

**DOSSIÊ***Práticas de Ensino de Professores/as Formadores/as das Licenciaturas***Docência em formação: percepções de professores/as formadores/as sobre seu papel em um curso de licenciatura em Letras no Ceará*****Teacher in formation: perceptions of teacher educators about their role in a Teacher Education Program in Ceará, Brazil*****Elcimar Simão Martins<sup>a</sup>**  
elcimar@unilab.edu.br**Isabela David de Lima Damasceno<sup>b</sup>**  
isabela.david@uece.br**Elisangela André da Silva Costa<sup>c</sup>**  
elisangelaandre@unilab.edu.br**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o papel de professores/as formadores/as de um curso de licenciatura em Letras na formação inicial de futuros docentes, a partir das percepções de docentes que atuam em um curso de Letras, localizado no interior do estado do Ceará. Com abordagem qualitativa e objetivo exploratório-descritivo, o estudo contou com a participação de nove docentes e utilizou, como técnica de aproximação com a realidade, um questionário com perguntas destinadas a traçar o perfil profissiográfico dos/as participantes e a convidá-los/as a refletir sobre sua atuação. Apesar do discurso majoritariamente crítico dos/as docentes, não é possível, com base apenas nos relatos apresentados, afirmar que tenham incorporado plenamente uma prática pedagógica coerente com essa visão. A análise dos dados revela tanto movimentos de crítica e superação de modelos tradicionalistas quanto a permanência de marcas da formação universitária centrada em conteúdos, que ainda se fazem presentes nos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Inicial de Professores. Professor Formador. Profissão Docente.

**ABSTRACT**

This study aimed to reflect on the role of teacher educators in the initial training of future teachers, based on the perceptions of faculty members working in a Licentiate Degree Program in Letters located in the countryside of Ceará, Brazil. With a qualitative approach and exploratory-descriptive objectives, the study involved nine participants and used an online questionnaire as the data collection tool. The questions were

<sup>a</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil.

<sup>b</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professora, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Iguatu, Ceará, Brasil.

<sup>c</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil.

designed to outline the participants' professional profiles and to encourage reflection on their role as teacher educators. Although the participants expressed predominantly critical views, it is not possible, based solely on their statements, to affirm that they have fully incorporated a pedagogical practice consistent with this perspective. The data analysis reveals both movements of critique and attempts to overcome traditional models, as well as the persistence of content-centered academic training practices still present in licentiate programs.

**Keywords:** Teacher Education. Initial Teacher Training. Teacher Educator. Teaching Profession.

## Introdução

Apesar do robusto e consistente arcabouço teórico sobre o tema da formação docente, a distância entre os avanços acadêmicos e o que se observa na realidade dos professores e das escolas cresce e torna-se cada vez mais evidente, juntamente com um sentimento de insatisfação generalizado em relação à profissão docente. Uma matéria veiculada no site G1 em setembro de 2022 (Brasil, 2022) apresenta dados de uma pesquisa do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), que alerta sobre um risco de apagão de professores na educação básica brasileira em menos de duas décadas. A pesquisa, que utilizou os dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP em 2020, aponta, entre as causas para a escassez de professores, aspectos como o abandono precoce da profissão devido aos baixos salários e condições de trabalho e o desinteresse dos jovens pelas licenciaturas.

O Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), por sua vez, revela que, embora o número total de concluintes de cursos de graduação tenha aumentado, de 2022 a 2023 houve uma queda de 9,7% em relação aos alunos/as concluintes de cursos de licenciatura (Brasil, 2024, p. 26). Uma queda de quase 10% no intervalo de apenas um ano chama atenção, reforçando a necessidade da construção de políticas públicas para o fortalecimento e valorização da profissão docente, além da busca por uma maior compreensão das realidades de cursos de formação de professores/as.

A precarização das condições de vida e trabalho dos professores/as e os discursos neoliberais, que descaracterizam e desvalorizam a docência como profissão (Fusari; Almeida; Pimenta, 2023), são parte do cenário com o qual não apenas docentes da educação básica pública lidam cotidianamente, mas também os/as professores/as formadores/as do ensino superior. Ao mesmo tempo em que precisamos resistir à interferência de grandes corporações na educação, que colaboram no processo de fragilização de nossa profissão, é necessário reconhecer a urgência de transformações no campo educacional, e, em consequência, da formação de professores/as. Dentro desse campo amplo, nosso estudo se interessa especialmente pela etapa da formação inicial, pois “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais”, conforme nos explica Nóvoa (2017, p. 1110).

Pensar e agir em direção a uma nova perspectiva da etapa inicial da formação de professores/as requer pensar no papel do/a professor/a formador/a dos cursos de licenciatura, conscientes de que são figuras que exercem influência decisiva na vida e no percurso formativo de futuros docentes

(André; Almeida, 2017). O interesse especial pela etapa da formação inicial surge da demanda pessoal da primeira autora deste trabalho, diante das contradições presentes em sua vivência como professora formadora em um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no interior do estado do Ceará - Brasil. O estudo que ora apresentamos tangencia o tema de sua pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, que lança um olhar sobre a formação inicial de professores/as de inglês sob a ótica de docentes formadores/as.

