

# RESSALVA

Atendendo solicitação da  
autora, o texto completo desta tese  
será disponibilizado somente a partir  
de 09/10/2027.

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS: UM ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE AUTOAJUDA NO MERCADO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**MARIANA FIORIO**

**Rio Claro – SP  
2026**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS: UM ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE AUTOAJUDA NO MERCADO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**MARIANA FIORIO**

Tese apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Samuel de Souza Neto

Coorientador: Dr. Bernard Alexandre Wentzel

**Rio Claro – SP  
2026**

F521d	<p>Fiorio, Mariana</p> <p>A docência como uma profissão de interações humanas: : um estudo sobre a profissionalização do ensino e a influência da literatura de autoajuda no mercado de formação docente / Mariana Fiorio. -- Rio Claro, 2026</p> <p>420 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientador: Samuel de Souza Neto</p> <p>Coorientador: Bernard Alexandre Wentzel</p> <p>1. Formação de professores. 2. Profissionalização do ensino. 3. Mercado de formação. 4. Literatura de autoajuda. 5. Projeto socioemocional. I. Título.</p>
-------	--

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

O impacto potencial diz respeito aos efeitos das reformas educacionais alinhadas à lógica da Nova Gestão Pública sobre a formação continuada de professores. A produtividade e a *accountability* tornam-se o foco de um mercado de formação que incorpora a literatura de autoajuda como recurso formativo. Nesse contexto, emerge uma abordagem educacional híbrida, que combina condutas e práticas docentes com princípios de inspiração religiosa.

## **IMPACT POTENTIEL DE CETTE RECHERCHE**

L'impact potentiel concerne les effets des réformes éducatives alignées sur la logique de la Nouvelle Gestion Publique sur la formation continue des enseignants. La productivité et la *reddition de comptes* deviennent le centre d'un marché de la formation qui intègre la littérature de développement personnel comme ressource formative. Dans ce contexte, émerge une approche éducative hybride qui combine des pratiques et des conduites enseignantes avec des principes d'inspiration religieuse.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

The potential impact concerns the effects of educational reforms aligned with the logic of New Public Management on teachers' continuing education. Productivity and accountability become the focus of a training market that incorporates self-help literature as a formative resource. In this context, a hybrid educational approach emerges, combining teaching practices and behaviors with principles of religious inspiration.

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA TESE: A DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS: UM ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE AUTOAJUDA NO MERCADO DE FORMAÇÃO DOCENTE

**AUTORA: MARIANA FIORIO**


**ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO**

**COORIENTADOR: BERNARD ALEXANDRE WENTZEL**


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **SAMUEL DE SOUZA NETO**  
Data: 22/10/2025 11:41:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Documento assinado digitalmente  
 **JULIANA DE SOUZA SILVA**  
Data: 23/10/2025 17:01:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. JULIANA DE SOUZA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de São Paulo - SP

Documento assinado digitalmente  
 **DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA**  
Data: 06/11/2025 15:54:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA (Participação Virtual)  
Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação / Universidade de São Paulo - USP

Documento assinado digitalmente  
 **VERA TERESA VALDEMARIN**  
Data: 05/11/2025 08:12:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP

Documento assinado digitalmente  
 **PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA**  
Data: 02/11/2025 17:46:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Participação Virtual)  
Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas

Rio Claro, 09 de outubro de 2025

## AGRADECIMENTOS

Ser sucinta e objetiva nos agradecimentos tem sido, para mim, um grande desafio. Ao olhar para minha trajetória, percebo que os últimos dez anos de estudos foram fundamentais para a pessoa que sou hoje. Desde minha entrada no curso de Pedagogia até o início da pós-graduação, vivenciei experiências marcantes: professores e colegas que passaram pelo meu caminho, reuniões, participação em eventos científicos nacionais e internacionais, apresentações de trabalho, publicação de artigos, realização de intercâmbio acadêmico, estágio docente, doutorado sanduíche, entre tantas outras vivências. Nesse percurso, também enfrentei momentos pessoais difíceis, como o falecimento de minha amada e inesquecível avó, o adoecimento repentino de minha mãe, mudanças de cidade, a pandemia da Covid-19, bem como o medo e a insegurança diante da passagem direta para o doutorado. Embora todos esses eventos tenham impactado profundamente meu emocional, hoje, ao olhar para trás, sinto orgulho dessa trajetória e de não ter desistido, ainda que sempre tenha contado com pessoas abençoadas ao meu redor.

**À minha família**, expresso minha gratidão profunda. Em especial, aos meus pais, meu irmão e minha avó Dila, que faleceu em 2019, sempre foram minha base educacional, me oferecendo bons exemplos, conselhos e incentivo. Recordo-me de quando ingressei na Unesp e meu irmão me disse: *“Você deve se dedicar ao curso, buscar um grupo de pesquisa e estudar até alcançar o título de doutora.”* Como uma mensagem quase profética, nunca imaginei que chegaria até aqui, e por isso agradeço imensamente à minha família pelo apoio constante, pelo amor e pelas orações. Agradeço também ao meu noivo, que me acompanhou desde a graduação, testemunhou meus desafios pessoais e profissionais, e sempre me ofereceu força, apoio e amor incondicionais.

**À entidade financiadora.** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço pelo apoio financeiro concedido tanto no mestrado quanto no doutorado, possibilitando minha dedicação à pesquisa e à vida acadêmica, bem como pela oportunidade de realizar o doutorado sanduíche (PDSE) na Université Laval, em Québec (Canadá), experiência que ampliou minhas perspectivas acadêmicas, profissionais e pessoais. Agradeço ao Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e Profissão de Professores (CRIFPE) que me ofertou uma bolsa, através do Prof. Dr. Bernard Wentzel, para que eu pudesse participar do Congresso AREF, realizado na cidade de Liège, na Bélgica, integrando

o simpósio: “Trente ans d’universitarisation de la formation des enseignants : comparaisons internationales au regard de trois cas (Brésil, Québec, France)”.

À **Universidade Estadual Paulista (Unesp)**, minha gratidão por ter sido uma instituição que sempre me acolheu, proporcionando discussões ricas sobre educação e experiências que levarei para toda a vida. Agradeço, em especial, aos funcionários do Departamento de Educação, da Pós-Graduação, da Diretoria e da Vice-Diretoria, pelo suporte, e aos professores que, de diferentes maneiras, contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Ao **Professor Samuel de Souza Neto**, registro meu profundo agradecimento por sua orientação desde 2015, por acreditar em nossa pesquisa e no meu potencial, mesmo nos momentos em que a ansiedade me dominava, quando sempre dizia: “*Fique calma, Mariana, vai dar certo.*” Seu apoio constante, tanto profissional quanto pessoal, me proporcionou oportunidades únicas de vivenciar a universidade e o mundo da pesquisa científica. Sou imensamente grata por seus esforços incansáveis em minha formação como pesquisadora, profissional e pessoa, por confiar em meus projetos e ideias e por estar sempre presente, mesmo diante de uma agenda tão intensa. Obrigada, professor. Como já lhe disse algumas vezes, o senhor se tornou muito mais do que um orientador: um amigo, conselheiro, além de um excelente professor. É um privilégio ter alguém com tanta sabedoria e generosidade como orientador.

Aos grupos de pesquisa **DOFPEN** (Grupo de Pesquisa “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino”), coordenado pela Profa. Dra Flávia Sarti e pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, e **NEPEF** (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física – Formação Profissional e Campo de Trabalho), coordenado pelos professores Dr. Samuel de Souza Neto e Dra Dijnane Vedovatto, agradeço por cada reunião, na qual aprendo diariamente sobre o valor do trabalho em equipe, a importância do questionamento constante, e por me instigarem com ideias, reflexões e textos que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Agradeço, em especial, aos professores coordenadores que sempre me apoiaram, instruíram e auxiliaram, de forma direta ou indireta, na construção desta pesquisa, bem como aos meus colegas de grupo Heitor, Taynara, Marina e Regina entre outros do laboratório que contribuíram a todo tempo para minha formação.

Ao **CRIFPE** e à **Université Laval**, em Québec, Canadá, meus sinceros agradecimentos por todo o acolhimento e suporte durante o estágio de pesquisa realizado no exterior entre setembro e dezembro de 2024. Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Bernard Wentzel que se tornou meu coorientador, pelo convite generoso, pela confiança depositada em meu trabalho e

pela parceria estabelecida ao longo desse período, que muito contribuíram para minha formação acadêmica e ampliação de horizontes científicos. Sou igualmente grata a todos os professores com quem tive contato nas reuniões científicas, pelas discussões instigantes e pelo compartilhamento de conhecimentos que fortaleceram meu percurso investigativo. Aos colegas Cristiane, Anne-Marie e Samuel, com quem compartilhei o *bureau*, agradeço pelo convívio diário, pelas trocas de experiências acadêmicas, pelas valiosas indicações de referências bibliográficas e, sobretudo, pelo auxílio paciente no aprendizado da língua francesa, tornando essa vivência mais leve, rica e significativa.

Aos **membros da Banca de qualificação** de Mestrado e Doutorado, Profa. Dra. Vera Valdemarin e Profa. Dra. Juliana de Souza Silva, expresse meu sincero agradecimento pela leitura atenta, pelos apontamentos criteriosos e pelo tempo dedicado à análise do meu trabalho. As contribuições oferecidas tornaram esta tese mais consistente e fundamentada, além de terem sido essenciais para meu crescimento acadêmico. Agradeço, em especial, pela confiança depositada ao proporem minha passagem direta para o Doutorado, decisão que marcou profundamente minha trajetória. Estendo meus agradecimentos aos membros da banca de defesa (As titulares: Profa. Dra. Denise Trento, Profa. Dra. Patrícia Albieri, Profa. Dra. Vera, Profa. Dra. Juliana e as suplentes) pela disponibilidade em aceitar o convite, pela leitura cuidadosa e pelas considerações valiosas que enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço profundamente às **professoras participantes** deste estudo (N1A, S1A, S1B, K1B, L1C, V1C, T1C e S1C) pela disponibilidade, pelas respostas e pelos comentários compartilhados, os quais contribuíram significativamente para o enriquecimento desta pesquisa. À professora L1C, expresse minha gratidão especial por nos receber na escola onde atua como coordenadora, por apresentar o material do programa *Escola da Inteligência*, disponibilizando exemplares para análise, além de organizar a participação das demais docentes da instituição (Grupo C). Agradeço também, de modo especial, à pesquisadora e amiga Rebeca Possobom Arnosti, por disponibilizar integralmente seus questionários para esta investigação e autorizar o aprofundamento da análise e a continuidade dos estudos na temática. Sua contribuição foi essencial, ampliando e qualificando as reflexões desenvolvidas nesta tese sobre a literatura de autoajuda voltada aos professores.

Aos meus **parentes e amigos**, agradeço por me acompanharem direta ou indiretamente ao longo deste estudo, compreendendo minhas ausências em jantares, encontros e reuniões, e por sempre me encorajarem nos momentos de tensão. Expresso ainda minha gratidão aos meus queridos alunos do Pré I, Pré II e às crianças das aulas particulares, que, além de me alegrarem cotidianamente, mostraram-me o poder transformador das práticas de interação humana na

docência. Estendo meu agradecimento também aos pais de meus alunos, que se tornaram grandes amigos, me acolheram, ouviram minhas experiências acadêmicas e me fortaleceram com palavras de incentivo. Sou imensamente feliz por tê-los em minha vida.

Finalizo meus agradecimentos rendendo **graças a Deus**, a Santa Teresinha, a Santa Catarina de Alexandria e aos meus anjos da guarda – Vó Dila, Vô Neno, Vô João e Tio Sidnei (*in memorian*) –, que sempre me acompanham e, por meio de minhas orações diárias, me fortalecem e iluminam minhas decisões. “*Meu Senhor e meu Deus, em Tuas mãos entrego a minha vida, hoje e sempre.*” Obrigada, Senhor Jesus. Amém.

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional.

Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas

(Nóvoa, 2019).

