

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p05014

**Formação inventiva no cotidiano de professores e professoras agenciando
(trans)formação***Inventive training in the everyday day of teachers and teachers agenciating (trans)training*Joselha Ferreira da SILVA¹Carla Patrícia Acioli LINS²**Resumo:**

Este trabalho emerge como desdobramento da nossa pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Assim, apresentamos aqui um recorte da pesquisa, problematizando o contexto da formação docente e suas múltiplas maneiras de acontecer no cotidiano de professores e professoras. Observamos que apesar das políticas neoliberais presentes no contexto formativo promovido pela rede de ensino municipal em Caruaru em parceria com as iniciativas privadas do IQE, e da Fundação Lemann pela política cognição (in)formação – pedagogizante, o professorado tem buscado outros modos de formação para si, uma formação para agenciamentos de (trans)formação. Esses movimentos docentes se constituem por meio da formação inventiva. Nossa discussão teórica se apoia nos estudos de Kastrup (2007), ao tratar de cognição inventiva, Dias (2011) com conceito de formação inventiva, Deleuze e Guattari (1998) rizoma. Nossa metodologia fez uso da etnografia da conversa como metodologia menor (Ferraço; Alves, 2018). Nossos achados apontam para uma variedade de dispositivos que vem agenciando a autoformação no cotidiano docente.

Palavras-chave: Práticas Inventivas. Cotidiano Docente. Experiência. Cognição.**Abstract:**

This work emerges as an outcome of our Master's research in the Postgraduate Program in Contemporary Education, at the Federal University of Pernambuco, Academic Center of Agreste. Therefore, here we present a section of the research, problematizing the context of teacher training and its multiple ways of happening in the daily lives of teachers. We observed that despite the neoliberal policies present in the training context promoted by the municipal education network in Caruaru in partnership with the private initiatives of IQE, and the Lemann Foundation through the cognition (in)formation – pedagogizing policy, teachers have sought other forms of training to itself, a training for (trans)formation agencies. These teaching movements are constituted through inventive training. Our theoretical discussion is based on the studies of Kastrup (2007), when dealing with inventive cognition, Dias (2011) with the concept of inventive formation, Deleuze and Guattari (1998) rhizome. Our methodology made use of conversation ethnography as a minor methodology (Ferraço; Alves, 2018). Our findings point to a variety of devices that have been promoting self-education in everyday teaching.

Keywords: Inventive Practices. Teaching Daily Life. Experience. Cognition.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2015). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9625271675275499>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8575-9320>. E-mail: joselha.silva@ufpe.br

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2011), Mestre em Educação (UFPE-2000) e Graduada em Psicologia (1991 - UNIFAFIRE). Professora da Licenciatura em Pedagogia, do Núcleo de Formação Docente (NFD/ UFPE/CAA), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/ CAA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1756289961986779>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6941-4656>. E-mail: carla.acioli@ufpe.br

1 Introdução

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Manoel de Barros).

Iniciamos a introdução deste texto com a poesia de Manoel de Barros pela sensibilidade das palavras do poeta em olhar para a incompletude humana, o ser outros, o desejo de ser rio e não pedra rígida, pela beleza de abordar a processualidade na constituição de um ser em devir-aprendiz, sempre a se fazer, sendo multiplicidade e descontinuidade, agenciando outros modos de ser. Damos destaque a sua poesia nestes escritos pela capacidade de falar sobre incompletude, e é assim que acreditamos na formação continuada, sobretudo na formação inventiva pela filosofia da diferença, que está sempre a se constituir, em um movimento vivo, experiencial e inventivo.

O trabalho que aqui se desenvolve, tem por objetivo evidenciar a formação docente no cotidiano de professores e professoras e suas múltiplas maneiras de acontecimentos. Importa dizer que os professores e professoras estão em constante (trans)formação; os desafios, o contexto real, o cotidiano da escola a exemplo, dão aos professores e professoras a possibilidade de exercitar o pensamento de inventividade, bem como agenciar lugares de encontros e coletividade, constituindo assim, pelos encontros que têm com os mais diversos dispositivos, novas subjetividades docentes.