Partindo de uma observação problematizada da realidade, como é próprio dos estudos qualitativos (Creswell, 2007; 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), surge o questionamento que orienta nossa busca: “O que pensam os/as professores/as formadores de um curso de licenciatura em Letras acerca do seu papel na formação inicial de futuros professores/as?”. Para responder essa pergunta, nos pareceu pertinente também conhecer também o perfil profissiográfico desses professores e professoras. Queremos entender como sua formação inicial, o tempo, as experiências com pesquisa e seus percursos pessoais e coletivos os conduziram a serem os formadores que são hoje e quais são os principais desafios no exercício de sua profissão. Por isso, como pergunta secundária temos: “Qual o perfil profissiográfico dos professores/as do curso de Licenciatura em letras investigado?”

A partir dessas perguntas, nosso objetivo geral consistiu em refletir sobre o papel de professores/as formadores/as de um curso de licenciatura em Letras na formação inicial de futuros docentes e conhecer o perfil profissiográfico dos/as docentes participantes. Esperamos que uma maior compreensão local ajude outros profissionais a se identificarem e a produzirem *insights sobre* seus contextos e demandas próprias, iluminando pistas para os próximos passos em direção à transformação que tanto desejamos na educação, que encontra em sua fase inicial um momento chave.

Optamos por um enfoque exploratório-descritivo pelo interesse em compreender as concepções de professores/as formadores/as sobre o seu papel na formação inicial de futuros docentes, a partir da escuta aos participantes e, a partir dessa escuta, buscamos interpretar suas falas. A análise buscou respeitar a singularidade das experiências relatadas, iluminando, com apoio da teoria, suas vozes nas tensões e desafios da formação docente.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos como técnica de produção de dados um questionário *online* com perguntas abertas, que permitiu captar, inicialmente, o perfil profissiográfico de nossos participantes, e, em seguida, aspectos subjetivos das experiências dos professores.

## **Revisitando tendências e paradigmas da formação de professores/as**

Quando a instrução popular passou a ser demandada institucionalmente, após a Revolução Francesa, no séc. XIX, a formação de professores/as passou a se constituir como uma questão social (Saviani, 2009). No Brasil, esse debate se desenvolveu na medida em que as políticas governamentais estabeleceram as Escolas Normais como as principais instituições responsáveis pela formação de

professores/as de nosso país, e continua até hoje, sendo ainda atravessado por tensões, instabilidades e disputas.

Uma das discussões sensíveis que permeia o campo da formação de professores/as é o lugar que a teoria e a prática assumem nos espaços formativos, sendo, historicamente colocadas de forma dicotômica. Ainda na década de 1940, quando da organização e implementação dos cursos de licenciatura e pedagogia, esse já era um tema delicado. O currículo das licenciaturas privilegiava os conteúdos culturais-cognitivos em detrimento dos estudos didático- pedagógicos, que acabaram tornando-se um mero apêndice e exigência formal para a conclusão desses cursos e obtenção do registro profissional, sem que lhes fosse dada a devida importância (Saviani, 2009).

Esse dualismo, que coloca de um lado os conteúdos culturais-cognitivos e de outro os pedagógico-didáticos, constitui, segundo o autor, modelos de formação de professores. Saviani (2009) explica que, de acordo com o primeiro modelo, a formação de professores se esgota no domínio de conteúdos específicos do campo que se pretende ensinar e na aprendizagem de uma cultura geral, ao passo que o segundo modelo assume que a formação do/a professor/a só pode ser considerada completa através da preparação pedagógica e didática. As instituições formadoras herdaram essas visões e até hoje, em maior ou menor medida, as reproduzem e perpetuam.

Conhecer e compreender as diferentes tendências na formação de professores/as é uma importante ferramenta na apreensão do estado atual da profissão docente, uma vez que elas revelam concepções de ensino e aprendizagem e informam diferentes visões acerca do papel de professores/as e de alunos/as no processo educacional. Por isso, dedicamo-nos, a seguir, a revisitar de maneira sintética algumas dessas tendências e paradigmas que se fazem presentes até hoje nos processos de formação docente. Vale destacar que o que aqui chamamos de paradigma ampara-se na perspectiva de Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979, p. 52, tradução nossa) como “uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e os propósitos da escolarização, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão forma a práticas específicas na formação de professores”<sup>1</sup>.

Nas tendências tradicionalistas da formação de professores/as, o ensino é visto como uma arte e os/as professores/as como artesãos. A formação, portanto, se estabelece dentro de uma lógica de transmissão de conhecimentos passados dos/as professores/as mais experientes (ou mestres) para os seus aprendizes, que têm a tarefa de observar para aprender um conjunto de conhecimentos e rotinas a fim de reproduzi-las. Para Pimenta e Lima (2017, p. 29), “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados”. Nesse sentido, podemos dizer que essa concepção, de base reprodutivista, é também conservadora e acrítica, uma vez que se trata muito mais de um processo de reprodução mecânica e deslocada da realidade vivenciada na escola.

---

<sup>1</sup> No original: “[...] a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education” (Popkewitz; Tabachnick; Zeichner, 1979, p. 52).

Outro aspecto passível de crítica nessa perspectiva é a sua desconexão com as variáveis sociais que incidem sobre os processos educacionais. Se no processo de sua formação o/a futuro/a professor/a assume um lugar passivo, de que forma o repertório de conhecimentos apreensíveis na relação mestre-aprendiz daria conta da dinâmica e complexidade das relações que ocorrem na escola? Podemos assumir que “o domínio de um repertório de habilidades técnicas de ensino não garante que o novato seja capaz de fazer julgamentos adequados acerca do que deve ser feito em uma situação particular” (Zeichner, 1983, p. 3, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Apesar das críticas que recaem sobre esse paradigma, Pimenta e Lima (2017, p. 29) nos alertam que ele ainda se faz presente, por exemplo, quando os estágios se transformam em espaços de observação e imitação de modelos “sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Com o desenvolvimento do método científico nos séculos XIX e XX, o campo da formação de professores/as também foi influenciado pela ideia de que a aplicação das ciências melhoraria o ensino. Deste pensamento advém o paradigma ou modelo da racionalidade técnica, que está entre os mais difundidos nesse campo (Diniz-Pereira, 2014).

