

Formação de professores: reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação

Teacher education: reconfiguration of educational practices regarding innovation

Andréia Veridiana Antich¹

Resumo

A presente pesquisa objetivou analisar a percepção dos egressos do curso de Letras de uma instituição de ensino da rede federal sobre a formação docente e sobre as repercussões do curso frente às possibilidades de reconfigurar práticas educativas com vistas à inovação. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e faz uso da triangulação de dados oriundos de: um questionário (realizado com dezoito egressos do curso), entrevistas individuais e semiestruturadas (com oito egressas selecionadas nesse universo) e dados do Grupo Focal (também com as oito egressas selecionadas). Os dados levantados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdo. A análise teve como base a tríade dos estudos teóricos sobre a formação de professores, os estudos curriculares e, de forma articulada a eles, os aportes teóricos sobre a inovação. O referencial teórico utilizado nas reflexões tem como base autores como: Charlot (2013), Nóvoa (2017, 2019), Tardif (2002), J. A. Pacheco (2014), Cunha (1998, 2006) e Carbonell (2002, 2017). A pesquisa viabilizou identificar que o curso de Letras possibilitou a construção do conhecimento profissional docente através de uma perspectiva emancipatória que mobilizou reconfigurações nas práticas educativas dos egressos em direção à inovação. Essas reconfigurações estão articuladas à trajetória formativa dialógica e reflexiva embasada em conhecimentos profissionais docentes construídos mediante a relação entre a teoria e a prática. A pesquisa evidenciou que essa trajetória formativa se mostrou engendrada às experiências vivenciadas em práticas educativas inovadoras desenvolvidas no curso de Letras que romperam com a forma tradicional de ensinar e aprender, possibilitaram a reconfiguração dos saberes e a reorganização da relação teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Estudos curriculares. Inovação.

Abstract

This research aims to analyze the perception of graduates of the Portuguese and English Language and Literature course of a federal educational institution about their teacher education and the repercussions of the course on the possibilities of reconfiguring educational practices regarding innovation. This study was developed under a qualitative research approach and makes use of data triangulation from a questionnaire (conducted with eighteen graduates from the course), individual and semi-structured interviews (conducted with eight graduates selected after answering the questionnaire) and data from the Focus Group (conducted with the same eight graduates). The data collected were analyzed using principles of Content Analysis. The analysis was based on theoretical studies on Teacher Education, Curriculum Studies and, articulated with them, theoretical contributions on Innovation. The theoretical framework used in the reflections around the theme is based on authors such as Charlot (2013), Nóvoa (2017, 2019), Tardif (2002), J. A. Pacheco (2014), Cunha (1998, 2006), and Carbonell (2002; 2017). This research made it possible to identify that the course under study enabled the construction of professional teaching knowledge through an emancipatory perspective that mobilized reconfigurations in the educational practices of the graduates towards innovation. These reconfigurations are linked to a dialogical and reflective formative trajectory based on a professional teaching knowledge that promotes the relationship between practice and theory. This research revealed that this educational path was engendered by experiences in innovative educational practices developed in the course that broke with the traditional way of teaching and learning, allowing knowledge reconfiguration and the reorganization of the theory and practice relationship.

Keywords: Teacher education. Curriculum studies. Innovation.

¹ Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Feliz, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7368-9510> E-mail: andrea.antich@feliz.ifrs.edu.br. Esta pesquisa teve o apoio do IFRS.

1 Formação de professores: desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação

[...] Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (EDUARDO GALEANO, 2005, p. 15).

Ao tomar emprestadas as palavras de Galeano (2005), na *condição de aprendiz*, fui levada a refletir sobre a formação de professores. Nesse caminho, a poesia também me inspirou a “olhar” por sendas que revelaram a beleza e a complexidade do processo formativo, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Tais práticas, conforme percebi, demonstraram possibilidades de formas de resistência frente aos dilemas impostos pelo neoliberalismo vigente que se coloca como um atravessamento na relação entre formação e profissão.

Essa temática mobiliza-me intelectualmente a pensar a educação contemporânea desde múltiplas perspectivas. Assim, colocarei em movimento reflexões que tratam da formação de professores e da inovação educativa. Mas, sobretudo, especificamente, tratarei da percepção que os egressos do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRS, Campus Feliz, revelam sobre a sua formação docente e sobre as repercussões do curso frente às possibilidades de reconfigurar as suas práticas educativas com vistas à inovação. Esses conhecimentos integram dados da tese de doutorado², da qual este capítulo se deriva. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e faz uso da triangulação de dados oriundos de: um questionário (realizado com dezoito egressos do curso), entrevistas individuais e semiestruturadas (com oito egressas selecionadas nesse universo) e dados do Grupo Focal (também com as oito egressas selecionadas). Os dados levantados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdo. A análise teve como base a tríade dos estudos teóricos sobre a formação de professores, os estudos curriculares e, de forma articulada a eles, os aportes teóricos sobre a inovação.

Considero que a docência se constrói, uma vez que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58). A condição de se tornar professor, como expresso na obra de Paulo

² Formação de Professores: desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação.

Freire, se estabelece “num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação” (CUNHA, 2008, p. 334).

Nessa direção, primeiramente, tratarei, neste texto, das percepções dos egressos sobre o “processo de feitura” (SENNETT, 2019) de suas práticas educativas e dos seus engendramentos no processo de se “fazer e se formar educador”. Na sequência, busco articular algumas reflexões sinalizando em que medida a formação do curso de Letras reverberou nesse processo. Por fim, à guisa de conclusões, mesmo considerando os atravessamentos e os desafios da e na profissão docente para romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender, sinalizo as sendas encontradas em direção ao paradigma emancipatório que favorece a produção de conhecimento que instiga o sujeito à reflexão, à criticidade, à abertura para o novo, a inquietudes, a rupturas: à inovação.

