

A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima¹
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira²
Ellen Michelle Barbosa de Moura³

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir sobre a formação *stricto sensu* como um dos caminhos para uma formação continuada que contribua com o processo de emancipação humana. Reitera-se pensar a formação continuada como possibilidade de investigação, fundamentação, organização e análise por meio do estabelecimento de relações e construção da práxis possibilita que a formação *stricto sensu* faça parte desse escopo. Entende-se que nela existe a oportunidade de que, após a formação inicial, seja possível ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, visto que se refere a um processo que possibilita a construção da própria atividade e não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade, pois leva em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas. Considera-se que a formação no nível *stricto*

¹ Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8425-1269>. E-mail: fernanda.lima@ifb.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudo e pesquisa sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEFPAPE/UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-8698>. E-mail: daysekb@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professora da Rede de Ensino do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM) e do Projeto de pesquisa do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6664-6419>. E-mail: ellenmou@gmail.com

sensu tem potencial de lócus de uma formação continuada de professores comprometida com um projeto de emancipação humana que compreenda que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que podem atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: formação continuada. formação *stricto sensu*; emancipação humana.

***Stricto sensu* post-graduation as a continuing formation for basic education teachers: an alternative for human emancipation**

ABSTRACT

The purpose of the article is to discuss *stricto sensu* formation as one of the ways to continue formation that contributes to the process of human emancipation. It is reiterated to think of continuing education as a possibility of investigation, reasoning, organization and analysis through the establishment of relationships and the construction of praxis, making it possible for *stricto sensu* training to be part of this scope. It is understood that in it there is an opportunity that, after initial formation, it is possible to go beyond "training" or "improvement" since it refers to a process that allows the construction of the activity itself and it is not restricted to the acquisition of scientific knowledge and its applicability, as it takes into account the political, ethical, aesthetic and subjective dimensions. It is considered that formation at the *stricto sensu* level has the potential to be the locus of continued teacher formation committed to a human emancipation project that understands that school education is one of the social complexes that can act for the structuring objective-subjective conditions in favor of human emancipation from the teaching, research and extension tripod.

Keywords: continuing formation; *stricto sensu* formation; human emancipation.

El postgrado *stricto sensu* como formación continua para docentes de educación básica: una alternativa para la emancipación

RESUMEN

El objetivo del artículo es discutir la formación *stricto sensu* como una de las vías de formación continua que contribuye al proceso de emancipación humana. Se reitera pensar en la formación permanente como posibilidad de investigación, razonamiento, organización y análisis a través del establecimiento de relaciones y la construcción de la praxis, posibilitando que la formación *stricto sensu* sea parte de este ámbito. Se entiende que en ella hay una oportunidad de que, luego de la formación inicial, se pueda ir más allá de “capacitar” o “perfeccionar”, ya que se refiere a un proceso que permite la construcción de la propia actividad y la no se restringe a la adquisición del conocimiento científico y su aplicabilidad, ya que tiene en cuenta las dimensiones política, ética, estética y subjetiva. Se considera que la formación en el sentido *stricto sensu* tiene el potencial de ser el locus de la formación continua de docentes comprometidos con un proyecto de emancipación humana que entienda que la educación escolar es uno de los complejos sociales que pueden actuar estructurando condiciones objetivo-subjetivas a favor de la de la emancipación humana desde el trípode de la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras clave: formación continua; formación *stricto sensu*; emancipación humana.

INTRODUÇÃO

O termo formação continuada se refere ao fenômeno de todo processo educativo que acontece depois de uma formação inicial para atender àqueles que já atuam na profissão e que precisam agregar conhecimentos à atividade docente. Compreender de que maneira tal formação se constitui no Brasil auxilia no entendimento de como a emancipação e a autonomia se constituem como

elementos necessários para que a realização de estudos em nível *stricto sensu* se configurem como possibilidade de formação continuada.

Não há dúvidas de que a preocupação com a educação da população e com a formação docente sempre esteve presente nos discursos, com certa evidência. É fato que as políticas para professores estão em destaque nas agendas nacionais de diversos países. Isso se deve às mudanças técnico-científicas operadas no setor produtivo na sociedade contemporânea e à busca por melhores níveis de qualidade de ensino, que colocam novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam. Além disso, deve ser considerado um novo padrão de conhecimento que se estabelece mediante a revolução tecnológica; um padrão menos discursivo e mais operativo; menos particularizado, mais interativo e comunicativo; menos intelectual e mais pragmático; menos setorizado e mais global, assim como descreve Santos (2010).

