estabelecidas entre docência e sociedade; seis disseram ter adquirido conhecimentos teóricos; seis que indicaram conseguir, por meio das leituras, promover maior controle de si mesmo e duas indicaram que as contribuições à vida pessoal auxiliaram a atuar melhor profissionalmente.

Desse modo, atentamo-nos para dois tópicos que chamaram nossa atenção: a quantidade de respostas que evidencia uma contribuição para a *prática* (95 respostas) e a quantidade que mostra a contribuição à *dimensão humana* (89 respostas):

“Se disser um “não”, não posso ficar com dó e voltar atrás, como Içami Tiba comenta em seu livro. Não é não, não é negociável. Sobre a necessidade de se deixar sempre claro os limites. Lembrar de elogiar também, desde que seja sincero (Augusto Cury)” (PS11);

“Sim, o livro “Inteligência Emocional” (Daniel Golemann) me fez perceber que se o aluno estiver *amparado emocionalmente*, *aprenderá mais rapidamente*” (PRD24);

“Sim, crianças com comportamento agressivo, por exemplo, me auxiliaram quanto ao que poderia ser “tentado” com a criança e

também *principalmente na hora de se estar expondo aos pais*”. (PRD07).

“Sim. Ajudou-me a *entender a criança* e quem comigo convive, a refletir sobre minhas ações” (PS24).

“Sim, muito. Em vários momentos, como agir em diversas situações do cotidiano, como mediar melhor o conhecimento” (PRD25).

Como se nota, essas respostas tocam em aspectos da prática profissional, resvalando no processo de ensino-aprendizagem, na interação professor-aluno.

Nos grupos focais, a LA também se aproximou desses aspectos da prática. No GF1, uma das professoras defendeu que o livro *Ágape* auxilia a pensar as interações humanas em sala de aula e isso favorece a relação entre professores e alunos. No GF 2, as professoras mostraram que esses podem auxiliar a se voltar para o próprio “eu”, *reavaliando suas atitudes*, duas participantes destacaram que os livros auxiliam a lidar com os alunos, compreendê-los e motivá-los. Como ponto negativo, duas participantes ressaltaram que a LA pode ser considerada uma leitura superficial (PS39, PS45), ao contrário das leituras acadêmico-científicas.

Já o GF3 foi o que apresentou maior adesão à LA. Todas valorizaram essas leituras, mostrando que elas são *gostosas de ler* e que as buscam como leituras em momentos livres. Apesar disso, encontram nos livros significados que auxiliam a lidar com os alunos, com os conflitos em sala de aula, com a educação dos filhos. Ressaltaram leituras de caráter espiritual, pois essas *dão referências de valores morais*:

Eu acho que as pessoas estão carentes assim, os pais estão um pouco perdidos hoje em dia na educação dos seus filhos, porque está faltando esse lado [...]: uma espiritualidade. Então eu acho que eles necessitam disso também da gente... (PS34, GF3).

Já a professora I14 mostra que um dos livros de autoajuda se aproximou muito das situações que ela de fato vivia em sua realidade, de modo que a ajudou nas interações com alunos de escolas de periferia:

Eu acho que esse livro aqui [pega o livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*] ele retrata certinho o que você sente na sua prática, nas situações que você passa eu me identifiquei por isso. Porque eu sempre trabalho em escola pública, então assim, a realidade é bem diferente da escola particular. E na escola pública, dependendo do local que você está, da comunidade que você vai atuar, o afeto é mais importante e vem em primeiro lugar, porque a criança precisa de um carinho, de uma atenção, ela precisa mais de afeto do que do conteúdo em si, às vezes ela quer ser ouvida, primeiro ela quer ser ouvida, que às vezes ela não tem isso em casa [...] (PI14, GF2).

Conforme pudemos observar, PI14 mostra o quanto o livro trouxe elementos que lhe auxiliaram a pensar sobre o contexto em que atuava. Desse modo, vários professores procuram mostrar essa aproximação entre os livros e o cotidiano docente, evidenciando principalmente aspectos que auxiliam a compreender os alunos, estabelecer limites, motivá-los, oferecer outras estratégias de ensino etc. A PRD19 explica que é difícil delimitar a contribuição desses livros, pois vai se lembrando desses durante situações vivenciadas em sala de aula. PS34, ao falar de Augusto Cury, também indica que seus livros são prazerosos e podem ser utilizados no contexto escolar:

Até eu separei uma frase aqui do Augusto Cury, porque ele é muito indicado por todos, pros educadores, e também é uma leitura muito prazerosa, e ajuda a gente na nossa própria autoestima também. [...] Eu não sei vocês, mas nas reuniões a gente sempre coloca textos dele e também a gente estimula os pais a lerem os livros pra poder ajudar também a educação dos filhos (PS34).

