

A socialização profissional do professor e a escola: em questão, a influência da Literatura de Autoajuda no trabalho docente

The professional socialization of the teacher and the school: in question, the influence of self-help literature on teaching work

Rebeca Possobom Arnosti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
rebk_pa@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8186-2283>

Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
samuelsn@rc.unesp.br
<https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC
labenites@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

RESUMO

Este artigo relaciona desafios ligados à modernidade líquida, à docência e à literatura de autoajuda (LA). Objetiva identificar e analisar de que forma os professores acreditam utilizar a LA no cotidiano escolar e; averiguar se LA influencia na discussão sobre a condição da docência e da identidade profissional do professor. Respondendo a um questionário, 55 professores participaram deste estudo qualitativo. No tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Entre os participantes, 40 apresentaram contribuições da LA, sendo essas voltadas à dimensão pessoal e/ou profissional. Na dimensão profissional, evidenciaram que os livros corroboraram a dimensão técnica do ensino; favoreceram reflexões sobre a prática; e, especialmente, auxiliaram nas interações entre professores e alunos (dimensão humana). Considera-se que, com uma linguagem clara e sedutora, a LA apresenta uma escrita que busca se aproximar da pessoa, resgatando questões importantes ao cotidiano docente, que nem sempre são devidamente contempladas nas políticas públicas ou na formação docente. Conclui-se que a LA, na forma de uma pedagogia da autoajuda, situa-se entre dois modelos de formação, pois não se fixa numa formação mais clássica pautada na moralidade, mas também não a ignora, assim como não dá total autonomia ao professor e nem o deixa de mãos vazias. Nesse sentido, embora ela não opere no âmbito de uma consciência de grupo profissional, ela

oferece contribuições ao âmbito individual que não devem ser ignoradas, mas sim compreendidas à luz os desafios e do contexto que hoje vivenciamos.

Palavras-chave: Socialização profissional. Literatura de autoajuda. Trabalho docente.

ABSTRACT

This article relates challenges related to liquid modernity, teaching and self-help literature (LA). It aims to identify and analyze how teachers believe to use LA in daily school and; find out if LA influences the discussion about the condition of teaching and the teacher's professional identity. Answering a questionnaire, 55 teachers participated in this qualitative study. In the treatment of the data, the content analysis was used. Among the participants, 40 presented contributions from LA, which were geared to the personal and / or professional dimension. In the professional dimension, they showed that the books corroborated the technical dimension of teaching; favored reflections on the practice; and especially assisted in interactions between teachers and students (human dimension). It is considered that, with a clear and seductive language, the LA presents a writing that seeks to get closer to the person, rescuing important issues to the daily teaching, which are not always properly addressed in public policies or teacher education. It can be concluded that AT, in the form of a self-help pedagogy, is located between two models of formation, because it does not focus on a more classical formation based on morality, but neither does it ignore it, nor does it give the teacher total autonomy. and don't leave him empty handed. In this sense, although it does not operate within the framework of a professional group conscience, it offers contributions to the individual level that should not be ignored, but understood in light of the challenges and context we are experiencing today.

Keywords: Professional socialization. Self-help literature. Teaching work.

Contexto do Estudo

Este artigo trata do universo da docência, buscando averiguar um fenômeno que tem despertado nossa atenção na contemporaneidade: a leitura dos livros de autoajuda pelos professores. Para tanto, procuramos conhecer o contexto histórico e social que cerca tal literatura, a fim de compreender a sua aproximação da docência. Conforme nos alerta Silva (2012):

[...] O consumo de tal literatura tornou-se, hoje em dia para os docentes, um fenômeno cotidiano. Alguns dos livros de Augusto Cury como “O código da inteligência” está em sua 4ª reimpressão, “Filhos brilhantes, alunos fascinantes”, em sua 10ª reimpressão, e “12 semanas para mudar sua vida” em sua 9ª reimpressão. No caso de Gabriel Chalita, “Pedagogia do amor” está em sua 29ª edição e “Educação: a solução está no afeto” está em sua 19ª edição (p. 40-41).

Tal fenômeno de vendas chama a atenção e nos leva a pensar no motivo de adesão dos professores, na contribuição para o trabalho ou ~~numa mesmo para~~ numa perspectiva pessoal. Assim, o texto procura discutir diferentes contextos que auxiliam a pensar no encontro entre a literatura de autoajuda (LA) e os professores.

Todavia, cabe mencionar que, ao olhar para esse encontro, partimos do pressuposto social, o qual, ao entender que a LA ganha espaço e aderência no contexto escolar, via professores, acaba por perpassar o espaço escolar com seus desafios, dinâmicas particulares e, sobretudo, por evidenciar um perfil de sociedade e um conjunto de indivíduos que sofrem, vivenciam e sintetizam a diversidade de influências culturais pertinentes a esses contextos e estabelece, assim, uma discussão com a noção de sociedade, de escola e com a identidade dos sujeitos e professores que as constituem e, neste caso específico, que se identificam com LA.

Para tal, o recorte social escolhido é perpassado pelos estudos de Bauman (2001, 2005), nos quais o atual contexto retrata uma modernidade líquida; bem como pelas influências do capitalismo no que diz respeito à passagem de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo (TURMINA, 2005; GIDDENS, 2002); incluindo-se nesse processo a *bildung*, formação cultural, pois ela se vincula aos fenômenos de uma nova cultura, na qual, de um lado, se trabalha com a autoformação e o autodesenvolvimento e, de outro, se assiste que, com a revolução científica-tecnológica, os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca (MITROVITCH, 2011).

Desse modo, na sociedade de consumo tudo pode ser consumido. Há uma desregulação de mercado para atender a esse pretexto e uma exacerbação da individualidade. Essas características geram dilemas, por exemplo, na construção da identidade dos sujeitos, pois a mesma passa a ser vista como um processo de busca interminável, tal como uma mercadoria que, como tal, é descartável, pois, uma vez que se atinge um patamar, logo se estabelece um próximo.

Assim, esse contexto é conhecido como tempos líquidos, pois nele nada é feito para durar ou se consolidar, de forma que “[...] as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2005, p. 07). Se apresenta um grande grau de incertezas e instabilidade.

Essa instabilidade e incerteza também se faz presente na escola:

Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões (TARDIF, 2013, p. 552).

Nesse sentido, o papel da escola e daquilo que se concebe como ensino vão sendo colocados à prova, surgindo a sensação de que ela não mais corresponde aos anseios da sociedade, podendo-se inferir que houve um abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor (ESTEVE, 1992).

Afinal, a escola do século XXI convive com rótulos, como o fracasso escolar, sendo incapaz de suprir muitas das demandas sociais atuais. É diante desse conceito de liquidez e fragilidade dos tempos e espaços aqui apresentados, que se olhou para a LA e teve-se como questão de estudo: os professores podem buscar na LA, respostas para lidar com esses desafios? Para tanto, objetivamos (a) averiguar se a LA se relaciona aos desafios vivenciados pela escola e pelos professores do século XXI e (b) identificar e analisar de que forma os professores acreditam utilizar a LA no cotidiano escolar.

Na busca desses dados, o próximo tópico aborda os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; em seguida, apresenta-se o contexto de surgimento da LA e o modo como ela foi se modificando ao longo do tempo, realizando uma breve discussão sobre a sociedade líquida, e, enfim, sobre possíveis relações entre esse tipo de sociedade e a constituição da identidade docente. Por fim, apresenta-se os dados da pesquisa e sua discussão. Conclui-se o texto buscando tecer algumas reflexões sobre o cenário abordado.

Procedimentos metodológicos

Como caminho, escolheu-se a pesquisa de análise qualitativa. Embora se entenda que não é fácil caracterizar uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1983), a entendemos como um processo baseado na análise dos dados indutiva, sendo fiel ao universo cotidiano dos sujeitos (ALVES, SILVA, 1992). André (1983), também declara, que a pesquisa qualitativa em educação possibilita a compreensão de diferentes significados atribuídos às

experiências vivenciadas na escola, o que contribui para que se entenda as relações entre o indivíduo, suas ações e o contexto em que se insere.

Nessa perspectiva, esta pesquisa considerou a cultura, a época e as características inerentes à realidade dos sujeitos pesquisados, a fim de levar em conta suas compreensões dentro de um contexto mais amplo. Por isso, este estudo vê os professores como sujeitos que são influenciados pelos desdobramentos da época e do lugar em que vivem, o que nos leva a buscar entender as marcas de nosso tempo e da sociedade como se constituíram.

Além disso, leva-se em conta as múltiplas respostas que emergiram ao longo da pesquisa, a fim de olhar para o objeto de estudo sob diversas perspectivas e não apenas sob o aspecto mais citado.

Optou-se pelo questionário como técnica de coleta de dados, que tem sido usado a fim de conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1989, p. 124), entre outros aspectos, possibilitando atingir um número maior de pessoas, mesmo as que moram em locais distantes e não impondo aos pesquisados a influência das opiniões do pesquisador (GIL, 1989).

O questionário pode se constituir por diferentes tipos de perguntas, sendo que as ordens das mesmas importam. Gil (1989) destaca que pode haver a indução das respostas a partir de perguntas próximas, sendo interessante dispersar algumas delas. Ao mesmo tempo, recomenda-se marcar com clareza o fechamento de uma fase de questões para preparar o respondente para a fase seguinte, trazendo as elucidações que o ajudem a compreender o que se deseja saber.

