



Volume 17

Seção Artigos e89889

07 de abril de 2023

Formação Continuada De Professores No Nível *Stricto Sensu*: Os Princípios E Elementos De Uma Proposta

Continued Education Teacher's At The Stricto Sensu Level: The Principles And Elements Of A Proposal

La Formación Continua En El Nivel Stricto Sensu: Principios Y Elementos De Una Propuesta

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira¹
Ellen Michelle Barbosa de Moura²

Citação: OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E. M. B. Formação Continuada de Professores no Nível *Stricto Sensu*: os Princípios e Elementos de uma Proposta. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e89889. Abril de 2023.



<http://10.5380/jpe.v17i0.89889>

Resumo: O artigo objetiva estabelecer princípios e elementos básicos para constituir uma proposta de formação continuada no nível *stricto sensu* para professores da educação básica. A metodologia foi a revisão de literatura específica. Como considerações, o trabalho sinaliza uma proposta de formação, na perspectiva histórico crítica, que tem como princípios basilares a *práxis* e a pesquisa por meio dos elementos: professor como intelectual, articulação entre conhecimento universitário e escolar, sólida formação teórica-metodológica, trabalho docente e valorização docente. A proposta considera as múltiplas determinações e suas implicações na constituição dos sujeitos. Além da possibilidade de vivências ancoradas numa perspectiva emancipatória, em que as relações universidade e escola sejam horizontalizadas e éticas, podendo significar a garantia de processo formativo de intelectuais orgânicos.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação continuada; Pós-graduação *stricto sensu*; Educação básica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2686-8698> E-mail: daysekb@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília e professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6664-6419> E-mail: ellenmou@gmail.com

Abstract: The article aims to establish principles and basic elements to constitute a proposal for continued education at the stricto sensu level for basic education teachers. The methodology was a specific literature review. As considerations, the article points out a proposal of formation, in a critical historical perspective, which has as its basic principles the praxis and the research through the following elements: teacher as intellectual, articulation between university and school knowledge, solid theoretical and methodological formation, teachers' work and teachers' appreciation. The proposal considers the multiple determinations and their implications in the constitution of the subjects. Besides the possibility of experiences anchored in an emancipatory perspective, in which the university and school relationships are horizontalized and ethical, it may mean the guarantee of the formation process of organic intellectuals.

Keywords: Teacher training; Continuing education; Stricto sensu graduate studies; Basic education.

Resumen: El artículo pretende establecer principios y elementos básicos para constituir una propuesta de formación continua en el nivel stricto sensu para los profesores de educación básica. La metodología fue la revisión bibliográfica específica. Como consideraciones, el artículo señala una propuesta de formación, en la perspectiva histórica crítica, que tiene como principios básicos la praxis y la investigación a través de los elementos: profesor como intelectual, articulación entre el conocimiento universitario y el escolar, sólida formación teórico-metodológica, trabajo docente y valoración del profesor. La propuesta considera las múltiples determinaciones y sus implicaciones en la constitución de los sujetos. Además de la posibilidad de experiencias ancladas en una perspectiva emancipadora, en la que las relaciones universidad-escuela se horizontalicen y sean éticas, y puedan significar la garantía del proceso de formación de intelectuales orgánicos.

Palabras clave: Formación docente; Educación continua; Estudios de posgrado en sentido estricto; Educación básica.

Introdução

A política para a formação de professores está diretamente atrelada com as percepções sobre as circunstâncias, os seres humanos históricos, ou seja, a inevitável luta político-ideológica presente na história da humanidade.

A relação entre o que já foi construído historicamente em relação à formação de professor e o que de fato acontece nos cursos de graduação para a docência e na formação continuada é problematizado por Freitas (1992; 2018) quando o mesmo esclarece que boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não dependem de grandes formulações teóricas, ainda que essas possam ajudar, e que tenham seu valor e seu lugar. Para ele, também se trata de questões práticas.

Neste sentido, pensar que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, sugere uma situação um tanto simplória dessa relação. Visto que, ao pensar que uma teoria vem de determinada prática, não há possibilidade de se ter uma teoria consistente, se na prática ela não for outra, se não ela mesma, já que essa começou da mesma prática para a qual retorna agora. É simplório, porque essa está permeada de interesses conflitantes de seus atores, que compõem projetos políticos que são muito divergentes, não havendo possibilidade de convergirem (FREITAS, 2018).

