



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAIMUNDA PEREIRA DE MACÊDO OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE:
CAPACITAÇÃO, ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO**

FORTALEZA

2020

RAIMUNDA PEREIRA DE MACÊDO OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE:
CAPACITAÇÃO, ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O51f Oliveira, Raimunda Pereira de Macêdo.
A formação continuada como mediação para a prática docente : capacitação,
esclarecimento e emancipação / Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira. – 2020.

89 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho.

1. Educação. I. Título.

CDD 370

RAIMUNDA PEREIRA DE MACÊDO OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE:
CAPACITAÇÃO, ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 17 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante (Membro Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, que fez os céus e a terra, o mar e tudo que neles há, e que mantém a sua fidelidade para sempre. (Sl. 146, 6).

A meu esposo Conrado; meus filhos, João Paulo, Paulo Levi, Carlos Eduardo; familiares e amigos, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo privilégio de conhecê-lo como Senhor de minha vida que me permite desfrutar do seu cuidado e me encoraja a prosseguir.

Aos meus pais, Antônio Soares de Macêdo (*in memoriam*) e Maria Pereira da Costa (*in memoriam*), pela concepção e instrução que me passaram, o que, certamente, contribuiu para minha formação como pessoa humana.

Aos meus familiares, amigos e irmãs em Cristo, pelas orações e apoio; ao meu esposo Conrado, aos meus filhos, João Paulo, Paulo Levi e Carlos Eduardo, às minhas noras, Isabelly Carvalho e Rhamai Carneiro, pelo apoio durante toda a jornada e pela compreensão nos momentos de ausência e dificuldades.

Aos colegas de trabalho, em especial à minha Coordenadora, Marta Emília Silva Vieira, pela colaboração e compreensão durante esse período de estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudo, pela colaboração e parceria nas publicações que produzimos conjuntamente durante o curso.

À Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante, por fazer parte da Banca Examinadora, avaliando e contribuindo para o aperfeiçoamento da Dissertação de Mestrado.

De forma especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho, e à Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes, os meus sinceros agradecimentos pelo compromisso e dedicação que tiveram para comigo no acompanhamento durante o curso, nas orientações e nas reformulações deste trabalho.

A todos que colaboraram para que este sonho fosse realizado o meu agradecimento.

As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas – reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p.142).

RESUMO

O cenário brasileiro tem passado por grandes mudanças e inovações, inclusive no âmbito da educação e da práxis docente. Isso exige dos professores, das instituições de ensino e dos governos priorizar a educação como meio essencial para a verdadeira transformação da sociedade. Nesse contexto, encontra-se inserida a formação continuada em nível de mestrado dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do estado do Ceará, como forma de capacitação, valorização e engajamento para o exercício constante da melhoria da práxis docente desses profissionais da educação. Com efeito, o professor precisa ter a formação como prioridade na área de sua atuação, uma vez que as exigências sociais passam pela necessidade de capacitação dos professores, requerendo uma formação continuada, a fim de proporcionar uma melhoria nos aspectos pedagógicos, sociais e filosóficos da sua práxis docente. As concepções de educação brasileira hoje estudadas suscitam a formação de um professor envolvido com o ensino e com a pesquisa, gerando uma objetividade que contemple um ambiente favorável de ensino e de aprendizagem. Para que alcancemos o sucesso almejado no tocante à melhoria dos níveis educacionais, é imprescindível a valorização da formação continuada. Ressaltando que essa formação continuada ocorre tanto em sala de aula, nas experiências cotidianas do professor, como também na Academia, em cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Para tanto, é essencial que o professor tenha as condições objetivas, a começar pelo seu afastamento remunerado, para que se dedique à pesquisa. Partindo dessas considerações, a nossa pesquisa, cujo título é *A formação continuada como mediação para a práxis docente: capacitação, esclarecimento e emancipação*, teve como objetivo geral verificar, junto aos professores da rede estadual de ensino no âmbito da educação básica do estado do Ceará, com destaque aos egressos do mestrado, em suas respectivas áreas de conhecimento, se essa formação continuada contribuiu para a sua práxis docente no sentido de proporcionar-lhes o enriquecimento dos seus conhecimentos, a compreensão da realidade social, política e educacional, remetendo-os ao esclarecimento e à emancipação no sentido posto por Adorno, e se subsidiou a melhoria do seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos seus alunos. O tipo de pesquisa utilizada foi a documental, para

sabermos a situação dos egressos relativa à sua permanência em sala de aula. Realizou-se pesquisa de campo para aplicarmos um questionário semiaberto com esses mesmos egressos, a fim de verificarmos o resultado do mestrado na sua práxis docente. Como metodologia, adotamos a pesquisa quantitativa e qualitativa tanto na pesquisa documental quanto na de campo. Como fundamento teórico, utilizamos centralmente o pensamento do filósofo Theodor Adorno, principalmente em relação aos conceitos de esclarecimento e de emancipação, porém também utilizamos o pensamento de outros autores como subsídios para as nossas argumentações e considerações. Durante a nossa pesquisa, pudemos constatar as contribuições do pensamento de Adorno para pensarmos a importância da educação e da formação continuada do docente. Constatamos também que os conhecimentos adquiridos no mestrado permitiram aos egressos uma maior criticidade na sua práxis docente. Destacamos ainda que os ensinamentos do filósofo Adorno nos deram importantes contribuições para compreender os entraves recorrentes da formação e as dificuldades que existem no processo de superação da minoridade, no caminho para a emancipação do indivíduo, bem como em outras questões que envolvem a educação e, por conseguinte, a formação crítica desse indivíduo, de forma que ele venha a pensar e a agir livre da tutela de alguém nas atividades do trabalho, na política e na vida social. Por fim, concluímos que é de grande importância a formação continuada em nível de pós-graduação não só para o professor, mas também para os alunos, que terão melhores aulas, pois essa formação continuada possibilita a ressignificação dos saberes e de ações do docente e do discente.

Palavras-chave: Formação continuada. Capacitação. Práxis docente. Esclarecimento.

ABSTRACT

The Brazilian scenario has undergone great changes and innovations, including the scope of education and teaching praxis. This requires teachers, educational institutions and governments prioritize education as an essential means for the real transformation of society. In this context, continuing education of basic education teachers at master's level, in the state education network of the State of Ceará is inserted as a form of training, appreciation and engagement for the constant exercise of improving the teaching praxis of these education professionals. In fact, the teacher needs to have training as a priority in the area of his performance, since the social requirements include the need for teacher training, requiring continuous training in order to provide improvement in the pedagogical, social and philosophical aspects of his teaching praxis. The concepts of Brazilian education studied today give rise to the formation of a teacher involved in teaching and research, generating an objectivity that contemplates a favorable teaching and learning environment. In order to achieve the desired success in terms of improving educational levels, it is essential to value continuing education. Emphasizing that this continuing education occurs both in the classroom in the teacher's daily experiences, as well as in the academy in Specialization Courses, Master's, Doctorate and Post-Doctorate. For this, it is essential that the teacher has the objective conditions, starting with his paid leave to dedicate himself to research. Based on these considerations, our research with the title: *Continued training as mediation for teaching practices: training, clarification and emancipation*, had the general objective of verifying, with the teachers of the State Education Network in the scope of Basic Education of the State of Ceará, graduates of master's in their respective areas of knowledge, if this continued education contributed to their teaching praxis in order to provide them with the enrichment of their knowledge, the understanding of social, political and educational reality, referring to clarification and emancipation, in the sense put by Adorno, and if it subsidized the improvement of his work in the classroom and the learning of his students. The type of research used was the documentary, to know the situation of the graduates regarding their stay in the classroom, and the field research to apply a semi-open questionnaire with these same graduates, in order to verify the results of the master in their teaching praxis. As methodology, we adopted quantitative and

qualitative research in both documentary and field research. As theoretical foundation, we centrally used the thinking of the philosopher Theodor Adorno, mainly in relation to the concepts of clarification and emancipation, but we also used the thoughts of other authors as subsidies for our arguments and considerations. During our research, we were able to verify the contributions of Adorno's thinking to think about the importance of education and the continuing education of teachers. We also found that the knowledge acquired in the master's degree allowed the graduates to be more critical in their teaching praxis. We also highlighted that the teachings of the philosopher Adorno, gave us important contributions to understand the recurrent obstacles of training and the difficulties that exist in the process of overcoming the minority, in the journey towards the emancipation of the individual, as well as in other issues involving education and, therefore, the critical formation of that individual so that he comes to think and act free from someone's tutelage in work activities, politics and social life. Finally, we conclude that continuing education at Postgraduate level is of great importance not only for the teacher but also for the students who will have better classes, as this continuing education allows the reframing of knowledge and actions of the teacher and student.

