

O PROFESSOR INOVADOR: MITOS SOBRE A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Laura Habckost Dalla Zen¹; Ana Lúcia Souza de Freitas²

Eixo temático: Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior

Resumo: O presente estudo discute alguns mitos em torno da formação de professores no Brasil, notadamente os que tiveram reconhecimento na última década. Ao considerar que cada época tem seu regime de verdade, submetido, entre outros aspectos, a uma constante incitação econômica e política, o artigo examina três ênfases que têm concorrido para a estruturação de saberes acerca da formação docente, quais sejam: professor reflexivo, professor pesquisador e, mais recentemente, professor inovador. Se as duas primeiras marcaram a produção discursiva da virada do século, a constituição de uma docência inovadora, por sua vez, ganha eco mais recentemente. Apesar das peculiaridades de cada momento, há em comum o atravessamento da lógica neoliberal no campo educacional, a qual tem forjado novas e depuradas subjetividades. Tomando esta compreensão como ponto de partida, o texto problematiza o imperativo da inovação como *necessidade formativa docente* e busca compreender como a ideia de professor inovador cristaliza-se como fala mítica nos discursos educacionais. Para tanto, estabelece aproximações entre os pensamentos de Foucault e Barthes, no que diz respeito à produção de verdade e ao mito como fala ideológica. Dessa articulação, evidencia alguns mitos presentes no discurso contemporâneo, quais sejam: o uso de tecnologias e metodologias ativas, a exposição ao risco e a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Este último, por sua vez, ocupa um lugar privilegiado na análise, fundamentada pelos estudos de Biesta, mais especificamente no que se refere ao conceito de *learnification*, traduzido como *aprenderismo*. O estudo realizado destaca a complexidade do tema da inovação educacional, disputada por diferentes interesses, assim como aponta para a necessária vinculação entre as propostas dessa natureza e a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação e da docência, tendo em vista os desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação de professores; *Necessidade formativa docente*; Professor inovador; *Aprenderismo*.

Introdução

O objetivo deste ensaio é apresentar e colocar sob suspeição alguns mitos relacionados à formação de professores hoje, ou especificamente, à formação de “professores inovadores”. *Como se tornar um professor inovador? O que é ser um professor inovador? Dicas para ser um professor inovador!*³ Em uma rápida *googleada*, deparamo-nos com um rico aparato discursivo acerca do tema: são sites, de autorias diversas, que apontam caminhos, metodologias, técnicas, enfim, fornecem dicas, com o intuito de “auxiliar” o professor em suas escolhas pedagógicas para inovar em sala de aula. Entretanto, ainda que se trate de um

¹ Doutora em Educação. UNISINOS. hzen@unisinob.br.

² Doutora em Educação. UNISINOS. anafr@unisinob.br.

³ Os excertos em itálico correspondem a alguns dos enunciados que aparecem, no site de buscas *Google*, após a inserção “professor + inovador”.

rico aparato discursivo em termos quantitativos, os “caminhos” sugeridos parecem fixar padrões prescritivos, que reduzem a atuação docente à aplicação das “respostas” e “soluções” ali expressas, sem considerar professores e professoras como sujeitos da referida inovação.

A escolha pelo termo “mitos”, por sua vez, com o intuito de qualificar tais padrões, se dá a partir de uma aproximação entre os pensamentos de Michel Foucault e Roland Barthes, no que diz respeito à produção de verdade e ao mito como fala ideológica. Isto é, ao nos questionarmos sobre como o imperativo da inovação institui-se como *necessidade formativa docente* (YAMASHIRO, 2014), procuramos dar visibilidade à rápida incorporação e naturalização de certos mitos educacionais, os quais, não raras as vezes, acabam replicando modos de fazer educação (FISCHER, 2012, 1038).

