

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

---

Volume 32 Número 72

12 de novembro de 2024

ISSN 1068-2341

---

## A Literatura de Autoajuda em Processos de Socialização: Implicações na Formação e na Profissionalização Docente

*Mariana Fiorio*

*Regina Zanella Penteado*

*Rebeca Possobom Arnosti*



*Samuel de Souza Neto*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)—Rio Claro (SP)  
Brasil

**Citação:** Fiorio, M., Penteado, R. Z., Arnosti, R. P., & Souza Neto, S. de (2024). A literatura de autoajuda em processos de socialização: Implicações na formação e na profissionalização docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(72). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8458>

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar as experiências de futuros professores com a Literatura de Autoajuda (LA) na socialização docente. A pesquisa qualitativa e descritiva envolveu 16 futuros professores entre o primeiro e o quarto ano de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Dados discursivos foram obtidos por entrevista semiestruturada. Da Análise de Conteúdo emergiram categorias relacionadas à LA (acesso, demandas mobilizadoras do consumo, sentidos atribuídos e contribuições) – sendo consideradas as instâncias de socialização primária (familiar e escolarização) e de socialização secundária (universitarização). Destacam-se, nos resultados: a) a dimensão humana e relacional da docência; b) os sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente; e c) o paradoxo de a LA oferecer respostas e soluções em curto prazo e, ao mesmo tempo, formas limitadas de esclarecimento, compreensão e entendimento. Em processos formativos de professores que se coadunem com o desenvolvimento profissional e com a construção da docência como profissão, as implicações da presença da LA na formação docente envolvem pensar limites (a semiformação e a produção de precariedades e miserabilidades) e possibilidades (a formação humana e emancipatória).

**Palavras-chaves:** formação de professores; pedagogia; socialização; literatura de autoajuda; bem-estar docente

### **Self-help literature in socialization processes: Implications for teacher education and teaching professionalization**

**Abstract:** This article aims to analyze the experiences of future teachers with self-help literature (SHL) in teaching socialization. The qualitative and descriptive research involved 16 future teachers from the first to fourth year of a pedagogy course at a public university in São Paulo state. Discursive data were obtained through semi-structured interviews. The content analysis yielded categories that address issues related to SHL (access, mobilizing consumption demands, assigned meanings and contributions), considering the instances of primary socialization (family and schooling) and secondary socialization (university education). Highlights in the results: a) the human and relational dimension of teaching; b) student suffering, illness and discomfort; and c) the paradox of SHL offering short-term answers and solutions and, at the same time, limited forms of enlightenment, comprehension and understanding. In processes that align with professional development and the construction of teaching as a profession, the implications of SHL presence in teacher education involves considering limitations (semi-formation and the production of precariousness and misery) and possibilities (human and emancipatory education).

**Keywords:** teacher education; pedagogy; socialization; self-help literature; teacher well being

### **Literatura de autoayuda en procesos de socialización: Implicaciones para la formación y profesionalización docente**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de futuros docentes con Literatura de Autoayuda (LA) en la socialización docente. La investigación cualitativa y descriptiva involucró a 16 futuros profesores de los primeros a cuartos años de un curso de Pedagogía en una universidad pública en São Paulo. Los datos discursivos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas. El Análisis de Contenido reveló categorías de cuestiones relacionadas con la LA (acceso, demandas movilizadoras de consumo, significados asignados y aportes) – siendo consideradas las instancias de socialización primaria (familiar y escolarización) y de socialización secundaria (universitaria). Los resultados resaltan: a) la dimensión humana y relacional de la enseñanza; b) sufrimiento, enfermedad y malestar de los estudiantes; y, c) la paradoja de que LA ofrezca respuestas y soluciones a corto plazo y, al mismo tiempo, formas limitadas de esclarecimiento, entendimiento y comprensión. En procesos de formación docente que se alineen con el desarrollo profesional y la construcción de la docencia como profesión, la presencia de LA en la formación docente tiene implicaciones que abarcan límites (semi- formación y producción de precariedad y miserias) y posibilidades (la formación humana y emancipadora).

**Palabras clave:** formación de profesores; pedagogía; socialización; literatura de autoayuda; bienestar de los profesores

## **A Literatura de Autoajuda em Processos de Socialização: Implicações na Formação e na Profissionalização Docente**

Este artigo trata da formação de professores com vistas ao enfrentamento dos desafios da profissionalização docente diante da determinação social da formação no contexto da sociedade contemporânea capitalista e toma por objeto a Literatura de Autoajuda (LA).

A Literatura de Autoajuda (LA) prolifera na área de Educação, especialmente na formação inicial e continuada de professores (Arnosti, 2015; Arnosti, Souza Neto & Benites, 2019; Lopes, 2021).

Pesquisas recentes levantaram as formas de acesso dos professores à LA e identificaram que elas se dão: por procura espontânea; por indicação de docente de curso de Pedagogia

(currículo praticado); por indicação de colegas professores e/ou coordenadores pedagógicos; pela bibliografia de editais de provas seletivas e de concursos e pela divulgação em eventos da área educacional (Arnosti, 2015; Arnosti, Souza Neto & Benites, 2019; Lopes, 2021). Elas também identificaram algumas das motivações que levam os professores a buscarem a LA: para lidar com as relações com os colegas, os alunos e seus familiares; para refletir sobre a prática docente; para compreender a realidade escolar; para auxiliar no planejamento pedagógico e para orientar a educação dos filhos. A importância de estudos que busquem compreender a presença e a influência da LA na formação e no trabalho docente foi assinalada em diversas pesquisas (Arnosti, 2015; Arnosti, Souza Neto & Benites, 2019; Lopes, 2021).

Buscando contribuir neste sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar as experiências de futuros professores com a Literatura de Autoajuda (LA) na socialização docente.

O artigo dialoga com a política educacional brasileira de formação docente, materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019), sem, com isso, desconsiderar o problema dos alinhamentos do documento com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC da Educação Básica (Brasil, 2017) e com a agenda política neoliberal, e tampouco as análises críticas tecidas sobre o discurso pedagógico oficial das DCNs, como controle da formação e do trabalho docente (Ceschini et al., 2022). As relações podem ser identificadas na atenção para alguns pontos específicos das DCNs, os quais concernem às aprendizagens, dos futuros professores, relativas: a) “aos aspectos **intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação**, tendo como perspectiva o **desenvolvimento pleno**” (p. 2); b) a uma “visão ampla do **processo formativo e socioemocional**” (p. 6); c) ao “**engajamento com sua formação** e seu desenvolvimento profissional [...] com as **relações interpessoais, sociais e emocionais**” (p. 8); e d) ao “**cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana, **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e **capacidade para lidar com elas**” (p. 13) – grifos nossos. Nota-se, portanto, que o texto das políticas de formação docente tece uma gama de projeções para os futuros professores (individualmente) – que envolvem responsabilidades formativas, de desenvolvimento pessoal e profissional, além de dimensões relacionais e formas de cuidado e qualidade de vida –, as quais não só deixam de ser contempladas nos currículos dos cursos de formação de professores, como estão longe de ser propiciadas pela realidade das relações socioprofissionais docentes e das condições de trabalho e de remuneração desses trabalhadores.

## Aportes Teórico-Conceituais

Neste tópico são apresentados os principais aportes teórico-conceituais do artigo: a ideia de profissionalização alinhada ao desenvolvimento profissional e à construção coletiva da profissão docente; a socialização em Dubar (2005); a formação e semiformação segundo Adorno (2010); e a experiência de acordo com Bondía (2002).

### Profissionalização Docente

A profissionalização docente envolve fazer o ensino passar de concepções arcaicas, como a vocação e o ofício, para contemporâneas: a profissão. No entanto, a evolução do ensino na perspectiva da profissionalização não é linear e se trata de um processo feito de continuidades, de desvios, de retrocessos, de avanços temporários e até de proletarização de uma parte dos professores (Souza Neto & Ayoub, 2021). Em muitos países, incluindo o Brasil, persistem condições de trabalho docente semelhantes às da idade da vocação e do ofício (Tardif, 2013).

Os movimentos de profissionalização docente, na América do Norte, na Europa, na América Latina e no Brasil, comportam diversos obstáculos, tensões e ambiguidades que desafiam a construção da docência como profissão e o desenvolvimento profissional dos professores (Tardif, 2013; Nóvoa, 2019a, 2019b; Sarti, 2019). Figuram, entre os obstáculos, o

recrudescimento das políticas neoliberais e a maneira como elas repercutem nas legislações, nas reformas educacionais de formação de professores e em todos os níveis e modalidades educacionais (Tardif, 2013).

Deste modo, determinadas agendas para a formação docente repercutem em desprofissionalização (Zeichner, 2008, 2013) – especialmente a vertente dos movimentos de profissionalização que compartilha da ideologia da Nova Gestão Pública, que transforma a educação pública em um quase mercado (Tardif, 2013).

A partir das diretrizes brasileiras de formação docente, podem ser identificados ao menos dois projetos educacionais em disputa (Almeida et al., 2022). Há um projeto que atende aos anseios empresariais e que potencializa a comercialização de processos e produtos no setor educacional. Há outro que se preocupa com a qualidade da educação pública e com uma formação democrática, crítico-reflexiva e emancipatória que possibilite a abordagem de questões contextuais, políticas e epistemológicas e que oportunize a análise das condições objetivas do trabalho docente e da profissionalidade dos professores.