Desse modo, a LA foi vista como uma leitura útil à docência, podendo contribuir com compreensões sobre determinados fenômenos ou com melhorias no plano procedimental, oferecendo novos modos de olhar para a prática. Nesse contexto, foram tratadas por alguns professores como “leituras de uso, ou seja, como caixas de ferramentas para as aulas, ou como textos para compreender e pensar” (CHARTIER, 2007, p. 203).

5. Diálogos entre escola, universidade e literatura de autoajuda

Considerando o que foi apresentado, é possível identificar contribuições da LA aos professores, especialmente no que se refere a *aspectos inerentes às suas práticas*. Contudo, se para muitos professores a LA vem contribuindo com seu trabalho e formação, perguntamo-nos como o *projeto de identidade docente por ela veiculado pode dialogar com o projeto de identidade vigente na universidade*.

Considerando esse diálogo, recordamos que desde o final do século XIX a universidade tem pretendido formar o *professor profissional*. Assim, questionamos se, de alguma forma, a LA dialoga com princípios da profissionalização do ensino.

Acreditamos que essa aproximação possa emergir quando tomamos por base a valorização que a LA busca fazer de alguns aspectos. Citamos aqui três deles: a *valorização da docência; das práticas e da dimensão humana*.

O primeiro desses é intrínseco ao projeto de profissionalização, pois quando se defende a *melhoria do desempenho do sistema educativo, a valorização dos docentes é*

considerada ao se propor seu *fortalecimento*, desejando-se que ampliem o domínio de saberes acadêmicos-científicos, a habilidade de mobilizá-los na prática; que reflitam sobre o ensino e ajudem a melhorá-lo; que seu desempenho seja reconhecido, que se organize uma carreira docente e que essa se torne atrativa a estudantes mais qualificados (HOLMES GROUP, 1987).

A LA, nesse contexto, também busca valorizar o ensino e os professores, mas caminha por outra via, pois enquanto a profissionalização destaca medidas que envolvem uma racionalidade prática, uma organização da carreira, melhores condições de trabalho e a construção de uma epistemologia da prática profissional; os livros de autoajuda chamam a atenção para a missão de educar, que segundo seus autores vai além de qualquer obrigação profissional. Como vimos, princípios esses que permeiam a *idade do ensino como vocação*.

O segundo ponto valorizado pela LA são as *práticas*. No âmbito da profissionalização, as práticas ganham um novo olhar, pois não são apenas o lugar em que se aplica a teoria e se executa determinadas técnicas, mas são permeadas de um “*saber-ensinar na ação*” (TARDIF, 2010), ou seja, de *saberes profissionais* que são mobilizados diante das demandas inerentes à sala de aula. Dessa forma, a prática se apresenta como um lugar desafiador e gerador de saberes e que, portanto, precisa ser investigada e analisada. Para Tardif (2010), a prática deve ganhar centralidade na própria formação inicial, pois essa deve ser coerente aos saberes mobilizados na ação, havendo uma aproximação entre escola e universidade (NÓVOA, 1999; ZEICHNER, 2009; COCKHAN-SMITH, 2013, etc).

No entanto, essa aproximação configura-se como um desafio à universidade, já que a maioria dos cursos de formação de professores ainda assume uma lógica disciplinar, onde a prática é relegada aos anos finais dos cursos (TARDIF, 2010).

Os textos escritos cientificamente, por sua vez, ainda não são valorizados por muitos professores, uma vez que no ambiente universitário a credibilidade se relaciona a uma *lógica discursiva*; enquanto no ambiente escolar impera a *lógica da ação*, pautada pela racionalidade prática e por escolhas que são legitimadas no fazer. (CHARTIER, 2007). Além disso, a universidade demora a conseguir valorizar os saberes profissionais e as experiências docentes (NÓVOA, 1999a).

Em contra partida, as falas dos participantes evidenciam a proximidade que os livros de autoajuda têm de seu cotidiano, demonstrando pequenas ações do dia a dia com as quais tal literatura conversa. Nesse ponto, talvez a LA esteja auxiliando em um

papel que ainda se apresenta como um desafio à universidade, pois se aproxima dos professores e os ajuda a pensar sobre as situações que vivencia em sua prática.

Situação semelhante tem ocorrido com a *dimensão humana*, que seja reconhecida pelas pesquisas na área de educação, ainda é frequentemente negligenciada pela escola, por políticas públicas e pela própria universidade (TARDIF, 2010; AUTOR, 2015). Tardif (2010) evidencia que tal dimensão é central à profissão, pois é nas interações humanas que o fazer docente se assenta: “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIF, 2010, p. 118).