Neste paradigma, que também está entre as tendências tradicionalistas da formação de professores/as, o ensino e a educação assumem o *status* de problema. Os encarregados pela elaboração de caminhos para a solução desses problemas, porém, seriam os cientistas e pesquisadores, e o papel do/a professor/a limitar-se-ia à aplicação do conhecimento científico visando à sua resolução. Nesse sentido, o/a professor/a é aquele que domina um quadro de técnicas desenvolvidas por aqueles que supostamente detém o saber, das quais lança mão de acordo com o que demanda cada situação. A racionalidade técnica se faz, assim, em um processo de racionalidade instrumental, em que “Os professores são definidos como ‘aplicadores’ de um conhecimento alheio e ignorados como ‘produtores’ de um conhecimento próprio. A formação de professores tem um cariz essencialmente prático e instrumental” (Nóvoa, 2022, p. 5).

Diferentemente do paradigma anteriormente citado, na racionalidade técnica, a formação não se dá por observação e repetição, mas por aplicação. Em ambos os casos, porém, o saber encontra-se externo ao sujeito, acentuando-se a distância entre o/a professor/a e o conhecimento capaz de ser produzido no seu fazer cotidiano. Para Diniz-Pereira (2014, p. 36), “[...] o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo”.

As políticas de Gestão por Resultado e *accountability*, bem como as intermináveis listas de competências e habilidades pautadas nas diretrizes de formação de professores/as, fortemente atuantes em nosso país, são retratos das influências dos organismos internacionais em nosso sistema educacional. Alicerçados, como vimos, no paradigma da racionalidade técnica, essas políticas mais recentes enxergam as escolas como organizações e não mais como instituições (Costa *et al.*, 2023)

---

<sup>2</sup> No original: “[...] mastery of a repertoire of thecnical skills of teaching does not guarantee that the novice will be able to make proper judgements about what ought to be done in a particular situation” (Zeichner, 1983, p. 3).

e, conseqüentemente, professores e alunos/as têm seu papel alterado a serviço dos resultados pretendidos, visando uma vitrine que dificilmente explicita de forma transparente as diferentes realidades e diversidades de contextos das nossas escolas.

A partir do século XX começam a despontar tendências de formação de professores/as que se contrapõem às tradicionalistas, confrontando a racionalidade técnica na medida em que enxergam os professores não apenas como reprodutores ou aplicadores de conhecimentos, mas como agentes ativos, mobilizadores e construtores dos saberes necessários à profissão docente. Essas tendências, denominadas *modernas* por Nóvoa (2022) despontam, segundo o autor, na medida em que as Escolas Normais passam a ser substituídas pelos cursos universitários, ao mesmo tempo em que há um renascimento das ciências da educação na França e em todo o mundo, nos anos de 1960.

Faz parte desse movimento o paradigma da racionalidade prática, que, conforme explica Diniz-Pereira (2014, p. 37): “concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática”.

Fortemente influenciado pelos estudos de Schön na década de 1980, esse paradigma propõe uma epistemologia da prática por meio da valorização da experiência e da reflexão na experiência (Pimenta; Lima, 2017). Nessa visão, a educação é concebida como uma atividade dinâmica, o que não permitiria uma sistematização rígida de comportamentos a ela direcionados ou mera aplicação de conhecimentos (Diniz-Pereira, 2014). O professor assume, portanto, o papel de analista de sua prática e, com isso, cresce o lugar de autonomia e responsabilidade profissional. Foi nesse período que se desenvolveram os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador como eixos da formação de professores/as.

Uma das críticas lançadas a esse paradigma é o fato de que muitas vezes essa reflexão não se faz do local dos professores que estão atuando na escola, mas fica limitada pelo olhar dos acadêmicos, evidenciando uma influência da racionalidade técnica, como aponta Nóvoa (2022, p. 7): “a formação de professores assume um cariz teórico e universitário, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente”.

Há ainda, dentre as tendências de formação que confrontam a racionalidade técnica, o paradigma da racionalidade crítica. Enquanto a racionalidade técnica encara o ensino como um problema e confere à sua solução um caráter instrumental e a racionalidade prática lança um olhar interpretativista sobre os processos educacionais, a racionalidade crítica tem uma mirada política, considerando a educação como atividade sociopolítica e historicamente localizada, pensando nos sujeitos como coletivo (Diniz-Pereira, 2014). Neste paradigma, o papel do professor expande-se e seu olhar volta-se para os determinantes sociais, históricos, econômicos e políticos onde sua prática se situa com vistas a um ensino que visa à emancipação.

Com o paradigma crítico, encerramos nossa revisitação às tendências e paradigmas da formação de professores/as. Tais tendências e paradigmas, como comentamos inicialmente, nos auxiliarão na compreensão do curso de licenciatura sobre o qual nos debruçamos neste trabalho.



