



Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Teacher Training in the Countryside of Ceará: Impacts of a Training School on the Trajectory and Practice of Teachers

Hamilton Vale Leitão

Escola de Formação e Gestão em Educação Aplicada (EDUFORMA)
Sobral/Ceará-Brasil

Stela Lopes Soares

Centro Universitário INTA (UNINTA) / Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Sobral/Ceará-Brasil

Resumo

Estudo com o objetivo de relatar a experiência de uma empresa que impacta o desenvolvimento profissional, pessoal e social de professores, destacando escuta, reflexão, colaboração e integração entre teoria, prática e território como potenciais de inovação e transformação na educação interiorana. Com metodologia qualitativa e descritiva, acompanhou-se vivências formativas entre 2022 e 2025, utilizando relatos experienciados. Os instrumentos evidenciaram protagonismo docente, fortalecimento de metodologias colaborativas e engajamento com práticas transformadoras. Os resultados apontam a ressignificação do papel dos professores como agentes de inovação, autonomia e transformação social. Corrobora-se a importância de políticas formativas locais, metodologias participativas e diálogo intersetorial para o desenvolvimento profissional e emancipação dos educadores do interior nordestino.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Continuada; Experiências Formativas.

Abstract

Study aimed at reporting the experience of a company that impacts the professional, personal, and social development of teachers, highlighting listening, reflection, collaboration, and the integration between theory, practice, and territory as drivers of innovation and transformation in inland education. Using a qualitative and descriptive methodology, formative experiences between 2022 and 2025 were followed through experiential reports. The instruments revealed teacher protagonism, the strengthening of collaborative methodologies, and engagement in transformative practices. The results indicate the redefinition of teachers' roles as agents of innovation, autonomy, and social transformation. The study reinforces the importance of local training policies, participatory methodologies, and intersectoral dialogue for the professional development and emancipation of educators in the northeastern inland region.

Keywords: Teacher Training; Continuing Education; Formative Experiences.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Introdução

A formação de professores no Brasil configura-se como um campo atravessado por desafios históricos relacionados à valorização profissional, à qualidade dos cursos ofertados e à consolidação de políticas públicas que assegurem processos formativos contínuos, críticos e reflexivos. Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes no interior do Nordeste, onde desigualdades regionais, limitações estruturais e fragilidades nas políticas de valorização docente repercutem diretamente na constituição da identidade profissional e na qualificação das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, compreender iniciativas locais de formação continuada revela-se fundamental para o fortalecimento da profissão docente e para a melhoria da educação básica.

Este estudo tem como foco a Escola de Formação e Gestão em Educação Aplicada (EDUFORMA), situada em Sobral, Ceará, enquanto experiência formativa que emerge da prática educativa e da gestão pedagógica local. A instituição apresenta uma proposta que busca superar perspectivas fragmentadas de formação, ao priorizar processos humanizados, críticos e contextualizados, ancorados na realidade sociocultural dos professores e nas demandas específicas do território. Dessa forma, constitui-se como espaço dialógico de reflexão coletiva, produção de saberes e experimentação pedagógica.

A questão norteadora da investigação consiste em compreender quais impactos a EDUFORMA vem produzindo na trajetória profissional e nas práticas pedagógicas dos professores participantes de suas formações continuadas. A partir dessa indagação, objetiva-se analisar de que modo as experiências vivenciadas pelos docentes contribuem para a consolidação da identidade profissional, a ressignificação das práticas educativas e o fortalecimento da autonomia pedagógica.

A relevância do estudo manifesta-se em diferentes dimensões. No plano pessoal, expressa um compromisso ético com a valorização do professor como sujeito de saberes e agente de transformação social. No âmbito social, contribui para o debate acerca do direito à formação docente de qualidade em regiões interioranas do país. Na dimensão política, reforça a centralidade das políticas públicas municipais que compreendem a formação continuada como eixo estruturante da gestão educacional. No campo científico, amplia o

repertório de pesquisas sobre experiências formativas inovadoras desenvolvidas fora dos grandes centros urbanos.

O aporte teórico fundamenta-se em autores como Tardif (2002), Pimenta (2005), Nóvoa (2017) e Imbernón (2011), que concebem a formação docente como processo permanente, articulado aos saberes da experiência, aos conhecimentos teóricos e à reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva reconhece o professor como produtor de conhecimento, sujeito histórico e protagonista na transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, a EDUFORMA destaca-se por articular teoria, prática e pertencimento territorial, fomentando uma docência comprometida com as dimensões ética, social e política da profissão. Assim, consolida-se como espaço estratégico para o fortalecimento da formação docente no interior nordestino.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar como a experiência formativa da EDUFORMA impacta o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos professores, evidenciando a centralidade da escuta, da reflexão, da colaboração e da integração entre teoria, prática e território como elementos potencializadores de inovação e transformação no contexto educacional interiorano.

Referencial Teórico

Perspectivas críticas e emancipatórias da formação docente

A abordagem crítica e emancipatória compreende o professor para além da função de executor de políticas educacionais, reconhecendo-o como intelectual transformador, sujeito político capaz de intervir e produzir mudanças sociais.

Giroux (1997) destaca que a docência, situada em contextos marcados por desigualdades e disputas ideológicas, exige reflexão permanente sobre as condições de atuação e sobre os sentidos atribuídos ao trabalho educativo. Portanto, ensinar é um ato político, que demanda consciência crítica, posicionamento ético e compromisso emancipador.