Keywords: Continuing education. Training. Teaching praxis. Clarification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1	– Normas legais que disciplinam o processo de afastamento para estudo dentro e fora do Brasil	48
Gráfico 1	– Quais objetivos o levaram a cursar o mestrado?	52
Gráfico 2	– A formação continuada em nível de mestrado está relacionada à sua área de atuação?	54
Gráfico 3	– A formação continuada em nível de mestrado contribuiu para os seus conhecimentos e capacitação docente em relação à área em que atua?	55
Gráfico 4	– A formação de mestrado contribuiu para você em nível de esclarecimento e de emancipação?	58
Gráfico 5	– O mestrado contribui para ampliar sua concepção histórica, política e social da realidade educacional?	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Professores afastados para o mestrado acadêmico em 2015	50
Tabela 2	– Quais objetivos o levaram a cursar o mestrado?	51
Tabela 3	– A formação continuada em nível de mestrado está relacionada à sua área de atuação?	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAGISTER	Programa de Formação Docente em Nível Superior
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAPACITAÇÃO DOCENTE	19
2.1	A formação continuada na LDB de 1996	25
2.2	Contexto histórico dos cursos de formação continuada em nível de mestrado a partir da LDB de 1996 no estado do Ceará	27
2.3	Retrocessos e avanços da formação continuada para a capacitação docente	29
3	A CAPACITAÇÃO DOCENTE COMO MEDIAÇÃO PARA O ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO A PARTIR O PENSAMENTO DE ADORNO	31
3.1	O pensamento de Adorno como contribuição para o papel da educação	36
3.2	A concepção de Adorno acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação	39
3.3	A capacitação do docente: contribuições para o esclarecimento e a emancipação da práxis docente	43
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE	68
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	69
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	70
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	72
	ANEXO B – RELATÓRIO EMITIDO PELA SEDUC SOBRE OS PROFESSORES AFASTADOS PARA ESTUDO 2015-2018	73
	ANEXO C – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (LEI N.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014)	75
	ANEXO D – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (LEI N.º 16.025, DE 30 DE MAIO DE 2016)	80
	ANEXO E – LEI N.º 9.394/2015 – LDB	81
	ANEXO F – DECRETO N.º 25.851, DE 12 DE ABRIL DE 2000	83
	ANEXO G – PORTARIA N.º 435/2017, DE 11 DE MAIO DE 2017	85

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema sobre a formação continuada do docente em nível de mestrado advém da nossa trajetória profissional como professora do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da Secretaria da Educação do Estado do Ceará desde 1998, e atualmente trabalhando na Coordenadoria de Gestão de Pessoas, diretamente com os professores que solicitam afastamento para cursos de pós-graduação, principalmente em nível de mestrado, dentro e fora do país.

Outra questão que nos motivou foi a nossa experiência pessoal e profissional vivenciada no dia a dia, acompanhada das nossas percepções acerca da ausência de uma política de avaliação e de acompanhamento desses professores que se afastam para os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado (aqui estamos dando destaque ao mestrado), bem como da ausência também de um acompanhamento após o retorno desses professores afastados, pois, muitas vezes, ocorre de alguns dos que concluem o mestrado não voltarem para a sala de aula e, em vez disso, passam a ocupar cargos administrativos. Assim, o objetivo principal do afastamento do professor, que é melhorar a sua práxis docente por meio da formação continuada, no caso, por meio do mestrado, fica praticamente não atingido, uma vez que boa parte dos professores não permanece em sala de aula.

Deste modo, o estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação, não dispõe de mecanismos técnico-metodológicos que possam avaliar internamente o grau de melhoria na qualidade do ensino em consequência dos conhecimentos adquiridos nesses cursos de pós-graduação. Isso ocorre tanto pela falta de acompanhamento da própria Secretaria da Educação com os egressos do mestrado em sala de aula, bem como pela falta de um mapeamento sistematizado acerca desses egressos para saber se estão ministrando aulas na sua área de conhecimento e de realização do mestrado e se houve uma melhoria na sua área de ensino junto aos seus alunos.¹

¹ Quando falamos da ausência de um mapeamento sistematizado dos egressos que estão em salas de aula na sua área de conhecimento, bem como da ausência de mecanismos técnico-metodológicos para mensurar a qualidade, a melhoria da qualidade do ensino em decorrência dos cursos de pós-graduação, não levamos em consideração as avaliações externas com fins financeiros e econômicos das metas 16 e 20 contidas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, que têm como objetivo atender aos interesses dos Organismos Financeiros Internacionais.

Entendemos que uma formação continuada em nível de pós-graduação pode contribuir com uma fundamentação teórica articulada com as práticas sociais, com novas experiências, permitindo apropriar, criar e recriar alternativas viáveis para a realização de uma práxis docente mais qualificada e emancipada. Em outras palavras, a formação continuada, em nível de mestrado e/ou doutorado, certamente se evidencia como uma mediação para a práxis docente que, no caso da nossa pesquisa, se caracteriza como capacitação, proporcionando o esclarecimento do docente na sua área de atuação e articulando-a com as práticas políticas, educacionais e sociais, e, conseqüentemente, proporcionando a emancipação no processo educativo.

Daí surgem alguns questionamentos de grande valia para a discussão dessa práxis emancipatória, tais como: até que ponto a formação continuada, principalmente em nível de mestrado, pode contribuir para uma práxis esclarecida e emancipada? Como articular uma formação que possibilite aos professores a realização dessa práxis educativa emancipatória com reflexos positivos na aprendizagem dos alunos? Ou, ainda, essa formação em nível de mestrado tem contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e a capacitação em relação à área específica em que esses professores atuam? São questões como essas que nos levam a conduzir esta pesquisa buscando possíveis respostas aos questionamentos levantados, tendo como fundamento teórico de sustentação o pensamento do filósofo Theodor Adorno, principalmente em relação aos seus conceitos de autonomia, esclarecimento e emancipação.

Ressaltamos que essa formação continuada ocorre tanto em sala de aula, nas experiências cotidianas do professor, como também na Academia, em cursos de pós-graduação. Para tanto, é essencial que o professor tenha as condições objetivas, a começar pelo seu afastamento remunerado, para que se dedique à pesquisa. Partindo dessas considerações, a nossa pesquisa, cujo título é *A formação continuada como mediação para a práxis docente: capacitação, esclarecimento e emancipação*, tem como objetivo geral verificar, junto aos professores da rede estadual de ensino, no âmbito da educação básica do estado do Ceará, egressos do mestrado, em suas respectivas áreas de conhecimento, se estão atuando na sua área de formação e se os efeitos dessa formação continuada estão contribuindo para a sua práxis docente, no sentido de proporcionar-lhes o enriquecimento dos seus conhecimentos, a compreensão da realidade social,

política e educacional, remetendo-os ao esclarecimento e à emancipação, no sentido posto por Adorno, bem como se subsidiaram a melhoria do seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos seus alunos.

