

# Entrevista



Profª Drª Isabel Sabino de Farias

*No sentido de uma compreensão conceitual epistêmica e política a respeito dos processos de formação docente continuada, em diálogo com as dimensões do desenvolvimento e da qualificação profissional, convidamos a Profª Drª Isabel Sabino de Farias, que é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e fez Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de Brasília (UnB).*

*Além disso, a entrevistada é docente associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2; membro da Câmara de Assessoramento Técnico-Científico da FUNCAP, na área das Ciências Humanas, Linguagem e Artes (CHLA) (2021-2023); editora adjunta da Revista Educação Formação (REDUFOR/UECE) e da Revista Education Policy Analysis Archives (EPAA, Flórida EUA). É também membro do GT8 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).*

*Nesta entrevista, que ocorreu no dia 04/07/23, gentilmente cedida pela professora em sua residência, a docente nos contou a respeito de sua trajetória acadêmica, de sua aproximação com a temática abordada nesta edição extra da Revista DoCEntes e de como têm desenvolvido em suas pesquisas e práticas formativas reflexões concernentes aos conceitos abordados.*

**DoCEntes:** Este dossiê extra da Revista DoCEntes tem como foco a política de valorização da formação continuada dos docentes e profissionais da rede, pensando também o desenvolvimento e à qualificação profissional destes profissionais desta rede estadual. Neste sentido, nós recebemos uma encomenda da Coordenadoria de Gestão de Pessoas de alguns trabalhos,

sejam teses e dissertações, que são encaminhados para a ascensão funcional vertical, de modo que pudessem ser publicados na nossa revista, sob a forma de artigo. E nesse sentido, nós entendemos que é uma iniciativa importante da COGEP, que é uma iniciativa importante da SEDUC.

Por conta disso, nós convidamos a Profa. Dra. Isabel Sabino de Farias, do

curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, para que pudesse trazer algumas reflexões a respeito desse assunto, e também nos pudesse fazer pensar melhor um pouco sobre a importância dessa temática nas dimensões estadual e nacional. Nesse sentido, pedimos que a professora se autoapresente e nos conte algumas experiências

profissionais relacionadas a formação de professores.

**Isabel Sabino de Farias:** Boa tarde. Então, primeiro eu quero agradecer o convite, mesmo! Fiquei surpresa – mas uma surpresa boa! Fiquei feliz de ser lembrada e agradeço demais a confiança do convite e espero poder pensar juntos essa ideia, pensar juntos sobre o tema, que de fato é relevante, que é falar de política de valorização da formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da rede estadual. Eu começo justamente parabenizando pela iniciativa, porque a temática é relevante, é necessária e, sobretudo, demanda maior atenção. Por coincidência, eu estou nesse momento fazendo um trabalho encomendado pela UNIFESP–Guarulhos sobre as produções daquele Programa, em Educação, relacionados à formação continuada, e estou também aí produzindo trabalho sobre formação continuada. Então, quando recebi o convite, eu digo: “Bom, tudo conflui!” Agradeço demais a oportunidade dessa conversa.

É sempre difícil a gente falar da gente, mas eu costumo dizer que todos nós temos uma história e é isso que vai nos constituindo, é esse o ‘barro’ que nos constitui; e para mim essa é uma ideia muito cara porque, como também tenho já anotado com outras colegas de profissão da UECE com quem eu escrevi o livro “Didática e docência: aprendendo a profissão” (no capítulo 2). Nesse sentido, tem uma frase que eu gosto muito de referir quando eu penso nessa autoapresentação, que é a ideia de que “o professor é uma pessoa que se faz professor”.

Eu venho de uma formação escolar de uma formação profissional toda constituída e lapidada na rede pública de ensino, desde a minha escolarização básica até a universidade a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. Eu sou egressa do Curso Normal Pedagógico, ainda no auge da lei

profissionalizante – sou egressa do Colégio Estadual Regina Pácis, onde eu fiz o Curso normal pedagógico em Crateús, e é nesse mesmo período também que eu cursei, na rede privada, concomitante ao curso Normal, o chamado “Científico”, que equivale naquela época do ensino profissionalizante ao segundo grau profissionalizante. Isso já, naquele momento, visando me preparar para fazer o vestibular. Crateús tem um *campus* da UECE – a FAEC, e naquela época era muito difícil. E para quem fazia o Curso Normal então, pois eu vinha do Lourenço Filho, fiz meu Ensino Fundamental lá, depois fui para o 2º Grau no Regina Pácis, o que a gente hoje entende como Ensino Médio. Então, você não tinha muita ligação com o que se demandava no vestibular; assim, pela manhã eu fazia o Curso Normal, à tarde eu fazia o Curso Científico, olhando já para seleção e foi! Eu ingressei no Curso de Pedagogia no 1º semestre de 1988 e me licenciei em Pedagogia na FAEC, em Crateús, em janeiro de 1992, e é lá também que eu me inseri como professora efetiva da UECE, em agosto de 1992.