## Considerações sobre a profissão docente e a formação de professores/as

Desde o período de nossa redemocratização, no final da década de 1980, a escola pública brasileira tem sido marcada por uma forte influência de políticas neoliberais, representadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros. Os representantes dessas políticas colaboram com o enfraquecimento e enxugamento da presença do Estado em todas as esferas da vida pública, notadamente na educação, “visando aprofundar a privatização e aumentar a acumulação de capital” (Fusari; Almeida; Pimenta, 2023, p. 39), contrapondo-se a uma concepção de escola como uma instituição democrática e promotora do acesso ao conhecimento às camadas mais carentes da população para um movimento de emancipação social. Se por um lado a forte ênfase da gestão por resultados, impulsionada pela lógica mercadológica, produz índices que emprestam à educação um *status* de desenvolvimento e avanço, por outro, assistimos ao crescimento de discursos e ações que atacam a docência, levando-a a um processo de desprofissionalização, materializada nas difíceis condições de trabalho, jornadas exaustivas, compensações financeiras pouco satisfatórias, burocratização e lógicas de controle do trabalho, regresso de ideologias do notório saber e ausência de reconhecimento social da profissão (Saviani, 2011; Nóvoa, 2017). Toda essa situação, que leva cada vez mais a uma fragilização da escola e da profissão docente, tem um impacto na formação de professores/as. Não podemos nos deixar levar por visões ingênuas que tratam esse desgaste como uma consequência natural das mudanças da vida social advindas da modernidade. Nóvoa (2017, p. 1110) nos adverte que “Estamos perante um movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado”.

Uma das formas de materialização do dismantelamento citado pelo autor é o ressurgimento de discursos que querem devolver à profissão docente um caráter aplicacionista através de uma supervalorização da prática: “nas duas últimas décadas, esse regresso dá-se por vias diversas, obviamente com um argumentário mais sofisticado do que no passado, mas sempre sustentado no princípio de que os professores se formam na ‘prática’ ou no ‘chão da escola’” (Nóvoa, 2022, p. 4).

Junto com esse pensamento vem a ideia de que não é preciso ter uma formação universitária para ser professor e de que cursos intensivos de curta duração, seguidos de uma experiência de imersão na sala de aula com professores mais experientes, são suficientes para formar um professor. A recuperação de ideais tecnicistas, como a elaboração de extensas listas de competências de professores também são outra forma arriscada de pensar a formação docente. Subjacente a essas elaborações está o pensamento de que os saberes dos professores são possíveis de serem delimitados e, de uma maneira geral, essas listas servem mais para “o controle e a autoridade sobre os professores do que para a sua autonomia” (Nóvoa, 2022, p. 8). Há ainda uma forma mais sutil, mas não menos nociva, de degradação da profissão docente, que se realiza através da diluição do professor na figura do educador, mediador, facilitador, psicólogo, pai/mãe ou quaisquer outras pessoas que possam exercer a função educativa. Sobre isso, Nóvoa (2019, p. 5) nos alerta que

[...] deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores; se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará; se tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação; e por aí adiante.

Nesse contexto de ataque à educação e à profissionalização docente, podemos nos posicionar de diferentes formas. É possível ignorar a necessidade de mudanças e defendermos um conservadorismo e manutenção da escola e de sua incapacidade de lidar com os desafios contemporâneos; também é possível assumir os argumentos dos reformadores da educação e abraçar as tendências de privatização e da lógica do capital na educação, e há ainda a possibilidade de reconhecermos que a escola precisa passar por um profundo processo de transformação de suas bases para a construção de uma nova identidade e novas formas de valorização da profissão docente. Nesse sentido, assumimos aqui o nosso lugar de reconhecimento da necessidade de mudança profunda da educação e ressaltamos o papel fundamental da formação inicial de professores nesse processo. Para isso, é preciso reconhecer a realidade das instituições formadoras e de seus representantes, a fim de propor novos caminhos.

O processo de universitarização dos cursos de formação de professores/as no Brasil, como vimos anteriormente, nos levou a uma valorização maior dos conteúdos culturais- cognitivos em detrimento dos pedagógico-didáticos. No caso das licenciaturas, a ideia prevalente é a de que não é seu papel se preocupar com a preparação para o ensino. A partir dessa construção histórica, faz sentido pensar hoje que “os currículos de formação se têm constituído em um aglomerado de disciplinas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (Pimenta; Lima 2017, p. 26). De fato, muitas vezes os cursos de licenciatura são bacharelados disfarçados, com uma ênfase excessiva nos conteúdos disciplinares. É preciso considerar, porém, que o conhecimento de que precisa um professor é diferente daquele demandado por um especialista em dada área. André e Almeida (2017, p. 206) explicam que “é a mediação do professor entre duas dimensões - o saber conteudinal a fazer aprender e o aprendente - que define a especificidade do trabalho docente”. Ou seja, o trabalho do professor consiste em se tornar um meio para o acesso ao conhecimento, mas não apenas isso. Em uma visão emancipadora da educação, os conhecimentos que os alunos/as acessam precisam ser trabalhados de tal forma, que promovam criticidade e capacidade de mobilização para o enfrentamento da realidade com vistas à transformação.

Não raro, ouvimos dos professores em formação que os cursos são excessivamente teóricos e que a prática neles presente é insuficiente para uma boa formação. No cerne dessa afirmação popular, há a constatação “[...] de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (Pimenta; Lima, 2017, p. 26).



