

Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores? ^{1 2 3}

Teaching in Higher Education: which knowledges to mobilize to train teachers?

La docencia en la Educación Superior: ¿qué conocimientos movilizar para formar docentes?

Fialho, Lia Machado Fiuza ⁽ⁱ⁾

França, Maria do Socorro Lima Marques ⁽ⁱⁱ⁾

Nascimento, Vanusa Neves ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual do Ceará - UECE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>, lia.fialho@uece.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual do Ceará - UECE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4085-5743>, socorro.franca@uece.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa, PB, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6163-1699>, pbvanusa@gmail.com

¹ Editor responsável: Wivian Weller <<https://orcid.org/0000-0003-1450-2004>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Piero Younan Kanaan (Tikinet) <revisao@tikinet.com.br>

³ Apoio: À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo auxílio para apoio a grupos de pesquisas - PS1-0186-00218.01.00/21, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento do projeto n. 420121/2022-6

Resumo

Neste artigo, analisou-se saberes da docência, a fim de compreender quais deles são mobilizados na prática pedagógica no ensino superior, por serem considerados essenciais para a formação de professores em cursos de licenciatura. Produziu-se um estudo de abordagem qualitativa, cujos dados, coletados mediante um questionário on-line respondido por 25 professores dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará, foram processados pelo software Iramuteq e interpretados à luz das prescrições analíticas de Bardin. Os resultados inferiram que, respectivamente, os saberes considerados mais importantes são: o conhecimento pedagógico, o conhecimento político, o conhecimento técnico-profissional e o conhecimento prático. Eles foram analisados levando em conta as quatro categorias emergentes: implementação dos saberes da docência; saberes da docência frente aos desafios do trabalho do professor; relevância dos saberes da docência; e aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência. Concluiu-se que os saberes da docência, em sua pluralidade, para qualificar a práxis educativa, devem ser incentivados desde a formação inicial, aperfeiçoando-se continuamente.

Palavras-chave: Formação de professores, Licenciatura, Saberes docentes, Práxis educativa, Prática pedagógica

Abstract

This article analyzed some teaching knowledges in order to understand which of them are mobilized by the pedagogical practice in higher education, since they are considered essential for teacher training in undergraduate programs. A qualitative study was conducted, whose data, collected with an online questionnaire answered by 25 professors of undergraduate programs at the School of Education of Crateús of the State University of Ceará, were processed by the IRaMuTeQ software and interpreted considering analytical prescriptions from Bardin. The results inferred that, respectively, the knowledges considered most important are: pedagogical knowledge, political knowledge, technical-professional knowledge, and practical knowledge. They were analyzed considering the four emerging categories: implementation of teaching knowledge; teaching knowledge in face of the challenges of the teacher's work; relevance of teaching knowledge; and acquisition and development of teaching knowledge. In conclusion, teaching knowledge, in its plurality, in order to enhance the educational praxis, must be fostered from the initial training, being improved continuously.

Keywords: *Teacher training, Undergraduate program, Teaching knowledge, Educational praxis, Pedagogical practice*

Resumen

En este artículo se analizaron algunos conocimientos docentes con el objetivo de comprender cuáles de ellos son movilizados por la práctica pedagógica en la educación superior, ya que se consideran esenciales para la formación de docentes en cursos de graduación. Se realizó un estudio con enfoque cualitativo, cuyos datos, recolectados a través de un cuestionario en línea respondido por 25 profesores de los cursos de graduación de la Facultad de Educación de Crateús de la Universidad Estadual de Ceará, fueron procesados por el software Iramuteq e interpretados a la luz de prescripciones analíticas de Bardin. Los resultados infieren que, respectivamente, los saberes considerados más importantes son: saber pedagógico, saber político, saber técnico-profesional y saber práctico. Fueron analizados considerando las cuatro categorías emergentes: aplicación de saberes didácticos; saberes didácticos frente a los desafíos del trabajo docente; pertinencia de los saberes docentes; y adquisición y desarrollo de los conocimientos didácticos. Se concluyó que el saber de la enseñanza, en su pluralidad, para cualificar la praxis educativa, debe ser fomentado desde la formación inicial, perfeccionándose continuamente.

Palabras clave: *Formación de profesores, Graduación, Saber didáctico, Praxis educativa, Práctica pedagógica*

Introdução

Ao se considerar as especificidades da docência, requisitam-se dos professores das licenciaturas conhecimentos relacionados à formação, incluindo as experiências pessoais desde a mais tenra idade, as vivências estudantis e, sobretudo, as profissionais (Tardif, 2003). Em função da docência ser complexa e mobilizar múltiplas racionalidades e conhecimentos específicos, sua execução proficiente postula dos professores uma postura de aprendizagem não estática, mas sim processual, consubstanciada num corpo de conhecimentos validado científica e culturalmente (Cunha, 2007). Esses conhecimentos devem subsidiar uma práxis educativa humanizada e emancipadora, que se distancie dos velhos paradigmas de formação atrelados à racionalidade técnica. Uma práxis que enreda a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987), sem existir distância nem oposição entre o pensar teoricamente e a ação prática, o que presume um sujeito livre e consciente.

Contudo, na contramão, com o avanço mercadológico das políticas públicas, sob os ditames do neoliberalismo contemporâneo, apregoa-se a remodelação dos cursos de licenciatura mediante a prática utilitária da formação docente (Pimenta & Severo, 2020), configurando-os em um novo tecnicismo, no qual o Estado regulador avalia os resultados segundo uma racionalidade centrada na eficiência e na produtividade (Saviani, 2007) em detrimento de aspectos relevantes à equalização social e à valorização docente.

A esse respeito, Tavares e Corsetti (2019) acautelam que a qualidade da educação não se vincula exclusivamente aos aspectos técnico-pedagógicos, porque não prescinde dos alicerces social e político. Acrescentam Neves e Sales (2021); em oposição aos interesses hegemônicos neoliberais, para corrigir as distorções de rota na formação docente, que a leitura crítica da realidade histórica dos professores e dos alunos deve ser posicionada em primazia.

Consoante ao postulado de Freire (2011), acredita-se que uma educação crítica compreende o preparo científico dos docentes coincidente com a retidão ética para a qual uma série de saberes se tornam indispensáveis, sintetizados na coerência entre o *saber-fazer* e o *saber-ser-pedagógico*, manifestados na prática educativa fundamentada na pesquisa, na rigorosidade científica, no diálogo, na ética, na estética e na amorosidade, considerada uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano.

Ao discutir a identidade dos professores tendo como referencial teórico-metodológico os saberes da docência, Pimenta (1996) designa-os em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os primeiros são frutos da experiência socialmente acumulada ao longo da vida, antes da formação pedagógica, adensada enquanto estudantes, profissionais e assim por diante. Os do conhecimento são produzidos quando as informações são analisadas e contextualizadas e reverberam em novas reflexões humanizadoras. Os saberes pedagógicos são gerados mediante a prática social de ensinar, confrontada com a realidade, em outras palavras, não são a simples junção de temas relacionados ao professor, aos alunos e à técnica de ensinar, mas são produzidos na ação intencional, reelaborada e problematizadora. Apesar dessas explicações conceituais, a autora recomenda desfragmentar tais saberes, porque todos comungam o mesmo escopo: ressignificar os processos formativos e a prática docente e constituir a identidade dos professores.

Diante dessa discussão teórica, emergiu a seguinte indagação: como os professores vinculados aos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), unidade

interiorana da Universidade Estadual do Ceará (UECE), posicionam-se acerca dos saberes da docência necessários à prática pedagógica no ensino superior? Na intenção de responder a essa inquietação, desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender quais saberes docentes são mobilizados na prática pedagógica no ensino superior, por serem considerados essenciais para a formação de professores em cursos de licenciatura.