Barthes, em seu célebre texto *Mitologias*, que reúne estudos feitos pelo autor nos anos 50, analisa um conjunto de imagens (fotografias, publicidade, cenas políticas, sociais, e culturais) e busca evidenciar o quanto determinados “mitos” vão nos convencendo a aceitar uma versão despolitizada de nós mesmos e a neutralizar nosso senso crítico frente a eles. Nesse sentido, apostamos neste modo de pensar barthesiano, a fim de interrogarmos, particularmente, acerca dos saberes/mitos que têm concorrido para a constituição de uma docência inovadora. Identificamos aqui quatro deles: uso de (1) tecnologias e (2) metodologias ativas, (3) exposição ao risco e (4) ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Este último, em especial, ocupará um lugar privilegiado na análise, a partir de uma discussão fundamentada pelos estudos de Gert Biesta, notadamente no que se refere ao conceito de *learnification*.

A intenção deste ensaio é, assim, problematizar acerca de uma suposta neutralização de nosso senso crítico, como professores e professoras, no que tange à adesão ao que estamos chamando de mitos educacionais, diretamente ligados à ideia de inovação na educação. Como questiona Fischer, estaríamos “[...] aceitando sem qualquer mediação os ditos que significam tais práticas como naturalmente boas” (2012, p. 1038)? Estaríamos aceitando uma versão despolitizada de nós mesmos ou, ainda, daquilo historicamente construído, teórica e metodologicamente, no campo da formação de professores? Não se trata, neste caso, de nos posicionarmos nem positiva nem negativamente em relação a essas práticas, a esses mitos, mas de lançarmos algumas pistas, com o intuito de compreender como a ideia de professor inovador cristaliza-se como fala mítica nos discursos educacionais.

Papel do professor e as “necessidades formativas docentes”

Inicialmente, é importante situar nosso objeto de estudo: os discursos sobre formação de professores. Quando, a partir da década de 1950, a compreensão sobre uma docência

vinculada a valores religiosos passa a conviver com um modelo que incorpora valores profissionais (VICENTINI; LUGLI, 2009), criam-se as condições para que enunciados concernentes a essa profissionalização venham a ocupar uma função de existência. Dentre esses enunciados, está o da *necessidade formativa docente*, que convoca e incita professores a olharem para suas “faltas” e “insuficiências”, para as “lacunas” de sua formação. Esta conversão do olhar, por sua vez, os leva a exercitar juízos de valor sobre suas práticas “[...] com base em ideias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental” (PEREIRA, 2008, p. 3).

Carla Yamashiro aponta para o fato de a *necessidade formativa docente* ter “[...] se constituindo como uma realidade que dá condições à implementação de uma biopolítica de formação da população docente” (2014, p. 120), da qual emergem discursos que concorrem para a estruturação de saberes sobre o papel do professor, em especial, no contexto da sala de aula. Afinal, quem devo ser eu, como docente, frente às demandas deste tempo? Que práticas pedagógicas me constituem como um “bom” professor? Que posição devo ocupar no processo de ensino e aprendizagem? Que aspectos precisam ser levados em conta em minha formação pedagógica?

Neste jogo de espelhos e autorrefencialidade, é sabido, porém, que algumas imagens refletem com mais intensidade, valem mais do que outras. “Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras” (PEREIRA, 2008, p. 3). As noções de professor reflexivo e professor pesquisador, por exemplo, parecem ter colonizado o campo educacional, sobretudo na virada do século, ao assumirem uma hegemonia nos discursos sobre formação de professores. Ambas as ênfases estão bastante imbricadas, entretanto, ainda que brevemente, optamos por tratá-las de maneira individualizada neste ensaio.

Em 1992, ao publicar o livro “Os professores e sua formação” – uma coletânea de artigos, dentre os quais merece destaque o de autoria do norte-americano Donald Schön, intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos” –, António Nóvoa inspira toda uma geração de pesquisadores brasileiros. De modo geral, esses textos propõem um “novo” modelo de formação profissional, pautado pela constante reflexão sobre a prática. No artigo supracitado, Schön sugere que a crise de confiança no conhecimento profissional induz à procura por uma nova epistemologia da prática. Comenta, igualmente, que seus estudos não são necessariamente inovadores, visto que autores como John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein, entre outros, embora de maneiras diversas, pertencem a uma certa tradição do pensamento epistemológico pedagógico. Para Schön:

Um *professor reflexivo* permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (1992, p. 83, grifos nossos).