## RESUMO

Esse trabalho teve como contexto as influências da Nova Gestão Pública (NGP) (Tardif, 2013; Oliveira, 2010), do Profissionalismo Organizacional (PO) (Anderson; Cohen, 2015), bem como da literatura de autoajuda (Turmina, 2005) e do mercado de formação docente (Souza; Sarti, 2014), no âmbito da formação continuada de professores frente às novas demandas contemporâneas. Nessa direção, problematizou-se: quais são os elementos que caracterizam a literatura de autoajuda como uma “pedagogia” no mercado de formação docente? Objetivou-se compreender os elementos que caracterizam a profissionalização docente, bem como o papel da literatura de autoajuda no mercado de formação. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pautada no construtivismo social, com a participação de oito professoras. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados pesquisa em fontes bibliográficas e eletrônicas, análise documental, entrevista exploratória e roda de conversa, submetidas à análise de conteúdo. Entre os dados coletados, o estudo focalizou a análise de dois livros de autoajuda — *Pais brilhantes, Professores fascinantes* (Cury, 2003) e *Filhos brilhantes, Alunos fascinantes* (Cury, 2007) —, os quais evidenciaram um hibridismo educacional; a defesa de uma “pedagogia do amor”; o mal-estar docente; e a proposição de técnicas e práticas psicopedagógicas orientadas à formação de professores para uma nova profissionalidade. Entre os dados empíricos, organizados em duas etapas, as oito professoras foram distribuídas em três grupos. Na primeira etapa, de entrevista exploratória, constatou-se que sete já haviam tido contato com as obras analisadas. Destaca-se, ainda, que um grupo composto por professoras de uma escola confessional, que adota o projeto socioemocional *Escola da Inteligência*, de autoria de Augusto Cury, trouxe indícios sobre sua aplicação. A segunda etapa envolveu a análise do material socioemocional e uma roda de conversa com quatro professoras aplicadoras do projeto. Verificou-se que a *Escola da Inteligência* articula competências socioemocionais em consonância com a BNCC (2018), sendo associada pelas docentes à gestão das emoções, ao autoconhecimento e ao bem-estar discente e docente. Portanto, a pesquisa revelou aproximações das obras de autoajuda com o projeto socioemocional, especialmente no que se refere ao discurso emocional, à presença de valores cristãos e à indução de uma formação voltada ao empreendimento de si. Esses elementos evidenciam a constituição de uma profissionalidade socioemocional, alinhada à lógica da NGP, ao PO e ao mercado de formação, contribuindo para um processo de desprofissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Profissionalização do ensino; Mercado de formação; Literatura de autoajuda; Projeto socioemocional.

## RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le contexte des influences de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) (Tardif, 2013 ; Oliveira, 2010), du Professionnalisme Organisationnel (PO) (Anderson ; Cohen, 2015), ainsi que de la littérature de développement personnel (Turmina, 2005) et du marché de la formation des enseignants (Souza ; Sarti, 2014), dans le cadre de la formation continue des professeurs face aux nouvelles exigences contemporaines. Dans cette perspective, la problématique suivante a été soulevée : quels sont les éléments qui caractérisent la littérature de développement personnel comme une « pédagogie » sur le marché de la formation des enseignants ? L'objectif était de comprendre les éléments caractérisant la professionnalisation enseignante, ainsi que le rôle de la littérature de développement personnel dans le marché de la formation. Sur le plan méthodologique, une recherche qualitative a été choisie, fondée sur le constructivisme social, avec la participation de huit enseignantes. Les instruments de collecte de données ont inclus la recherche bibliographique et électronique, l'analyse documentaire, l'entretien exploratoire et le cercle de discussion, soumis à une analyse de contenu. Parmi les données collectées, l'étude s'est concentrée sur l'analyse de deux ouvrages d'Augusto Cury — « Pais brilhantes, Professores fascinantes » (2003) et « Filhos brilhantes, Alunos fascinantes » (2007) —, lesquels ont mis en évidence un hybridisme éducatif ; la défense d'une « pédagogie de l'amour » ; le mal-être enseignant ; et la proposition de techniques et de pratiques psychopédagogiques orientées vers la formation des enseignants pour une « nouvelle professionnalité ». Parmi les données empiriques, organisées en deux étapes, les huit enseignantes ont été réparties en trois groupes. Lors de la première étape, constituée d'entretiens exploratoires, on a été constaté que sept d'entre elles avaient déjà eu un contact avec les œuvres analysées. Il convient également de noter qu'un groupe composé d'enseignantes d'une école confessionnelle, adoptant le projet socio-émotionnel Escola da Inteligência (conçu par Cury), a apporté des indices sur son application. La deuxième étape a consisté en l'analyse du matériel socio-émotionnel et en un cercle de discussion avec quatre enseignantes appliquant le projet. Il a été vérifié que l'école Escola da Inteligência articule des compétences socio-émotionnelles en conformité avec la BNCC (2018), étant associée par les enseignantes à la gestion des émotions, à la connaissance de soi et au bien-être des élèves et des professeurs. Par conséquent, la recherche a révélé des rapprochements entre les ouvrages de développement personnel et le projet socio-émotionnel, notamment en ce qui concerne le discours émotionnel, à la présence de valeurs chrétiennes et l'incitation à une formation tournée vers l'« entrepreneuriat de soi ». Ces éléments mettent en évidence la constitution d'une professionnalité socio-émotionnelle alignée sur la logique de la NGP, du PO et du marché de la formation, contribuant à un processus de déprofessionnalisation enseignante.

**Mots-clés :** Formation des enseignants ; Professionnalisation de l'enseignement ; Marché de la formation ; Littérature de développement personnel; Projet d'éducation socioémotionnelle.

**Titre :** L'enseignement comme profession d'interactions humaines : une étude sur la professionnalisation de l'enseignement et l'influence de la littérature de développement personnel sur le marché de la formation des enseignants

## ABSTRACT

This study is framed within the influences of New Public Management (NPM) (Tardif, 2013; Oliveira, 2010), Organizational Professionalism (OP) (Anderson; Cohen, 2015), as well as self-help literature (Turmina, 2005) and the teacher training market (Souza; Sarti, 2014), regarding continuing education for teachers facing contemporary demands. In this context, the research problematized: what elements characterize self-help literature as a "pedagogy" within the teacher training market? The objective was to understand the elements that characterize teacher professionalization, as well as the role of self-help literature in the training market. Methodologically, a qualitative research approach was adopted, grounded in social constructivism, involving eight female teachers. Data collection instruments included bibliographic and electronic research, document analysis, exploratory interviews, and conversation circles, all subjected to content analysis. Among the collected data, the study focused on the analysis of two self-help books by Augusto Cury—*Pais brilhantes, Professores fascinantes* (2003) and *Filhos brilhantes, Alunos fascinantes* (2007)—which revealed an educational hybridism; the advocacy of a "pedagogy of love"; teacher malaise; and the proposition of psychopedagogical techniques and practices aimed at training teachers for a "new professionalism." Regarding empirical data, organized in two stages, the eight teachers were divided into three groups. In the first stage (exploratory interviews), it was found that seven had already had contact with the analyzed works. Furthermore, a group of teachers from a confessional school, which adopts the socio-emotional project *Escola da Inteligência* (authored by Cury), provided evidence of its application. The second stage involved the analysis of socio-emotional materials and a conversation circle with four teachers who implement the project. The findings indicated that *Escola da Inteligência* articulates socio-emotional competencies in alignment with the BNCC (2018), being associated by the teachers with emotion management, self-knowledge, and student/teacher well-being. Therefore, the research revealed convergences between self-help works and the socio-emotional project, especially concerning emotional discourse, the presence of Christian values, and the induction of a training model focused on the "entrepreneurship of the self." These elements highlight the constitution of a socio-emotional professionalism aligned with the logic of NPM, OP, and the training market, ultimately contributing to a process of teacher deprofessionalization.

**Keywords:** Teacher Education; Professionalization of Teaching; Teacher Education Market; Self-help; Social-emotional learning project.

**Title:** Teaching as a Profession of Human Interactions: A Study on the Professionalization of Teaching and the Influence of Self-Help on the Teacher Education Market

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- A autoajuda no banco de teses e dissertações.....	29
Quadro 2- Profissionalismo e profissionalização.....	65
Quadro 3 – Etapas da coleta de dados.....	121
Quadro 4- Perfil das participantes.....	127
Quadro 5 - Produções bibliográficas de Augusto Cury.....	141
Quadro 6 – Eixos Temáticos .....	153
Quadro 7- Nomenclaturas atribuídas ao professor na obra (Cury, 2003) .....	154
Quadro 8 - Questões conceituais.....	214
Quadro 9 - Competências BNCC (2018).....	281
Quadro 10 - Competências socioemocionais.....	283

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Quadro teórico-conceitual da pesquisa.....	56
Figura 2– Esquema representativo das nomenclaturas e dos processos que compõe a Profissão Docente.....	69
Figura 3 – As relações políticas: do Estado à Universidade.....	78
Figura 4 – Temas norteadores da roda de conversa.....	130
Figura 5 –Conceitos mais citados na obra (Cury, 2003) .....	152
Figura 6 – Conceitos mais citados na obra (Cury, 2007).....	180
Figura 7 – Categorias obtidas na roda de conversa.....	321
Figura 8 – Classificação da abordagem socioemocional.....	338

## LISTA DE ABREVIACÕES e SIGLAS

BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CGF – Cinco Grandes Fatores

CH - Capital Humano

CO – Comunidade Europeia

EaD – Ensino a distância

FNAC – Fundo Nacional de Arte Contemporânea

GAR - Gestão Baseada em Resultados

GEAC- Grupo Educacional Augusto Cury

HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo

IAS – Instituto Ayrton Senna

LA - Literatura de Autoajuda

MHF- Modelo Hegemônico da Formação

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PO – Profissionalismo organizacional

SENNA - Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

Apresentação.....	19
<b>CAPÍTULO 1: Introdução.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2: A profissionalização do ensino e a influência da dimensão humana na constituição da docência.....</b>	<b>34</b>
2.1 Uma breve contextualização da dimensão humana na educação.....	35
2.2 O lugar da afetividade na relação pedagógica.....	41
2.3 A afetividade na constituição da profissionalidade docente.....	47
<b>CAPÍTULO 3: As Idades do Profissionalismo e da aprendizagem profissional no campo da docência como profissão.....</b>	<b>55</b>
3.1 O ensino como campo profissional em formação na “idade da vocação”.....	57
3.2 O ensino como campo profissional em reestruturação na “idade do ofício”.....	59
3.3 O ensino como campo profissional em disputa na “idade da profissão”.....	62
3.4 Desdobramentos dos conceitos que compõem a profissão.....	71
<b>CAPÍTULO 4: A captura da formação docente pelo mercado.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO 5: A educação como um campo profissional em formação: esboço do conteúdo de autoajuda na interface entre estratégias formativas e o mercado de formação.....</b>	<b>98</b>
5.1 Entrelaçar da autoajuda nesse campo.....	104
5.1.2 Esmiuçando a literatura de autoajuda.....	106
<b>CAPÍTULO 6: Percurso metodológico: caminhos e procedimentos adotados na pesquisa.....</b>	<b>118</b>
6.1 Pesquisa qualitativa.....	119
6.2 Instrumentos para coleta de informações.....	120
6.2.1 Fontes bibliográficas.....	122
6.2.2 Análise documental.....	123
6.2.3 Entrevista.....	124
6.2.3.1. Entrevista Exploratória.....	124
6.2.4 Roda de Conversa.....	128
6.3 Análise de conteúdo.....	131

## Capítulo 1: INTRODUÇÃO



Fonte: <https://runcloud.auer-gruppe.de/>

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 19).

Este estudo se insere no campo da formação de professores (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017), com ênfase na formação continuada<sup>4</sup>, considerada parte fundamental do desenvolvimento profissional docente. Tal processo envolve a aquisição e a mobilização de conhecimentos e saberes (Tardif, 2014; Gauthier *et al.*, 2013) em coletivos de aprendizagem pedagógica, desempenhando, conforme sustenta Nóvoa (2002, p. 51) “[...] um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p. 51).

Partindo desse pressuposto, voltamo-nos à profissionalização do ensino e da docência, reconhecendo que esse espaço é atravessado por lutas simbólicas, conforme aponta Bourdieu (2003). O conceito de *campo*<sup>5</sup>, apresentado pelo autor, assume relevância, nesse estudo, por representar o espaço educacional como um território de relações de dominação e disputas. Considera-se que o campo não é uma estrutura objetiva e estática, mas, sobretudo, é construído e moldado pelas ações e práticas dos atores sociais que nele atuam. Assim, quanto mais autônomo for o campo, maior será seu poder de refração às imposições externas.

Nesse sentido, o conceito de campo, na perspectiva bourdieusiana (Bourdieu, 1983), permite compreender a formação de professores como um território de relações hierárquicas

<sup>4</sup>A formação continuada, contínua ou em serviço é uma modalidade recente, iniciada a partir de 1960. Considerando-a enquanto meio para o desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa (2002, p. 61) afirma que “não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; por vários títulos joga-se aqui também a possibilidade de mudança”.

<sup>5</sup>No contexto de Pierre Bourdieu (1983) e sua teoria sociológica, o termo “campo” refere-se a um espaço social específico com suas próprias regras, práticas, valores e hierarquias. É um conceito fundamental para compreender as relações de poder e a dinâmica social em diferentes áreas da sociedade, incluindo a educação. Assim, ele argumenta que o campo educacional não é neutro, mas sim atravessado por relações de poder e lutas simbólicas. A posição e a trajetória de um indivíduo dentro desse campo são influenciadas por sua posse de capital social, cultural e econômico, como veremos com esse estudo.

que envolve lutas e disputas por posições. Tal abordagem coloca em pauta os modos e momentos nos quais os docentes são formados, evidenciando a circulação de capitais — muitas vezes produzidos fora do campo escolar — que passam a orientar e influenciar práticas formativas. Trata-se de um espaço regido por trocas simbólicas que tende, como aponta Sarti (2021, p. 3), “[...] a ser ocupado por grupos que detêm, em cada momento, capitais considerados mais valiosos no jogo em curso”. Isso revela a fragilidade do capital específico com a coexistência de práticas formativas com distintos graus de legitimidade.