Essa nova concepção de conhecimento intensificou as críticas à escola tradicional, considerada desprovida de qualquer finalidade utilitária. Assim, começou a surgir um discurso de que esse tipo de educação contribuiria para a materialização de uma prática educativa insuficiente para dar respostas às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas. Por isso, a preocupação com a formação do professor para atuar com a complexidade das novas demandas acabou por envolver o trabalho docente e passou a questionar a validade do saber teórico – que, até então, havia sido responsável pela preparação desse profissional.

Dessa maneira, algumas nomenclaturas e ações vêm surgindo para explicar e propor alternativas para a formação de professores, carregadas de significados sociais em suas propostas. Marin (1995, p. 17), ao realizar um estudo sobre esses termos – reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada –, assinala que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

No âmbito da formação de professores, conceitos como “aperfeiçoamento”, muito utilizado na década de 1970, podem trazer uma noção de que seu objetivo é corrigir defeitos e chegar a um ideal de “perfeição”. Outro termo também utilizado de maneira equivocada é “capacitação”, cujo sentido denota um sentimento de que alguém deve tornar capaz o outro, que não o é.

Já os termos “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada” trazem o conhecimento como eixo do processo de formação e apresentam certa similaridade entre si. O primeiro tem o sentido de processo prolongado ao longo da vida; o segundo guarda o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança; e o terceiro termo acrescenta a ideia de mobilização de todas as possibilidades e saberes dos professores, ao especificar a implementação de propostas no lócus do próprio trabalho. Para a autora, esses últimos termos pretendem deixar clara a necessidade de uma continuidade, pois a formação dos profissionais da educação não termina (MARIN, 1995; BARREIROS, 2013; OLIVEIRA, 2019). Ela é indispensável e totalmente recorrente, pois, a cada momento, possibilidades são abertas para novos momentos de formação, o que se caracteriza como um recomeço, renovação e inovação da realidade, tanto do lado pessoal como do profissional.

O presente estudo assume o termo “formação continuada” como um processo que dá oportunidade de construir práxis por meio da compreensão da atividade educativa carregada de intenção e ação. Para isso, se baseou nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Formação de Professores e Pedagogos (GEPFAPE), da Universidade de Brasília, que, em comum, buscam analisar as concepções de formação continuada implantada como política pública a partir da constituição, em 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), cuja proposta metodológica é trabalhar com diferentes subprojetos, ao estudar os programas e projetos de formação continuada vinculados à essa rede.

Essa perspectiva possibilita a ampliação e o repensar da prática de forma a construir uma ação consciente, ao problematizar a realidade e ampliar a autonomia docente. É, portanto, uma formação

que reelabora, a partir da análise crítica do real, os saberes, as atitudes, a ética e o ato político, imprescindíveis ao trabalho docente (CURADO SILVA, 2016; CURADO SILVA, 2017).

Assim sendo, não se trata de pensar a formação como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas de adotar um conceito de formação que vai além disso e investiga, fundamenta, organiza e analisa, que estabelece relações e constrói a tão esperada práxis – aqui entendida como atividade humana guiada pela consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, permite destacar como possibilidade a formação no nível *stricto sensu*, pois, nela, existe a oportunidade de que, após a formação inicial, seja possível ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, uma vez que se refere a um processo que possibilita a construção da própria atividade, sem se restringir à aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade, ao levar em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas (OLIVEIRA, 2019). Nessa lógica, a formação no nível *stricto sensu* se mostra como potencial lócus de formação continuada de professores comprometido com o projeto de emancipação humana.

Para buscar traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que se coadunam com a emancipação humana, interroga-se: Como a formação *stricto sensu*, enquanto formação continuada, poderia contribuir para a concretização do projeto de emancipação humana?

Para se aproximar dessa questão, se realizou uma análise dos potenciais formativos da formação *stricto sensu* em conjunto com a exposição de alguns pressupostos teórico-práticos que possam orientar o trabalho docente em direção à perspectiva da emancipação humana.

COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA TEM SIDO ENTENDIDA E MATERIALIZADA NO NÍVEL *STRICTO SENSU*?

No âmbito da formação *stricto sensu* ofertada aos professores da educação básica existem duas modalidades: a acadêmica e a profissional. A mais antiga, a acadêmica, versa desde o Parecer Sucupira de 1965 (texto fundador da pós-graduação como existe hoje no Brasil), cujo principal objetivo é preparar o pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado.

A modalidade profissional é um evento histórico “novo”, pois o início da discussão data de 1998. A Resolução CNE/CES n.º 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES n.º 24/2002, autoriza e regulamenta os cursos nesse formato, e se caracteriza pela imersão dos pós-graduandos na pesquisa, ao fazer com que eles a conheçam bem, mas sem necessariamente promover a perenidade de sua atuação como pesquisadores. Por ser uma modalidade recente e por sua criação ter aumentado o número de vagas para os professores da educação básica que desejam ingressar no mestrado/doutorado, é importante a realização de estudos sobre a temática, pois eles ainda são incipientes. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2022), o crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é bastante expressivo.