Logo que eu terminei o curso de Pedagogia, a UECE abriu um dos últimos concursos que ela fez para professor graduado – e eu era recém-graduada e fiz o concurso e fui aprovada. Eu ingressei na UECE no dia 22 de agosto de 1992. De lá para cá, eu já tenho aí pelo menos três décadas de trajetória na Universidade Estadual do Ceará; mas antes de ingressar na UECE, eu vinha já de 6 anos de atuação como professora numa escola privada, onde eu atuava na 1ª série (que hoje é o Ensino Fundamental), e foi lá que eu aprendi a alfabetizar; é de lá as minhas primeiras experiências com estudantes, com a docência, com a gestão, vivendo os primeiros aprendizados da profissão. Concomitante a fazer o Curso Normal, eu comecei também a lecionar; me lembro que, na época, a diretora do Regina Pácis me chamou e disse: “olha, tem uma diretora de escola que tá querendo

uma boa aluna do Curso Normal para ensinar” – naquela época você começava como ajudante de sala. Fiquei nessa escola até tomar posse na UECE.

A minha entrada na Faculdade de Educação de Crateús aconteceu como graduada e recém formada. Um ano depois eu assumo como vice-diretora da FAEC e foi nesses primeiros anos de exercício docente na universidade que eu senti a necessidade de aprofundar os estudos. Fui, então, em busca do mestrado, doutorado. Eu fiz o mestrado e doutorado na UFC, seguidamente, ali no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Terminei o doutorado em 2002. Então, esse é o percurso de formação pelo qual fui me fazendo professora. No mestrado, eu fui estudar a docência no Telensino cearense, olhando para os saberes de formação – minha dissertação foi publicada a partir de uma seleção que é a UFC fez em articulação com a SECULT; foi publicada pela Editora Annablume (FARIAS, 2000). Posteriormente, na tese de doutorado, eu dou continuidade olhando para docência, mas dessa vez a partir das inovações e da mudança na cultura docente olhando uma política – que na época estava em pleno vapor no Ceará – que eram os Ciclos de Formação (FARIAS, 2006).

E são essas experiências de formação que, pouco a pouco, vão, digamos assim, me fortalecendo nos meus primeiros anos de exercício na docência na universidade, porque eu cheguei na universidade sabendo ensinar como a quem ensina crianças. Eu me lembro demais que a primeira turma que colou grau depois que eu estava como professora me fez uma homenagem na Aula da Saudade, eles fizeram aquela caricatura de como eu dava aula. E eles ficavam marcando justamente o meu jeito de dar aula como se eles fossem crianças, porque era essa era a experiência que eu tinha de seis anos de docência para crianças do primeiro ano do 1º Grau à época.

Logo que eu entro na universidade, eu tenho/senti muita necessidade de estudar e de aprender como ser uma professora universitária.

Dito isso, eu também considero importante nessa minha autoapresentação dizer que eu sempre quis ser professora: eu nunca me imaginei sendo outra coisa, nunca desejei, nunca olhei para outro trabalho, para outra profissão! Eu sempre quis ser professora: desde a quinta série eu falava em ser professora, em fazer um mestrado, fazer um doutorado. Isso sempre foi um horizonte para mim, que eu desejei e busquei. Se a entrada na docência pela rede privada me mostrou um modo de ser como professora – com qual, aliás, eu vou me debater muito quando entro na docência na rede pública pela Universidade em relação ao ser docente, posso dizer que foi na Universidade pública que eu me encontrei e encantei com a pesquisa, com ensino e com a extensão. Então para mim essa tríade “ensino–pesquisa–extensão” vai ser algo com o qual eu tenho intensa identificação e muito desejo de aprender, de viver, porque em toda minha formação de graduação eu não tive oportunidade de viver a iniciação científica, de viver situações de monitoria. Nos anos em que eu fiz a graduação na FAEC em Crateús era muito focado no ensino, nas aulas mesmo; quando eu chego na docência universitária – já como professora efetiva na UECE – eu vou muito em busca de uma formação que possa me fazer trabalhar numa perspectiva distinta daquela da minha formação inicial, buscando uma perspectiva mais crítica, mais emancipadora, mais articulada entre ensino, pesquisa e extensão, e não centrada sobretudo no ensino. E, nesse meio tempo, de lá para cá, se foram três décadas. Eu começaria dizendo que tudo que eu fiz nos meus mais de 30 anos na UECE esteve sempre focada na formação de professores, desde a minha própria formação no *stricto sensu*; a minha própria formação na graduação, que é a Pedagogia.