Com base nesse itinerário teórico, este estudo dirige-se à análise da docência como profissão fundada em interações humanas (Tardif; Lessard, 2008), articulada às compreensões oferecidas pelos modelos pedagógico-humanista e sociológico (Oliveira, 2010). Contudo, sob a influência dos processos de nova governança que orientam as políticas educacionais contemporâneas, os capitais simbólicos que estruturam o campo da formação docente encontram-se em risco de reconfiguração.

Nessa dinâmica, a transfiguração das relações de dominação historicamente presentes no espaço escolar, pode ser intensificada pela inserção de novos agentes e interesses no campo educacional (Sarti, 2021), conduzindo a docência a processos de proletarização. Diante desse cenário, buscamos compreender o lugar ocupado pela literatura de autoajuda — objeto deste estudo — no mercado de formação docente (Souza; Sarti, 2014), partindo da hipótese de que tal literatura se insere justamente nas fendas e fragilidades na profissão docente.

Para tanto, no que corresponde à profissão docente no Brasil, pautamo-nos na análise de Dalila Oliveira (2010), que identifica duas vertentes: a tradição pedagógico-humanista e a perspectiva sociológica. A primeira concentra-se nos processos formativos, na experiência e na prática pedagógica como eixos constitutivos da subjetividade profissional, enfatizando o desenvolvimento docente a partir dos saberes experienciados e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. No entanto, quando tomada de modo reducionista, ao atribuir peso excessivo à dimensão formativa individual, essa perspectiva pode incorrer no risco de limitar a profissionalização à aquisição de competências e capacidades estritamente técnicas, desconsiderando sua dimensão coletiva, política e social, como adverte Nóvoa (2000).

Por outro lado, a vertente sociológica compreende a identidade profissional docente em articulação com os campos da sociologia do trabalho e das profissões. Na primeira abordagem, ressaltam-se os estudos que analisam as condições e relações laborais do magistério, evidenciando processos de proletarização, desvalorização e desqualificação. Já no âmbito da sociologia das profissões, a profissionalização é compreendida como expressão de uma posição social e ocupacional, vinculada à inserção dos docentes em determinadas relações sociais de

produção e nos processos organizativos do trabalho escolar. Dessa forma, emergem reflexões acerca do estatuto profissional, da autonomia docente, do controle sobre o processo de trabalho, da regulamentação da carreira e dos mecanismos de autorregulação, considerados fundamentais para o entendimento dos impasses e desafios atuais da profissionalização docente.

À luz dessa delimitação, este estudo formula a seguinte questão de pesquisa: **quais elementos permitem compreender a literatura de autoajuda como uma forma de “pedagogia” no mercado de formação docente?**

A problematização tem como foco a literatura de autoajuda, que se configura como um dos gêneros mais comercializados no Brasil<sup>6</sup> e que, a nosso ver, vem assumindo uma função análoga à de um material paradidático<sup>7</sup> no campo educacional. Esse tipo de produção tem influenciado a formação de professores da Educação Básica — sobretudo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — e circula em diferentes espaços formativos: em leituras extracurriculares no âmbito da formação acadêmica (Fiorio, 2019), em reuniões pedagógicas como a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em concursos para professores (Arnosti, 2015), além de se destacar por uma linguagem acessível e prática, que valoriza singularidades e situações do cotidiano escolar (Silva, 2012).

Nesse contexto, o estudo exploratório de Arnosti (2012) revelou que, entre os 55 professores participantes de sua pesquisa, 44 afirmaram que a literatura de autoajuda contribuiu para a constituição de sua identidade profissional e para sua prática pedagógica. Desses, 32 especificaram diferentes tipos de contribuição: enquanto alguns destacaram efeitos subjetivos, como “ampliar a visão sobre o mundo/escola”, “tornar-se mais felizes”, “refletir sobre a prática”, “tornar-se mais calmos”, “desenvolvimento pessoal” e até “busca interior e cura de doenças”, outros enfatizaram impactos na dimensão relacional, como “compreender melhor crianças e adolescentes”, “promover a inclusão”, “aprender a ouvir mais”, “assumir maior compromisso com a educação da criança” e “conduzir com mais facilidade as relações interpessoais” (Arnosti, 2012, p. 129).

Na mesma direção, Arnosti (2015), em sua pesquisa intitulada *Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente*, constatou que, entre os 271 professores participantes, 227 afirmaram ter lido ao menos um livro de autoajuda. Entre os títulos mais citados destacam-se *Pais brilhantes, professores fascinantes* e *Quem ama, educa*. Dos respondentes, 168 apontaram contribuições para a vida pessoal, enquanto 158

---

<sup>6</sup> <https://edocbrasil.com.br/quais-sao-os-generos-literarios-mais-populares-no-brasil/>

<sup>7</sup> Diz-se de livro ou qualquer outro material escolar que auxilia no processo de ensino além dos materiais didáticos (MICHAELIS, 2021, s/p).

mencionaram impactos em sua prática docente, justificando que tais obras os auxiliaram simultaneamente nas dimensões pessoais e profissionais, especialmente no modo de compreender e conduzir as interações humanas.

Na pesquisa de Fiorio (2019), intitulada “*Formação em pedagogia: da dimensão humana à literatura de autoajuda na escolarização e universitarização*”, realizada com estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, identificou-se que o contato com obras de autoajuda ocorria por três principais vias: (1) iniciativa pessoal, motivada por interesses ligados ao autoconhecimento, à depressão, ao apoio emocional e profissional; (2) indicação de familiares e amigos; e (3) recomendação de professores da Educação Básica. Os resultados evidenciaram que, para os 16 estudantes participantes, o consumo da literatura de autoajuda (LA) não se mostrava indiferente. Pelo contrário, em alguns casos, esse tipo de literatura assumia papel relevante na trajetória pessoal e acadêmica, contribuindo para a constituição de uma identidade biográfica marcada por elementos de semiformação profissional.

Nessa direção, em um levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Arnosti (2015) identificou a incidência das palavras-chave 'auto-ajuda' (conforme a norma ortográfica anterior) e 'autoajuda' (segundo a norma atual) entre os anos de 1942 e 2013, buscando verificar nas pesquisas se esse termo apresentava conexões com a educação. A pesquisadora observou que a literatura de autoajuda ganhou maior visibilidade no Brasil a partir dos anos 2000; no entanto, dos 72 estudos encontrados, apenas cinco estabeleciam relação direta entre a autoajuda e a formação docente. Nessas pesquisas (Asbahr, 2005; Brunelli, 2005; Turmina, 2005), a LA é caracterizada por seu caráter 'aconselhador' ou 'norteador', pelo apelo ao 'senso prático', pela utilização de exemplos de indivíduos 'bem-sucedidos' e pelo incentivo à busca de soluções individuais para conflitos do cotidiano.

Dando continuidade à investigação sobre a presença da LA no campo educacional, ampliamos e atualizamos o levantamento realizado por Arnosti (2015), incluindo o período de 2014 a 2021. Posteriormente, com a passagem de nível no programa de pós-graduação, estendemos a pesquisa para abranger também o intervalo de 2022 a 2025. Sendo assim, obtivemos dados no intervalo de 11 anos, mantendo o banco de dados da BDTD e os mesmos critérios de busca previamente definidos. Foram excluídos do levantamento os trabalhos que: (a) não se enquadravam no período estipulado; (b) estavam redigidos em língua estrangeira; ou (c) não apresentavam o termo “autoajuda” no resumo e/ou no título.

O quadro a seguir apresenta os dados coletados até 30 de junho de 2025, evidenciando a existência de 153 instituições cadastradas no banco de dados consultado. Na análise realizada em 2021, foram identificados 86 trabalhos, dos quais 16 foram excluídos por não conterem o termo de busca no resumo e/ou no título. Já o triênio de 2022 a 2025, foram encontradas apenas 17 pesquisas, sendo que cinco foram descartadas por não incluírem o termo “autoajuda” ou por não abordarem a temática como eixo central do estudo.

**Quadro 1 - A autoajuda no banco de teses e dissertações**

Ano de produção das pesquisas que envolvem o termo autoajuda			Ano de produção das pesquisas que envolvem a LA			Ano de produção das pesquisas na área da Educação relacionadas à LA			
Ano	T	D	Total	T	D	Total	T	D	Total
2014	1	8	9	1	5	6	0	0	0
2015	3	5	8	3	4	7	0	1	1
2016	3	3	6	0	3	3	1	0	1
2017	3	6	9	1	4	5	0	0	0
2018	3	5	8	2	4	6	0	1	1
2019	2	2	4	0	2	2	0	1	1
2020	0	0	0	1	0	1	0	1	1
2021	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2022	3	5	8	0	1	1	0	0	0
2023	2	0	2	0	0	0	0	0	0
2024	2	1	3	0	2	2	0	0	0
2025 <sup>8</sup>	0	0	0	0	1	1	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 1, são apresentadas as pesquisas que abordam os termos “*autoajuda*” ou “*literatura de autoajuda*”, organizadas em três eixos temáticos.

O primeiro eixo reúne estudos que mencionam o termo “*autoajuda*”, em sua maioria relacionados a questões de saúde, deficiência física e intelectual, ou práticas de desenvolvimento pessoal. Destaca-se, entretanto, uma dissertação publicada em 2022, na qual Silva busca compreender se existe felicidade em uma sociedade líquida moderna e de que forma ela se manifesta. Fundamentado nas obras de Bauman e outros filósofos, o autor argumenta que a discussão sobre a felicidade na pós-modernidade está cada vez mais sujeita a transformações rápidas, impulsionadas pela globalização. Nesse contexto, a autoajuda surge de maneira periférica, sendo apontada como uma limitação à amplitude das reflexões sobre a felicidade.

O segundo eixo reúne teses e dissertações que problematizam diretamente o termo “*literatura de autoajuda*”, associando-o a temáticas como globalização, interesses de mercado,

<sup>8</sup> Cabe destacar que o levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2025; portanto, é possível que novos estudos sobre a temática tenham sido publicados nos meses subsequentes.

relações afetivas e amorosas, movimentos sociais (como o feminismo), mal-estar contemporâneo, aspectos religiosos e à análise da “cura social” na interface entre psicanálise e autoajuda. Cabe destacar que, entre os anos de 2021 e 2023, não foram localizados estudos que atendessem aos critérios de inclusão adotados. No entanto, entre 2014 e 2020, foram identificados 30 trabalhos (entre teses e dissertações), e outros quatro estudos foram localizados nos anos de 2022, 2024 e 2025.

O terceiro eixo engloba pesquisas que abordam o consumo da literatura de autoajuda no campo escolar, ainda em número reduzido se comparado aos demais eixos, o que evidencia, ainda, uma vertente pouco explorada. Entre 2014 e 2021, foram localizadas quatro dissertações e uma tese que problematizam a circulação e o consumo desse tipo de literatura no meio educacional, especialmente entre professores. Essas investigações analisam o uso da autoajuda como estratégia para resolução de problemas relacionados à prática docente — como a indisciplina em sala de aula —, em formações realizadas nos HTPCs ou no enfrentamento de questões afetivas (Arnosti, 2015; Vicente, 2019; Machado, 2020). Também foi identificado o consumo dessa literatura por estudantes de cursos de Pedagogia durante a formação inicial (Lopes, 2016).

Contribuindo para o desenvolvimento dessa temática, Vicente (2019) fundamenta sua análise do discurso da autoajuda a partir da biopolítica e da governamentalidade em Michel Foucault, concluindo que essa literatura representa práticas neoliberais contemporâneas. Já Arnosti (2015) e Machado (2020), embora com objetivos distintos, convergem ao apontar que a sociedade contemporânea apresenta fragilidades nas relações sociais, nas quais a dimensão humana e afetiva se distânciada da coletividade, reforçando o caráter individualista promovido pela LA.

No contexto da formação inicial, Lopes (2016) problematiza a validação de práticas docentes embasadas em leituras de autoajuda, destacando a urgência de promover, nos cursos superiores de formação, espaços de diálogo e apreciação crítica quanto à circulação desse gênero literário, sobretudo quando indicada por docentes formadores.

Esses estudos nos interessam por se aproximarem da problemática central dessa pesquisa, ao questionarem a presença da LA no campo educacional e os rumos que a profissionalização docente tem tomado, ainda que nem sempre abordem essa questão de forma explícita.

Nessas condições, embora haja esses indicativos, a LA pode adentrar o campo da formação docente na forma de livro paradidático — diferente dos livros didáticos, que seguem uma serialização e uma sequência de conteúdos conforme o currículo. O paradidático, por sua vez,

é “[...] geralmente adotado no processo de ensino e aprendizagem como material de consulta do professor ou como fonte de pesquisa e de apoio às atividades do educando” (Ciabotti, 2016, p. 12). Possui uma linguagem acessível, atrativa, com caráter mais livre e interdisciplinar.