Assim, ao pensar na relação entre dimensão humana e a prática docente, os autores que defendem a constituição do professor profissional, acreditam que essa deva assumir o centro da postura investigativa docente (COCKHAN-SMITH, 2013), pois os *professores profissionais* não devem simplesmente aceitar as dificuldades de aprendizagem oriundas dos alunos *considerados fracassados*, mas sim refletir sobre essas e elaborar novas estratégias buscando alcançar todas as crianças (HOLMES GROUP, 1986; ZEICHNER, 2013).

Como se nota, embora não possamos afirmar que LA possa preparar os professores para lidar com a dimensão humana, é preciso reconhecer que ela abre um espaço à discussão referente ao modo de lidar com o outro, além de trazer orientações e dicas de como isso pode ser feito no dia a dia. Assim, as contribuições oriundas de tais livros também aproximam-se da *obrigação moral* (CONTRERAS, 2002), pois reforçam a ideia de que o professor deve comprometer-se com todos os seus alunos em seu desenvolvimento enquanto pessoas.

Observando os princípios mobilizados pela LA, nota-se que esses veiculam representações relacionadas à idade do ensino como vocação (TARDIF, 2013), porém, por outro lado, destacam alguns aspectos que são valorizados na idade do ensino como profissão, mas que ainda enfrentam desafios para serem incorporados nas práticas formativas e na atuação profissional.

Assim, enquanto o cenário docente conta com *discursos* que se assentam em um projeto de *profissionalização da docência, na prática*, aspectos inerentes aos estágios anteriores dessa atuação (vocação e ofício) parecem circular simultaneamente (TARDIF, 2013), marcando as normas que regulamentam o ensino e a formação de professores, como também o fazer docente que se desempenha no cotidiano.

Para finalizar, destaca-se que independente dos significados que circulam no cenário atual da docência, é preciso reconhecer que a LA ocupa um lugar importante para muitos professores. Importante por se configurar em um *entre-dois* (NÓVOA, 1992), pois abre espaço para os professores se reavaliarem e refletirem sobre suas atitudes – indo ao encontro do *primado da invisibilidade*¹ – ao mesmo tempo em que apresenta certas referências para a atuação na prática, trazendo à tona modelos do “bom professor”, indo assim ao encontro do *primado da visibilidade*².

Assim, em um *contexto líquido*, no qual circulam sentidos plurais e contraditórios, a LA se apresenta como uma referência para muitos professores e, independente de ser julgada como boa ou ruim, deve ser considerada, na medida em que leva o professor a refletir sobre algumas ideias que *circulam pelos discursos de teorias acadêmico-científicas, mas ainda não se concretizaram nas práticas*.

Que as discussões aqui apresentadas nos sirvam como um alerta e nos convide a refletir sobre as diferentes influências que têm entrado na vida dos professores, sobre as maneiras como a universidade tem buscado se aproximar da escola; sobre modos de fortalecer e legitimar o que é tão próprio dos professores: *suas práticas e seus saberes*.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66 – 71, maio. 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Dossiê**. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez.2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

AUTOR, 2012.

AUTOR, 2015.

¹ O *primado da visibilidade* é vigente no *modelo de formação da modernidade pedagógica*, pois esse era centrado por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares, ou seja, a imitação de “bons moldes” era favorecida proporcionando a formação por modelos externos ao professor (BUENO; SOUZA, 2012).

² O *primado da invisibilidade* está presente no *modelo da contemporaneidade pedagógica*, de modo que nesse o professor deve se voltar para si e para suas práticas, procurando se (re)modelar, é um modelo de formação interno ao professor (BUENO; SOUZA, 2012).

ASBAHR, M. C. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2008. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R. . Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: Marisa Bittar; Carlos Hayashi; Rosa M. M. Oliveira; Amarílio Ferreira Jr.. (Org.). **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. 1ed.São Carlos: EDUFSCar, 2012, v. , p. 161-182.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time, **Kappa Delta Pi Record**, 48:3, 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501.

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

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

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

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

LOPES, C. W. **Práticas de Leitura de professoras na contemporaneidade & LA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49847>. Acesso em: 09 ago. 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. nº08, jan./abr. 2009, p. 07 – 22.

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

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** (São Paulo), v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun. 1999a.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999b.

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

PICANÇO, M. F. **O Poder da solução**. A construção do mercado de LA (voltada a negócios). Tese de Doutorado. 171 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2013.

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

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, 2008, p. 47. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 jul 2015.

SILVA, J. de S. **A formação e o trabalho docente**: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: Encontro de pesquisa em educação da região sudeste (ANPED-Sudeste), 9., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso: 28 de ago de 2013.

ZEICHNER, K.M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista brasileira sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez., 2009. p. 13 – 40.