O tipo de pesquisa utilizada é a documental, para sabermos a situação dos egressos relativa à sua permanência em sala de aula. Realizou-se uma pesquisa de campo para aplicarmos um questionário semiaberto com esses mesmos egressos, a fim de verificarmos o resultado do mestrado na sua práxis docente. Como metodologia, adotamos a pesquisa quantitativa e qualitativa, tanto na pesquisa documental quanto na de campo. Conforme já mencionamos, como fundamento teórico, utilizamos centralmente o pensamento do filósofo Theodor Adorno, principalmente em relação aos conceitos de esclarecimento e de emancipação, porém também utilizamos o pensamento de outros autores como subsídios para as nossas argumentações e considerações.

Nesse contexto, pensamos a nossa pesquisa em pressupostos teóricos e objetivos bastante delineados, de forma que, ao final, possamos obter possíveis respostas às indagações colocadas inicialmente, frente ao nosso objeto de estudo. Para tanto, apresentamos a nossa pesquisa em 05 (cinco) capítulos.

No *primeiro*, introduzimos a temática a ser abordada.

No *segundo*, dissertamos sobre a *Formação continuada como capacitação docente*. Neste capítulo procuramos fazer uma descrição da formação continuada na LDB de 1996, apresentando o contexto histórico dos cursos de formação continuada a partir dessa mesma LDB, com destaque para o estado do Ceará. Finalizamos esse capítulo falando dos retrocessos e avanços da formação continuada para a capacitação docente.

No *terceiro capítulo*, destacamos *A capacitação docente como mediação para o esclarecimento e emancipação a partir do pensamento de Theodor Adorno*. Iniciamos falando sobre o pensamento de Adorno como contribuição para o papel da educação. Depois evidenciamos a concepção de Adorno acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação. Finalizamos essa parte com o destaque à capacitação docente como contribuição para o esclarecimento e para a emancipação da práxis docente.

No *quarto capítulo*, cujo título é *A práxis docente e emancipação: resignificação de saberes e de ações*, apresentamos os resultados da nossa pesquisa iniciando com a questão da práxis docente no contexto da formação

continuada da SEDUC. Em seguida, comentamos sobre os egressos do mestrado de 2018 e a sua práxis docente. Finalizamos esse capítulo demonstrando a formação continuada como um salto qualitativo dos saberes e das ações e como uma mediação para a elevação da práxis docente. Aqui damos destaque aos resultados da pesquisa documental e de campo apresentando os gráficos e uma análise sobre os resultados positivos e negativos encontrados na pesquisa, para que possam subsidiar a Secretaria da Educação nos planejamentos e elaboração dos programas de formação continuada em nível de pós-graduação.

Todas essas questões são arrematadas, no *quinto* e último *capítulo*, com as nossas considerações finais.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAPACITAÇÃO DOCENTE

As discussões sobre a formação continuada de professores e professoras no cenário brasileiro ampliaram-se a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Essa reunião foi realizada em Jomtien, Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial, tendo como objetivo assegurar o direito à educação para todos. Em 1998, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI elaborou o Relatório Delors para a UNESCO. Além disso, fez-se também um balanço da educação do século XX, no qual se registraram várias situações, a saber: um número elevado de analfabetismo (em cada cinco mulheres, por exemplo, duas são analfabetas; em cada cinco homens, um é analfabeto); crianças sem acesso ao ensino primário; crianças matriculadas que não concluíam os quatro anos mínimos de estudos.

Nesse relatório, contemplam-se alguns itens que chamam a atenção, como o que segue: *Um passaporte para vida: a educação básica*. Este estava longe de ser contemplado. Então, diante da deficiência apresentada, a preparação dos jovens para o mundo do trabalho tornava-se cada vez mais difícil, o que conseqüentemente contribuía para o aumento da pobreza e da desigualdade social, como ainda se vê atualmente.

Naquele contexto, entendia-se a necessidade dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas apresentadas, com diferentes abordagens teóricas, citadas no Relatório Delors, referentes aos quatro pilares de uma educação para o século XXI.

Complementando a argumentação acima exposta, o Relatório Delors afirma o seguinte:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90)

Nesse sentido, o relatório Jacques Delors (1998) apresenta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada nos quatro pilares apresentados, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Acrescenta ainda o supracitado relatório que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1998, p. 89).

Pelo acima exposto, podem-se observar consequências na educação com o objetivo de atender apenas às exigências da sociedade globalizada. Assim, para alcançar o objetivo, apresenta-se uma nova concepção ampliada de educação:

Uma nova educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1998, p. 90).

Nesse sentido, considera-se que a proposta de educação apresentada no referido relatório é fundamental para a compreensão da educação para aquela época, para que daí pudessem ser planejadas as mudanças propostas para os anos vindouros.

Quando tratamos de educação, devemos levar em conta alguns elementos fundamentais na formação dos indivíduos, tais como a formação ético-política, a emancipação, a formação continuada e até mesmo a influência da filosofia no direcionamento da ação pedagógica, pois ela (a filosofia), “[...] para orientar o trabalho pedagógico no seu sentido autêntico segue, necessariamente, uma postura dialética, isto é, transformadora, ela reflete sobre os problemas que envolvem o nosso complexo educacional.” (SILVA FILHO *et al.*, 2015, p. 15). Nesse sentido Saviani (1982, p. 13) chega a afirmar que

[...] a consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Neste entendimento, a consciência filosófica levará o educador a várias reflexões, como acerca dos problemas vivenciados na educação e sobre o próprio homem na sua relação com o mundo e com a natureza. Nesta relação dialética, o educador busca sentido e direciona sua prática educativa. A consciência filosófica poderá ser utilizada também como instrumento de luta das classes dominadas na superação de subordinação. Por meio da elevação do nível cultural das massas, surgirão líderes e dirigentes.

Conforme os ensinamentos de Saviani (1982, p. 34), para que uma reflexão possa ser considerada filosófica, é preciso que satisfaça uma série de exigências, considerando que o que leva o educador a refletir são os problemas que ele encontra na atividade educativa.

Assim, compreende-se a necessidade de uma reflexão radical, que vai buscar os porquês, as raízes, os fundamentos dos problemas e exigir que se faça uma reflexão em profundidade. É rigorosa, porque estabelece método, rigor, caminhos. É de conjunto, porque é vista dentro de um contexto histórico.

É nessa linha de raciocínio que se apresentará um recorte histórico da formação continuada dos professores no Brasil.

A partir da década de 1990, o Estado atuou no sentido de agente fiscalizador e controlador das políticas públicas no direcionamento das recomendações dos organismos internacionais, que objetivavam a ampliação do ensino superior, diversificando e flexibilizando os cursos de formação, como se pode observar nas palavras de Freitas (2007, p. 1208) abaixo:

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das Reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

Nesse aspecto, a educação ganha espaço nas discussões nacionais, sendo tema para diversos eventos e conferências. Foi também utilizada como instrumento para atender às exigências do mercado, reproduzindo os conhecimentos e valores necessários para a manutenção do modelo social, político

e econômico. A formação continuada passou a ser considerada uma estratégia para o desenvolvimento profissional.

No mesmo entendimento, Saviani (2011, p. 13) reitera que “[...] 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 dos homens.”