Pimenta e Lima (2010) reforçam que a identidade docente não é dada, mas construída coletivamente, em um processo dinâmico que se constitui nas interações entre professores, estudantes, instituições e políticas educacionais. Essa identidade emerge na tensão entre teoria e prática, sendo permanentemente reconstruída a partir das experiências concretas do cotidiano escolar.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Por isso, a formação continuada não pode restringir-se a uma lógica instrumental; deve configurar-se como espaço de problematização das condições de trabalho, de ressignificação dos saberes da experiência e de fortalecimento da autonomia docente.

Nóvoa (1992; 2017) contribui para essa perspectiva ao defender que o desenvolvimento profissional se ancora na reflexão sobre a própria prática e na partilha entre pares, elementos essenciais para consolidar a autonomia e reafirmar a profissão docente como prática social e coletiva. De modo convergente, Freire (1996) compreende a práxis educativa como ação-reflexão transformadora, na qual educador e educando constroem conhecimentos em coautoria, articulando criticidade, diálogo e consciência histórica.

Imbernón (2011; 2017) amplia essa discussão ao argumentar que a formação docente deve favorecer a capacidade de intervir criticamente na realidade, promovendo mudanças pedagógicas coerentes com os desafios sociais contemporâneos. A formação deixa de ser transmissiva e passa a constituir-se como processo emancipatório, no qual o professor se reconhece como sujeito histórico, capaz de questionar, recriar e reinventar sua prática.

Nos últimos anos, o debate sobre a formação docente no Brasil tem sido atravessado pelas normativas da Brasil (2017) e da BNC-Formação (Brasil, 2019).

Pesquisadoras como Aguiar (2020; 2022); Aguiar *et al.* (2022); Aguiar *et al.* (2025) e Gatti (2020; 2021) têm apontado tensões entre perspectivas críticas e modelos formativos baseados em competências, chamando atenção para riscos de padronização e esvaziamento da dimensão política da docência.

Para Freitas (2018), tais políticas podem reduzir a autonomia docente ao enfatizar o desempenho e a eficiência em detrimento da reflexão crítica e da formação plural.

Pesquisas recentes, como as de Cunha (2020) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2021), reforçam a centralidade das práticas reflexivas, colaborativas e territorializadas como condição para um desenvolvimento profissional que vá além da técnica, incorporando dimensões éticas, sociais e culturais da profissão.

Estudos nacionais sobre programas de formação continuada em redes municipais, como os de Rodrigues; Alcoforado (2023), evidenciam que experiências colaborativas, contextualizadas e de base territorial tendem a produzir impactos mais consistentes na identidade docente e na qualidade pedagógica, mobilizando um conjunto heterogêneo de modalidades, propostas e contextos formativos que nem sempre se articulam de modo

coerente, produzindo sobreposições, lacunas e sentidos concorrentes em torno do desenvolvimento profissional docente.

Além disso, produções recentes sobre Educação Permanente e formação em contexto, como Soares (2022) Soares; Ferreira (2023) e pesquisas vinculadas ao CMEPES/UECE, Carneiro *et al.* (2023), dialogam diretamente com essa perspectiva, ao defenderem processos formativos enraizados no território, orientados pela reflexão crítica, pela colaboração e pela problematização das práticas.

Assim, a perspectiva crítica e emancipatória sustenta que o desenvolvimento profissional docente não se limita à aquisição de competências prescritas, mas se realiza na construção de uma consciência crítica e ética, que permita ao professor atuar de forma autônoma, colaborativa e transformadora.

Trata-se de uma formação que articula saberes experienciais, teóricos e políticos, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, libertadora e socialmente referenciada.

Pluralidade dos saberes docentes

A noção de pluralidade dos saberes docentes constitui uma das contribuições mais relevantes para compreender a complexidade da profissão docente no cenário contemporâneo.

Tardif (2014) destaca que o trabalho do professor se fundamenta em um conjunto heterogêneo de saberes, provenientes de diversas fontes, saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, que se entrecruzam e se transformam de forma dinâmica no cotidiano escolar.

Essa pluralidade revela que a docência não se reduz a um repertório técnico ou à execução de competências prescritas, mas configura-se como um campo de produção de conhecimento situado, complexo e socialmente construído.

No contexto brasileiro, essa perspectiva ganha robustez com as contribuições de Pimenta (2005), ao compreender a prática pedagógica como eixo integrador dos saberes docentes. Para a autora, é na relação dialética ação–reflexão–ação que o professor ressignifica os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, articulando teoria, experiência e contexto. Trata-se de uma dimensão reflexiva que sustenta o exercício da autonomia profissional e a construção da identidade docente, rompendo com concepções que tratam o professor como mero transmissor ou executor de saberes cristalizados.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Pesquisas contemporâneas reforçam a centralidade dessa abordagem ao evidenciar que os saberes docentes emergem da interação entre o conhecimento científico e o saber da experiência, compondo um movimento contínuo entre o instituído e o vivido.

Estudos recentes, como os de Gatti (2020; 2021), Aguiar (2020; 2022) e Freitas (2018), apontam que a política de formação docente no Brasil, especialmente após a publicação da BNC-Formação (Brasil, 2019), tem buscado padronizar competências, tensionando a concepção de docência como produção de saber e prática contextualizada. Esses autores destacam que a pluralidade dos saberes precisa ser reafirmada como fundamento da profissionalização docente e condição para resistir a modelos formativos excessivamente prescritivos.

Nesse sentido, contribuições clássicas como as de Shulman (1986), ao introduzir o *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, e Gauthier *et al.* (2013), ao enfatizar a articulação entre saber pedagógico, saber disciplinar e saber do contexto, ajudam a compreender a natureza relacional desses conhecimentos. A docência exige que o professor mobilize diferentes saberes de forma integrada, respondendo aos desafios reais da sala de aula, às especificidades dos estudantes e à complexidade das situações pedagógicas.