E de lá para cá, quais são as experiências que eu posso destacar como aquelas que vão sedimentar essa minha relação com o campo da formação de professores? Primeiro, minha participação na elaboração do projeto de criação do Mestrado em Educação da UECE, ali entre 2003/2004 – conseqüentemente, a minha incorporação como professora permanente. Então, eu sou professora permanente do PPGE UECE desde que ele ainda estava no desejo e na sua escrita, em 2003. E eu tenho me mantido nesse lugar e procurado fazer todas as investidas que são necessárias. Desse projeto inicial do Mestrado, 10 anos depois, resulta a criação do curso de Doutorado. Nesse ano de 2024 fará 20 anos de existência – então, será um ano de muita comemoração, afinal consolidamos um programa que chega aos seus 20 anos de vida com conceito 5 na CAPES. No âmbito do Nordeste, nós temos pouquíssimos programas com esse conceito.

Uma outra ação que poderia destacar seria a própria criação do grupo de pesquisa que eu lidero, que é o EDUCAS – Educação, Cultura Escolar e Sociedade, uma equipe criada em 2006 e que, desde então, consta no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq. Muitos professores que hoje atuam nas redes de Educação Básica e Educação Superior passaram pelo Educas, inclusive alguns continuam, até hoje, com essa vinculação. Então, um grupo de pesquisa é também uma ambiência de formação para a profissão, porque eu entendo que a formação em pesquisa é fundamental a qualquer professor, desde a Educação Infantil à universidade, porque nós precisamos nos indagar sobre o nosso próprio trabalho, sobre as nossas condições de trabalho, sobre os resultados do nosso trabalho, e para isso o domínio do processo investigativo, do processo de produção do conhecimento. É fundamental porque se eu não tenho a compreensão de que eu também sou produtora de

conhecimento, eu assumo um lugar, muitas vezes, cômodo e, até mesmo, inconsciente de que como professor apenas reproduzo o conhecimento, quando na verdade o professor forma mentalidades. Então, professor tem um papel decisivo na formação humana, na formação social.

Além da criação do grupo de pesquisa, eu coordenei durante mais de 5 anos a Coordenadoria de Ensino *Lato Sensu* do Centro de Educação da UECE, e dali, naquela Coordenadoria, elaborei, formulei e colaborei para que fossem aprovados cursos de especialização, tanto de oferta privada como por meio de convênio com municípios e secretarias, com outras redes de ensino. E também coordenei o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) durante quase 6 anos – de outubro de 2011 a fevereiro de 2017. E durante esse período, o programa passou da nota 3 para nota 4, e alcançou a nota 5; foi um período que a gente estruturou o programa para que ele conseguisse, pouca a pouco, ir avançando na sua avaliação externa junto a CAPES.

Eu também atuei como conselheira do Conselho Estadual de Educação; também participei como integrante do Programa Prodocência – que é um programa de apoio às licenciaturas da Capes. Em 2008, ele foi coordenado na UECE pela professora Sofia Lerche Vieira, e dele resultou a produção de livros destinados a disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura: foram produzidos quatro livros, entre os quais este – “Didática e Docência: aprendendo a profissão” (FARIAS *et al.*, 2014). A primeira edição dele é de 2008, e essa edição de 2014 é a quarta. Esta obra concorreu ao edital da Biblioteca do Professor no ano de 2013, foi aprovada e distribuída para todas as escolas do Brasil. Ainda ligado ao Programa Prodocência, dessa vez ao edital de 2012, que foi coordenado por mim, nós produzimos uma coleção

de livros que também, à época, foram distribuídos para as escolas cearenses às quais a UECE estava vinculada por meio do PIBID. Essa associação foi porque, também em 2009, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação da UECE, formulei e implantei o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2007, foi primeiro PIBID, só para as federais; em 2009 sai o edital que abre para as estaduais. Então elaboramos o projeto com o apoio da PROGRAD, que foi aprovado e que se mantém até hoje. Então, coordenei ali o PIBID de 2009 a 2014 na UECE.

No período de 2013 a 2017, eu coordenei um grande projeto de pesquisa que foi Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), que foi uma pesquisa em rede articulando UECE, a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Minas Gerais) e a Universidade Federal de São Paulo – Campos Guarulhos – UNIFESP Guarulhos. Esse projeto tinha bolsa contemplando alunos de graduação, professores da Educação Básica e discentes de mestrado e doutorado. O livro “Pesquisa em rede: diálogos de formação em contexto coletivo de conhecimento” (FARIAS *et al.*, 2018) relata essa experiência e traz dados sobre os quantitativos de estudantes e professores da Educação Básica e Superior contemplados durante os 5 anos de vigência do Projeto. Importa destacar que, ao longo desses cinco anos, vários desses participantes fizeram seleção do mestrado e doutorado, terminaram seus mestrados e ingressaram no doutorado. Essa foi uma experiência que nos permitiu ampliar e fortalecer a aproximação com a escola de Educação Básica, associando pós-graduação, graduação e a Rede de Educação Básica. Dessa pesquisa também resultou o livro “Aprender a ser professor” (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015).