Em nosso caso houve três diferentes blocos de perguntas: no primeiro, buscamos a caracterização dos sujeitos, com perguntas referentes à sua formação e ao seu contexto de trabalho; no segundo, objetivamos conhecer o que os participantes gostam de ler, de modo que organizamos questões em que eles pudessem escrever sobre diferentes tipos de leituras que realizam; no terceiro bloco, especificamos questões sobre as leituras de autoajuda, sendo que esse teve início com uma lista de livros de autoajuda que estavam entre os mais vendidos, os professores deveriam pontuar quais desses já haviam lido ou indicar outros do mesmo gênero. Em seguida, havia cinco questões sobre diferentes contribuições oriundas dessas leituras e, por fim, uma questão geral, que questionava como cada um ‘se vê enquanto professor’.

Os blocos de questões foram elaborados com questões abertas, com exceção do primeiro. O questionário foi testado na forma de estudo piloto, depois reformulado e

enviado às escolas a fim de se realizar um estudo exploratório dessa realidade, no que se refere à percepção dos professores sobre a LA.

Registra-se que se entende por estudo exploratório a busca pela descoberta de ideias e de intuições que tem por objetivo a familiarização com o fenômeno, visando conseguir nova compreensão deste para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou de criar novas hipóteses (SELLTIZ et al, 1967, p. 60). Portanto, o estudo tende a ser flexível, as questões podem ser definidas ao acaso e a amostra é pequena.

Em nosso estudo, as questões não foram definidas ao acaso, pois já tínhamos clareza quanto ao nosso objeto de estudo, tendo realizado, inclusive, um estudo piloto anteriormente a fim de melhor definir as questões.

Com relação à amostra, participaram 10 escolas da rede pública municipal de um município do interior paulista — de um agrupamento de 54 escolas — e 55 professores — de um universo de 1114 A rede municipal atende desde creches até o Ensino Fundamental anos iniciais — há apenas uma que atende ao Ensino Fundamental anos finais. Há entre os respondentes: nove professores que atuam em creches (PC1 a PC9), 30 que atuam na Educação Infantil (PEI10 a 39) e 16 que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais (PEF40 a 55). Todos os participantes assinaram o *termo de consentimento livre e esclarecido* aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (Protocolo 3330, decisão 063/2011).

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), na qual passaram por etapas de organização, codificação e categorização. É importante destacar que as categorias de análise não emergiram diretamente relacionadas às questões, mas foram constituídas considerando-se os objetivos da pesquisa, o conteúdo das respostas, o contexto do estudo e os pressupostos teórico-metodológicos, sendo compostas três categorias: Constituição da Identidade Docente, Elementos da dimensão afetiva e LA: significados e atribuições. Para este artigo, priorizou-se um recorte, focando dados que emergiram da terceira categoria, destacando-se, ainda, sua subcategoria ‘Significação: A LA e a vida do professor’.

Menciona-se que os pressupostos epistemológicos que norteiam este estudo têm suas bases na Sociologia. Assim, embora o estudo da identidade docente e dos usos que se faz da LA possa ter um viés psicológico, por ora optou-se por um enfoque sociológico do objeto de estudo, ou seja, os dados e o contexto do estudo foram analisados como fatores que informam, confrontam para entender como se procedem os sujeitos (BAUMAN; MAY,

2010). Dessa forma, o próximo tópico procura apresentar o cenário histórico e social que envolve a LA.

O contexto da literatura de autoajuda

Tomamos por base as contribuições de Ferreira (2011) e Aguiar (2011) para elucidar contribuições oriundas de Aristóteles acerca do gênero que ele denomina de epidíctico, o qual, desde a Antiguidade, fora identificado em discursos persuasivos, assim, guarda relações com o que, atualmente, chamamos de LA.

Ferreira (2011) aponta que Aristóteles diferencia três gêneros discursivos. O gênero deliberativo, que se preocupa “com questões que poderão acontecer no futuro” e “diz respeito à escola do que era mais útil à cidade” (FERREIRA, 2011, p. 24-25). O gênero judicial remete a acusações e defesas de ações realizadas no passado, a fim de destacar a justiça ou a injustiça relacionada a essas. Enquanto o gênero epidíctico, diferente dos dois anteriores, não visa a uma tomada de ação, mas “procura antes aumentar a intensidade da adesão ao valor que exalta, reforçando assim uma disposição para agir” (FERREIRA, 2011, p. 26).

No gênero epidíctico o auditório se configura como um espectador, sendo que cabe a esse ouvir, aplaudir o orador e ir embora. Ferreira (2011) indica que como esse “não diz respeito a uma ação imediata e não exige uma escolha, o valor é celebrado em separado da ação” (p. 40). Nesse contexto, é valorizado como objeto do discurso a argumentação, pois cabe ao orador envolver o auditório e se integrar àqueles com quem se comunica.

Aguiar (2011) associa a retórica ligada a tal gênero a estratégias presentes no discurso da LA, especialmente no que se refere ao uso do *ethos*, isto é, “o caráter do orador” e do *pathos*, “emoção despertada pelo orador nos ouvintes” (FERREIRA, 2011, p. 13), sendo eles dois dos três pilares fundamentais defendidos por Aristóteles como necessários para persuadir os indivíduos.

Em relação ao *ethos*, Aguiar (2011) afirma que na retórica aristotélica os argumentos não se fundamentam apenas em um raciocínio convincente, mas também no que aparenta ser o orador quando o mesmo se dirige ao auditório, isto é, de sua imagem perante seus espectadores. Como veremos a seguir, o uso de biografias de pessoas bem sucedidas e com um forte caráter marcam a LA, um dos recursos que pode auxiliar a

construir essa imagem de identificação entre os exemplos mencionados nos livros e os leitores.

Já o *pathos* constitui-se em uma ferramenta importante para conquistar o auditório (AGUIAR, 2011), de modo que o autor cita exemplos em que os excertos dos discursos de autoajuda levam os leitores a se compadecer e se sensibilizar com as situações apresentadas.

Com essa breve apresentação do gênero epidíctico e da retórica aristotélica buscamos ressaltar que estratégias discursivas utilizadas na literatura que hoje denominamos de autoajuda são bastante antigas, tendo sido utilizadas em diferentes contextos ao longo dos séculos. Entretanto, nosso olhar para a LA a localiza como um fenômeno que marca a segunda metade do século XIX, pois é no contexto do desenvolvimento da sociedade industrial e capitalista que Samuel Smiles cria o conceito de autoajuda (AGUIAR, 2011).

Embora imbuído de referências e influências bastante anteriores a esse período, seu livro “Ajuda-te”, publicado em 1859, é considerado um marco na difusão e no conceito da LA, de modo que, do século XIX até os dias de hoje, essa literatura continuou a se modificar e a ser influenciada por diferentes movimentos, traçando relações com o próprio modo como a sociedade foi se modificando (RÜDIGER, 1996), relacionando-se ao cenário de massificação dos meios de produção cultural.

Nesse ponto, Cambi (1999) nos mostra que no contexto do capitalismo industrial, com o desenvolvimento dos meios de produção cultural e do próprio capital, também se modifica a própria ideia de formação humana, do homem que se pretende formar. O autor nos mostra que, ao longo dos séculos, diferentes ideias de formação humana (*paideia*) predominaram nas sociedades dominantes, de modo que se tem as influências de uma *paideia grega* (com sua máxima ‘Conhece-te a ti mesmo’), depois, de uma *paideia cristã* (onde a máxima era imitar a Cristo, viver seus valores), para, enfim, chegar-se a uma *paideia humanista* (aqui retomam-se valores greco-romanos e a criança é colocada no centro da cultura).

Porém, é com a ideia de *bildung*, cultura e formação, formação cultural, que observa-se uma nova cultura nas quais os produtos culturais deixam de ser valores de uso para serem valores de troca. A *bildung* surge na Alemanha do século XVIII, carregando a exigência de formar seres humanos amparados na ideia de autonomia e emancipação do sujeito (MITROVITCH, 2011), tendo como significado a autoformação, o aperfeiçoamento

individual e o “autodesenvolvimento”. (MITROVITCH, 2011, p. 32-33, 37). Mas o século XVIII, com a revolução científico-tecnológica, também aponta para a ascensão de uma nova cultura na qual os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca. Emerge uma semicultura que se expressa, de um lado, com a dissolução da cultura nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural e, de outro, com a socialização da semiformação como um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos expressos no caráter de fetiche da mercadoria (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230).

Dessa forma, se torna importante considerar que a indústria cultural vai além de comercializar bens materiais, pois descobre um campo inesgotável de produção e consumo na medida em que passa a olhar para o campo das emoções como produtos (TURMINA, 2005). Nesse sentido o capitalismo converte a esfera privada em um mercado efetivo e potencial, captando sentimentos de insegurança, medo, conflitos, ansiedade para apresentar soluções aos mesmos, por meio de seus discursos que se tornam mercadorias consumíveis. Para Giddens (2002), esses sentimentos são importantes para perpetuar o comportamento consumidor.

Assim, enquanto a ideia de *bildung* prezava pela emancipação e autonomia do indivíduo, a massificação cultural vai na contramão desse processo, pois a LA prega que o indivíduo seja capaz de superar seus próprios desafios, mas essa superação está vinculada às prescrições oriundas dos autores e dos gurus da área, de modo que o que se prega é uma falsa autonomia.