Em conformidade com Zeichner (2008, 2013), o presente artigo adota a perspectiva de que a formação de professores, para contribuir com a construção do ensino como uma profissão, deve ser realizada em faculdades e universidades, sob a responsabilidade compartilhada com as escolas e as comunidades. Deste modo, é importante assinalar que tal formação deve envolver: a) a visão reflexiva do ato de ensinar, concebida como experiência social, reconhecimento e interação, crítica das ideologias e das relações de dominação que ofereçam a profundidade e a força para compreender as tensões e os problemas dos professores em seu trabalho (Tardif, 2013; Tardif & Moscoso, 2018); b) a valorização sociocultural do magistério, dos seus agentes e de seus contextos, práticas, demandas, culturas, saberes e conhecimentos no mercado da formação docente (Sarti, 2019); c) o aumento do controle dos professores sobre os processos concernentes ao trabalho docente e à formação das novas gerações docentes (Sarti, 2019); d) o conhecimento, o reconhecimento e a produção coletiva dos saberes e conhecimentos dos professores, levando em conta que tais saberes são enraizados no trabalho docente, ancorados nas experiências desses profissionais, influenciados pelas interações humanas e reinterpretados em função das necessidades do trabalho docente (Tardif, 2016; Nóvoa, 2022); e, por fim, e) a indissociabilidade entre formação e trabalho docente, com a ideia de desenvolvimento profissional docente como um *continuum* formação inicial/indução/formação continuada, que leva em conta a pessoa, o professor e a construção da profissão docente (Nóvoa, 2019a, 2019b).

## **Socialização**

A abordagem compreensiva da socialização de Dubar (2005) permite olhar a constituição da identidade profissional na trajetória pessoal e social de professores e na relação com a profissionalização docente (Alves et al., 2007; Giovanni, 2019).

Em Dubar (2005), a socialização é um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante a sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (p. VXII) – “a identidade é produto de sucessivas socializações” (p. XXV). Segundo o autor, a análise da identidade social é marcada pela dualidade de processos relacionais (identidade para o outro) e biográficos (identidade para si). No primeiro caso, as identidades são atribuídas por outros (o que dizem que você é) e envolvem uma transação objetiva entre aquelas que são atribuídas/propostas e assumidas/incorporadas. Isso pode levar a alternativas de cooperação e reconhecimento ou de conflito e não reconhecimento, além de associar a identidade com instituições consideradas estruturantes ou legítimas. No aspecto biográfico, entram em cena o pertencimento reivindicado (o que você quer ser, como se autodefine) e a transação subjetiva entre as identidades herdadas e as identidades almejadas. Tal caso pode resultar em alternativas de continuidade e reprodução ou

de rupturas e produção, além da associação da identidade com categorias consideradas atrativas ou protetoras (Dubar, 2005).

Dubar (2005) considera ser pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos, a partir de sua experiência social, que se pode reconstruir as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Isto diz respeito às representações ativas que estruturam os discursos dos indivíduos sobre as suas práticas sociais e que envolvem: a relação com os sistemas, com as instituições e com os detentores dos poderes diretamente implicados na vida cotidiana; a relação com o futuro, no engajamento das orientações estratégicas resultantes da avaliação das capacidades, das oportunidades e da interiorização da trajetória e história do sistema. Por fim, coloca-se a relação com a linguagem utilizada para descrever a situação vivida e articular as coerções externas e os desejos internos, as obrigações exteriores e os projetos pessoais, as solicitações do outro e as iniciativas do eu.

Com essa compreensão, Sarti (2019) destaca que a profissionalização do magistério requer um movimento de fortalecimento dos professores no campo educacional, com um papel ativo na tarefa de formar as próximas gerações docentes. Relevo é também atribuído pela autora à necessidade de dispositivos que possibilitem a aproximação dos licenciandos com os professores e com o trabalho e a cultura docente, de modo a favorecer relações intergeracionais, envolvendo futuros professores e professores das escolas, na configuração de encontros formativos com capacidade de favorecer a construção de uma identidade docente em um processo de socialização profissional.

### **Formação e Semiformação**

Quando os processos de socialização docente e de profissionalização docente são considerados à luz da reflexão adorniana sobre a indústria cultural (Adorno, 2010), há que se observar que o poder das relações sociais nas relações e formas de dominação na sociedade capitalista tardia não deixa de criar um quase mercado (Tardif, 2013), ou mercado simbólico da formação docente (Souza & Sarti, 2014).

A indústria cultural oferece bens de formação cultural congelados, petrificados e neutralizados (Adorno, 2010) e expressa a forma repressiva da formação da identidade social contemporânea (a razão caracterizada em termos objetivos de um conhecimento por oposição à ignorância, ao déficit de experiência formativa dialética e à ausência da aptidão à experiência). A indústria cultural determina a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica inoculada nos bens culturais convertidos em mercadorias; bem como reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, que, sob a racionalidade da manipulação das massas, ameaça a subjetividade e a dimensão emancipatória (Maar, 1995).

Adorno (2010) entende que uma formação caracterizada pela onipresença do espírito alienado e pela oposição à práxis resulta em um sentido dissociado das questões humanas, preso a elementos culturais da ideologia dominante. Tal formação elimina a crítica e a oposição ao poder dominante, transformando a crítica em um meio de impor medo e promovendo o conformismo às relações existentes. Essa formação, ao encorajar a aceitação, adaptação e acomodação, altera a sensibilidade, se torna regressiva e se converte em uma semiformação. É nesse sentido que o autor afirma haver uma afinidade entre o estado de consciência da semicultura e os processos psicóticos, e identifica que esses sistemas delirantes têm, para além de um valor e um lugar na economia psicológica da pessoa individual, uma função social objetiva. Por prover apenas esquemas para subjugar a realidade e compensar o medo do incompreendido, os sistemas da semiformação propõem a formação coletiva de formas de consciência chamadas de mitos. Assim, “unidos por uma insânia comum”, sentem-se todos resguardados e satisfeitos narcisicamente, como “um dos escolhidos entre os demais escolhidos”: aqueles em isolamento

numa alienação social radical e os consumidores de “pré-fabricados psicóticos” (Adorno, 2010, p. 34).

Na semiformação, a experiência (que demanda tempo, continuidade da consciência, conexão de um viver que desemboca no julgamento) “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero [...] e coloca-se um ‘É assim’ sem julgamento” (Adorno, 2010, p. 33). “Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições [...] As consequências são a confusão e o obscurantismo” (Adorno, 2010, p. 29).

O mecanismo da semiformação – seja com conteúdo conformista (favorecendo a fraqueza do eu e estimulando o comportamento de assimilação e de adaptação, canalizando interesses ao existente) ou com conteúdo irracional (apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural) – mobiliza traços autoritários da personalidade do sujeito, interferindo, assim, na sua apreensão da sociedade (Maar, 1995). O semiformado tende à personalização: transforma relações objetivas em questões pessoais e torna o que é mediato em imediato, bem como passa a dispor de uma segunda cultura não oficial, a-histórica, isenta de responsabilidades e insensível às catástrofes da história (Adorno, 2010).

Adorno (1995) afirma ser preciso inserir o conceito de emancipação no pensamento e na prática educacional: a formação deve dar, à pessoa, condições de ser autônoma, sem deixar de submeter-se à realidade do mundo, da práxis histórica dos homens. A autonomia é sinal de reflexão e de inconformismo contra a manipulação, a opressão, o aprisionamento do indivíduo e a sua adaptação incomensurável, mordaz e administrada (Pucci, 2010).

A formação adorniana é, portanto, orientada pela crítica à semiformação. É destacada a importância do discernimento e do inconformismo com a produção da miserabilidade humana, seja ela física ou espiritual. O pensamento e a atitude de não conformidade são como uma barreira crucial contra uma visão de mundo dicotômica e generalista que dissemina pensamentos estereotipados, práticas preconceituosas e de personalização – que, no contexto social delineado pela hegemonia da indústria cultural, são recrudescedores do processo de dessensibilização e de um modo de agir que é justificado pela falta de tempo, pela aversão à teoria e ao pensamento reflexivo e pelo acúmulo de um maior número de informações em um menor espaço de tempo, com vistas a encontrar respostas para todas as dúvidas e a atender os mais recônditos desejos (Pucci et al., 2010).

A formação adorniana requer uma permanência e a continuidade do juízo e da experiência e pressupõe a autonomia e as relações de todo o cultural com a busca do socialmente justo e de uma vida digna para os seres humanos. A articulação entre educação e ética é uma questão social e implica uma práxis – a qual não passa pelos belos e bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral; mas implica intervenções objetivas nas condições sociais e psicológicas que a embalam (Maar, 1995).

Zuin (2001) destaca a atualidade do conceito adorniano de indústria cultural para a crítica das condições sociais que fundamentam a universalização da semiformação e para subsidiar uma práxis de resistência a esse processo. Do mesmo modo, Romão (2009) entende que os aportes adornianos de indústria cultural e de semicultura/semiformação são importantes para compreender a disseminação da LA no campo educacional.

## **Experiência**

A concepção de experiência assumida neste artigo se refere ao par conceitual experiência/sentido de Bondía (2002), revelando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Por sua vez, a experiência é singular e [...] produz diferença, heterogeneidade e pluralidade [...] é irrepetível [...] tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida [...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de

antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Bondía, 2002, p. 28)

Bondía (2002) ressalta que o saber que decorre da experiência dotada de sentido (o saber da experiência ou da práxis reflexiva – que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana) distingue-se do saber científico e do saber da informação (e da prática da técnica e do trabalho).

O saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27), estando ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade, sendo, portanto, um saber pessoal, particular, subjetivo, relativo, contingente.

A experiência requer uma conexão significativa entre acontecimentos e envolve a memória e a capacidade de silêncio. No entanto, nos tempos atuais, o excesso de trabalho, a hiperatividade, a velocidade com que se apresentam os acontecimentos, a superestimulação e a ultrainformação, que envolve a obsessão pela novidade, pela informação, por saber sobre as coisas e por ter um julgamento preparado sobre qualquer coisa e dar opinião, são impeditivos da memória e de uma conexão significativa entre acontecimentos (Bondía, 2002).