Nesse meio tempo, eu tenho desenvolvido regularmente vários projetos de pesquisa com financiamento da Funcap e do

CNPq, todas eles sempre focados na formação de professores. Nesse momento, por exemplo, coordeno uma pesquisa que olha para o professor iniciante na Educação Superior, o professor que forma professores para Educação Básica, estudo que problematiza: como é que o professor iniciante se desenvolve? Como é que nos primeiros anos de docência ele aprende a ser professor universitário (uma vez que não há formação para ser professor universitário)? Recentemente, numa defesa de tese, a doutoranda deu uma informação de que um número bem significativo de professores ingressantes nesse último concurso na rede municipal de Fortaleza tinha desistido, que estava desistindo em função dos desafios mesmo da docência e da ausência de apoio e acompanhamento, ou seja, da ausência de uma ação que a literatura vai denominar de “indução docente” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Então, um dos pontos que eu destaco como importantes nessa pesquisa é justamente olhar para o professor iniciante, porque esse é um segmento que as políticas educacionais brasileiras não têm contemplado. Fala-se em formação inicial, mas, e após o professor terminar sua licenciatura? Ele não está pronto, como tendem a pressupor os formuladores de políticas sociais e, por mais orgânica que possa ser o processo de articulação com a escola, é muito difícil começar na profissão. Por quê? Porque tudo é novo, porque você vive enquanto iniciante o processo de transição entre ser aluno e ser o professor; porque é nesse momento da carreira que você se vê ante a sala de aula, a gestão, os pares e isso tendo que mostrar, que firmar o seu valor. E isso é extremamente tensionante para o professor iniciante; mas, infelizmente, todos os estudos no campo da formação de professores mostram que esse é um tempo da profissão sobre o qual as políticas educacionais (sobretudo no Brasil) não tem se dedicado, não tem voltado a atenção.

Então, eu considero que essas pesquisas que eu venho fazendo sobre os professores iniciantes – terminei ano passado uma pesquisa que articulava Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Santa Catarina com professores iniciantes da Educação Básica – e os dados também mostram que o professor iniciante na Educação Básica, sobretudo aqueles recém-egressos dos seus cursos de licenciatura, eles sentem o peso dos primeiros anos de exercício na profissão e que a ausência de suporte de apoio, de formação, para lhe dar guarida, para tirar as dúvidas, para ajudar a fazer essa transição, para conhecer o trabalho de perto, faz a diferença e repercute na sua decisão de permanecer ou não na profissão.

**DoCentes:** Obrigada professora por trazer esses depoimentos; é sempre importante compreender os sujeitos por detrás das falas de histórias de vida. Dando prosseguimento à nossa entrevista, professora, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, a senhora atua diretamente na linha de pesquisa que discute de modo mais apurado essa temática que nós estamos discutindo aqui no dossiê; e pensar essas noções de formação continuada e desenvolvimento profissional de modo articulado com inovação curricular, articulando com essas experiências que a senhora já teve previamente com a docência, com o OBEDUC, com o Pró-Docência... acho que tudo isso conversa bastante. Diante disso: em quais aspectos as pesquisas que a senhora, seus orientandos, com seu grupo de pesquisa como um todo, o EDUCAS; como, e modo mais direto, essas pesquisas têm contribuído para melhor compreender os conceitos e práticas de formação continuada e desenvolvimento profissional nos âmbitos estadual e nacional?

**Isabel Maria Sabino de Farias:** Primeiro, eu penso que é importante dizer como eu entendo o conceito

de política, porque quando eu falo da política educacional eu falo de intenção e ação: nem sempre a intenção (aquilo que está proclamado no papel na lei, no plano legal) se concretiza na prática. Então, na nossa linha de pesquisa, nossa ênfase tem sido sempre olhar para o que acontece, para o modo como as coisas funcionam, entendendo que é lá que se concretiza, que se materializa política educacional. Não que não seja necessário e importante também compreender as intencionalidades, mas, para além delas, é importante nos interrogarmos sobre sua efetividade, sobre como elas conseguem ou não se materializar efetivamente.

Nesse sentido, quando eu penso em formação de professores estou falando de um campo de conhecimento, de pesquisa e de processos teóricos e práticas por meio dos quais o professor se envolve e constitui um conjunto de *saberes-fazer*s próprios a profissão docente. Quando falo de formação inicial e de formação continuada refiro-me aos processos formais pelos quais vamos nos constituindo professores, isso do ponto de vista legal e vivencial; portanto, autorizados a exercer a profissão de professor. Sob esse crivo, considero que é necessário pensar a formação continuada dos professores sob a perspectiva da formação permanente, integrada e contextualizada ao seu trabalho e aos desafios que enfrenta no seu cotidiano.