Da premissa de que os saberes da docência “são elementos constitutivos da prática docente” (Tardif, 2003, p. 39) e propiciam o desenvolvimento profissional, “configurando e reconfigurando, contínua e situadamente”, o modo do professor ser e estar na profissão (Farias et al., 2014, p. 78) despontou a relevância deste estudo. A pesquisa apresenta a potencialidade de conferir visibilidade às concepções dos docentes inseridos nos cursos de licenciatura, sujeitos fundamentais na formação dos futuros professores e, ao mesmo tempo, tenciona suscitar reflexões críticas sobre uma temática fulcral para a educação. Ademais, na qualidade de sujeitos envolvidos com os processos de ensinar e de aprender, materializados nas ações no âmbito dos espaços educativos, inúmeras são as ocasiões nas quais se mobilizam esses saberes que não devem ceder à racionalidade técnica e produtivista, centrada numa eficiência praticista desprovida de humanidade, ética e compromisso com a justiça social.

Percurso investigativo

Metodologicamente a abordagem deste estudo é qualitativa, porque o escopo se voltou para a compreensão, a interpretação e o debate acerca dos valores, das experiências e das atitudes humanas e sociais (Minayo, 2012) dos professores no exercício da profissão. Nesse caminho, estudaram-se os saberes da docência a partir das subjetividades dos docentes atuantes nas licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Química da FAEC/UECE. A seleção dos cursos considerou a inclusão de todas as licenciaturas da referida faculdade, notadamente onde ocorre a formação inicial de futuros professores.

A FAEC situa-se na cidade de Crateús, o 12º município mais populoso do estado e se localiza no oeste do Ceará (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022). A sua economia é caracterizada pela comercialização de produtos rurais provenientes do desenvolvimento da agricultura familiar, com destaque para a produção de milho e de feijão. Esse lócus do estudo foi selecionado pelo fato de a FAEC ser a primeira e a única instituição

estadual de ensino superior pública de Crateús, portanto, a responsável pela formação inicial de 1.604 professores nos cursos⁴ de graduação em Pedagogia, Ciências Biológicas e Química.

Após a conclusão dessas licenciaturas, os profissionais formados na FAEC passam a atuar majoritariamente nas cidades da região dos Sertões de Crateús⁵, que congregam cerca de 60.186 alunos matriculados na educação básica (IBGE, 2022). Os discentes das escolas advêm de classe econômica menos favorecida, conforme dados do último levantamento realizado no segundo semestre de 2018 pela própria instituição: 76,7% dos estudantes integravam famílias cuja renda mensal é inferior a um salário-mínimo; 73% dos estudantes não trabalhavam e desse percentual apenas 31% eram contemplados em algum programa de bolsa.

A recolha dos dados aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2021, mediante um instrumento elaborado na plataforma Google Forms⁶ e enviado para o e-mail institucional de 42 professores que atuam nos cursos de licenciatura da FAEC com uma mensagem explicativa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e convite para participar do estudo, o que resultou na devolutiva de 25 questionários. A esse respeito, importa esclarecer que os critérios de inclusão foram: ser professor integrado ao colegiado de um dos quatro cursos de licenciatura da FAEC que já contavam com alunos egressos e aceitar participar do estudo.

A decisão pelo uso de questionário eletrônico funda-se no contexto pandêmico, que ainda exigia a realização de atividades remotas para a preservação da saúde das pessoas ante o risco de contaminação pelo coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Inclusive, ressalta-se que foram adotadas todas as orientações éticas publicadas em 24 de fevereiro de 2021 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), consoantes aos procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (Ministério da Saúde, 2021).

⁴ Há quatro cursos na FAEC, entretanto, o curso de licenciatura em História ainda não tem egressos formados.

⁵ A região socioeconômica dos Sertões de Crateús compreende os municípios de Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Iporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril.

⁶ O Google Forms é um aplicativo gratuito para criar formulários on-line personalizáveis que podem ser compartilhados entre amostras usando uma URL da internet. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

O TCLE, chancelado por todos os participantes, esclarecia a temática, o objetivo do estudo, a forma de participação e principalmente os riscos mínimos. Garantiram-se o anonimato e a utilização das informações para atender à finalidade da pesquisa, fomentando a ciência, bem como se comunicou a possibilidade de divulgação dos resultados em eventos ou periódicos científicos. Para mais, os pesquisadores primaram pela legalidade e pela ética quanto à manipulação de dados, aos direitos autorais, ao rigor científico e a outros aspectos análogos, inclusive disponibilizando abertamente os dados⁷.

O questionário era composto por dois blocos de questões. O primeiro continha nove questões relacionadas ao perfil sociodemográfico dos participantes: faixa etária; gênero; formação inicial; maior titulação acadêmica; natureza do vínculo institucional; curso ao qual se vincula a instituição lócus de investigação; tempo total de docência; tempo de docência exclusiva no ensino superior e tempo de docência na FAEC. O segundo apresentava três questões específicas aos saberes da docência: uma com opções de múltipla escolha para conhecer as características relacionadas aos saberes da docência mais relevantes para o ensino superior na concepção dos professores; duas com respostas abertas. Na primeira indagação subjetiva, os professores citavam dois saberes considerados fundamentais para atuar no ensino superior, justificando as razões de tal menção. Na segunda, descreveram as maneiras como os saberes ditos fundamentais se manifestam nas disciplinas em que atuam.

Processaram-se os dados por técnica multivariada. Empregou-se o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq), versão 0.7 alpha 2, para apoiar a análise textual qualitativa, que tornou factíveis estatística textual, classificação hierárquica descendente (CHD), análise fatorial por correspondência (AFC), análise de similitude e nuvem de palavras. Para além da análise lexical proporcionada pelo Iramuteq, a técnica de análise de conteúdo, aos moldes de Bardin (2016), propiciou pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, além da inferência e interpretação, porque, como ensinam Camargo e Justo (2013, 2018), o *software* Iramuteq não esvazia o pesquisador de seu papel analítico, mas sim o apoia.

⁷ Os dados da pesquisa estão publicados e preservados na plataforma Zenodo, passíveis de acesso aberto a qualquer momento mediante endereço eletrônico do DOI: 10.5281/zenodo.6511447.

Interessa esclarecer que, para o Iramuteq, *corpus* é o conjunto de todos os textos construídos pelo pesquisador e submetido ao processamento; texto é o conjunto de segmentos de texto monotemático, também organizado pelo pesquisador; ao passo que segmentos de textos são as principais unidades examinadas, ou seja, ambientes de palavras do tamanho aproximado de três linhas dimensionadas pelo programa segundo a extensão do *corpus*. A AFC, por seu turno, permitiu a análise por meio da CHD, já que o programa reduz as partições do texto e as formas linguísticas utilizadas nas respostas obtidas, apresentando seu conteúdo e as relações entre as classes em planos fatoriais. As posições discursivas recebem destaque quanto às oposições, às diferenças e às relações de aproximação e de distanciamento que estabelecem em imagens geradas para melhor visualizar os resultados (Camargo & Justo, 2018).

Nessa combinação de procedimentos, de modo a preservar as identidades dos participantes, organizaram-se os questionários recebidos por códigos alfanuméricos: de P1 a P25, segundo a ordem da data de envio. Preparou-se o *corpus* conforme a codificação e a linha de comando “**** *perg_13” para o agrupamento das 25 respostas à pergunta: “Cite dois saberes que você considera fundamentais para ser professor na educação superior e justifique o porquê de sua escolha”. Além de “**** *perg_14” em referência às 25 respostas à questão: “De que forma esses saberes ditos fundamentais se manifestam na sua prática pedagógica nas disciplinas em que atua?”.

Antes da submissão ao Iramuteq, realizaram-se as correções e as adequações do *corpus* com junção de termos compostos pelo caractere *underline*, substituição de ênclise verbal por próclise e uniformização de siglas, além do salvamento como texto sem formatação (.txt) e conversão em outra codificação, Unicode UTF-8 (*Unicode Transformation Format 8 bit code units*).