Retomamos assim, o dilema teoria x prática, herança de uma visão instrumental e aplicacionista da prática, que coloca essas duas dimensões em oposição, sendo até hoje um tema central nos cursos de formação. Na perspectiva aplicacionista, a prática é esvaziada e dependente de um saber teórico externo a ela. Distanciando-se dessa visão, Pimenta e Lima (2017, p. 38) apontam a práxis como caminho em direção a uma superação dessa dicotomia, concebendo-a como “[...] atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação (Pimenta; Lima, 2017, p. 38).

Na práxis, portanto, a separação entre teoria e ação não existe, sendo elas interdependentes. Pensar a formação de professores/as a partir dessa perspectiva é um caminho para a superação da dicotomia que opõe teoria e prática e, conseqüentemente, da lógica aplicacionista em que as licenciaturas se encontram.

No centro do diálogo sobre a formação inicial de professores e as licenciaturas está a figura dos professores formadores, sobre quem lançamos um olhar especial neste trabalho. Antes de darmos continuidade à nossa discussão, chamamos atenção para o fato de que não é nosso papel responsabilizá-los pelo sucesso ou fracasso da educação, mas apenas reunir meios para compreender e pensar o seu papel em cursos de licenciatura e, a partir daí, pensar formas de agir em direção a uma renovação dos processos de formação. É preciso assumir que existe responsabilidade de ambos nos processos educacionais, porém, essa responsabilidade não se dá de forma isolada e independente dos acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais, tendo em vista que todos esses fatores são igualmente determinantes para a qualidade do magistério. Assim, de acordo com Saviani (2011, p. 16),

[...] se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória.

Nesta pesquisa, em que nos propomos a pensar o papel do professor formador de cursos de licenciatura, compreendemos que sempre haverá tensões operando sobre as instituições e, em consequência, sobre os sujeitos que atuam nesses espaços, e, mais ainda, concebemos que todo o campo da educação é marcado por contradições e disputas. Apenas haverá um olhar justo e a possibilidade de criar novas perspectivas na formação de professores/as se todos esses fatores forem considerados e se uma devida valorização da profissão docente for concretizada.

## **Quem são os professores formadores? Perfil profissiográfico**

Como mencionamos anteriormente, a técnica de aproximação com a realidade utilizada no estudo baseou-se na aplicação de um questionário *online* no mês de junho de 2023. O questionário, com um total de 14 perguntas, dividido em 2 seções, continha em sua primeira parte 7 (sete)

questões sobre os dados pessoais dos professores, sua formação acadêmica e atuação no curso de Letras investigado (dados profissiográficos).

A pesquisa foi conduzida com docentes de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública localizada no interior do estado do Ceará - Brasil. Esse curso, apesar de formar apenas um colegiado, possui duas habilitações distintas – Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI) – com um total de 13 professores no momento de condução da pesquisa. Um dos docentes é também uma das pesquisadoras, por isso, para todos os efeitos, consideramos um total de 12 participantes potenciais. Destes, 9 colaboraram com a pesquisa. A esses nove sujeitos foram dados nomes fictícios e aleatórios, preservando, assim, suas identidades.

Dos 9 docentes participantes da pesquisa, 5 são professores e 4 professoras. Desse total, dois docentes atuam exclusivamente na habilitação de LI, e sete atuam prioritariamente na habilitação de LP, mas também são professores da LI, pois a matriz curricular deste curso contém, até o terceiro semestre, disciplinas da língua portuguesa. Eles possuem idade entre 28 e 58 anos e o tempo de atuação na instituição varia entre 1 ano e 2 meses e 33 anos. Os dois professores que atuam há menos tempo no curso, que são também os mais jovens (28 e 34 anos), possuem vínculo de professor temporário, isto é, são professores que estão em pleno processo de consolidação de suas carreiras e que ainda não tem uma posição estável no curso. Depois deles, uma professora possui 8 anos e sete meses de atuação (sendo dois destes como professora substituta), um professor possui 17 anos e os demais (5 professores), atuam no curso há mais de 20 anos.

No que diz respeito à sua formação, todos são graduados em cursos de licenciatura. Apenas um professor relata que sua primeira graduação foi em um curso de bacharelado em Jornalismo, mas informa que depois concluiu o curso de Licenciatura em Letras. Com relação à titulação, a maioria possui doutorado (6), um estava cursando doutorado no momento da pesquisa, um é mestre e uma professora é especialista. Dos 9 participantes, apenas uma professora não estava desempenhando atividade de pesquisa no período em que respondeu o questionário. O quadro 1, a seguir resume o perfil dos participantes da pesquisa.

**Tabela 1:** Resumo do Perfil Profissiográfico dos participantes da pesquisa

Nome	Titulação	Pesquisa	Tempo de curso	Vínculo	Formação inicial
Daniel	Doutor	sim	33 anos	Prof. Efetivo	Licenciatura em Letras Português/ Francês (1984-1988)
Cecília	Doutora (realizando pós-doutorado)	sim	30 anos	Prof. Efetiva	Licenciatura em Letras (1989-1992)
Bruno	Mestre (cursando doutorado)	sim	26 anos	Prof. Efetivo	Licenciatura em Letras (1990- 995)
Ricardo	Doutor (realizou pós-doutorado)	sim	25 anos	Prof. Efetivo	Licenciatura em Letras (1992-1996)
Eva	Doutora (realizou pós-doutorado)	sim	23 anos	Profa. Efetiva	Licenciatura em Letras (1994-1997)
André	Doutor	sim	17 anos	Prof. Efetivo	Bacharelado em Jornalismo Licenciatura em Letras (2013-2017)