Autores como Libâneo (2012) e Imbernón (2011; 2017) ampliam esse debate ao defender que a pluralidade dos saberes demanda políticas de formação centradas na dimensão coletiva, na colaboração e nas comunidades de prática. Esses espaços favorecem a construção compartilhada do conhecimento, possibilitando ao professor transformar suas práticas e intervir criticamente na realidade escolar.

Pesquisas nacionais recentes, como Oliveira (2021); Cavalcante *et al.* (2023), demonstram que programas de formação continuada baseados em problematizações reais do trabalho docente são mais eficazes na apropriação de saberes e no desenvolvimento profissional.

Nessa direção, destaca-se também a produção de Soares (2022) Soares; Ferreira (2023), que enfatiza processos formativos ancorados no território, articulando saberes práticos e teóricos em diálogo com a experiência, o contexto social e as demandas da educação pública. Esses estudos reforçam que o professor é um sujeito epistêmico, que produz conhecimento a partir dos desafios cotidianos do ensino, dos encontros pedagógicos e das relações construídas na escola e no território.

Assim, compreender a pluralidade dos saberes docentes implica reconhecer que o trabalho docente se constitui como um mosaico de conhecimentos interdependentes, atravessados por valores, subjetividades e contextos socioculturais. Essa compreensão rompe com abordagens tecnicistas e fortalece a concepção de docência como atividade intelectual, ética e política, que exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade, reflexão crítica e compromisso com a transformação social.

Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional

A aprendizagem colaborativa tem se consolidado como um dos eixos centrais da formação docente contemporânea, ao reconhecer que o professor é um sujeito social cuja aprendizagem se produz nas interações, nas trocas simbólicas e na reflexão conjunta sobre a prática. García (2009) destaca que o desenvolvimento profissional ocorre como um processo de reconstrução coletiva de saberes, ancorado em espaços de diálogo, cooperação e problematização das experiências vividas na escola.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente não se configura como evento pontual ou treinamento episódico, mas como um movimento contínuo de aprendizagem compartilhada, no qual os professores constroem sentidos, práticas e soluções conjuntas para os desafios pedagógicos e institucionais. Esse caráter coletivo amplia a capacidade de análise crítica das situações educativas e fomenta processos de inovação pedagógica situados e socialmente relevantes.

As contribuições de Wenger (1998) e Bolívar (2013) reforçam esse entendimento ao evidenciar que programas de formação estruturados em comunidades de prática fortalecem a identidade profissional, promovem culturas colaborativas e intensificam a reflexão crítica sobre a ação docente.

Nesses espaços, a experiência individual transforma-se em conhecimento coletivo, favorecendo a construção de uma “escola que aprende”, capaz de se reinventar continuamente a partir de sua própria prática.

Pesquisas nacionais recentes corroboram essa abordagem. Estudos de Gatti (2020), García e Vaillant (2021), André (2022) e Cavalcante *et al.* (2023) demonstram que iniciativas formativas que integram trabalho colaborativo, investigação da prática e apoio institucional apresentam maior impacto no desenvolvimento profissional dos professores. Tais estudos evidenciam que o trabalho colaborativo proporciona melhores condições para que os

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

docentes identifiquem demandas formativas reais, analisem suas práticas e implementem mudanças significativas no cotidiano escolar.

A literatura contemporânea também aponta tensões introduzidas pela BNC-Formação (Brasil, 2019), cujo enfoque prescritivo em competências tem sido criticado por reduzir os espaços de autonomia docente.

Autoras como Aguiar (2020; 2022) e Freitas (2022) argumentam que a colaboração, elemento estruturante da prática docente, precisa ser reafirmada como fundamento da formação crítica, na contramão de modelos excessivamente verticalizados e padronizados.

Nesse cenário, Imbernón (2011; 2017) contribui ao destacar que o desenvolvimento profissional implica aprender “com” e “entre” colegas, valorizando processos horizontais, dialógicos e emancipatórios.

A formação colaborativa desloca o professor de uma posição passiva para uma posição de protagonismo, permitindo que ele participe ativamente da definição de suas necessidades formativas, da construção do currículo da formação e da transformação das práticas escolares.

Produções recentes vinculadas à Educação Permanente e à formação em contexto, como as de Soares (2022; 2023), reforçam que processos formativos ancorados no território e na colaboração entre pares fortalecem o desenvolvimento profissional, a autonomia pedagógica e a articulação entre saberes. Tais estudos evidenciam que o trabalho colaborativo, ao promover reflexão coletiva e diálogo entre experiências diversas, potencializa práticas inovadoras e favorece mudanças pedagógicas mais sustentáveis nas redes municipais.

Assim, compreender a aprendizagem colaborativa como base do desenvolvimento profissional significa reconhecer a formação docente como processo contínuo, ético e político, construído coletivamente e orientado para a transformação da prática e da escola. Trata-se de uma concepção que afirma o professor como sujeito epistêmico, produtor de saberes e corresponsável pela construção de uma educação pública crítica, democrática e socialmente referenciada.

Políticas e Iniciativas no Ceará

O Ceará tem se consolidado como uma das experiências mais consistentes do país na formulação de políticas estruturantes voltadas à formação docente, ao fortalecimento da gestão educacional e à promoção de uma cultura de aprendizagem colaborativa.

Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e sua expansão, o MAIS PAIC, amplamente reconhecidos na literatura científica (Ceará, 2020; Farias; Freitas, 2023).