É inegável o crescimento da pós-graduação no mestrado e doutorado, em diferentes modalidades, no entanto, desde o ano de 1998, a oferta da modalidade profissional vem sendo ampliada ainda mais. Em 2022, por exemplo, dos 4.601 programas de pós-graduação no Brasil, 800 corresponderam aos mestrados profissionais (BRASIL, 2022). Ao aproximarmos o olhar sobre determinadas áreas, é possível observar que a oferta de mestrados profissionais na área de Ensino e Educação evidencia a preocupação com a formação dos professores da educação básica na agenda oficial (OLIVEIRA, 2019). Isso porque a regulação decorrente dos organismos multilaterais, com vistas à universalização da educação básica, levou à proposição de um conjunto de ações direcionadas à formação continuada de professores da educação básica no Brasil.

Esse foi o caso do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da CAPES (BRASIL, 2011). A estrutura da CAPES foi modificada por meio da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, quando passou a se voltar para a qualificação dos docentes da educação básica, ao incentivar tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais (BRASIL, 2007).

Os dois formatos apresentam diferenças entre si, das quais destacam-se: a) o tempo histórico em que estão organizados; b) o número de instituições credenciadas; c) o fato de o Mestrado Profissional finalizar o curso com possibilidade de duas ações: a defesa da dissertação e/ou apresentação do produto vinculado ao seu contexto profissional, enquanto o acadêmico é concluído com a defesa da dissertação ou outras de cunho inovador, como disposto no artigo 12 da Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019 (BRASIL, 2019); d) o acadêmico foca na formação do professor para o ensino superior e para se tornar pesquisador, enquanto o profissional indica, como principal objetivo, a formação do professor que atua também nos demais níveis de ensino. O mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho profissional, enquanto o acadêmico apresenta, como foco, a formação docente para o ensino superior e o exercício da pesquisa. Segundo Fialho e Hetkowski (2017), o surgimento do mestrado profissional contribuiu para uma mudança de cenário, uma vez que os mestrados e doutorados passaram a contemplar outras ações, além do perfil essencialmente acadêmico.

A CAPES, desde sua criação, em 1951, se ocupava exclusivamente do trato da pós-graduação, porém, com o passar dos anos e pela necessidade evidenciada pelos índices da educação básica, passou a articular ações com esse nível de ensino. A análise de sua atuação fornece importantes pistas de como as pós-graduações *lato* e *stricto sensu* vêm sendo pensadas, vinculadas, ou não, com a educação básica. Em busca de uma articulação entre a pós-graduação e a educação básica, a Lei n.º 11.502 (BRASIL, 2007) modificou a estrutura organizacional da CAPES com o estabelecimento de uma nova missão, ao indicar que a atuação da

instituição deveria se direcionar também para a educação básica, visto que esse nível de ensino vinha apresentando resultados desanimadores no cenário atual brasileiro.

Nesse contexto, percebe-se que as funções da CAPES foram ampliadas e passaram a abranger ações inovadoras em prol da educação básica. Verhine e Dantas (2012) ponderam que, da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da pós-graduação no Brasil, agora terá também um lugar central no sentido de se estabelecer como elo entre a pós-graduação e a educação básica, de forma que possa promover a qualidade desses dois níveis. Assim, para que ocorra a materialização dessas propostas, foram criadas duas novas diretorias na CAPES, uma direcionada para a formação presencial de professores para a educação básica, a Diretoria da Educação Básica (DEB), e a outra para a formação a distância, a Diretoria de Educação a Distância (DED).

Outro elemento a ser problematizado é o papel da CAPES como órgão que regula a pós-graduação, por implementar mais programas relativos à graduação do que seu próprio campo de atuação. Para Neves (2012), os programas destacados estão inseridos em uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: 1) formação de qualidade; 2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; 3) produção e disseminação de conhecimento. No entanto, como já ressaltado, os programas têm limitações, desde o seu alcance até a dificuldade de efetivação e continuidade.

Consentaneamente, busca-se, em caráter de urgência, elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade na educação básica. “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2010, p. 165). Há um debate em torno de algumas possíveis alternativas para redimensionar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Essas alternativas foram produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em um documento denominado *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Assim, o CNE identifica os 10 maiores desafios da educação brasileira, que abrangem a extinção do analfabetismo; a

universalização da educação infantil; a democratização da oferta da educação superior; a expansão da educação profissional; a garantia de atendimento às minorias; a implantação da escola de tempo integral na educação básica; a implantação do Sistema Nacional de Educação e dos Planos de Educação dos diferentes entes federados; a ampliação do investimento para a educação de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024; o estabelecimento de padrões de qualidade para cada etapa e modalidade com o delineamento do custo-aluno-qualidade até a valorização dos profissionais da educação, com garantia de formação inicial e continuada, além de salários e carreira compatível a outras equivalentes (BRASIL, 2010).