Neste aspecto, ressalta-se que, quando a educação está a serviço da lógica do mercado ou do capital, ela perde a base teórico-metodológica. Além disso, ela perde a capacidade de revolucionar, de indignar diante das injustiças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, previu formação superior para os docentes atuantes em todas as etapas da educação básica. O papel desempenhado pelo professor ganhou visibilidade e reconhecimento profissional. Criaram-se fundos destinados à elevação dos índices educacionais e à valorização do magistério.

Para atender as exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, dentre outros, surgiram iniciativas de qualificação dos professores das redes estaduais e municipais, considerando tanto a formação inicial quanto a continuada. Nas palavras de Gatti (2011, p. 196),

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento do docente, mas não só isso, fatores como salários, carreira, estrutura de poder de decisão, clima de trabalho são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, pensar a formação continuada como capacitação docente deve levar em conta que a teoria crítica de formação humana é indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Na atualidade, novos desafios surgem em um mundo com muitas transformações, incertezas, retrocessos, que causam um grande impacto no âmbito da educação brasileira. Uma formação continuada de caráter emancipatório poderá possibilitar a compreensão do contexto atual, melhorando assim a atuação dos educadores.

Disso decorre que o professor precisa ter a formação como prioridade na sua área de atuação, uma vez que as exigências sociais, principalmente no mundo do trabalho, passam pela necessidade de aprimoramento dos professores. Isso

requer uma formação continuada, a fim de proporcionar uma melhoria nos aspectos pedagógicos, sociais e filosóficos da sua práxis docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos seus alunos.

As novas concepções que aparecem no cenário da educação brasileira suscitam a formação de um professor envolvido com o ensino e com a pesquisa, gerando uma objetividade que contemple um ambiente favorável de ensino e de aprendizagem. Não resta dúvida de que a formação continuada é um requisito essencial para essa consecução. Essa formação ocorre tanto em sala de aula, nas experiências cotidianas do professor, como também na Academia, em cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Para tanto, é essencial que o professor tenha condições objetivas para se capacitar, a começar pelo seu afastamento remunerado, para que se dedique à sua pesquisa. A este respeito diz Fusari (2006, p. 22):

Para que seja bem-sucedido qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local, precisam ser asseguradas algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

A formação continuada em cursos de pós-graduação em nível de mestrado pode contribuir para a formação da consciência crítica, filosófica e política no sentido de proporcionar uma melhoria na práxis docente se tais cursos forem realizados na área de atuação do professor, que poderá aplicar os ensinamentos adquiridos na sua formação. Nesse aspecto, é importante ressaltar que, quando se constrói um saber e se aprofunda nele, há ressignificação dos níveis de conhecimento, ampliam-se os níveis de consciência, do senso comum à reflexão crítica, desenvolvendo a problematização e a definição de novos temas de investigação, na perspectiva da leitura crítica e propositiva de intervenção na sua área de conhecimento, ampliando, clareando as visões de mundo, de homem situado no contexto histórico, social e filosófico.

Aqui, pode-se remeter à afirmação de Marx, que afirma ser o homem o produtor de sua sociabilidade, produtor de si e dos outros. Isso demonstra, por conseguinte, que o homem é um ser social. Diz Marx (1989, p. 195, grifo do autor):

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade *científica* etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com os outros, sou *social*, porque é enquanto *homem* que realizo tal atividade [...] A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social.

Nesse sentido, os conhecimentos do professor adquiridos na formação continuada, no caso em análise, em nível de mestrado, transformam não somente a vida do docente, mas ressignificam saberes, reinterpretando a realidade, situando a pesquisa científica e a experiência vivida nos pilares da filosofia política e da práxis docente. Tudo isso requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional, daí a necessidade de discorrer sobre os saberes docentes e a relação com a formação profissional. Tardif (2012, p. 54) destaca que

O saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e instituição de formação.

Assim, a ideia de pluralidade apresentada pelo autor discute a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes que só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações de exterioridade que os professores estabelecem entre os seus saberes e os saberes curriculares. Certamente esses saberes são adquiridos sobretudo nos cursos de formação continuada. No caso da nossa pesquisa, trata-se da formação continuada em nível de mestrado. Neste segundo capítulo, trataremos da formação continuada na LDB de 1996, em seguida falaremos do contexto histórico dos cursos de formação continuada em nível de mestrado e concluiremos este capítulo comentando os retrocessos e avanços da formação continuada para a capacitação docente.

2.1 A formação continuada na LDB de 1996

No Brasil, historicamente, a formação continuada ganha respaldo legal principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996), para atender as novas demandas de formação com ênfase no atendimento à educação básica e aos programas de formação.

Com base na LDB (Lei n.º 9.394/1996), houve o reconhecimento da educação a distância como modalidade de educação. Daí, para alcançar as demandas de formação inicial e de formação continuada no país, instituíram-se programas emergências de formação – MAGISTER, PROFORMAÇÃO, PROINFANTIL e, recentemente, PARFOR, dentre outros – com o objetivo de qualificar os profissionais da educação básica, o que para muitos facilitou o alcance de uma formação inicial e continuada.

De 1996 aos dias atuais, a LDB passou por diversas alterações, ficando a oferta de formação continuada assim estabelecida:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 27).

Nessa perspectiva, a formação continuada aparece expressamente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos desde a década de 1990, com indicações de conteúdo. Nesse momento, pensava-se numa formação de qualidade que pudesse atender às reais necessidades.

A formação continuada também apareceu com muita ênfase nos últimos anos, precipuamente na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê formação inicial e continuada. Assim, é importante indagar: por que esta formação tem de estar em consonância com a base? Por que esta formação não é outra? São questões como essas que levam à reflexão acerca do tipo de formação que será implementada.

É importante frisar que essa consonância, dependendo de como se processa, pode, e geralmente isso ocorre, levar o indivíduo a uma semiformação. Segundo Adorno (2010), a semiformação é decorrente da formação cultural que se transforma numa objetivação alienante, justamente quando a cultura é

industrializada, o que ele denomina de indústria cultural. Essa industrialização da cultura leva à semicultura, e conseqüentemente à semiformação. Nesse sentido, a semicultura se converte em semiformação:

A formação cultural agora se converte em uma *semiformação* socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. [...] Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. (ADORNO, 1995, p. 9-11, grifo do autor).

Podemos afirmar, então, que semicultura e semiformação têm sentido semelhantes, pois decorrem da formação limitada resultante do caráter mercadológico de ambas. A esse respeito Nobre Lopes e Silva Filho (2017, p. 109) afirmam o seguinte:

Para Adorno, a semicultura ou a semiformação cultural diz respeito à formação limitada, reificada pelo sistema capitalista. Por conseguinte, a semiformação é resultante dos mecanismos das relações político-econômicas dominantes, pois, nesse caso, os momentos de formação são reificados pela indústria cultural, atribuindo a essa formação o caráter de mercadoria.

Portanto, “[...] da semicultura resulta a semiformação, através da qual os momentos de formação dos indivíduos são reificados, porquanto eles se convertem em objetos, meros consumidores. É assim que a indústria cultural garante o seu consumo pelas massas.” (NOBRE LOPES; SILVA FILHO, 2017, p. 110).

Para resistir a esse tipo de formação, ou melhor, a essa semiformação, faz-se necessário aos educadores ter um conhecimento crítico, para assim poder pensar a formação continuada de modo a contemplar a dimensão político-social voltada à formação humana e à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Este é o grande desafio da formação continuada prescrita na LDB de 1996.