Dessa maneira, muitas ideias, na prática, não convêm a determinados ideais e, por isso, não são implementadas por conta das circunstâncias criadas para defender esses interesses. Nesta perspectiva, ao problematizar acerca da reforma empresarial, Freitas (2018) propõe políticas alternativas e um programa para a resistência aos atuais ataques (processo de privatização e/ou terceirização das Escolas Públicas deste país), fator que também inspira este artigo.

O que nos impede de realizar a mudança na conjuntura econômica, política, social, educacional, muitas vezes, é fruto de como fomos constituídos historicamente, ou seja, são as condições materiais concretas (MARX, 2003) O modo como nossa formação social brasileira e suas conexões internacionais incidem na questão educacional estão calcadas em constructos neoliberais. Fruto de uma “nova ordem mundial”, estamos imbuídos de competitividade; desregulamentação; estado mínimo; desemprego; recessão e tantos outros elementos, os quais fragmentam o processo de construção de uma formação que se espera.

Há, portanto, um novo modo de explorar; novas exigências são feitas para a organização do Estado e esse formula o que se espera do trabalhador; da escola e, conseqüentemente, da formação dos professores. Exemplo desse fator é a Base Nacional Comum da Formação Continuada de Professores da Educação Básica elaborado pelo CNE, Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que faz parte do pacote governamental (neoliberal) na tentativa de impor mais dificuldades para a formação inicial e continuada numa perspectiva de autonomia e emancipação. (CURADO SILVA, 2020).

Está em curso uma reforma empresarial da educação que vem engendrando uma série de ações no intuito de enfraquecer a educação pública de financiada por recursos advindos dos impostos a fim de possibilitar a entrada maciça da iniciativa privada e sua lógica por meio de políticas com financiamento público para iniciativas privadas, *vouchers*, *homeschooling* e outros (FREITAS, 2018). A educação pública não pode estar inserida na lógica do mercado, primeiro por que trata da essência humana e, portanto, um direito inviolável; segundo, porque, se assim o for, se converte em espaço de geração de lucro e passa a ser alvo de disputa entre os grupos financeiros atentos a esse nicho de mercado.

Diante disso, faz-se urgente ações de resistência tal como, a publicização de artigos que objetivem discorrer sobre princípios e elementos, para subsidiar propostas

de formação continuada no nível *stricto sensu* para professores da educação básica na perspectiva histórico crítica.

Se pensarmos no potencial da educação, confirmamos quão temida é pelo sistema capitalista a possibilidade de conscientização que ela gera (FREITAS, 2018). Sendo assim, a “torneira da instrução” (FREITAS, 1992) foi sempre muito bem dosada e agora, com as contradições do capital, está sendo aberta um pouco mais para que as exigências do capitalismo sejam atendidas numa perspectiva neotecnicista, em que acontece a descentralização da gestão administrativa e a centralização dos aspectos pedagógicos (CARVALHO, 2020).

É preciso estar consciente desse processo de luta ideológica para se pensar a formação de professores. Por isso, é importante examinar criticamente e permanentemente as propostas para a área, tentando entender os projetos políticos que nela estão embutidos buscando construir projetos de resistência e autonomia. Nesse sentido, é necessário analisar sobre a formação continuada de professores, e aqui especificamente a relação entre a educação básica e a pós-graduação *stricto sensu*, apontando princípios para possíveis propostas que subsidiem a formação de intelectuais/pesquisadores para a educação básica.

Aspectos metodológicos

A escolha metodológica é pela revisão de literatura (ALVES-MAZZOTI, 1998) que foi realizada durante pesquisa de doutorado defendida em 2019, em que o texto do professor Luiz Carlos de Freitas, intitulado *Em direção a uma política para a formação de professores*, publicado em 1992, provocou um movimento de busca por compreensão acerca dos princípios que podem compor uma formação continuada no nível de mestrado/doutorado. Destacamos que, apesar do texto datar do final do século XX, ele ainda corresponde às discussões atuais em relação à formação e por isso constitui referência primordial no presente artigo, levando em conta a historicidade (mudanças de contexto). Além desse fator, Freitas dá pistas da temática em produções mais atuais.

A caminhada metodológica para composição do artigo foi a leitura do texto de Freitas (1992), que traz uma proposta de formação e instigou reflexões sobre quais seriam os princípios e os elementos norteadores para pensar a formação de professores baseada na perspectiva crítica emancipatória. A partir disso, por meio de referências,

tais como Gramsci (2001), Vazques (2007), Freitas (1992, 2018), Curado Silva (2020), foram construídos princípios e elementos. Importante destacar que a problematização referente à formação continuada *stricto sensu* constitui-se, desde 2008, objeto de pesquisa das pessoas que escrevem este artigo.