Nesse sentido, cabe salientar que não há a pretensão de prescrever respostas para o tema abordado, mas de colaborar com o debate no campo educacional e fomentar novas reflexões.

2 A formação de professores e o processo de feitura das práticas educativas inovadoras: concepção e posicionamento docente

Na composição dessa seção, considero os aspectos referentes à concepção de inovação entendida/construída pelos egressos, bem como as percepções sobre a sua posição docente frente ao desenvolvimento de suas práticas. À vista disso, tenho como base que a inovação requer uma “ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. [...] Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 40). Além de Cunha (2006), dialogo também com teóricos como Carbonell (2002; 2017), Charlot (2020) e Sennett (2019).

A respeito da concepção de inovação que embasa as práticas educativas, no universo dos 18 egressos, 67% (12) deles consideram que inovar é realizar uma prática diferente das formas tradicionais de ensinar e outros 33% (6) entendem que se trata de ressignificar a prática que vem sendo feita, até então, para ensinar determinado conteúdo. Como no questionário os dados se revelaram sucintos, esses aspectos foram aprofundados com as oito interlocutoras através das entrevistas semiestruturadas e no grupo focal, organizado no intento de detalhar as questões, sob a perspectiva coletiva.

Dessa maneira, ao serem questionadas sobre o que concebem como inovação, salientaram serem práticas educativas “diferentes” (Ana Maria³, 2021), que possibilitam “sair da forma tradicional ou convencional” (Adélia, 2021) de realizá-las, uma prática “que sai dos padrões de ensinar sempre da mesma forma determinados conteúdos” (Ana Maria, 2021). No entanto, para além do “fazer diferente” (Clarice, 2021; Ruth, 2021; Rachel, 2021), a inovação é entendida pelas egressas como uma prática contextualizada, desenvolvida em “determinado lugar, tempo e circunstância” (CUNHA, 2006, p. 41), mediante um processo de ação educativa. Como explicitado por Ana Maria (2021), a inovação “é uma prática diferente [...], mas de acordo com aquilo que o professor tem disponível. Não é algo exuberante [...], mas é de fato uma prática diferenciada que funcione com o que eu tenho disponível. Que funcione de acordo com a minha realidade e que faça sentido para os alunos”.

Outra concepção a ser destacada é a compreensão da inovação como uma posição docente de “abertura ao novo” (Ruth, 2021). Essa posição mostra indícios de uma atitude emancipatória ao buscar romper com os processos de reprodução, mediante a ação de “agir diferente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes” (CUNHA, 2006, p. 17). Isso pode ser visto no excerto a seguir:

A prática inovadora vai muito além de pensar eu vou fazer desse jeito e vai dar certo, pois sempre deu. [...] Eu considero que para ser uma prática inovadora é preciso estar aberto ao novo e estar atento ao que os alunos trazem para a sala de aula, ao que eles questionam. Então, esta prática precisa ser mediada, acompanhada, provocada e conduzida através dos conhecimentos do professor [...]. É uma prática contextualizada que é articulada aos conteúdos e planejada pelo professor (Ruth, 2021, grifo nosso).

³ A fim de preservar a identidade das interlocutoras participantes das entrevistas individuais e do Grupo Focal, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), optei, então, por identificá-las com nomes de escritoras da literatura brasileira que, de alguma forma, produziram rupturas paradigmáticas através de seus escritos, contos, histórias e poesias. São elas: Cora Coralina, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Adélia Prado e Raquel de Queiroz. Entendo que cada uma dessas egressas, com seus encantos e desencantos pela educação, empreendem uma constante busca no sentido de ampliar, construir e (re)construir seus saberes, tecendo o ofício de ensinar como um espaço “de entrecruzamento de bem e beleza” (RIOS, 2006). De forma comprometida, mostraram-se dispostas a atuarem na contramão dos processos hegemônicos de regulação e desafiadas a construir condições de inovarem suas práticas educativas. É dessa maneira que – na relação com o mundo, na relação consigo mesmas e na relação com os outros – mobilizam-se a “escrever”/construir “uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular” (CHARLOT, 2013, p. 165), significando a sua constituição docente.

Ou seja, para a entrevistada, a inovação está atrelada ao contexto, ao planejamento das atividades e aos participantes da ação. Essa perspectiva engloba rupturas em alguns aspectos da prática educativa, contudo mantém preservadas as referências profícuas da prática existente.

Soma-se, assim, a essas concepções, a perspectiva de que a inovação está para além da inclusão da tecnologia nas práticas educativas. As egressas salientam a sua relevância na contemporaneidade, todavia o entendimento é de que a sua utilização é um meio para a construção de inovações e não o fim específico. Dessa forma, ainda desponta nas narrativas a confluência da concepção de inovação que visa abarcar “a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento” (CARBONELL, 2002, p. 21). Portanto, é perceptível a emergência da dimensão “fazer sentido” e a relevância da sua contemplação nas práticas educativas, considerando o conhecimento para além da sua utilização “linear e mecânica” (PÉREZ GOMES, 1995), algo que desencadeia potência à mobilização de “energias emancipatórias” (CUNHA, 2006). Esse elemento do processo de inovação educativa pode ser visto com mais clareza nos excertos destacados, nos quais as egressas sublinham que, para uma prática educativa ser efetivamente inovadora, é preciso que faça sentido no processo de construção de conhecimentos dos alunos.