A formação inicial e continuada, a partir desse entendimento, compõe o desenvolvimento profissional docente, que se reporta a todo movimento de aprimoramento/aperfeiçoamento vivenciado pelo professor em sua vida, portanto, vinculado ao caráter multidimensional do ensinar e do aprender, implicando modificações no conhecimento do professor e na sua compreensão de si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento teórico, sempre tendo em vista

sua prática cotidiana, seu próprio desenvolvimento profissional e sua carreira. O desenvolvimento profissional docente atravessa toda a vida profissional do professor; é contínuo, evolui, ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente e, por não ser um processo natural e, sim, intencional, vai depender da forma como a instituição em que atua se organiza, como os pares se relacionam, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano. Inclui obviamente, os processos formais de formação, mas também muitas outras oportunidades, muitas outras situações, a exemplo: de poder participar, de produzir um artigo; publicar numa revista, ir ao um evento, participar de grupos de estudo na escola, de grupos de pesquisa na universidade etc. Eu entendo que você aprende com os pares; como adultos, nós aprendemos com os pares. Essa aprendizagem ela se dá em 'N' situações: numa reunião de colegiado; numa reunião de gestão; numa reunião com pais; na sala dos professores; nos processos de planejamento; desde que esses processos, essas situações, essas oportunidades, elas não sejam meramente burocráticas.

Processos continuados de formação são basilares para o desenvolvimento profissional dos professores; para se desenvolver, para aperfeiçoar, ampliar e atualizar seu repertório de conhecimentos o professor precisa de formação continuada. Talvez esse seja o grande desafio para a gente pensar o desenvolvimento profissional docente: ele tanto pode ser incentivado quanto ele pode ser restringido, ele pode ser condicionado em função das condições profissionais objetivas que o professor enfrenta. É importante para o desenvolvimento profissional do professor ele participar de um evento científico?

É, mas há condição profissional para que ele faça isso que não seja no seu sábado, no seu domingo, nas suas férias? Essa é uma questão que nós precisamos enfrentar. É importante que o professor tenha tempo para conversar com seus pares, para socializar as experiências – sobretudo aquelas exitosas –, para problematizar as questões que atravessam o cotidiano da escola? Sim, mas há espaço no tempo curricular tal como ele hoje é pensado para que isso aconteça, que não seja excedendo o tempo do trabalho do professor? Essas são questões que a gente precisa pensar e observar e, de fato se houver vontade política, considerar, para que se possa promover um desenvolvimento profissional não constrangido, não forçado, e sobretudo para que se promova efetivamente a valorização docente. Assegurar condições favoráveis para que o professorado invista na formação continuada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, é outro indicador para pensarmos a valorização docente para além do salário, que é um componente também relevante.

Feito esse esclarecimento, você me pergunta assim: em que as nossas pesquisas têm contribuído para compreender a formação continuada e o desenvolvimento profissional? Já mencionei que o PPGE UECE em 2024 completa 20 anos e eu ousaria dizer que nessas duas décadas o programa tem uma larga e densa contribuição, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista da formação e do desenvolvimento dos profissionais que hoje estão na rede pública de ensino. Só para você ter uma ideia: mais de 90% dos nossos mestrandos e doutorandos são oriundos da rede pública de ensino. Nós temos um quantitativo muito significativo de professores da rede municipal, estadual e federal que buscam o Programa, os quais estão inseridos nos grupos de pesquisa, nos estudos e pesquisas que estão em andamento. Penso que isso dá um indicativo de como o trabalho –

pedagógico, formativo e científico – desenvolvido pelo programa oxigena o pensamento educacional do sistema público local, regional e nacional, uma vez que nosso programa de pós-graduação está entre os melhores do país.

A linha B – Formação e Desenvolvimento Profissional, que é a linha a qual eu me vinculo, ela nasce com a criação do curso de doutorado. Até então ela não existia: é com a criação do doutorado que essa ênfase na formação articulada ao desenvolvimento profissional vai se firmar definitivamente, isso em função justamente dos 10 primeiros anos de vida e das pesquisas produzidas nesse período. Então, ela hoje é uma linha que está organizada em três núcleos temáticos que são: 'Desenvolvimento docente, currículo e inovação'; 'Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde', 'Aprendizagem e Subjetividade no Percurso de Formação e Prática Docente'. Essa configuração, é importante dizer porque nem todo mundo compreende, ela traduz, digamos assim, as *expertises* dos pesquisadores que estão aglutinados em torno dessa linha.

Bom, mas você ainda pode insistir: quais são as contribuições? Eu poderia elencar aqui alguns pontos que eu considero como contribuições que eu vislumbro nesses 20 anos de produção do Programa, em particular, dos pesquisadores que hoje compõem a linha B que é voltada para o estudo sobre a "Formação e o Desenvolvimento Profissional em Educação". Primeiro, é a contribuição em relação à problematização e à ampliação da compreensão do que é formar um professor. E por quê que isso é necessário? Porque os nossos estudos eles têm buscado evidenciar que a formação é um processo permanente, que acompanha a vida do profissional, que acompanha a vida do professor, e ao acompanhar a vida do professor ela não é linear – pelo contrário, ela é atravessada pelas condições

históricas em que esse percurso se desenvolve. Portanto, os nossos estudos eles têm indicado que é fundamental entendermos e negarmos qualquer perspectiva que vai pensar a formação de forma instrumental, de maneira formatada, pragmática, descontextualizada, desvinculada do que acontece na escola, desvinculada do cotidiano de trabalho do professor. Nosso princípio é de que o ato educativo é sempre situado e, este entendimento, penso ser um contributo dos mais relevantes do ponto de vista teórico-conceitual: firmar a formação como um processo que precisa estar sempre sendo pensado de forma contínua, situada, contextualizada.