Tais programas constituem um marco na política educacional brasileira por articularem formação continuada em serviço, acompanhamento pedagógico sistemático e gestão escolar colaborativa, produzindo efeitos significativos na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Farias e Freitas (2023), o PAIC inaugurou um modelo de governança educacional baseado na cooperação entre municípios, no uso de evidências, na territorialização da formação e na valorização do professor como agente de transformação. Essa rede interinstitucional, envolvendo Secretarias Municipais e Estadual de Educação, universidades, escolas e profissionais da educação, consolidou ambientes formativos que promovem o compartilhamento de saberes, a corresponsabilidade e a atuação em comunidades de aprendizagem.

Estudos recentes, como os de Amaral e Sátyro (2020), Gatti (2021), e Cavalcante *et al.* (2023), reforçam que o êxito educacional do Ceará está diretamente relacionado à aposta em políticas continuadas, sustentadas por acompanhamento técnico, reflexão coletiva e programas de formação que rompem com lógicas pontuais e fragmentadas.

Nesse sentido, o MAIS PAIC aprofunda tais diretrizes ao ampliar o foco da alfabetização inicial para toda a trajetória da Educação Básica, fortalecendo uma cultura de formação permanente e colaborativa.

Nesse contexto estadual, a EDUFORMA, situada em Sobral (CE), emerge como uma iniciativa inovadora que dialoga com esse movimento e o expande, ao integrar princípios da educação emancipatória (Freire, 1996), da aprendizagem significativa (Moreira; Masini, 2017) e das metodologias colaborativas contemporâneas.

A EDUFORMA combina práticas de gestão participativa, itinerários formativos personalizados, investigação da prática e espaços dialógicos que valorizam o território, a experiência docente e a produção coletiva de conhecimento.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Relatos e estudos recentes têm apontado que a EDUFORMA contribui de forma expressiva para o fortalecimento de uma cultura de formação permanente, na qual professores de diferentes áreas e etapas de ensino se engajam em processos reflexivos, colaborativos e contextualizados. Essa abordagem fomenta a autonomia pedagógica, ressignifica a identidade profissional docente e promove inovações alinhadas às demandas reais das escolas e das comunidades.

Além disso, produções de caráter aplicado e reflexivo realizadas no âmbito da formação continuada no Ceará, como as desenvolvidas por Soares (2022; 2023) e por pesquisadores vinculados ao CMEPES/UECE, Carneiro *et al.* (2023) reforçam que políticas e iniciativas territorializadas, quando articuladas ao diálogo, à prática reflexiva e ao protagonismo docente, potencializam mudanças pedagógicas duradouras e ampliam o impacto social da formação.

Assim, tanto o PAIC/MAIS PAIC quanto a EDUFORMA representam exemplos concretos de como práticas colaborativas e processos formativos sustentados por acompanhamento, reflexão e territorialidade podem transformar-se em políticas estruturantes de valorização e desenvolvimento profissional docente.

Essas experiências consolidam no Ceará uma cultura educacional pautada na partilha de saberes, no engajamento coletivo e na melhoria contínua da prática educativa, configurando o estado como referência nacional em formação docente e inovação educacional.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de delineamento descritivo e exploratório, orientada pela compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos professores às suas experiências formativas no âmbito da EDUFORMA.

O estudo abrange o período de 2022 a 2025, fase marcada pela consolidação de práticas formativas fundamentadas na reflexão crítica, na autonomia profissional e na inovação pedagógica.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender como os docentes constroem, ressignificam e aplicam os saberes adquiridos em situações reais de ensino, gestão e colaboração.

Conforme destaca Minayo (2021), pesquisas qualitativas possibilitam apreender processos, relações, percepções e dimensões subjetivas que atravessam as práticas educativas, permitindo uma leitura aprofundada dos fenômenos vivenciados no contexto formativo.

Participantes e critérios de seleção

O corpus empírico foi composto por em média 3200 professores, participantes de diferentes ciclos formativos da EDUFORMA. Os critérios de seleção foram: Participar ativamente das formações entre 2022 e 2025; realizar voluntariamente registros reflexivos, entrevistas ou portfólios; autorizar formalmente o uso dos relatos, conforme os princípios éticos vigentes.

Buscou-se garantir diversidade quanto à área de atuação, tempo de experiência e vínculo institucional (rede municipal, estadual e privada), permitindo ampliar a compreensão dos impactos da proposta formativa em diferentes perfis profissionais.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu de forma processual, contínua e participativa, articulando múltiplos instrumentos que permitiram captar dimensões individuais e coletivas da experiência formativa.

Realizada ao longo dos encontros presenciais e virtuais dos módulos formativos, permitindo registrar: interações entre os cursistas; dinâmicas colaborativas; estratégias de mediação pedagógica; situações de reflexão coletiva.

As observações foram sistematizadas em diários de campo elaborados pela equipe de coordenação e direção. Esses materiais revelaram percepções subjetivas e trajetórias formativas, compondo importante fonte para análise.

A triangulação dos instrumentos ampliou a consistência do corpus. A Constituição do corpus empírico, foi composta por materiais, tais como: 30 diários de campo da coordenação e direção e notas de observação realizadas ao longo dos encontros formativos.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram tratados por meio da Análise Temática de Conteúdo, metodologia proposta por Bardin (2016), que orienta a organização sistemática e interpretativa das informações coletadas. O processo analítico foi desenvolvido em três etapas distintas, cada uma com funções específicas no percurso de construção do conhecimento.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Na primeira etapa, denominada pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante dos materiais, permitindo um contato inicial com o conteúdo e a familiarização com as falas dos participantes. Em seguida, procedeu-se à organização do corpus, agrupando os dados de forma coerente e sistematizada, facilitando a posterior análise. Nesse momento, também foi feita a definição inicial das categorias, a partir da identificação de temas recorrentes e potenciais eixos interpretativos.