(continua)

Tabela 1 – Conclusão

Nome	Titulação	Pesquisa	Tempo de curso	Vínculo	Formação inicial
Luiza	Doutora	sim	8 anos e 7 meses	2 anos – Profa. Substituta 6 anos e 7 meses – profa. Efetiva	Licenciatura em Letras Inglês (2005-2009)
Lúcia	Especialista	não	4 anos	Profa. Temporária	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (2013-2017)
Gabriel	Mestre	sim	1 ano e 2 meses	Prof. Temporário	Licenciatura em Letras Português (2008- 2014)

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Como podemos ver no quadro, 6 dos 12 professores concluíram sua graduação entre as décadas de 1980 e 1990. É possível, portanto, que o paradigma que mais tenha influenciado sua formação seja a racionalidade técnica. De uma maneira geral, o grupo possui qualificação através de cursos de pós-graduação e está envolvido com pesquisas. A única professora que afirma não estar realizando pesquisa no momento de aplicação do questionário é Lúcia, que é também a professora com menor titulação do grupo. Todos possuem vivência como alunos/as de cursos de licenciatura, o que nos permite inferir que eles possuem um olhar longitudinal e comparativo sobre como a formação de professores/as têm mudado ao longo do tempo.

Quando observamos a relação titulação, tempo de atuação no curso e tipo de vínculo, notamos que os/as professores/as com maior titulação são os que estão há mais tempo no curso e que possuem vínculo de efetivo com a instituição, o que é esperado, uma vez que, para acessar um posição como professores/as efetivos/as em universidades públicas, os pré- requisitos envolvem titulação de mestrado e/ou doutorado. O fato de existirem professores/as que já realizaram ou estão realizando estágio pós-doutoral, indica que esses/as docentes continuam em busca de novos conhecimentos, atualização, demonstrando um compromisso com sua constante formação.

Na segunda parte do questionário, que veremos a seguir, as perguntas realizadas buscaram conhecer aspectos mais subjetivos e voltados para o papel dos/as professores/as formadores/as no contexto da formação inicial.

### **Qual o papel de professores/as formadores/as? A visão dos docentes de um curso de licenciatura**

Na tentativa de compreender a visão desses docentes sobre o papel do professor formador em cursos de licenciatura, na segunda parte do questionário o grupo foi indagado, primeiramente, sobre a sua formação inicial e como seu trabalho como formador hoje se aproxima ou se distancia dela. O objetivo dessa pergunta era acessar a percepção dos professores acerca de possíveis mudanças ou manutenção de paradigmas na formação de professores/as. Os participantes, no entanto, responderam o questionamento de forma breve, não sendo possível identificar os pontos de interseção ou afastamento entre aspectos de sua formação inicial e de seu trabalho como formadores hoje. Um relato, porém, se destaca:

*[...] sinto que minha formação foi atravessada por contradições entre concepções diferentes de/sobre ensino. Apesar de ter sido aluna de um curso de licenciatura, as disciplinas e metodologias dos professores foram mais voltadas para o estudo linguístico e literário da língua inglesa, com pouquíssima ênfase no ensino em si. Nesse sentido, sinto que hoje no meu trabalho docente reflito ainda um pouco dessa contradição por ainda me afastar do compromisso prioritário de ensinar a ensinar do nosso curso. No entanto, com a ajuda e esforço de outra colega de colegiado, tenho aprimorado e ampliado minha formação teórico-prática sobre o ensino de LI, e acredito que me distancio pouco a pouco da contradição da minha formação inicial (Luíza).*

O relato da professora Luíza, cuja formação inicial foi concluída no ano de 2009, reflete como a dicotomia entre saberes cognitivos-culturais e os saberes pedagógicos (Saviani, 2009) ainda se faz presente em cursos de licenciatura, apontando que os saberes cognitivos-culturais são privilegiados, como sabemos que historicamente ocorre em licenciaturas. A professora reconhece essa fissura como uma contradição em sua formação e assume uma postura crítica ao reconhecer que sua prática ainda se afasta daquilo que considera o compromisso prioritário das licenciaturas – ensinar a ensinar. Ela aponta a relação com os seus pares como uma forma de superação dessa contradição, reforçando o que Nóvoa (2019, p. 6) coloca sobre a importância da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da profissão docente: “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores”.

Além disso, Luíza explicita a tensão entre formação inicial e prática atual. Ao reconhecer que sua própria formação privilegiou saberes linguísticos em detrimento do ensino, ela afirma estar em processo de superação dessa lacuna, a partir do diálogo com colegas e da busca por ampliar sua compreensão sobre o ensino de língua inglesa. Esse movimento de reflexão crítica sobre a própria trajetória formativa, impulsionado pela colaboração com outros docentes, aproxima-se da noção de práxis proposta por Pimenta e Lima (2017), entendida como a articulação entre teoria e prática com vistas à transformação.