A garantia de formação inicial e continuada deve acontecer, principalmente, por meio das instituições de ensino superior considerando o tripé que constitui esse nível: ensino, pesquisa e extensão, eixo primordial para a educação superior no Brasil, que precisa ser continuado e não compartimentado. Esse tripé é garantido pelo artigo 207 da Constituição Brasileira que legisla sobre o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998).

Os três elementos formam uma unidade que pressupõe a qualidade da produção de conhecimento no ensino superior e são balizadores de uma formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento da autonomia profissional e na construção de um projeto de emancipação humana, pois integra uma ampla variedade de experiências que favorecem a aprendizagem (SÍVERES, 2013), além da compreensão do papel da docência na educação básica, principalmente na formação *strictu sensu*, visto que pode fundamentar a promoção da educação como prática de liberdade por meio da pesquisa referenciada socialmente e pautada na perspectiva crítica e dialética.

Destarte, a articulação da pós-graduação e da educação básica por meio da formação continuada precisa permitir espaços para serem repensadas e constituídas as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimentos ou de qualificação, mas pela necessidade de produzir, nos indivíduos, uma práxis criativa,

assim como pensado por Vázquez (2007), por meio da qual há, no homem, criação, produção e transformação do mundo humano e histórico.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO NÍVEL *STRICTO SENSU* COMO ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

A missão de protagonismo revolucionário, pela superação da atual sociabilidade capitalista e construção de uma nova sociedade que permitirá a deflagração da emancipação humana, destina-se à totalidade da classe trabalhadora, o que inclui, assim, os professores. Nesse sentido, não há dúvidas de que os professores fazem parte dessa classe revolucionária devido à sua atividade profissional docente. Participação em reivindicações, manifestações, negociações estratégicas com o governo, agitação revolucionária, atividades de liderança etc. fazem parte do rol de atividades de uma classe trabalhadora inserida na luta de classes com consciência revolucionária. É desejável, portanto, que professores, como classe trabalhadora, exerçam essas atividades. Trata-se de um compromisso transversal a todos aqueles que lograram compreender um pouco mais a realidade concreta para além de sua aparência fenomênica, quando vislumbraram a necessidade e a possibilidade de sua transformação.

No entanto, é necessário demarcar que a militância a ser exercida no âmbito da sociedade civil difere-se da realizada no interior da atividade profissional docente. Entende-se que, com uma deformação do pensamento revolucionário, decorrente de uma histórica apreensão superficial do marxismo sob uma lógica positivista-burguesa, o trabalho docente pode ser corrompido. Na tentativa de se afastar de um entusiasmo simplório decorrente de uma apreensão acrítica dos movimentos revolucionários considerados comunistas no século XX, defende-se que, no interior da escola, não cabe, ao professor, ser o líder revolucionário que transforma seus estudantes em massa combatente. Seu papel é de

formação de sujeitos revolucionários, portanto, é preciso não confundir sujeitos revolucionários com seguidores doutrinados.

Na tentativa de esclarecer esse ponto, retoma-se as ideias de Paulo Freire (1987), que lembra que a consciência sobre a necessidade da luta revolucionária não é algo a ser depositado nos indivíduos, mas que deve ser desenvolvido de forma autêntica pelos sujeitos. Não se trata de um convencimento a ser realizado, que resultaria na crença de que caberia ao professor persuadir as pessoas com quem lida em seu trabalho sobre a necessária agitação revolucionária. Esse equívoco, inclusive, pode acabar por deslocar o professor de sua função formativa. Ao desmistificar a questão da liderança que pode cair sobre professores militantes, reforça-se que a função revolucionária do professor se realiza não como um líder revolucionário, mas como “líder” do processo pedagógico que visa produzir uma humanização em sua potencialidade ontológica. Isso não impede, todavia, que ele seja um líder revolucionário no âmbito da sociedade civil.

Nesse prosseguimento, a formação do sujeito revolucionário exige atributos formativos que dizem respeito especificamente à atividade e à formação docente. Entende-se, como sujeito revolucionário, aquele que, pela compreensão do mundo para além de sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), se posiciona intelectualmente e ativamente pela superação de uma sociedade fundada em bases que impedem a emancipação humana. Desse modo, o objetivo da educação escolar não é a formação daquele que apenas acata e segue as propostas revolucionárias, mas que também é capaz de propor ações em prol da luta revolucionária, com um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até a mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais.