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo [...] Com isso, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece (Bondía, 2002, p. 23)

Assim, a experiência e o saber da experiência, como uma relação entre o conhecimento e a vida humana, são cada vez mais raros. A vida, reduzida à dimensão biológica e à satisfação de necessidades pela lógica de consumo, está empobrecida; e o conhecimento, compreendido como restrito à ciência e à tecnologia e em um caráter meramente utilitário, pragmático e instrumental, não alimenta, não ilumina e não guia a existência das pessoas (Bondía, 2002).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24)

Dessa forma, considera-se que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondía, 2002, p. 27).

## **Percurso Metodológico**

Trata-se de pesquisa qualitativa, pois os dados qualitativos, por serem prioritariamente descritivos, atendem à preocupação com os processos e permitem valorizar os significados atribuídos pelas pessoas (Marcon, 2005).

A pesquisa tem enfoque interpretativo, cuja finalidade é possibilitar a compreensão dos fenômenos em seu contexto, considerando os diferentes componentes que envolvem o objeto de estudo, bem como percebendo suas interações e influências recíprocas. Assume-se a compreensão de as pessoas agem em conformidade com suas crenças, percepções, sentimentos e valores; e que o sentido das ações não pode ser conhecido no momento imediato, mas precisa ser desvelado (Patton, 1990).

Nesse itinerário, a pesquisa foi realizada junto ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Rio Claro (SP), e contou com aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa (93322218.2.0000.5465). Os participantes são 8 futuros professores matriculados no curso de Pedagogia no ano de 2018, cuja identificação na pesquisa se dá por letras e número de 1 a 4, referentes ao ano da turma que integram.

Inicialmente, o contato foi feito remotamente, por meio de uma mensagem de correio eletrônico enviada pelo canal de comunicação do sistema acadêmico de graduação da universidade. A mensagem consistiu em um convite para todos os 171 estudantes matriculados no curso de Pedagogia da UNESP Rio Claro participarem da pesquisa. Um segundo contato, como reforço do convite, foi realizado por um dos pesquisadores de forma oral, em uma visita presencial aos estudantes, nas salas de aula do curso no espaço da universidade, mediante prévia autorização dos docentes universitários das disciplinas ministradas no momento da visitação.

Responderam ao contato 43 estudantes<sup>1</sup>, dos quais 16 manifestaram interesse em participar da pesquisa. Uma breve comunicação por e-mail foi estabelecida com os interessados e possibilitou a seleção dos participantes, mediante alguns critérios de inclusão e de exclusão. Foram critérios para a participação na pesquisa os contatos prévios com a LA: ter lido algum livro, ter ouvido falar e/ou ter consultado comunicação a respeito da LA (sinopses de livros). A exclusão envolveu o estudante não ter contato algum além do conhecimento da expressão LA.

Desse modo, a seleção resultou em 8 estudantes. Os participantes que responderam terem lido algum livro de LA foram: PH1, PL1, PC2, PA4, PSL4, PK4 e PS4. A sinopse de um livro foi lida por PI1, que não se interessou em ler a obra. Os participantes se disponibilizaram para o agendamento de uma entrevista para coleta de dados e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A entrevista semiestruturada contou com um roteiro como esquema básico que permite ao entrevistador fazer adaptações necessárias (Lüdke & André, 1986). O roteiro foi organizado com 10 questões (abertas e fechadas) elaboradas de maneira a possibilitar levantar dados dos participantes acerca de experiência com a LA, de aspectos gerais de sua trajetória de educação e formação, bem como das instâncias de socialização primária ou pré-profissional (familiar e escolar – como aluno na Educação Básica) e de socialização secundária (universitária ou profissional docente – como estudante no curso de Pedagogia).

A realização da entrevista, conforme a conveniência do participante, poderia se dar de modo presencial ou remoto, via aplicativo Skype. As entrevistas presenciais foram realizadas em uma sala de estudo na biblioteca da Universidade, escolhida por ser um ambiente de fácil acesso, conhecido dos participantes e confortável quanto ao mobiliário, iluminação, acústica e ventilação. A duração das entrevistas variou entre 45 minutos e 1 hora e 30 minutos. Todas transcorreram tranquilamente e foram gravadas para posterior transcrição. As transcrições foram

---

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que um dos critérios de participação da pesquisa era selecionar estudantes que estavam concluindo o ano letivo (1º, 2º, 3º ou 4º anos), em função de terem garantido a formação no ano da coleta, podendo contribuir para uma atitude reflexiva ou crítica em relação a sua formação atual ou pregressa.

encaminhadas aos estudantes para reconhecimento ou mudança de algumas palavras, de algum parágrafo ou mesmo para eventuais correções de vícios de linguagem ou de expressões de apoio repetidas constantemente.

Foi realizada a análise de conteúdo (análise temática) das transcrições, possibilitando a identificação de eixos temáticos, categorias e subcategorias que integram as percepções e as experiências com a LA na socialização profissional de futuros professores. Em conformidade com Bardin (1979), a análise temática é composta por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a inferência e interpretação.

Na etapa inicial, de pré-análise, foi feita a leitura flutuante das transcrições das entrevistas para a organização e a codificação do material. Dessa forma, os significados foram identificados como a unidade de contexto e os excertos das transcrições foram assumidos como os indicadores, na relação com o objetivo da pesquisa, possibilitando, assim, a emergência de categorias temáticas.

Na etapa de exploração do material, foram administradas as decisões tomadas, com a constituição de categorias e de eixos temáticos (com os excertos correspondentes) em função dos dados que emergiram da análise, da literatura e dos objetivos da pesquisa; bem como com a reformulação da constituição das categorias e dos eixos temáticos, em torno dos quais são apresentados os resultados.

Já a etapa final consistiu no tratamento dos resultados, no aprofundamento da análise, nas inferências e na interpretação que desvenda o subjacente ao manifesto, ao focalizar as tensões na produção de experiência/sentido e a constituição de processos formativos (formação ou semiformação) e profissionalidade na formação docente, com fundamentos teórico-conceituais nos aportes de: socialização, em Dubar (2005); formação e semiformação, em Adorno (2010); e experiência, em Bondía (2002). Os resultados são apresentados nas Figuras 1 a 5, no item a seguir.

### **A LA em Processos de Socialização**

Neste tópico são apresentados os resultados e são tecidas as discussões. Os resultados são apresentados em figuras: a primeira expõe uma síntese da aplicação do método; a segunda está centrada nos processos de socialização; e as demais abarcam os detalhamentos acerca da experiência dos futuros professores com a LA nas instâncias de socialização, referentes às categorias e subcategorias que resultaram da análise temática.

Este tópico é também integrado pelas discussões que buscam assinalar as possibilidades oportunizadas pelas experiências dos participantes com a LA e, ao mesmo tempo, apontar os limites do processo formativo de professores mediado por essa literatura.

As discussões também são tecidas de modo que intentam evidenciar carências e necessidades da socialização docente e suscitar reflexões acerca da qualidade da formação docente e da construção de profissionalidade na formação de professores.

Nesse itinerário, a Figura 1 sintetiza a aplicação do método, no sentido de que ela apresenta as questões da entrevista na coleta de dados e as etapas da análise de conteúdo (análise temática), com as unidades de contexto que, identificadas na pré-análise, contribuíram para a constituição dos eixos temáticos e categorias e subcategorias; e traz os resultados referentes às experiências dos futuros professores com a LA, organizados a partir dos significados referentes às instâncias de educação, formação e socialização.

Vale notar, na Figura 1, que os resultados evidenciam aspectos da experiência dos estudantes de Pedagogia com a LA a partir de três categorias:

- 1) As condições e as influências no acesso à LA;
- 2) As demandas implicadas na mobilização para o consumo de LA;
- 3) Os sentidos envolvidos e as contribuições da LA.

**Figura 1**

*Análise Temática: experiências de futuros professores com a Literatura de Autoajuda nas instâncias de educação, formação e socialização*

Descritores	COLETA DE DADOS	ANÁLISE TEMÁTICA		
	Roteiro de Entrevista	Pré-Análise	Exploração do Material – Constituição de Eixos Temáticos	
Instâncias	Questões (10)	Unidade de contexto	Categorias e Subcategorias	Observações
<b>Educação e Formação</b>	<p>* Em sua opinião, quais foram as experiências que mais marcaram a sua vida na educação familiar?</p> <p>* No âmbito do seu processo de formação, qual lugar a leitura não formal, extracurricular (não obrigatória) ocupou em sua vida?</p> <p>* Você considera que a formação que os professores lhe proporcionam (proporcionaram) busca (buscou) te formar para ser uma pessoa autônoma?</p>	<p>Nas descrições dos participantes, além do acompanhamento dos pais e/ou parentes, a aderência à LA emerge de problemas relacionados à aprendizagem, às relações interpessoais, às influências de pais e de professores e ao mal-estar discente.</p>	<p><b>1. Categoria</b></p> <p><b>As condições e as influências no acesso à LA.</b></p> <p><u>Subcategorias</u></p> <p>1. a) Dimensão humana e relacional da docência.</p> <p>1. b) Influências sociais.</p> <p>1. c) Excesso de informação e de atividades em tempo escasso.</p>	<p>Nesses referentes, emergem categorias relacionadas à dimensão socioafetiva na família e na escola nas descrições dos participantes, à influência dos pais nos registros e às questões de ensino e aprendizagem.</p>
<b>Socialização Primária (Escola)</b>	<p>* Por ocasião de sua entrada na escola, Educação Infantil, qual foi o significado que ela teve na sua vida, considerando (o)a professor(a), os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros?</p> <p>* No Ensino Fundamental I, qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./prof.<sup>a</sup>, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros?</p> <p>O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos de leitura extracurricular?</p> <p>* No Ensino Fundamental II, qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./prof.<sup>a</sup>, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou</p>	<p>As demandas que emergem nas descrições das respostas perpassam aspectos que envolvem: a não adaptação à escola; o isolamento gradual de estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais), o que se aprofunda no Ensino Médio devido à preparação para o vestibular; a adolescência, que, por si só, apresenta conflitos nas relações intergeracionais e entre os pares; a saúde, no que diz respeito a um mal-estar vinculado ao isolamento e à pressão por futuros resultados escolares positivos; e, por fim, a perda de referência.</p> <p>A LA, nesse contexto, parece oferecer ao leitor uma ideia de protagonismo na mediação de conflitos na relação que se estabelece entre leitor, autor e texto.</p>	<p><b>2. Categoria</b></p> <p><b>As demandas implicadas na mobilização para o consumo de LA.</b></p> <p><u>Subcategorias</u></p> <p>2. a) Sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente.</p> <p>2. b) Questões e problemas pedagógicos.</p> <p>2. c) Busca por modelos, referências e inspirações.</p>	<p>Os referentes emergem de descrições dos participantes que apontam para os limites da saúde, para os desafios pedagógicos e para a busca por referências.</p>