Nos primórdios da luta por uma política de formação de professores, Freitas (1992) já defendia a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e alertava sobre a necessidade de uma ação sistemática em relação à formação de professores. Defendendo uma política global que articulasse formação de qualidade, salários dignos e formação continuada. Conforme levantamento realizado em 2021, esta mesma publicação (FREITAS, 1992) também serviu de base para outros 137 trabalhos que discutem a formação de professores, dos quais destacamos os de Ramos (2017); Koerner (2018); Barreiros (2019); Freitas (2019) que problematizam sobre a não superação do hiato entre a teoria e a prática das instituições formadoras, mesmo depois de três décadas.

Ao fazer um recorte na formação continuada, este artigo tem o objetivo de estabelecer princípios e elementos básicos para constituir uma proposta de formação continuada no nível *stricto sensu* para professores da educação básica. Não se trata de propor exatamente uma política, mas sim fomentar importantes reflexões que possam auxiliar a composição de uma ideia sobre como seria válida a constituição da formação continuada no nível de pós-graduação *stricto sensu* para professores que atuam na educação básica.

Para pensar uma proposta de política de formação continuada *stricto sensu* para professores da Educação Básica

Os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global para o profissional da educação são: formação intensiva de qualidade, salário digno ou, mais amplamente, condições de trabalho dignas e formação continuada (FREITAS, 2002; 2018). Esses elementos são altamente integrados, no entanto, para fins didáticos é importante tratar primeiramente da questão da formação. Um dos problemas fundamentais de qualquer proposta formativa está na organização etapista que se coloca: primeiro abre-se a caixinha da teoria para depois revelar os elementos da

prática. Isto é, inicia-se uma separação de elementos indissociáveis (teoria e prática), como se fosse possível adquirir conhecimento primeiro, para depois ser praticado.

Sabendo desses limites e pensando na possibilidade de um debate, o presente trabalho traz uma continuidade ao que Freitas (1992) idealizou, por meio de alguns elementos importantes para pensar uma proposta de formação continuada *stricto sensu* na perspectiva histórico dialética.

A formação do professor acontece majoritariamente de dois modos, por meio da formação inicial e da continuada. A formação continuada tem algumas formas para acontecer, a saber: formação em serviço, autoformação, formação *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos estruturados, congressos, seminários, dentre outros (GATTI; NUNES, 2008). Aqui destaca-se a formação continuada *stricto sensu* por seu potencial de propiciar a unidade teoria e prática.

Compreendendo que a formação continuada deve oportunizar a construção da *práxis*, a qual permite a compreensão do que envolve a atividade do professor, a formação que mais se aproxima dessa possibilidade é a que acontece na pós-graduação *stricto sensu*. A razão para tal afirmação se dá por entender que é pelo ato de pesquisar, com todos os requisitos necessários para cumpri-lo, que o conhecimento é construído e assim compreendido pelo sujeito que passa por essa formação. Por isso, a proposta aqui é considerar os dois formatos envolvidos na formação *stricto sensu* – acadêmico e profissional –, considerando sua relevância, não restando nenhum dos formatos já existentes, mas levando em conta seu desenvolvimento e possíveis superações.

Entendemos a formação continuada como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da *práxis* através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção-ação-transformação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. A formação contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética (CURADO SILVA, 2016, n.p.) e o ato político necessário ao exercício da atividade docente.