Aqui o nosso destaque vai para a formação continuada em nível de mestrado. Daí porque iremos nos deter um pouco sobre o contexto histórico dos cursos de formação continuada em nível de mestrado a partir desta mesma LDB de 1996, com destaque ao nosso estado do Ceará.

2.2 Contexto histórico dos cursos de formação continuada em nível de mestrado a partir da LDB de 1996 no estado do Ceará

Nos últimos anos, apesar das limitações ainda existentes, são notórios os avanços educacionais e sociais observados no país, decorrentes das políticas educacionais em harmonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996), com o Plano Nacional de Educação e com a própria Constituição Federal de 1988, que, numa visão bastante filosófica e inclusiva, no capítulo destinado à educação, nos artigos 205 a 208, elegeu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Mas não foi só isso, introduziram-se princípios humanistas e filosóficos que norteiam tais políticas de educação, requerendo dos gestores públicos e educadores a valorização contínua da educação pública brasileira.

Diante desse cenário, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos (2014-2024). É um instrumento de planejamento com metas e estratégias que orientam a execução e o aprimoramento de políticas públicas. Dentre as metas colocadas, destaca-se a Meta 16:

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento (50%) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 14).

No estado do Ceará, com a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, o Governo do Estado sancionou a Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial do Estado, em 1.º de junho de 2016, referente ao Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará, com metas e estratégias para o período de 2016 a 2024.

Art.2º O Plano Estadual de Educação é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (CEARÁ, 2016, p. 3).

Ressalta-se que as instâncias governamentais em nível municipal, estadual e federal podem contribuir para melhorar ainda mais a práxis docente do

professor, inclusive atendendo aos elementos de uma filosofia pedagógica, social e política de acordo com a prescrição da LDB de 1996. Esta, no seu artigo 3.º, afirma que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No seu artigo 43, a LDB de 1996 defende que a educação superior deve desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo com vistas a colaborar com o desenvolvimento da sociedade, promovendo a formação não somente inicial, mas também continuada em nível de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado – dos professores.

Essa melhoria remete a uma dimensão não apenas sociológica e pedagógica, mas, acima de tudo, filosófica. Dentre estas, merece destaque a iniciativa do Governo do Estado Ceará, que, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC) e da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP), promove o afastamento remunerado do docente para os cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, na sua área de atuação, em atendimento ao Decreto Estadual n.º 25.851, de 12 de abril de 2000, e à Portaria n.º 435/2016, publicada no Diário Oficial do Estado, em 11 de maio de 2017, que versa sobre o afastamento dos servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos de pós-graduação.

Outro exemplo de melhoria no campo da formação continuada são os convênios firmados entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) para os cursos de mestrado profissional destinados aos professores da educação básica.

Dessa forma, vê-se como um fator positivo essa iniciativa da Secretária da Educação no que toca à melhoria do nível intelectual dos professores. Tal iniciativa, sem dúvida, contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino básico, posto que não se trata apenas de instrução, mas, acima de tudo, de uma formação, envolvendo a dimensão filosófica, política e pedagógica.

Esse foi um grande salto qualitativo dos saberes e das ações que pode ser considerado como uma mediação para elevar a práxis docente no contexto da política e da filosofia, voltada para a formação continuada dos docentes da educação básica do estado do Ceará. No entanto, há também os retrocessos nessa formação continuada, embora possamos falar também dos avanços.

2.3 Os retrocessos e avanços da formação continuada para a capacitação docente

Não se podem negar os avanços e a melhoria no que se refere ao direito à educação com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/1996) – houve em todos os níveis de ensino, com destaque para a oferta de vagas para a educação básica e, em menor proporção, para a educação em nível superior.

No entanto, os financiamentos e acordos internacionais acabaram por ditar as “normas” que priorizam a sociedade do conhecimento. Estas “normas” consistem justamente em viabilizar uma formação para atender as necessidades do mercado capitalista.

Neste aspecto, é possível perceber a articulação firmada entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), governos estaduais e municipais com o objetivo de implementar políticas públicas que garantam a formação inicial e a formação continuada dos professores, possibilitando assim a melhoria da educação básica.

Pensando em processos de formação continuada para capacitação docente, está-se diante de realidades extremamente contraditórias. O que foi garantido por lei no artigo 61 da LDB, que tratava de formação de profissionais da educação, foi alterado pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, convertida na Lei n.º 13.415/2017. Na nova lei, a formação deixou de ser essencial para o exercício da profissão docente, passando a admitir a experiência ou o notório saber dos que se propõem a exercer a profissão do magistério. Veja-se o que dizem os incisos IV e V do artigo 61 da LDB, Lei n.º 9.394/1996, após sua alteração:

- [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, p. 26).

A alteração em comento prejudica muito o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as experiências em outras áreas ou o notório saber não configuram a formação adequada nem a prática da docência escolar necessária para atuar, principalmente, na sala de aula. Dessa forma, essas alterações podem ser entendidas como retrocessos. Na mesma linha, foram realizados diversos cortes nos orçamentos das universidades federais, como, por exemplo, cortes nas bolsas de iniciação à pesquisa, cortes nas bolsas de mestrado e doutorado, cortes no custeio e manutenção da própria universidade, enfim, uma política que, na verdade, visa atacar a universidade como um todo.

Assim, o que fora conseguido através de lutas e esforços, como direitos sociais, direitos trabalhistas, direitos das minorias, inclusão da população pobre, negra e periférica na universidade, foi retirado de forma abrupta, sem nenhuma discussão com a sociedade, simplesmente para atender ao mercado econômico-financeiro.

3 A CAPACITAÇÃO DOCENTE COMO MEDIAÇÃO PARA O ESCLARECIMENTO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ADORNO

Antes de iniciarmos a discussão sobre este capítulo, faremos um breve comentário acerca do autor que fundamenta toda a nossa pesquisa, nos termos abaixo descritos.

Theodor Adorno (1903-1969), nascido em Frankfurt (Alemanha), é um dos mais renomados representantes da escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Herbert Marcuse, dentre outros. Dedicou a vida ao entendimento dos processos de formação do homem na sociedade. Em meados do século XX, especialmente entre as décadas de 50 e 60, período pós-Segunda Guerra, dedicou-se a analisar o que estava acontecendo com um mundo tão desenvolvido cientificamente e tecnologicamente, mas que apresentava tanta miséria, como, por exemplo, a fome. Fez outros questionamentos tais como: “Como pode um país tão culto e educado como Alemanha desembocar na barbárie nazista de Hitler?”. Esse desenvolvimento que levou à destruição não conduziu à emancipação; pelo contrário, levou à barbárie. A esse respeito, Maar (1985, p. 15) esclarece o seguinte: “Assim com o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontra-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional.”

Neste capítulo, abordaremos algumas reflexões sobre o esclarecimento partindo do pensamento do filósofo Theodor Adorno, que, na sua teoria, busca os fundamentos nos ensinamentos de Kant, no seu breve ensaio intitulado *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*. Na visão de Immanuel Kant, o esclarecimento nada mais é que a saída do homem de sua menoridade autoinculpável, quando essa autoculpa ocorre não pela falta de entendimento, mas pela falta de coragem e decisão de apropriar-se do entendimento sem a tutela de outrem.

Partindo dessas considerações de Adorno a partir do pensamento de Kant, tomaremos o conceito de esclarecimento e de autonomia no sentido de incorporar e associar esses conceitos à formação continuada por meio da qual o professor tem a possibilidade de desenvolver o pensamento de forma crítica, esclarecida e autônoma.