Nessa lógica faz sentido o que Mészáros (1996) chama de obsolescência planejada, uma estratégia impregnada no capitalismo em que é preciso “produzir para destruir”. Turmina (2005) destaca que, para além da obsolescência dos produtos de consumo, convive-se com a obsolescência dos trabalhadores, o que leva à venda de saídas estratégicas aos problemas por meio de falsas necessidades, pois “O contorno dessas manobras resulta na cooptação do indivíduo nas suas várias dimensões — objetiva e subjetiva —, transformando-o em um perfeito consumidor” (TURMINA, 2005, p. 139), sendo que “Pela indústria cultural o trabalhador aprende que a distância que existe entre ele e a possibilidade de mudar sua atuação perante o seu universo se reduz a comprar ou não os ‘pacotes’ da auto-ajuda” (p. 144).

Nesse ponto, a LA vende fórmulas que vão ao encontro das necessidades do capital, mas as apresenta como se fossem necessidades do próprio indivíduo. Um exemplo

dado por Turmina (2005) é a partir do livro *Você: a alma do negócio*, de Shinyashiki (2001). Nele, se trabalha a ideia de que o trabalhador vive em um mundo de poucos empregos, assim, quem está empregado deve se ver como privilegiado, sem reclamações, pois a empresa pode facilmente substituir um funcionário que se sente injustiçado. A partir desse exemplo, Turmina (2005) indica que o estímulo à LA cumpre duas funções na sociedade atual: em primeiro lugar, acalmar a insatisfação, pacificando as tentativas de revolta, passando a superação dos problemas da dimensão coletiva à dimensão individual. E, em segundo lugar, auxiliar no processo de sedução do capital, que, embora seja homogeneizante, é assimilado de forma personalizada a partir da leitura de tais livros. Nesse ponto, esse processo pode representar a produção material para seus autores, mas um consumo espiritual para seus leitores (TURMINA, 2005).

Assim, vender livros e proferir palestras é algo que gera um *status* aos gurus, pois são vistos como aqueles preocupados em auxiliar o próximo, em promover o bem-estar humano, indo ao encontro do que as pessoas precisam. Mas não há preocupação com o resultado final do que se aprende a partir das palestras, cursos ou livros.

Nesse ponto, esses gurus da LA podem ser associados ao que Bauman (2001) denomina de “conselheiros”, opondo-os à figura dos “líderes”. Para ele, pessoas que são tidas como referências por terem um grande número de seguidores podem ser vistas como conselheiros, mas essas se diferenciam dos líderes. Enquanto os líderes devem ser seguidos, os “conselheiros” são escolhidos, podendo ser contratados e demitidos. Assim, Bauman (2001) indica que os conselheiros não trabalham com a “Política com P maiúsculo”, que está vinculada ao bem de todos, à ideia da boa sociedade; mas sim com a “política-vida”, com o que as pessoas podem fazer por si próprias.

O autor, inclusive, cita um livro de autoajuda para elucidar tal discussão. Ressalta a obra *Codependent no More*, de Melody Beattie (1987), no qual a autora recomenda que a forma mais eficaz de enlouquecer é se envolver com o problema das outras pessoas, enquanto que, para se tornar feliz, é preciso focar e cuidar dos próprio problemas.

Esse mundo em que atuam vários conselheiros é identificado por Bauman (2001) como um capitalismo leve, fluido, amigável com o consumidor, que não aboliu as autoridades, mas possibilitou que elas se multiplicassem e coexistissem. Isso se contrapõe ao capitalismo pesado, sólido, no estilo fordista, quando o mundo pertencia aos que ditavam as leis, aos supervisores, controlado por autoridades, por líderes.

Assim, os *conselheiros* do mundo atual — que atualmente também podem ser identificados como referências no mundo virtual, nas próprias redes sociais — oferecem exemplos e prescrições que possibilitem localizar os problemas que estão gerando nossa própria infelicidade. Aparecem como referências em um mundo cheio de possibilidades, que gera a sensação de que não podemos errar, mas, ao mesmo tempo, evidencia que dificilmente poderemos ter certeza se estamos certos. Para Bauman (2001), a infelicidade dos consumidores está atrelada ao excesso de escolhas e não à falta delas, sendo que uma das perguntas que mais os assombra seria: “Será que utilizei os meios à minha disposição da melhor maneira possível?” (BAUMAN, 2001, p. 75).

Nesse ponto, a produção da LA ganha força na sociedade industrial-capitalista do século XIX e continua a se desenvolver ao longo dos séculos seguintes, tendo em vista que ela se tornou cada vez mais complexa e novos recursos foram sendo impregnados na difusão e na massificação dos produtos pela indústria cultural. Assim, neste artigo, opta-se por delimitar três fases da LA, especificando movimentos e princípios que a fundamentam. É evidente que outros movimentos, teorias e religiões, para além dos citados aqui, exerceram influências sobre o desenvolvimento desse gênero, mas focamos aqueles que nos pareceram mais marcantes com base em pesquisas sobre o assunto.

A LA no século XIX: o indivíduo em busca de força de caráter

Samuel Smiles nasceu na Escócia, em Haddington, em 1812 (TURMINA, 2005). Embora tenha se formado em medicina, desde a graduação se envolvia com causas políticas. Em 1837 começou a escrever sobre Reforma Parlamentar para o jornal Leeds Times. No ano de 1838 assumiu a chefia do jornal, deixando a medicina para se dedicar à militância por mudanças políticas (TURMINA, 2005).

Cabe destacar que o século XIX foi marcado por muitas inovações técnicas que possibilitaram ampliar o processo de industrialização. Tal processo vinha acompanhado de um grande crescimento industrial e populacional, que não deixava de produzir condições de trabalho e de vida mais precárias (TURMINA, 2005).

Essa contradição e a difícil condição de vida da classe dos trabalhadores levou à repercussão de ideias socialistas e comunistas, tendo como grandes representantes Marx e Engels, que denominaram a si mesmos e a seus seguidores de socialistas científicos, pois

buscavam formular uma profissão de fé comunista, visando à união de todos os oprimidos e entendiam que seria necessária a força física para conquistar as mudanças (RÜDIGER, 1996).

Smiles, apesar de visar mudanças sociais em seus escritos, aproximava-se mais dos socialistas utópicos, pois era contrário ao uso da força física para conquistá-las, acreditando que a reforma social poderia começar pela reforma individual (TURMINA, 2005). “Em seu *best-seller*, lê-se de fato que o progresso social não é obtido com a reforma das instituições” (RÜDIGER, 1996, p.36).

Smiles tornou-se biógrafo de homens que, durante a revolução industrial, trabalharam duro para tornar o povo britânico o mais próspero do mundo. Entre 1858 e 1861, ele escreveu os três volumes de *Lives of the Engineers* [“Vidas dos engenheiros”] (1861), uma crônica de dois séculos de progresso extraordinário conquistado por indivíduos auto-disciplinados e muitas vezes autodidatas, que contava a história da tecnologia, do progresso econômico, e das mudanças sociais. “Destas páginas se pode observar”, escreveu ele, “que as obras de nossos engenheiros tiveram importante influência no progresso da nação inglesa...” (POWEL, 2009, s/p).

Nessa perspectiva, delineiam-se duas importantes influências que Rüdiger (1996) e Turmina (2005) destacam sobre as obras desse autor. Para além do contexto social e histórico da Europa do século XIX, a religião protestante calvinista¹ e a filosofia liberal que vinha crescendo junto ao desenvolvimento do capitalismo deixaram seus impactos sobre os escritos de Samuel Smiles.

Sobre a religião, Turmina (2005) mostra que os livros do autor estavam repletos de passagens bíblicas oriundas de salmos, parábolas de Salomão e versículos das cartas de São Paulo. Ele discordava das correntes que viam a religião como um mal. Para o autor, o homem deveria se ajudar para também poder contar com a ajuda de Deus. Tanto é assim que uma de suas frases mais conhecidas é: ajuda-te e Deus te ajudará. Não se pode ignorar que, com a Reforma Protestante e seus vários ramos, no caso do calvinismo valoriza-se uma teologia da prosperidade, pautada no Velho Testamento.

Além disso, Turmina (2005) destaca que Smiles via no trabalho uma proteção contra os pecados e os vícios, sendo considerado como uma virtude. Por ser calvinista, via

¹ O calvinismo se refere ao “conjunto de ideias e doutrinas de João Calvino (1509 – 1564), teólogo e reformador cristão” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 372), um dos grandes nomes da segunda fase da Reforma Protestante.

o trabalho como um chamamento divino, sendo que o homem deveria se empenhar para ser reconhecido em suas ações. O autor ainda destaca que o dinheiro não deve ser um dos fins principais da vida, mas também não pode ser desprezado, pois é necessário para garantir bem-estar físico e social.

Quanto ao liberalismo², ele referenciava a ideia de liberdade e possibilitava ao indivíduo desenvolver suas habilidades e potencialidades a fim de galgar posições mais elevadas:

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

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

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

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

No livro *Ajuda-te*, Smiles fala sobre o cultivo de si mesmo, valores éticos, morais e religiosos (TURMINA, 2005). “Neste contexto, *self-help* significava, essencialmente, força de vontade aplicada ao cultivo dos bons hábitos” (RÜDIGER, 1996, p. 33, grifos do autor).

Para tanto, destaca-se abaixo algumas das principais características que marcam a obra do autor e que estamos considerando como a primeira fase da LA:

1) O autor ensina por meio de histórias de vida de pessoas de sucesso a fim de motivar os trabalhadores. Acredita que as invenções humanas representam o potencial humano, ou seja, o homem é capaz de se autoajudar (TURMINA, 2005).

² O liberalismo pode ser definido como uma “doutrina baseada na defesa da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1175).