Descritores	COLETA DE DADOS	ANÁLISE TEMÁTICA		
	Roteiro de Entrevista	Pré-Análise	Exploração do Material – Constituição de Eixos Temáticos	
Instâncias	Questões (10)	Unidade de contexto	Categorias e Subcategorias	Observações
	<p>formativas, os amigos, entre outros?</p> <p>O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos de leitura extracurricular?</p> <p>* Referentemente ao Ensino Médio (EM), qual foi o significado que este teve na sua vida, considerando o/a prof./prof.<sup>a</sup>, os conteúdos, as atividades físicas ou lúdicas e/ou formativas, os amigos, entre outros?</p> <p>O que mudou? Nesse período você buscou outros tipos de leitura extracurricular?</p> <p>* Você considera que a partir do EM a sua formação se voltou a um caráter mais utilitarista e técnico?</p>			
<b>Socialização Secundária</b> (Universidade)	<p>* Agora, você está na Universidade, o que mudou em seu processo de formação? Neste período você busca (ou buscou) outros tipos de leitura extracurricular?</p> <p>* No caso dos livros apontados por você, eles estariam contribuindo mais com a formação ou informação? Por quê?</p>	<p>Nas descrições dos participantes da pesquisa, também é apontado que as exigências referentes à formação aumentaram, exigindo-se mais autonomia. Diante dessa mudança de postura, que leva a um autodesenvolvimento, leituras extracurriculares dão lugar a textos, livros e artigos correspondentes à grade curricular do curso de graduação. Contudo, a Literatura de Autoajuda (LA) aparece nesse contexto para tratar de questões de saúde, como ansiedade e depressão, bem como no enfrentamento de desafios acadêmicos.</p>	<p><b>3. Categoria</b></p> <p><b>Os sentidos envolvidos e as contribuições da LA</b></p> <p><u>Subcategorias</u></p> <p>3. a) Esclarecimento, compreensão e entendimento.</p> <p>3. b) Rapidez em respostas e soluções em curto prazo.</p>	<p>Os dados apontaram que a LA apareceu atrelada à formação dos sujeitos, que buscam alcançar esclarecimentos e compreensões na socialização secundária. A segunda subcategoria, por sua vez, revela que o ‘discurso’ trazido nessas obras apresenta respostas rápidas e objetivas, proporcionando aconchego e amparo emocional.</p>

Fonte: Autores, 2024.

Já a Figura 2 centraliza-se nos processos de socialização. Nela, a socialização primária considera o participante na infância e/ou na adolescência, como aluno na Educação Básica, nas relações com familiares, amigos e com a comunidade escolar – especialmente com os professores. Porém, entre a socialização primária e secundária, podemos encontrar a socialização antecipatória (pré-profissional). Esse processo ocorre quando um aluno convive com o ofício/profissão que exercerá no futuro, geralmente durante cursos que podem envolver a socialização secundária, seja no Ensino Médio profissionalizante ou, mais comumente, no Ensino Superior. Nesta direção, a socialização secundária considera o participante, estudante de Pedagogia, como futuro profissional docente (formação universitária e profissional).

**Figura 2**

*A Literatura de Autoajuda na socialização de futuros professores: Acesso, Demandas, Sentidos e Contribuições*

Experiências com a LA	CATEGORIAS		
	1	2	3
	Acesso: Condições e Influências	Demandas	Sentidos e Contribuições
Instâncias de Socialização	SUBCATEGORIAS		
<b>PRIMÁRIA</b>	Dimensão humana e relacional da docência  Influências sociais	Sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente  Questões e problemas pedagógicos	Esclarecimento, compreensão e entendimento
<b>SECUNDÁRIA</b>	Dimensão humana e relacional da docência  Excesso de informação e de atividades em tempo escasso	Sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente  Questões de relacionamento  Busca por modelos, referências e inspirações  Questões e problemas pedagógicos	Esclarecimento, compreensão e entendimento  Rapidez em respostas e soluções em curto prazo

Fonte: Autores, 2024.

Nota-se, na Figura 2, que as categorias e subcategorias são indicativas de que a relação dos futuros professores com a LA está envolta em uma duplicidade de produção de experiência/sentido que pode tensionar a possibilidade de experiência formativa. Vale lembrar que a velocidade e o que ela provoca, como o trabalho e o excesso de atividades, são inimigos da experiência (Bondía, 2002).

Nesse contexto, as vivências tendem a ser passageiras, pois podem se tornar a prática de uma atividade pela atividade; enquanto o estatuto da experiência é mais exigente, dado que aquilo que nos toca, marca e/ou perpassa pode ser incorporado em projetos individuais e coletivos.

Assim, de um lado, os participantes estão em receptividade, em disponibilidade e em abertura para essa literatura; fazem uma interrupção no corrido dos seus afazeres cotidianos e reservam um tempo (e um silêncio?) para a leitura de LA; e constroem sentidos e saberes relacionados ao ocorrido em suas vidas, pautados por respostas que encontram na LA. No entanto, de outro lado, os participantes sinalizam que recorrem à LA em condições de falta de tempo, de hiperatividade e de superestimulação.

Os resultados explicitam as influências sociais de familiares, de professores e de amigos no acesso à LA e evidenciam elementos de uma fragilidade da dimensão humana e relacional, na

socialização que envolve a escola e a universidade: os futuros professores, como alunos que foram e como estudantes que são, não encontraram, nas relações com os docentes da Educação Básica e da Educação Superior, o acolhimento, o apoio, a ajuda, a colaboração e/ou a orientação de que precisavam para o enfrentamento das dificuldades nos ciclos de vida e de desenvolvimento humano e profissional.

As Figuras 3, 4 e 5 apresentam as três categorias de experiências dos futuros professores com a LA (referentes ao acesso, às demandas mobilizadoras do consumo e aos sentidos atribuídos e contribuições percebidas), a partir dos indicadores da análise temática (os excertos das transcrições das entrevistas dos participantes).

### Figura 3

*Categoria 1 – a experiência de acesso à Literatura de Autoajuda (condições e influências), com as suas subcategorias e os indicadores a elas correspondentes*

CATEGORIA 1 Instância de Socialização	ACESSO: CONDIÇÕES e INFLUÊNCIAS	
	Subcategorias	Contexto Interpretativo
PRIMÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensão humana e relacional da docência</b> A relação dos professores e alunos tornou-se um pouco mais séria. Esperava-se, dos alunos, mais autonomia e responsabilidade. Ressalto a drástica diminuição de atividades físicas, lúdicas e artísticas. Nas duas escolas em que estudei, a maioria dos professores utilizava uma metodologia tradicional (PS4).</li> <li>• <b>Influências sociais</b> A LA é acessada por influência de familiares (PL1, PL2, PA2). A LA é acessada por indicação de professores (PC2) e por indicação de amigos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (PI1).</li> </ul>	<p>Os participantes se referem a mudanças nas relações interpessoais e a uma centralidade no professor, bem como à diminuição de atividades consideradas secundárias no âmbito do currículo.</p> <p>Neste processo, a socialização na família e na escola é observada pelos participantes por meio dos parentes, professores e amigos.</p> <p>Emergem indicativos de valores, de crenças e de percepções das experiências vividas, marcados pela ênfase em práticas tradicionais na escolarização que são sugestivas do distanciamento da dimensão humana e do surgimento de fissuras no processo de socialização.</p>
SECUNDÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensão humana e relacional da docência</b> A relação com os professores, na universidade, não está tão próxima como na escola [...] acaba gerando um distanciamento (PN2). Dar autonomia para os estudantes no ensino superior é dar meios e mediar a formação (PS4). Na universidade nós temos que procurar o conhecimento (PH1). As pessoas não gostam de compartilhar seus medos e sentimentos (PL2). Usei LA em trabalho acadêmico da Universidade cujo tema era o luto (PL1). Busquei a LA [...] na Pedagogia (PSL4).</li> <li>• <b>Excesso de informação e de atividades em tempo escasso</b> Na graduação temos que nos virar com trinta coisas ao mesmo tempo. Aí temos problemas (PA4).</li> </ul>	<p>Inicialmente os participantes apontam que ocorrem mudanças nas relações interpessoais e reconhecem que esse processo pode estar vinculado ao exercício da autonomia e à busca pelo conhecimento. Mas também ao isolamento, o que pode denotar fissuras na falta de acompanhamento dos estudantes.</p> <p>Desse modo, são enfatizadas questões referentes ao desenvolvimento da autonomia e ao crescente compromisso dos estudantes com a sua própria formação.</p> <p>Também é focalizado o excesso de informações e de conhecimentos, que leva os estudantes a se distanciarem de práticas de leitura por lazer e prazer.</p> <p>Neste contexto, a experiência com a LA envolve contribuições em trabalhos acadêmicos e indica uma presença <i>sui generis</i> na Pedagogia.</p>

Fonte: Autores, 2024.

Na Figura 3, a subcategoria *Dimensão humana e relacional da docência* mostra que a socialização primária, no Ensino Médio, e a socialização secundária, na Universidade, são marcadas pelo afrouxamento e pelo distanciamento das relações entre alunos-professores e alunos-colegas, bem como pela redução de características de afetividade, leveza e ludicidade nas práticas pedagógicas.

