

**Como se forma o formador? Formação continuada de formadores de professores em
Sobral/CE**

How is the trainer formed? Continuing education of teacher trainers in Sobral/CE

Evanila Abreu de Oliveira
Israela Melo Alves
Giovana Maria Belém Falcão
Universidade Estadual do Ceará (UEC)
Fortaleza-Brasil

Resumo

Objetivou-se investigar a formação continuada dos formadores de professores da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) de Sobral/CE, considerando as implicações para a sua atuação e desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo empírica, com produção de dados a partir da aplicação de questionário eletrônico a cinco formadores de professores que atuam na instituição. As análises dos dados revelam que os processos formativos dos sujeitos investigados, embora com ritmos e modos diversos, apresentam como característica comum a autonomia em seu processo formativo.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formadores; Professores.

Abstract

The objective was to investigate the continuing education of teacher trainers at the School of Permanent Training for Teaching and Educational Management (ESFAPEGE) in Sobral/CE, considering the implications for their work and professional development. The methodology is based on a qualitative approach, through field research carried out over the application of interviews and questionnaires to five teacher trainers who work in Elementary Education. The analyzes of the interviews reveal that the formative processes of the investigated subjects, although with different rhythms and modes, have autonomy in their formative process as a common characteristic.

Keywords: Continuing Education; Trainers; Teachers.

1. Considerações iniciais

A formação de professores compreende um campo complexo e de difícil conceituação, sendo regida por determinações políticas, econômicas e ideológicas de cada sociedade e de cada momento histórico. De uma forma geral, a formação docente corresponde ao processo no qual os professores aprendem os saberes institucionalizados da sua profissão e se desenvolvem profissionalmente, e engloba as múltiplas dimensões da formação inicial e da formação continuada, aspectos que compõem o desenvolvimento profissional. Para García (1999, p. 26), a formação docente “é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino”. Sua qualidade incide na melhoria dos processos de ensino, na aprendizagem dos alunos e na melhoria da educação.

Ainda para García (1999, p. 22), a formação de professores “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Nessa lógica, considerando a interação entre quem é formado e quem forma, e, no contexto institucional e organizado em que a formação de professores ocorre, voltamos nosso olhar para o formador de professores, sendo assim, interessa entender como acontece a formação desse importante agente na formação docente.

Neste escrito, interessa conhecer os formadores da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) de Sobral no Ceará. Professores que desenvolvem, em espaço externo à escola, práticas de formação continuada junto a outros professores da educação básica. Todos foram designados para o exercício da função após uma seleção pública, processo que reconhece a experiência na docência como fator essencial para sua atuação.

No cenário educacional brasileiro, o Município de Sobral, no Ceará, ganhou relevância nacional devido ao seu crescente desempenho nas avaliações nacionais de aprendizagem. Fato esse que instigou muitas pesquisas sobre as ações desenvolvidas pelo município, a exemplo das realizadas por Fonseca Neto, Sol e Brito (2021), Becskehazy (2018) e Rocha, Menezes-Filho e Komatsu (2018), que evidenciaram a melhoria na qualidade educacional do município cearense, destacando a formação de professores como um fator dessa conquista.

O Município de Sobral desenvolve, ainda, em seu sistema de educação pública, a autonomia plena das escolas, a valorização do magistério, modernização da rede física e dos

seus equipamentos. Estabelece também uma política de formação dos seus professores, com foco na formação em serviço e na formação pessoal. Essa formação está assentada em programas focados na implantação da proposta curricular, do programa estruturado de ensino, na construção da qualificação da rotina de sala de aula e na competência leitora de seus professores (BRASIL, 2005).

Para refletir sobre o desenvolvimento profissional do formador de professores dentro da ESFAPEGE, procuramos saber como o formador vem sendo estudado, assim, dispusemos a pesquisar, nas principais bases de dados – BDTD, Portal de Periódico da Capes e Google Acadêmico –, a interlocução entre os termos “Escola de Formação Continuada” OR “ESFAPEGE” AND “Formação de Professores” AND “Formador de Professores” AND “Sobral”. Os principais resultados encontrados apontam para pesquisas que evidenciam os índices de desempenho em avaliações de larga escala e/ou modelo de gestão, colocando a formação de professores em segundo plano. Não foram encontrados registros de investigações acerca da formação do formador de professores no cenário proposto, o que põe em evidência o fato já mencionado por Ambrosetti *et al.* (2020) de que o papel do formador de professores ainda é uma temática pouco explorada.