2) “Em *Self-help* o conceito-chave não é sucesso — mas caráter” (RÜDIGER, 1996, p. 37). Para Smiles, o caráter e a moral são fundamentais para promover o desenvolvimento da nação (TURMINA, 2005), sendo o caráter concebido como reflexo da vontade individual que está sob a influência da moral, da razão e da religião (TURMINA, 2005). O autor indica que o caráter pode funcionar como uma espécie de freio que visava desacelerar as inquietações oriundas da economia fabril, que rompia com a sociedade vigente e fazia emergir novos grupos em posições sociais de poder. Ele “[...] procurou combinar o princípio da liberdade individual com as obrigações para com a coletividade” (RÜDIGER, 1996, p. 37).

Para isso, o trabalho foi muito valorizado, sendo considerado o principal meio para o desenvolvimento do caráter. Smiles entendia que pelo trabalho pode-se aprender a ser disciplinado, obediente, consciente e perseverante — além de o homem conquistar habilidades profissionais, aptidões e inteligência (RÜDIGER, 1996).

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

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

A partir de tais características, Rüdiger (1996) acredita que a LA foi marcante para esse contexto, pois fez um papel de mediar o indivíduo que agora contava com um maior grau de liberdade e liberava-se de representações coletivas que eram vigentes na sociedade pré-moderna. Essa literatura veio auxiliar as pessoas a lidarem com os desafios que emergiam da decadência das culturas tradicionais: “A modernidade colocou ao homem a possibilidade de se pensar como [um] indivíduo capaz de escolher papéis sociais e decidir sobre seu destino, ao invés de se pensar apenas como parte de um grupo social, dotado de um papel fixado tradicionalmente” (p. 47).

A LA na primeira metade do século XX: indivíduo em busca do sucesso

No final do século XIX, a LA começa a chegar à América, de modo que lá se encontra com a rápida evolução da democracia, com o fortalecimento dos princípios de igualdade e liberdade, com a ideia de progresso individual e com a figura do *self-made man* (faça você mesmo). Esse cenário foi se conciliando aos valores oriundos dos livros de autoajuda, de modo que, pouco a pouco, seu foco foi deixando de estar associado ao fortalecimento do caráter, da moral e dos bons princípios para dar espaço ao indivíduo de sucesso, buscando constituir uma personalidade agradável, carismática e dotada de um poder pessoal (RÜDIGER, 1996).

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

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

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

Marques (2014) explica que esse movimento reunia líderes de diferentes religiões de regiões metropolitanas dos Estados Unidos, mas não se apresentava como uma religião tradicional, pois não possuía a ideia de Deus vinculada ao cristianismo, não se guiava por um livro sagrado ou por um sistema formal de crenças. Assim, Rüdiger (1996) e

Marques (2014) pontuam outras características que marcaram o Novo Pensamento: (1) um sincretismo baseado em religiões orientais, filosofias idealistas, cristianismo, hipnotismo, tradição esotérica e psicologia; (2) o panteísmo, pois, apesar de não ser uma religião, continha valores centrais das religiões mais conhecidas, de modo que defendia que a vida deveria ser obediente a um Poder Supremo, ou a uma Inteligência Infinita e, (3) como elemento fundamental, o mentalismo (crença no poder da mente), desenvolvendo a crença que, de fato, pensar é poder. O sucesso depende muito de valores como determinação, ambição e perseverança.

Rüdiger (1996) salienta que, apesar do movimento ter um fundo baseado em aportes científicos, na psicologia e na metafísica, sua popularização fez com que a maioria de seus seguidores buscassem métodos práticos e eficazes para solucionar seus problemas espirituais, financeiros, psicológicos e físicos.

Nesse sentido, Marques (2014) aponta que embora a LA tenha sido influenciada por diferentes fatores ao longo do século XX, produções fundamentadas no “poder da mente” continuam a existir nos dias de hoje, sendo possível estabelecer maiores ou menores relações com os princípios vinculados ao Novo Pensamento.

A LA da segunda metade do século XX ao século XXI: o indivíduo em busca da felicidade

Outro movimento que Rüdiger (1996), Graziano (2005) e Bessa (2008) reconhecem ter influenciado a LA a partir da segunda metade do século XX é a denominada Psicologia Positiva, que surgiu em 1998, quando psicólogos como Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Ray Fowler e amigos se reuniram para sistematizar estudos que tinham por foco essencialmente o otimismo, e contrapunham as emoções positivas ao prejuízo herdado das emoções negativas.

Assim, apesar de diferentes autores reconhecerem a influência da Psicologia Positiva sobre a LA, Graziano (2005) e Bessa (2008) preocupam-se em mostrar que essas não podem ser confundidas, pois a Psicologia Positiva baseia-se em pesquisas realizadas com grandes amostras, que são sistematizadas e analisadas cientificamente. Já a LA tende a apresentar dados mais sucintos e menos sistematizados, baseando-se em relatos de uma ou poucas pessoas.

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

Rüdiger (1996) coloca que essas novas contribuições da Psicologia começam a gerar influências sobre os livros de autoajuda que vinham sendo produzidos na segunda metade do século XX. Algumas dessas influências produziram mudanças, como: o sucesso e o bem-estar, que antigamente eram vistos como recompensas às pessoas virtuosas, passaram a ser considerados como direitos de todo ser humano, podendo recorrer à prática de autoajuda e ao desenvolvimento da personalidade para obtê-los, pois “O comprometimento com o cumprimento dos deveres foi substituído pela preocupação em satisfazer os desejos [...]” (p. 92).

Bessa (2008) também demonstra que a Psicologia Positiva exerceu influências à LA até o século XXI, sendo que destaca o caráter emocional e os valores positivos, como elementos que perpassam as obras dessa época. Seligman (2004) ilustra algumas dessas características que marcam a Psicologia Positiva e se fazem presentes nos livros de autoajuda:

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

Nesse contexto, Severiano (2001) ressalta que, nos dias de hoje, podemos estar vivendo em uma ‘cultura do narcisismo’, na qual:

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

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

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

Assim, a LA do final do século XX e início do século XXI desdobrou-se em diferentes áreas, procurando apresentar respostas não apenas a problemas relacionados às finanças ou ao mercado de trabalho, mas à vida familiar, aos relacionamentos, ao modo de cuidar do corpo e da saúde, ao relacionamento conjugal, ao desenvolvimento da fé ou da espiritualidade, à superação de perdas, ao contexto educacional, entre outros. O fato das temáticas se multiplicarem certamente contribuiu para que um público cada vez maior fosse atingido.

Além disso, Picanço (2013) demonstra que muitos outros fatores contribuem para o grande sucesso desse gênero textual, como a mídia — que oferece grande difusão dos lançamentos e dos conteúdos desses livros —, anúncios e palestras que envolvem temáticas relacionadas, gurus da LA — que buscam estratégias para que ela continue sempre em alta e ganhe reputação —, a força do mercado editorial, que deseja continuar a receber as recompensas atreladas ao grande número de livros vendidos, etc.

A escola e os professores em tempos líquidos

Nesse viés, a variedade de assuntos abordados pela LA pode indicar que a vida se tornou mais complexa e que é preciso realizar-se nas mais diferentes áreas, já que o indivíduo: “participa de sistemas de ação cada vez mais complexos, distintos e numerosos, que tendem a desintegrar profundamente a personalidade, conforme progride a modernidade” (RUDIGER, 1996, p. 14).

Certamente, o desenvolvimento do neoliberalismo³, do capitalismo e da globalização continua a influenciar o mundo em que vivemos hoje, sendo que as condições oriundas do século XIX se intensificam em novos formatos. De modo que nos vemos em um mundo pautado pela força do mercado, pela redução de distâncias gerada pela *internet*, exigindo maior eficiência e agilidade do indivíduo, pela competição e pela meritocracia acirradas nos contextos econômico, empresarial, financeiro e, inclusive, na produção científica.

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

Como já mencionado, Bauman (2007) trouxe uma contribuição significativa ao discutir as intensas mudanças, complexidades e instabilidades que englobam o mundo atual, cunhando o termo líquido para caracterizar as condições vigentes, as quais se opõem ao que é sólido:

A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensos ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios. A “sociedade” é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em uma “totalidade sólida”): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (BAUMAN, 2007, p. 09).

Na sociedade líquida, as atualizações já não perpassam apenas os bens de consumo materiais, mas invadem o território imaterial dos valores, dos conhecimentos e dos conceitos. Nessa ordem, não basta ter os produtos necessários à vida moderna, mas passa a ser fundamental ser o sujeito necessário — ou útil — à vida moderna. Portanto,

³ O neoliberalismo pode ser definido como uma “doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1350).

nessa atualização se extrapola o mundo externo relativo a produtos e bens que podemos adquirir, adentrando nosso interior, o que exige uma identidade em movimento, pronta a abandonar velhos hábitos e incorporar novos, que possa ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2002, p. 13).

Para tanto, a discussão sobre a sociedade líquida acompanha a discussão sobre a constituição da identidade. Para compreender esse conceito, tomamos por base as concepções de Dubar (1997), que indica que a identidade não corresponde àquilo que é “idêntico”, mas resulta de uma identificação, que se baseia em uma operação de diferenciação e outra de generalização. Na primeira, a identidade se explica pela diferença, “pela singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém”; na segunda, a identidade se explica pelo que é a pertença comum. “Entre estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado” (p. 09).