*Uma prática inovadora é uma prática que possibilita que o aluno se envolva com o objeto da aprendizagem. **Inovação não é trocar A por B, trocar a lousa pelo slide.** Por mais óbvio que possa soar, **eu acredito que uma prática inovadora não precisa necessariamente envolver tecnologia.** Ela não precisa ser mirabolante. O que **precisa é fazer sentido para o aluno e trazer o aluno para perto dos conhecimentos, fazer ele se envolver com os conhecimentos que estão sendo trabalhados. Eu acho que a essência da inovação é essa** (Cecília, 2021, grifo nosso).*

*A inovação é uma prática diferente. **Que funcione de acordo com a minha realidade e que faça sentido para os alunos** (Ana Maria, 2021, grifo nosso).*

***Eu considero que uma prática inovadora é aquela que faça sentido para o aluno, que esteja ligada com o contexto dele e que fazendo sentido, se possível, possa auxiliar em suas práticas sociais.** Talvez até possa ajudar a modificar positivamente alguma questão na escola, na comunidade, mas se isso não for possível, **que seja um conhecimento que faça sentido para o aluno.** [...] Eu percebo que muitas vezes, a prática inovadora é entendida sob o conceito de que seja algo grandioso, algo que vire a escola de cabeça pra baixo. Essa ideia, muitas vezes, causa a imobilização. Não precisa ser assim. Se a gente percebe o interesse por algum assunto, a turma está interessada em estudar aquilo, vai a fundo... Organiza pesquisa, aproveita para trabalhar os conteúdos indicados, envolve outras áreas de conhecimento e já estará fazendo uma prática inovadora (Cora, 2021, grifo nosso).*

De acordo com Charlot (2020, p. 302), o que se deve ensinar “é um problema que precisa ser igualmente resolvido, deixando de reproduzir sempre, com algumas atualizações marginais, o que já se ensina”. Sob uma perspectiva antropológica, o autor salienta que levantar a questão do sentido do que se ensina é um dos pontos fundamentais para se pensar a educação nesse início do século XXI, no intento de construir possibilidades de rupturas com a “lógica do desempenho e da concorrência”. À vista disso, alerta para a constância de reflexões sobre: Qual o sentido de ensinar? Qual o sentido de aprender? Qual o sentido do nosso trabalho docente no cotidiano escolar?

Isso posto, o autor ainda esclarece que as respostas para esses questionamentos precisam considerar que o ser humano “é um herdeiro criativo”, e não somente “útil em uma lógica do cotidiano ou eficiente, em uma lógica da concorrência” (CHARLOT, 2020, p. 302, grifo do autor). Essa perspectiva reverbera em posicionamentos críticos sobre o ensino e também sobre a profissão docente.

Tal questão, atropelando a reprodução do mesmo e as aulas já prontas, suscitará provavelmente resistências corporativas que serão, sem dúvida, fortes, mas, de um lado, a resposta não deve ser deixada apenas para os professores, porque se trata de uma questão social e antropológica e não apenas profissional e disciplinar e, de outro lado, levantar a questão do sentido do que se ensina, é colocar também a do sentido da profissão docente. (CHARLOT, 2020, p. 302).

Além desse aspecto, a questão do sentido também ganha relevância ao reportar-se juntamente ao conhecimento, aos conteúdos, aos métodos de ensino e à aprendizagem. Segundo o autor, aprender exige “a mobilização de uma atividade intelectual” e esse processo ocorre quando o que se aprende “apresenta sentido, ajuda a compreender o mundo, a vida, as pessoas [...]”. Assim, o sentido é parte integrante da “equação pedagógica fundamental no ser humano: Aprender = Atividade intelectual + Sentido⁴ + Prazer⁵”(CHARLOT, 2020, p. 303).

Ainda, articulado a esse enfoque, as egressas pontuaram a inovação como a construção de práticas que “dão sentido ao conhecimento”, apostando também em uma perspectiva emancipatória que busca a “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender” (CUNHA, 2006). Esse posicionamento pode ser observado nos excertos a seguir:

⁴ De acordo com o autor, o sentido “é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

⁵ Para Charlot (2020), aprender é se mobilizar intelectualmente, é fonte de prazer. Todavia, explica que não se trata do prazer da facilidade, mas o da humanidade.

A prática inovadora está mais focada na possibilidade de fazer os alunos refletirem e questionarem o conhecimento que está dado como certo e acabado. É a prática que não está apenas voltada a preparação para as provas e avaliações. Ela está para além de pintar a bandeira do Rio Grande do Sul e do Brasil, colar num palitinho e sair abanando...[...] Ao contrário, nesse exemplo envolve fazer leituras e interpretações do contexto atual de forma articulada ao conteúdo trabalhado, escrever a respeito disso, dialogar, [...] comparar notícias nos mais diversos meios de comunicação[...]. Eu penso que isso acaba sendo uma prática inovadora bem interessante, porque, infelizmente, eu ainda vejo essas outras práticas acontecerem (Clarice, 2021, grifo nosso).

Eu acho que inovador é quando tu foges do habitual. Numa prática inovadora tu sai daquela rotina tradicional em que está acostumada a trabalhar os conteúdos da tua área. [...] Eu acho que vai além disso, ainda. **É buscar ultrapassar a lógica tradicional de ensinar, mas também de aprender** (Lygia, 2021, grifo nosso).