Considerando a relevância e inovação da temática, objetivamos compreender a formação continuada dos professores que atuam como formadores de professores na Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE), intentando responder às questões: como se forma o formador? Quais os percursos da formação continuada dos formadores de professores? Como seu desenvolvimento profissional se articula com o dos professores que forma?

Para Nóvoa (2017, p. 1131), “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Por isso, para a formação dos formadores de professores, considerados peritos “no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional” (GARCÍA, 1999, p. 178), há que se ter espaço para refletir sobre sua própria prática, melhorando a sua profissionalidade.

Para tanto, dentro de uma abordagem qualitativa, investigamos a atuação e desenvolvimento profissional do formador de professores, através da pesquisa de campo. Em um primeiro momento, apresentaremos o lócus da pesquisa, seguido de alguns

apontamentos sobre quem são os formadores de professores e algumas reflexões sobre a formação continuada docente, finalizando com a análise e discussão do material obtido durante a pesquisa.

2. Sobral e a Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional

Localizado na região norte do Ceará, o município de Sobral tem sido referência em educação para outros estados e países, com êxitos pautados na reestruturação da política de gestão e observados através do súbito salto no desempenho em avaliações de larga escala. O percurso para alcançar esse patamar teve início no ano 2000, quando foram identificadas a alta taxa de analfabetismo, a influência desse fator na distorção idade/série e o abandono escolar observado nas séries subsequentes (BRASIL, 2005; SUMIYA, 2019; MCNAUGHT, 2022).

Para o êxito da proposta, foi orquestrada uma série de melhorias no sistema que incluíam a seleção pública de profissionais, políticas de valorização do magistério e a política de formação continuada de professores, que ganhou escopo com a criação da Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM) em 20 de julho de 2006. Essa organização se constituiu com o objetivo de sistematizar a formação continuada e construir um serviço próprio que pudesse apoiar os docentes, idealizada para atender tanto a formação pedagógica – desenvolvendo proposta curricular, matrizes e roteiros de aula – quanto a formação pessoal – ampliando o repertório cultural e possibilidades de troca de experiências (SILVA, 2014).

De acordo com a Diretora Pedagógica da ESFAPEGE, em entrevista empreendida para este estudo, a composição do quadro de funcionários inicialmente foi realizada através de convite às pessoas que já realizavam formações de modo pontual para os professores de Sobral. A maior parte desses já estava efetivada na Secretaria de Educação do município e continuou atuando nas escolas de origem e na ESFAPEM.

Conforme a atuação desse dispositivo foi se consolidando, as admissões dos seus colaboradores passaram a ser realizadas através de processo seletivo, oportunizando a vaga para profissionais que não possuíam vínculo efetivo com o município, mas priorizando aqueles que já possuíam experiência na rede. Ademais, a equipe utiliza profissionais na modalidade “freelancer” para atender demandas pontuais.

Em 2017, acompanhando as mudanças que vinham ocorrendo ao longo dos anos, a ESFAPEM foi renomeada para Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE, fazendo parte do Programa de Política Educacional de Sobral e

caracterizando-se como uma Organização Social filantrópica que busca “desenvolver processos educacionais de ensino e pesquisa, promovendo a formação, capacitação e qualificação de professores, servidores do magistério e áreas afins, bem como prestar consultoria e assessoria à gestão educacional” (ESFAPEGE, 2017, online).

Sua composição administrativa se constitui de um diretor presidente, uma diretora pedagógica, um diretor administrativo financeiro, uma coordenação de educação infantil, coordenação de ensino fundamental I e II, uma coordenadoria de logística e planejamento e uma coordenadoria de gestão de pessoas.

Cada coordenação pedagógica, juntamente aos seus formadores, é responsável anualmente por construir o plano de curso para o grupo atendido. Esse material é enviado à Superintendência Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para validação e retorna aos formadores para possíveis ajustes e construção mensal da formação dos professores e materiais de suporte.