O acesso aos *typical text segments* da CHD forneceu o conteúdo das classes geradas, das quais se extraíram os núcleos de sentidos que orientaram as categorias analisadas conforme Bardin (2016). Logo, apresentaram-se os resultados mediante quadros, gráficos, figuras e categorias temáticas analíticas, em que as formulações do Iramuteq e as categorias se entrecruzavam transversalmente com o referencial teórico elencado, corporificando a discussão.

Resultados

O estudo possibilitou traçar o perfil sociodemográfico dos docentes representantes das licenciaturas da FAEC/UECE segundo as variáveis consoantes aos dados pessoais e profissionais. Dos respondentes, 14 eram do gênero feminino e 11 do masculino. Três integraram a faixa etária de 21 a 30 anos; nove, de 31 a 40 anos; dez, de 41 a 50 anos; três, de 51 a 60 anos e nenhum deles possuía mais que 61 anos.

A formação inicial desses sujeitos mostrou-se bem variada: 15 haviam cursado alguma licenciatura; sete, bacharelado e três, bacharelado e licenciatura conjuntamente. Todos possuíam formação profissional em nível de pós-graduação: 16 doutores, sete mestres e dois especialistas. Desses, 14 detinham vínculo laboral efetivo e 11 eram contratados por tempo determinado, como substitutos ou temporários.

Ao se prescrutar qual o curso que os ligava à instituição, percebeu-se que a maioria deles (13) integrava o curso de Pedagogia; os cursos de Ciências Biológicas e Química contavam com cinco professores cada qual e o curso de História, dois sujeitos.

A variável tempo de docência abarcou três perspectivas: tempo total de docência; tempo exclusivo no ensino superior e tempo específico na FAEC/UECE. Sobre o período total de docência, independentemente do nível ou da etapa de atuação, quatro professores possuíam menos de cinco anos; seis estavam na faixa dos seis aos dez anos; outros seis responderam possuir de 11 a 20 anos nesse quesito e nove afirmaram ter mais de 20 anos de experiência. Especificando a docência no ensino superior, três professores tinham mais de 20 anos; nove somavam de 11 a 20 anos; igualmente nove integraram o rol com menos de cinco anos e três eram iniciantes nesse nível, com menos de um ano. Ao se posicionarem acerca do tempo de docência na FAEC/UECE, o maior número ficou para menos de cinco anos, com 14 professores; as faixas de seis a dez anos e mais de 20 anos contaram com dois professores cada uma delas e sete sujeitos lecionavam de 11 a 20 anos na faculdade, conforme se detalha no Quadro 1.

Quadro 1.

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

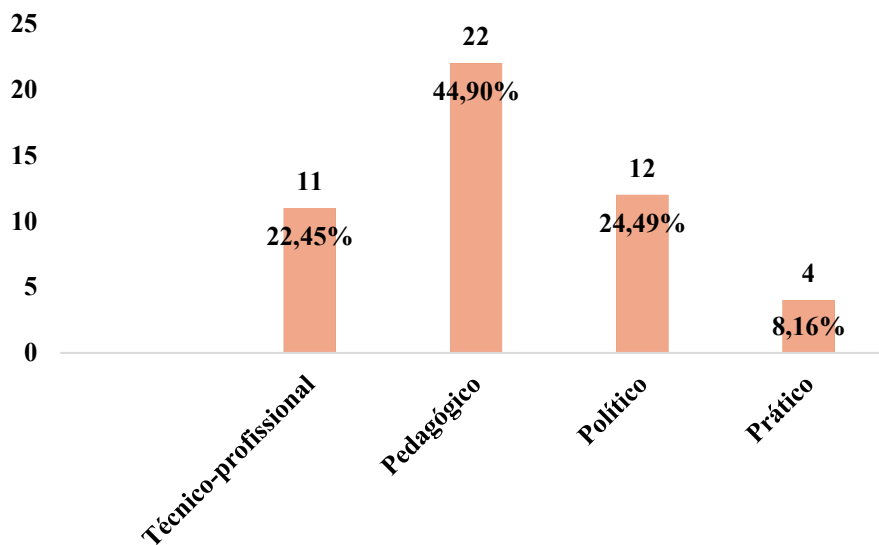
Variáveis	N
Gênero	
Feminino	14
Masculino	11
Prefiro não dizer	0
Total	25
Faixa etária	
21 a 30 anos	3
31 a 40 anos	9
41 a 50 anos	10
51 a 60 anos	3
61 anos e mais	0
Total	25
Formação inicial	
Licenciatura	15
Bacharelado	7
Bacharelado e licenciatura	3
Total	25
Maior titulação acadêmica	
Doutorado	16
Mestrado	7
Especialização	2
Total	25
Vínculo Institucional	
Efetivo	14
Temporário	11
Total	25
Curso ao qual está vinculado na FAEC	
Pedagogia	13
Ciências Biológicas	5
História	2
Química	5
Total	25
Tempo total de docência	
Menos de 5 anos	4
De 6 a 10 anos	6
De 11 a 20 anos	6
Mais de 20 anos	9
Total	25
Tempo de docência exclusivo no ensino superior	
Menos de 5 anos	9
De 6 a 10 anos	4
De 11 a 20 anos	9
Mais de 20 anos	3
Total	25
Tempo de docência específico na FAEC	
Menos de 5 anos	14
De 6 a 10 anos	2
De 11 a 20 anos	7
Mais de 20 anos	2
Total	25

Fonte: elaboração própria (2022).

Além dos dados apresentados no Quadro 1, o estudo tornou exequível conhecer as concepções dos investigados quanto aos conhecimentos da docência de maior relevância para o ensino superior, em conformidade com o Gráfico 1.

Gráfico 1.

Conhecimentos de maior relevância para os professores do ensino superior



Fonte: elaboração própria (2022).

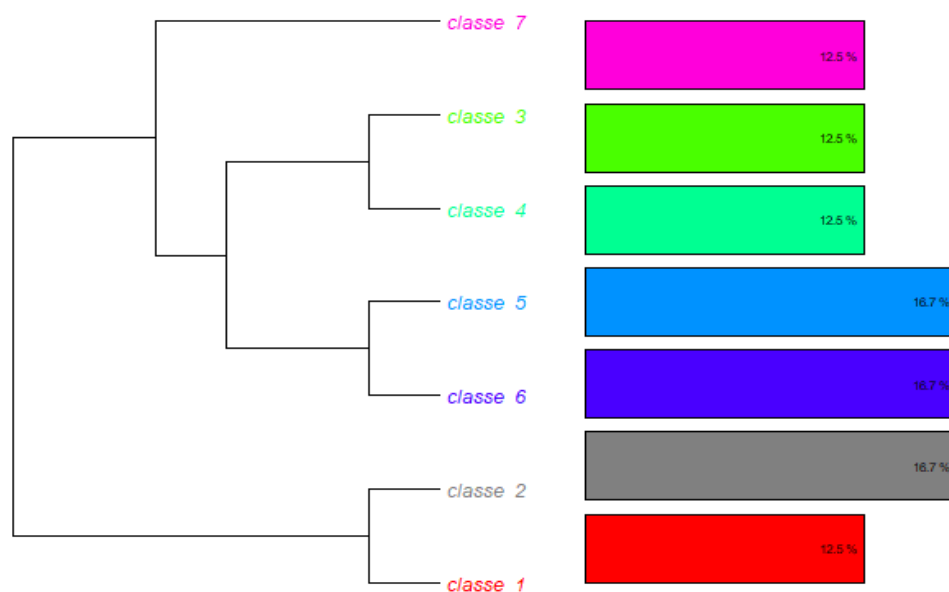
Nesse quesito, as respostas foram de múltipla escolha. Destarte, os 25 professores escolheram 49 opções, nas quais o conhecimento pedagógico foi julgado como mais relevante, selecionado 22 vezes (44,9%), seguido do conhecimento político, com 12 (24,49%), do conhecimento técnico-profissional, com 11 (22,45%) e, por fim, do conhecimento prático, com quatro (8,16%). Essa tipologia dos conhecimentos encontra amparo teórico nos pressupostos de Tavares e Corsetti (2019), Pimenta (1996) e Tardif (2003), anteriormente explicitado na introdução, todavia, as nomenclaturas aqui adotadas foram decorrentes da maior incidência no relato dos professores. O conhecimento pedagógico envolvia os saberes adquiridos na formação inicial nos cursos de licenciatura mobilizados para efetivar o ensino-aprendizagem; o político dizia respeito a contextualização do conhecimento de maneira crítica; o técnico-profissional relacionava-se aos saberes específicos de cada área do conhecimento e o prático auferiam aos aprendizados adquiridos na atuação profissional.