À vista disso, buscando inspiração nos estudos de Jaume Carbonell (2002, 2017), é possível entender que a inovação “aponta para a modificação das teorias e práticas pedagógicas; que é gerada mediante um foco de permanente agitação intelectual” (CARBONELL, 2002, p. 21). Esse processo, como salientado anteriormente, “facilita a aquisição de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento” (CARBONELL, 2002, p. 21). Ademais, também é concebível considerar a relevância de sua organização de “tal forma que os alunos possam fazer uma transferência contínua entre o conhecimento escolar e o do ambiente diário e virtual”. Assim, a inovação educativa ainda se faz imbricada e comprometida com uma noção “holística de conteúdo que engloba todas as dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas: o que tradicionalmente se conhece como educação integral” (CARBONELL, 2017, p. 77). Em síntese, deriva-se da convivência e da recriação dos sujeitos em torno de um saber que possibilita a “formação de uma cidadania mais capaz, culta, mais crítica, mais criativa e mais democrática” (CARBONELL, 2017, p. 78).

Nesse sentido, um dos atributos do conhecimento, considerado inovador, é o seu sentido e “sua relevância” (CARBONELL, 2002; 2017), o que condiz com a “aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos” (CARBONELL, 2017, p. 80). O autor esclarece que a visão transformadora dos conteúdos escolares supõe a superação de quatro visões: a visão enciclopédica, a visão centrada nos interesses dos alunos, a visão relativista e a visão utilitarista. Alguns dos aspectos que constituem tais visões precisam ser levados em consideração, todavia precisam estar engendrados a uma nova lógica articulada à educação integral, a qual “consegue estabelecer vínculos e conexões

sólidas entre o desenvolvimento pessoal e cultural, entre diferentes capacidades e conteúdos” (CARBONELL, 2017, p. 80).

Dessa maneira, a partir das narrativas, a inovação é concebida como “tarefa dos que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por novas formas de comunicação didática, por novas formas de compreender o mundo e exercer a docência” (CUNHA, 2006, p. 11). Portanto, no que concerne à inovação educativa, a ruptura de paradigma tem como mobilizador o sujeito inovador. À vista disso, busquei me aproximar da percepção das egressas sobre o “processo de feitura” (SENNET, 2019) de suas práticas educativas para, posteriormente, entender em que medida se relacionam com a formação docente viabilizada no curso de Letras.

Ao serem questionadas sobre a sua posição docente em relação ao desenvolvimento de suas práticas, nenhuma das oito interlocutoras se definiu enquanto “inovadora”. No entanto, suas narrativas sinalizam indicativos de elementos que confluem como mobilizadores de práticas com vistas à inovação educativa. Tendo como base os estudos de Carbonell (2002) e Cunha (2006), foi possível identificar alguns deles. Passo a apresentar, então: 1) o processo de reflexão na e sobre a prática; 2) a atenção às situações do cotidiano escolar para desenvolver práticas contextualizadas; 3) a articulação da teoria à prática; 4) o estabelecimento de relações significativas entre diferentes saberes para organizar uma perspectiva elaborada e complexa da realidade onde atua; 5) o questionamento e a inquietude que promovem reconfigurações das práticas; e 6) a compreensão dos impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente. Esses elementos podem ser visualizados com mais clareza nos excertos a seguir:

*Eu não me vejo como uma professora inovadora, mas, sim, **uma observadora da minha prática**. Enquanto eu estou atuando, eu me considero vigilante. **Vigilante no sentido de estar atenta para ver tal situação**, tal contexto que está diante de mim, ou quem sabe até uma pergunta de um aluno em determinada situação. [...] **Aí eu opto por parar um pouco e pensar, opa, aqui pode ter uma oportunidade de desenvolver uma prática interessante**. [...] Da mesma forma, eu procuro tentar entender através da minha formação, a situação que surgiu em sala de aula. **Porque sem conhecimento, pode ser que eu não consiga presenciar nada, mas se eu tiver aquele conhecimento específico, eu vou poder enxergar possibilidades de outras práticas de ensino**. [...] **É assim que eu procuro fazer um bom trabalho** (Cora, 2021, grifo nosso).*

*A gente fica na dúvida, se realmente é inovadora ou se não é. **Eu tento fazer o melhor possível. Mas, eu também me considero mais uma professora atenta e crítica.** [...] Se a minha aula não está dando certo em tal sentido, então, eu busco aprender a fazer de outro jeito. **Essa autocrítica, essa autorreflexão, mantenho sempre.** Eu dou a minha aula e eu não tiro os olhos dos meus alunos. [...] Eu olho durante as atividades se eles estão entediados, se estão gostando, se estão concentrados, se estão se sentindo desafiados, motivados, desmotivados... Eu sempre tenho esse olhar. Isso é muito marcante na minha prática (Lygia, 2021, grifo nosso).*

***Eu diria que, além de ser questionadora, eu me vejo muito inquieta. Eu questiono muito, tanto o que eu faço, a forma como eu estou fazendo, quanto questiono o sistema educacional.** Às vezes me geram várias inquietudes sobre o desenvolvimento das minhas práticas em relação à aprendizagem dos alunos e reformulo minhas aulas. Então, **a minha prática é algo que eu estou sempre revendo, pensando, me questionando, sendo vigilante. É nesses momentos, em que eu consigo enxergar que a minha prática pode ser diferente, que parece que vem um fôlego novo para seguir em frente. Na verdade, a intenção é realizar um bom trabalho!** (Cecília, 2021, grifo nosso).*

Ainda cabe destacar que, nos excertos acima, há a indicação de que as mobilizações em direção à reconfiguração das práticas educativas podem ser gestadas mediante a insatisfação com a sua realização e o seu desenvolvimento, tendo como disparador “situações-problema ou algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos” (CUNHA, 2006, p. 65). No entanto, também se mostram a partir de uma atitude “vigilante⁶” (Cora, 2021; Lígia, 2021; Cecília, 2021) que se delineia no ato pedagógico de atenção aos desafios cotidianos para questionar, examinar e propor alternativas, construindo novos saberes e conhecimentos na intenção de realizar um “bom trabalho”.