Fisicamente, a ESFAPEGE fica localizada no centro da cidade de Sobral e conta com 9 salas, uma para cada coordenação, setores administrativos, direção, além de ampla recepção e copa. Essa estrutura foi pensada para atender as necessidades de planejamento e sistematização por parte dos formadores e demais profissionais. Os encontros formativos com os professores ocorrem em espaços maiores, como o Centro de Educação a Distância (CED) e a Escola de Saúde Pública Visconde de Sabóia. Ao todo, a ESFAPEGE conta com 35 colaboradores com aptidão para executar a missão de “desenvolver processos educacionais de ensino e pesquisa, que promovam a formação, capacitação e qualificação de professores, servidores do magistério e áreas afins” (ESFAPEGE, 2017, online). Após conhecermos o nosso *lócus* de investigação, passemos então a compreender a atuação do formador de professores, o sujeito de nossa pesquisa.

2.1 O formador de professores e sua atuação profissional

Quem é o formador? Ambrosetti *et al.* (2020), em estudo sobre os formadores de professores em processos de indução docente, evidenciam que há uma dificuldade na discussão conceitual do termo “formador”, que se inicia pela própria dispersão semântica do termo e que perpassa as diferentes abordagens de pesquisa sobre o tema. No entanto, dentre algumas definições, apresentam o formador de professores como “[...] alguém que forma para o exercício de uma atividade profissional, o que pressupõe que seu ofício define-

Como se forma o formador? Formação continuada de formadores de professores de Sobral/CE

se na relação com os espaços do trabalho e envolve situações orientadas pela e para a prática pedagógica” (p. 6).

Para Vaillant (2003), o formador é um mediador entre o conhecimento e as pessoas que devem adquiri-lo. Para nós, é um profissional que precisa ser crítico-reflexivo com sua atuação e com conhecimentos técnico-pedagógicos e teórico-práticos para exercer uma atividade formativa com outros sujeitos. Para o desempenho de sua função, também é necessário que tenha consciência política e social e que tenha a ética como seu guia.

Para Nunes e Nunes (2014), o formador é um professor, pois está dedicado à formação de professores. Nesse sentido, pode ser o diretor escolar, o técnico, o coordenador pedagógico, ou até mesmo um professor mais experiente, que se encarrega de orquestrar o processo de melhoria das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos, com vistas à transformação da escola e da sociedade.

Para Pereira (2022, p. 4), os formadores de professores “[...] são sujeitos que atuam nos cursos de formação de educadores e que suas trajetórias formativas implicam na constituição do sujeito/professor [...]”. Por isso, se faz tão importante refletir sobre sua formação.

Na perspectiva deste trabalho, o formador é um professor que assumiu essa função através de seleção pública e foi contratado de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para estar à frente de um projeto de formação continuada em serviço oferecido pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) de Sobral/CE. Nesse espaço, o formador é chamado de professor formador/elaborador e atua em um contexto específico, seguindo a política educacional local, formando os professores e os demais servidores do magistério.

Nos cursos de formação continuada, os professores que estão à frente dos processos formativos são considerados especialistas, os que dominam as teorias educativas e os conteúdos curriculares, e, por isso, se encontram em um nível superior de conhecimento dos seus pares. Essa visão é arriscada, uma vez que pode se esquecer das necessidades formativas desses sujeitos, da necessária garantia dos espaços de planejamento, reflexão e avaliação de suas práticas, bem como do essencial momento de partilha e colaboração com outros professores formadores.

Para Imbernón (2010, p. 11), a formação continuada dos professores, “mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de

imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”. É necessário romper o ciclo de formações que enfatizam o neotecnicismo com fins de atender as demandas do mercado e possibilitar uma prática reflexiva e crítica (MORAIS; HENRIQUE, 2021). Dessa forma, torna-se indispensável refletir se os formadores de professores sabem fazer isso e se seu desenvolvimento profissional tem possibilitado o entendimento da necessidade de uma nova lógica formativa, de colaboração e inovação.