O autor acredita que o professor, ao criar tais condições para a prática reflexiva, “é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar” (1992, p. 87). Ou seja, para Schön, a prática reflexiva vai diretamente de encontro ao saber escolar, “um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (ibidem, p. 81). No entanto, na medida em que se estabelece uma espécie de diretriz sobre “como transformar a experiência em conhecimento e formalizar um saber de referência” (PEREIRA, 2008, p. 7), acabamos por reconhecer “[...] um dispositivo que mais produz *unidade de discurso* do que reflexão sobre a prática” (idem, grifos do autor).

Talvez pudéssemos dizer o mesmo quanto à postura investigativa atribuída aos docentes. Ainda que para Nóvoa (2001) não haja uma distinção clara entre as ênfases mencionadas – o professor pesquisador seria, justamente, aquele que reflete sobre sua prática –, há procedências teóricas que merecem ser comentadas. O conceito de professor pesquisador, originalmente concebido pelo inglês Lawrence Stenhouse, ganha eco no Brasil por meio de diferentes autores, a exemplo de Pedro Demo (1991; 1994; 1996) e Corinta Geraldi (1998). Com enfoques distintos, ambos sublinham a relação direta entre pesquisa e construção do conhecimento, ao ressaltarem o caráter formativo do exercício investigativo. Nesse contexto, a obra de Paulo Freire também merece ser destacada. No livro “Pedagogia da autonomia”, ao apontar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1998, p. 32), o autor sublinha a ideia de pesquisa como algo inerente à docência.

Todavia, ainda que para Pereira as ênfases mencionadas, frequentemente, convertam-se em “[...] discursos repetidos de boca em boca” por professores e professoras, “criando um campo propício para expandir o ideário hegemônico até a sua exaustão” (2008, p. 12), é essencial estabelecer uma diferenciação entre elas e a noção de professor inovador evocada neste ensaio. Não apenas há uma divergência na temporalidade – enquanto as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador datam da virada do século, a de professor inovador ganha eco mais recentemente –, mas, fundamentalmente, no que se refere à procedência. Tal como descrito, a mobilização dos termos professor reflexivo e professor pesquisador é impulsionada por uma farta produção discursiva empreendida em ambiente

acadêmico, diferentemente da ideia de professor inovador, que emerge como solução privada diante do que tem sido compreendido hoje como *necessidades formativas docentes*.

Inovação na educação como verdade deste mundo

Embora tenha se consolidado como imperativo no campo da gestão empresarial, a ideia de inovação e, notadamente, de inovação ininterrupta, tem atravessado diferentes espaços sociais, que nos ensinam formas específicas de nos movimentarmos no mundo hoje. Um desses espaços diz respeito ao campo da formação de professores, que, supostamente, não atenderia às demandas de um tempo que rechaça padrões de conduta amparados por rotinas e tradições (BAUMAN, 2001). Nesse cenário, o sólido conhecimento e o bom planejamento por parte do professor são entendidos como insuficientes em um contexto no qual “[...] o culto ao novo emerge e opera” (FONTENELLE, 2012, p. 107). Da mesma forma, a produção acadêmica do campo vem concorrendo, paulatinamente, com soluções privadas que “prometem” um incremento no desempenho em sala de aula de professores e professoras, uma vez que estes assumem o desafio da inovação.

Da rotina cuidadosamente delineada na lousa aos post-its coloridos, o domínio do não discursivo, aqui, além de metáfora sobre a atualidade do saber docente, faz ver o imperativo da inovação instituindo-se como uma espécie de mito educacional contemporâneo. Assim sendo, a tradição pedagógica passa a ser concebida de maneira adjetivada, por vezes com forte conotação negativa, na medida em que se apresentaria como obstáculo para um professor que precisa inovar em sua prática pedagógica. Diferentemente, porém, de uma docência que se transforma de tempos em tempos, a inovação é posicionada aqui como atitude pedagógica permanente (SILVA; FABRIS, 2013, p. 250), diretamente relacionada ao alinhamento das práticas pedagógicas ao que seriam as exigências da escola contemporânea.