Outro contributo que vislumbro é pensar o professor como um adulto e entender com isso como se forma um adulto. Não deve ser com ênfase na memorização; na transmissão de conteúdos; no repasse de práticas exitosas apenas – de uma forma bem pragmática. Muito pelo contrário! Nossas pesquisas têm mostrado isso, têm discutido essa questão do ponto de vista teórico e prático. Como é que o professor aprende? Quais são os modelos, os processos alternativos que favorecem uma aprendizagem profissional que reconheça o professor como adulto? Portanto, como alguém que tem conhecimentos experienciais; como alguém que tem maturidade; como alguém que é capaz de falar sobre o que sabe, sobre a sua dificuldade, sobre o que precisa para melhorar, pode ser apoiado para crescer, para se desenvolver. E esse é um dos pontos que eu reputo como mais inovadores das nossas pesquisas, pois, como adverte a professora Graça Mizukami, referência nacional nos estudos sobre desenvolvimento docente, ainda hoje não logramos constituir uma teoria sobre como os professores aprendem, sobre como os professores se desenvolvem.

É fundamental, portanto, desenvolver estudos que mostrem na prática como é que os professores aprendem. E como é

que se faz isso: é olhando para aquilo que o professor faz; para aquilo que ele diz sobre os processos de formação que ele vivencia; para aquilo que ele questiona desses processos e buscando compreender porque ele questiona; e, como ele considera que poderia ser diferente e, principalmente, quais acepções fundamentam essa perspectiva, essa interpretação dos professores. Esse conhecimento é primordial para fazermos avançar as práticas de formação. Então, eu considero esse um contributo muito importante, uma vez que ainda a teorização sobre essa questão ainda é incipiente, demandando pensar o professor como um adulto, característica que os processos de Formação Inicial e Continuada precisam considerar para pensar processos correspondentes a essa condição humana do professor, que é a de que ele é um adulto.

Um outro contributo que eu considero que os nossos estudos têm apontado é evidenciar o trabalho do professor como elemento material de análise. E o que é que eu estou querendo dizer com isso é que: para a gente saber o que é que é preciso melhorar, como é que pode se promover e potencializar a mediação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, a gente precisa conhecer o trabalho do professor. Alguns podem criticar dizendo: mas isso é fato dado, todo mundo sabe. Contudo, não é bem assim, pois cada contexto é um contexto, porque nós não podemos dizer que a escola pública da rede estadual da Cidade dos Funcionários em Fortaleza é a mesma do Vicente Pinzón, porque não é! Os alunos não são os mesmos; as condições culturais, físicas, materiais e humanas não são as mesmas e tudo isso implica no trabalho pedagógica da escola, da gestão e do professor.

É preciso pensar políticas contextualizadas e, nessa direção, entendo que não faz sentido pensar políticas universalizantes e

homogêneas porque, numa cidade do porte de Fortaleza, por exemplo, que se tornou a quarta maior capital do país, temos realidades muito diferentes: nós temos muitas 'Fortalezas' dentro de uma só! Imagina quantas escolas temos: nós podemos falar a escola pública de Fortaleza? Nós não podemos falar, porque nós temos muitas escolas com realidades diferentes, e essas realidades demandam pensar uma política de formação continuada que seja associada ao desenvolvimento institucional curricular da escola. Não dá para pensar a formação dos professores dissociada de uma política de desenvolvimento curricular institucional da escola: a gestão precisa saber que está a serviço da aprendizagem do aluno; que o professor não é o inimigo, por conseguinte, entender que lhe cabe apoiar o professor para que ele possa fazer o seu melhor; assim como o corpo administrativo da escola; todos que fazem a escola têm a sua frente o mesmo desafio – favorecer a formação dos estudantes, sua aprendizagem e crescimento social. É o somatório das potencialidades dos diferentes sujeitos que fazem a comunidade escolar que pode torná-la um lugar de formação, um espaço de desenvolvimento profissional para os profissionais da educação e os estudantes: porque se a escola se organiza e cresce, os vários profissionais que fazem a escola – inclusive os professores – também crescem, os alunos crescem. Enfim, considero que evidenciar o trabalho do professor como um elemento material de análise é um dos contributos que as pesquisas desenvolvidas no PPGE UECE trazem.