Pressupondo que se os formadores de professores não foram formados com práticas reflexivas, dialógicas e colaborativas, é pouco provável o desenvolvimento de práticas que contribuam para a efetiva melhoria da educação e da formação docente. Mas, não se trata de procurar culpados pelo predomínio de formações transmissivas, nem tão pouco vitimizar os formadores de seu desconhecimento de novas perspectivas reflexivas, situadas e participativas de formação continuada; o desafio é maior. Trata-se de ver os formadores como sujeitos que atuam seguindo modelos e estratégias determinadas (NUNES; NUNES, 2014), e que, por isso, não é suficiente apenas observar sua prática, é necessário adentrar a compreensão das suas concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional e também as que orientam os órgãos educacionais em que estão inseridos. Adiante, nos ocuparemos disso. Antes, faz-se necessário situar nosso entendimento sobre esses fenômenos.

2.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional

Para Imbernón (2010, p. 115), a formação continuada é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Nesse entendimento, ela não se dá em um único espaço, ou em apenas um modelo, uma vez que, após a formação inicial, os professores experienciam momentos formativos em contextos escolares ou externos à escola, e que lhes possibilitam novos olhares sobre o fenômeno educativo, traduzindo-se em suas novas posturas didáticas.

Nessa concepção, os professores participam de diferentes modalidades formativas, de acordo com suas necessidades pessoais (quando autonomamente procuram cursos específicos) ou com a realidade na qual estão inseridos, expressos pelas necessidades coletivas (as formações em serviço das escolas ou redes de ensino). Neste último modelo, é

comum, e não nos parece certo, que as necessidades de melhoria do desempenho dos alunos e dos índices educacionais se sobreponham à melhoria da profissão docente. Ouvir os professores sobre suas reais necessidades formativas e lhes dar condições físicas e salariais para exercer sua docência é primordial para seu desenvolvimento profissional.

Ainda para Imbernón (2010, p. 45), “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho formativo para transformar a prática”. Todavia, como evidencia García (1999), as formações continuadas têm se centrado mais em aperfeiçoar as competências do processo de ensino dos professores: “A formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores” (p. 143). No entanto, como também evidencia o referido autor, formações centradas nos interesses e necessidades dos professores têm mais eficácia nos processos de mudança.

Romper com essa tradição tem se constituído como uma tarefa complexa, mas que é possível, se considerarmos que o desenvolvimento profissional é um processo que congrega várias estratégias que têm no centro um professor que reflete sua própria prática e delineia os rumos de sua formação. Conforme García (1999), a autonomia e a capacidade de ação dos professores, individual e coletivamente, também fazem parte de seu desenvolvimento profissional. Na mesma interpretação, para Vaillant e Marcelo (2012, p. 173), “quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”, já que, de uma forma bem consensual, aprendemos melhor a partir dos nossos contextos e interesses particulares.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 167), considerando que o desenvolvimento profissional conota um processo de evolução e continuidade, argumentam que esse “caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e a busca de soluções” que objetivam melhorar a prática dos professores e, conseqüentemente, os resultados de sua atuação, sobretudo na melhoria da aprendizagem dos alunos e, assim, a melhoria da qualidade da educação. Ferreira (2020) acrescenta ao conceito a importância de considerar a identidade laboral do professor, garantindo que o seu fazer não seja desapropriado, mas que acompanhe as evoluções que se sucedem.

Ao discorrer sobre a participação de iniciativas públicas nesse processo, Jardimino e Sampaio (2019) identificaram formações continuadas de cunho compensatório frente às

lacunas do curso de graduação e o incentivo a novos cursos de extensão e pós-graduação. Entretanto, observa-se a carência no desenvolvimento de competências profissionais que contemplem ações de investigação contextualizadas e a participação do professor na construção dessas iniciativas (JARDILINO; SAMPAIO, 2019). A seguir, explanamos a metodologia adotada neste estudo.

3. A metodologia do estudo e a realidade investigada

Para nos aproximarmos de nosso objeto de estudo, assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que esta, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), aprofunda-se num universo de significados, respondendo a questões muito particulares. Ainda para os autores, na pesquisa qualitativa, “a realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, p. 21).