Quando perguntados especificamente sobre o papel do professor formador em cursos de licenciatura, os professores orientaram suas respostas para dois pontos principais: a necessidade de formar profissionais críticos e uma preocupação com alinhar seu trabalho às demandas da educação básica, como vemos nos relatos:

*Papel fundamental no despertar de consciência crítica de futuros profissionais da educação (Bruno).*

*O professor formador tem o papel de formar professores/as críticos/as capazes de transformar a sua realidade (Cecília).*

*O professor formador tem o papel de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a prática docente. Além de acompanhar as competências dos(as) alunos(as), auxiliar em suas atividades, promover a interação e possibilitar discussões sobre o processo de ensinar (Eva).*

As falas de Bruno e Cecília apontam para um elemento importante da formação de professores/as, o desenvolvimento de uma visão crítica. No entanto, carecem de aprofundamento, e de um olhar sobre outros aspectos da formação inicial, como Eva aponta. Ela traz uma preocupação com a escola de educação básica e a necessidade de articulação entre os conteúdos específicos de cada curso e o ensino. Essa visão começa a se distanciar dos paradigmas tradicionalistas da formação de professores/as que, como vimos, focavam em modelos aplicacionistas e de transmissão de conteúdo e aproxima-se um pouco mais dos chamados paradigmas modernos (Nóvoa, 2022).

Há ainda uma professora que destaca como papel do professor formador a articulação entre os conteúdos específicos e o ensino e aponta ainda para diferentes dimensões do/a professor/a:

*O professor de cursos de licenciatura deve ensinar a ensinar, prioritariamente. Além disso, deve contribuir efetiva e ativamente na formação intelectual, cultural e social dos alunos do curso, futuros professores. No curso de língua inglesa, em especial, devemos enfatizar ainda a formação linguística aprofundada da língua inglesa enquanto construímos com os alunos as diversas conexões desses conteúdos linguísticos e literários com o ensino de LI em diferentes possibilidades de salas de aula (Luiza).*

Sobre isso, relembramos André e Almeida (2017, p. 206), quando explicam que “é a mediação do professor entre duas dimensões, o saber conteudinal a fazer aprender e o aprendente, que define a especificidade do trabalho docente”. A professora demonstra, portanto, consciência sobre esse papel.

Não podemos afirmar que esses professores, em suas práticas cotidianas, estão de fato agindo para aproximar cada vez mais universidade e escola, mas é animador perceber que os seus relatos revelam a consciência de que a licenciatura é um espaço que precisa considerar a formação para a educação básica como uma prioridade e a reflexão crítica como companheira nesse processo, afastando-se cada vez mais de uma perspectiva técnica de formação.

Os participantes também foram indagados sobre os principais desafios que enfrentam atualmente como professores formadores. Sobre isso, dois professores, Ricardo e Bruno, apontaram desafios relacionados à formação dos alunos/as. Para eles, a deficiente formação básica dos estudantes, a falta de leitura e de visão crítica se constitui como o principal desafio.

Daniel indica que seu principal desafio é justamente a incerteza que atribui ao seu papel como formador, indicando uma postura autocrítica e autoavaliativa. Para André, o principal desafio é formar os alunos para atuarem na escola e despertar a consciência para a necessidade que os professores têm de se atualizarem permanentemente. Lúcia fala sobre a importância decisiva que as disciplinas de estágio supervisionado possuem e sobre sentir-se desafiada a, nesses momentos, ajudar os alunos a tomarem decisões sobre o rumo que tomarão em suas carreiras de forma “ponderada, crítica, reflexiva e responsável”. A fala dos demais professores converge para um ponto comum – questões relacionadas à precarização e valorização do trabalho docente, como os relatos demonstram:

*Sinto uma certa limitação pela minha condição enquanto professor substituto na universidade. Não posso propor outros projetos como Iniciação Científica e nem atuar em outros segmentos na universidade. Além do mais, sinto diferença de tratamento pela condição enquanto temporário (Gabriel).*

*[...] a precarização do trabalho docente pela instituição universitária, incluindo nesse lugar tanto a sobrecarga de atividades atribuídas aos docentes, obrigando-nos a atuar na administração, ensino, pesquisa e extensão sem a devida remuneração ou até mesmo o reconhecimento trabalhista adequado; quanto a escassez de um número adequado de docentes necessários a um curso universitário (Luiza).*

*A desvalorização da carreira do/a docente Esse é o principal desafio sempre. (Cecília).*

*Há muitas demandas e exigências na formação de professores. Um desafio é fazer com que acreditem no ensino e se sintam valorizados em sua profissão (Eva).*

Gabriel chama atenção para as limitações que encontra no trabalho como professor temporário, mencionando desde atividades que não pode desenvolver até diferenças de tratamento. A falta de estabilidade, portanto, atua diretamente sobre a autonomia do professor. Há ainda, como sabemos, as desigualdades salariais, o que gera uma fragmentação dentro da profissão entre os pares. Sobre o que os professores colocaram, retomamos o alerta de Saviani (2009, p. 153) de que

*[...] a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões dos salários e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.*

O enfrentamento dessas condições exige uma postura de resistência e trabalho de fortalecimento da profissão que precisa passar também a fazer parte da formação dos professores. Como Nóvoa (2017; 2019; 2022) coloca, o conhecimento sobre a profissão e os desafios que enfrenta não só nas dimensões da sala de aula, mas nos contextos sociais que atravessam o desenvolvimento de nossa profissão, precisam estar presentes nos cursos de formação de professores/as.