Defende-se, assim, que, ao trabalhar pela emancipação humana, o trabalho docente não se vincula a repassar uma fórmula de como o processo revolucionário deve acontecer, com a formação de massas de manobras para executar esse projeto. Isso seria doutrinação e não educação do ser humano (CURADO SILVA, 2017). A especificidade da escolarização é justamente operar pela humanização dos indivíduos em sua mais alta potencialidade, o que

em si já faz parte dos elementos necessários ao movimento pela emancipação humana. Com essa compreensão, cabe também ao trabalho docente promover uma formação do sujeito capaz de diferenciar interesses genuinamente humanos dos interesses do capital. Portanto, não se trata de embutir interesses revolucionários nos estudantes, mas de realizar um processo educativo no qual eles possam ser capazes de perceber a quê e a quem realmente servem os interesses que emergem em seu cotidiano, ao aprofundá-los e problematizá-los com o horizonte de uma realidade para além do “assim existente”.

Por esse caminho, se chega ao objeto central da constituição do sujeito revolucionário por meio do trabalho docente: o conhecimento sobre a realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição. Com esse objeto demarcado, também é necessário centralizar esse conhecimento na formação de professores com a ciência de que conhecer a realidade concreta inclui compreender o ser humano em seu sentido ontológico. Isso, por sua vez, demanda o conhecimento da realidade pelas lentes do materialismo histórico dialético, que é o episteme capaz de desvelar os fenômenos para além de sua aparência (KOSIK, 1976). Entende-se que, dessa forma, é possível realizar uma formação do professor que possui uma significativa confiança na capacidade humana de seus estudantes de compreender a realidade e de saber propor as mudanças na realidade concreta necessárias à emancipação da humanidade. Vislumbra-se, assim, a formação do professor que trabalha em direção a um processo educacional de autonomia (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021) revolucionária e que se contrapõe a uma formação de tendência dogmática.

Afinal, a perspectiva da emancipação humana na educação escolar exige uma complexidade muito maior do que estabelecer novas técnicas para o trabalho docente. Tentar propiciar que o outro se “emancipe” sem considerar que a estrutura da sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade, o que parece um eufemismo para o descaso em relação às reais necessidades dos indivíduos. Entende-se que uma “emancipação” que não requer mudanças do plano concreto da vida social consiste

em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social.

Dessa forma, o que, de fato, impossibilita a emancipação humana? Marx (1818-1883), com parceria expressiva de Engels (1820-1895), aponta para o próprio modelo social capitalista como o grande obstáculo para a realização da emancipação humana, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social que é criado pelo próprio ser humano, mas que não se reconhece nele. Com esse entendimento, a alienação não pode ser superada sem se alterarem as condições concretas da alienação, que são provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, que garante a manutenção da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais.

A emancipação humana se vincula, portanto, à revolução do sistema capitalista. A partir dessa construção conceitual que estabelece a emancipação humana como a emancipação a ser almejada, com a necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas, a educação escolar parece insuficiente para tal empreitada (LIMA, 2019). Descobrir um “método milagroso” para a educação trazer a emancipação humana não é uma expectativa quando se entende que o sujeito plenamente emancipado se realizaria em uma sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais. O borbulhar de propostas educacionais que se pretendem progressistas demonstram o cíclico fracasso de se esperar uma emancipação plena pela educação.

Entretanto, não parece ser possível anular completamente o papel da educação escolar no processo emancipador. Isso seria desconsiderar o papel subjetivo no processo revolucionário, além de subestimar a necessidade da constante manipulação ideológica para a manutenção do capitalismo. Tendo como fundamento a perspectiva da emancipação humana, a expectativa de uma educação emancipadora se vincula à formação do sujeito revolucionário, que agrega em si condições formativas para compreender o mundo social em sua concreticidade e de lutar pela subversão do sistema capitalista. Portanto, se nega, aqui, a possibilidade de a educação

escolar realizar a emancipação para, seguidamente, se negar a impossibilidade de a educação escolar agir pela emancipação. Como resultado dessa afirmativa positivada pela negação da negação, sustenta-se que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que pode atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana.

Compreendendo a emancipação humana como um “vir a ser” factível à sociedade humana, se estrutura a sua concepção como um projeto, um empreendimento a ser delineado pela humanidade que já se apoderou de seu atributo revolucionário inerentemente humano (LIMA, 2019). Nesse sentido, busca-se caminhos que possam convergir com o processo educativo para o projeto da emancipação humana. Considerando que o direcionamento do ato educativo se realiza, prioritariamente, pelos professores, reitera-se que sua formação se torna objeto decisivo no curso do processo escolar.

Sendo assim, defende-se que a formação continuada de professores, quando posta a serviço da emancipação humana, necessita partir da compreensão de sua condicionante revolucionária, ao se demandar, assim, uma formação que tenha uma fundamentação alinhada à perspectiva da revolução.