Por não ser reconhecida como produção de cunho acadêmico, a literatura de autoajuda tem suas estratégias frequentemente questionadas por diversos pesquisadores (Romão, 2009; Silva, 2012; Lopes, 2016; Marín-Díaz, 2012, entre outros). Em consonância com tais questionamentos, refletimos sobre o fato de esse gênero ter ganhado maior visibilidade no contexto neoliberal, posicionando-se no espaço educacional como uma literatura de consumo “pedagógico”, cuja promessa de desenvolvimento pessoal e agora como tentativa ‘profissional’, se apresenta como solução simplificada para os complexos desafios das práticas docentes.

Nesse sentido, é relevante destacar que autores como Arquilau Romão (2009), Juliana Silva (2012), Dora Marín-Díaz (2012), Rebeca Possobom Arnosti (2015) e Catarina Lopes (2016), entre outros, investigaram no passado a LA voltada ao público docente, contribuindo com reflexões significativas sobre o consumo e a circulação dessa literatura na educação. Tais estudos nos permitiram compreender o tipo de discurso que professores e futuros professores (em formação inicial e continuada) buscam nessas obras.

Com isso, destacamos que a presente pesquisa não tem como objetivo emitir juízo de valor sobre o consumo da literatura de autoajuda por parte de professores, pois reconhecemos a autonomia de cada sujeito na escolha de suas leituras. No entanto, a partir dos levantamentos realizados, identificamos que essa temática ainda carece de investigações científicas aprofundadas — lacuna também apontada pelos autores aqui referenciados.

[...] seria importante sabermos quais os livros e/ou os autores procurados pelos professores, que estão incluídos como pertencentes ao campo da educação e da pedagogia. Será que entre eles estão autores como Augusto Cury, Simão de Miranda, Lair Ribeiro, Içami Tiba [...]? para obter esta resposta precisamos fazer outras pesquisas [...] (Marín-Díaz, 2015, p. 247-248).

Quanto aos livros, ficaram duas impressões: a primeira foi de prostração diante da forma como conteúdos tão complexos e problemáticos são tratados de maneira tão leviana, apagando o elemento político e a urgência histórica de pensar os processos e não apenas os produtos (Romão, 2009, p. 157).

Dessa forma, problematizar tal temática nos permite compreender com maior profundidade os fatores que levaram — e ainda levam — a LA a adentrar a vida de professores, com ênfase no contexto histórico e social em que essa inserção ocorre. Para isso, adotamos o conceito de “mercado de formação”, desenvolvido por Souza e Sarti (2014), como ferramenta analítica para refletir sobre a formação docente à luz da concepção de profissionalização do ensino no contexto atual.

A presente pesquisa, portanto, investigou esse gênero literário sob a ótica do mercado de formação docente, articulando três frentes metodológicas: a análise de duas obras de Augusto Cury; a realização de entrevistas exploratórias e a organização de uma Roda de Conversa. Tais etapas revelaram a necessidade de examinar também o projeto socioemocional *Escola da Inteligência*, idealizado por Cury e implementado na grade curricular da instituição participante do estudo (Grupo C).

Ressaltamos que a busca no BDTD (realizada em 2025) não acusou a existência de estudos que analisassem o projeto Escola da Inteligência sob os descritores: "Escola da Inteligência" AND "Augusto Cury" ou "Projeto Escola da Inteligência" AND "Augusto Cury". A ausência de registros anteriores, sem delimitação temporal, reitera a originalidade da investigação realizada.

A partir desses aspectos, no que diz respeito ao nosso campo de estudo, entendemos que a formação docente e o próprio processo de profissionalização, podem ser analisados a partir de dois modelos distintos. De um lado, o modelo pedagógico moderno, cuja lógica se ancora no *primado da visibilidade* (Carvalho, 2000), pautando-se em uma formação externa ao sujeito docente e voltada à valorização da cultura e do saber instituído. De outro, o modelo pedagógico contemporâneo, regido pelo *primado da invisibilidade*, no qual se observa um movimento de interiorização da formação, com ênfase na própria prática docente, na história pessoal do professor e na busca de referências em si mesmo (Bueno; Souza, 2012).

A partir dessa distinção, é possível interpretar que o consumo da LA por parte dos professores se articula a um modelo de formação regido pelo primado da invisibilidade, centrado nas necessidades emergentes da prática e na própria experiência profissional. De modo geral, essa aderência se revela especialmente em contextos marcados por fragilidades estruturais. Observamos, portanto, os fatores que favorecem a inserção desses materiais no campo educacional, tais como a desvalorização social e econômica da profissão, o mal-estar no trabalho, a sobrecarga de tarefas, bem como a carência de recursos e condições adequadas para o exercício da docência — elementos que aprofundam a fissura por onde essa literatura tende a ser explorada.

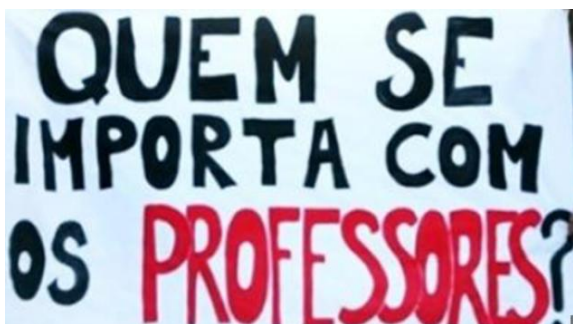
Para ampliar essa compreensão, recorreremos, ao longo do trabalho, aos questionamentos de Tardif (2014) e aos estudos de Oliveira (2010), entre outros autores que contribuem para a análise crítica do processo de profissionalização docente.

Diante dessas premissas, esta pesquisa tem como **objetivo geral** compreender os elementos que caracterizam a profissionalização docente, bem como o papel da literatura de autoajuda no mercado de formação docente.

Como **objetivos específicos**, propõe-se:

- (a) caracterizar a especificidade da literatura de autoajuda para professores, no contexto do mercado de formação docente;
- (b) identificar os processos de profissionalização e profissionalismo docente, bem como as influências da literatura de autoajuda;
- (c) analisar o material pedagógico de um programa escolar na interface com a LA;
- (d) analisar as manifestações de professores envolvidos na implementação de um programa escolar na interface com a LA.

## Capítulo 11: COMENTÁRIOS FINAIS: DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE FRENTE AO MERCADO DE FORMAÇÃO



Fonte: <https://petdirunb.wordpress.com/2012/06/10/>

Quem se importa com os professores? O governo, o Estado, a universidade, a escola, os próprios docentes? Ou, talvez, as empresas e organizações privadas? O fato é que, sobretudo no setor público, muitos professores se sentem sozinhos diante dos inúmeros desafios que chegam até a escola. Esse cenário, bem como pelas condições da profissão, evidenciam um mal-estar docente latente nas condições de trabalho, um dos fatores que contribuem para o desinteresse pela carreira — fato que abre espaço para a circulação de obras de autoajuda para professores, que buscam servir de apoio emocional e “pedagógico” aos docentes (Autoria própria).

Em formato de comentários finais, apresentamos os principais pontos que emergiram ao longo deste estudo. A epígrafe escolhida dialoga com a problemática central da pesquisa ao levantar a questão sobre quem, de fato, se importa com os professores. Essa interrogação não apenas sintetiza o contexto de precarização e mal-estar docente identificado, mas também orienta a reflexão sobre os sentidos e os caminhos atribuídos à formação docente no cenário contemporâneo. Nesse percurso, o trabalho articula-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, vinculada a processos formativos, à iniciação científica e ao compromisso social com a educação, reafirmando a relevância de compreender como determinadas práticas — como a literatura de autoajuda — circulam e encontram espaço no campo educacional.

Nesse processo, diferentes aspectos do desenvolvimento se entrelaçam: o pessoal (produzir a vida de professor), o profissional (produzir a profissão docente), o organizacional (produzir a escola) e o desenvolvimento disciplinar (produzir a área de conhecimento – pedagógico). Todas essas dimensões se articulam aos desafios contemporâneos da educação, especialmente no que concerne à profissionalização da docência e às influências da literatura de autoajuda no campo educacional.

Cumpramos ressaltar, contudo, que, como toda pesquisa científica, este estudo deixa em aberto alguns desafios/limites, como: (a) o tempo disponível para sua realização e (b) à restrição quanto à execução de outras etapas de levantamento de outras etapas na escola privada. O tempo reduzido impossibilitou a análise de obras de autoajuda mais recentes que abordam as

competências socioemocionais (Cury, 2019), o que teria permitido um paralelo mais aprofundado com o material didático utilizado pela escola. Além disso, considerava-se pertinente o acréscimo de uma nova etapa metodológica, em formato de pesquisa de campo, com o objetivo de observar *in loco* como as professoras e a equipe gestora desenvolvem o projeto socioemocional — ação que, por se tratar de uma instituição privada, mostrou-se mais complexa de ser realizada.

Em face desses pressupostos, da problematização da pesquisa e dos objetivos aqui traçados, *a caracterização da especificidade da literatura de autoajuda para professores no contexto do mercado de formação docente*, revelou um conjunto de ferramentas psicopedagógicas de caráter instrumental. Essa literatura, fruto da indústria cultural e marcada por um ecletismo de tendências pedagógicas, apresenta concepções que se organizam em diferentes dimensões: a educação, pautada em bases emocionais e cristãs; o ensino, “revolucionado” pelas técnicas psicopedagógicas; a escola, concebida como espaço de desenvolvimento da inteligência emocional; o professor, descrito como sujeito fascinante, responsável por transformar a “escola dos pesadelos” em uma “escola dos sonhos”; a prática docente, configurada pela aquisição de competências emocionais; e a profissão docente, compreendida como vocacionada, sustentada pela pedagogia do amor e pela regulação de comportamentos. Desse modo, a análise das obras evidenciou a constituição de um “novo professor” para um “novo profissionalismo”, forjado no interior do mercado de formação docente.

Com relação a *identificação dos processos de profissionalização e profissionalismo docente e as influências da literatura de autoajuda* emergiram compreensões sobre a profissão docente atrelada a um compromisso social. Tal compromisso exige do professor não apenas dedicação, mas também uma postura acolhedora, reflexiva e resiliente. Dada a natureza transformadora da docência, ela impõe a necessidade de autoconhecimento e autogestão das emoções para que o profissional possa efetivamente auxiliar seus alunos. No que concerne à formação, as professoras relatam a insuficiência da formação inicial. Conseqüentemente, a formação continuada e a autoformação são consideradas essenciais, como também a busca por apoio terapêutico para lidar com o mal-estar inerente à profissão.

Constataram-se diferenças nas condições de trabalho entre os setores público e privado. No entanto, nessa pesquisa esses dados de análise não tiveram a intenção de generalizar tais distinções, uma vez que o estudo se baseou em dados provenientes de instituições de uma única cidade do interior paulista. Sendo assim, no ensino privado, os professores contavam, em geral, com maior apoio da gestão e melhores condições de trabalho, mas enfrentavam intensas

pressões de pais-clientes e a necessidade de atender a métricas de desempenho, o que reforçava a lógica da escola-empresa. Já na rede pública, verificaram-se lacunas significativas no acompanhamento pedagógico e na formação continuada oferecida pela gestão. Embora as cobranças por resultados também estivessem presentes, elas tendiam a se vincular à liberação de verbas. Nesse processo, em ambos os contextos foi possível identificar a presença de mecanismos de indução do mercado, que acabavam por fragilizar o campo de atuação docente.

Nesse contexto, emerge a literatura de autoajuda, que constrói uma narrativa acolhedora, oferecendo conselhos e elevando o ego abalado do leitor com técnicas psicopedagógicas voltadas à constituição de um profissional fascinante. Atrelado ao discurso emocional, a escola participante demonstra adesão a um projeto socioemocional, o que configura uma profissionalidade socioemocional.

Em relação a *análise do material pedagógico de um programa escolar na interface com a LA* foram encontradas evidências de intervenções *psicoeducativas* vinculadas às competências socioemocionais, apresentadas como habilidades essenciais para o indivíduo contemporâneo. O programa da *Escola da Inteligência*, enquanto instrumento de modelagem comportamental, fundamenta-se em um discurso centrado na eficácia, na autogestão e no empreendimento de si, promovendo a constituição de um sujeito resiliente e responsável pelo próprio sucesso — características típicas do capital humano. Em consonância com a retórica da LA, essas competências, respaldadas pela política educacional sob influências internacionais, são incorporadas aos currículos escolares, instrumentalizando o fazer docente.

No que se refere ao último objetivo específico, na *análise de um programa escolar em interface com a literatura de autoajuda*, identificaram-se referências a uma abordagem socioemocional que reconfigura tanto o discurso escolar quanto a prática docente, incidindo sobre os modos de compreender a educação. O trabalho com aspectos emocionais, voltado ao desenvolvimento do “eu” sob essa perspectiva, evidencia no projeto a promoção de práticas de boa conduta, orientadas para a modulação de comportamentos e para a formação de um sujeito resiliente — ora passivo e conformado, ora mobilizado pela busca constante de sucesso. Nesse processo, o professor não é apenas um aplicador do programa, mas também um modelo comportamental, cuja atuação é regulada pelos princípios da chamada profissionalidade socioemocional.