Por fim, pedimos aos colaboradores que deixassem um recado para professores formadores sobre o seu papel na formação profissional de futuros professores. Sobre este último relato, destacam-se as seguintes visões:

*Professores formadores, sem união, profissionalização, ciência e arte pode ser mais difícil crer em um futuro profissional auspicioso (Daniel).*

*Professoras e professores, estudem e ensinem para emanciparem-se e emanciparem o outro sobre os conhecimentos intelectuais, sociais, culturais, políticos, além daqueles sobre si e sobre o mundo. Dito isso explorem livremente e em demasia a reflexão crítica, a análise, o letramento, a interdisciplinaridade, e a criatividade.*



*Essa, talvez seja a melhor forma de exercer o nosso papel formador para que assim consigamos formar alunos-professores-pessoas (Luiza).*

*A missão é árdua, mas sigamos na certeza de que nosso papel é fundamental e decisivo na vida desses futuros educadores. Compartilhando conhecimentos e estimulando a criação de uma visão de mundo crítica e mais transformadora, pautada pelo respeito às diferenças (Bruno).*

O relato do professor Daniel reúne aspectos centrais da formação de professores/as que foram discutidas ao longo deste trabalho, a dimensão da coletividade, a docência do ponto de vista da profissão/trabalho, a valorização do saber intelectual e científico e da arte, chamando atenção também para a cultura, elemento de grande valor para a educação. A professora Luzia, por sua vez, aponta a importância do estudo para a emancipação, a valorização e integração de diferentes conhecimentos que compõe o nosso contexto e realidade. Traz ainda a formação de professores/as como uma tarefa que é também uma formação de pessoas, de seres humanos, portanto, de humanização. Por fim, o professor Bruno também aponta para a educação como emancipação ao mencionar a transformação e o respeito às diferenças.

Assim, depreendemos que essas três visões têm em comum que a formação de professores/as vai muito além da transmissão de conhecimentos, reprodução de rotinas, desenvolvimento de competências e habilidades ou do ensino de um repertório de conhecimentos técnicos, mas trata-se de uma atividade que se relaciona com o mundo e a sua necessidade de transformação, da educação como um processo de humanização e libertação.

## Considerações finais

Os desafios da formação de professores/as diante de um cenário de profundas transformações sociais afetadas pela modernidade e agravadas pela crescente precarização do trabalho do professor nos coloca diante da necessidade de pensarmos a profissão docente a partir de novas perspectivas e de formar professores/as capazes de fazer frente aos crescentes ataques que a profissão sofre. Nesse sentido, um dos caminhos é olhar para os cursos de formação inicial de professores/as, em especial, para os/as professores/as formadores/as. Diante disso, o estudo que apresentamos buscou refletir sobre o papel de professores/as formadores/as de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública no interior do Ceará.

Apesar do discurso majoritariamente crítico apresentado pelos/as professores/as, não é possível, com base apenas nos relatos apresentados, afirmar que os professores já tenham incorporado plenamente uma prática pedagógica coerente com essa visão. Como o próprio estudo se limita à escuta das concepções, não foram observadas diretamente as práticas docentes. Essa limitação, no entanto, não invalida os dados, mas sugere a necessidade de investigações futuras que possam acompanhar o cotidiano formativo dos docentes e verificar até que ponto há coerência entre concepções e ações.

A ausência de referências explícitas à articulação teoria-prática, à práxis ou à problematização de contextos concretos em algumas respostas também evidencia que, embora os professores

reconheçam a importância do seu papel formativo, ainda existem contradições, lacunas e desafios a serem enfrentados no plano institucional e coletivo, conforme alertam Saviani (2009) e Nóvoa (2017).

Assim, a análise dos dados revela tanto movimentos de crítica e superação de modelos tradicionalistas, quanto marcas da formação universitária centrada nos conteúdos, que ainda se fazem presentes. A escuta dessas vozes, em sua heterogeneidade, oferece pistas importantes para a compreensão do contexto investigado. Como falamos anteriormente, desejamos que ajude outros docentes a refletirem sobre suas próprias posições como formadores/as e na compreensão de contextos semelhantes a fim de que os cursos de formação de professores/as não sejam apenas espaços de formação disciplinar, mas que atuem como territórios de produção de sentidos sobre a docência e sobre a escola pública.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Revista Educação*. Campinas, v. 22, n. 2, p. 203-219, 2017.

<https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3640>

BRASIL pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040, diz pesquisa. *G1*, 22 set. 2022. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

COSTA, Elisângela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCENTE, Maria Marina Dias. Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. In: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 53-91.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, Jhon Ward. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 18 maio 2023.

FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 27-52.

NÓVOA, António. Firmar a posição de professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.

*Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-19, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POPKEWITZ, Thomas; TABACHNICK, Barbara; ZEICHNER, Kenneth. Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC, v. 30, p. 52-60, 1979.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista.

*Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Catalão, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC, v. 34, p. 3-9, 1983. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

**Contribuição das(os) autoras(es):** Autora 1 – concepção da pesquisa; orientações metodológicas; elaboração de instrumento de geração de dados; orientações de escrita; Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; elaboração de instrumento de geração de dados; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; redação do texto, reescrita após revisão; Autora 3 – concepção da pesquisa; orientações metodológicas; orientações de escrita.

**Apoio ou financiamento:** Não se aplica.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação a autora Isabela David de Lima Damasceno.

**Editores responsáveis** – Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora chefe: Angela Scalabrini Coutinho.

**Revisora:** Sara Mabel Ancelmo Benvenuto.

#### Como citar este artigo:

MARTINS, Elcimar Simão; DAMASCENO, Isabela David de Lima; COSTA, Elisângela André da Silva. Docência em formação: percepções de professores/as formadores/as sobre seu papel em um curso de licenciatura em Letras no Ceará. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96671, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96671>

Recebido: 26/08/2024

Aprovado: 02/07/2025