Retomando a discussão sobre a possibilidade da doutrinação no interior da escola, que tem tomado rumos sombrios, atualmente existe uma ameaça à autonomia docente, que prega que não é possível tratar de questões plurais socioeconômicas e culturais no interior da escola. Ao mesmo tempo, se elenca um suposto status social “normal” que se refere à ideologia dominante de sociedade espelhada nas necessidades do ser proprietário de meios de produção, masculino, branco, heterossexual, cristão e que se transforma no referencial de como se deve ser humano. Isso nada mais é do que justamente uma doutrinação ideológica eurocêntrica e capitalista.

Esse movimento realiza, assim, uma obstrução da constituição do sujeito revolucionário, ao transformar a educação em instrução do necessário para os jovens poderem subsistir à brutalidade do que é viver no capitalismo, com a crença de que a possibilidade do fracasso em sobreviver neste mundo seria uma condição natural e se referiria a uma incapacidade exclusiva do indivíduo. Essa perspectiva

transforma radicalmente o papel do professor, ao impedi-lo de produzir a humanização nos indivíduos e interditar qualquer função que se refere ao processo revolucionário.

Trata-se, portanto, de um tema que necessita ser amplamente discutido no âmbito da profissionalização docente, que diz sobre a questão da autonomia do professor sobre seu próprio trabalho – a autonomia profissional. Ao trazer o foco para a constituição da profissionalidade docente, defende-se que é preciso construir, na formação, uma sólida base que sustenta o professor como profissional que define suas ações no âmbito da atividade docente (LIMA, 2019). A autonomia do professor, nesse sentido, se estrutura justamente sobre sua formação docente, inicial ou continuada, ao fornecer a fundamentação necessária para decidir os rumos de sua atividade. A partir da autonomia do professor como profissional que estabelece o planejamento, a realização e o objetivo do seu trabalho, ele poderia fazer pender sua atividade docente em direção à sua característica de formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021). Cabe à formação de professores, assim, construir uma autonomia docente que se dá pela apropriação de conhecimentos para o trabalho docente.

A autonomia, nesse contexto, não é considerada um atributo pessoal que está atrelado à constituição de uma personalidade forte, como no ideário psicanalista. O conceito defendido é o de Contreras (2012), ao demonstrar que a autonomia não diz respeito a uma capacidade, um estado ou atributo pessoal que as pessoas possuem, mas se refere ao modo como os indivíduos se constituem ao se relacionarem com os outros e com o mundo dentro dos contextos. Também está atrelado ao modo dessas pessoas se relacionarem com o próprio conhecimento. Diante dos fatores citados, a autonomia docente se efetiva no professor que exerce sua função como intelectual crítico, que se compromete com a defesa do bem comum em um processo coletivo dirigido às transformações da realidade a sua volta (CONTRERAS, 2012).

Portanto, faz parte da formação de professores, com vistas a uma autonomia profissional, a compreensão dos objetivos de sua atividade conectados à dimensão ontológica do trabalho docente, junto à capacidade de se relacionar com o objeto de sua atividade, o

conhecimento, de forma crítica e criativa. Em outras palavras, o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que saiba também o produzir, ou seja, uma formação para a pesquisa, além de uma fundamentada compreensão sobre a questão da escola, da sociedade, do trabalho, da política e da cultura, com a consciência de sua função profissional de produção da humanização no indivíduo. Para ambas, o que se torna evidente é a necessidade de aprofundada base teórica na formação, considerando por base teórica o conhecimento científico. A autonomia profissional docente não é resultado de um desenvolvimento psicológico, mas tem caráter epistemológico.

Defende-se que a pesquisa na formação de professores não pode se restringir à pesquisa aplicada, que considera uma problemática como especificidade de uma microrrealidade e, ainda, traz propostas de viés simplista e emergencial de solução para essa problemática. É necessário que o professor saiba fazer pesquisa no sentido estrito da ciência, mesmo que essa pesquisa não tenha utilidade no campo imediato da vida cotidiana. Participação em grupos de pesquisa, incentivo à produção acadêmica, discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso e elaboração de publicações científicas devem fazer parte, portanto, da formação de professores.