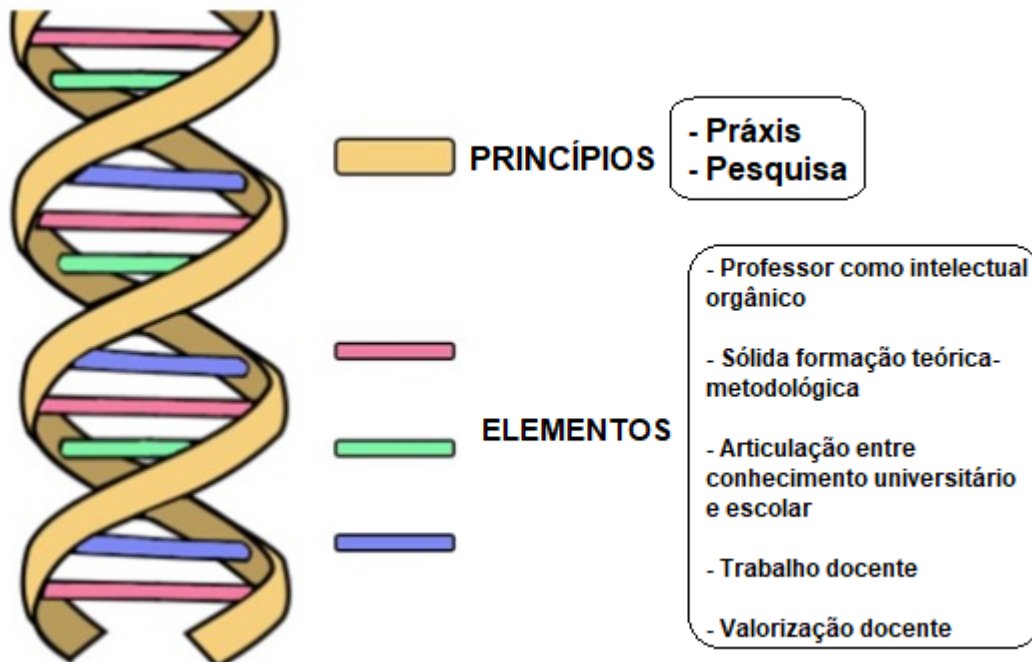
Princípios e elementos da formação *stricto sensu* de professores da educação básica.

Para iniciar a discussão é importante conceituar princípios e elementos. Os primeiros são eixos estruturantes, articuladores, têm poder de organizar e esclarecer as ações em determinada área, por isso, trazem consigo vários elementos que os compõem, para torná-los concreto pensado, real. Por sua vez, os elementos são as bases que sustentam e fortalecem, em seu conjunto, o alcance do princípio.

Os elementos fazem uma alusão aos princípios como eixos estruturantes da proposta; os elementos que compõe a política perpassam pelos princípios, dando forma a uma estrutura, em espiral, que permite um movimento por meio do qual as transformações vão em uma mesma direção, mas em estágios e pontos diferentes. É como se os princípios estruturassem o desenvolvimento e funcionamento da formação *stricto sensu*, aqui entendida como formação continuada para o professor da educação básica.

Nesse sentido, os elementos seriam interligados, estruturando e consolidando tal formação. A figura 1 traz os princípios e os elementos que constituem a proposta:

Figura 1: Princípios e elementos para formação continuada no nível *stricto sensu*.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os princípios: a Práxis e a Pesquisa

Pensar uma proposta calcada na compreensão da unidade teoria e prática é defender que a teoria não existe sem a prática e que há a unidade teoria e prática quando se revela teoricamente a prática, a partir disso, entendido como *práxis*, torna-se possível transformar a realidade.

Para construir *práxis* é preciso considerar a teoria e prática como unidade, ou seja, a indissociabilidade desses dois componentes deve ser capaz de transformar a verdade prática em verdade teórica, tomando como pressuposto que a prática é atividade humana que produz o homem, mas, dialeticamente, o homem a faz a partir da intencionalidade. Diante disso, fica evidente que o fato de os programas de pós-graduação não tratarem dessa articulação em sua totalidade, precisa ser repensada (BARREIROS DE OLIVEIRA 2019, CURADO SILVA 2008), a fim de garantir que a busca por essa unidade seja um objetivo comum entre os profissionais que realizem esse tipo de formação continuada.

Assim, o maior desafio é fomentar ações que garantam a unidade entre *stricto* e educação básica, ou seja, mais que articular a teoria e a prática (ou esses dois níveis de ensino), é ter um pensamento e ações tão conjuntas, entrelaçadas, tão transdisciplinares que não exista mais a diferença em termos do objetivo que é a busca da qualidade. Ou seja, é incluir nas ações cotidianas, práticas em que formação *stricto sensu* e educação básica estejam indissociadas de modo tão singular que o distanciamento deixe de existir, para que haja, de fato, uma unidade teoria e prática e não a articulação delas.

Já a pesquisa, como princípio, tem um papel fundamental na formação de professores, pois é por ela que a produção do conhecimento ganha forma. Assim, o professor da educação básica precisa ser produtor do conhecimento e não apenas reprodutor, como afirmam os estudos de Curado Silva (2008); Barreiros (2013); Ludke (2001); Moraes (2004).