Fazer um bom trabalho significa “ser curioso, investigar e aprender com a incerteza” (SENNETT, 2019, p. 61). Nessa perspectiva, o impulso e a mobilização para “fazer um bom trabalho não é nada simples” (SENNETT, 2019, p. 296). Ao se tratar de inovação, é preciso visualizar o que se apresenta como desafio para poder lidar com a situação e propor mudanças. Segundo Sennett (2019, p. 256), este

⁶ De acordo com Nóvoa (2003, p. 11), enquanto docentes “temos de estar atentos e vigilantes. Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler. Mas que esta atenção, que essa vigilância crítica, não nos conduzam nunca pelos caminhos do descrédito ou da demissão. [...] Mas sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente.

é o maior desafio com que se depara qualquer bom artífice: “ver com os olhos da mente onde estão as dificuldades”. Este desafio está diretamente engendrado “à zona de resistência”, expressão que tem dois significados para esse autor: “denota uma divisa, resistindo à contaminação, excluindo, amortecendo, ou uma fronteira, lugar de separação e ao mesmo tempo troca” (SENNETT, 2019, p. 257). É também no trabalho docente, portanto, e no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras que “o ambiente mais produtivo para trabalhar com a resistência é a fronteira” (SENNETT, 2019, p. 257).

Dessa maneira, percebendo que, do ponto de vista formativo, “as pessoas aprendem muito sobre si mesmas na medida em que se dedicam ao seu trabalho” (SILVA, 2015, p. 101), é possível considerar a metáfora da artesanaria (SENNETT, 2019) como uma ferramenta para refletir sobre a inovação das práticas educativas engendrada ao processo de construção do profissionalismo docente. Levando em conta a relação entre o “pensar” e o “fazer”, tal construção é vislumbrada como “o desejo de um trabalho bem-feito por si mesmo” (SENNETT, 2019, p. 19). Ao olhar pela lente da “artesanaria”, tendo em conta que a “habilidade artesanal seria uma produção derivada da inquietude do artífice” (SENNETT, 2019, p.25) e mobilizada nas vivências do cotidiano escolar, encontro mais uma senda para pensar a inovação e o processo formativo.

Nesse sentido, o desafio de estar à fronteira, construindo o processo de feitura de um bom trabalho, trama-se mediante a perícia artesanal. Segundo Sennett (2019), são três as habilidades essenciais que constituem a base da perícia artesanal: a capacidade de localizar, questionar e abrir. A primeira tem a ver com tornar algo concreto; a segunda, com refletir sobre suas qualidades; e a terceira, com ampliar o seu sentido. Dessa forma, a capacidade de localizar diz respeito “à possibilidade de especificar onde está acontecendo algo importante” (SENNETT, 2019, p. 310). Seria, então, centrar a atenção ao “aqui” ou ao “isto” ao exercer um ofício, de forma que o pensamento “localiza-se especificamente onde um material, uma prática ou um problema importar” (SENNETT, 2019, p. 310).

A capacidade de questionar é “nada mais nada menos que uma questão de investigar o ponto de localização”, examinando alternativas. Se refere à experiência da curiosidade, “uma experiência que mantém em suspenso a resolução e a decisão, para investigar” (SENNETT, 2019, p. 311). Dessa maneira, o processo de trabalho segue um certo ritmo temporal, no qual a ação leva à suspensão enquanto os resultados são questionados, para que a ação, em seguida, seja retomada de uma nova forma. Quanto à capacidade de abrir, explica Sennett (2019, p. 312), ela está intimamente ligada a “abrir-se para”, no sentido de estar “aberto à possibilidade de fazer as coisas de maneira diferente, para o deslocamento de uma esfera de hábitos para outra”. O entrelaçamento dessas habilidades viabiliza ao

artífice “mudar, comparar e alterar hábitos” (SENNETT, 2019, p. 312), elementos também essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

Sendo assim, sob a lente da artesanaria, é possível ponderar que o “processo de feitura” (SENNETT, 2019) das práticas educativas das egressas, as quais são tecidas a partir da relação dessas habilidades, encorpa a posição emancipatória em direção às rupturas necessárias para reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela lógica dominante. Portanto, mediante a inquietude mobilizada pelo “desejo de um trabalho bem-feito” (SENNETT, 2019), desenvolvem práticas educativas que fortalecem a sua posição docente em direção à dimensão emancipatória em que fazem “avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas da competição” (CUNHA, 2006, p. 19).

Então, na próxima seção, apresento, a partir das suas percepções, em que medida a formação do curso de Letras repercute nessas práticas educativas.

3 A formação de professores e a construção das práticas educativas inovadoras: repercussões do processo formativo

Inicialmente, pondero que os saberes dos professores são plurais. Portanto, em um processo de ação dinâmica, as suas práticas educativas são sustentadas e perpassadas pelos saberes “da formação profissional e por saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.14) que, por sua vez, são permeados por saberes pessoais e provenientes da educação escolar. Dessa forma, o saber dos professores “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 14).

Também entendo que a formação que dá base aos conhecimentos profissionais docentes, ainda precisa avançar na dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas específicas e o conhecimento pedagógico. Pesquisas como a de Gatti, Barreto e André (2011) têm mostrado que nos cursos de licenciatura ocorre a prevalência dos conteúdos das respectivas áreas de conhecimento em detrimento da formação pedagógica, com baixo número de horas na matriz curricular.

[...] verifica-se nas licenciaturas de professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento da formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. [...] mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar - formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 98).