A segunda etapa, exploração do material, envolveu a codificação dos trechos significativos dos discursos, destacando fragmentos que expressavam sentidos relevantes para a investigação. Os núcleos de sentido recorrentes foram agrupados, possibilitando a construção de categorias temáticas mais consistentes e articuladas. Esse movimento permitiu avançar na compreensão dos dados, evidenciando padrões, relações e nuances nas falas dos participantes.

Na terceira etapa, tratamento, inferência e interpretação, articularam-se os dados empíricos com o referencial crítico teórico, promovendo uma análise mais profunda e contextualizada. Nesse momento, identificaram-se regularidades e singularidades nos discursos, permitindo a elaboração de sínteses interpretativas que expressam tanto as convergências quanto as particularidades dos processos analisados.

Ao final da análise, emergiram três categorias temáticas centrais que sintetizam as principais dimensões da experiência docente investigada:

1. Formação docente e identidade profissional – evidenciando aspectos como o autoconhecimento, a autonomia e o reconhecimento da docência como prática social e histórica, revelando a importância do processo formativo para a construção da identidade do professor.
2. Impactos nas práticas pedagógicas – destacando a inovação metodológica, a reflexão crítica e a resignificação das ações educativas, mostrando como a formação docente influencia diretamente na qualidade e no sentido das práticas pedagógicas.
3. Formação continuada como transformação social – enfatizando o fortalecimento de redes colaborativas e a valorização da docência como ação política, evidenciando o potencial transformador da formação continuada no contexto educacional e social.

Essas categorias refletem a complexidade do processo de formação docente, evidenciando suas dimensões individuais, pedagógicas e sociais, e contribuem para a

compreensão crítica da prática docente como espaço de construção coletiva e transformação.

Contextualização da etapa formativa em Sobral

Embora a experiência da EDUFORMA possua raízes em formações realizadas no interior do Ceará entre 2022 e 2024, sua implantação formal em Sobral ocorreu em 2025, configurando-se como laboratório de inovação pedagógica e gestão colaborativa. Participam dessa etapa: professores da rede pública e privada, gestores escolares, formadores da educação básica e superior, equipes técnico-pedagógicas do território. Essa diversidade ampliou a riqueza do corpus e a densidade analítica do estudo.

Procedimentos éticos

Foram observados os princípios éticos da Resolução nº 510/2016, garantindo: anonimato dos participantes; confidencialidade das informações; consentimento livre e esclarecido; uso responsável dos registros e narrativas.

Resultados e discussão

Formação docente e identidade profissional

Os resultados mostram que a EDUFORMA tem se constituído como um espaço privilegiado de reconstrução identitária e de ressignificação do sentido de ser professor, sobretudo entre docentes das redes municipais do interior cearense.

As narrativas analisadas revelam que o processo formativo atuou não apenas na ampliação do repertório teórico-metodológico, mas também na restituição do valor simbólico, político e social da docência, frequentemente fragilizado pelo discurso tecnicista ainda predominante em políticas e práticas educacionais.

A partir das observações realizadas durante a pesquisa, torna-se evidente que a escuta sensível e o reconhecimento da trajetória individual de cada docente são fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional e para a ressignificação das práticas pedagógicas. Diversos relatos reforçam esse movimento, nos quais os professores se percebem respeitados e legitimados em sua experiência de sala de aula, não sendo vistos apenas como executores de rotinas, mas como sujeitos que produzem saberes a partir de sua vivência.

O depoimento de um dos participantes, *“Aqui eu me senti visto. A minha história de sala de aula não foi tratada como rotina, mas como saber”* (P4, registro reflexivo), evidencia de modo singular o potencial transformador da escuta e da valorização do percurso de cada educador. Essa percepção revela, à luz da análise temática, o quanto ambientes formativos

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

que acolhem e legitimam a experiência docente são capazes de promover não apenas reflexões profundas, mas também a construção de sentidos e o fortalecimento do compromisso coletivo com a educação crítica e emancipatória.

Assim, como pesquisadores, reconhece-se que os espaços formativos que oportunizam a partilha de histórias, o diálogo horizontal e a valorização dos saberes cotidianos potencializam o protagonismo docente, favorecendo processos de desenvolvimento profissional e pessoal alinhados às demandas da escola e da sociedade.

Esse reconhecimento da experiência docente como fonte legítima de conhecimento converge com Tardif (2014) e Pimenta (2005), para quem os saberes da experiência constituem o núcleo estruturante da autonomia e da identidade profissional.

A análise dos diários de campo indica que a EDUFORMA potencializou espaços de escuta ativa, onde os cursistas puderam compartilhar trajetórias, dificuldades e aprendizagens, transformando o espaço formativo em ambiente horizontal de reflexão.

A análise das observações revela que o ambiente formativo da EDUFORMA promoveu a partilha de trajetórias, dificuldades e aprendizagens entre os cursistas, transformando o espaço em um ambiente horizontal e colaborativo de reflexão. Essa dinâmica ficou evidente no diário de campo: *“Quando um professor narra seu desafio, os outros não o corrigem: completam, complementam, constroem. É uma aprendizagem de dentro para fora”* (Diário de campo, coordenação).

Esse movimento de diálogo e construção coletiva reitera a concepção de Nóvoa (2017), segundo a qual a identidade docente se consolida não apenas pelo acúmulo de cursos, mas principalmente pela reflexão compartilhada sobre a prática entre pares.

No contexto da EDUFORMA, a proposição de momentos de diálogo colaborativo contribuiu significativamente para o sentimento de pertencimento profissional, fortalecendo a autoestima educativa e ampliando a percepção de coletividade entre os participantes. Observou-se, ainda, o fortalecimento da autonomia e do empoderamento pedagógico: muitos cursistas passaram a se perceber como agentes capazes de intervir e transformar o cotidiano escolar de modo crítico. Esse processo é ilustrado na fala: *“Eu entendi que posso propor, posso mudar. Antes eu esperava orientações; agora eu crio caminhos”* (P2, diário de campo).