No âmbito desses objetivos, observa-se que o mercado de formação, articulado à lógica da NGP e ao modelo de profissionalismo organizacional — orientado de fora para dentro —, contribui para a conformação de novas profissionalidades docentes. Tais profissionalidades se distanciam do profissionalismo ocupacional — construído de dentro para fora, a partir da

experiência e da autonomia dos professores — e passam a dialogar com elementos de uma abordagem socioemocional ressignificada, marcada pelas influências da literatura de autoajuda.

Assim, destacamos, inicialmente, que compreender o contexto que a profissão docente está inserida é fundamental para analisar as condições da profissionalização da docência, frente a carreira profissional. De maneira geral, o que se percebe é o fortalecimento de múltiplas estruturas de controle que, continuam configurando o trabalho docente como uma vocação, um ofício ou mesmo um funcionalismo regido por um formalismo vazio, no qual seus atores encontram dificuldade em se reconhecer (Lessard; Tardif, 2011).

Identificamos, ainda, que a educação vem sendo progressivamente colonizada pelos interesses do setor privado, à medida que economistas, empresários e formadores de opinião passam a difundir discursos, projetos e soluções que se apresentam como estratégias para ‘salvar’ a escola de sua precarização. Amparado pelo argumento da incompetência (Souza, 2006), esse movimento atribui ao magistério e aos professores a imagem de sujeitos tecnicamente incapazes e politicamente descompromissados, ao mesmo tempo em que mobiliza as lacunas estruturais da escola pública como justificativa para a expansão de um mercado educacional. Nesse cenário, os professores acabam buscando atalhos e economizando esforços, apoiando-se em especialistas que lhes dizem o que fazer — processo que contribui para a depreciação de sua experiência e identidade profissional.

Percebemos assim, que a relação entre Estado e cidadania, sob a influência da NGP, passou a ser moldada por novas formas de interação entre cliente e fornecedor. Esse discurso se expandiu para o campo educacional, impulsionado por sucessivas reformas que evidenciam as intenções por trás da parceria público-privada. Orientadas por resultados quantificáveis, essas mudanças enfatizam estratégias de *accountability* e de prestação de contas. Desse modo, as transformações ocorridas no mundo resultaram em crises e desajustes na sociedade, como aponta Giddens (1991), intensificando o debate sobre a necessidade de reformular a escola para atender às demandas do mercado, tendo em vista que o projeto educacional é visto, ainda, como um campo aberto e esvaziado, sendo pouco a pouco, substituído por uma lógica de plasticidade e de adaptação constante (Ball, 2002), como pudemos ver nesse trabalho. Com isso, emerge a exigência de uma nova concepção de escola, alinhada a diferentes perspectivas educativas, e de um novo perfil docente, cujo saber-fazer passa a ser influenciado por interesses externos (Oliveira, 2021).

A escolarização e a própria formação de professores, sob a influência do *ethos* empresarial, têm se orientado prioritariamente para a qualificação da mão de obra, impulsionando políticas educativas pautadas na economia do saber, na ética da

responsabilização e na lógica do desempenho. Ressalta-se então, o espaço alcançado pelo mercado de formação docente (Souza; Sarti, 2014) — antes de caráter predominantemente simbólico — passa a se materializar em produtos concretos, evidenciando o risco de mercantilização do conhecimento, em que saberes pedagógicos são transformados em mercadorias passíveis de compra e venda. Conseqüentemente, a profissão docente experimenta a transição do “discurso pedagógico” para um “discurso de mercado”, alinhando-se às novas configurações políticas.

Esse movimento converte a crise educacional em oportunidades de comercialização, seja por meio de pacotes pedagógicos, livros paradidáticos ou cursos privados de curta duração, muitas vezes ofertados em modalidades à distância e direcionados tanto à formação inicial quanto à continuada de professores. Tais propostas, frequentemente acompanhadas pelo *slogan* da certificação rápida, atendem às demandas de urgência impostas pela sociedade contemporânea, mas acabam reforçando um processo mais amplo de mercantilização do conhecimento e da formação docente.

Nesse sentido, ao compreendermos à docência como uma profissão atravessada por dimensões afetivas e emocionais (Estrela, 2010; Tardif, 2000; Amado *et al.*, 2009; Ribeiro, 2010), torna-se evidente que diversos fatores agravam a sobrecarga docente. Entre eles, destacam-se o despreparo formativo, a indefinição do papel do professor, a ausência de trabalho colaborativo e, sobretudo, as condições adversas de exercício profissional — como a desvalorização salarial e social, a falta de políticas públicas de formação continuada e a pressão de alcançar metas quantitativas. Esse conjunto de elementos compõe um cenário de desgaste intenso, que contribui significativamente para o adoecimento psíquico dos docentes (S1B; N1B; L1C).

A literatura de autoajuda voltada para esse público, insere-se nesse contexto marcado por fragilidades profissionais (estruturais, referente a prática docente e a própria formação). Diante disso, esta pesquisa buscou responder à questão-problema — quais são os elementos que caracterizam a LA como uma “pedagogia” no mercado de formação docente? — identificando, nas obras de Augusto Cury, como ele apresenta o “discurso pedagógico” pelo viés da autoajuda. Vale destacar que o autor parte do pressuposto de que seus leitores vivenciam situações profissionais delicadas, atravessadas pela falta de reconhecimento, cansaço, desmotivação, incompreensão e solidão, em suma, aquilo que se pode nomear como *mal-estar docente*. Sendo assim, para responder a esse quadro, Cury propõe um conjunto de estratégias de natureza psicológica e “pedagógica”, ambas sustentadas por um viés emocional e religioso,

com a intenção de oferecer ao professor caminhos para se “recuperar” e se reinventar, projetando a figura do chamado professor fascinante.

A suposta centralidade da dimensão humana (Candau, 1991) na LA se sustenta pelo viés da psicologia, em uma linguagem acessível e em um formato que remete a um manual técnico-psicológico, voltado especialmente ao acolhimento de professores fragilizados em suas esferas pessoal e profissional. Isso pode ser percebido tanto pela escrita do autor quanto pelos recursos gráficos empregados — como imagens, *slogans*, tamanhos de letras e frases de impacto —, que indicam uma consciência sobre o perfil emocional de seus leitores. Em geral, esses sujeitos buscam os livros diante de uma necessidade afetiva, desejando se autoconhecer (N1B; K1A; T1C), compreender seu papel como mulheres, mães e professoras (K1A; S1A; N1B; T1C; L1C), ou mesmo encontrar conforto, como se estivessem diante de um “ombro amigo” (S1A). No entanto, essa proposta de cuidado emocional termina por sustentar um modelo idealizado de sujeito — autogerido, resiliente, proativo e emocionalmente regulado — e, no campo da docência, reforça a imagem de um heroísmo solitário, associado a um ideal de conduta comparável à figura de Jesus em sua relação com os apóstolos (Cury, 2003/2007).

O projeto *Escola da Inteligência*, de autoria do mesmo escritor dos livros de autoajuda analisados (Augusto Cury), também insere referências do discurso emocional na educação, tendo como eixo central o ensino das competências socioemocionais, mediado pela valorização da afetividade no ambiente escolar. Amparada pela BNCC (2018) e pela CASEL, a proposta adquire legitimidade e se fortalece na Educação Básica, orientando a formação de alunos resilientes, adaptáveis e empreendedores de si, dotados de habilidades consideradas essenciais ao “homem moderno”. Trata-se de uma iniciativa que busca responder às demandas contemporâneas de bem-estar e sucesso individual, em conformidade com as exigências atuais.

Conforme discutido no capítulo oito, diretrizes internacionais — como as do Banco Mundial, da OCDE e de estudos conduzidos por economistas — têm exercido forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras. Essas orientações atuam como indutoras de reformas curriculares tanto na Educação Básica quanto na Formação Inicial e Continuada de professores. Ainda que não tenhamos realizado uma análise aprofundada desses documentos — por não constituírem o objetivo central desta pesquisa —, é possível identificar que o conjunto dessas políticas reforça um cenário de padronização sustentado por noções de competência, eficácia, competitividade e produtividade. Sob esse viés privatista, a educação tende a enfatizar o ideal de capital humano, alinhado à lógica da NGP.

Sob essa perspectiva, afirmamos que a BNCC (Brasil, 2018) introduz, as competências socioemocionais nos currículos da educação básica. Elas estão vinculadas ao desenvolvimento

de habilidades como autogestão, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, pensamento crítico e criativo, associadas à valorização do “eu” e ao desenvolvimento da competência emocional, com vistas à formação de alunos resilientes. No que diz respeito à formação docente, Sandri, Gonçalves e Deitos (2024) observam que tanto a BNC–Formação Inicial (2019) quanto a BNC–Formação Continuada (2020), elaboradas após a publicação da BNCC (Brasil, 2018), incorporam a noção de profissionalização docente atrelada ao desenvolvimento de competências interpessoais e intrapessoais. Além disso, enfatizam a responsabilidade individual pelo próprio aprimoramento, configurando o professor como um “psicólogo de si” e, sob certo aspecto, também de seus alunos. Para os autores, esse elemento contribui para a consolidação do perfil do professor socioemocional.

Com isso, dado que o documento normativo impõe a padronização curricular das instituições escolares, observamos dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fortalecimento de um mercado de formação docente voltado à preparação dos profissionais para atender às novas exigências prescritas (formação em redes de ensino para a implementação da BNCC); o segundo, manifesta-se na integração de projetos pedagógicos privados, voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como estratégia para alinhar os conteúdos às diretrizes oficiais.

Nesse sentido, a análise dos livros do projeto socioemocional, em diálogo com os relatos das professoras aplicadoras (grupo C), evidencia que o material não apenas propõe a formação emocional dos educandos, mas também incentiva a autogestão e a incorporação de mudanças nas práticas pedagógicas. Tais orientações conduzem os docentes a assumirem uma postura amorosa, acolhedora e empática — atributos que, segundo as participantes da roda de conversa e conforme nossa interpretação, configuram uma profissionalidade socioemocional. Ao desconsiderar a dimensão afetiva — vinculada à socialização e às interações humanas que caracterizam a profissão docente —, a ênfase recai sobre uma dimensão emocional voltada ao controle do comportamento, fortemente marcada por um discurso psicologizante que simplifica e desqualifica a ciência psicológica, reduzindo-a a um conjunto de técnicas e à lógica do coaching. Essa perspectiva contribui para a conformação de um novo profissionalismo docente, alinhado às exigências do contexto contemporâneo, mas que, paradoxalmente, revela um processo de desprofissionalização do magistério.

Observa-se então, que o “novo professor”, requerido pela “nova escola”, caminha para a consolidação de uma profissionalidade socioemocional, na qual saberes, competências e posturas docentes são redefinidos para atender às demandas atuais do campo educacional. Nesse cenário, a regulação das emoções deixa de ser entendida como dimensão pessoal e passa

a configurar-se como competência profissional, normatizada e alinhada às expectativas dos setores privados, por isso a necessidade de uma postura de resistência estratégica pelos gestores e professores, retomando os princípios do profissionalismo ocupacional (Anderson; Cohen, 2015).

Em tom de comparação, entre o projeto educacional e a literatura de autoajuda identificamos fortes semelhanças, manifestada não apenas pela recorrência de exemplos de sucesso, pelo discurso de superação, pela ênfase nos ensinamentos cristãos, mas, sobretudo, pela centralidade atribuída à formação emocional, concebida sob a lógica do “empreendedor de si”, buscando alcançar a felicidade e o sucesso pessoal.

A análise do projeto evidencia que ele não apenas delinea um perfil de aluno ideal — emocionalmente preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista —, mas também redefine as atribuições e posturas docentes, ajustando-as às demandas políticas e sociais contemporâneas. As práticas propostas aos professores se orientam então, por um utilitarismo terapêutico, visando enfrentar os riscos inerentes à procura da satisfação individual através da racionalização da conduta. Desse modo, o processo de customização curricular no Brasil se enquadra a partir da ideia de uma emocionalização pedagógica, compreendida como microesferas públicas que atuam diretamente na constituição de sujeitos empreendedores de si. Ciervo e Silva (2019) destacam que, sob a lógica do capitalismo emocional, a escola atribui centralidade às competências socioemocionais como expressão do *ethos* terapêutico, reforçando a regulação de condutas, sentimentos, valores e crenças na formação do chamado “neo-sujeito” (Pizolati, 2022).

Nessa direção, conforme aponta Oliveira (2018), tal processo tem influenciado a constituição de novas identidades profissionais e de formas diferenciadas de relação com o trabalho, o que incide diretamente na reconfiguração da profissão docente, como se pôde observar na roda de conversa. As professoras entrevistadas, então descrevem o programa socioemocional não apenas como um recurso didático ou um produto do mercado passível de análise crítica (L2C), mas também como um suporte ao exercício profissional, funcionando como uma espécie de “escudo” frente ao mal-estar docente (T2C; V2C; L2C) (Esteve, 2000).