Com essa autonomia intelectual sobre o conhecimento como seu objeto de trabalho, a partir do momento em que o professor também se percebe como integrante de sua produção, é preciso promover a compreensão de como tal objeto pode se desenvolver em sua prática profissional (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021). Para isso, é necessário o contato crítico-historizado acerca do desenvolvimento da educação até que ela chegue à atual forma dominante de educação escolar, com compreensão desse movimento a partir das transformações no modo de produção da vida social. Portanto, é necessário o estudo da totalidade social, de suas contradições e das mediações presentes na escola, no estudante como ser social concreto, no conhecimento escolar a ser transmitido, para permitir a compreensão de como o conhecimento pode interferir nos rumos sociais quando apropriado de forma revolucionária pela população. Como diz Curado Silva (2014, p. 20),

reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

Entende-se que esses conhecimentos conceituais sobre a questão do ensinar e o impacto que exercem na sociedade, seja de forma revolucionária ou conservadora, configuram um fortalecimento da identidade docente, ao abrirem o caminho para a construção de sua autonomia profissional. Essa autonomia é elemento substancial para se reconfigurar sua atividade, com a problematização da forma de se realizar o trabalho docente e com direcionamento para uma atuação revolucionária.

Nesse sentido, importa mais ao trabalho docente a formação daqueles que, pelo conhecimento do real, se posicionam em prol de sua transformação, do que uma formação para a transmissão de conceitos revolucionários. Para essa crítica, voltando à contribuição freiriana, recorda-se que uma formação subversiva depende não apenas do conteúdo, mas também da forma como se realiza a educação. É um erro considerar que haveria conteúdos escolares revolucionários (ou conservadores) que, assim, seriam independentes em relação a como se realiza o processo educativo. Em resumo, o trabalho docente de formação do sujeito revolucionário tem uma profunda conexão em como ele é realizado, e não apenas sobre quais conteúdos se realiza.

Voltar o foco do trabalho docente para essa dimensão metodológica do processo pedagógico bate de frente com a tradição conteudista da formação docente. Historicamente, considera-se que basta saber algo para saber ensiná-lo, o que está vinculado à ideia de que o ato de ensinar é um aprendizado essencialmente prático. Todavia, sem uma compreensão teórica e criticamente aprofundada sobre a questão do ensinar, ocorre uma tendência de se reproduzir

os métodos de ensino familiares, por meio de sua própria história pessoal como estudante. Por isso, reforça-se que não basta saber algo – mesmo que sejam conhecimentos revolucionários – para saber ensiná-lo no contexto da educação escolar.

Nesse sentido, é substancial considerar que o centro da identidade profissional docente não está no conteúdo a ser ensinado, mas nas questões em torno do ato de ensinar esses conteúdos, de forma que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (COMITÊ, 1983 *apud* BRZEZINSKI *et al.*, 2018, p. 145). Assim, defende-se uma constituição de formação continuada de professores que se inicia com o que já se propõe, ou seja, uma formação de professores. O contato inicial com a formação *stricto sensu* seria, nesse sentido, a oportunidade de conhecer a docência e de compreender o que significa ser um profissional do ensino no atual mundo em que vivemos. Sua constituição profissional se daria, primeiramente, com o fato de *ser professor* e todas as apropriações acerca do conteúdo a ser ensinado seriam mediadas pela finalidade da docência.

Por esse caminho, a relação com o conteúdo cultural-cognitivo a ser ensinado na docência já se constituiria com a necessária compreensão sobre sua atividade de apropriação, produção científica, transformação didática e transmissão. Além disso, com a percepção de que essa forma de se relacionar com o conhecimento é o que constitui a sua especificidade profissional, e não se trata de um professor de Matemática, Português ou História. Com essa concepção, a escola deixa de ser um espaço de saberes fragmentados com seus diversos profissionais, e passa a ser lócus de formação humana em seus diferentes conteúdos culturais-cognitivos e realizada pelo conjunto de profissionais docentes.

A constituição da profissionalidade, que tem a docência como base da categoria, realiza um fortalecimento da compreensão de que há um compromisso profissional comum a todos os professores: produzir a humanidade nos indivíduos, de forma que realizem uma apropriação da realidade social que os permita atuar criticamente e criativamente sobre ela. Com essa clareza, presente na formação continuada de professores, acerca da função docente ancorada em sua dimensão ontológica, o trabalho docente aproxima-se de sua

especificidade capaz de unir a categoria profissional em sua diversidade. Auxilia-se, assim, na demarcação de uma unidade profissional que permeia os mais diferentes contextos, condições, níveis formativos etc. que marcam a diversidade docente, ao ampliar a compreensão de que o trabalho docente é essencialmente coletivo. Afinal, considerando que o objetivo do processo educativo se substancializa na produção da humanização torna-se notório que se trata de um processo que diz respeito a um conjunto de profissionais que operam para um determinado fim em comum.