Essa compreensão converge com a perspectiva freireana, que entende a formação docente como um ato político e ético voltado à emancipação dos sujeitos (Freire, 1996). Na experiência formativa analisada, a autonomia não se apresentou como mero atributo individual, mas como conquista coletiva, construída por meio da escuta atenta, da troca de experiências e da reflexão sobre a prática, aprofundando o compromisso com a transformação social e educativa.

A análise das observações revela que a dimensão territorial da identidade docente desempenha papel central na experiência formativa da EDUFORMA em Sobral e municípios vizinhos. Os professores valorizam fazer parte de uma rede local que respeita os saberes, contextos culturais e históricos da região, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Como sintetiza o relato de uma coordenadora: *“Quando vejo colegas de municípios próximos vivendo desafios parecidos, percebo que fazemos parte da mesma luta”* (P6, registro reflexivo). Essa territorialização formativa reforça vínculos, amplia o diálogo e potencializa a construção de identidades docentes comprometidas com as comunidades em que atuam.

Tal dinâmica encontra ressonância nas políticas estruturantes do Ceará, como o PAIC e o MAIS PAIC, que há anos promovem formação continuada e redes colaborativas de aprendizagem, valorizando o protagonismo dos educadores locais e fomentando práticas pedagógicas contextuais e colaborativas.

Os resultados dessa abordagem indicam que a EDUFORMA rompe com modelos verticalizados e padronizados ao apostar na autoria docente, no diálogo interdisciplinar e na valorização dos saberes da prática, promovendo autonomia e interpretação crítica da realidade escolar.

Essa perspectiva se aproxima da abordagem crítica de Imbernón (2011), segundo a qual o desenvolvimento profissional só se consolida quando professores se reconhecem como sujeitos capazes de ressignificar e transformar sua trajetória.

Assim, a espacialidade formativa proporcionada pela EDUFORMA incentiva o docente a se enxergar como intelectual orgânico da escola e da comunidade, ampliando sua consciência ética, social e política e reconstruindo identidades ao situar o professor como protagonista da produção pedagógica e da condução de projetos educativos enraizados em seu território.

Impactos nas práticas pedagógicas e autonomia docente

Os resultados apontam que a atuação da EDUFORMA tem promovido mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no modo como os professores compreendem sua própria ação educativa.

As oficinas, grupos de estudo e programas de formação mostraram-se espaços fecundos de experimentação e inovação pedagógica, permitindo aos cursistas desenvolverem práticas pautadas em metodologias ativas, interdisciplinaridade e avaliação formative, aspectos frequentemente ausentes nas formações tradicionais.

As narrativas dos professores evidenciam que a formação favoreceu uma ampliação da consciência crítica sobre o ensinar, articulando o conteúdo científico aos contextos socioculturais e à realidade dos alunos. Inspirados na pedagogia freireana, os docentes passaram a perceber que ensinar é um ato de pesquisa, de escuta e de criação compartilhada, reafirmando a proposição de Freire (1996, p.8) de que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”.

Essa compreensão conduziu os participantes a adotar práticas investigativas, nas quais o erro e o diálogo são partes do processo de aprendizagem, substituindo modelos transmissivos por abordagens mais dialógicas e reflexivas.

No interior dos módulos formativos, observou-se que os cursistas passaram a planejar aulas colaborativas, realizar projetos interdisciplinares e propor atividades integradoras que uniam diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas escolas públicas do interior cearense.

Essas práticas inovadoras contribuíram para redefinir o papel do professor, que deixa de ser um mero executor de conteúdos para tornar-se mediador, pesquisador e autor do próprio fazer pedagógico.

Como propõe Pimenta (2005), o ato de ensinar exige compreender o cotidiano escolar como espaço de problematização e não de mera aplicação de teorias. Os registros reflexivos dos cursistas demonstram que a EDUFORMA tem fortalecido a autoria docente e a capacidade de análise crítica sobre as condições concretas do ensino, estimulando o professor a questionar práticas naturalizadas e a propor caminhos inovadores para o aprendizado significativo.

Os dados também revelam que a troca de experiências e a partilha de vivências entre os cursistas fortaleceram a autonomia intelectual e pedagógica, configurando verdadeiras comunidades de prática (Wenger, 1998).

Nesses espaços, o conhecimento emerge da interação, da cooperação e da escuta, transformando o grupo formativo em ambiente de construção coletiva de saberes pedagógicos.

A observação participante evidenciou momentos em que professores mais experientes atuavam como mentores de colegas iniciantes, promovendo uma aprendizagem horizontal e colaborativa, sustentada no princípio da solidariedade profissional.

Esse processo de socialização profissional tem resultado na resignificação do trabalho docente, aproximando-o da concepção de desenvolvimento profissional contínuo (Imbernón, 2011).

Ao experimentar, refletir e reconstruir suas práticas, os professores expressam maior autonomia na tomada de decisões pedagógicas e confiança em suas capacidades criativas, o que repercute diretamente na motivação e no engajamento com a escola e a comunidade.

Em Sobral, onde a EDUFORMA iniciou suas ações em 2025, tais impactos têm se manifestado de forma expressiva: professores relataram o uso de metodologias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, círculos de diálogo e portfólios reflexivos, adaptadas à realidade local. Essas experiências indicam o fortalecimento de uma cultura formativa viva, que reconhece o professor como sujeito que aprende e ensina simultaneamente, em constante movimento de reinvenção.