Nessa direção, em tempos de performatividade (Ball, 2001), as entrevistas evidenciam que a busca por “atalhos” para enfrentar os desafios da docência — seja por meio da literatura de autoajuda, de formações continuadas aligeiradas ou de cursos voltados ao “gerenciamento de si” —, obtidos tanto por iniciativa dos próprios docentes quanto por projetos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, tem alimentado um mercado de formação de professores de natureza simbólico-material. Nesse contexto, valores pedagógicos passam a

ser ressignificados e incorporados a um discurso mercadológico, transformando-se em produtos legitimados como “bons”, “eficazes” ou “qualificados” (Ball, 2012).

A LA, ao atuar no suporte emocional e psicopedagógico, tende a posicionar os professores como aplicadores de métodos previamente prescritos. Seguindo lógica semelhante, o programa *Escola da Inteligência*, ao instruir para a formação de alunos resilientes desde a infância, opera também como dispositivo de treinamento comportamental — tanto dos alunos quanto do professor, este último assumindo a função de “figura modelo”. Embora ambos os materiais tratem do desenvolvimento da inteligência emocional, diferenciam-se na abordagem: a literatura de autoajuda enfatiza técnicas, enquanto o programa pauta-se em habilidades e competências previstas na BNCC (2018).

Por meio dessas constatações, observando de forma grandiosa o universo educacional, no qual esses materiais se inserem, podemos notar que a construção do conhecimento humano passou, e ainda passa, pela influência de diferentes referenciais que buscam definir, em determinado contexto histórico, a concepção de homem, mundo, cultura, sociedade, educação e outros aspectos da realidade. Desse modo, respaldados por Mizukami (1986), identificamos que o projeto socioemocional e as obras de autoajuda analisadas, apresentam conexões com as abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista e humanista.

Desse modo, o leitor de autoajuda, nas obras analisadas, é tratado como um receptor passivo, em que prevalece a transmissão de conteúdos prontos (abordagem tradicional), exigindo memorização e repetição, à semelhança das técnicas psicopedagógicas. No planejamento sociocultural, esse sujeito aparece também como peça de uma engrenagem previamente controlada e planejada (abordagem comportamentalista), sendo convocado a responder de acordo com funções já estabelecidas: competente, produtivo e adaptável. Contudo, espera-se que ele também desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal e assuma a autorresponsabilidade por sua própria evolução (abordagem humanista). O meio, nesse contexto, surge como elemento passível de manipulação, em que interesses privados e perspectivas particulares podem interferir diretamente nas políticas educacionais, nos objetivos sociais e até na própria compreensão de educação (comportamentalista). O professor, por sua vez, é concebido como um engenheiro comportamental, responsável por planejar contingências e regular as respostas desejadas (comportamentalista). Nessa lógica, a escola real desempenha o papel de manter o controle dos comportamentos desejados, “[...] à medida em que se atende aos objetivos daqueles que lhe conferem poder” (Mizukami, 1986, p. 29). Já a escola ideal, delineada nos materiais analisados, é apresentada como centrada no sujeito, valorizando sua progressiva autonomia em um processo de aprendizagem pessoal (humanista).

Sendo assim, embora Augusto Cury apresente um hibridismo ou mesmo um ecletismo em suas concepções de ensino, este estudo identificou o surgimento de uma nova abordagem: a socioemocional, fortemente alinhada ao discurso empresarial de preparação do “homem moderno”. Essa perspectiva implica na (re)configuração do fazer docente a partir de uma profissionalidade socioemocional, como evidenciado tanto na entrevista exploratória quanto na roda de conversa, atendendo às exigências de um novo professor a educação do século XXI.

Constatamos, portanto, que a literatura de autoajuda incide diretamente sobre a formação docente, enquanto as competências socioemocionais, ainda que orientadas aos alunos, demandam do professor-aplicador não apenas domínio técnico, mas também a incorporação e a demonstração cotidiana de valores e disposições comportamentais que extrapolam o âmbito pedagógico (L2C; S2C; V2C; T2C).

Em ambos os casos, constrói-se um discurso prescritivo sobre como o professor deve atuar e porque deve fazê-lo daquela maneira, regulando e moldando suas práticas, configurando-se como um vetor da desprofissionalização da docência e do ensino. Tal movimento contribui para a desvalorização da experiência e dos saberes construídos na e pela prática docente. Consequentemente, a crescente expectativa social em torno das instituições escolares e do papel dos professores tem produzido uma indefinição de suas funções, afetando a construção e a manutenção de sua identidade profissional.

Nesse contexto, a reconfiguração contemporânea das políticas educacionais, longe de constituir um avanço substantivo na qualidade do ensino ou no fortalecimento da autonomia docente, opera como um dispositivo de reprodução das relações de poder. Tal dinâmica se manifesta por meio da marginalização das vozes docentes e da consolidação de um modelo alinhado à racionalidade do capital, que subordina a escola a interesses econômicos e mercadológicos. A docência por sua vez, é reduzida a um exercício tecnicista de aplicação de prescrições externas, esvaziando sua função crítico-reflexiva e restringindo a possibilidade de construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

É relevante observar que, nesse processo, o imaginário social construiu a figura do professor associando-a a atributos morais, afetivos e éticos — elementos que, de certo modo, são retomados pelas reformas educacionais contemporâneas. Paralelamente, intensifica-se a valorização de competências vinculadas aos saberes técnicos e a um *saber-fazer* alinhado às demandas da NGP. Com isso, observamos que as reformas operam na direção da conformidade ao *ethos* capitalista, ainda que apresentem, sob a retórica da inovação pedagógica, a proposta de uma formação socioemocional. Tal formação, centrada no desenvolvimento de habilidades

emocionais, é frequentemente legitimada como preparação para o futuro no mercado de trabalho.

Portanto, a partir dos elementos que conferem a essas obras um caráter “pedagógico”, destacamos que, no contexto contemporâneo, delinea-se a constituição de uma pedagogia da resiliência, ancorada na profissionalidade socioemocional e voltada à formação de sujeitos passivos e emocionalmente controlados. Nessa perspectiva, sob a primazia do discurso de mercado em detrimento do pedagógico, os professores são levados a moldar suas práticas, desprendendo-se de sua identidade profissional para atender à lógica e a formação do sujeito-empresa, colocado a serviço da produção de capital humano.

Assim, no que se refere à profissionalização da docência e da docência nesse cenário, seria ingênuo supor que projetos voltados à “cultura do eu” poderiam confrontar os mecanismos de desprofissionalização, assim como negar que o sistema educacional desempenha também uma função de utilidade econômica. Nesse sentido, Arnosti e Souza Neto (2024) destacam que, ao longo das últimas quatro décadas, a elevação da docência ao estatuto de profissão tem se configurado como um percurso sinuoso, caracterizado por avanços e retrocessos. Os elementos que evidenciam tais retrocessos — tanto no campo educacional quanto no movimento de profissionalização docente — foram apresentados ao longo do quadro teórico e confirmados pelos resultados desta pesquisa. Entretanto, ainda assim, é importante reconhecer que ações de denúncia, reflexão e análise, como as desenvolvidas nesse trabalho, têm potencial para mobilizar instrumentos capazes de, gradualmente, “desnormalizar” os processos associados à NGP, os quais culminam em iniciativas de privatização orientadas pela lógica da eficácia, da produtividade e de propostas cada vez mais individualizantes que afetam a educação pública no país.

De forma mais direta em relação à resistência às reformas de caráter neoliberal que se infiltram no modo de agir e pensar dos profissionais, moldando suas subjetividades sob a lógica da NGP, Anderson e Cohen (2015) propõem um profissionalismo de resistência (*re-theorizing*). Essa perspectiva envolve a construção de novas estratégias de enfrentamento que não se limitem a uma oposição frontal. Os autores identificam três abordagens centrais para lidar com os desafios da governamentalidade presentes nesse contexto de regulação: a vigilância crítica, articulada ao pensamento reflexivo sobre as implicações que ameaçam a identidade profissional; os contradiscursos, que visam produzir novas formas de falar e escrever sobre educação nas narrativas de larga escala; e a contra-conduta com reapropriação, que consiste em atuar de maneira ativa e estratégica dentro das restrições impostas pelo cenário político e cultural vigente.

Nesse quadro, Anderson e Cohen (2015) defendem o fortalecimento das conexões entre diferentes grupos, por meio de formas de governança compartilhada, em que professores, gestores, pais e alunos colaboram a partir de objetivos comuns. Essas alianças, segundo os autores, tornam visível a capacidade de professores e diretores de reapropriar reformas, recusando-se a aceitá-las de modo passivo. Assim, ao pensar em um profissionalismo orientado à resistência às pressões da NGP, torna-se fundamental consolidar princípios claros que orientem a prática profissional e sustentem uma compreensão ampliada do que significa ser um bom educador — uma compreensão que inclui atenção, criticidade, reflexão e engajamento ético com a profissão.

No campo da pesquisa, Arnosti e Souza Neto (2024) destacam o crescimento significativo de estudos dedicados à profissionalização docente, associado a iniciativas de melhoria na formação inicial e continuada de professores, incluindo o fortalecimento do trabalho colaborativo entre escola e universidade (Cyrino, 2016). Com efeito, dados do Inep (2022), analisados por Sarti e Souza Neto (2024), revelam que, desde 2013, aumentou o percentual de docentes com formação superior, alcançando 60,7%, além de ter crescido a demanda por cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Esses movimentos podem indicar avanços importantes no fortalecimento do campo da formação docente.

Nesse sentido, Arnosti e Souza Neto (2024), apoiados em Contreras (2012), defendem a constituição de uma profissionalização educativa fundamentada não apenas na garantia dos direitos dos professores, mas também na defesa da própria educação. Para isso, destacam a importância de consolidar uma cultura profissional baseada no compromisso ético, na responsabilidade social e na ampliação da autonomia política da categoria. Os autores apontam ainda para a necessidade de reconhecer e fortalecer práticas multidisciplinares, promovendo parcerias com áreas como assistência social, psicologia, saúde e economia, entre outras, de modo a construir ações coletivas capazes de contribuir para a melhoria do campo educacional.

Almeida *et al.* (2020), em um estudo de revisão integrativa sobre professores iniciantes, identificaram que, entre 2011 e 2019, houve um aumento significativo de pesquisas voltadas ao apoio ao docente em início de carreira, com destaque para iniciativas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e para ações de formação continuada promovidas por algumas secretarias estaduais e municipais; Já Lagoeiro e Anunciato (2025) analisaram o potencial formativo da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), concebida como uma comunidade on-line voltada à formação de professores. As autoras evidenciam que a rede favorece um diálogo intergeracional em ambientes colaborativos, integrando tanto futuros docentes quanto profissionais em atuação. Essa

dinâmica possibilita trocas significativas e oferece suporte qualificado aos processos de formação inicial e continuada. Para as autoras, o diálogo intergeracional é um elemento fundamental para o enriquecimento da formação, o aprimoramento das práticas educativas e a consolidação de processos reflexivos que sustentam o desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, Almeida *et al.* (2020) identificam lacunas importantes na literatura no que se refere a estudos que abordem o compartilhamento de experiências exitosas e situações de satisfação profissional. A maior parte das produções concentra-se nos desafios, dificuldades e conflitos vivenciados por docentes, o que gera um alerta para a necessidade de divulgar também estratégias, práticas positivas e possibilidades de resistência e defesa frente à lógica educacional vigente. Valorizar esses relatos pode ampliar o repertório formativo, fortalecer a identidade profissional e oferecer caminhos concretos para a construção de ambientes mais colaborativos na docência.

Portanto, a partir desses estudos, observamos diferentes representações de mudança e propostas que buscam resgatar o campo profissional docente (re)configurado pelos moldes das reformas educacionais. Percebemos que, embora tais influências atravessem dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais e pedagógicas, aceitá-las passivamente implica abrir mão da criticidade e das próprias condições que constituem nossa identidade profissional. Assim, buscar alternativas diante dessas tensões não significa negar a realidade nem adotar projetos idealizados, mas sim construir estratégias coletivas de fortalecimento da profissionalidade docente.

Diante a isso, Nóvoa (2019) propõe a constituição de uma *cidade educadora*, na qual a escola se articula com diferentes instituições, grupos e associações. Assim, torna-se imprescindível fortalecer uma profissionalidade que enfrente os processos de desprofissionalização do magistério. Essa concepção pressupõe que os docentes transcendam a condição de receptores de modelos e prescrições, assumindo um papel de afirmação pública que lhes possibilite engajar nos processos de produção da docência. Da mesma forma que, o desenvolvimento pessoal deva ocorrer de forma dinâmica com a evolução do grupo profissional, buscando além de formações qualitativas, boas condições de trabalho, salário adequado e reconhecimento social da categoria (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). No entanto, para isso a docência precisa ser resgatada das amarras impostas pela lógica do mercado, que vem sequestrando seu sentido e seu papel social.

Sendo assim, buscando, por meio dos desdobramentos da pesquisa, apresentar propostas para a superação da ideia de que a crise educacional brasileira decorre da incompetência do ensino e da formação de professores, este estudo apresenta recomendações dirigidas aos

formuladores de políticas públicas, aos cursos de formação docente (inicial e continuada), à gestão escolar e aos próprios professores.