É preciso considerar, ao pensarmos nessa importância formativa, o local institucionalizado para se fazer pesquisa: a pós-graduação *stricto sensu*. É nesse nível que a pesquisa é feita no sentido estrito ciência, seguindo rigor científico e cumprindo todos os passos para a produção do conhecimento. Importante salientar que essa formação acontece em universidades, nas quais se têm acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão nas diversas áreas, contempladas em um conjunto de faculdades, escolas superiores, institutos, departamentos, destinados à especialização profissional e científica.

O conhecimento e sua produção nascem das necessidades, carências e possibilidades concebidas nos momentos históricos, sendo resultados de questionamentos feitos pelos sujeitos (CURADO SILVA, 2008). As questões conduzem à busca por respostas, explicações, compreensões. A ação de buscar, investigar e conhecer é entendida como pesquisa.

A pesquisa deve ser um dos eixos estruturantes da formação continuada do professor e o mestrado e doutorado devem se constituir em um dos espaços por meio dos quais ela se institucionaliza³. Não há dúvidas de que a dimensão de pesquisa confere ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica ao mesmo tempo, questionando e propondo soluções para os problemas vividos dentro e de fora da escola.

A pesquisa vista como instrumento de ensino é um conteúdo de aprendizagem na formação, tornando-se especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, visto que o horizonte se restringe ao domínio dos procedimentos da produção acadêmica ou científica do conhecimento. Segundo Ludke (2001), as propostas vigentes para formação docente tendem a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino. Essa redução acaba por dissociar a pesquisa e a produção de conhecimento. Além de ter um processo calcado na experiência cotidiana, naturalizado nas competências empobrecidas, anulando a fronteira entre produzir conhecimento e manipular a prática.

Ao tratar do Método da Economia Política, Marx (2003) expõe a lógica dialética para a construção do conhecimento, indicando o processo de construção do concreto pensado, isto é, o ponto de partida é o empírico, depois prossegue ao abstrato até chegar ao concreto. Esse caminho em que se parte do concreto real até chegar ao concreto pensado, sugere o aprendizado de que a pesquisa deva encontrar no cotidiano, na prática, o seu ponto de partida.

Com a pesquisa, há reflexão, análise, síntese, enfrentamento com o que está instituído em políticas, mas também criação de medidas e soluções para os problemas educacionais. Em seu cerne, a pesquisa na formação de professores é um trabalho humano; uma *práxis* para dar movimento ao que ainda não foi idealizado nem falado;

³ O mestrado e o doutorado são aqui defendidos por se firmarem como referência de desenvolvimento da pesquisa científica, sendo esse o núcleo da formação pretendida. Não há defesa quanto à pós-graduação lato sensu por essa modalidade se constituir em uma formação continuada, podendo ser ofertada de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da área profissional e autorregulada pelo mercado.

proporciona uma visão de totalidade que leva à transformação da realidade e das condições objetivas do trabalho docente, possibilitando a superação e a mudança. Por isso, a importância de se construir o conhecimento e não apenas reproduzi-lo.

Os Elementos

Professor mestre/doutor da educação básica como intelectual orgânico

Neste elemento, para se pensar uma proposta de formação no nível de mestrado/doutorado, é preciso que o professor se forme e se considere um intelectual. Gramsci (2001, p. 53) caracteriza todos os homens como intelectuais, já que todo trabalho manual ou instrumental envolve uma técnica; uma atividade intelectual criadora, pois não “[...] existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.”

Dessa maneira, o intelectual é visto com conotação política por tomar decisões ou cumpri-las nos rumos de determinada cultura ou grupo social. São agentes de controle de diferentes funções, pois sua apropriação de conhecimento lhe permite maior autonomia na tomada de decisões. Isto é, são figuras capazes de provocar adesões e articular consensos para determinado projeto. Nesse sentido, o mestrado/doutorado pode ser um dos espaços para que a formação desses intelectuais aconteça, já que terão a oportunidade de construir conhecimento a partir da pesquisa e possibilitar unidade teoria e prática.

Existem dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os tradicionais se caracterizam por seu apoio incondicional à classe dirigente de uma determinada sociedade; consideram-se independentes, possuidores de características próprias enquanto grupo, porque como são livres para pensarem e tomarem decisões, se consideram totalmente autônomos e, por isso, sem vínculos com as determinadas classes sociais. Já os intelectuais orgânicos são os que surgem no meio de todo agrupamento próprio com consciência da própria função, não apenas no campo produtivo, mas também no social e no político (GRAMSCI, 2001).