Para ir fechando, destaco, ainda, outro contributo fundamental das pesquisas que temos desenvolvido na Linha B: a ideia de que a docência é uma profissão complexa e com fortes rebatimentos na saúde do professor. Temos um núcleo dentro dessa linha que olha para saúde dos professores. É crescente o quantitativo de desistência, de

abstinência e de afastamento e de adoecimento dos professores. Uma parte disso ocorre pela ausência de apoio, sobretudo na fase inicial da inserção profissional nos primeiros anos de docência. A docência é uma atividade complexa, envolve muito mais que ensinar conteúdo, demandando, dentro e fora da sala aula, intensa mediação das relações sociais, uma vez que para a escola conflui também desafios da sociedade, os quais ultrapassam as questões pedagógicas. Aprender a conviver e a enfrentar tudo isso não é simples, tornando ainda mais delicado no começo da profissão.

Não faltam dados evidenciando que os professores adoecem. Parece-me incontestado que para a escola tem afluído muitos dos problemas sociais decorrentes da sociedade capitalista e desigual em que vivemos e, infelizmente, não temos logrado êxito necessário para aprender a trabalhar com esse fenômeno. Não considero que o discurso acerca da "educação socioemocional" seja uma alternativa promissora; de todo, ainda que fosse, seria necessário indagar: quais são as políticas voltadas para a saúde socioemocional dos professores? Como um professor que não tem a sua saúde socioemocional respeitada, valorizada e trabalhada no percurso da sua trajetória na profissão, isso pela instituição a que ele é vinculado, pode trabalhar a de seus alunos? Como é que se dá essa simetria? Parece-me muito contraditório e paradoxal, além de ser questionável, a atual ênfase nas habilidades socioemocionais.

**DoCEntes:** Hoje, o programa Ceará Educa Mais visa, dentre as suas frentes de ação, ao desenvolvimento e à qualificação profissional dos docentes da rede estadual. Nesse sentido, como valorizar a Formação Continuada dos Professores pode contribuir na qualidade do serviço da educação brasileira e no nosso caso cearense?

**Isabel Sabino de Farias:** Primeiro, eu parto do pressuposto de que não tem como ter uma educação de qualidade sem professores com formação e valorização. E valorização eu entendo que não se trata meramente de salário. Obviamente que salário é necessário, é importante, mas a valorização também passa pelas condições de trabalho, passa pelo reconhecimento de que o professor precisa se desenvolver e que isso é permanente. Envolve, portanto, o reconhecimento do professor como um profissional que ensina e que produz conhecimento e que, justamente por isso, precisa estabelecer com o conhecimento uma relação que é também de produção, o que requer prosseguir e investir, por exemplo, em oportunidades de inserção em formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Um professor com formação em pesquisa é um profissional com alta qualificação e potencial para transformar sua prática pedagógica, para desenvolver junto aos seus alunos uma formação problematizadora, para mobilizar seus pares em torno das melhorias necessárias e possíveis de serem empreendidas no contexto da escola, enfim, para desencadear processos curriculares inovadores. Uma valorização de "farol alto" certamente pode gerar desdobramentos/contribuições robustas e necessárias à melhoria da qualidade da educação pública. Como anotei em um artigo publicado na Revista DoCEntes (FARIAS; NASCIMENTO; MOURA, 2019, p. 17), "escolas que inovam são lugares de aprendizagem", pois são capazes de responder "contextualmente às demandas de seus estudantes, professores e funcionários".

Dito isso, destaco que considero iniciativas como a própria produção da Revista DoCEntes uma via de valorização, uma vez que ela busca fazer aquilo que o pesquisador português António Nóvoa incita ao

dizer que os professores precisam assumir a voz pública, precisam assumir a cena pública para dizer a sua palavra, para falar do seu trabalho, para dizer de si; porque ninguém melhor do que eles podem fazer isso, inclusive para problematizar seu trabalho.

Um espaço acadêmico-educativo-científico como a Revista DoCEntes, a meu ver, é uma dessas possibilidades de contribuição que valoriza o professor ao alçá-lo a condição de intelectual, situando o professor noutro lugar, que é esse patamar de sujeito histórico e coletivo, de profissional que é reconhecido pelo seu valor social-político-epistêmico e, para mim, isso é fundamental! Mostra, igualmente, uma sensibilidade, uma escuta por parte dos profissionais à frente da Secretaria da Educação do Estado, ainda que as posições nem sempre nesses contextos sejam homogêneas, evidenciando que a Secretaria conta com um *staff* de servidores que compreendem a educação numa perspectiva de avanço, de emancipação e entendem que a docência não se restringe a sala de aula. Uma iniciativa como a Revista DoCEntes não é uma ação qualquer, mas uma ação que reconhece os professores como sujeitos que têm algo a dizer, como sujeitos capazes, e isso é, a meu ver, é uma ação que contribui efetivamente para a valorização e o desenvolvimento da qualidade da educação do Estado.