Ainda, em entrevista, Gatti (2018, s/p) reforça que esse aspecto permanece como lacuna nos cursos de licenciatura. Conforme a autora, áreas como “[...] os cursos de licenciatura não oferecem uma formação sólida em educação”. Ao analisar a estrutura curricular do curso de Letras pesquisado, é possível observar a prevalência das disciplinas específicas, mesmo considerando a oferta de várias disciplinas para a formação pedagógica. Nas narrativas das egressas, também emerge a relevância desse conhecimento pedagógico para a sua formação profissional docente, como veremos nos excertos mais à frente.

Além disso, considero a delimitação de que as repercussões apontadas pelas egressas, que serão apresentadas nesta seção, não foram experiências vivenciadas em todas as disciplinas ofertadas ao longo do processo formativo no curso de Letras. Isso posto, mesmo considerando que muitos outros fatores influenciam no desenvolvimento profissional docente, e que é difícil compreender as reconfigurações/rupturas desencadeadas por uma experiência formativa pontual, foi possível mapear, através das narrativas das egressas, as repercussões do processo formativo do curso de Letras que reverberaram em reconfigurações das suas práticas educativas com vistas à inovação.

Assim, como já mencionado anteriormente, acolho, nesta pesquisa, a concepção de inovação como ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória. Conforme explica Lucarelli (2009),

Categoryzar a inovação como ruptura implica entendê-la como a interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo e que se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação. (LUCARELLI, 2009, p. 52).

A inovação interrompe comportamentos que se repetem no tempo e determinam o paradigma dominante. À vista disso, significa compreender que a inovação se diferencia dos rearranjos metodológicos e acontece quando se assume o entendimento de que a produção de conhecimento se dá para além da perspectiva dominante do ensino, como reprodução do conhecimento (CUNHA, 2006).

Conforme salienta Cunha (2006), as atitudes emancipatórias também exigem “conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem a construção de um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2006, p. 17). Nesse sentido, as egressas pontuaram a relevância do curso ter lhes possibilitado o “domínio dos conhecimentos pedagógicos e específicos de Língua Portuguesa e Inglesa, mas também de aprender como ensinar os conteúdos” (Clarice, 2021; Rachel, 2021; Cora, 2021; Ana Maria, 2021). Articulado a isso, narram como foram sendo engendradas

as suas ressignificações ao longo do curso e, paralelamente, as reconfigurações de suas práticas educativas. Isso pode ser observado nos excertos a seguir:

*Tem um marco nas minhas práticas, antes e depois de ter cursado Letras no IF. [...] A primeira coisa que vem na minha cabeça, diz respeito a como eu abordava determinados conteúdos, como eu conduzia determinadas aulas antes e depois do curso de Letras. Eu ingressei no município em 2010 e o curso iniciou em 2015. Então, dali para frente teve uma grande mudança nas minhas práticas [...]. Eu fiz em 2018 uma mudança de residência, então, encontrei muitos planejamentos antigos e ficava me perguntando: sério que eu fazia isso? [...] Depois de iniciar o curso, começou a ficar desconfortável simplesmente pegar o que estava pronto ali e repassar. Pegar e fazer o xerox e mandar para frente. Começou a me incomodar mesmo. [...] **E eu acho que isso que são os reflexos de começar a questionar aquilo que eu sempre fiz, né? [...] ao longo do curso [...] junto com o conhecimento construído nas disciplinas e nas práticas, as reflexões ficaram cada vez mais profundas e junto a mudança nas minhas aulas** (Clarice, 2021, grifo nosso).*

Nessa narrativa, se percebe que as ressignificações possibilitadas pelo processo formativo ocorreram mediante reflexões fundamentadas nos conhecimentos específicos/teóricos e práticos/metodológicos que lhes foram deslocando num movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica. Essas ressignificações podem ser observadas nos excertos a seguir:

***Durante o estágio e antes mesmo em várias disciplinas, a gente compartilhava as práticas das escolas em que nós estávamos e então aproximávamos as teorias. A teoria e a prática, elas andam juntas [...]**E ainda, nesses momentos, encontrávamos formas diferentes para realizar as práticas. **Nessas variadas vezes eu percebia que estava ressignificando as minhas práticas em sala de aula, pois já fazia muitas coisas diferentes que antes não me dava conta. Essa era a importância do nosso diálogo e também das nossas reflexões nas aulas** (Cora, 2021, grifo nosso).*

***Com certeza os momentos de discussão, de reflexão, de crítica contribuíram muito para eu ressignificar as minhas práticas.** Os professores contribuíam trazendo o conhecimento com aquela bagagem toda de trabalhar em outras escolas, de conhecerem a realidade dos currículos, **de experiências com os alunos. Então, essas discussões e trocas foram muito proveitosas [...]** a gente conseguia olhar para a prática e também ver a teoria. **Ao mesmo tempo que a gente ouve, conversa, reflete[...], a gente constrói a nossa percepção e vai se dando conta de muitas questões que precisa melhorar como professora e vai reestruturando [...]** isso tem influência no*

que faço hoje, porque também sigo refletindo sobre as minhas práticas para desenvolver da melhor forma possível [...] (Lygia, 2021, grifo nosso).

Nesse sentido, as ressignificações que mobilizavam as reconfigurações das práticas educativas eram favorecidas mediante um espaço dialógico que viabilizava a potência da reflexão. Assim, cabe retomar Freire (2005), o qual sinaliza que a dialogicidade constitui o cerne da educação que está pautada nas relações emancipatórias e não nas relações de opressão, nas quais não há disponibilidade para o diálogo. Para além disso, é nessa perspectiva que o diálogo fundamenta o pensar crítico e reflexivo.