E por que falar dessas diferenças? Para se esclarecer o tipo de função que estes intelectuais têm exercido em seus espaços, tomando esses conceitos, pode-se considerar os professores como intelectuais tanto tradicionais como orgânicos, dependendo de suas

práticas. Na perspectiva da organicidade, há uma educação que visa a transformação, assim, a “[...] escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da atual sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, possam elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização [...]” (GADOTTI, 1995, p. 24-25). O intelectual orgânico representa o grupo social ou por adesão ou por ter vindo dele, vinculado de alguma forma.

Pensar o intelectual nesse processo de formação *stricto sensu* é considerar formar os professores em intelectuais orgânicos com formação sólida teórico-prática, vinculado à classe trabalhadora e, assim, a partir da formação no mestrado/doutorado, pensar uma nova sociedade.

Sólida formação teórica-metodológica

A função social do professor diante da tarefa básica de organizador do processo de construção do conhecimento do aluno, é saber construir seu próprio conhecimento. Para isso, é necessário que se tenha uma sólida formação teórica considerando a unidade teoria e prática.

A Base Comum Nacional, que dá ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores, defendida pela ANFOPE, traz que a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional que consiste em compreender os fundamentos históricos, políticos e sociais. Além do domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Destarte, é preciso ter uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de formação de professores. Dessa maneira, é necessário contemplar a formação teórica dos professores com sólida formação teórica-metodológica nos cursos de mestrado/doutorado por meio da pesquisa.

O conhecimento prático é essencial desde que entendido na unicidade, visto que teoria não pode ser pormenorizada, precisando ser entendida como fundamento científico; como estudo das condições objetivas, as quais, em uma ou outra escala histórica, determinam a necessidade e a possibilidade de *práxis*. Mas é importante

destacar que “[...] a teoria tem seu fundamento inesgotável na prática [...]” (VAZQUEZ, 2007, p. 253), afinal, cada vez que a prática traz experiências novas que ultrapassam o limite teórico estabelecido tudo se modifica.

É preocupante a frequência que a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. O “fim da teoria” traz o movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata (MORAES, 2003, p. 153).

Dessa maneira, tendo em vista os diferentes formatos e possibilidades de formação *stricto sensu* para o professor da educação básica, é importante defender que os fundamentos da educação que subsidiam o trabalho desse professor sejam considerados como essenciais.

Articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar

É preciso maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, um papel mais decisivo dos docentes na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com estes e com as escolas.

Essa reflexão se apoia em Zeichner (1998), ao tratar da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico, sugere como solução para ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos alguns apontamentos, entre eles: a) comprometimento com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa conduzida; b) empenho nos processos de pesquisa, colaborando genuinamente com os professores e rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; c) suporte às investigações feitas por professores aos projetos de pesquisa, acolhendo os resultados dos trabalhos como conhecimento produzido.

Sem mudanças estruturais nas universidades pode não haver construção de um caminho de transformação, pois os diferentes tipos de pesquisa e pesquisadores precisam ter suas vozes acolhidas com o devido rigor científico. Em muitos programas de pós-graduação, a sensação que se tem é que quão mais próxima uma pesquisa estiver dos professores da educação básica e das escolas, mais baixo é seu *status* e menor a

chance de obter financiamento (OLIVEIRA, MOURA, SILVA, 2020). A ideia de tratar com seriedade o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda pode ofender a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia.

É preciso estabelecer uma aliança entre os conhecimentos universitários e os conhecimentos escolares, sem nivelá-los e hierarquizá-los, mas sim valorizando-os, entendendo-os como unidade necessária para a formação de professores. E se isso vier do espaço institucionalizado para se fazer pesquisa, terá muito mais legitimidade e significado para a formação continuada de professores.

Trabalho docente

Falar sobre trabalho docente como elemento é considerar, o que Marx (1985) aponta, a ideia de que o trabalho é a transformação da natureza e do próprio homem, por isso é o processo de humanização do sujeito. Ao pensar o trabalho do professor, nesse contexto, pode-se entender o sentido de que a educação faz parte da formação humana. Também é espaço de compreensão dos limites e das possibilidades da ação transformadora, orientada pelos compromissos com a classe que vive do trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009). Nessa perspectiva, trata-se de uma categoria que abarca, tanto o sujeito que atua no processo educativo na instituição de educação como nas diversas caracterizações de atividades laborais realizadas.