Os dados procedentes das respostas às questões abertas, ao serem processados pelos Iramuteq, possibilitaram dois textos, repartidos por 82 segmentos de textos (ST), sendo 1.018 formas distintas, com aproveitamento de 72 ST (87,80%) e organizados em sete classes.

As partições realizadas no *corpus* estão representadas no dendrograma da CHD, o qual, quando lido da esquerda para a direita, observa-se que foi dividido, numa primeira partição, em dois *sub-corpus*: um formado com as classes 7, 3, 4, 5 e 6 e o outro com as classes 1 e 2. Um ramo único contém a classe 7 em nível superior, que se conecta com dois *sub-corpus* de mesmo nível, sendo um com as classes 3 e 4 e outro com as classes 5 e 6. Ainda há, do outro lado da Figura 1, as classes 2 e 1. Então, os conjuntos que possuem o mesmo nível são: classes 3 e 4; classes 5 e 6; classes 2 e 1, até que a CHD, ao apresentar vocábulos semelhantes, estabilizou-se, conforme se verifica a seguir.

Figura 1.

Dendrograma da CHD



Fonte: formulação do Iramuteq com base nos dados da pesquisa (2022).

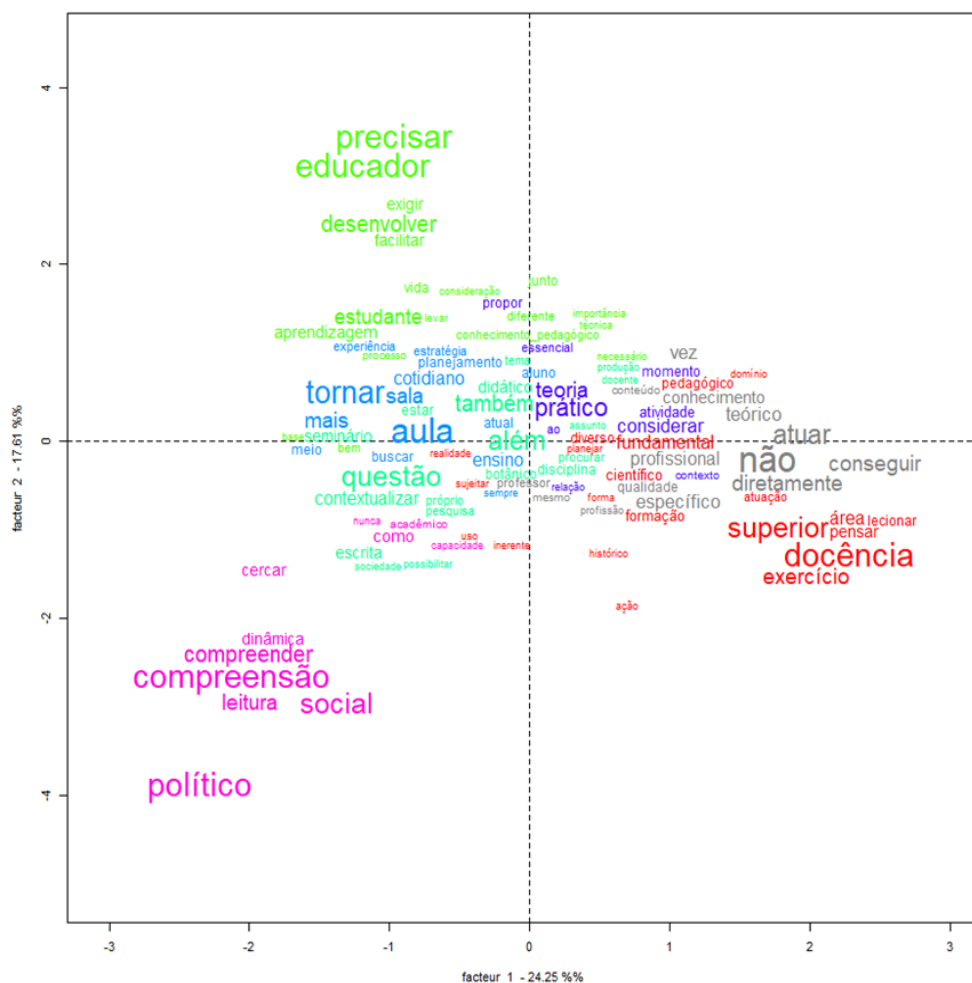
Em cada classe, ao se examinar a percentagem dos ST e as formas de maior significância na associação das palavras, aquelas com $P < 0,0001$, percebeu-se que a classe 1 correspondeu ao 12,5% dos ST e suas palavras mais significativas foram “docência” e “superior”; a classe 2 continha 16,7% dos ST e destacou com maior força “não”, “atuar”, “diretamente” e “conseguir”; a classe 3 apresentou 12,5% dos ST e conferiu relevo a “precisar”, “educador” e “desenvolver”; a classe 4 compreendeu 12,5% dos ST e evidenciou “questão”, “além” e

“também”; a classe 5 continha 16,7% dos ST e salientou “aula”, “tornar”, “mais” e “sala”; a classe 6 representou 16,7% dos ST e enfatizou “prática” e “teoria”; a classe 7, com 12,5% dos ST, enalteceu “compreensão”, “político”, “social” e “compreender”.

Na Figura 2, a totalidade das formas integrantes de cada classe foram distribuídas no plano fatorial, em que, em seus eixos horizontal e vertical, as palavras estão identificadas conforme a cor das classes e a potência a cada uma delas atribuída, representada pelo tamanho diretamente proporcional à importância da palavra nas classes. De tal maneira, em destaque, na cor vermelha, estão as pertencentes à classe 1; em cinza, à classe 2, e assim sucessivamente.

Figura 2.