Acreditamos na formação docente sendo uma formação permanente, autoformação e também partilha da realidade, consideramos que a escola é campo e parte desse processo de formação continuada, na medida que abre possibilidades para problematizações, imprevisibilidades, aprendizagem e desaprendizagem, podendo os *espaçotempos* da escola serem questionados, pensados e inventivos. Nesse sentido, a escola se configura enquanto um dispositivo de formação docente, assim como outros dispositivos que estão constantemente mantendo contato com o professorado em um plano de iminência (Guimarães, 2009), na desterritorialização, tencionando outros modos de ser, estar e fazer docente.

Dias enfatiza ainda (2015, p. 207), que os dispositivos “têm por componentes linhas de visibilidades, de enunciação, de forças, de subjetivação, de fissuras, de brechas, de fronteiras,

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p05014

entrecruzando-se e se misturando para suscitar outras linhas por meio de variações ou transformações nos encontros”, acontecendo em movimentos que se tecem rizomaticamente.

Nossa metodologia se apoiou na etnografia. Compreendemos que a etnografia é capaz de descrever relações e processos sociais no calor do cotidiano, seguindo linhas e estruturas da realidade, descrevendo densamente e com distanciamento etnocêntrico (Angrosino, 2008). Apoiamo-nos também no diário de campo, fazendo o registro descritivo do contexto, na observação participante e na “conversa como metodologia menor” (Ferraço; Alves, 2018). Nesta perspectiva metodológica, nossa escolha objetivou uma pesquisa com sujeitos, com o cotidiano, olhando para os *espaçostempos* e os *saberesfazeres*, assim como as pistas mobilizadas pelos professores e professoras. Tais métodos seguiram fluxos, considerando nossas aproximações e encontros com os participantes da pesquisa para a construção dos dados.

Realizamos a construção dos dados em duas escolas da rede municipal de Caruaru, com quatro professores colaboradores da pesquisa, os quais demos pseudônimos: Alícia, Elias, Iêda e Olga. Na Escola Linhas Conectadas contamos com a participação da professora Iêda, ministrando aulas em um 2º ano e Elias no 5º ano, já na Escola Primavera Rizomática tivemos a presença de Alicia lecionando no 5º ano e Olga em uma turma multisseriada, ambas a turmas contemplam os Anos iniciais do ensino Fundamental.

2. Formação docente na política de cognição inventiva

Olhamos a formação continuada a partir do “conceito de cognição” tratado na literatura de Kastrup (2007) a qual compreende que a cognição é inventividade. Dentro desse conceito, “a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável” (Kastrup, 2007, p. 62). Pensando com a autora, entendemos o sistema cognitivo como algo que está em constante movimento, sendo um processo de autoprodução permanente. “A fórmula proposta é SER=FAZER=CONHECER, quando vivo se define como sistema autopoietico, seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si [...] o fazer é ontológico” (Kastrup, 2007, p. 146), ou seja, nesse sentido o sujeito tem a capacidade de constituir a si mesmo, pelo meio experiencial, perpassando pela potência da problematização sem se limitar a fornecer soluções a problemas postos pelas ciências ou a sociedade, mas, para

além disso, colocando para si novos problemas, suscitando a tendência crítica, (trans)formando-se numa relação mais inventiva, requerendo o tempo da duração real e da experiência.

A cognição, na concepção de cognição ampliada, “não se restringe a inteligência e a solução de problemas, mas insere o tempo, o coletivo e a invenção de si e do mundo no debate que busca uma deriva do conhecer como reconhecimento” (Dias, 2011, p. 66). Assim, dessa maneira, se distancia de uma abordagem abstrata para uma abordagem concreta, bem como no conceito de enação, que expressa o conhecer em sua dimensão experiencial, onde suas unidades são vividas, incorporadas e concretas.