Esse processo é, de um lado, interpretado como componente de um direcionamento pedagógico que envolve menor mediação do docente, ao mesmo tempo em que requer, dos alunos/estudantes, uma autonomia, uma responsabilidade e um comprometimento de autoformação e de autodesenvolvimento (Mitrovitch, 2011). De outro lado, tal processo é sentido e vivenciado negativamente, tanto pelo alunado da escola básica quanto pelos estudantes universitários, em efeitos de silêncio, de solidão e de sofrimento.

Nesse sentido, nota-se que o consumo da LA emerge na inexistência de espaços formativos para acolhimento, apoio e compartilhamento de sentimentos referentes às dificuldades enfrentadas pelos participantes e/ou para contribuir com esclarecimentos, orientações, referências, compreensões e reflexões referentes aos processos que envolvem: desenvolvimento e mudança de ciclos de vida (infância, adolescência, fase adulta e velhice); mudanças de práticas pedagógicas (da escolarização e da universitarização); busca por referências na construção de uma identidade profissional; transformações nas relações dos alunos com os professores e com os colegas discentes e relacionamentos interpessoais – nesta linha, vale observar que a dimensão humana e relacional da docência não exclui a *questão dos relacionamentos* (subcategoria das *Demandas*).

O cenário contemporâneo, de uma sociedade globalizada, aumenta as exigências de eficiência do indivíduo e dele requer respostas cada vez mais rápidas e inovadoras; ao mesmo tempo, diminui as certezas sobre o que é certo e errado e sobre as escolhas das estratégias a serem por ele utilizadas.

Como efeitos, têm-se: a exposição dos indivíduos; a promoção da divisão no lugar da unidade; e as atitudes competitivas e de rebaixamento da colaboração e do trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias a serem suspensas assim que se esgotarem os seus benefícios. Dessa forma, a práxis educativa perde sua essência humanística, transformando-se em um processo de industrialização e funcionalização, com propósitos do capital (Goergen, 2019).

Com efeito, as interações humanas tornam-se mais flexíveis e maleáveis; as relações tendem a se tornar menos duráveis e a ser estabelecidas em prol de fins específicos; e a ênfase no indivíduo fragiliza a ideia de uma comunidade ou da coletividade (Bauman, 2007).

Nesse cenário, é preciso destinar atenção para a importância da dimensão humana e relacional (as relações afetivas e comunicativas) na formação educacional e, em especial, na formação de professores – sendo uma via de possibilidade a da experiência dotada de sentido, da construção do saber da experiência ou da práxis reflexiva, na relação entre o conhecimento e a vida humana (Bondía, 2002).

A docência é uma profissão centrada no humano e no relacional (Nóvoa, 2009), é um trabalho interativo, trata-se de uma relação de seres humanos para seres humanos; a interação é constitutiva do trabalho docente (Tardif & Lessard, 2005; Tardif, 2016). A dimensão humana e interacional se faz relevante nas práticas pedagógicas implicadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na constituição de identidades sociais e profissionais e na constituição de uma base de conhecimentos ao desenvolvimento profissional docente (Ribeiro, 2010). Cabe lembrar que a socialização abarca as identidades biográfica e relacional (Dubar, 2005), ou seja, que as relações afetivas e comunicacionais são constitutivas de identidades docentes.

Ademais, é oportuno lembrar que, para Nóvoa (1992), o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, de modo que é importante (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional da formação docente. Entende-se, assim, que,

nas instâncias de socialização, a trajetória dos participantes influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional. É preciso produzir a vida do professor: o professor como pessoa, o seu desenvolvimento pessoal e a necessidade da interação entre as dimensões pessoal e profissional (Nóvoa, 1992).

Em acréscimo, Goergen (2019) expõe o conceito de *cuidado de si* de Michel Foucault, na forma de representar o posicionamento do sujeito com relação a si mesmo e com os outros, respaldado assim por um olhar do exterior ao interior do sujeito. Assim, tal conceito revela a preocupação com as dimensões subjetivas individuais, bem como com as socioculturais.

Nesse contexto, ao se referir à profissão do professor, Nóvoa (2022) defende a profissionalidade docente “no contexto de uma valorização da escola pública e do espaço público da educação” (p. 10) e considera o conhecimento profissional docente em sua característica de “um conhecimento contingente, coletivo e público” (p. 17).

Afirma-se também ser essencial, para a emergência de um conhecimento profissional docente, a constituição de uma identidade coletiva – o que implica valorizar as relações, as interações, os diálogos e os encontros profissionais intergeracionais, que se produzem no interior de um coletivo; assim como os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração, a partir de um repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, partilhadas, analisadas e refletidas.

Para “firmar os professores como professores, é indispensável consolidar o conhecimento profissional docente e identificar as suas consequências institucionais, profissionais e públicas no campo da formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 13).

A categoria referente às *Demandas* que mobilizam os futuros professores ao consumo de LA explicita questões, problemas, necessidades e dificuldades que dizem respeito:

- a) aos sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente (referentes, principalmente, a problemas emocionais e de saúde mental);
- b) aos relacionamentos;
- c) à prática pedagógica; e
- d) à busca por referências e modelos.

Os dados da Figura 4 permitem perceber que tais demandas não vêm sendo contempladas como acontecimento, como experiência, nas relações das socializações primária (educação escolar) e secundária (educação universitária).

#### Figura 4

*Categoria 2 – a experiência das demandas de consumo de Literatura de Autoajuda, com as suas subcategorias e os indicadores a elas correspondentes*

Instância de Socialização	DEMANDAS	
	Subcategorias	Contexto Interpretativo
PRIMÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questões e problemas pedagógicos</b> Desafios educacionais (PSL4, PK4, PA4, PL1, PC2, PH1, PI1, PS4). Com 17 anos eu estava me sentindo sobrecarregada nos estudos (PA2). Eu tive problemas pedagógicos (PC2).</li> <li>• <b>Sufrimentos, adoecimentos e mal-estar discente</b> Quando eu era adolescente, eu passei por uns problemas de ter uma quase depressão (PK4). Eu tive problemas de saúde (PC2).</li> </ul>	<p>Os participantes reconhecem que, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, enfrentam mudanças nos processos de escolarização, em um ritual de passagem que culmina com a entrada na universidade.</p> <p>Nesta metamorfose, as questões pedagógicas afloram em seus relatos, na forma de “problemas pedagógicos” de resolução conflituosa, pois passam a exigir, indiretamente, a autonomia pedagógica na mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.</p>

CATEGORIA 2	DEMANDAS	
Instância de Socialização	Subcategorias	Contexto Interpretativo
		Concomitantemente, também passam a associar um determinado “mal-estar-discente” nestes processos.
SECUNDÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questões e problemas pedagógicos</b> Desafios educacionais (PSL4, PK4, PA4, PL1, PC2, PH1, PI1, PS4). Sentia necessidade de me desenvolver [...] para não ficar parada, sem aprender nada (PSL4). Alguma dificuldade com os textos ou com uma atividade da faculdade leva você a se preocupar se você é capaz (PSL4).</li> <li>• <b>Sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente</b> Problemas de saúde [...] aspectos sentimentais e emocionais (PSL4, PK4, PA4, PL1, PC2, PH1, PI1, PS4). Um sentimento que não está bem resolvido (PSL4). Muitas pessoas têm apresentado sintomas de depressão (PK4). Toda vez que eu fico mal [...] eu tive depressão [...] eu sempre leio LA (PL1). Agora que a gente começou a falar de ansiedade, depressão, doenças mentais e tudo mais [...] você precisa de um profissional para te guiar [...] o pessoal está procurando uma ajuda nos livros, por não ter ajuda profissional (PL1). Quando estão em um momento problemático (PS4). Não saber a resposta para determinado problema [...] questões emocionais e pessoais (PK4)</li> <li>• <b>Questões de relacionamento</b> Questões de relacionamento (PSL4, PK4, PA4, PL1, PC2, PH1, PI1, PS4) Superar um “ex” e começar a se gostar (PI1).</li> <li>• <b>Busca por modelos, referências e inspirações</b> É aquilo de a gente tentar achar algo para se fixar, de a gente estar perdido (PB1). As pessoas estão procurando alguém em quem se inspirar (PL2).</li> </ul>	<p>Na socialização secundária, os participantes observaram questões próximas à da socialização primária, mas agora, perpassando determinado relato, questões vinculadas ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento profissional.</p> <p>Porém, tanto na socialização primária quanto na socialização secundária – nos âmbitos social, pedagógico e de saúde e bem-estar –, emergem condições e situações desafiadoras, geradoras de inseguranças e dificuldades, bem como disparadoras de variadas formas de sofrimentos e adoecimentos, que acabam por mobilizar os estudantes a buscarem na LA algum tipo de inspiração, de conforto, de aconchego e/ou de apoio para o enfrentamento dos problemas.</p> <p>Os participantes conseguem identificar melhor, no Ensino Superior, o mal-estar discente, o que os prejudica, bem como alguns limites, na vida cotidiana, perante a não resolução de problemas pessoais e acadêmicos. Nestes momentos, eles reconhecem que procuram a LA, visando encontrar não só apoio no diálogo autor-texto-leitor, mas “ensinamentos”, esquemas de sobrevivências, na ausência de acompanhamento acadêmico.</p> <p>No entanto, é preciso considerar que, nos relatos dos participantes, há uma linha horizontal nas quais se mesclam questões pessoais com questões profissionais (acadêmicas).</p> <p>Assim, são identificadas novamente pelos participantes as questões de cunho interpessoal, bem como a busca por referências de estudo ou humanas.</p>

Fonte: Autores, 2024.