O trabalho docente é todo ato de realização no processo educativo, compreendendo atividades e relações presentes nas instituições educativas; extrapolando a regência de classe (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010). Na verdade, é o que se realiza com a intenção de educar, o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou no lugar de quem contribui para educar. Para Oliveira, Duarte e Vieira (2010), a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a serem redefinidas suas atribuições e o caráter da atuação dos professores no processo educativo.

Consequentemente, o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [...]” (SAVIANI, 2011, p. 6). Pensar essa coletividade é compreender que, assim como aponta Marx (1983), a verdadeira alavanca

do processo de trabalho global não é o trabalho individual, mas sim, cada vez mais, o coletivo, significando que ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador coletivo se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie.

Segundo Curado Silva (2018), no Brasil, o trabalho docente não é um trabalho de dedicação exclusiva na maior parte do país. O ato de ensinar é uma das poucas profissões que permite ao professor acumular, no setor público, dois cargos para completar sua jornada de trabalho e assim compor seus salários. Ao pensar em uma proposta, na qual o ensino fosse compreendido como um segmento profissional que exerce função de Estado, situações iguais a essas dificilmente aconteceriam, pois não haveria tantas disparidades salariais de diferentes entes do poder público ou da iniciativa privada.

É preciso, portanto, que o trabalho docente seja elemento basilar de uma política de formação *stricto sensu* de professores da educação básica, pois é esse trabalho, responsável por formar indivíduos, que realiza o processo de humanização e de luta contra a busca dos reformadores empresariais em desqualificar e aligeirar a formação docente (FREITAS, 2014; 2018) o que tornaria o professor um profissional de fácil substituição, por isso, pensar em princípios e elementos ancorados em uma perspectiva crítica dialética é fundamental.

A docência deveria ser o que une todos os envolvidos na formação de professores, isto é, à docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação. Ao se pensar uma proposta de política de formação continuada no nível *stricto sensu*, é preciso reforçar que formar o professor é o ponto de partida.

Valorização docente

Sobre esse elemento recorreremos ao Dicionário: trabalho, profissão e condição docente, no qual Leher (2010) aponta que se trata de uma expressão muito utilizada nos discursos (escolas, sindicatos, governos, imprensa, partidos) que abrange dimensões objetivas e subjetivas. A dimensão objetiva consiste em expressões diversas, entre elas, regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação

profissional; tempo remunerado para estudos; planejamento e avaliação; assegurado no contrato de trabalho; condições de trabalho. Já a dimensão subjetiva abrange expressões que sugerem reconhecimento social; auto realização; dignidade profissional.

Levando em conta as especificidades da docência, para analisar a valorização do magistério é preciso considerar as “[...] exigências de formação mínima, as regras de acesso aos cargos e as principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação.” (LEHER, 2010, n.p.).

Pensar nessa formação mínima corresponde ao que Freitas (1992) já indicava quando pensou o Programa de formação de professores, ao defender que essa formação precisa acontecer na faculdade de educação e na universidade, bem como pensar como se constitui em outros lugares a carreira docente.

As entidades educacionais, em publicação com posicionamento contra o Conselho Nacional de Educação que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada - 2020), explicitam que este documento intenta “dissociar a formação continuada da valorização dos profissionais da educação e da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação básica, ao prever a “autonomia dos professores para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020, p.13). A valorização é constantemente atacada (CURADO SILVA, 2020). Exemplo de ações que consolidam a desvalorização da carreira docente é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 186/2019, chamada de PEC Emergencial que impôs o congelamento dos salários aos servidores públicos federais, estaduais e municipais, incluindo professores, ao impedir reajustes por 15 anos.

O fator do Estado ser responsável pela formação de professores já havia sido apontado por Curado Silva (2018, p. 104) ao afirmar que, para o contexto brasileiro, a formação integral de professores precisa ser assumida pelo Estado em suas universidades e/ou faculdades estaduais e municipais como “[...] forma de garantir um projeto de formação, a qualidade e as condições concretas para efetivação do profissional docente”. Além da importância de estar a cargo de instituições públicas, gratuitas e laicas, desinteressadas em investimentos mercadológicos.

Esse fator, nos leva a refletir no que Leher (2010) já apontava ao afirmar que a autonomia dos trabalhadores da educação segue sendo determinante para a melhoria da

carreira, do salário e das condições de trabalho para assegurar que a docência possa ser um ato criativo, emancipado e uma profissão reconhecida como estratégica para a democracia. (OLIVEIRA, MOURA e LIMA, 2021)

A valorização do magistério envolve temas que seguem “[...] obstaculizando a plena realização do trabalho como ontologia do ser social.” (LEHER, 2010, n.p.). As lutas em prol da valorização do magistério da educação básica permitiram avanços, tais como a inclusão do tema também na LDB, particularmente no art. 67.