Nos apoiando nas intervenções de Dias (2009, p. 167), ao estudar o conceito de enação em Varela, destacamos que “conceito permite deslocar e derivar de uma formação como dar forma a, que é sempre um saber-fazer performatizado em padrões, manuais e regras gerais que seguem princípios invariantes, para uma formação inventiva”. Nesse sentido, entendemos já não ser possível falar de uma formação continuada pela reconhecimento, mas de uma formação continuada pela educação menor, no contexto da micropolítica, e perceber que na tessitura cotidiana na medida que o docente vive encontros coletivos e experiências, no mundo concreto, também agencia a constituição de si.

Assim sendo, a formação a qual pensamos foge as prescrições preestabelecidas das parcerias público-privadas, ou outras quaisquer que se configuram pela normatização, dando vazão para ocupar um movimento rizomático, via acontecimentos que vão se dando através de uma educação menor (Gallo, 2002). Uma formação inventiva nos desterritorializa para outras potências de linhas de fugas e encontros, provoca fissuras às linhas de sedimentação, nos arranca dos contextos pensados pelos neoliberais para a educação, e permite no movimento docente a ação pelas dimensões ética-estética-política. Nos apoiamos em Rocha (2012, p.46, grifos nossos) para explicar tais dimensões,

A dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações [...] A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tenciona a rede de relações, saída do lugar de espectador.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p05014

As dimensões ética-estética-política é a potência de deslocamento do professor ou professora que acata de modo racionalizado propostas prescritivas de dispositivos de governamentalidade neoliberal. Essas por vezes perpassam a inventividade docente, por serem abertura para iniciativas libertadoras, ampliação de escolhas, criação de percursos de problematização, promovendo novos olhares à docência, agindo na educação menor através da profanação, militância, ou como tratado por Masschelein e Simons (2014), sendo o professor *emateur* que tem amor pela profissão, que dispõem do cuidado de si e do mundo. Esse amor que discutimos não representa um amor materno, religioso, e sim, social.

Assim como Deleuze e Guattari, tratam do conceito de literatura menor em Kafka e Gallo (2002) discute a perspectiva da educação menor, entendemos que o conceito de menor também faz-se presente ao discutir uma formação menor, pela inventividade. Nos ajudando pensar sobre a noção de menor, Gallo (2002, p.172) explica

Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria. Os dois pensadores franceses colocam três características principais a serem observadas, para que possamos identificar uma obra como literatura menor. A primeira dessas características é a desterritorialização da língua. Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos.

Acreditamos conforme a noção de inventividade e pensando a partir dos escritos de Dias (2011), que ela é rizoma, o conceito de formação inventiva é rizomático, sempre em linhas conectadas, preocupada em se manter aberta, problematizando e criando brechas no contexto, sem buscar respostas dadas, mas tendo em vista viabilizar conexões, pois "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37) em processo inacabado, no estado de devir-aprendiz, ou seja, não tem uma hora para começar e terminar seguida pelo tempo *chronos*, pois entendemos que esta habita outra temporalidade, como ao do tempo *aión* e *kairós* (Khoan, 2020) seguindo fluxos tendo em vista a multiplicidade, Deleuze e Guattari (1995, 0.08), diz que

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p05014

aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); ao vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização.

A formação inventiva é essa multiplicidade que ocorre pelos encontros e experiências com os variados dispositivos que atravessam o ser, como exemplo, as experiências com a arte, segundo Dias (2011), ajudam a pensar sobre esse conceito ao dizer que formação inventiva parte da política de cognição e expressa relações construídas através dos encontros, os quais podem acontecer entre pares ou outros dispositivos capazes de provocar deslocamentos, desterritorialização, desaprendizagens e (trans)formação. Problematizando o sentido da formação inventiva a autora destaca a arte enquanto potência desta inventividade, assim, entende-se que a vida e nossas práticas acontecem no nível das micropolíticas, como diz Jotha *et al.* (2012, p. 137) “que as nossas subjetividades são ali forjadas e que elas podem ser de submissão e reprodução [...] ou criação de singularidades, que apontam para a inventividade”.