A análise geral dos dados demonstra que os impactos nas práticas pedagógicas e na autonomia docente não se restringem a mudanças técnicas, mas configuram uma transformação epistemológica e ética. O professor passa a enxergar-se como intelectual reflexivo, responsável não apenas por ensinar conteúdos, mas por formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, o que reafirma os princípios de Nóvoa (2017) e Freire (1996) sobre o caráter político e humanizador da docência.

A formação continuada como prática de transformação social

A análise dos depoimentos evidencia que a formação proporcionada pela EDUFORMA ultrapassa o âmbito técnico-pedagógico e se consolida como uma prática social emancipatória, ancorada na perspectiva crítica de formação humana.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

Para os professores cursistas, o processo formativo tem representado um movimento de autoconhecimento, empoderamento e compromisso ético-político com a transformação da realidade educacional e comunitária.

Os relatos analisados apontam que, ao longo dos módulos e oficinas, os docentes passaram a compreender a educação não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como instrumento de emancipação e justiça social.

Em consonância com Freire (1996), que compreende a educação como uma prática essencialmente política e potencialmente libertadora, os participantes expressaram uma percepção ampliada de seu papel social, reconhecendo-se como intelectuais orgânicos e mediadores de processos de conscientização coletiva.

Esse reposicionamento identitário reflete-se em ações concretas. Professores relataram o envolvimento em projetos sociais, redes colaborativas e iniciativas intersetoriais voltadas à promoção da equidade, à inclusão e ao fortalecimento comunitário.

Em diversos casos, a formação despertou o desejo de atuar para além dos muros escolares, articulando educação, cultura, saúde e cidadania, numa abordagem intersetorial e territorializada.

A presença da EDUFORMA em Sobral, iniciada em 2025, tem impulsionado a criação de espaços de diálogo comunitário, nos quais professores, gestores e lideranças locais discutem conjuntamente os desafios educacionais e sociais da região.

Essa dinâmica formativa tem contribuído para o fortalecimento do tecido educacional e social, mobilizando redes de apoio e consolidando o que Imbernón (2011) denomina formação docente como prática de transformação institucional e social. O caráter participativo e contextualizado da proposta faz com que a formação se torne também um ato de pertencimento territorial, conectando o desenvolvimento profissional à melhoria da qualidade de vida local.

Os dados revelam, ainda, que a EDUFORMA estimula uma pedagogia do compromisso, em que os professores se reconhecem como agentes políticos capazes de incidir sobre políticas educacionais e práticas coletivas de cuidado e solidariedade. Essa visão alinha-se à ideia de educação libertadora e dialógica defendida por Freire (1987), na qual a formação implica a construção de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Em diversos registros reflexivos, os participantes associaram o aprendizado adquirido à ampliação da consciência sobre desigualdades estruturais e vulnerabilidades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Essa percepção levou à implementação de práticas inclusivas e ações de mobilização comunitária, reafirmando que a docência é, antes de tudo, um exercício político de intervenção no mundo, conforme enfatizam Gadotti (2012) e Giroux (1997).

Nesse sentido, o impacto da EDUFORMA extrapola a dimensão individual e repercute coletivamente, ao contribuir para a formação de comunidades educadoras que integram escola, família e sociedade. A experiência demonstra que a formação docente continuada, quando pautada na reflexão crítica e na colaboração, atua como vetor de mudança social, fortalecendo o protagonismo dos educadores e reafirmando a educação como direito e como bem público.

Assim, confirma-se o pressuposto de que a formação continuada não se limita à atualização técnica, mas constitui-se como prática transformadora, comprometida com a emancipação humana e a reinvenção da escola como espaço democrático e inclusivo.

Como sintetiza Imbernón (2011, p.23), “formar-se é transformar-se e, ao mesmo tempo, transformar o entorno social”, perspectiva plenamente visível na trajetória e nos resultados alcançados pela EDUFORMA em Sobral e em outros municípios do Ceará.

Considerações finais

A experiência da EDUFORMA evidencia que iniciativas locais de formação podem gerar impactos significativos na vida profissional e pessoal dos professores.

A experiência da EDUFORMA demonstra que políticas e iniciativas locais de formação docente, quando alicerçadas na escuta ativa, na reflexão crítica e na colaboração, produzem impactos significativos e multifacetados no desenvolvimento dos professores.

A valorização dos saberes docentes ocorre de maneira mais efetiva quando os processos formativos consideram o contexto territorial, as demandas concretas da profissão e promovem espaços de interação entre pares, alinhando teoria e prática de forma contextualizada.

A metodologia adotada pela EDUFORMA estimula a construção coletiva do conhecimento, proporcionando que cada cursista seja reconhecido como sujeito ativo e coautor do próprio desenvolvimento profissional. O fortalecimento da identidade docente é resultado de processos formativos que oportunizam momentos de escuta sensível,

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

valorização das experiências prévias e reflexão sobre a prática cotidiana, elementos destacados.

Além disso, a integração entre teoria, prática e território permite que o professor compreenda e valorize sua atuação dentro das especificidades da educação interiorana, promovendo inovação, adaptação às realidades locais e transformações no trabalho pedagógico.

Iniciativas como a EDUFORMA funcionam como catalisadoras do engajamento social docente, ampliando a percepção de pertencimento do professor ao contexto escolar e comunitário, e incentivando sua participação ativa em processos democráticos de gestão e construção do projeto pedagógico.

Portanto, os resultados da EDUFORMA reforçam a necessidade de políticas públicas que reconheçam a formação permanente como elemento central para o desenvolvimento humano, ético e democrático, especialmente em territórios historicamente marcados por exclusão, como o interior do Ceará.