Consentaneamente, mesmo considerando tais conquistas e avanços, é preciso lutar pelo progresso dessa questão. Valorizar o magistério significa investir maciçamente na formação; proporcionar condições concretas de trabalho; valorização social; profissional e salarial dos professores, na desproletarização do seu trabalho e na atratividade da carreira docente.

Considerações

A sistematização dos princípios e dos elementos estruturantes para organizar uma proposta de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica é um desafio que se coloca para a prática do intelectual orgânico e deve ser pensada a partir da referência da epistemologia da *práxis*. Sob bases da relação dialética e a partir dos pressupostos apontados por Curado Silva (2018), baseada em uma construção de conhecimento sobre a formação e o trabalho docente, que subsidie a promoção da dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da *práxis*.

De maneira geral, para edificar uma política de formação docente é preciso: a responsabilidade total do Estado pela formação de professores, seja inicial ou continuada, sendo pública, gratuita, presencial e de qualidade, o que significa ter a *práxis* e a pesquisa como eixos estruturantes para a formação, que são constituídos pelos elementos: professor como intelectual, articulação entre conhecimento universitário e escolar, sólida formação teórica-metodológica, trabalho docente, valorização docente.

A formação continuada no nível *stricto sensu*, baseada em princípios e elementos construídos a partir da perspectiva histórico-crítica, pode significar a garantia de processo formativo para intelectuais orgânicos. Pois, considera as múltiplas determinações e suas implicações na constituição dos sujeitos, além da possibilidade de

vivências ancoradas numa perspectiva emancipatória, em que as relações universidade e escola sejam horizontalizadas e éticas.

É preciso compreender que a pós-graduação *stricto sensu* precisa se dedicar a compreensão de determinada realidade social, pois o caminho é o conhecimento e sua construção, disponibilizando esse conhecimento para que os posicionamentos sejam conscientes, pois é preciso pensar e problematizar a realidade para além da aparência, visando ações de resistência e transformação.

Por fim, agradecemos à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, pp. 179-188, 1998.

BARREIROS, Dayse Kelly. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. 253 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BRASIL. MEC. Lei nº 9394, de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 mai 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; MOURA, Maria do Socorro Lima. Navegando em águas turvas no campo da política e da formação de professores. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, pp. 169-196, jul. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300169&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 19 de fevereiro de 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos Críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, pp. 102-122. Disponível em: <https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado das letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades'. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá, MT, **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. Simpósio Eixo 2.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114, out.-dez., 2014.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **ANFOPE**: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. 2019 Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cyRdgFzjZcQJ:costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/445/780/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOERNER, Rosana Mara. **Letramento no Trabalho e na Formação Docente**: trajetórias e ações. Appris: Curitiba, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). **A**

intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, pp. 19-48. 2009.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>>. Acesso em 31 de maio de 2022.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n 74, Abril/2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital. V. I**, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital. VII**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1985.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Concella; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>>. Acesso em 31 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de, LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação *Stricto Sensu* de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis. **Educação Em Foco**, v. 24, n. 42, pp. 300–317. Disponível em: <<https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4600>>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira. Políticas educacionais no Brasil: a formação inicial docente em debate. **X ENFOPE**. Disponível em: <https://www.academia.edu/65300463/Pol%C3%ADticas_Educacionais_No_Brasil_A_Forma%C3%A7%C3%A3o_Inicial_Docente_Em_Debate>. Acesso: 25 de dezembro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, pp. 76-87, set./dez. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_07_KENNETH_M_ZEICHNER.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

Recebido em Fevereiro de 2023

Aprovado em Abril de 2023

Publicado em Abril de 2023



Volume 17

Seção Artigos e89889

07 de abril de 2023



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS
Sumário.Org
Google Scholar
BASE

ÍNDICES
Index Copernicus
Cite Factor

Dimensions
Miar

DIRETÓRIOS
Scielo Educ@
Diadorim
DOAJ
Erih Plus
Latindex
EZB
ROAD
Journal 4-free

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1^o semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 17, e89889 – Abril de 2023

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxé (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Revisão de normatização: Giovanna Liz Cabral de Oliveira

OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E. M. B. Formação Continuada de Professores no Nível *Stricto Sensu*: os Princípios e Elementos de uma Proposta.

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>