- Aos formuladores de políticas públicas, torna-se urgente reconhecer a experiência docente como fonte legítima de conhecimento sobre a realidade escolar, incorporando-a de modo sistemático à formulação das políticas educacionais. Dar voz a esses profissionais significa aproximar as decisões políticas das vivências concretas da sala de aula, favorecendo a elaboração de propostas que promovam transformações efetivas e significativas. Reconhecer os docentes como participantes ativos na formulação das políticas educacionais é também uma forma de valorizar a cultura profissional docente e o papel social da profissão;
- Aos cursos de formação inicial de professores, recomenda-se a criação de programas de acompanhamento aos docentes nos primeiros anos de carreira, como uma pró-reitoria para estudantes egressos, assegurando apoio pedagógico e institucional. É igualmente importante que esses cursos, orientados por uma perspectiva científica, crítica e reflexiva, se afastem das normalizações impostas pela Nova Gestão Pública, promovendo práticas formativas e pesquisas que contribuam efetivamente para a profissionalização docente. No âmbito da formação continuada, especialmente quando articulada com as universidades, propõe-se o fortalecimento de um “lugar comum de formação” (Nóvoa, 2017), ampliando as possibilidades de participação dos professores da educação básica em projetos de extensão, cursos e eventos que os coloquem no centro das discussões sobre a profissão e seus desafios contemporâneos.

Sendo assim, no âmbito das propostas de indução profissional, torna-se imprescindível superar os três silêncios apontados por Nóvoa (2019): o silêncio das instituições universitárias, o silêncio das políticas educativas e o silêncio da própria profissão docente, que diz respeito a promover espaços em que professores mais experientes assumam o papel de formadores e mediadores dos docentes em início de carreira, fortalecendo a dimensão coletiva e colaborativa da formação profissional;

- À gestão escolar, recomenda-se o fortalecimento de uma cultura institucional pautada na colaboração e no compromisso coletivo com a educação, estimulando o trabalho em equipe e o engajamento pedagógico. Para tanto, é essencial que os momentos de formação continuada — como os HTPCs — sejam efetivamente utilizados para a troca de experiências, a análise de práticas e o acolhimento entre os pares, favorecendo o desenvolvimento profissional e humano dos docentes;

- E por fim, aos professores, reitera-se a importância de um compromisso ético e profissional com a docência, superando a perspectiva vocacional e concebendo o exercício do magistério como um processo de desenvolvimento crítico, responsável e consciente. Os docentes devem se colocar como sujeitos ativos no campo educacional, participando das decisões, refletindo criticamente sobre as políticas que orientam seu trabalho e engajando-se em processos formativos contínuos. Além disso, destaca-se que a prática docente deve recolocar o ensino e a aprendizagem no centro da profissão, evitando que sejam secundarizados por abordagens voltadas à “profissionalidade socioemocional”.

Em síntese, apresentamos os avanços alcançados com esse estudo, ressaltando a necessidade de que novas pesquisas avancem em análises sobre as implicações da profissionalidade socioemocional na constituição da profissionalização docente; sobre o papel da universidade frente ao mercado de formação de professores sob a influência da Nova Gestão Pública; bem como se torna fundamental identificar de que forma a dimensão afetiva vem sendo abordada na formação inicial e continuada. Essas questões se tornam importantes, pois podem dar origem a outras profissionalidades que não se coadunam com um profissionalismo de defesa da docência (Anderson; Cohen, 2015) ou da docência como uma profissão de interações humanas (Tardif, 2014; Tardif, Lessard, 2008), mas que podem estar a serviço de um “novo” profissionalismo.

## REFERÊNCIAS

- ADAMY, K. E *et al.* Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. **Revista brasileiras de enfermagem**, 71(6):3299-304, 2018.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Cap. 1, p. 6-40.2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.
- ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 30, n.108, p.183-198, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009). Acesso em: 15 set. 2020.
- ALMEIDA, G de. O professor que não ensina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 100, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1347>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- ALMEIDA, L. R de. Wallon e a Educação. In: Henri Wallon: **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-20, 2020.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Orgs.), **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed., pp. 23-35. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2001.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. Editora Unesp, p. 39-66. 2016.
- ALVES, V. L. P. **Receitas para a conjugalidade**: uma análise da literatura de auto-ajuda. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2005.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77): p.53-61, maio, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, J. *et al.* O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº. 08, p. 75 – 86. 2009. Disponível em: < [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf) >. Acesso em 24 jun. 2025.

ANDERSON, G; COHEN, M. I. Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. **Education Policy Analysis Archives**, 23(85), 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.2086.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

APPLE, M; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control em el aula. **Revista Educación**, 291, p. 149-172, 1990.

ARNOSTI, R. P. **Entre o direito à ternura e a 'pedagogia do amor'**: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente. 2012. 147 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

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

ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 4-23, 2013. DOI: 10.18675/1981-8106.vol23.n44.p4-23.

ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Por uma profissionalização educativa: um ensaio em defesa da escola pública e da valorização da docência. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Claro, v. 24, e2110, 2024.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre** – imagens e autoimagens. 7ª ed. Editora Vozes, 2000.

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

AKKARI, A. La gouvernance de l'école du XXIe siècle : entre culte de la mesure et mobilisation des acteurs et actrices scolaires. In: WENTZEL, B., FELOUZIS, G., AKKARI, A.; ARCIDIACONO, F. (orgs.). **Action publique, gouvernance et recherche en éducation**. Éditions HEP-BEJUNE, 2021. p. 51-72.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa* [online]. 2012, vol.07, n.01, pp.33-52. ISSN 1809-4309.

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BANCO MUNDIAL. **Orientações pós-crise**, 2011. Disponível em [http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/P\\_Chap\\_Linhas\\_Críticas\\_Brasília\\_DF\\_v25\\_Ahead\\_of\\_print\\_p57-73\\_71\\_DOI10.26512/lc.v25i0.24582\\_ter1\\_PostcrisisDirections.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/P_Chap_Linhas_Críticas_Brasília_DF_v25_Ahead_of_print_p57-73_71_DOI10.26512/lc.v25i0.24582_ter1_PostcrisisDirections.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, 2017.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. (Tese) Tese de Doutorado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. de. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 287-304, mai./ago. 2020, ISSN 2238-8346.

BERTAGNA, R. H.; FARIA, J. C.; MURARI, G. L. I. Avaliação das competências socioemocionais:: expansão do setor privado na educação paulista?. **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023085, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1742. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1742>. Acesso em: 25 set. 2024.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogia de las emociones**. Espanha: Editorial Sintesis, 2009.

BIKLEN, S.K. **School work**: Gender and the cultural construction of teaching. New York: Teachers College Press, 1995.

BORGES, M, C; AQUINO, O, F; PUENTES, V, R. Formação de professores no Brasil: história, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun.2011 -ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BORGHI, R. F. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744–2758, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.14903. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903>. Acesso em: 1 out. 2022.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. **Les professions de l'éducation et de la formation**. Villeneuve-d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion, les métiers de la formation. 1998, p. 7-24.

BUDIN, C. J. **Professores-formadores em grupos de formação continuada**: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/128010> Acesso em: 14 set. 2022.

BUENO, B. O. **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. . Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047591> Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1138](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1138) . Acesso em 24 fev 2024.

BUENO, B. O; SOUZA, D.T.R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: Marisa Bittar; Carlos Hayashi; Rosa M. M. Oliveira; Amarílio Ferreira Jr. *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e*

perspectivas. São Carlos: EduFSCAR, 2012, p. 161-182. BRAGHIROLI, E. M. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1827. Disponível em: <https://bit.ly/32pxLld>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565p. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Available at: <Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Access in: Jan.15, 2025.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: A critical study of learning to teach. Albany: State University of New York Press, 1991.

BRUM, L da. S. A interação entre autor/texto/leitor nas práticas de leitura do Ensino Médio. **Revista Novas Letras**, Santa Maria, v.1, n. 9. 2012.

BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de auto-ajuda. 2005. Doutorado (Tese de Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CAGNIN, Simone. Algumas contribuições das neurociências para o estudo da relação entre o afeto e a cognição. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812008000200023&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000200023&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAMARGO, D. A. F. **A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos**. In: Maria Cecília Micotti (org.). *Alfabetização: intenções e ações*. Rio Claro: Depto. De Educação –IB-UNESP, p. 153-182, 1997.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUNESP, 1999.

CANDAU, V. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

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

CANDAU, V. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.(org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLGREN, I. Professionalism and teachers as designers. **Journal of Curriculum Studies**, Nova York; Londres: Taylor & Francis, v. 31, n. 1, p. 43-56, 1999.

CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation**: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CARVALHO, E. M. C. **Modernidade pedagógica em modelos de formação docente**. São Paulo em Perspectivas, 14(1), 111-120. 2000.

CARVALHO, J. S. F de. Os slogans na educação. **Revista Educação**, São Paulo, 3 jun. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/06/03/os-slogans-na-educacao/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CARVALHO FILHO, J. BATISTA, P. M. F; SOUZA NETO, S de. La enseñanza como profesión: procesos de profesionalización en Brasil. **Revista Paradigma**, Vol. XLIII, Nro. 2, jul de 2022 / 130 – 153, 2022.

CARVALHO, R. S. de. ; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.44451

CASEL – **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. What is SEL?, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CHAGAS, A. T. S. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social**. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 1999.

CHARLOT, B. **L'école et el territoire**: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Ed. A Colin, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2006, vol.11, n.31, pp.07-18. ISSN 1413-2478.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador / Roger Chartier; tradução Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2009.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

CIABOTTI, V. **Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade**: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

CIERVO, T., J., R; SILVA, R., R., D da. A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 382-401, abr. 2019 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762019000200382&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000200382&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 ago. 2025.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, 30(1), 7-34, 2017. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.10724>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**. 41(1), 66–73, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CRUZ, C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CUNHA, F; HECKMAN J. J. Investing in Our Young People. In: Reynolds AJ, Rolnick AJ, Englund MM, Temple JA, eds. **Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life**: A Human Capital Integration. Cambridge University Press; pp. 381-414, 2010.

CUNHA, F. *et al.* Interpreting the evidence on life cycle skill formation. NBER **Working Paper Series**, Cambridge, MA, n. 11331, p. 1-164, May 2005.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

CURY, A. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. Planeta, 2015.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. Ed. Sextante. Rio de Janeiro, 2003.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DAI, D.Y.; STERNBERG, R. J. Beyond cognitivism: toward an integrated understanding of intellectual functioning and development. In: Dai, D.Y.; Sternberg, R. J. (eds.) **Motivation**,

**emotion, and cognition. Integrated perspectives on intellectual functioning and development.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p.3-38.

DASSO JÚNIOR, A. E. “Nova gestão pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. In: **ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UFSC**, 13, Florianópolis. Anais... Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 1-27. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=194> . Acesso em: 02 mar. 2024.

DEMAZIÈRE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETTE, J. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. **Éducation et Sociétés**, n. 32, 2013/12, p. 5-20. [Dossier: Métiers de relation et nouvelle gestion publique]. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-2.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. Educ.** PUC -Camp, Campinas, 20(2): 127-142, maio/ago, 2015.

DUARTE, R. **Esquematismo e semiformação.** in Dossiê Adorno e a Educação. Revista Educação e sociedade, vol. 24, pp. 441- 475, 2003.

DUARTE, A. **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

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

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, 1997.

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

ESTRELA, M.T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: Teixeira, Manuela (Org.). **Ser professor no limiar do século XXI.** Porto: ISET, p. 113-142, 2001.

ESTRELA, M.T. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014.

ESTRELA, M. T. **Entrevista. Revista Internacional e Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.1, p. 164-177, 2016 Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1883/666>. Acesso: 05 mar 2025.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, M. F. **O discurso da Qualidade e a Qualidade do discurso.** In.: GENTILI, P. A. A; SILVA, T, T. (Orgs.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 95-110.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C; FRANÇA, M. do S. L. M. Introdução: Didática? Didáticas? Qual didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In: FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. de C; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2008. pp. 9 –25.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

FIORIO, M. **Formação em Pedagogia: da dimensão humana à literatura de autoajuda na escolarização e universitarização**, 2019. TCC (Graduação)- Curso de Pedagogia, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

FIORIO, M.; PENTEADO, R. Z.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Self-help literature in socialization processes: Implications for teacher education and teaching professionalization. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 32, 2024. DOI: 10.14507/epaa.32.8458. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8458>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, out-dez, 2014, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FONSECA, R., G; SOUZA NETO, S. de. Educação física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26024, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.98699>.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FORMOSINHO, J. **Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado**. As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Lisboa: GEP-ME, 1986.

FOUCAULT, M. **“Governmentality”**, Lecture at the College de France, Feb. 1, 1978. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.) *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1991.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 1996.

FREITAS, H. C. L de. CERTIFICAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FREITAS, H. C. Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004, p. 89 -144.

FREITAS, L. C de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, L.C. **Cenário educacional**: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., Jundiá, 2000. Anais...

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org.). **Escola S.A. Brasília**, DF: CNTE, 1996.

FUREDI, F. **Therapy Culture**. London. 2004.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 mai 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. ISBN: 978-85-7652-239-3.