O processo para sair do estado de menoridade é individual, embora tenha uma base coletiva, mas é o próprio homem que precisa sair do comodismo, tomar

coragem de servir-se a si mesmo sem necessitar da ajuda de alheios em vários campos, seja na política, no trabalho, seja na sociedade de um modo geral. Isso se relaciona à maneira como cada indivíduo usa a liberdade e posiciona-se diante da realidade no mundo. Comentando a questão da emancipação e do esclarecimento nas posições de Kant, Adorno (1995, p. 169) assinala que

Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do seu próprio entendimento. Se abirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade.

No diálogo entre Adorno e Becker, apresentado na obra *Educação e emancipação* (1995), essa questão da emancipação passa necessariamente pelo esclarecimento do homem, que, por sua vez, supera o falso conceito de talento na educação. Para ele, o talento não se encontra previamente configurado nos homens, é adquirido e construído à medida que este homem é submetido aos desafios impostos pela vida ou por situações fáticas de enfrentamentos. Com isto, cada um recebendo a devida motivação, caminha para a emancipação especialmente particularizada.

Nesse aspecto, esse homem emancipado possibilita compreender a estrutura de barreiras classistas das crianças na escola, permitindo caminhar no sentido da emancipação provocada pela motivação do aprendizado e da oferta diversificada ao extremo. Adorno (1995, p. 172) nos adverte sobre a necessidade de ter presente na escola uma educação para a emancipação:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido.

Portanto, a escola carece de uma literatura pedagógica sobre a temática de emancipação, ficando esse assunto disfarçado com pretensos pressupostos de ações democráticas, o que vem confirmar a questão da semiformação posta por Adorno. Assim, essa formação (ou semiformação) que está posta é a que conduz o indivíduo a um estado heterônomo, para agir de acordo com as normas feitas por outros, sem subjetividade, sem autonomia, por falta de esclarecimento, de liberdade, e falta de decisão própria.

Nesse aspecto, Adorno faz uma crítica veemente à universidade, uma vez que, nesse ambiente de pesquisa e produção de conhecimento, a própria ciência é castrada nas suas mais diversas áreas, através do mecanismo de controle, que, muitas vezes para sobreviver, utiliza esse mesmo conhecimento desprezado por ela própria.

Com isso cai por terra a ideia de talento como disposição natural vinculado à genialidade, mas, em grande parte, devido às condições sociais do indivíduo, “[...] de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência da liberdade da sociedade.” (ADORNO, 1995, p. 172).

Na concepção do autor, para que a sociedade seja efetivamente livre, é necessário o verdadeiro pressuposto da emancipação, tendo em vista que a sociedade, por natureza, já alimenta ausência de liberdade. Na Alemanha, por exemplo, durante o desenvolvimento da linguagem na infância, já revela que, no início da socialização, podem-se colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida.

Nesse sentido, Adorno comenta que a emancipação, mesmo que esteja centrada no complexo pedagógico, não há posição decisiva na educação, nem mesmo no próprio complexo pedagógico e na literatura pedagógica. Adorno (1995, p. 172) ainda reforça o seu pensamento, chamando atenção para a questão da autoridade e compromissos que vão contra os pressupostos de uma democracia, conforme descrito abaixo:

Mas no lugar de emancipação encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia.

A emancipação humana, de acordo com Adorno, requer uma reflexão mais profunda da consciência de si mesmo, pensar por conta própria, o que ocorre a partir da autonomia do homem. O processo de autonomia e emancipação do ser humano não se resume em protestar contra tudo e contra todos. O próprio Adorno (1995), citando a experiência de sua colega americana Else Frenkl-brunswik, comenta que, na sua investigação, as crianças tidas como comportadas se tornaram autônomas com opiniões próprias antes mesmo das crianças refratárias, e, quando

adultas, compartilham os mesmos discursos dos seus professores, passam a se engajar nas mesmas causas. Adorno também enfatiza que Freud, nas suas experiências, trabalhando o conceito de desenvolvimento normal, cita que as crianças em geral se identificam com a figura do pai, principalmente no que se refere à questão da autoridade. Passam a interiorizar essa autoridade, apropriam-se dela, que, mais tarde, percebem com nitidez que aquela figura do pai interiorizada já não lhes serve mais como modelo do eu ideal, passando a desprezá-lo, e tornam-se pessoas emancipadas. No entanto, Becker, seu interlocutor, chama a atenção para o fato de que, a partir do processo da descoberta da identidade, que é construído a partir do momento do encontro com essa autoridade e que nesse momento está sendo rompido para a descoberta da sua própria identidade, ou seja, a partir do momento em que a criança conheceu o modelo de autoridade do pai, é que aquela passa a idealizar seu próprio modelo, rompendo com o modelo anterior idealizado, passando a se emancipar de fato.

O processo da emancipação gera consequências na estrutura educacional, com impacto direto na atuação do professor, uma vez que a sua função primordial consiste em favorecer o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo da criança; no entanto, é preciso que ele trabalhe a questão da emancipação, momento este em que as crianças não têm mais necessidade de serem tuteladas.

Nesse aspecto, na visão Becker em diálogo com Adorno (1995, p. 177), estamos diante de uma contradição:

[...] afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo. Esta simultaneidade é tão difícil porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele [...] o resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações.

Dentro desse contexto, Adorno discute a menoridade de outra forma pouco conhecida, mostrando que a sociedade é dirigida de fora e que ela é heterônoma, ou seja, é dirigida por instâncias alheias à consciência individual. E acrescenta que “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.” (ADORNO, 1995, p. 178).

Outro fator também gerador da menoridade diz respeito à versão normativa do conceito de papel, que deve ser combatido com afinco, na medida em que muitas pessoas interiorizam uma identificação vinculada a algo anterior, como, por exemplo, a figura de um pai dominador, opressivo e brutal, mas que, ao mesmo tempo, não conseguem efetivar essa identificação devido às resistências contra isso serem bastante fortes e poderosas. Isso as torna pessoas adultas que não conseguem realizar a sua própria identificação, passando a representar uma identificação com esses modelos autoritários, esbravejadores, impositores, apenas para dar credibilidade ao papel malsucedido desempenhado por eles próprios, isso ocorre inclusive entre os intelectuais.

Dessa forma, ao falarmos de emancipação, devemos apegar-nos aos conceitos de conscientização, racionalidade e autonomia. Para tanto, a formação de uma consciência verdadeira é condição primeira para que tenhamos uma educação para emancipação, impedindo que as pessoas possam ser modeladas por essas forças exteriores a elas, libertando-se da menoridade.

Nessa mesma discussão, Adorno (1995, p. 181), comentando Kant acerca da emancipação, faz a seguinte afirmação:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”, Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser.

Assim, Adorno nos demonstra que, na visão de Kant, o esclarecimento não é algo estático, mas um processo que é construído na relação entre indivíduo e sociedade, no qual o esclarecimento é construído através da experiência cotidiana do indivíduo na busca da formação da consciência. Com isso, torna-se um indivíduo autônomo, passando a utilizar-se do seu próprio entendimento, libertando-se da tutela alheia.

Ainda nesse mesmo plano, Adorno (1995, p. 183) chama atenção para o fato de que a emancipação não é um fim em si mesma, mas, como processo, deve ser concretizada em toda atividade da vida humana, e adverte especialmente sobre a questão da educação:

[...] a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser

elaborada por todos, mas realmente em todos os planos da nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Adorno foca bem a questão da educação para contradição e resistência, no entanto ele indaga o seguinte: que tipo de formação tem o nosso professor no sentido de autonomia e criticidade? Que visão de mundo está sendo trabalhada na formação docente e que vá ao encontro desse modelo crítico da contradição e da resistência?