Os sujeitos de nossa pesquisa foram (9) nove formadores de professores da ESFAPEGE que passaram por processos seletivos, cumprem carga horária de 40h semanais e compõem o quadro de formadores fixos que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No entanto, apenas (5) cinco formadores responderam ao questionário eletrônico enviado. Estes são os sujeitos participantes de nossa pesquisa, os quais são identificados por Formador 1 (F1), Formador 2 (F2), Formador 3 (F3), Formador 4 (F4) e Formador 5 (F5).

Como instrumentos para a produção dos dados, inicialmente realizamos uma entrevista com a Diretora Pedagógica da ESFAPEGE, que possibilitou uma maior compreensão da dinâmica da Escola de Formação, e, posteriormente, aplicamos um questionário com os formadores. O questionário foi realizado através do Google Formulário, sendo composto inicialmente pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido de 15 (quinze) questões, classificadas como abertas e fechadas, com a finalidade de traçar um perfil dos sujeitos, sua formação, os desafios e possibilidades de sua atuação, suas concepções sobre formação continuada e a trajetória de seu desenvolvimento profissional.

A seguir, discutiremos os resultados obtidos a partir da produção dos dados, fazendo uso da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que permite construir categorias sistemáticas e objetivas na busca por compreender em profundidade as afirmações enunciadas pelos participantes da pesquisa.

4. Resultados e Discussões

O perfil dos formadores investigados corresponde a 2 homens e 3 mulheres, de faixa etária entre 30 a 38 anos, todos com experiência de mais de 6 anos na docência. Suas formações iniciais se concentram nas áreas de Letras Português (3 formadores) e Ciências Biológicas (2 formadores); além disso, 1 formador também apresenta formação em Pedagogia. Quanto à sua maior titulação, 3 são especialistas, 1 é mestre e 1 graduado. De acordo com o Edital 004/2021 do Processo Seletivo para formadores, ao qual tivemos acesso, essas áreas de formação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa correspondem aos pré-requisitos para exercer o cargo de professor formador dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dos 5 formadores, 2 estavam no seu primeiro ano como formadores de professores e os demais estavam entre o terceiro e o quinto ano de experiência. No entanto, ao tomarmos como referência as proposições de Tardif (2002, p. 51), de que “é no início da carreira (1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental”, os formadores investigados, mesmo o que já acumula 5 anos de experiência, ainda são iniciantes na função, aprendendo a ter um domínio maior do trabalho realizado, do seu bem-estar pessoal e das exigências da profissão.

Quanto ao vínculo anterior com a cidade de Sobral, apenas 3 formadores já atuavam anteriormente como professores da rede municipal de ensino; os demais não somam experiência no município em outras funções docentes. Indagados sobre o que lhes motivou à atuação como formadores de professores, os sujeitos destacaram: a oportunidade de trabalhar na construção de projetos didáticos; o desafio profissional e a oportunidade de ampliar olhares atuando em outro espaço que não a sala de aula; participar e contribuir com a instituição; conhecer a rede municipal de ensino e a admiração com o trabalho de formador.

Observa-se que as motivações para exercício da função de formador não se centram nas possibilidades de crescimento pessoal, profissional ou no sujeito que aprende, como García (1999) pontua. Essas se revelam como compromissos com um projeto educativo numa perspectiva coletiva e não nas necessidades dos próprios professores. Assim, observamos o que evidencia o referido autor no fato de que “[...] o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma que é difícil pensar numa sem a outra” (GARCÍA, 1999, p. 139).

No tocante aos desafios no exercício da atuação como formadores, foi comum, na fala dos formadores, a menção quanto a atingir as expectativas dos professores, como disse F1:

“conseguir alcançar os (as) professores (as)”. Esse desafio, característica do trabalho interativo que é a docência, é discutido por Tardif e Lessard (2005), quando teorizam que, na profissão docente, agimos sobre um “objeto humano” com direitos, privilégios, necessidades e, por isso, capaz de juízos de valor sobre nosso trabalho. Logo, satisfazer os interesses dos professores também se torna um meio de assegurar a continuidade de seu exercício profissional. Todavia, nessa relação formativa, Imbernón (2010) alerta que é preciso trabalhar com os professores e não sobre eles.