Desse modo, compreendemos que a formação inventiva é (trans)formação e constituição de si, ocorrendo em movimento, cotidianamente na escola, em seus *espaçotempos* como também na vida que se forja para além da escola, tendo potência via dispositivos como a arte, e nesta, constrói encontros com a literatura, a escrita, a música, entre outros dispositivos que provocam (trans)formação. Nesse sentido, a (trans)formação é uma formação que emerge para além da formação pedagogizante, acontecendo em um movimento vivo nos *espaçotempos*, nos contatos com os diversos dispositivos, de maneira que os docentes vão se subjetivando, tendo em vista o que já é pelos novos agenciamentos.

2.1 A multiplicidade no cotidiano docente e os dispositivos na formação inventiva

A partir da nossa pesquisa empírica, apresentamos modos de formação que vão acontecendo no cotidiano da vida docente, como nos *espaçotempos* escolares. Presenciamos relatos de professores e professoras pela inventividade, que criam escapes para a prática. Observamos a docência pela inventividade, que se move em emaranhados de acontecimentos, e conversamos com três professoras e um professor sobre modos de formação que eles acreditam vivenciar para além da Secretaria de Educação em parcerias com Instituto de

Qualidade no Ensino e a Fundação Lemann tem realizado. A rede municipal mantém parcerias com essas duas iniciativas privadas.

Durante nossas conversas no cotidiano das escolas, buscando saber dos modos formativos presentes no contexto escolar, uma das participantes da pesquisa, a professora Iêda, afirmou que não sente falta da formação continuada no contexto escolar, pois além do encontro (in)formativo com a equipe gestora e as formações promovidas pelas parcerias, no dia a dia da instituição escolar já existem trocas de *saberes/fazer*es com seus colegas de profissão. Em diálogo conosco, ela enfatiza “quando a gente se junta já tem troca, na hora do lanche, na entrada, no dia do alinhamento pedagógico, apesar de não ter um momento específico marcado para tal, existem as trocas que se dão no dia a dia”. A fala da Iêda nos provoca a pensar uma formação que acontece em movimentos de *devir-aprendiz*, ocorrida no cotidiano sem agendamentos, mas que olha para o contexto real e vivenciado pela professora.

A professora também ressalta que embora grande parte do professorado compartilhe seus anseios, dúvidas, opiniões e ideias com os pares, ainda existe na respectiva escola Linhas Conectadas, professores e professoras que preferem ser individualistas, optando em não compartilhar ideias e afazeres com os pares. Problematicando essa individualização, acreditamos em uma conduta subjetiva pela lógica de mercado, que age pensando no sujeito competitivo. Iêda também aproveitou o momento para compartilhar das boas experiências que tem ao lado do professor Elias, pois eles lecionam na mesma unidade. Para a docente, ele é um professor acolhedor, disposto a compartilhar dos seus conhecimentos *saberes/fazer*es. A professora entende que esse movimento do professor é muito importante, pois destaca que aprende muito com ele.

Ao conversarmos com o professor Elias, também percebemos dispositivos que contribuem para sua (trans)formação, como a exemplo a literatura, a arte – artesanato e o cinema, são meios que o docente anuncia quando fala de formação continuada, que se afasta da promovida pela secretaria de Educação Municipal. O docente afirma que assiste filmes, e que estes contribuem significativamente para seu trabalho, para exemplificar sua fala, compartilhou vários filmes que assistiu voltados ao tema da educação. Entre eles, destacou o filme “O menino que descobriu o vento”. Para o docente, apesar do filme tratar de outro contexto educacional, sempre é possível tirar uma reflexão para sua prática.

Assim como Elias e Iêda, as professoras Olga e Alicia também se apoiam em dispositivos na autoformação, nesse sentido, conversando com as docentes sobre essas experiências. Pudemos observar ainda no espaço vivo da sala de aula, o professorado agindo pela imprevisibilidade, agenciando (trans)formação pela enação. Durante nossa observação na sala de Olga presenciamos a docente criando, pela necessidade do momento, outras rotas de fuga para sua prática, uma vez que não alcançou o objetivo proposto no plano de aula.