Nessa direção, a LA emerge como um apoio, uma ajuda, uma orientação e/ou uma referência onde, na escolaridade ou na universitarização, o processo de formação humana se mostra falho em configurar sensibilidades, em proporcionar o encontro e em favorecer a produção de experiências/sentidos formativos. Assim, ao olhar para as demandas, nota-se que prevalece a subcategoria *sofrimentos, adoecimentos e mal-estar discente*.

Nesse sentido, Pentead e Souza Neto (2019) realizam uma revisão, na qual põem em diálogo as questões de cuidado e da saúde de professores com as perspectivas de profissionalização docente e de desenvolvimento profissional. Nesse contexto de diálogo, propõem uma leitura crítica, da problemática dos sofrimentos, adoecimentos e mal-estar de professores, vinculada à cultura docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à história do magistério.

Eles identificam diferentes facetas da problemática:

- a) a prevalência de problemas relacionados com a saúde mental, a saúde vocal e o sistema locomotor;
- b) interpretações distorcidas dos problemas de saúde de professores e a presença de uma cultura de naturalização dos sofrimentos, adoecimentos e mal-estar de professores como traços da docência;
- c) a influência negativa, sobre a saúde e o bem-estar de professores, das reformas educacionais e das condições de trabalho, que envolvem os processos de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente;
- d) a falta de políticas públicas e de práticas de cuidado e promoção da saúde e do bem-estar dos professores;
- e) a organização do trabalho docente que faz do contexto educacional/escolar e das relações sociais do professor com os demais agentes da comunidade escolar um espaço de trabalho adoecedor e produtor de conflitos (afeto e razão, autonomia e controle), com falta de apoio e de partilha entre os colegas e falta de reconhecimento do trabalho docente, por gestores e outras instâncias hierárquicas superiores; e
- f) a formação docente que não contempla a temática do corpo e da saúde dos professores, ficando os estudos a ela referentes apartados das discussões e reflexões formativas.

Penteado e Souza Neto (2019) mostram, ainda, que a literatura educacional apresenta uma lacuna no que tange à problemática do mal-estar, dos sofrimentos e dos adoecimentos de professores sob perspectivas mais abrangentes, interdisciplinares e atentas aos desafios da formação de professores e da profissionalização docente.

Ademais, afirmam que o mal-estar desses profissionais deflagra a precarização do trabalho docente e dimensões históricas, sociais e culturais da docência que interferem nos modos coletivos de professores perceberem e cuidarem do corpo e da saúde, podendo levar ao adoecimento; e chamam a atenção para a importância das relações sociais no trabalho docente e da rede de apoio e suporte social para potencializar a qualidade do trabalho e promover a saúde e o bem-estar desses profissionais.

Por fim, Penteado e Souza Neto (2019) sinalizam para a importância de se pensar corpo, cuidado, saúde e bem-estar nos âmbitos da cultura docente e da formação de professores, com vistas a substancializar processos formativos, de desenvolvimento profissional e de profissionalização docente.

Em acréscimo, no contexto internacional, Esteve (1999) identifica um processo de socialização docente conflitivo e divergente, na medida em que novas expectativas são geradas, ao mesmo tempo em que são modificados o papel e a função das instituições escolares e dos professores e as condições sociais e organizacionais do trabalho docente, repercutindo em aspectos que matizam o mal-estar docente na linha tênue que separa a saúde da doença, em uma ampla escala que envolve desde questionamentos sobre a escolha profissional e o sentido da profissão até o abandono da docência. Por sua vez, Tardif (2013) assinala que estudos europeus sobre o sofrimento e o mal-estar de professores atribuem destaque às dificuldades do trabalho docente e destacam que, na maioria dos países da América Latina e no Brasil, as condições de trabalho das professoras são ruins e que elas são pouco valorizadas socialmente – dessa maneira, o mal-estar docente não somente se relaciona com uma concepção de docência como vocação e ofício (Tardif, 2013), como também com as perdas no campo do trabalho especializado que estão ocorrendo com o ensino na idade da profissão (Souza Neto & Ayoub, 2021).

O mal-estar, o sofrimento e o adoecimento de professores comportam narrativas coletivas da docência marcadas pela vocação, pela socialização profissional e pela feminização, encontram-se vinculados aos desinvestimentos sociais e políticos na educação pública e na carreira docente, bem como em uma formação de professores que se mantém apartada de discussões sobre os temas que concernem ao corpo, ao cuidado, à saúde e ao bem-estar discente e docente (Penteado & Souza Neto, 2019).

Os abalos, aflições e distúrbios sofridos por professores (e de futuros professores) são, portanto, sinalizadores de precariedades e de miserabilidades das condições de formação dos professores e do trabalho docente. Dessa maneira, entende-se que o mal-estar discente (no presente artigo, o mal-estar dos estudantes de Pedagogia, ou futuros professores) pode ser uma das facetas da semiformação no contexto da formação docente.

Também vale notar que a pesquisa de Fiorio (2019), com estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paulista, identificou que o consumo de Literatura de Autoajuda emerge como uma das formas de expressão do mal-estar discente, envolvendo estado de ânimo, ansiedade, depressão e produção de sentido da vida; bem como mostrou que a LA pode ser indiciária de uma pedagogia da existência e de aspectos de uma educação utilitária e instrumental – portanto, indicativa de semiformação.

Em conformidade com Adorno (2010) e Pucci et al. (2010), se considerarmos que a formação requer a reflexão crítica, o discernimento e o inconformismo com a semiformação e a produção da miserabilidade humana (seja ela física ou espiritual), então se fazem merecedoras de atenção as demandas que dizem respeito aos sofrimentos, aos adoecimentos e ao mal-estar discente (Figura 1), bem como os temas de caráter interdisciplinar a elas referentes podem ser balizadores de processos de reflexão crítica no seio da formação profissional docente.

A respeito da socialização secundária, na Figura 3 a categoria *Demandas* traz, com a subcategoria *Busca por modelos, referências e inspirações*, a importância da presença de pessoas que, na formação profissional docente, sirvam de referência, inspiração e orientação para os futuros professores (“é aquilo de a gente tentar achar algo para se fixar, de a gente estar perdido” - PB1; “as pessoas estão procurando alguém em quem se inspirar” - PL2).

As relações intergeracionais, no contexto de uma formação de professores em parceria entre a universidade e as escolas de Educação Básica, são potentes para contemplar tais necessidades e contribuir para o desenvolvimento profissional docente e a construção da profissionalidade na formação de professores. Isso pois as parcerias intergeracionais se dão no contexto escolar, no cotidiano da docência e na contingência das relações que ali se constroem, em meio aos elementos que subsidiam a práxis.

Tais parcerias representam a valorização sociocultural do magistério e dos seus agentes, contextos, práticas, demandas, culturas, saberes e conhecimentos, no mercado da formação docente, e propiciam o aumento do controle dos professores sobre os processos concernentes ao trabalho docente e à formação das novas gerações docentes (Sarti, 2019).

Nessa direção, nos cursos de formação de professores, atenção especial deve ser destinada para os dispositivos de socialização profissional que possibilitem a aproximação dos futuros professores com o trabalho docente, com os seus agentes e com a cultura docente, na construção de uma identidade docente em meio a relações intergeracionais que configurem encontros formativos (Sarti, 2019).

No entanto, o fato de a busca por referências ser contemplada pela LA conduz à ideia de uma semiformação (Adorno, 2010) – uma vez que ela: se dá na onipresença do espírito alienado, com sentido dissociado das coisas humanas (no caso, da realidade e do contexto do trabalho docente nas escolas); passa a dispor de uma cultura (que não é a cultura docente ou a cultura escolar) que é não oficial, a-histórica, isenta de responsabilidades e presa a elementos culturais característicos da ideologia dominante (pois afastada da contingência da docência, da comunidade escolar e de sua diversidade, da característica dos seus agentes e das relações interativas por eles construídas); e se limita a uma função social de prover esquemas para

subjugar a realidade e compensar o medo do incompreendido, com propensão à personalização e à formação de formas de consciência chamadas de mitos.

Atenção, portanto, deve ser dada à LA na formação docente e futuros estudos se fazem necessários para o conhecimento do conteúdo consumido: quais livros de LA têm sido acessados? Como se caracteriza o conteúdo das obras? É evidente a personalização? Os autores ou os personagens são apresentados como figuras mitificadas e modelares?

Cabe, também, pôr em questão em que medida a LA, como um produto da indústria cultural que leva à semiformação (Adorno, 2010), pode se fazer capaz de mediar uma formação profissional docente e de influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, no sentido de produzir a vida do professor (Nóvoa, 1992).

Além disso, vale questionar a dimensão das perdas qualitativas de uma socialização profissional docente na qual os futuros professores recorrem à mediação da LA – ao invés de constituírem as suas identidades docentes valendo-se de processos formativos e dispositivos que possibilitem encontros intergeracionais e que favoreçam o desenvolvimento de uma dimensão colaborativa no seio da cultura do magistério, no sentido da profissionalização (Sarti, 2019).