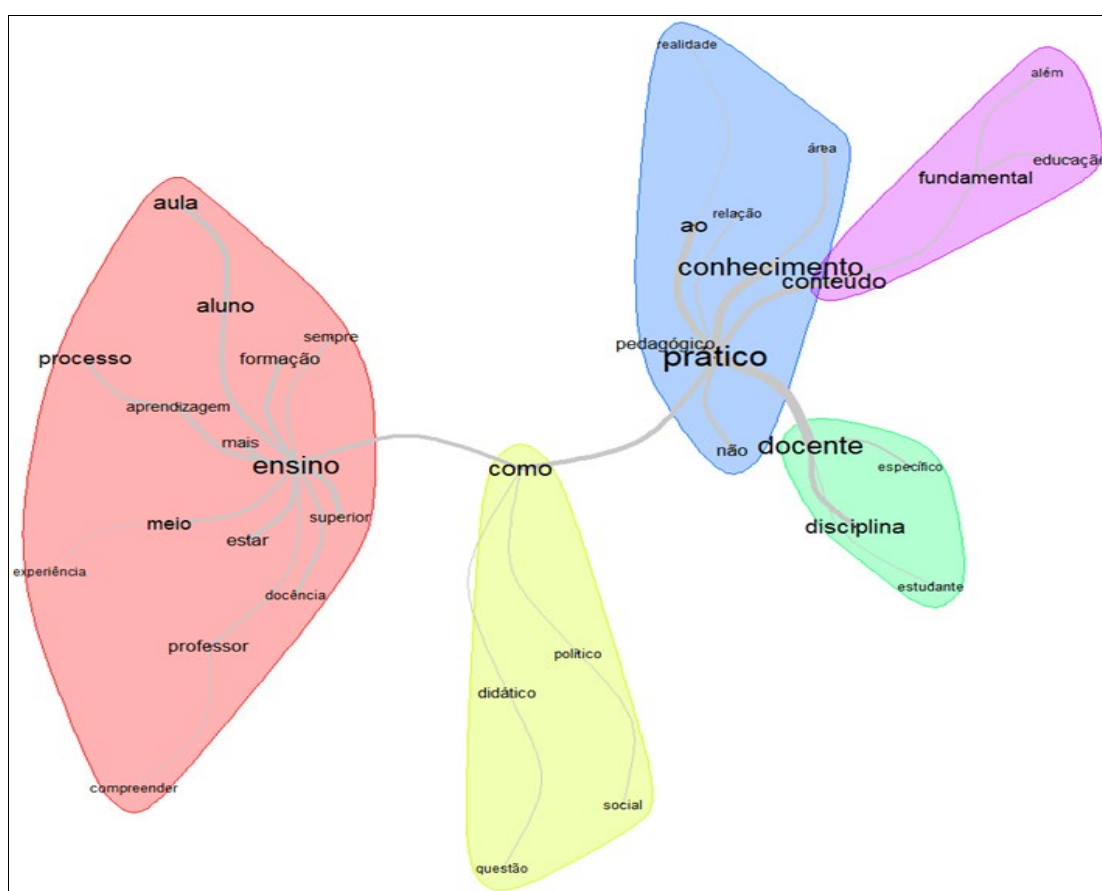
AFC segundo às formas integrantes das classes constantes na CHD



Fonte: dados da pesquisa ordenados pela Iramuteq (2022).

pelos professores. Para favorecer a compreensão das conexões centrais e a estrutura do *corpus* textual, configurou-se essa apresentação com limites gráficos delimitados por cores distintas, em que, as cores foram atribuídas automaticamente pelo Iramuteq em formato areolar e, diferentemente, das Figuras 1 (CHD) e 2 (AFC) não são identificativas das classes às quais pertencem as formas lexicais agrupadas em cada halo.

Figura 4.
Análise de similitude



Fonte: dados da pesquisa organizados pelo Iramuteq (2022).

Nas cinco ramificações da Figura 4, evidencia-se, em halo colorido na cor salmão, “processo ensino-aprendizagem”, congregando os termos “aluno”, “aula”, “professor”, “formação” e outros. Na seção colorida em amarelo, existem os termos “como”, “didático”, “político”, “questão” e “social”. No segmento azul, percebe-se “prático”, “conhecimento”,

“pedagógico”, “conteúdo” e outras. Na cor verde, observam-se “docente”, “disciplina”, “estudante” e “específico”. Na cor rósea, realçam-se “fundamental”, “educação” e “além”.

A compreensão teórica analítica das formulações do Iramuteq subsidiaram a categorização do conteúdo segundo a técnica de Bardin (2016). Desse jeito, ao se estudar os pormenores das classes, a partir dos *typical text segments* da CHD, a distribuição e o destaque das palavras nos quadrantes da AFC, na nuvem de palavras e no gráfico de similitude, pode-se identificar quatro categorias, dispostas nos parágrafos subsequentes.

Categoria 1 (**implementação dos saberes da docência**), advinda dos ST das classes 1 e 2:

Dados da classe 1

Procuro sempre fazer uma relação dos dois saberes que citei: conhecimento científico e conhecimentos pedagógicos relacionados à docência no ensino superior.

. . . Exercício da docência no ensino superior . . . reflete no negacionismo científico que assola um percentual considerável da população brasileira nos dias atuais.

. . . Exercício crítico . . . e sua articulação com a realidade social.

Dados da classe 2

Capacidade de pensar criticamente independe de conteúdos específicos.

. . . Que o professor não seja apenas repassador de conteúdos.

Categoria 2 (saberes da docência frente aos desafios do trabalho docente), oriunda dos ST das classes 5 e 6:

Dados da classe 5

Saber experiencial com a pandemia mundial da covid-19 e o ensino remoto utilizado nas aulas se torna um desafio.

Busco desenvolver estratégias metodológicas de ensino que favoreçam a aprendizagem

. . . Um público muito diverso.

Busco tornar as minhas aulas as mais didáticas possíveis, compreensíveis e instigantes, o que é um desafio constante.

Esforço cotidiano empreendido a cada aula e mesmo antes da realização da aula . . . para que esses saberes estejam articulados, produzindo a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

. . . Uma aula nunca é igual à outra.

Dados da classe 6

Imbricar a teoria à prática.

Cada turma é diferente.

Como nos posicionamos diante de expectativas falsas que os alunos trazem.

Evitar dicotomia entre a produção acadêmica e o cotidiano dos alunos.

Sempre que possível, os instigo a propor estratégias que poderiam ser utilizadas.

Categoria 3 (**relevância dos saberes da docência**), contemplada nos ST das classes 3 e 4:

Dados da classe 3

Saber pedagógico é fundamental para conhecer os diferentes tipos de metodologia e, assim, desenvolver os temas com os alunos, especialmente agora que estamos no ensino remoto.

Saberes experienciais . . . me fazem refletir a minha prática, criando outras práticas.

Saber curricular, pois, no processo de ensino, fazem-se necessários o conhecimento e o domínio dos conteúdos.

Saber científico e saber popular comunitário, porque pressupõem o diálogo entre diferentes experiências da vida prática e da vida acadêmica ou escolar.

Dados da classe 4

Saber pedagógico, pois, a partir dele, propiciamos de forma didática . . . a condução do processo ensino-aprendizagem.

O saber curricular é fundamental para o docente no processo de formação de novos profissionais.

Categoria 4 (aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência), inspirada nos ST da classe 7:

Dados da classe 7

Nunca paramos de compreender o mundo que nos cerca.

Conhecimento ou um acompanhamento mínimo de pesquisas ou acontecimentos que englobem questões políticas.

Todo professor é antes um cidadão e deve compreender que a cidadania está intimamente ligada aos projetos sociopolíticos de uma época.

Capacidade criativa de integrar conteúdos.

É sempre preciso observar o mundo para assim termos bases suficientes.

Discussão

De antemão, destaca-se que o programa Iramuteq contribuiu significativamente para o processamento e a análise dos dados qualitativos oriundos das respostas abertas apresentadas pelos professores representantes dos cursos de licenciatura da FAEC/UECE sobre os saberes da docência essenciais ao ensino superior. Aliás, todas as formulações desse *software* dialogaram entre si, dispendo em relevo as formas mais recorrentes e suas respectivas conexões, por isso otimizou a análise de conteúdo realizada em conformidade com Bardin (2016). Todavia, a discussão fundamentada em pesquisas pregressas e as reflexões emergentes dos resultados para ampliar o conhecimento no campo da formação docente são facetas qualitativas elaboradas por meio das interpretações subjetivas qualificadas das pesquisadoras.

O *corpus* textual obteve 87,8% de retenção, ultrapassando o mínimo recomendado, que é de 75% (Camargo & Justo, 2013, 2018). Não se verificaram incongruência entre as formulações do Iramuteq e a atividade cognitiva analítica das pesquisadoras. Cada ramificação das classes apresentadas na CHD inspirou uma das quatro categorias temáticas. A maneira como as palavras foram distribuídas nos quadrantes da AFC indicaram as conexões existentes nas respostas apresentadas pelos pesquisados. Os *typical text segments* das classes continham ST de ambos os textos, aqueles codificados por “**** *perg_14” e por “**** *perg_13”, corroborando o entrelaçamento do conjunto de comunicações obtidas com a investigação.