Tentando esclarecer essas questões, iremos desenvolver, neste capítulo, o pensamento de Adorno como contribuição para o papel da Educação; a concepção de Adorno acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação; a capacitação do docente: contribuições para o esclarecimento e a emancipação da práxis docente.

3.1 O pensamento de Adorno como contribuição para o papel da educação

Nesse tópico, ao apresentarmos o pensamento de Adorno sobre educação, iniciaremos registrando sua contribuição filosófica acerca do tema em pauta.

No ensaio *Educação – para quê?*, contido na obra *Educação e emancipação* (1995), Adorno (1995, p. 139) comenta que, ao falar de formação, o mais importante é saber “[...] para onde a educação deve conduzir.” Com isso Adorno (1995, p. 139-140) toma “[...] a questão do objetivo educacional em um sentido fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.”

Comentando a posição de Hegel, Adorno (1995, p. 140) diz que esse filósofo enfatiza que os conceitos de educação e formação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos, “[...] a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas, hoje, tornaram-se problemáticos nestes termos.” Quando se pergunta educação para quê, o termo não sendo compreensível mais em si mesmo, promove-se desconforto e exige-se uma reflexão complicada. Dessa forma, com esse “para quê” excluído dessa análise unilateral, a reintegração

passa a depender de um objetivo educacional a partir do exterior, e não mais por ato de vontade. Nessa perspectiva, Adorno (1995, p. 141-142) diz o seguinte:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nesse aspecto, Adorno faz uma crítica à educação e à formação no sentido de aceitação de modelos pré-estabelecidos, tendo em vista que esse modelo impede a autonomia e a criticidade de si mesmo; a educação, como uma modelagem, uma adequação que representa o seu funcionamento em um modelo ideal cuja intenção é a heteronomia (submissão) e a imposição a partir do exterior. Nesse modelo, existe algo que Adorno chama de usurpatório, e acrescenta “[...] onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros [...]” (ADORNO, 1995, p. 141). Considerando o mesmo modo de pensar, a mesma linguagem, tudo isso contraria a ideia de um homem autônomo e emancipado.

A educação proposta por Adorno tem por objetivo a emancipação humana. No entanto, existem dois problemas que atuam contrariamente a uma emancipação humana. O primeiro problema relaciona-se à própria organização do mundo em que vivemos, à ideologia dominante que exerce uma pressão tão intensa nas pessoas que é capaz de superar toda a educação – “[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia.” (ADORNO, 1995, p. 143). O segundo problema refere-se à adaptação. A educação deve preparar os homens para se orientarem no mundo; porém, não pode ser apenas adaptação o único objetivo, porque desvia a emancipação e acaba por formar pessoas “bem ajustadas”; por consequência, a situação existente se impõe. Nesses termos, Becker, em diálogo com Adorno (1995, p. 144), afirma o que segue:

A educação de um equipar-se para orientar-se com o mundo, referia-me a esta relação dialética. Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A

adaptação não deve conduzir à perda da individualidade. Essa tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo... por outro lado, não podemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente – com diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente.

Uma educação cuja tarefa se volte para intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa ligada à teoria e à prática, não pode ser tratada somente em nível universitário, mas já deve ser realizada a partir da educação infantil, de forma contínua por toda a vida.

Outro aspecto bastante interessante refere-se ao conceito de racionalidade ou de consciência apresentado por Adorno (1995, p. 151), quando afirma que “[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo: a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é.” (ADORNO, 1995, p. 151). Daí, surge o pensar, a capacidade de fazer as experiências intelectuais. Como afirma Adorno (1995, p. 151), “[...] a educação para experiência é idêntica à educação para emancipação.”

Certamente a tarefa de educar para emancipação humana é uma tarefa difícil, como aponta Adorno; sua efetivação encontrará caminhos pedregosos, pois significa criar condições para que cada um possa viver livremente e ser capaz de desenvolver suas potencialidades. É uma necessidade educar para a resistência, para o controle das mudanças, a autorreflexão da autonomia humana. Sabe-se, portanto, que uma atitude de resistência não corrobora uma sociedade que premia em geral uma não individuação, que enfraquece a “formação do eu”, que é conhecida como “fraqueza do eu”. Então, observa-se, por conseguinte, que não se pode superestimar a não individuação nem a formação do eu, porquanto conduzem a uma sociedade problemática. Adorno afirma (1995, p. 153) que “[...] o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou.”

Enfatizamos que o processo de formação para as pessoas, para sua individualidade e para sua função na sociedade ocorre ao mesmo tempo, do ponto de vista formal; porém, na sociedade em que vivemos, esses objetivos não podem ser reunidos.

Trata-se, portanto, de pensar o processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças, não

apenas como adaptação ao *statu quo*, mas como busca pela emancipação e resistência à barbárie. O caminho apontado para isso é formar um indivíduo culto, com conhecimentos científicos para uma vivência democrática. Isso, entretanto, requer que compreendamos a concepção de Adorno acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação.

3.2 A concepção de Adorno acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação

Faremos aqui uma breve exposição acerca das categorias do esclarecimento e da emancipação na concepção de Adorno, embora já tenhamos mencionado um pouco essas questões, destacando como estes conceitos estão relacionados com a educação e a formação continuada dos professores.

Adorno utiliza-se principalmente do pensamento de Kant para tratar dos conceitos de autonomia e de esclarecimento, questões essas que são essenciais para nos remeter à categoria da emancipação. Segundo Kant (1974, p. 100), o esclarecimento “[...] é a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento, sem a direção de outrem indivíduo.”

Nesse aspecto, a menoridade para Kant é a situação em que o homem se encontra incapaz de utilizar seu próprio entendimento, posiciona-se no mundo diante dos fatos como alguém que precisa da tutela de outro para se orientar. Para Kant (1974), a preguiça e a covardia são as causas que impedem o esclarecimento e favorecem a condição de menoridade.

Nesse sentido Kant exemplifica que esse estado de menoridade torna-se cômodo, uma vez que não temos necessidade de pensar. Por exemplo, se temos como orientador um médico, um diretor espiritual, um professor, para receber receitas prontas, sem nenhum esforço. Desse modo, há sempre alguém para tomar as decisões por nós, e pensar por nós. Sair do comodismo, ter coragem de fazer uso do próprio entendimento, esclarecer-se para se libertar da menoridade é o caminho que leva ao esclarecimento. Afirma Kant (1974, p. 102) o seguinte:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio

entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder.

Ao tratar da liberdade do uso da razão e da obediência, Kant introduz o conceito do uso público e do uso privado da própria razão. O uso público da própria razão é aquele em que você expõe os seus pensamentos ou argumentos enquanto sábio, tendo completa liberdade de fazer uso da sua própria razão; ao passo que o uso privado da razão se refere àquele uso que o sábio pode fazer da sua razão em certo cargo público ou função a ele confiada (KANT, 1974).

Nesses casos, Kant exemplificou várias profissionais, como, por exemplo, o oficial, o sacerdote, o professor, para chamar atenção do uso público e do uso privado da razão, estabelecendo o equilíbrio entre obedecer e raciocinar. Então, esses profissionais podem fazer uso público da razão para contestar, corrigir, fazer observações no sentido de conduzir ao esclarecimento. Nesse contexto, destacamos o professor que, no uso particular da sua razão, não pode questionar as estratégias de ensino diante da comunidade e dos alunos, porque, no exercício do seu ofício, ele tem que fazer o uso privado da razão, pois senão a engrenagem da sociedade, da ordem, não funciona; no entanto, mesmo obedecendo às leis e estratégias, não deixa de raciocinar, ou de criticar, e de pensar e, portanto, em certo sentido, ele poderá fazer uso público da razão. E aqui entra a questão do esclarecimento.