Busco, então, a contribuição de Esteves (2010) para melhor compreender as decorrências do processo de reflexão. De acordo com a autora, o pensamento é um processo interno e complexo, provocado pelo mundo exterior. No entanto, esse pensamento visa retornar ao mundo exterior com uma compreensão mais alargada acerca do mesmo por parte do sujeito. Esse pensamento crítico e reflexivo manifesta-se, então, como “[...] o exercício da capacidade de questionamento da realidade exterior, mas também da realidade interior ao sujeito, de crítica da sua própria forma de pensar” (ESTEVES, 2010, p. 51).

Desse modo, o processo de reflexão pode ser evidenciado quando o sujeito identifica e levanta problemas, interroga e problematiza a realidade - até mesmo em situações em que outros colegas não o fariam -, colocando hipóteses de compreensão ou de explicação para os fenômenos e fazendo escolhas fundamentadas em argumentos da razão. Segundo Esteves (2010, p. 51), “[...] a reflexividade nos seus estágios mais avançados representa a forma de pensamento crítico que se projeta sobre a própria forma de pensar e de deliberar do sujeito e, portanto, implica uma considerável autonomia intelectual suportada na dúvida metódica”. Nesse sentido, entendo a emergência da dimensão estruturante da formação de professores: o processo de reflexão crítica sobre as práticas educativas, o qual desencadeia a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional. De acordo com Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, conforme as narrativas, quando o processo formativo do curso de Letras se contrapôs ao paradigma de reprodução do conhecimento - valorizando o espaço dialógico, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a sistematização do conhecimento -, a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender foi mobilizada. Essa ruptura significa “o reconhecimento de outras

formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto” (CUNHA,2006, p.66). Isso pode ser observado nos excertos a seguir:

*A minha formação contribuiu muito pra eu não ser como os professores que eu tive anteriormente. Desde que eu cheguei no curso de Letras, eu via algo mais, **na forma de ensinar e de aprender, porque todo meu ensino fundamental e médio foi daquela maneira: conteúdo, explicação, atividades, e no IF eu pude perceber que além disso, existem outras possibilidades de ensino e de aprendizagem.** [...] Eu também entendi que existem inúmeras possibilidades de se trabalhar os conteúdos sem ser, necessariamente, no livro didático. O que não impede o seu uso, mas é preciso um planejamento contextualizado. Então, é nisso que eu percebo a influência da graduação. **Aprendi que o ato de ensinar em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa tem especificidades que precisamos trabalhar com os alunos mas [...] posso trabalhar esse conteúdo a partir de situações por eles vividas, então vai muito além do livro didático ou só do conteúdo.** [...]Desse jeito eu entendi que posso fazer diferente (Adélia, 2021, grifo nosso).*

*Eu lembro muito bem, chegamos lá achando que a gente ia estudar gramática, um semestre verbo, outro substantivo, e não, cada semestre a gente aprendia sobre como a gente podia enxergar a língua de uma maneira diferente. Claro, teve gramática, sim, mas teve a análise do discurso, a pragmática, teve a literatura. **Nos oportunizou muitos sentidos da língua que antes a gente significava só lá com a gramática, que é como a gente tinha aprendido.** Acho que a palavra-chave são essas diferentes perspectivas, a aprendizagem que o curso possibilitou sobre os diferentes sentidos da língua [...] **esses diferentes sentidos que não só a língua mas, o mundo ganhou para a gente.** Isso contribui muito para a construção das minhas práticas (Cora, 2021, grifo nosso).*

Nas suas narrativas, ainda se mostra outra ruptura que se engendrou ao processo dialógico possibilitado ao longo da formação no curso de Letras, que diz respeito à reconfiguração dos saberes. Essa ruptura pode ser entendida mediante a anulação ou diminuição entre “as clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna” (CUNHA, 2006, p.66), aqui podendo ser percebida na indissociabilidade entre a teoria e a prática. Nesse sentido, conforme sinaliza Christov (2005),

[...] teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. [...] Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão. (CHRISTOV, 2005, p.32).

Esta perspectiva é mostrada nos excertos abaixo, em que, inclusive, retomo algumas partes das narrativas anteriores que também revelam esse aspecto:

[...] Durante o estágio e antes mesmo em várias disciplinas, a gente compartilhava, as práticas das escolas em que nós estávamos e então aproximávamos as teorias. A teoria e a prática, elas andam juntas (Cora, 2021).

*[...] Os professores, contribuíam trazendo o conhecimento que já tem aquela bagagem toda de trabalhar em outras escolas, de conhecerem a realidade dos currículos, de experiências com os alunos e tal, então essas discussões e trocas foram muito proveitosas. **A gente conseguia olhar para a prática e também ver a teoria** (Lygia, 2021, grifo nosso).*

O curso proporcionou bastante reflexão entre teoria e prática, tanto na língua portuguesa como na língua inglesa, assim como nas disciplinas de didática, currículo e de desenvolvimento e aprendizagem. *As trocas, também, ao final de cada estágio. Reflexão sobre o projeto político pedagógico e do regimento escolar de cada escola onde nós íamos. Também sobre os autores que nós estudávamos nas disciplinas de literatura, nos estágios de língua portuguesa e língua inglesa. Enfim, a gente sempre podia dialogar com os colegas, com os profes e ver outras realidades e outras possíveis dinâmicas, outras formas de mobilizar o aluno a aprender e a gostar principalmente de querer aprender. Isso tudo contribuiu para eu estruturar e reestruturar a minha prática (Rachel, 2021, grifo nosso).*

A mobilização desse conhecimento, que possibilitou a ressignificação docente e a reconfiguração das práticas educativas das egressas, tem fundamento na concepção curricular do curso de Letras que se estruturou para viabilizar a formação docente “com bases éticas e humanísticas, articulando os conhecimentos teóricos e práticos específicos com a formação geral” (PPC curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, 2016, p. 25). Além disso, cabe salientar que lhes foram oportunizadas quatrocentas horas de prática de ensino como componente curricular ao longo do curso. Isso se deu desde o primeiro semestre. Assim, as práticas foram diluídas e distribuídas tanto no que se referia aos conhecimentos específicos, quanto aos pedagógicos. Desta maneira, a concepção epistemológica e curricular do curso de Letras, mobilizada em experiências formativas, também favoreceu o movimento de articulação entre a teoria e a prática, como salientado pelas egressas.