Tardif e Lessard (2005) também discutem que a relação entre seres humanos que marca a profissão do professor levanta questões de poder, de afetividade e de ética, por isso, é fundamental o controle dos resultados dessas interações. Ainda sobre os desafios do trabalho como formador, na mesma lógica de atender aos anseios dos professores, F2 destacou o “alinhamento com os órgãos responsáveis pelas avaliações municipais”. Essa preocupação no contexto de um município referência nacional em educação pública em que os sujeitos estão inseridos pode estar envolta num discurso da eficiência, como evidenciado por Nóvoa (2017), no qual se gratificam os professores em função dos resultados dos alunos. Em contrapartida, também revela o compromisso do formador com o projeto educacional partilhado pelo coletivo em que está inserido.

Na mesma perspectiva, F4 destaca como desafio “o reconhecimento”, não deixando claro se é pelos professores ou da instituição em que trabalha, nos levando a pressupor que se trata de ambas, haja vista que a satisfação desses sujeitos incide na qualidade e na continuidade de sua função.

Já F5 põe em evidência a produção de material, mais especificamente “a busca de inovação para a produção de material”, como uma provação de sua atuação. Dessa forma, inferimos que o entendimento desse formador sobre o seu papel recai na sua responsabilidade como perito em desenvolver materiais para que os professores possam usar como modelo em sua prática. Vale destacar que, de acordo com o Edital 004/2021, a elaboração de material didático é umas das atribuições dos formadores, somada à execução da formação em serviço dos professores da rede pública, sua principal atividade.

García (1999, p. 180) argumenta que “uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática”. Talvez, por isso, os formadores se cobrem na produção de materiais que colaborem com a prática de novas estratégias metodológicas

Como se forma o formador? Formação continuada de formadores de professores de Sobral/CE

dos professores. Pode ainda significar uma preocupação exagerada com uma formação prescritiva, em que o professor tem pouca autonomia.

Contrário às dificuldades de sua atuação, questionamos os formadores sobre seus encantamentos e alegrias na função de formadores. Foi quase unânime a satisfação que os sujeitos de nossa pesquisa têm em ouvir os relatos dos professores sobre suas aprendizagens, bem como também em vê-los desenvolvendo, em suas salas de aula, atividades feitas nas formações.

Perceber que conseguimos, enquanto formador, agregar ao trabalho de alguns professores e ser referência para eles. Além disso, me alegra ter a oportunidade de estudar, pesquisar sobre conteúdos e estratégias didáticas, que antes eu não poderia por conta da demanda de sala de aula (F2).

Nessa fala, além do já observado prazer em contribuir com a formação de seus pares, o formador destaca um aspecto relevante: o espaço que a função de formador lhe possibilita para estudar. Compreendemos, então, que esse formador, para além da formação de seus pares, também atua como formador de si próprio, usufruindo o seu tempo de planejamento para investir na sua formação, na construção de conhecimento, e, por isso, também na mudança de suas práticas. De fato, em contextos de atuação de sala de aula, os professores, pelas demandas da escola e do compromisso com a aprendizagem dos alunos, pouco têm espaço para estudar ou pesquisar. Seu tempo de planejamento acaba sendo tomado pelas questões burocráticas de preenchimento de diários, relatórios e sistematização do plano de aula.

Autores como Ambrosetti *et al.* (2020), Imbernón (2010) e Nunes e Nunes (2014) destacam que a formação continuada de professores deve possuir embasamento teórico consistente, mas assinalam a importância da prática contextualizada, que ultrapassa barreiras generalistas e oportuniza o desenvolvimento coletivo. Corroborando com a teoria, quando questionado sobre a formação continuada, o participante F2 afirmou: “É a promoção de uma atuação pedagógica viva, reflexiva, que se preocupa em munir o docente de condições de avaliar, adaptar seu fazer mediante as condições de realidade”.

De acordo com Imbernón (2010), observa-se na literatura uma série de críticas relacionadas ao predomínio de uma formação transmissora que prioriza aspectos teóricos. Sobre isso, é possível interpretar similaridades no discurso dos formadores, quando esses assinalam que a formação continuada é “a continuação dos estudos” ou uma “capacitação

de curta duração”. Tais expressões nos levam a refletir sobre como esse formador age durante a sua prática.