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

GIDDENS, A. A vida em um sociedade pós-tradicional. In: Beck, U., Giddens, A; Lasch, S. **Modernização Reflexiva: Políticas, tradição e estética na ordem social moderna**. Trad. Magda Lopes, SP: Ed. Unesp, 1997, pp.73-134.

GIL, A .C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Um análisis comparado. **Revista de Educación, número extraordinário**: Los usos de la comparación em Ciencias Sociales y em Educación., 1990, p. 315 – 345.

GOERGEN, P. L. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação, [S. l.]**, v. 43, n. 2, p. e36221, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.2.36221. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/36221>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GONDIN, S. M. G.; MORAIS, F. A; BRANTES, C dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, SC, v. 14, n. 4, p. 394-406, out./dez. 2014.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional** (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1994.

GOLEMAN, D. **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1998.

- GOODLAD, J.I. **Teachers for our nation's schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre a educação e mudança Porto Editora. P.209-222, 2008.
- GRIMMETT, P; DAGENAIS, D; D'AMICO, L; JACQUET, M; ILIEVA, R. The contrasting discourses in the professional lives of educators in Vancouver, Canada. **Journal of Educational Change** 9(2):101-121, 2005. DOI: 10.1007/s10833-007-9039-5
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2 ed.Petropolis: Vozes, 1990.
- HARGREAVES, A. **Four Ages of Professionalism and Professional Learning**. Teachers and Teaching Theory and Practice 6(2):151-182, 2000. DOI: 10.1080/713698714.
- HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.
- HELSEBY, G. Teachers' construction of professionalism in England in the 1990's. **Journal of Education for Teaching**, Londres: Taylor & Francis, v. 21, n. 3, p. 317-332, 1995.
- HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.), **Understanding teacher development** (pp. 122-142). Teachers College Press. 1992.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: IAS, 2021.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- LACERDA, A. P.; VIALLE, A. **Auto-ajuda invade os escritórios**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 7 nov. 2005.
- LAGOEIRO, A. de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11586, 2025. DOI: 10.1590/1980531411586. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11586>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- LANTHEAUME, F. Teachers and difficulties inherent to the job: preservation and (re) construction of professional dignity. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.368-387 Maio/ago, 2012.
- LARSON, M.S. **The Rise of Professionalism**: A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press, 1977.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora. Boitempo. 2004, 326p.
- LEAO, V de P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MPBB-7KUHPL>. Acesso em: 18 set. 2022.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: Educat: 1999.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas sociológicas**. Sociologias, Porto Alegre, 14(29), 152-174, 2012.

LEMOS, G. A. R; MACEDO, E. F de. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 25, e24582, jan. 2019 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-04312019000100605&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100605&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 jan. 2025. Epub 10-Jul-2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

LESSARD, C. Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94. p. 201-227, jan./abril 2006.

LIBÂNIO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**. Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. Tradução . São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, A . L. G. Que fazer das emoções na escola? **Jornal da USP**, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LOLI, R. A. **persuasão no discurso de auto-ajuda: uma abordagem sistêmico funcional**. 2008. Mestrado, (Dissertação de mestrado) PUC, São Paulo, 2008.

LOPES, C. W. **Presença do gênero autoajuda na formação de professores: práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia**. 2016. 197f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LORTIE, J.W. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. G. **A categorização do indisciplinado na escola atual: uma análise a partir do transbordamento da literatura de autoajuda na educação.** 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MAGALHÃES, A. S. Família contemporânea: novos arranjos e modos novos de intermediação. **Presente: revista de educação**, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 13- 18, 2008.

MAGALHÃES, J. E. P. **A transformação do campo pedagógico na contemporaneidade: competências socioemocionais e seus desdobramentos na prática docente.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17904/5/Tese%20-%20Jonas%20Emanuel%20Pinto%20Magalh%C3%A3es%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MANFRE, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio 2021. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas.** 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAROY, C. Les Évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. **Revue Française de Pédagogie: Recherches en Éducation**, Lyon, n. 155, p. 111-142, 2006.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, nº 118, março/ 2003.

MARTIN, M. de S. A noção de campo em Pierre Bourdieu. **Estud. sociol.** Araraquara v.30 n. esp. 1 p.45-55 jan.-jun, 2025. DOI: <https://doi.org/10.52780/res.v30iesp1.20050>

MARTINS, P. R. C. R.; MEDEIROS, H. P. Avaliação das funções executivas: uma revisão dos instrumentos utilizados no Brasil. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 95-105, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

MESQUITA, S. "Ensinar para quem não quer aprender": um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**. Campinas, SP, V. 32 | e20170115, 2021 DOI: 10.1590/1980-6248-2017-0115

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos .2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MITROVITCH, C. **Experiência e Formação em Walter Benjamin.** São Paulo: Editora

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MUHL, C. O itinerário terapêutico da pessoa com transtorno mental: pontos de inflexão. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 3, p. 198-216, dez. 2020.

MONTENEGRO, C., B.; NÓBREGA, K., C.; SOUZA, T. A gestão estratégica em educação e seus impactos na prestação dos serviços. **Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 202-223, set./dez. 2010.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 142-159, jan./abr. 2011.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: SANCHO, Juana M. *et al.* A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, Sulina, 1999.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza**. Ed: Companhia das Letras — São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, no 1., p.11-20, jan/jun 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: **Vidas de professores**, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, out./dez.2017. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362019000300402&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000300402&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 03 mar. 2020.

NÓVOA, A. “Os professores e o novo espaço público da educação”. In **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01 - 15, 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf). Acesso em: 8 nov. 2025.

NUNES, C. H. S. S. **A construção de um instrumento de medida para o fator neuroticismo/estabilidade emocional dentro do modelo de personalidade dos cinco grandes fatores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OCDE. **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Tradução Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. Acesso em: 01 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *In: Educar em Revista*, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA**, v. 27, n. 53. Salvador, set.-dez./2018, pp. 43-59.

OLIVEIRA, D. A. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In: MAGALHÃES, Jonas et al. (orgs.). Trabalho docente sob fogo*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 251-269.

OLIVEIRA, M. C. Família, Escola e Participação. **Educação**. Porto Alegre, n. 37, p. 151-176, 1999.

ORTEGA y GASSET, J. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Globo, 1943.

PACHECO, J. A. Processos e Práticas de educação e formação: para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.22, n.1, p. 105-143, 2009.

PAIVA, J. M. de. **Religiosidade e cultura brasileira: séculos XVI-XVII**. Maringá: Eduem, 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PEDRÓ, F. Estado y educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 1, p. 59-93, 1993.

PENTEADO, Z. R.; SOUZA NETO, S de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc**. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N.; ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Por que construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa. 2001.

PERRENOUD, P. **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris: ESF éditeur, 1996.

- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- PICANÇO, M. F. **O poder da solução: A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19122013-143652/publico/2013\\_MoniseFernandesPicanco\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19122013-143652/publico/2013_MoniseFernandesPicanco_VCorr.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.
- PIMENTA, S. G. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.
- PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 31, e20190041, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>
- PINTASSILGO, J. **O mestre como artesão/prático e como intelectual**. In.: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. Os professores na história. Porto, Portugal: Porto Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 83-99, 1999.
- PIZOLATI, A., R da, C. Docência, ensino e aprendizagem na conjectura de livre-mercado. **Revista Agenda Política**, v. 10, n. 1, p. 123-138, jan-abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31990/agenda.2022.1.4>
- POPKEWITZ, T. A. **A political sociology of educational refor: power / knowledge in teaching, teacher education and research**. New York: Teachers College Press, 1991.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.
- RIBEIRO, M., L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. 27(3) I 403-412 I julho - setembro, 2010.
- RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 2002.
- ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, no 13, p.105- 126- jan.-dez. 2005.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.
- ROMÃO, A. M. **Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais**. Tese (doutorado). Campinas, SP. [s.n], 2009.
- RÜDIGER, F. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

RUFINO, L. G. B. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAARNI, C. Emotional competence: a developmental perspective. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (Ed.). **The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 68-91.

SANCHES, A., P., R.; GAMA, R., P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, vol. 2, n. 3, 2016. DOI:10.24115/S2446-6220201623188p.149-162

SANDRI, S; GONÇALVEZ, A., M; DEITOS, R., A. BNC-formação inicial e continuada de professores: noções e dimensões da profissionalização. **Fluxo contínuo**, v.22, 2024. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65693>

SANTOS, J. E. R. *et al.* A. Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35663-35678, jun. 2020.

SANTOS, Y. M dos. Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 127-146, out. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000400127&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400127&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 jan. 2024. Epub 24-Ago-2021. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n60.p127-146>.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese de Doutorado. 273f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20180082, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666749>. Acesso em: 9 out. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 1-38.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 489–521, 2008. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n2p489.

- SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- SCHUTZ, A. **The phenomenology of the social world**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967.
- SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.
- SEVERIANO, M. de F. V. **Narcisismo e Publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2001.
- SILVA, J. de S. **A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
- SILVA, J. de S. **Os livros de autoajuda pedagógica: a formação o trabalho docente**. Editora CRV, 2021. DOI:10.24824/9786558684909.
- SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022013, 2022. ISSN 1676-2584. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871/28482>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- SILVA, M., M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.
- SIMMEL, G. Sociabilidade. In **Questões fundamentais da sociologia** (pp. 59-82). Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2006.
- SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, p.1-30, 2005.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, fev. 1987.
- SMOLKA, A. L. B *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.
- SMYTH, J. **Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision**. London: Open University Press, 1991.
- SOCKETT, H. **The moral base for teacher professionalism**. Columbia: Teacher's College Press, 1993. VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (UNESP) SILVA, J. R. M da. Formação continuada: neoliberalismo/ formação humana. Formação continuada de professores; 5., p. 187-194, 2005.

SOUSA JÚNIOR, J de. **A Crise na Escola**. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 288 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10234>. Acesso em: 20 mar 2025.

SOUZA NETO, S. de; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>. Acesso em: 31 nov. 2023.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como lócus centrais da Profissionalização do Ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32(1), p. 52-72, 2019. DOI: 0.21814/rpe.13439.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. Política e profissão docente no Brasil: uma evolução ambivalente. In: MARCEL, J.-F.; TARDIF, M.; PIOT, T. (eds.). **Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants: a respeito internacionais**. Midi University Press, 2022. p. 07-306.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em relação à docência. In: BUENO, B. O. **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023. 378, 2001, p. 58-86.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: origens, dispositivos e consumidores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPED- Sudeste), 9., 2009, São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCAR, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13, 2009.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado simbólico de formação docente**. In D. T. R. de Souza, & F. M. Sarti (Orgs.), Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos (p. 1-286). Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, E. C; FORNARI, L. M. S. As narrativas nos discursos de auto-ajuda. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 1, n. 15, p. 133-141, 2001.

SOUZA, H. A. de .; FURTADO, L. D. .; FURTADO, J. C. D. . O avanço neoliberal e a disseminação de competências socioemocionais: uma crítica ao Programa Nacional de Educação Empreendedora no DF. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–22, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23217.031. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23217>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade [online]**. vol.34, n.123, pp.551-571, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

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

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

TURMINA, A. C. **Mudar para manter**: A auto-ajuda como a nova pedagogia do capital. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

UNESCO. **Indústrias culturais**: el futuro de la cultura en juego. México: Fondo de cultura econômica, 1982.

VALDEMARIN, V. T. ‘Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino’. In: Saviani, D. *et al*, **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, Autores Associados, p. 163-203, 2004.

VALENTE, S. Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, núm. 3, Esp., pp. 2332-2349, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>.

VENUTO, A. **A astrologia como campo profissional em formação**. *Dados* [online]. 1999, vol.42, n.4, pp.761-801. ISSN 0011-5258. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581999000400005>.

VERAS, R., da S.; FERREIRA, S., P., A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0104-40602010000300015.

VICENTE, L. A. **O discurso da autoajuda presente na educação**: uma leitura a partir da biopolítica foucaultiana. 2019. Mestrado (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT- UNESP, Presidente Prudente, 2019.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

WENGER, E., MCDERMOTT, R. A., SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.** Harvard business press., 2002.

WENTZEL, B. Nouvelle gouvernance et recherche : entre relations et esprit critique. In : WENTZEL, B., FELOUZIS, G., AKKARI, A.; ARCIDIACONO, F. (orgs.). **Action publique, gouvernance et recherche en éducation.** Éditions HEP-BEJUNE, 2021. p. 25-50.

WENTZEL, B.; FELOUZIS, G.; AKKARI, A; ARCIDIACONO, F. **Action Publique, Gouvernance et recherche en Éducation.** Éditions HEP-BEJUNE, 2021.

WITORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional.** [livro eletrônico] São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.138, 2022. Isbn 978-65-992085-0-8. DOI: 10.18222/fcc-992085-0-8.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.** 19 (59), 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de uma currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação.** V. 16, n.48, 2011.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.47454

ZEICHNER, K. Entrevista - Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica,** v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

ZEICHNER, K.M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo?** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.M. Um reflexão crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revisão & Síntese Educ. Soc.** 29 (103), 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>