Com efeito, os resultados deste estudo, em diálogo transversal com o suporte teórico referenciado, lançaram luz à compreensão da epistemologia da prática profissional com foco nas concepções dos professores sobre os saberes que se materializam no cotidiano laboral, principalmente porque tais saberes configuram-se em “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2003, p. 36).

Da análise do gráfico de similitude, infere-se que os professores correlacionam os saberes da docência às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, não concebem a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem apartados da docência integrativa do elenco de saberes às diversas questões alusivas à educação, como é o caso da formação pedagógica e dos contextos político e social. Corroboram Pozebon e Lopes (2021), os professores, perante os alunos, são mediadores do conhecimento sistematizado e ocupam posição central na escolarização problematizadora e socializadora do saber construído coletivamente.

Esses resultados aproximam-se do estudo de doutoramento realizado com 29 supervisores de estágio docente e 66 estagiários em Cabo Verde, África, o qual constatou que as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da formação dos futuros professores requisitam articulação promotoras do desenvolvimento profissional e da aprendizagem dos alunos (Lima et al., 2020).

Quando inquiridos a respeito dos conhecimentos de maior relevância para o ensino superior, destacaram o saber pedagógico como o mais proeminente (44,9%), mas também enalteciam o político (24,9%) e o técnico profissional (22,45%), sendo o conhecimento prático o menos expressivo (8,16%). Sem a intenção de generalizar, provavelmente essa constatação sugira que os investigados estão interessados na aquisição de conhecimentos, desde a formação

de base, pertinentes ao desempenho proficiente em sala de aula. Semelhantemente, estudo realizado por Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro e Oyarce (2019), com professores da Universidade Autônoma do Chile, para compreender a relação entre saberes pedagógicos e sua aplicabilidade, identificou neles um maior engajamento com a parte formativa voltada para as estratégias que utilizarão para obter inserção no mercado de trabalho e alcançarem efetividade na aprendizagem dos alunos. Já o estudo fenomenológico de Duman e Erdamar (2020), ao avaliar os cursos sobre os saberes e a experiência de docentes do ensino superior e de professores em formação vinculados a oito universidades da Turquia, identificou a necessidade de acompanhamento mais intensivo e maior carga horária nos estágios práticos a fim de que os futuros professores se sintam mais capacitados ao exercício profissional.

Chamou a atenção o quantitativo de professores alijados de vínculo efetivo com a instituição do estudo, 11 dentre os 25 eram contratados por tempo pré-estipulado, o que remete à precarização trabalhista ainda acentuada nas esferas públicas educacionais brasileiras. Recente levantamento realizado por Neves, Fialho e Machado (2021) testificou que a precarização do trabalho docente no Brasil, inobstante ser histórica, com a pandemia da covid-19 e com a falta de prioridade nas agendas de governos, está majorada, e ainda tem como uma de suas principais causas o neoliberalismo, no qual o Estado mínimo insiste em flexibilizar e/ou retirar direitos sociais e trabalhistas, como é a supressão de estabilidade empregatícia.

Aliás, a qualidade na educação é um termo polissêmico vinculado aos propósitos educacionais e à determinação dos papéis sociais alusivos aos sujeitos integrantes do grupo de interesse nesse âmbito envolvido (Mesquita, 2021). Requisita, portanto, efetividade política e correção dessas distorções não somente no Brasil, como também em outros países de maior poder econômico, tal como evidenciou o estudo procedido por Wilcox (2020), na Inglaterra, em que os discursos recorrentes tentam sustentar um padrão de excelência no ensino superior, mas existem disjunções entre as reivindicações e as prioridades institucionais que interferem na garantia de qualidade do ensino, no acesso dos estudantes e na empregabilidade dos professores. Diante disso, aconselham que as instituições de ensino contextualizem tal qualidade com as perspectivas do corpo docente.

A categoria **implementação dos saberes da docência** informa como os professores aplicam os saberes da docência que julgam mais relevantes. Assim como mostra a AFC no quadrante inferior direito, no qual predomina a classe 1 permeada pela classe 2 da CHD, ou seja,

os investigados se instrumentalizam com os saberes reputados primordiais para nortear as respectivas práxis, interligando-os com criticidade realística, numa atitude contra-hegemônica ao negacionismo científico brasileiro hodierno.

Com vistas a fomentar a criticidade dos alunos, independentemente dos conteúdos disciplinares específicos, concorda-se com Freire (1987) que o papel dos educadores não é o de inocular nos educandos o conteúdo de sua formação, mas conduzi-los ao pensar autêntico e a romper com os esquemas verticalizados no afã de transformar a realidade opressora. Isso porque, como argumentam Souza e Anselmo (2021), o sistema vigente é excludente, o qual, ao disseminar que a educação é neutra, falseia a verdade e operacionaliza o ensinar em benefício dos interesses dominantes. Todavia, inferem Fialho e Sousa (2021) que essa realidade desumana requisita pedagogos com formação crítica e contextualizada com a realidade, que sejam promotores da emancipação humana, sobretudo porque ensinar é uma forma de intervir no mundo, inconciliável com a transmissão de pacotes de conhecimento pré-elaborado destoantes do contexto social (Freire, 2011; Freitas & Oliveira, 2019).

A categoria **saberes da docência frente aos desafios do trabalho docente** esclarece como os professores mobilizam os saberes da docência para enfrentarem os desafios antigos e emergentes que acometem o trabalho docente. Apresenta-se na conexão entre as classes 5 e 6 e destaca-se em tons azuis, disseminados na posição central da AFC, mais visível nas porções superior direita e esquerda. Na observação detalhada dos ST que a compõem, acareados com o inteiro teor das respostas apanhadas, descortina-se que a vigência da pandemia da covid-19 realça a necessidade dos professores impulsionarem saberes pertinentes, como os necessários para conduzirem as aulas por meio remoto, que favoreçam a aprendizagem dos alunos pertencentes a realidades discrepantes. Tais achados se combinam com a pesquisa de Santos e Oliveira (2021), a qual constatou que a convocação abrupta dos professores para lecionarem mediados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem suficiência na qualificação prévia, salientou a exclusão digital, muito mais perversa para os discentes da rede pública, ao tempo que exigiu de professores, alunos e familiares novas apropriações materiais e intelectuais, porém, muitas vezes, à míngua do apoio institucional e governamental. Sensíveis às diferenças e às necessidades dos discentes, os professores investigados articulam os saberes da docência às especificidades da realidade de seus alunos e intentam romper com o distanciamento entre teoria e prática, incentivando os estudantes a proporem solução para os problemas que lhes afligem.

Nessa trilha, a problematização da realidade, num exercício de análise na busca dos significados e da validade do conhecimento produzido, combina com a perspectiva multicultural educacional, assim como inferiram Abu-El-Haj e Fialho (2019), ao estudarem professores da educação básica de Nova Iorque, Estados Unidos, envolvidos com práticas educativas inclusivas, em que o comprometimento desses educadores pode derivar de suas próprias trajetórias de vida, marcadas por experiências de injustiça e de exclusão social. Na conjuntura brasileira, o estudo de Fialho, Machado e Neves (2022) testifica que, principalmente os docentes que experienciaram, ultrajes em razão de suas condições sociais, de raça e de gênero, ressignificam suas trajetórias, tornando-se militantes contra as condições que lhes subjugavam. O sentido inverso também é verdadeiro, como lembram Soares e Cunha (2010), a formação do professor deve engendrar o protagonismo dele próprio, de maneira reflexiva e comprometida com sua trajetória de vida, enquanto participe de um amplo contexto repleto de articulações políticas e sociais. Ou seja, as experiências de vida influenciam o repertório de saberes dos professores, assim como esses conhecimentos (re)constroem o ser professor.