Essa experiência confirma que investir na formação local, com metodologias participativas e inovadoras, é caminho promissor para qualidade, valorização e transformação da educação básica.

Referências

AMARAL, Paulo Roberto; SÁTYRO, Natália Alves. Políticas continuadas e o êxito educacional do Ceará: acompanhamento técnico, formação docente e superação de lógicas pontuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 162-178, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13213> Acesso em: 24 nov. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação de professores e políticas públicas: tensões e desafios frente à BNC-Formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsHgkrxptsF3Fzc8vSLDzr>. Acesso em: 24 nov. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Entre competências e emancipação: dilemas atuais na formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2022.

AGUIAR, Viviany Caetano Freire; SOARES, Stela Lopes; LIMA, George Almeida; ALMEIDA, Maria Iranilda Meneses. Formação de professores de educação física das escolas do ensino básico do interior do Ceará. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 8, n. 00, p. e022012, 2022. DOI: 10.47519/eiaerh.v8.2022.ID410. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/410>. Acesso em: 24 nov. 2025.

AGUIAR, Viviany Caetano Freire; SOARES, Stela L.; RODRIGUES, A. M.; MOURA, J. B. F.; FERREIRA, H. S. Desvendando o Caminho: Desafios da Integração da Saúde Coletiva na Formação de Profissionais de Saúde. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 272–283, 2025. DOI: 10.12957/sustinere.2025.78552. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/78552>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ANDRÉ, Marli. Desenvolvimento profissional docente: a colaboração e a pesquisa na prática. In: **REDEP - Rede de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/GGhktVkYBRmQ4S8F9jBkxqL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bdo-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BOLÍVAR, Antonio. **A identidade do professor: desafios colocados pela globalização**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49-52, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 22/2017)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, Yara Maria Castro de. **Prática, formação docente e experiências vividas no tornar-se professora**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, p. 55, Fortaleza, 2021.

CAVALCANTE, André Luiz Pinheiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. Redes de formação no interior: itinerários, práticas e efeitos da colaboração docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39091, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39091>. Acesso em: 24 nov. 2025.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

CARNEIRO, Cleide; FERREIRA, Heraldo Simões; VASCONCELOS, Isadora Moraes Duarte de; FERNANDES, Maria Petrília Rocha; SOARES, Stela Lopes (org.). **Educação permanente e formação docente no ensino na saúde**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2023. 176 p.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Relatório de políticas de formação continuada do magistério**. Fortaleza: SEDUC, 2020. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/08/guia_estrategico_ed_infantil.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de transformação. **Dialogia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 117-133, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/18912/9141/88622>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FARIAS, Andressa; FREITAS, Luiz Carlos de. **PAIC e MAIS PAIC: políticas públicas de alfabetização e redes de aprendizagem no Ceará**. In: Relatório de políticas de formação continuada do magistério - SEDUC, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar. **Revista Limiar Estudos e Pesquisas em Educação**, v. 8, e1373, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1373/1223>. Acesso em: 01 de maio de 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de formação de professores no Brasil: avanços, limites e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xWdrKhgRwcQKGjNvdJDvYhD>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formação docente em rede: experiências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice; MARTINEAU, Stéphane; outros. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes**. 3. edição. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNON, Francisco Célestin Freinet. Una pedagogía actual y vigente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.591-595,2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9664>>. E-ISSN: 1982-5587.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 25, págs. 583–602, 2021

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elvira Surian. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Disponível em: http://www.livrariadafisica.com.br/detalhe_produto.aspx?id=146215&titulo=Ensino+e+a+aprendizagem+significativa. Acesso em: 24 nov. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. **Revista Educação e Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 51-73, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/740>. Acesso em: 24 nov. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Formação docente no interior do Ceará: impactos de uma escola de formação na trajetória e prática de professores

RODRIGUES, Marcia Candeia; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. **Formação docente inicial e continuada: práticas e desafios da contemporaneidade**. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10443642>. Acesso em: 01 de maio de 2026.

SOARES, Stela Lopes. **Formação continuada de professores para práticas de promoção de saúde na escola em Sobral-CE**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, PPGE/UECE, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107665>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SOARES, Stela Lopes; FERREIRA, Heraldo Simões. A formação continuada em educação física no interior do Ceará. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 16, p. 549-566, 2023.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, Distrito de Colúmbia, v. 15, n. 2, págs 4–14, fev. 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Sobre os autores

Hamilton Vale Leitão

Diretor-presidente da Escola de Formação e Gestão em Educação Aplicada – EDUFORMA, em Sobral/CE. Pós-doutor em Direitos Humanos pela Universidad de Salamanca (USAL). Doutor em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), com título reconhecido pela UFRJ. Mestre em Sociologia (Planejamento e Políticas Públicas) pela UECE. Graduado em Administração pelo UNINTA, Filosofia pela UECE, Teologia pelo UNINTA, Gestão Pública e Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá.

E-mail: havaleitao@gmail.com. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7343-7022>.

Stela Lopes Soares

Docente do Centro Universitário INTA – UNINTA, Professora Permanente do Mestrado em Ensino na Saúde (CMEPES/UECE) e Professora colaboradora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), é pesquisadora do GEPEFE/UECE e Pós-doutora e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e mestra em Ensino na Saúde pela UECE. Possui múltiplas especializações em docência em saúde, saúde da família, fisiologia do exercício, gerontologia e gestão educacional, além de graduações em Educação Física (licenciatura e bacharelado), Fisioterapia e Pedagogia. Lidera o GEPEFS/UNINTA, com atuação em formação docente, Educação Física escolar e promoção da saúde.

E-mail: stela.lopes@uece.br. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5792-4429>.

Recebido em: 18/10/2025

Aceito para publicação em: 12/11/2025