Os (re)alinhamentos, as mudanças, sempre fizeram parte do cotidiano escolar, seja no âmbito da gestão, seja no que diz respeito à formação do professor e sua ação em sala de aula. Entretanto, Fontenelle nos alerta sobre uma diferença sutil entre mudança e inovação. Segundo a autora, o entendimento de mudança “nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final” (FONTENELLE, 2012, p. 100). A inovação, por sua vez, é compreendida como um status permanente, ou seja, a própria ação de mudar, nessa perspectiva, torna-se algo permanente.

Desse modo, falar em inovação na educação hoje e, precisamente, falar na formação de um professor inovador, implica falar em um domínio cujas transformações não focam, necessariamente, um “resultado final”, mas se estabelecem em fluxo contínuo, ou no desejo

mesmo desse fluxo. Esse desejo, por sua vez, é consoante ao que Leal descreve como uma sociedade da inovação, na qual constata-se “[...] uma generalização da inovação para os domínios do social, do político e do cultural”; isto é, “a força da inovação parece colonizar todas as outras dimensões da sociedade” (LEAL, 2017, p. 35), para além do campo da gestão empresarial. A formação de professores, nesse sentido, seria uma dentre as tantas dimensões em que o imperativo da inovação se materializa como verdade deste mundo.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Desse modo, ao compreender a inovação como um dos discursos verdadeiros hoje em circulação, faz-se necessário que a tomemos em sua irrupção histórica, sobretudo no que se refere à sua relação com a educação. Afinal, sob que condições a ideia de inovação aparece inscrita no campo educacional, especificamente no que diz respeito à formação de professores? De que maneira o imperativo da inovação estrutura uma nova arquitetura institucional, a partir da qual a concepção de escola se aproxima, cada vez mais, da noção de organização flexível que caracteriza o funcionamento das grandes empresas capitalistas?

Ao lado das discussões realizadas por Bauman, os apontamentos de Sennet, em especial os que integram o livro: “A cultura do novo capitalismo” (2006), fornecem importantes subsídios para situar a instituição escolar neste cenário e, particularmente, problematizar a articulação entre inovação e educação. Para o autor, um dos desafios insurgidos no final do século XX é o processo de presentificação, isto é, a capacidade de deixar o passado para trás, um passado bastante próximo, o que leva, por vezes, a uma euforia bastante insidiosa em nome da inovação. É justamente essa euforia que este texto coloca sob suspeição, ao lançar luz sobre o caráter aparentemente inelutável do presente e das convicções que nele emergem, como atitude “indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

“Continuar a olhar ou refletir” implica, neste caso, olhar com certo estranhamento para o imperativo da inovação em sua relação com a formação de professores. Esse movimento, por sua vez, parte do pressuposto de que existem hoje mitos que, ao inscreverem uma ideia particular de inovação na educação, instauram uma biopolítica de formação da população docente bastante específica; são eles: uso de tecnologias e metodologias ativas, exposição ao risco e ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. Como uma primeira tentativa de compreendermos como a ideia de professor inovador cristaliza-se diante desses mitos

educacionais, à continuação estabelecemos uma breve análise acerca da ênfase dada, atualmente, à facilitação da aprendizagem.

Professor inovador e a facilitação da aprendizagem

Uma importante referência no que se refere à análise dos discursos educacionais vigentes é o pensamento do filósofo holandês Gert Biesta, cuja produção bibliográfica conta com apenas uma publicação, de sua expressiva obra, traduzida para o português. A publicação de “Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano” (BIESTA, 2013), aliada à participação de Biesta em eventos educacionais no Brasil, contribuíram para tornar suas ideias mais conhecidas em âmbito nacional.

Na referida publicação, o autor analisa criticamente o contexto da globalização econômica e suas repercussões no âmbito educacional, entre elas, o modo como, nos últimos anos, a linguagem da educação se transformou em linguagem da aprendizagem. Ao constatar a presença de um imperativo da aprendizagem no discurso educacional dominante, o autor analisa o modo como as escolas deixam de ser lugares de ensino para serem concebidas como “centros de aprendizagem”; como a função de ensinar vem sendo substituída pela de “facilitar a aprendizagem”, chamando a atenção, assim, para como o lema do “aprender a aprender” se reinaugura como finalidade da educação.