Ao referir-se ao seu processo formativo, todos sinalizaram a participação em formações promovidas pela Secretaria de Educação. Um deles assinalou ter participado de 1 a 2 encontros e os demais entre 3 e 5. Sobre os desdobramentos observados, F2 foi o único participante que mencionou recortes que se relacionam ao desenvolvimento emocional: “A formadora em questão era excelente e buscava um diálogo próximo e humano conosco, por essa razão aquele perfil se tornou uma referência para mim”. Afetividade e emoções nas práticas educativas são temáticas abordadas por Henri Wallon desde a metade do século XX e sua relevância segue como pauta de discussão.

Imbernón (2010) apresenta a necessidade de conduzir o processo formativo fazendo bom uso das diferentes emoções, pois acredita que o conhecimento das emoções proporciona uma melhoria na comunicação entre pares e que essa aprendizagem chegue até o aluno. Os demais participantes ressaltam aspectos objetivos, conteudistas e motivacionais que são desenvolvidos nesses espaços formativos. De acordo com o EDITAL 004/2021, apresentar habilidades e conhecimento das competências socioemocionais em sua atuação profissional é uma das exigências da atuação dos professores formadores da ESFAPEGE.

Considerando as declarações dos formadores sobre o impacto das formações continuadas em sua atuação, constatamos que eles as consideram potencializadoras de reflexões para novas posturas profissionais, sobretudo na busca de novas metodologias para o trabalho com os professores. No entanto, como alerta Furlanetto (2011, p. 133), a reflexão sobre a prática não significa olhar apenas para os rituais das aulas, ou, no caso dos formadores, para os cursos de formação, “mas arriscar-se penetrar nos territórios da intersubjetividade, entrar, em contato, entre outras dimensões, com suas insatisfações e dos alunos”. A ampliação de conhecimentos e o crescimento profissional também foram percebidos nesse processo formativo, no entanto de uma forma muito generalista. Os formadores não descrevem que tipos de conhecimentos são ampliados ou ressignificados e quais os parâmetros de seu crescimento profissional. Logo, nos questionamos se de fato as formações continuadas realizadas pelos formadores têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

Para além das formações oportunizadas pelo serviço, foi questionado como tem se constituído o desenvolvimento profissional dos participantes. Todas as respostas mencionaram o aprofundamento nos conteúdos, utilizando livros e/ou vídeos, e participando de palestras e cursos. Para García (1999), essa atividade corresponde a um tipo de modelo de desenvolvimento profissional comum entre os professores, no qual esses adquirem conhecimentos em atividades já planejadas e muitas vezes desenvolvidas por especialistas.

Observou-se que os formadores se colocam de forma ativa no seu processo de desenvolvimento profissional, como apresentado por F4: “[...] senti a necessidade de fazer outra graduação na área, no caso foi a Pedagogia, e também uma pós em gestão escolar para aprender mais e me capacitar mais sobre a área que estou atuando”. Para Vaillant e Marcelo (2012), essa busca contribui para a construção e/ou manutenção da autonomia e responsabilidade desses profissionais. E, perante ela, é importante esclarecer que desenvolvimento profissional não é sinônimo de formação, pois engloba, dentre outros, elementos da formação, da carreira e da identidade.

Como bem explana Hobold (2018, p. 428), pensar no desenvolvimento profissional do professor significa considerar as interações que eles estabelecem “[...] na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças [...]”. Logo, os cursos de formação continuada realizados fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, mas não são o próprio desenvolvimento em si.

Ainda sobre os modelos de desenvolvimento profissional, o modelo autônomo evidenciado por García (1999), que corresponde ao modo como os professores aprendem por si mesmos os conhecimentos que julgam ser fundamentais para a melhoria da sua prática, também foi percebido na fala dos formadores. Para F1, seu desenvolvimento profissional se constitui “sempre buscando melhorar a minha capacidade de entender o outro, a mim mesmo e o processo de aprendizagem” e, para F2, “Para ser sincera, essa busca tem sido muito autônoma. Compro livros, assisto vídeos e busco perfis que possam me ajudar no meu desenvolvimento profissional/pessoal”. Sobre esse processo formativo, ainda para o autor citado, “os professores são, pois, sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação” (GARCÍA, 1999, p. 150).