### Figura 5

*Categoria 3 – os sentidos e as contribuições da Literatura de Autoajuda, por futuros professores, com as subcategorias e os indicadores a elas correspondentes*

CATEGORIA 3 Instância de Socialização	SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES	
	Subcategorias	Contexto Interpretativo
PRIMÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Esclarecimento, compreensão e entendimento</b> Foi importante para eu refletir sobre questões internas (PC2). Os livros de LA foram bastante importantes para eu entender certas situações que eu estava passando e seguir em frente (PK4). No sentido de se valorizar e de buscar o seu potencial (PA4).</li> </ul>	<p>Para os participantes poderem compreender/entender e esclarecer suas dúvidas, era algo importante.</p> <p>Neste processo, a experiência com a LA ocorria em função de se buscar <i>feedback</i> ou esclarecimentos sobre determinados assuntos. Perspectivava-se encontrar caminhos ou respostas visando o próprio desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.</p> <p>Mas também se buscava conforto no sentido de encontrar palavras de incentivo, de valorização pessoal e profissional.</p>
SECUNDÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Esclarecimento, compreensão e entendimento</b> Para compreender algo que estou estudando [...] esclarecer dúvidas e aprofundar a compreensão (PSL4). Faz a gente refletir sobre os nossos atos e as nossas condições (PSL4). Os livros de LA foram bastante importantes para eu entender certas situações (PK4). Ajudar a organizar o pensamento (PSL4). Traz alguns esclarecimentos de uma questão, de um sentimento (PSL4). Esclarecer algumas ideias (PL2). Uma forma de tentar entender o momento que estão vivendo (PS4).</li> </ul>	<p>No âmbito da socialização secundária, os participantes deram ênfase a processos reflexivos de compreensão de objetos de estudo, dúvidas, esclarecimentos vinculados à LA.</p> <p>A LA, em alguns momentos, funciona como uma espécie de glossário ou “tradutor” do cotidiano, da ilustração acadêmica ou da dimensão socioafetiva nas relações interpessoais.</p> <p>Os participantes também reconhecem que entre eles pode haver um aligeiramento por busca de respostas rápidas ou resolução rápida, podendo-se até efetuar uma analogia com o <i>WhatsApp</i>, onde as respostas e a comunicação são dadas de forma simplificada.</p>

CATEGORIA 3 Instância de Socialização	SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES	
	Subcategorias	Contexto Interpretativo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rapidez em respostas e soluções em curto prazo</b></li> </ul> <p>Toca nessa busca por respostas rápidas (...) é uma forma mais rápida de você conseguir se ajudar (PL1). Sentia necessidade de me desenvolver [...] para não ficar parada, sem aprender nada (PSL4). Saber qual caminho seguir (PL2). Quando a pessoa busca a LA, ela busca resolver os problemas que ela tem [...] ela busca esse equilíbrio (PA4). Serve para preencher aquilo que as pessoas procuram [...] talvez a LA ajude nesta questão mesmo, de responder questões emocionais e pessoais (PK4). Elas buscam por respostas [...] para sair da crise problemática [...] elas tentam se ajudar. Elas usam a LA como uma ferramenta (PS4). Traz aconchego, amparo e auxílio nos aspectos sentimentais e emocionais (PL1, PH1, PC2, PA4, PSL4, PK4 e PS4). Vai fazer com que você consiga organizar aquilo na sua vida e que tenha resultados (PSL4). No momento que li os livros eu me senti encorajada em mudar as situações que estava passando; mas eu não fiz nada para mudar (PA2). A nossa geração está partindo para a fantasia ou para a LA como forma de escape da sociedade que a gente vive (PD3).</p>	<p>Em alguns momentos, os participantes vão justificar que a apropriação da LA, no âmbito das experiências, ocorre na busca de caminhos paralelos, visando encontrar facilitadores e resolução de problemas, podendo ser “dicas”, “conselhos”, “respostas”, “uma caixa de ferramentas”, enfim, uma “autoajuda”.</p> <p>Em outros momentos, revelam questões vinculadas ao mal-estar discente, buscando a valorização do desenvolvimento pessoal ou do desenvolvimento profissional na forma de uma palavra, um afago socioafetivo, enfim, de reconhecimento de sua existência no mundo, em uma espécie de resgate do humanismo.</p> <p>Concluindo, emergem aspectos reveladores do interesse na LA como fonte de amparo emocional e de respostas rápidas, de esclarecimentos, de compreensões e de entendimentos de questões de cunhos pessoal e profissional.</p> <p>A leitura de LA proporciona momentos de autoconhecimento e de reflexão.</p>

Fonte: Autores, 2024.

Da terceira categoria, a qual se refere aos *sentidos e às contribuições* do gênero literário investigado (Figura 5), emerge outro paradoxo. A LA oferece respostas e soluções rápidas, que são incompatíveis com a conexão significativa dos acontecimentos (Bondía, 2002) e são características do contexto social da hegemonia da indústria cultural, a exacerbar a dessensibilização com os seus modos de agir em curto tempo e avessos à teoria e ao pensamento reflexivo (Pucci et al., 2010). Mas, no entender dos participantes, a LA também lhes proporciona esclarecimento, compreensão e entendimento (aspectos que possibilitam a aproximação com a produção de um saber da experiência na práxis reflexiva).

A experiência é a mediadora na relação entre o conhecimento e a vida humana (Bondía, 2002), contudo, a LA tem sido usada para produzir efeitos de respostas e de formações rápidas, tal como explicitado por PSL4 (“Sentia necessidade de me desenvolver [...] Para não ficar parada, sem aprender nada”). Cabe, neste sentido, uma reflexão acerca do currículo dos cursos de formação de professores e das oportunidades que eles oferecem (ou não) para a produção da experiência formativa:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já

não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Bondía, 2002, p. 23)

Maar (1995, p. 25) assinala que o aporte adorniano permite afirmar que “o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento [...] mas implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade”. Essa transformação requer tempo de mediação e continuidade, em oposição à fragmentação e ao imediatismo da racionalidade formal coisificada.

Desse modo, “o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado” (Maar, 1995, p. 25). A experiência adorniana se refere a:

[...] um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos [...]. Por um lado, o momento materialista da experiência como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo [...] O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível [...] Por outro lado, o momento histórico: a experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo [...] Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora (Maar, 1995, p. 24).

Uma formação de professores (inicial ou continuada) que é capaz de contribuir para a qualidade da educação pública e para a profissionalização docente precisa abarcar a reflexão crítica e incorporar a análise de questões contextuais, relacionais, sociais, políticas e epistemológicas, no sentido da construção de uma formação humana, democrática e justa e que possibilite, aos professores, analisar as condições objetivas do trabalho docente e de profissionalidade (Zeichner, 2008, 2013; Tardif, 2013; Tardif & Moscoso, 2018).

O conhecimento, o reconhecimento e a produção coletiva dos saberes e conhecimentos docentes, considerados saberes em debate, precisam estar enraizados no trabalho docente, ancorados nas experiências dos professores, marcados e determinados pelas interações humanas e reinterpretados em função das necessidades do trabalho docente (Tardif, 2016; Nóvoa, 2022).

O modelo da experiência formativa adorniana é a dialética do trabalho social (Maar, 1995). A práxis, portanto, é fundamental na formação dos professores (Adorno, 1995, 2010; Saviani, 2017; Silva, 2018) e a autonomia é sinal de reflexão e de inconformismo contra a manipulação, a opressão, o aprisionamento do indivíduo e a sua adaptação incomensurável, mordaz e administrada (Pucci, 2010).

A formação docente precisa incorporar a reflexão, o discernimento, o inconformismo e a crítica à semiformação e aos seus processos regressivos de firmar a aceitação do existente, a adaptação, a acomodação e a alteração da sensibilidade frente às precarizações e às miserabilidades (Adorno, 2010; Pucci et al., 2010) – que, historicamente, acompanham o magistério e os professores.

Por fim, a presente pesquisa corrobora o que aponta Arnosti (2015), ao afirmar que a LA não se alia a uma formação para a construção da docência como uma profissão e condizente com o projeto de profissionalização docente.

## Considerações Finais

Este artigo tomou a investigação das experiências de estudantes de Pedagogia com a Literatura de Autoajuda (LA) na socialização docente como ponto de partida para analisar as implicações da LA na profissionalização docente.

Neste texto, a Literatura de Autoajuda (LA) é considerada como um produto da indústria cultural que alimenta o mercado da formação de professores com seus discursos e textos, razão pela qual não se pode apartar essa literatura do debate acerca da profissionalização docente.

A investigação considerou as instâncias de socialização primária (familiar e escolarização) e de socialização secundária (universitarização) dos futuros professores, e levantou algumas questões referentes ao acesso à LA, às demandas mobilizadoras do consumo dessas obras e aos sentidos e contribuições propiciados por ela.

A pesquisa mostrou que os futuros professores recorreram à LA em busca de apoio, de ajuda, de orientação e/ou de referências que não foram encontrados (talvez sequer tenham sido oferecidos) no/pelo processo de socialização familiar, escolar e universitário, sendo destacados os aspectos das dimensões humana e relacional e de cuidado e bem-estar discente.

Cabe identificar que tanto os temas do humano e do relacional quanto do mal-estar, dos adoecimentos e dos sofrimentos de professores estão vinculados ao social, ao histórico e ao cultural da docência e são, inclusive, constitutivos de identidades docentes. Razão pela qual a presença de tais temas se faz relevante e necessária nos debates que concernem ao trabalho docente e às condições em que ele se realiza, à formação e à socialização de professores, ao desenvolvimento profissional docente e à profissionalização docente (Nóvoa, 2009; Tardif, 2016; Penteadó & Souza Neto, 2019).

Do mesmo modo, vale assinalar a importância desses temas na composição de dispositivos de socialização (nas escolas de Educação Básica) e de socialização profissional docente (nos cursos de formação inicial de professores, em faculdades e universidades) que promovem os encontros formativos, o sensível, a experiência, a práxis e a reflexão crítica na aproximação e na vinculação dos futuros professores com a vida na escola, com o trabalho docente, com as suas condições sociais, com os seus agentes e com a cultura docente.

Assim, vislumbra-se que esses temas podem trazer aberturas para a configuração de processos de socialização e de formação de professores que concorram para a emancipação, a autonomia e a resistência à semiformação – e que, portanto, sejam fortalecedores de uma formação humana e profissional que se coaduna com a profissionalização.

Ademais, este artigo explicitou que as experiências com a LA comportam sentidos e contribuições, quando se trata de aplacar as angústias, as dificuldades de aprendizagem, as questões emocionais, as questões relacionais, os sofrimentos e os problemas de saúde mental vivenciados pelos futuros professores. Contudo, esses sentidos e contribuições são paradoxais: a LA pode oferecer respostas rápidas e soluções em curto prazo e, ao mesmo tempo, oferecer formas limitadas de entendimento, compreensão e esclarecimento – considerando que elas não envolvem a experiência dotada de sentido (Bondía, 2002) ou a permanência, a práxis, a crítica, a reflexão e a emancipação da formação (Adorno, 2010).