Além desse acontecimento de enação, a professora Olga também nos disse que gosta de pesquisar conteúdos pedagógicos no Google, em livros, filmes e músicas, considerando-os experiências exitosas para melhorar seu cotidiano. Compreendemos que ao trazer para o contexto da prática alguns dispositivos, a professora nas linhas de fuga cria fissuras aos ideários neoliberais presentes na formação continuada tensionada pelas parcerias público-privadas.

Para a docente, seus *saberes/fazer*s, muitas vezes aprendido “entre os erros e acertos”, no dia a dia, frente às problematizações de uma consciência crítica que cria linhas de solução no microcontexto, através da experiência, aquilo que constitui a docente e a define como é hoje. A experiência entendida neste texto se destoa de um acúmulo de conhecimento sobre determinada ação, sendo uma experiência que reverbera na constituição de si, acontecida da maneira em que o sujeito se observa, se descreve e se narra, sendo um fazer ontológico (kastrup, 2007), produzindo cuidado de si a partir do pensar e questionar o mundo representacional e conexionista.

3 Algumas considerações

Não intencionamos esgotar a noção de inventividade docente e formação inventiva a partir dos exemplos citados aqui, pelo contrário, objetivamos entendê-la como multiplicidade e acontecimentos. Assim, destacamos que a inventividade transborda o que pudemos observar e discutir sobre sua aplicação na formação dos participantes da pesquisa, em nossa visão ainda limitada pela dimensão e amplitude dos movimentos inventivos, pudemos por hora apresentar alguns dispositivos agenciadores de transformação pela inventividade docente.

Entendemos que os dispositivos como a exemplo da arte podem promover experiências que tocam e transformam o professorado, como também a enação, tendo em vista no contexto da sala de aula o contato entre professores/as e alunos/as, como potência de (trans)formação

docente. Uma inventividade que “borda” no contexto da micropolítica outros modos de ser-estar e fazer docente.

Nossos achados apresentam alguns dispositivos que vem agenciando (trans)formação à docência, por meio de linhas de fugas, na medida que os corpos docentes vão se deslocando, desterritorializando a macropolítica, como os modelos engessados e fixos de um currículo dado, ou de uma formação para dar forma a algo, atividade que é sempre um saber-fazer performatizado.

Contudo, percebemos que os professores e professoras compartilharam as experiências conosco e criam fissuras nos manuais, nas regras, nas normatizações e nas formações pedagogizantes, por meio da política de cognição e (in)formação, a partir da inventividade e dos outros encontros que promovem o aprender, (des)aprender, criar e problematizar os *espaçotempos* escolares.

Destacamos que embora a formação inventiva seja menos predominante nos debates e estudos sobre formação docente, ela exerce papel importante ao tratar sobre formação, pois é possível provocar outros modos de pensamentos, sendo deslocamentos e rupturas da política de cognição e (in)formação, a qual tem estado tão presente nos contextos da formação continuada desde a construção das políticas educacionais tecidas pelo Ministério da Educação - MEC, em uma “educação maior” (Gallo, 2002), a exemplo na BNC-Formação, como também a partir das parcerias público-privadas pensando a formação de professores pela cultura de desempenho (Santos, 2004).

Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Editora Artmed S. A., 2008.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1.

DIAS, R. de O. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiências e política cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p05014

DIAS, R. de O. (org). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FERRAÇO, C.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GUIMARÃES, R. Desterritorializações epistemológicas e o “plano de imanência” em Gilles Deleuze, 273. **Revista Cerrados**, Brasília, v.18, n.27, p.271-286, 2009.

JOTHA, L.; PELUSO, M.; CARDOSO, R. Abrindo-se para outras possibilidades entre escola básica e universidade. *In*: DIAS, R. de O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

ROCHA, M. L. da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. *In*: DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SANTOS, L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004.