Assim, o desafio que se coloca é que os formadores de professores se percebam como alguém que “agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a

vida o conduz” (HOBOLD, 2018, p. 428), construindo novos conhecimentos, ressignificando velhos entendimentos e práticas e formando-se para as novas demandas educativas e para a mudança que queremos ver na educação.

5. Considerações finais

Dos objetivos centrais deste estudo, concentrados em realizar uma reflexão sobre como se forma o formador da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE, quais são seus percursos de formação continuada e como seu desenvolvimento profissional se articula com a dos professores que forma, concluímos que esses processos não acontecem do mesmo modo ou no mesmo ritmo para os sujeitos investigados, mas apresentam uma característica comum de autonomia desses sujeitos com seu processo formativo.

Em relação ao espaço no qual esses sujeitos exercem sua função, pela observação dos aspectos analisados, percebe-se que a ESFAPEGE busca qualificar não apenas os professores da Educação Básica, mas também o seu formador. Embora os formadores sinalizem algumas dificuldades enfrentadas no dia a dia, é preciso ressaltar de forma positiva o investimento que o município de Sobral fornece para a manutenção da ESFAPEGE, visando à formação dos atores que a compõem. Todavia, sinalizamos que é preciso considerar cada vez mais as necessidades formativas dos formadores e ter um olhar cuidadoso com os aspectos emocionais, éticos e que promovam uma visão mais crítica dos processos educativos, e não somente fortalecer os aspectos técnicos de sua atuação.

Diferente do acompanhamento existente para professores iniciantes, observa-se que não há um modelo sistematizado de inserção do professor que vem a ser um formador. Sua construção é moldada através da experiência, buscas individuais e formações esporádicas. Dessa forma, é possível que esse processo seja considerado solitário para o formador? Mesmo trabalhando num coletivo de formadores, há partilhas das aprendizagens e competências adquiridas? São questões que ficam e sobre as quais também Nóvoa (2011) nos ajuda a afirmar que: “é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada [...]”. Precisamos encontrar esse caminho!

Referências

- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, e4263118, jan./dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECSKEHAZY, Ilona. **Institucionalização do direito à educação de qualidade: o caso de Sobral, CE**. 442 Fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- DA FONSECA NETO, João César; SOL, Geraldina Vicente; DE OLIVEIRA BRITO, Renato. Referências locais de qualidade educacional: Estudo comparado das trajetórias de Sobral/CE e Oeiras/PI. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. January-July, p. 93-93, 2021.
- ESCOLA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO MAGISTÉRIO E GESTÃO EDUCACIONAL (ESFAPEGE). **Missão/Visão/Valores**. 2017. Disponível em: <https://esfapege.blogspot.com/p/missaovisaovalores.html>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020009-e020009, 2020.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, pp. 131-140, 2011.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- HOBOLD, Márcia Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JARDILINO, Jose Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.
- MCNAUGHT, Tim. A Problem-Driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil. **RISE Insight**, 2022. Disponível em: <https://riseprogramme.org/publications/problem-driven-approach-education-reform-story-sobral-brazil> Acesso em: 15 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A Compreensão de Docência nas Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 147-158, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 167-185, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Diego Carlos. Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 47, 2022.

ROCHA, Roberto Hsu; MENEZES-FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Avaliando o impacto das políticas educacionais em Sobral. **Economia Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 5-30, 2018.

SILVA, Liérgina Pedrosa Alves. **Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa**: PAIC. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOBRAL (CE). **Edital do processo seletivo para formadores nº 004/2021**. Sobral/CE: Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE, 2021.

SUMIYA, Lília Asuca. **Sobral e a garantia da aprendizagem de todas as crianças**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática**. Santiago de Chile: Preal, 2003. (Preal documentos; n. 25).

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: Editora UTFRP, 2012.

Sobre as autoras

Evanila Abreu de Oliveira

Pedagoga, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Eusébio - CE. E-mail: evanila.educ@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1622-2575>

Israela Melo Alves

Psicóloga, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Sobral - CE. E-mail: israela.melo@aluno.uece.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1056-661X>

Giovana Maria Belém Falcão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. E-mail: giovana.falcao@uece.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

Recebido em: 12/06/2023

Aceito para publicação em: 14/07/2023