A categoria **relevância dos saberes da docência** especifica quais saberes os professores reputam como mais relevantes às suas práxis. É uma categoria procedente das classes 3 e 4, que na AFC predomina em tons de verde no quadrante superior esquerdo, com mesclas na porção central dos demais compartimentos.

Para os inquiridos, todos os saberes têm sua relevância voltada para certos propósitos educacionais. Como prova disso, entendem que o saber pedagógico dá a conhecer as metodologias necessárias às aulas; o saber experiencial permite refletir o desempenho do professor, dirigindo a formulação das aulas e o saber curricular confere os conteúdos apropriados à formação de novos professores. Sordi (2019) e Alves (2015) inclusive reforçam, ao pesquisarem a docência no ensino superior, a importância de fortalecer uma pedagogia universitária que não relegue a perspectiva educativa às supostas necessidades do mercado de trabalho.

Além do mais, defendem que o saber científico não deve excluir o saber popular, pelo contrário, a prática pedagógica requisita diálogo perene entre experiências de vida e conhecimentos popular, científico, escolar e acadêmico. Em uma recente pesquisa do estado da questão, Monteiro, Pacheco, Magalhães Junior e Silva Neta (2020) desvelaram que o acesso dos professores ao magistério superior é proporcionado pelas pós-graduações acadêmicas *stricto sensu*,

mas, como o propósito principal desses programas é a pesquisa científica, e não o ofício docente, a atuação no ensino superior se apoia especialmente nos saberes da experiência e nos saberes específicos da formação inicial.

Decerto, explana Rodrigues (2018) que a construção do conhecimento ocorre por intermédio da tensão entre o saber e o não saber. Apesar da tendência em desqualificar o senso comum e enobrecer a ciência, a verdade científica depende da confiança que nela se deposita, porquanto mesmo as teorias mais robustas admitem posição em contrário. Tal flexibilidade tem potencialidades para recriar os processos educacionais com vistas a obter aprendizagem para todos os sujeitos sociais, porque “traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, autoformação, autocrítica e foco na colaboração entre docentes e discentes” (Brandenburg et al., 2019, p. 13). Na dicção de Freitas e Oliveira (2019), as relações sociais e intersubjetivas estabelecidas pelos professores ao longo de toda a trajetória participam da estrutura de suas práxis e são o fio condutor para a construção dos saberes da docência articulados na prática e na ciência. Evidentemente o professor lapida o conhecimento para torná-lo acessível ao aluno mediante o diálogo, uma vez que, para Freire (1987), quem aprende e quem ensina o fazem em comunhão.

A categoria **aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência** revela as condutas que os professores adotam para alcançar e fortalecer os saberes docentes. Emergiu da classe 7, que, ao nível superior, possui ramo único que se conecta às demais classes e, na AFC, apresenta-se mais nitidamente destacada no plano inferior esquerdo, sugerindo a notabilidade do repertório de saberes da docência para a prática pedagógica.

O estudo manifestou que o fundamento da condição de profissional e de cidadão procede do contínuo esforço para compreender o mundo. Nesse percurso, a certeza é a incompletude, mas esse inacabamento é o dinamismo para os professores progredirem. Por isso, procuram, mesmo minimamente, inteirar-se das produções científicas e dos acontecimentos sociopolíticos para o fomento de aulas contextualizadas e convergentes às atualidades das teorias educacionais, numa evidente aproximação com os princípios de uma Pedagogia Histórico-Crítica instituída por Saviani (2007) e ainda da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (2011).

Acerca desse empreendimento, Tardif (2003) enfatiza que os saberes da docência são adquiridos pela interação com a sociedade em processo contínuo. Corroboram esse entendimento Oliveira, Araújo e Silva (2021), em investigação a respeito dos saberes e das práticas

de professores do ensino médio na rede pública do Ceará, Brasil, para superar as lacunas formativas capazes de estabelecer pontes entre os saberes teórico-práticos, apesar da complexidade da docência, por ser trabalho recíproco com seres humanos, seu principal objeto, os professores transformam o cotidiano laboral em espaço de aprendizagem. Ainda a esse respeito, estudo com professores de uma universidade da Suécia, desenvolvido por Sandoff, Nilsson, Apelgren, Frisk e Booth (2018), para saber como e quando os docentes aprendem, descortinou que a aprendizagem com a experiência é contínua e compreende a capacidade de articular, refletir e compartilhar com os membros da categoria as reais situações de ensino vivenciadas, cujo melhor resultado também inclui o reconhecimento por parte da gestão do ensino superior.

Portanto, como mencionado, na seção dos resultados, a classe 7 predomina mais afastada dos quadrantes centrais do AFC, em posição de oposição à classe 3, possivelmente insinuando que, sem a compreensão advinda da leitura dinâmica, contínua e crítica do mundo em seus aspectos múltiplos, como os sociais e políticos, o atingimento dos saberes da docência poderão não se efetivar, obstaculizando as situações de ensino e de aprendizagem.

As professoras e os professores da FAEC/UECE demonstram uma concepção crítica a respeito dos saberes fundamentais ao exercício docente e afirmam mobilizá-los de modo consciente no exercício de suas funções pedagógicas, numa clara acepção de racionalidade crítica, que sinaliza a concepção da educação como fenômeno histórico e intencional que ultrapassa o desenvolvimento individual do sujeito, do currículo como espaço de intervenção e do ensino como tarefa essencial.

Os achados desta pesquisa permitem inferir não apenas a importância da aquisição contínua dos saberes da docência e de sua mobilização no exercício da práxis docente, mas ampliam o conhecimento na área da Educação – mais especificamente no campo da formação inicial, ao demonstrar que o problema do ensino e da aprendizagem no Brasil ultrapassa os fatores de ordem pedagógica –, por também envolverem questões sociais e sinalizarem para a necessidade de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas na racionalidade técnica, ao tempo que alvissaram a possibilidade de práticas formativas que visem à transformação social.

Considerações finais

Este estudo objetivou compreender quais saberes docentes são mobilizados na prática pedagógica no ensino superior, por serem considerados essenciais para a formação de professores em cursos de licenciatura. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com os professores que lecionavam nas licenciaturas da FAEC/UECE, os quais apontam que o conhecimento pedagógico é o saber mais importante, seguido do conhecimento político e do conhecimento técnico-profissional, sendo o conhecimento prático o menos relevante.

Tornaram-se factíveis a construção do perfil sociodemográfico dos investigados e a identificação dos conhecimentos que eles consideravam mais relevantes aos respectivos cotidianos laborais, organizados na formulação de quatro categorias: (i) implementação dos saberes da docência; (ii) saberes da docência frente aos desafios do trabalho docente; (iii) relevância dos saberes da docência; (iv) aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência.

O perfil permitiu perceber que a maioria dos docentes das licenciaturas atuavam no curso de Pedagogia, eram mulheres, com mais de cinco anos de experiência e com idade entre 50 e 51 anos. Todavia, chamou a atenção o número expressivo de professores substitutos e temporários, em quantitativo aproximado ao de efetivos, o que demonstra que muitos dos profissionais estão submetidos a condições precarizadas de trabalho.

A primeira categoria revelou que os professores aplicam os saberes da docência para estimular a criticidade e o protagonismo dos alunos, obter efetividade nas situações de ensino e de aprendizagem e romper com os paradigmas dominantes, que determinam o que e como as instituições de ensino devem ensinar em proveito dos interesses hegemônicos. A segunda salientou alguns dos múltiplos desafios experienciados pelos professores, em especial os majorados pela pandemia da covid-19, dentre eles aqueles concernentes às disparidades de acesso aos recursos para aulas remotas. A terceira elencou e refletiu acerca de saberes docentes específicos às situações mais particulares, pois concluiu-se que, tal como o saber pedagógico está para a didática e para a metodologia, o saber curricular está para o conteúdo formativo, e assim em diante. A quarta evidenciou que os docentes reconhecem a importância do conhecimento pedagógico para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, fortalecendo a ideia de que a docência exige saberes especializados, porém, na transversalidade do elenco de saberes, não devem fragmentá-los nem menosprezar os de origem popular. Em resumo, a docência foi entendida como prática socialmente referenciada, organizada e

desenvolvida de maneira consciente e intencional mediante saberes próprios, logo, uma capacidade cientificamente desenvolvida e transformada ao longo de toda a vida profissional.