Além dos aspectos já pontuados, também foi destacado que a participação em atividades interdisciplinares, organizadas em algumas disciplinas ao longo do curso, lhes viabilizaram aprendizagens significativas para a reconfiguração de suas práticas educativas, com vistas à inovação. O excerto a seguir destaca a relevância dessas atividades:

Da vivência na graduação, o que eu vejo muito na minha prática é a questão da interdisciplinaridade. De fazer projetos interdisciplinares, pensando em diferentes disciplinas, tentando articular conhecimentos. Mas, não é fácil! [...] No entanto, sigo trabalhando nessa perspectiva. A nossa formação foi muito competente nesse sentido, de sair para fora do texto, de enxergar essas possibilidades interdisciplinares. Lembro que fazíamos atividades integrando mais de uma disciplina do curso. O conhecimento é interdisciplinar, não adianta. Então, eu vejo a minha prática muito nesse sentido, de relacionar um texto com o outro e além disso, de relacionar e aprofundar o assunto em outras áreas de conhecimento (Lygia, 2021, grifo nosso).

Estas atividades que criavam pontes de relação entre os conhecimentos, lhes proporcionaram a possibilidade de ultrapassar a lógica fragmentária e dualista dominante, uma vez que a interdisciplinaridade parte da premissa “de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas” (FAZENDA, 1991, p. 15). Nessa direção, Rios (2006) corrobora afirmando que:

[...] existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns que “jogam” em posições diferentes num mesmo “time”. É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade dessa contribuição – o que estou chamando de disciplinaridade – para fazer um trabalho realmente interdisciplinar. (RIOS, 2006, p. 58).

A interdisciplinaridade fomenta o diálogo com outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promove um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Por conseguinte, as vivências nas atividades interdisciplinares que foram sinalizadas pelas egressas, também promoveram uma ruptura em relação à reorganização da relação teoria e prática. Enquanto no paradigma de ensino como reprodução do conhecimento a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre ela, o paradigma de ensino como produção de conhecimento privilegia a reorganização dessa relação assumindo que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. Nessa perspectiva, Cunha (2006) aponta que:

[...] ela nasce da leitura da realidade. Portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. (CUNHA, 2006, p. 67).

Portanto, é possível avigorar que a aprendizagem da docência é reiteradamente um processo que envolve diversos fatores e que a complexidade do ser professor se constrói “na base de uma diversidade de saberes, necessariamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais, que de modo algum podem ser hierarquizados” (J. A. PACHECO, 2019, p. 41).

4 A formação de professores e a reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação: à guisa de conclusões

Conforme as ponderações feitas até então, articuladas aos dados levantados, compreendo que a formação docente passa pela construção de conhecimentos, pelo ensino, pelo diálogo, pela inovação, pela reconfiguração de práticas, pelas novas formas de trabalho pedagógico e também pela reflexão crítica sobre a sua utilização. E que, assim como a formação não pode se dissociar da produção de saberes, também não pode deixar de refletir no campo profissional, pois:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Isso posto, a partir da percepção das egressas, foi possível entender que a formação no curso de Letras repercutiu em reconfigurações do conhecimento que fortaleceram uma posição docente emancipatória, mobilizada na direção da construção das práticas educativas inovadoras. Paralelamente a isso, pode-se afirmar que no curso de Letras foram desenvolvidas práticas educativas inovadoras que romperam com a forma tradicional de ensinar e aprender, assim como, possibilitaram a reconfiguração dos saberes e a reorganização da relação teoria e prática. Então, as experiências de práticas inovadoras, vivenciadas pelas egressas, reverberaram na reconfiguração de suas práticas em direção à inovação.

Minha intenção, reforço, não foi trazer respostas para a temática desenvolvida, mas favorecer a possibilidade do desenvolvimento de novas reflexões, novas pesquisas, capazes de instigar outras(os) pesquisadoras(es) a “seguir olhando” de forma crítica e criativa para a formação de professores e ampliando ainda mais os horizontes de conhecimentos. Essa foi a forma que encontrei de “olhar”. No

entanto, existem muitas outras possibilidades. Seguirei em frente esperando por tempos melhores e por uma educação cada vez mais democrática, humanizadora e solidária.

Referências

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et ali*. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 122-145.

CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 9-29.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (ser). In: STRECK, Danilo R; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. LEITE, Carlinda (org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

FAZENDA, Ivany. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos abraços*. Porto Alegre. L&PM, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores. [entrevista cedida a] Bruno de Pierro. *Pesquisa FAPESP*, ed. 267, maio 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 15 jan.2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

IFRS, *Projeto Pedagógico do curso superior de licenciatura em Letras – Português e Inglês do IFRS, campus Feliz, 2016*. Aprovado pela Conselho Superior, conforme Resolução nº 066, de 19 de agosto de 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/feliz/cursos/licenciatura-em-letras-portugues-e-ingles>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Este texto limita-se a transcrever a intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

PACHECO, José Augusto. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SENNETT, Richard. *O artífice*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Data de submissão: 07/05/2023. Data de aprovação: 03/08/2023.