Assim, a identificação no processo de socialização — com o que se espera de nós, com a cultura em que estamos imersos, com os significados que nos atribuem etc. — é fundamental à constituição da identidade, sendo que essa construção se dá por meio de dois processos: o biográfico e o relacional. O primeiro se constrói ao longo do tempo, numa constante negociação entre as identidades herdadas e as identidades visadas, podendo haver continuidades ou rupturas ao longo do processo. Já o relacional se constrói no eixo espacial, na negociação entre as identidades que os outros atribuem ao indivíduo e as que ele assume. Nessa construção pode haver o reconhecimento ou o não-reconhecimento entre o que dizem sobre o indivíduo, o que esperam dele e o modo como ele se vê.

Nesse viés, consideramos as contribuições de Bauman (2007) e Hall (2002) para discutir as mudanças no processo de constituição indentitária nos tempos atuais. Hall (2002) busca explicar tais mudanças pautando-se em dois modelos de identidade concebidos anteriormente para se chegar no que possivelmente concebe-se hoje. Para ele, no Iluminismo, acreditava-se que a identidade da pessoa correspondia à sua essência, à sua razão, à sua consciência de ação, de modo que “o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado” (HALL, 2002, p. 10).

Mais tarde surge a noção de sujeito sociológico, que vai ao encontro do aumento da complexidade do mundo moderno, de forma que considera que a ‘essência’, a

identidade do sujeito não mais era autônoma, mas constitui-se na relação com outras pessoas importantes para ele. “De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2002, p. 11).

Nessa direção, Hall (2002) define o sujeito pós-moderno, compreendendo que, na constituição deste, a socialização e os processos biográficos e relacionais continuam a existir, mas traz a ideia de identidades conflitantes, que o empurram a diversas direções, pois as identificações são constantemente deslocadas:

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 13).

Assim, o que se questiona, na pós-modernidade, não é o processo de socialização, nem o processo pelo qual a identidade se constitui, mas a fragilidade das relações, a intensidade das mudanças e a multiplicidade de significações e representações culturais que se perpetuam em tempos líquidos. Os quais, por sua vez, podem incidir diretamente sobre a construção de nossa identidade, de modo que “o próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2002, p. 120). Villa (1998) corrobora essa ideia ao destacar que:

Na medida em que se enfraquece o modelo a ser imitado, pela coexistência tolerada de modelos contraditórios que se anulam, acaba enfraquecida a ilusão de segurança e o caso da experiência se organiza, não tanto recorrendo a uma identidade forte, mas a uma superposição de identidades (p. 111).

Bauman (2007) reforça essa ideia demonstrando que a sociedade líquida oferece inúmeras identidades a serem incorporadas pelos consumidores, e que essas, por sua vez, se desfazem, pois as relações entre o sujeito e a estrutura são traçadas ligeiramente, podendo deslizar e até desaparecer numa velocidade surpreendente. Nesse panorama:

[...] as pessoas são atormentadas pelo problema da identidade. No topo, o problema é escolher o melhor padrão entre os muitos

atualmente em oferta, montar as partes do kit vendidas separadamente e apertá-las de uma forma que não seja nem muito frouxa (para que os pedaços feios, defasados e envelhecidos que deveriam ser escondidos embaixo não apareçam nas costuras) nem muito apertadas (Para que a colcha de retalhos não se desfaça de uma vez quando chegar a hora do desmantelamento, que certamente acontecerá). (BAUMAN, 2007a, p. 13, grifos nossos).

Tendo em vista esse cenário, considera-se a dificuldade em encontrar fundamentos que permitam aos sujeitos alicerçar seus valores e suas concepções a fim de constituir sua identidade. O mesmo vale para a escola, pois a identidade docente também está atrelada a esse processo e pode sofrer influências do contexto, passando a enfrentar complexas situações que envolvem o seu papel. Assim, a crise da identidade docente se localiza no conflito entre as expectativas do professor quanto à sua função e o que ele, de fato, pode fazer. As novas demandas sobre a escola refletem na em uma redefinição do trabalho docente, sendo que ele se torna mais complexo:

Para além de verem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de acção (educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos gêneros, educação sexual...), os professores exercem a sua acção envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos e em que, a hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta à hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos *media* e, por vezes, de órgão de tutela (ESTRELA, 2010, p. 06).

Para Esteve (1992), esse cenário gera o sentimento de insegurança no professor no que diz respeito à sua função e à da escola, podendo gerar uma crise de ordem individual e coletiva, comprometendo a identidade profissional. E essa vulnerabilidade corresponde tanto ao processo biográfico, quanto ao relacional (DUBAR, 1997), colocando em xeque o sentido que o próprio professor atribuía ao seu papel e às suas funções (identidade para si), como também pode ser visto com desconfiança e juízo de valor pelos seus próprios pares (identidade para outros). Diante dessa situação na qual a identidade se vê comprometida e o mal-estar docente aflige muitos profissionais (ESTEVE, 1992), adentra-se numa busca por saídas a esse desafio.

Entre os inúmeros caminhos possíveis, um dos espaços escolhidos para tal busca são os livros de autoajuda (ASBAHR, 2005; SILVA, 2012; ARNOSTI, 2012; PRIMEIRO ARNOSTI, 2015). Assim, este texto se dispõe a conhecê-la e a compreender os sentidos que os professores lhe atribuem.

Os sentidos produzidos pelos professores sobre a LA

Para iniciar este tópico, é fundamental ressaltar que os questionários indicaram uma grande aderência por parte dos participantes a esse tipo de literatura. Dos 55 respondentes, apenas seis (10,9%) disseram não ter lido nenhum dos livros elencados, 15 (27,27%) afirmaram não gostar de leituras desse gênero e 40 (72,72%) assumiram que gostam da LA e/ou que essa lhes trouxe contribuições.

Considerando tais informações, este tópico apresenta discussões referentes à subcategoria de análise ‘Significação: a LA e a vida do professor’, que reuniu as respostas dos sujeitos que indicaram algum tipo de contribuição oriunda de tais livros. Optou-se pelo termo vida do professor porque as contribuições indicadas remetem tanto à dimensão pessoal, quanto à profissional. De forma que ficou evidente o quanto essas se relacionam (NÓVOA, 1992), pois, ao responder sobre sua vida pessoal, 16 (29,09%) professores trouxeram pontos que se vinculam à profissão. O caminho inverso também aconteceu, ou seja, alguns professores justificaram que os livros auxiliam na docência, evidenciando contribuições à sua dimensão pessoal, como por exemplo: a felicidade, o estado de espírito positivo, o ânimo para se exercer a docência. “Não só acredito, como tenho certeza que a leitura [da LA] contribui para o meu desenvolvimento docente. Tal contribuição ocorre quando me realizo espiritualmente (fico feliz)” (PEI28).

Para Tardif e Raymond (2000), a relação entre essas dimensões chama a atenção porque a docência se realiza na interação com os alunos, não sendo possível se abster das crenças e dos valores adquiridos ao longo da vida, nem ficar isento às diferentes emoções e sentimentos que emergem. De forma que os saberes dos professores:

[...] abrangem igualmente aspectos como bem-estar pessoal em se trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), [...] etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Considerando que, estando bem emocionalmente, os professores podem lidar com essas interações, compreendeu-se que as contribuições dos livros à docência podem ocorrer de forma direta ou indireta: se dá de forma direta quando remete a

aspectos ligados à profissão, à prática pedagógica, às interações com os alunos e de modo indireto quando chegam primeiro à dimensão pessoal.

Também optamos por dividir as respostas em duas outras perspectivas: na primeira delas, reunimos as respostas que indicam contribuições e/ou mudanças no estado de ânimo do indivíduo, em suas habilidades e na maneira como organiza diferentes momentos de seu trabalho docente. Na segunda, destacamos as respostas em que os respondentes demonstram que mudaram ou repensaram a forma de ver e lidar com o outro. O quadro abaixo ilustra essa organização, sendo que apresentamos quatro temáticas dentro da subcategoria aqui apresentada:

Contribuições	Ao 'professor'	Movimento do 'professor' ao 'outro'	QR*
Indiretas	Ajuda na solução de problemas (04); Ajuda a evitar erros (02); Aumenta a autoestima (01); Torna-se mais atento (01); Desenvolve-se enquanto pessoa (01); Torna-se mais feliz (03); Torna-se mais calma (01).	Auxilia nas relações humanas e pessoais (04).	17 (30,9%)
Diretas	Utiliza exemplos em reuniões de pais (01); Auxilia no planejamento (08); Auxilia na avaliação (02); Dá ideias de como tornar a aprendizagem significativa (01); Faz refletir sobre a própria prática (04).	Mais respeito aos alunos (01); Mais carinho aos alunos (02); Auxilia nas relações interpessoais (03); Traz mais tolerância (01); Ajuda a entender melhor seus alunos (04); Ajuda na educação dos valores (03); Estabelece regras e limites com os alunos (02).	32 (58,18%)
Obs.: Os números entre parênteses indicam a quantidade de respostas vinculadas ao significado em questão. *QR se refere à quantidade de respostas. Fonte: Construção própria advinda dos dados da pesquisa.			

Quadro 01 - Tipos de contribuições que a LA pode proporcionar à docência

Fonte: Elaborado pelos autores

Na temática: Contribuições indiretas ao professor, optamos por apontar as respostas que indicam que os livros ajudaram a destacar sentimentos positivos ou

mesmo melhor lidar com os problemas de seu dia-a-dia, sendo que os professores demonstram que a LA favorece uma nova forma de pensar dos sujeitos:

Sim, me ajudou a ser menos ansiosa (PEF50).