Outro aspecto que eu poderia destacar aí seria a própria sensibilidade que a secretaria tem demonstrado, nesses últimos anos – e eu digo isso como alguém que está no PPGE UECE desde seu começo, uma escuta, uma sensibilidade e uma parceria muito efetiva no sentido de compreender a importância da formação continuada dos professores da rede pela via da pós-graduação *stricto sensu*. Obviamente que a articulação dessa formação com processos internos de ascensão potencializa essa valorização, mas eu entendo

que há uma compreensão para além disso, na medida em que se assegura condições para o estudo no mestrado e no doutorado; em que há investimento, por parte do poder público, para estabelecer convênios para que possam ser ofertadas vagas específicas para que seus professores participem de processos seletivos específicos. Isso evidencia decisão política e valorização dos seus profissionais; por certo, são ações que podem e precisam ser potencializadas.

Também faz-se necessárias políticas que olhem para dimensão pedagógica do trabalho do professor e, principalmente, para o tempo curricular para que ele possa, dentro da escola, discutir as suas práticas, problematizar seus fazeres, gerar alternativas de como enfrentar os problemas do cotidiano da escola. É preciso, sobretudo, assegurar melhores condições de trabalho, pois hoje ainda temos salas muito lotadas; ainda temos escolas com condições bastante precárias. Faz a diferença o professor trabalhar numa sala com menos alunos, uma sala bem ventilada, uma sala bem iluminada; faz diferença uma escola que tenha assegurado espaço apropriado para os alunos se socializarem, que ofereça aos seus professores uma sala de professores digna, que tenha computadores, que eles tenham condições de estudar, de planejar, se reunir; de fazer do local do seu trabalho um local também para que eles estudem, para que ele se articulem, para que convivam com saúde. São investimentos nessa direção, a meu ver, que valorizam o professor e, sobretudo, estimulam e valorizam a sua permanência, entendendo que a docência é uma profissão extremamente difícil; fazer investimentos mais consistentes, sistemáticos e prolongados é o desafio que se impõe para fazer frente ao desinteresse das novas gerações pela profissão de professor, bem como reduzir os índices de desistências.

Professora Bernadete Gatti, uma das pesquisadoras mais renomadas desse país na área da Educação, tem vários estudos que apontam a desistência crescente dos professores, o desinteresse dos alunos que terminam o Ensino Médio pela docência. Isso é preocupante, pois precisamos ter bons candidatos à docência, em função justamente da sua complexidade. A pesquisadora cearense, professora da Educação Básica pública, Mikaele Cavalcante, egressa do PPGE UECE, desenvolveu pesquisa em que aborda os processos de desistência da docência. Em seu estudo lembra que a docência é uma profissão muito sedutora e muito atrativa sobre diferentes pontos de vista, destacando que não tem nada que pague a alegria de você ver seu aluno aprender ou, então, quando você encontra tempo depois um aluno que reconhece o quanto você fez diferença na vida dele! Enfim, seu estudo mostra que a relação com a docência, o sentimento de pertencimento à docência, precisa ser cultivado e esse cultivo se dá desde a entrada e durante toda carreira do professor com políticas que o valorizem, que o estimulem, em que lhe assegurem condições de trabalho dignas. Como seria bom que todos os professores tivessem 40 horas e pudessem dedicar metade das suas horas de trabalho a estudar, a avaliar, a desenvolver práticas novas: isso faria toda diferença! Então, considero que são ações nessa direção que podem valorizar e incrementar a melhoria da escola.

Um desafio que se impõe no atual momento histórico, considerando o movimento de desinteresse pela docência por parte da geração mais jovem, é olhar para os professores iniciantes: os professores que estão iniciando na Educação Básica nesse momento enfrentam um contexto de trabalho extremamente complexo, eles ingressam em uma profissão que enfrenta hoje grande desvalorização social, um grande descrédito social; e vêm com

muitas lacunas da sua trajetória de vida, lacunas por vezes culturais e também da própria formação inicial. E, por isso mesmo, precisam ser pensadas políticas de apoio e acompanhamento, a exemplo de mentorias para professores da Educação Básica. Eu não tenho dados exatos, mas sei que a rede Estadual de Educação do Ceará tem um quantitativo muito expressivo de professores experientes; de professores com alta qualificação – especialização, mestrado e doutorado e, com certeza, teriam muita contribuir na formação de seus novos colegas de profissão. A formação entre pares, a socialização de experiência, o apoio, o acompanhamento contínuo, sistemático, planejado e intencional faz toda a diferença na permanência e na qualidade profissional desse docente iniciante. Quiçá possamos avançar rumo a práticas de formação continuada entre pares, reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

**Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda  
Editor do Dossiê Extra**

## REFERÊNCIAS

---

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1–15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: novembro de 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; MOURA, Patrícia Almeida. A escola faz currículo. Nota sobre escolas que inovam em tempos de BNCC. **Revista Docentes**. Fortaleza/SEDUC, v. , n. 9, 2019, p. 12–19. Disponível em: <file:///C:/Users/OBEDUC-UECE/Downloads/document.pdf>. Acessado em 20/03/21.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no Telensino**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. 1997. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A.; ARAÚJO, R. M. B. **Pesquisa em Rede**: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 4ª Ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2014.