Por esse ponto de vista, é incontestável que a produção da humanização seja prejudicada quando se realiza de forma estanque e fragmentada, como se o estudante se apropriasse de diferentes “gavetas” que conteriam um “pedaço” de humanização. Essa concepção segmentária do processo educativo reduz a potencialidade ontológica da humanização à instrução, à preparação e à informação acerca de saberes que permitem que o estudante sobreviva no atual mundo. O projeto educacional precisa ser, portanto, compreendido coletivamente. Demanda-se, assim, da formação continuada de professores a característica de se pensar para além do ensino de seu conteúdo cultural-cognitivo e do nível da educação a que essa formação se destina. As angústias, os desafios, as possibilidades e a missão de produção da humanização no indivíduo são comuns à totalidade dos professores e é providencial que, a partir daí se componha a dimensão profissional do ser docente, com a clareza de qual é o papel do professor no processo revolucionário.

Esses pontos levam à necessidade de se formar o professor pela perspectiva do materialismo histórico dialético, ao elencá-lo como o método mais eficiente de se fazer perceber a realidade em sua concreticidade. Implica também uma formação continuada de professores que demarque que a questão não é com qual conhecimento se trabalha, mas como se trabalha sobre o conhecimento, com qual método, para quê e para quem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a problemática inicial sobre como a formação *stricto sensu*, enquanto formação continuada, poderia contribuir para a concretização do projeto de emancipação humana tem-se que é a partir da formação do professor que é capaz de entender e se perceber como parte da classe revolucionária, que pode militar tanto na sociedade civil quanto na escola, todavia, de modos diferentes. Na sociedade civil é a luta em sindicatos e a participação em movimentos sociais de contestação, já na escola cabe ao professor a formação de sujeitos revolucionários por meio da produção da humanização nos indivíduos. Sendo assim, a vivência e a discussão podem e devem acontecer na formação continuada *stricto sensu* oferecida pelas instituições de ensino superior a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para isso, é necessário compreender que a emancipação dentro do sistema capitalista é um projeto almejado, que pode se concretizar a partir da necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas. O papel da educação escolar nesse processo está vinculado à possibilidade de formar o sujeito que tem condições de desvelar o mundo social em sua concretude e lutar contra o sistema capitalista, assim, a educação escolar é um dos complexos sociais que atuam na estruturação das condições objetivo-subjetivas que buscam a emancipação humana.

A formação continuada defendida é a que tem como pressupostos a investigação, a fundamentação, a organização e a análise a fim de estabelecer relações e construir a práxis, ao entender a intencionalidade da prática educativa como possibilidade de reelaboração que se torna possível pela análise crítica da realidade concreta. Por isso, a formação no nível *stricto sensu* é uma oportunidade de ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, pois é a oportunidade de que o docente da educação básica construa a própria atividade por meio dos conhecimentos científicos e das dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas.

É, então, fundamental que a formação continuada *stricto sensu* tenha, como pressupostos, que o trabalho docente deve se

vincular à humanização dos sujeitos em sua máxima potencialidade; a promoção de formação de sujeito capaz de diferenciar interesses humanos dos interesses da sociedade capitalista; o objeto central para a constituição do sujeito revolucionário é o conhecimento sobre a realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição ao possibilitar o desvelamento da realidade para além da aparência; a construção de formação sólida em que o profissional saiba definir suas ações no âmbito da atividade docente; a compreensão dos objetivos da atividade docente e sua conexão com a dimensão ontológica, relacionando-se de forma crítica com o objeto de sua atividade.

A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica é uma alternativa para o projeto de emancipação humana ao proporcionar vivência acadêmica, a partir do tripé ensino, extensão e pesquisa, com foco em uma formação que discuta a atividade docente e suas especificidades, a partir do conhecimento do real para que, por meio da autonomia profissional, os professores se posicionem a favor da transformação. Assim, é possível que formem sujeitos revolucionários e que tenham, como pressuposto, que o primordial é o como se realiza o processo educativo e as questões em torno do ato de ensinar baseados na humanização.

Assim, a formação *stricto sensu* precisa ter, como fundamento, o conhecimento sobre a docência e a compreensão do que significa ser um profissional do ensino no atual mundo, que passa pelo reconhecimento de ser professor e pela apropriação sobre o conteúdo a ser ensinado e a finalidade da docência.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOPAPES.** Brasília [s.d]. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Gabinete. Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, edição 56, seção 1, p. 26, publicado em 22 de março de 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 977/1965**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.

BRASIL. Portaria Normativa Capes n.º 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 1/2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 24/2002**. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2002.

BRZEZINSKI, I. *et al.* **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta *et al* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, p. 15-32, 2014.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. (Simpósio Eixo 2.)

CURADO SILVA, K. A. P. C. A epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, F. B. G. de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores**. 2019. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

NEVES, C. M. de C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

OLIVEIRA, D. K. B de. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E.M.B; LIMA, F.B.G. A formação *stricto sensu* de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis. **Educação em Foco**, v 24, nº. 42, p 300-317. 2021.

SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. v. 1. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-33.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, nº 18(37), p. 295-310, 2012.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.