Sim, claro. As pedagógicas auxiliam meu trabalho, as científicas me auxiliam a descobrir quem sou eu, as espiritualistas me ligam com Deus, autoajuda torna os meus problemas um pouco mais fáceis (PEF43).

Sim, os livros de autoajuda favorecem um “olhar” diferente para a situação que enfrentamos, por exemplo: [em relação à] saúde da minha mãe, me ajudou a acreditar na possibilidade de [sua] cura, de oração, de não desistir e ter forças e melhorar meu estado geral psicológico (PEI30).

Os livros de autoajuda sempre me dão ânimo para seguir em frente na vida (PEI08).

Me ajudou em situações em que eu me sentia insegura, nas quais eu consegui sentir maior segurança, por exemplo (PEI31).

Me ajudaram em um momento da minha vida em que minha autoestima estava muito baixa (PEI22).

Essas contribuições apontadas pelos sujeitos se aproximam da ideia de mentalismo (crença no poder da mente), onde pensar é poder. Ao se explorar o poder pessoal vêm à tona as potencialidades mentais e os próprios sentimentos positivos que foram destacados pelos participantes desta pesquisa. Segundo eles, a LA atua no modo como as pessoas enxergam suas próprias ações, como lidam com seu estado de espírito, ajudando “a pensar, manter a calma e refletir” (PEF50).

Assim, essa literatura pode se vincular às difíceis situações enfrentadas pelos professores atualmente. Em um cenário marcado por uma liquidez na qual se perde de vista as referências sobre seu papel e sua identidade, a linguagem direta e aconselhadora dos livros parece auxiliar o indivíduo. Ela eleva sua autoestima diante das adversidades, mantendo a calma em meio à intensificação de funções que recaem sobre sua atuação. Portanto, os textos de autoajuda surgem como ‘norteadores’, ensinando o sujeito a buscar soluções para seus problemas cotidianos (ASBAHR, 2005). Com isso, os livros de autoajuda oferecem contribuições a diferentes áreas relacionadas ao indivíduo, tais como o campo espiritual, emocional, terapêutico, familiar etc. (ASBAHR, 2005; SILVA, 2012).

Na temática Contribuições diretas ao professor destaca-se as respostas de 12 (21,81%) professores, que tocaram na dimensão técnica do ensino. Essas respostas indicam que a LA auxiliou no modo de lidar com seu próprio trabalho; no aprimoramento do próprio desempenho profissional, de modo que entendemos que na dimensão técnica

do ensino, “a atenção está dirigida primordialmente para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino e aprendizagem: objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação” (CANDAU, 1991, p. 45).

Nesse sentido, os participantes ressaltaram que os livros podem contribuir em diferentes momentos de seu trabalho docente: com o planejamento e a avaliação por abordar ideias que se remetem à aprendizagem significativa e, ainda, podem ser usados em reuniões de pais, entre outras contribuições.

[...] Quando tem reunião de pais, os ensinamentos contidos nos livros nos dão as palavras certas (PEF46).
Quando elaboro o planejamento, eu sempre procuro avaliar desenvolvendo um olhar que eu incorpore às relações humanas, evidenciadas por essas leituras (PC53).
Sim. Aprendi a me autoavaliar. Estamos frequentemente avaliando o aluno, pensando somente em metas, prazos, planejamento, mas não paramos para refletir sobre a nossa prática, ou, até mesmo, esquecemos que o aluno além de tudo é ser humano (PEI14).

Nessa questão, é importante trazer à tona uma discussão de Silva (2012), que evidencia que os livros de autoajuda apresentam aproximações com os manuais pedagógicos. Sendo que, embora esses materiais estejam “inscritos em uma racionalidade discursiva, são caracterizados, também, por uma perspectiva prática da docência” (SARTI, 2005, p. 55), pois abordam temáticas referentes à preparação, organização e gestão dos conteúdos, dos tempos, das estratégias de ensino, questões que estão muito próximas da rotina e das necessidades diárias.

Dessa forma, possuem um caráter prático, tratando de situações rotineiras e de desafios a serem enfrentados no dia a dia, são constituídos por prescrições de condutas, que direcionam seu discurso à arte do fazer.

Além disso, tanto a LA quanto os manuais pedagógicos procuram construir um diálogo com o leitor, intercalando frases na primeira pessoa (eu) e na terceira pessoa (vocês), além de fazerem uso de muitos questionamentos. Mas, ao final do diálogo estabelecido, nota-se frases afirmativas, em tom prescritivo e aconselhador, que trazem uma conclusão aos questionamentos pontuados. Assim, esses livros acabam trazendo algumas marcas da linguagem oral, outra forma de se aproximar de seus leitores.

Essas aproximações com a realidade do leitor e esse caráter prescritivo podem contribuir para que o professor perceba na LA dicas sobre como agir em sala de aula, o que inserir em seu planejamento, como avaliar o aluno, como organizar e operacionalizar o

ensino, entre outras. Aspectos que se vinculam à dimensão técnica do ensino (CANDAU, 1991), conforme mencionado acima.

Olhando para as contribuições diretas ao professor, visualizamos com maior centralidade a dimensão técnica do ensino (CANDAU, 1991). Nesse contexto, nas contribuições diretas e indiretas às interações entre professor e o outro, logo abaixo, a alteridade ganha sentido quando os professores afirmam que os livros auxiliaram a serem mais respeitosos, mais carinhosos bem como a investirem nas interações humanas ou a tentarem compreender melhor seus alunos. Neste ponto, vamos para um segundo tópico de discussão, que traz à tona a dimensão humana da docência.

Os sentidos produzidos sobre a dimensão humana a partir da LA

Para este tópico, trazemos o quadro que sintetiza as respostas dos professores referentes à sua identidade. Nesse caso, as interações humanas também tiveram destaque, sendo que entre os 39 (73,09%) sujeitos que afirmaram que esses livros influenciaram na sua identidade, 16 (29,01%) ressaltaram questões ligadas às interações:

Temáticas	Significados extraídos das respostas	QR*
Desempenho nas interações humanas.	<ul style="list-style-type: none">· Passou a compreender melhor as pessoas e/ou as crianças (08);· Foi capaz de promover inclusão (02);· Passou a ouvir mais (01); Estabeleceu um compromisso maior com a educação da criança (03); <ul style="list-style-type: none">· Conduziu as relações com maior facilidade (02).	16 (29,01%)
Mudanças na dimensão cognitiva.	<ul style="list-style-type: none">· Ampliou as possibilidades de atuação docente (04);· Ampliou sua visão sobre o mundo/escola (03);· Passou a refletir sobre a própria prática (04).	11 (20%)
Mudanças na dimensão emocional.	<ul style="list-style-type: none">· Tornou-se mais feliz (03);· Tornou-se mais calma (01).	04 (7,27%)
Não justificaram em que a LA contribui.	—	13 (23,27%)

Não respondeu	12 (22,22%)
Não houve mudanças	04 (7,27%)
Obs. Os números entre parênteses indicam a quantidade de respostas vinculada ao significado em questão. *QR se refere à quantidade de respostas. Fonte: Construção própria advinda dos dados da pesquisa.	

Quadro 02 - Mudanças que os professores acreditam ter tido em sua identidade

Fonte: Elaborado pelos autores

As interações humanas também receberam destaque nas obras mais citadas pelos participantes, pois dois entre os três livros mais pontuados tratam da temática amor: “Quem ama educa”, de Içami Tiba (pontuado como lido por 67,27% dos participantes); “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes”, de Augusto Cury (pontuado como lido por 50,9% dos participantes) e “Pedagogia do Amor”, de Gabriel Chalita (pontuado como lido por 40% dos participantes).

Apesar de possuírem um caráter individual, Turmina (2005) indica que a LA passou a se preocupar com as relações com o outro a partir das influências que recebeu do Movimento da Escola de Relações Humanas. Com o avanço do capitalismo industrial, a concorrência entre as empresas aumentou, demonstrando que o cultivo das relações humanas interiores e exteriores a essas era um fator para o sucesso: “Os indivíduos precisam perceber que o período em que podiam fazer-se sozinhos passou, passamos a depender uns dos outros e ninguém mais possui condições de triunfar apenas por conta própria” (RÜDIGER, 1996, p. 130).

Se tal afirmativa é válida para o contexto empresarial, parece que essa necessidade se torna ainda mais evidente na escola, onde as interações humanas fundamentam o trabalho do professor:

[...] convém, outra vez, notar que essa ambivalência parece típica de um trabalho que absorve o essencial da atividade profissional nas *relações humanas*, onde o elemento *emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque*. Estando quase sempre com os alunos, é normal que os professores experimentem para com seu objeto de trabalho relações ora prazerosas, ora decepcionantes, sacudidos que são entre as expectativas da instituição e o prazer de estar em relação com crianças e jovens (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 160, grifos nossos).

Como se vê, lidar com interações humanas nem sempre é fácil, pois essas podem até propiciar sentimentos e emoções contraditórios (TARDIF; LESSARD, 2005). Enquanto determinados professores experimentam essas interações com facilidade, tendo prazer em conviver com os alunos, outros sentem grandes dificuldades em administrar esse convívio e, talvez por isso, os professores necessitam buscar auxílio, uma vez que muitas das respostas perpassaram a relação professor-aluno:

Sim, as leituras ajudam a resolver problemas, principalmente com alunos com sérios problemas familiares e de disciplina (PEF44).

Sim, ajudam no dia a dia, quando tenho que intervir nos conflitos das crianças do maternal (PC1).