Desta feita, quando se trata de pensar uma formação de professores convergente com o desenvolvimento profissional e com a construção da docência como profissão, as implicações da presença da LA na formação docente envolvem pensar limites (a semiformação e a produção de precariedades e miserabilidades) e possibilidades (a formação humana e emancipatória).

Ressalta-se ainda, neste artigo, a necessidade de que os processos de socialização que ocorrem na escolarização e na universitarização da formação de professores ofereçam aberturas para as questões implicadas nas dimensões humana e relacional e de cuidado e bem-estar discente e docente.

Contudo, vale assinalar que não se trata da simples inserção dos temas nos currículos da Educação Básica e dos cursos de formação de professores de modo fragmentado, atomizado, descontextualizado e autoritário, tal como se observa na atual política brasileira de formação de professores (Brasil, 2019), ao prescrever um “desenvolvimento pleno” (intelectual, físico, cultural, social e emocional), um “engajamento com a formação e o desenvolvimento profissional” (relações interpessoais, sociais e emocionais) e o cuidado com a “sua saúde física e emocional” (reconhecer as suas emoções e as dos outros e ter capacidade para lidar com elas), como projeções de competências facilmente materializáveis em processos de responsabilização dos estudantes e de imputação de culpa individual.

Convém também lembrar que a culpabilização dos professores é uma das estratégias de controle na implantação da ideologia da Nova Gestão Pública, que visa transformar a educação pública em um quase mercado escolar e integrar a educação no novo mercado educacional global (Tardif, 2013).

Nesse sentido, não se trata de apenas inserir novos conteúdos na formação de professores, inflando seus currículos de modo a contemplar tudo aquilo que os estudantes têm buscado em fontes externas à universidade. Tal posicionamento recairia na crítica realizada por Nóvoa (2019) ao excesso de projetos e conteúdo que recaem sobre as escolas, constituindo o que o autor chama de *escola transbordante* – nesse caso, também consideraríamos uma *universidade transbordante*.

Assim, trata-se de canalizar o foco de nossas pesquisas, das políticas públicas e dos que atuam nas universidades para organizar formas de resistir aos processos de semiformação (Adorno, 2010). E, nesse mesmo sentido, trata-se de fortalecer processos formativos que visem à socialização dos futuros professores em sua profissão (Tardif, 2016) e a experiências formativas (Bondía, 2019) que contribuam para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e emancipatória, levando em conta, nessa perspectiva, a *dimensão humana* e o *cuidado de si*.

Sobre essa consideração, é importante levar em conta a diferenciação que Goergen (2019) realiza entre a ideia de *cuidar de si* e o *cuidado de si*. Para o autor, “cuidar de si” remete a “fazer o possível para se adaptar e integrar ao mercado” (p. 05), tendo em vista que, hoje, busca-se formar o “homem como empresa de si mesmo”, ou seja, “o ser humano precisa ser gestado e educado para poder servir ao mundo empresarial como se cuidasse de si mesmo” (p. 05).

Em contrapartida, o “cuidado de si” concebe que a competência profissional não pode ser transformada em sentido único da educação escolar, mas é preciso fomentar o desenvolvimento da “consciência crítica”, da “responsabilidade ética”, do “respeito” e da “dignidade humana”, indo além dos condicionantes constituídos pelo sistema econômico (Goergen, 2019, p. 14).

Essas demandas formativas tornam-se ainda mais desafiadoras quando consideramos o cenário brasileiro atual, no qual ainda nos deparamos com cursos de formação de professores em nível superior que contam com uma carga horária reduzida; professores que não possuem formação *stricto sensu*; propostas de estágio em que os estudantes ainda passam horas observando, com tempo reduzido de atuação e reflexão sobre a prática.

Portanto, são alguns exemplos que consolidam a crítica apontada por Sarti (2019, p. 12), quando a autora destaca que a universitarização da formação de professores no Brasil acabou recaindo em processos de desprofissionalização, considerando que “foi marcada por processos de autonomização, com perdas significativas no que se refere ao seu potencial socializador”.

Com vistas a uma formação que conflua para a construção da docência como profissão, esta pesquisa mostrou a importância de as políticas educacionais brasileiras sinalizarem para a inclusão, nos currículos da Educação Básica e na formação de professores, de abordagens que enfatizem questões pertinentes às dimensões humana, relacional, bem como ao cuidado e ao bem-estar discente e docente, mediante práticas pedagógicas concebidas como práxis, reflexão e

crítica, a se materializarem na socialização escolar e universitária/profissional; o que requer, especialmente na universidade, ressignificar o próprio modelo formativo.

Nessa direção, o presente artigo sinaliza para a importância de analisar os impactos e os desdobramentos dos bens de consumo de caráter mercadológico à formação de professores. Diante disso, cabe problematizar: entre a coexistência e a resistência, quais dispositivos formativos podem favorecer que os futuros professores ressignifiquem informações e conhecimentos alinhados às perspectivas mercadológicas? Que práticas ou modelos formativos ajudariam a resgatar a formação no sentido da superação das lacunas de processos de semiformação?

## Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiamento 001).

## Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Vozes.
- Adorno, T. W. (2010). Teoria da semiformação. In B. Pucci, A. Á. S. Zuin, & L. C. N. Lastória (Orgs.), *Teoria crítica e inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa* (1a ed., pp. 7-40). Autores Associados.
- Almeida, M. I., Salces, C. D., & Kassis, R. N. (2022). Reverberações das políticas neoliberais na educação e a necessária busca de outros caminhos. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14, 893-920. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1388>
- Alves, C. S., Cunha, D. O., Cunha, V. M., Gatti, B. et al. (2007). Identidade profissional de professores: Um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, 10(15), 269-283.
- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 66-71. Recuperado em 12 de março de 2023, de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>
- Arnosti, R. P. (2015). Da dimensão humana à literatura de autoajuda: Reflexões sobre a formação e o trabalho docente (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- Arnosti, R. P., Souza Neto, S., & Benites, L. (2019). A socialização profissional do professor e a escola: Em questão, a influência da literatura de autoajuda no trabalho docente. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(45). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190113>.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Zahar.
- Bondía, L. J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Publicada no DOU de 10 de fevereiro de 2020, Seção 1, pp. 87-90. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Ceschini, M. S. C., Franco, R. M. & Mello, E. M. B. (2022). Discussões sobre a BNC-FI: Regulação e uniformização dos currículos de formação docente? *Revista Nova Pádua - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(3), 278-289. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.162>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC.
- Fiorio, M. (2019). Formação em pedagogia: Da dimensão humana à literatura de autoajuda na escolarização e universitarização (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- Goergen, P. (2019). Cultura e formação: A ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, 30, 1-21.
- Giovanni, L. M. (2019). A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente. In L. M. Giovanni (Org.), *Identidades profissionais de professores: Construções em curso* (1a ed., pp. 20-33). Junqueira & Marin.
- Lopes, C. W. (2021). *Professores e livros de autoajuda: Reflexões sobre práticas de leitura na contemporaneidade*. CRV.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: A abordagem qualitativa* (4a ed.). EPU.
- Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (pp. 11-28). Paz e Terra.
- Marcon, D. (2005). *A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Mitrovitch, C. (2011). *Experiência e formação em Walter Benjamin*. UNESP.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Publicações D. Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa. *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 5-46). Educa.
- Nóvoa, A. (2019a). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2019b). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Penteado, R. Z. & Souza Neto, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: De narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 135-153. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>
- Pucci, B. (2010). Theodor Adorno, educação e inconformismo: Ontem e hoje. In B. Pucci., A. Á. S. Zuin, & L. C. N. Lastória (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa* (pp. 41-51). Autores Associados.
- Pucci, B., Zuin, A. Á. S., & Lastória, L. C. N. (Orgs.). (2010). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Autores Associados.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudo de Psicologia*, 27(3), 403-412. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>
- Romão, A. M. (2009). *Filosofia, educação e esclarecimento: Os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/469777>
- Sarti, F. M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: Das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: Desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 653-662. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>

- Silva, K. A. C. P. C. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, 36(1), 330-350. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- Souza, D. T. R. & Sarti, F. M. (2014). Mercado simbólico de formação docente. In D. T. R. de Souza, & F. M. Sarti (Eds.), *Mercado de formação docente: Constituição, funcionamento e dispositivos* (pp. 1-286). Fino Traço.
- Souza Neto, S. & Ayoub, E. (2021). Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: Entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *Pro-Posições*, 32, e20200145.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Tardif, M. (2016). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2a ed.). Vozes.
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: Atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.  
<https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Zeichner, K. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo*. Autêntica.
- Zuin, A. Á. S. (2001). Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos CEDES*, 21(54), 9-18. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>

## Sobre os Autores

### **Mariana Fiorio**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), Brasil

[mariana.fiorio@unesp.br](mailto:mariana.fiorio@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5163-5514>

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro).

### **Regina Zanella Penteadó**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), Brasil

[rzpenteadó@uol.com.br](mailto:rzpenteadó@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP -Rio Claro); Doutorado e Mestrado em Saúde Pública/Coletiva pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP); Graduação em Pedagogia pela Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP) e Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

### **Rebeca Possobom Arnosti**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), Brasil

[rebeca.arnosti@unesp.br](mailto:rebeca.arnosti@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0001-8186-2283>

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP -Rio Claro);  
Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro).

**Samuel de Souza Neto**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), Brasil

[samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:samuel.souza-neto@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Livre-Docente em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro);  
Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP); Mestrado em Educação  
pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Graduações em Educação Física e em  
Pedagogia (PIME/Assis) e em Letras pela UNESP/Assis.

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 32 Número 72

12 de novembro 2024

ISSN 1068-2341

---



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença

CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---