Apreendeu-se, com a reflexão associando os achados no Iramuteq à análise de conteúdo, que o entrecruzamento metodológico favoreceu a interpretação do conjunto de comunicações obtidas nos estudos qualitativos e que os saberes da docência, em sua pluralidade, devem ser construídos continuamente para legitimar a práxis educativa. A nuvem de palavras revelou que a prática educativa, quando alicerçada nos saberes da docência, posiciona o aluno no cerne do processo de ensino. Em sentido igual, as ramificações da árvore de similitude revelaram os entrelaçamentos de todos os saberes em torno dos docentes e discentes.

Evidenciou-se, entretanto, que, apesar dos dados revelarem que no processo de formação inicial docente há a mobilização de saberes para que se desenvolva uma práxis pedagógica humanizadora e fundamentada pelo conhecimento, na educação básica ainda se convive com problemas relacionados à baixa aprendizagem dos conteúdos pelos discentes. Não parece haver uma relação linear entre o que o docente aprende nos espaços de formação e o que realiza nas escolas, o que prescinde da compreensão de que é preciso considerar a existência de fatores que nem sempre são pedagógicos e que interferem nesses processos, a exemplo das condições socioeconômicas dos discentes, da participação da família, da estrutura escolar e, sobretudo, da ausência de um plano político de governo consistente e duradouro para a qualificação da educação brasileira.

O conhecimento prático, para o qual se deu menor importância, é fundamental para a constituição de uma práxis qualificada, afinal, é no chão da escola que se torna possível inter-relacionar indissociavelmente a teoria e a prática. Dessa maneira, sugerem-se novas pesquisas que possam averiguar como os conhecimentos práticos são mobilizados nos cursos de licenciatura e que lacunas sua parca valorização pode acarretar à formação dos professores.

Como toda pesquisa qualitativa, destaca-se como limitação a impossibilidade de generalização dos dados para todo o contexto brasileiro, não apenas pelo restrito número de participantes como pelas especificidades regionais do Nordeste, mais especificamente no interior do Ceará, cidade de Crateús. Com efeito, o estudo se fez importante por contribuir com

o debate sobre a formação de professores, ainda objeto de discursos políticos, mas deficiente de ações efetivas, que se reflete, em última instância, na qualidade da educação formal ainda deficitária.

Referências

- Abu-El-Haj, M. F., & Fialho, L. M. F. (2019). Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. *Revista Educação em Questão*, 57(53), 1-27. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17109>
- Alves, M. G. (2015). As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia?. *Educar em Revista*, (57), 49-64. <https://doi.org/10.1590/0101-4360.42071>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brandenburg, C., Pereira, A. S. M., & Fialho, L. M. F. (2019). Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3527>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2013.2-16>. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-389x2013000200016&lng=pt&nrm=iso
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). *Tutorial para uso do software [de análise textual] Iramuteq*. Editora da UFSC.
- Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Papirus.
- Duman, S. N., & Erdamar, G. K. (2020). Evaluation of Professional Teaching Knowledge Courses. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 248-269. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m>
- Farias, I. M. S., Sales, J. O. C. B., Braga, M. M. S. C., & França, M. S. L. M. (2014). *Didática e docência: aprendendo a profissão* (4a ed.). Liber.

- Fialho, L. M. F.; Machado, C. J. S. & Neves, V. N. S. (2022) Trajetórias formativas (auto)biográficas de educadores(as) negros(as) nas teses e dissertações brasileiras (2003-2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22(e2022), 1-24. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e220>
- Fialho, L. M. F., & Sousa, F. G. A. (2021). A formação do pedagogo em reflexão. *Plurais: Revista Multidisciplinar*, 6(3), 171-186.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43a ed.). Paz e Terra.
- Freitas, M. S., & Oliveira, D. R. (2019). Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 1(2), 1-14.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Ceará. IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>
- Lima, I. S. M. S., Andrade, A. I., & Costa, N. M. V. N. (2020). A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: perspectivas dos supervisores. *Educação & Formação*, 5(13), 3-26. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1448>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. F. M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educación e Pesquisa*, 45(e192146), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Mesquita, S. (2021). Ensinar para quem não quer aprender?: um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições*, 32(e20170115), 1-26. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0115>
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2021, 24 de fevereiro). *Ofício Circular nº 2, Conep/SECNS/MS*. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Conselho Nacional de Saúde.

- Monteiro, R. R. M., Pacheco, M. A. L., Magalhães Junior, A. G., & Silva Neta, M. L. (2020). A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3647>. <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3647>
- Neves, V. N. S., Fialho, L. M. F., & Machado, C. J. S. (2021). Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da covid-19. *Educação Unisinos*, 25, 1-18. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.26>
- Neves, V. N. S., & Sales, J. A. M. (2021). Pedagogia histórico-crítica nas produções científicas de periódicos educacionais cearenses. *Holos*, 37(8), 1-15.
- Oliveira, S. M. S., Araújo, F. M. L., & Silva, C. D. M. (2021). A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. *Educação & Formação*, 6(1), e2885. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i16jan/abr.2885>
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89. <https://doi.org/10.1590/S0102-25511996000200004>
- Pimenta, S. G., & Severo, J. L. R. (2020). A didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil: guinada ao neotecnismo no contexto da mercadorização da educação pública. In V. M. Candau, G. B. Cruz, & C. Fernandes (Orgs.), *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas* (pp. 104-120). Vozes.
- Pozebon, S., & Lopes, A. R. L. V. (2021). O futuro professor como sujeito em formação: reflexões sobre a significação da atividade de ensino. *Pro-Posições*, 32(e20190056), 1-26. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0056>
- Rodrigues, R. M. (2018). *O desafio do conhecimento histórico*. EdUECE.
- Sandoff, M., Nilsson, K., Apelgren, B.-M., Frisk, S., & Booth, S. (2018). Reflecting on and articulating teaching experiences: academics learning to teach in practice. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 139-149. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n6p139>
- Santos, J. C., & Oliveira, L. A. (2021). Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. *Educação & Formação*, 6(3), e5412. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.5412>

- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. EDUFBA.
- Sordi, M. R. L. (2019). Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Souza, L. O., & Anselmo, K. B. (2021). Saberes da docência: leitura crítica, emancipação humana e profissional. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 3(1), e314290. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4290>
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional* (3a ed.). Vozes.
- Tavares, E. L. H., & Corsetti, B. (2019). Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da Unesco (1966-2008). *Holos*, 1, 1-18.
- Wilcox, K. (2021). Interrogating the discourses of ‘teaching excellence’ in higher education *European Educational Research Journal*, 20(1), 42-58. <https://doi.org/10.1177/1474904120944783>

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 05 de maio de 2022; revisado em 12 de setembro de 2022; aprovado para publicação em 16 de novembro de 2022.

Autor correspondente:

Fialho, Lia Machado Fiuza: *Universidade Estadual do Ceará – UECE, Centro de Educação, Rua Aluísyo Soriano Aderaldo, n. 50, ap-1402, 60192-330, Fortaleza, CE, Brasil.*

Contribuições de autoria:

Fialho, Lia Machado Fiuza: *Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Administração de projeto (Liderança), Supervisão (Liderança), Escrita - revisão e edição (Liderança).*

França, Maria do Socorro Lima Marques: *Conceituação (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - rascunho original (Igual).*

Nascimento, Vanusa Neves: *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Liderança), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).*