Livros e revistas, como 'Quem ama educa, do Içami Tiba, ajudaram a entender em algumas situações o desenvolvimento do adolescente e como lidar em determinadas situações (PEI30).

Especificamente, não ajudou! Entretanto, quando li 'O código da inteligência' eu trabalhava com Ensino Médio e mudou a minha forma de encarar meus alunos adolescentes (PEI09).

Ajudou, por exemplo, fazer o aluno refletir diante de sua má-conduta em vez de dar sermões ou broncas (PEI31).

Essas e outras respostas chamaram a atenção para um território sutil, que se constrói entre o eu e o outro, pelo qual se passam os afetos, a forma como se afetou o outro ou se sentiu afetado por ele. Enquanto Candau (1991) relaciona esses aspectos à dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem, a qual muitas vezes acaba sendo responsável pelos sucessos ou pelos fracassos de aprendizagem, Tardif e Lessard (2005) explicam que o território das interações humanas ocupa o centro da profissão docente. Portanto, a profissão jamais pode colocar em segundo plano as limitações que são pertinentes à interação humana, sejam elas normativas, afetivas, simbólicas ou de poder.

As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 118).

Nesse sentido, optamos por utilizar o termo dimensão humana em vez de dimensão afetiva, pois o primeiro nos pareceu mais amplo que o segundo. Enquanto a dimensão afetiva de Candau (1991) é apresentada ao lado das dimensões técnica e político social, Tardif e Lessard (2005) destacam que a docência se assenta na dimensão humana,

pois o trabalho do professor se desenvolve a partir das interações humanas e, em segundo lugar, isso faz com que a dimensão pessoal do professor e do aluno faça parte do processo de ensino e aprendizagem, pois quando se lança às interações, vêm à tona as crenças, a visão de mundo, as emoções e a personalidade.

Assim, a dimensão humana não apenas caracteriza o trabalho docente, mas consolida-se como a sua base, configurando o ensino como uma atividade humana e o trabalho docente como um trabalho interativo que ocorre na escola.

Dessa maneira, esses resultados chamam a atenção, na medida em que os professores demonstram que a LA se apresenta como um espaço fecundo, não apenas para auxiliar no modo como se lida com as interações humanas, mas também mostrando a importância dessas ao trabalho docente, chamando a atenção para a importância de se compreender o aluno e contribuir com ele:

Sim, até uma mãe melhor eu me tornei com as leituras citadas, uma professora que ouve mais e conhece mais a alma do aluno (PEI29).
Sim, tendo um olhar diferenciado para cada indivíduo, valorizando suas atitudes positivas, estando atenta a todos os meus atos para contribuir para a formação dos meus alunos (PEI51).
Com as leituras que fiz aprendi a ter um olhar diferenciado quanto às crianças, não exigindo que se comportem como um 'mini-adulto'. Aprendi a valorizar práticas pedagógicas nas quais as crianças possam aprender, sem para isso deixarem de ser crianças (PEI 18).
Sim, desenvolvendo maior sensibilidade na percepção das necessidades dos educandos, aceitando as possibilidades de atuação docente (PEI21).

Essas contribuições também se vinculam à obrigação moral, proposta por Contreras (2002) como uma das categorias da profissionalidade docente, sendo que essa vai além daquela estabelecida em uma obrigação contratual de emprego. Há a ideia de que o professor deve se comprometer com todos os seus alunos em seu desenvolvimento enquanto pessoas. Pressupõe-se que o ensino depende desse comprometimento estabelecido pelo professor, bem como das interações que dão base aos processos de ensino e de aprendizagem, as quais, antes de serem interações entre professores e alunos, configuram-se como interações humanas.

Nesse viés, há diferentes autores que já nos alertaram para a importância do desenvolvimento pessoal do professor (NÓVOA, 1992; ESTRELA, 2010) e para a importância de uma formação que leve em consideração as interações humanas inerentes ao trabalho docente (CANDAU, 1991; CONTRERAS, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). De

forma que o caráter pessoal e humano da profissão parece continuar a assumir um plano secundário quando se institui as políticas públicas, as diretrizes curriculares e o próprio espaço escolar.

Nessa trajetória, questiona-se se a busca pela LA pode ir ao encontro de tais lacunas, na medida em que a dimensão humana é central ao trabalho docente, mas ainda não ocupa tal centralidade no plano formativo.

Assim, se discutimos sobre os sentidos que os leitores produzem a partir da leitura da LA, agora é o momento de discutir, brevemente, sobre as concepções dos autores que fundamentam seus livros.

Das concepções apresentadas na LA à incorporação de bens simbólicos

Como discutido, a identidade se constitui por meio do processo biográfico e relacional, sendo que, ao perguntar aos professores se os livros influenciaram na constituição da mesma, vários afirmaram que sim e apontaram aspectos que acreditam ter se modificado a partir das leituras aqui indicadas. Nesse contexto, este tópico se coloca a discutir qual a identidade de professor apresentada nos livros de autoajuda, a fim de esclarecer com quais concepções o professor leitor da LA tem se encontrado.

Silva (2012) acredita que esses buscam proporcionar a formação dos professores por meio de temas que podem ser subjetivos ou mais 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. Nesse contexto, 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).

Com base em tal análise, 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). Nela, 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”.

A formação para exercer essa missão praticamente não existia, já que as tradições pedagógicas eram passadas das professoras experientes às iniciantes, que “aprendiam a ensinar in loco”, mas era essencial que a professora tivesse um bom caráter e virtudes tradicionais, como “amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir” (TARDIF, 2013, p. 555).

Dessa forma, esses sentidos correspondem às concepções trazidas pelos livros na medida em que focam o amor pelas crianças e trazem a docência como uma missão. Mas há algumas diferenças, por exemplo, o fato de na idade da vocação se privilegiar que os alunos ficassem quietos e sentados para ouvir, enquanto a LA já possui uma visão que valoriza um posicionamento ativo por parte dos alunos, que devem ser estimulados emocionalmente e intelectualmente, participando de aulas que sejam, preferencialmente, dialogadas (CURY, 2003).

Outra marca dos livros de autoajuda no campo da educação, assim como observado nas obras de Samuel Smiles (RÜDIGER, 1996), é 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 podem “quebrar paradigmas” (CHALITA, 2001, p. 163) ou mesmo apresentar a “solução para a educação no mundo” (CURY, 2003).

Os trechos abaixo, extraídos de “Pais Brillhantes, Professores Fascinantes”, exemplifica essas intenções. O trecho foi extraído do prefácio, quando Cury (2003) contava sobre uma mensagem que recebeu de um leitor de seu livro:

A leitura o surpreendeu. Por isso, ao amanhecer, ele me escreveu, dizendo: “*Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai*” (CURY, 2003, s/p., grifos nossos).

Nesse sentido, os estudos de Grande (2015) contribuem ao evidenciar que a presença da LA entre os professores, no contexto escolar, se vincula a diferentes desafios vivenciados pela escola no século XXI, trazendo à reflexão de uma possível solução desafios para o plano individual, como salienta-se acima.

Destacamos aqui três aspectos inerentes ao uso da LA nas escolas que chamam nossa atenção. Em primeiro lugar, a autora identifica que o discurso de autoajuda “indica o bem fazer [...] gerando uma ética de como agir diante de situações conflitantes e complexas vivenciadas na escola” (p. 175), caracterizando uma leitura que vai ao encontro dos professores, acompanhando-os, sustentando-os, especialmente quando se leva em consideração o caráter solitário da docência, o qual se vincula ao próprio modo como as instituições escolares estão organizadas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Em segundo lugar, Grande (2015) evidencia que, como não se encontram soluções cabíveis à gama de desafios que chegam à escola — dificuldades em se relacionar com os alunos, precárias condições de recursos materiais e humanos, diminuição da autonomia docente etc. —, os professores tendem a buscar “temas relacionados à pró-atividade e à capacidade individual de mudança” (p. 176).

Para além disso, a autora procura explorar um caráter místico e universal dessa literatura, indicando que, com frequência, esses livros passam a ideia de que “há algo maior/universal em quem o indivíduo pode se apoiar para superar todos os seus problemas” (p. 183), algo que parece aliviar o peso das decisões e responsabilidades que, nos dias de hoje, recaem sobre o indivíduo.

Levando em consideração essas perspectivas, Souza e Sarti (2006) nos ajudam a pensar como tais leituras podem se relacionar ao processo de construção da identidade do professor. Para as autoras, os livros fazem parte de um mercado de bens simbólicos, que resultam em jargões e modismos que “ao se fazerem presentes no discurso do professor [...] lhes conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo” (p. 02). Assim, possuir esses bens simbólicos pode gerar mudanças na imagem construída para o outro (processo relacional), que “confere ao professor posição de maior legitimidade e prestígio profissional” (p. 02) e na imagem produzida para si, que “alimenta no sujeito um sentimento de distinção” (p. 03).

Nesse sentido, as autoras colocam que a incorporação de tais jargões e modismo pode acontecer no plano do discurso, o que acaba esvaziando o debate sobre as ideias apresentadas em tais textos. Nesse sentido, questionamos se a incorporação de tais

bens simbólicos pode alterar a construção da imagem para si e para o outro, enquanto as práticas não, necessariamente, se transformam.