É em função desta constatação, da exacerbação da aprendizagem nos discursos educacionais, que Biesta apresenta o conceito *learnification*, expressando sua contrariedade e desenvolvendo, de modo impactante, sua argumentação “contra a aprendizagem”. A contrariedade diz respeito não à aprendizagem em si, mas à substituição da educação pela aprendizagem, por considerar ser esta uma restrição conceitual que abre espaço para uma visão mercadológica, reduzindo as finalidades da educação. Nas palavras do autor:

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem -, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou se precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside neste ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2013, p. 41).

Em seus estudos, Biesta enfatiza a necessidade de resgatar e atualizar a discussão sobre a finalidade da educação. Esta intencionalidade está presente no desenvolvimento de seu pensamento, ao buscar compreender os motivos pelos quais a discussão sobre a finalidade

da educação desapareceu da agenda educacional. No âmbito desta reflexão, apresenta sua compreensão a respeito do que constitui “uma boa educação na era da mensuração” (BIESTA, 2012), fazendo distinção entre três dimensões: a qualificação, a socialização e a subjetivação. Para o autor, uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar essas três dimensões, “mesmo no caso improvável de quisermos argumentar que apenas uma delas importa” (BIESTA, 2012, p. 819).

Segundo ele, portanto, não podemos reduzir a educação à qualificação; a resposta acerca do que constitui uma boa educação é sempre composta. Ou seja, quando nos envolvemos com uma das funções/dimensões da educação, sempre produzimos impactos nas outras duas. Trata-se de compreender a complexidade da tarefa educativa, que se apresenta reduzida no discurso educacional dominante, frequentemente atravessado, entre outros aspectos, por mitos relativos à docência contemporânea. Nesse sentido, o pensamento de Gert Biesta e, de modo especial o conceito de *learnification*, traduzido como *aprenderismo* (GUILHERME; FREITAS, 2017), representa importante referência para analisar o discurso educacional contemporâneo e suas repercussões nas práticas educativas.

Sobre assumir uma atitude crítica

Ao lançarmos luz sobre o tema da inovação na educação, mobilizando-o, particularmente, na sua relação com a formação docente, procuramos destacar a complexidade inerente a este discurso, disputado por diferentes interesses e cujos efeitos repercutem, diretamente, no modo como professores e professoras relacionam-se com suas práticas educativas. Não se trata, contudo, de mudar a consciência desses docentes, ou o que eles têm na cabeça, mas, fundamentalmente, o regime político, econômico e institucional de produção da verdade (FOUCAULT, 2008). Desse modo, mais do que combater, ir de encontro a certos mitos fortemente imbricados com a ideia de professor inovador, interessou-nos apontar para a necessária vinculação entre propostas dessa natureza e a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação e da docência, tendo em vista os desafios da contemporaneidade.

Isto é, a crítica, por si só, não nos exime do poder, enquanto pesquisadoras da Educação, mas abre, por outro lado, um campo de possibilidades de resistências. Resistir, por sua vez, não significa fazer frente ao uso de tecnologias e metodologias ativas em sala de aula, à exposição ao risco, ou mesmo à facilitação da aprendizagem; resistir aqui significa, simplesmente, não aceitarmos uma versão despolitizada de nós mesmos, atendendo à solicitação incessante, infatigável, à exigência insidiosa e inflexível dos mitos (BARTHES, 2001) e neutralizando, com isso, nossa atitude crítica frente a eles.

Referências

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*. vol.42 n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2012, v. 33, n. 121, p.1037-1052. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a07v33n121.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

FONTENELLE, Isleide. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *Revista de Administração de Empresas (São Paulo)*. [online]. 2012, v. 52, n. 1, p. 100-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v52n1/08.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario F.; PEREIRA, Elisabete M. A. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In:_____. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 11-22.

GUILHERME, Alex; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003/23207>. Acesso em: 01 out. 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Matrizes Curriculares. *TV Brasil*, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Entrevista ao programa Salto para o Futuro. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 01 out. 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*. [online]. n. 47/5, p. 1-12, 2008a. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto; FABRIS, Eli. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no Ensino Médio. *Educação*. [online]. v. 36, p. 250-261, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10446/9456>. Acesso em: 01 out. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

YAMASHIRO, Carla Regina Caloni. *A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil*. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Presidente Prudente (SP), 2014.