Entre o Primado da Visibilidade e o Primado da Invisibilidade: Considerações Finais

Neste estudo foram identificados diferentes usos que os professores indicam para a LA no cotidiano escolar, como também foram ressaltadas mudanças que eles acreditam ter tido em sua identidade. A LA em seu Efeito de Pigmeleão — Efeito de Rosenthal — (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968) começa a aparecer em concursos de professores, bem como em reuniões de professores nas escolas, na forma de HTPC. O termo efeito de Pigmeleão ou efeito de Rosenthal traz subjacente a ele a ideia de que professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses alunos, fazendo com que estes obtenham melhores resultados (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Com relação aos usos inerentes a ela, verificou-se que é associada à dimensão pessoal, favorecendo sentimentos positivos, visando olhar de uma nova maneira para situações ou problemas a serem superados, auxiliando a elevar a autoestima. Como também ficou claro que os professores entendem que esses livros podem contribuir com o trabalho docente, auxiliando na dimensão técnica ou humana do ensino (CANDAU, 1991) e na reflexão sobre a própria prática.

Nessa perspectiva, pode-se ressaltar, que se os primeiros livros de autoajuda incentivavam os trabalhadores a fazerem algo para elevar seu status nos sistemas fabris, para lidarem com as possibilidades que se abriam na sociedade capitalista-industrial, hoje a LA, no âmbito da educação parece estar voltada à resolução de um dos problemas centrais que acomete o ensino do século XXI: os desafios para lidar com os próprios alunos, com os conflitos que são inerentes a essa relação, com a pluralidade de culturas presente na sala de aula, a qual se alavancou a partir do momento em que a educação se torna um direito para todos e um dever do Estado.

Entretanto, é essencial também apontar alguns dos limites relacionados à LA voltada à educação. Se foi reconhecido que os professores vinculam o que lêem em tais livros com a dimensão técnica e humana de seu trabalho, não houve referências à terceira dimensão citada por Candau (1991): a dimensão sócio-política. Se tomarmos por base as discussões realizadas por Contreras (2002), que apresenta três categorias para pensarmos a profissionalidade docente, pode-se associar as falas dos professores à categoria da

obrigação moral e, de certa forma, à competência técnica, mas dificilmente conseguiremos estabelecer relações com a terceira categoria, denominada pelo autor de compromisso com a comunidade, que está atrelada ao fato da ocupação docente ser socialmente encomendada e responsabilizada publicamente, ou seja, ela não é uma tarefa individual do professor, mas deve ser partilhada no contexto profissional, social e público.

Indo ao encontro das contribuições de Bauman (2001), percebe-se que apesar de valorizar a necessidade de se cultivar as relações, os livros de autoajuda são escritos por “conselheiros” que buscam orientar o indivíduo, mostrando que, ao alterar sua forma de pensar e agir, ele pode superar uma série de entraves existentes na docência dos dias de hoje. Afinal, recai ao indivíduo a responsabilidade de escolher entre as opções de trabalho que estão à sua disposição.

Essa constatação faz jus à forma como a LA foi se constituindo e deixando seus resquícios, ora vinculada à vontade individual, ora à busca de sucesso e/ou da sua felicidade, apresentando, ao nosso ver, o fato de ela não operar no âmbito coletivo ou em uma consciência de grupo profissional, visando à sua emancipação, ficando restrita, portanto, ao âmbito pessoal, ao individual.

Além disso, destaca-se o cuidado que se deve ter em relação à imagem de docência veiculada por tais livros, pois eles ainda a vinculam a certas características preponderantes na idade do ensino como vocação (TARDIF, 2013).

Nessa perspectiva, a LA parece se aproximar do modelo de formação vinculado à modernidade pedagógica, cuja identidade se faz presente numa lógica regida pelo primado da visibilidade (CARVALHO, 2011) — em que o modelo pedagógico era externo ao professor, de tal forma que seus elementos pudessem ser vistos e imitados (BUENO; SOUZA, 2012). Tal modelo vai, em parte, ao encontro das características da LA e das respostas apresentadas pelos professores, na medida em que parece oferecer referências para pensar certas perspectivas do trabalho docente e, até mesmo, uma imagem veiculada à identidade docente.

Por outro lado, a LA vai ao encontro do modelo da contemporaneidade pedagógica, em que a sua lógica identitária é regida pelo primado da invisibilidade — que se “manifesta por um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos”, na relevância da “própria prática” e no “olhar para si mesmo, para sua história” (BUENO; SOUZA, 2012, p. 191), valorizando quem ele é como pessoa ou

profissional, indo na direção de se trabalhar de dentro para fora, enaltecendo suas qualidades e abnegação.

Em função dessas considerações, pode-se dizer que LA, na forma de uma Pedagogia da Autoajuda, impregna-se de uma espécie de entre-dois (NÓVOA, 1992). Por um lado, pauta-se numa formação mais clássica, resgatando valores na perspectiva da moralidade à luz dos exemplos dados pelos que podem ser chamados de gurus da LA (TURMINA, 2005) ou mesmo conselheiros (BAUMAN, 2001), por outro, não deixa de contemplar as singularidades e fragilidades existenciais do homem contemporâneo, o que gera a ideia da “falsa autonomia” apresentada por Turmina (2005), de modo que: “As condições de triunfar por conta própria estão diretamente associadas ao consumo da literatura de auto-ajuda, que desloca o indivíduo de autônomo para heterônomo, ou aquele que depende de outrem para organizar a sua própria vida” (TURMINA, 2005, p. 136).

Assim, este artigo nos convida a refletir sobre o significado desse fenômeno. Diante das contradições apresentadas nesse cenário e dos inúmeros desafios que perpassam a escola dos tempos líquidos, o que significa contar com uma literatura que oferece referências (prescrições/ideias/concepções) para pensar a docência, as interações entre professores e alunos e, até se debater sobre a forma que a escola e os espaços de formação de professores têm olhado para o senso comum que tem se constituído sobre a educação a partir dos livros de LA.

Nesse sentido, o convite se coloca aos formadores de professores, aos gestores e aos próprios professores, para que tenham maior atenção ao posicionamento que se tem assumido diante das diferentes facetas mercadológicas — aqui representadas pela LA — que se apresentam à escola e aos professores.

Reconhecemos que de forma alguma os leitores podem ser vistos como consumidores passivos, pois produzem sentidos a partir dos conteúdos e ideias que encontram nos livros, avaliando os saberes e práticas que lhes são oferecidos. Mas nos perguntamos, quais caminhos será preciso trilhar para que professores deixem de ocupar posições táticas a fim de assumirem um lugar estratégico no jogo da formação e do trabalho docente (DE CERTEAU, 1994).

Para além de “jogar com o terreno que lhe é imposto” (DE CERTEAU, 1994, p. 100), de absorver as diferentes referências que se apresentam e se desfazem em sua liquidez, é necessário buscar por um lugar próprio, bem como prescindir de um

processo de construção de identidade que se faça por dentro da formação e do trabalho docente, encontrando saberes e referências que lhe são inerentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. E. de. O discurso de auto-ajuda em revistas femininas: aspectos retóricos e discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 03, n. 01, p. 19-39, 2011.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP — USP, Rib. Preto, v. 2, Fev/Jul, p. 61-69, 1992.

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.

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 (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

ARNOSTI, R. P. **Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente**. 2015. 380f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

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

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, R. A. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, mai./ago., 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/11636/8028>>. Acesso em 03/04/2019.

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

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: PLÍNIO, D. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BESSA, D. B. **Literatura de auto-ajuda cristã: em busca da felicidade ainda na terra e não só para o céu.** Tese (Doutorado). Ciências da Religião. PUC-São Paulo, São Paulo, 2008.

BUENO, B. O; SOUZA, D. T. R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M.; HAYASHI, C.; OLIVEIRA, R. M. M.; FERREIRA JUNIOR, A. **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas.** São Carlos: EduFSCAR, 2012, p. 161-182.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução: LORENCINI, A. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

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

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, M. M. C.; PINTASSILGO, J.. (Org). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais.** São Paulo: EDUSP/FAPESP, p. 185-212, 2011.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** Editora Gente, 2001.

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

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

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

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

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

FERREIRA, D. T. **Discursos Epidícticos em Relações Públicas: uma análise com base na Nova Retórica.** 2011. 140 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Gestão Estratégica das Relações Públicas) — Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GRANDE, P. B. de. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência.** Tese de doutorado, 269 p. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GRAZIANO, L. D. **A Felicidade Revisitada: Um Estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva**. Tese de Doutorado, 111p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARSON, R.W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**. vol. 55, n. 1. pp. 170-183, 2000.

MARQUES, M. B. S. Novo Pensamento: nas origens da LA e da teologia da prosperidade. In: **Acta Científica do XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile**: Universidad de Chile, 2013. [online]. GT21, p. 1-08.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-117, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista: para além do capital**. 2ª. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

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

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.

POWEL, J. Biografia: Samuel Smiles. In: **Instituto Ordem Livre**. Seção Especial, Biografias. 27 de Março, 2009. Disponível em: <http://ordemlivre.org/posts/biografia-samuel-smiles>. Acesso em: 24/08/2014.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. **The Urban Review**, v.3, n. 1, p.16-20, sept., 1968.

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

SARTI, F. M. **A leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 286f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELLTTIZ; C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Heder, 1967.

SEVERIANO, M. de F. V. **Narcisismo e Publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade.** São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, J. de S. **A formação e o trabalho docente: teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão.** 2012. 272f. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 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. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, Jun,p.551-571, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Campinas**, v.21, n^o 73, p. 209-244, 2000.

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

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.

VILLA, F. G. **Crise do professorado: Uma análise crítica.** Campinas: Papyrus, 1998.

Submetido em 23/01/2017

Aprovado em 24/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)