Como assinalam Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) na obra *Dialética do esclarecimento*, “[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo de investi-los na posição de senhores.” Suas ideias referem que a humanidade se afundava numa nova forma de barbárie, em razão do processo técnico representado pelo modelo burguês, que apresenta como resultado a razão instrumental.

Nessa obra, Adorno e Horkheimer criticam os aspectos negativos que surgiram a partir do Iluminismo, como a razão instrumental, que é a utilização da razão a serviço de interesse do capitalismo, a civilização técnica também em favor do sistema capitalista e a indústria cultural que, com bases dominantes, utiliza os mecanismos do mundo industrial para impor suas regras, determinar a utilização e o consumo de seus produtos.

Falando sobre o livro *Dialética do esclarecimento*, Silva Filho (2007, p. 112-113) afirma que, nesse texto, Adorno e Horkheimer exercem uma análise

[...] sobre a decadência da cultura no sistema capitalista que, ao torná-la uma mercadoria, exerce através dela, um domínio cada vez mais crescente sobre os indivíduos, intensificando a alienação e bloqueando o pensamento crítico. Desse modo, a cultura, ao ser produzida para as necessidades da lógica do mercado, perde a sua característica de cultura, sua dimensão estética, para ser meramente um objeto de consumo. Aqui os sentimentos dão lugar aos lucros e a cultura é produzida como instrumento de troca.

É nesse aspecto que para Adorno e Horkheimer “[...] o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118). Segundo Leo Maar (1995, p. 21),

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente.

Para Adorno, a indústria cultural acrítica, massificadora, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe o processo formativo, responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia. Nesse sentido, a semiformação constitui um sujeito modelado, incapaz de transcender o estado de minoridade, e ainda mais com o disfarce de democratização, principalmente quando se defende uma pretensa popularização da cultura. Porém, como comenta Silva Filho (2007, p. 113),

[...] a popularização da cultura não significa esclarecimento e nem democratização, ao contrário, ela se manifesta como um instrumento de dependência e ignorância a partir do momento em que se torna mercadoria, valor de troca, indústria. Desse modo, a indústria cultural anula a cultura, domina os homens e contribui para o progresso da barbárie.

O que podemos destacar nessas considerações é que há uma estreita relação entre a questão do esclarecimento e da emancipação, “[...] remetendo à possibilidade de autonomia do indivíduo e de transformação social.” (SILVA FILHO, 2007, p. 122).

Para Adorno (1995, p. 172), apesar de todas as contradições, pode-se obter uma práxis transformadora nos tempos atuais, pois “[...] o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade na sociedade.”

A emancipação humana, segundo Adorno, requer uma consciência mais elevada, enquanto necessidade política, uma consciência verdadeira que é possível a partir da autonomia do indivíduo.

O entendimento de Adorno sobre essas questões levantadas nos leva a refletir sobre uma educação e uma formação continuada dos professores direcionadas para pensarmos sobre o papel do professor diante das inúmeras tarefas que este é obrigado a desempenhar no seu cotidiano escolar, numa sociedade em constante transformação. Com efeito, a formação continuada do professor em nível de pós-graduação torna-se uma exigência no sentido de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como consequência o compromisso da formação de cidadãos emancipados e autônomos. Portanto,

[...] a educação, incluída a sua dimensão formal, pode ser considerada como um dos palcos de luta nessa direção. É certo que ela é considerada como um forte instrumento de reprodução das desigualdades, de alienação e de dominação, fazendo valer o princípio de desempenho; mas ela também pode ser considerada como uma das mediações de grande peso para o esclarecimento e a conscientização, que consiste, por sua vez, no primeiro e grande passo para a transformação. (SILVA FILHO; NOBRE LOPES, 2018, p. 1037).

Os professores, como os principais sujeitos responsáveis na condução do processo educativo, fazem parte de um grupo de profissionais que necessita de uma fundamentação sólida para a realização do trabalho de forma emancipadora. Nesse contexto, encontra-se inserido o processo de formação continuada como uma oportunidade para entendimento e compreensão da atividade educacional voltada para o aspecto da emancipação e que influencie diretamente sua prática. Todo esse contexto representa uma possibilidade latente de esclarecimento e de emancipação do docente a partir da sua formação continuada na sua área de atuação.

3.3 A capacitação docente: contribuições para o esclarecimento e a emancipação da práxis docente

Desenvolveremos neste tópico reflexões sobre o processo de capacitação docente que evidenciam elementos capazes de nortear a práxis docente voltada para uma dimensão crítica, de esclarecimento e de emancipação.

Pensar a capacitação docente nos dias atuais é uma tarefa muito complexa, principalmente numa perspectiva da capacitação voltada para a

emancipação, a fim de que se possam perceber as contradições do processo educativo atual e se volte para a resistência e para uma ação realmente transformadora. Precisamos considerar a experiência do professor, compreender a conjuntura social, política e econômica na qual estamos inseridos, entendendo a devida dimensão e os fins, para quem e de quem está a serviço esse modelo educacional vigente. Como bem enfatiza Adorno (1995, p. 139), “[...] para onde a educação deve conduzir?”.

Essas considerações se tornam ainda mais complexas quando se pensa a educação brasileira nos parâmetros do neoliberalismo e da atual globalização. Nesse aspecto, ela “[...] passa a ser instrumento de formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado. Desse modo, o funcionamento das salas de aula passa a ser ditado pelos preceitos neoliberais [...]” (NOBRE LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 92). Tudo isso intensifica o estado de minoridade e de falta de esclarecimento no processo educativo, “[...] intensificando cada vez mais o dualismo da política educacional do nosso país.” (NOBRE LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 92).

É nesse sentido que Adorno, ao questionar a concepção de esclarecimento, leva em conta o caráter dialético da formação de sujeitos voltados para atender a outros interesses. Adorno (1995, p. 181) comenta que “[...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que devíamos dizer algo a esse respeito.” Aqui Adorno destaca a importância da educação e, conseqüentemente, da formação do educando e do educador.

Em seu ensaio *Educação após Auschwitz*, contido na obra *Educação e emancipação* (1995), Adorno (1995, p. 1119) inicia seu discurso com um imperativo relativo à educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” Essa chamada de atenção alertando toda a humanidade acerca das questões sobre a barbárie humana cometida no campo de concentração em Auschwitz na Alemanha e sobre a importância de não permitir que voltem tais atrocidades demonstra a importância que Adorno atribui à educação. E aqui ele chama a atenção para duas questões fundamentais: a educação infantil, sobretudo na primeira infância; e o esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição. E complementa que é, na educação infantil, que, de acordo com ensinamento da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crime, forma-se. A educação que tem por

objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. Também é nesse período que se formam os traços fundamentais capazes de enfrentar comportamentos autoritários.

Podemos inferir aqui a importância da formação continuada do docente, pois o seu trabalho, seja junto aos jovens, seja junto às crianças, terá uma incidência primordial na formação e no esclarecimento desses educandos. Isso terá um reflexo na formação futura, evitando a heteronomia, a adaptação cega, e fortalecendo a resistência. Nesse aspecto, Adorno recomenda ainda que “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 1995 p. 144). É, pois, na primeira infância que o processo de conscientização se desenvolve paralelamente ao processo de espontaneidade e se estende até a fase adulta.

Por esse motivo, é preciso que se compreendam as questões da semiformação, da minoridade e da indústria cultural, pois, tal como a indústria cultural trabalha a forma repressiva de formação da identidade da subjetividade social contemporânea, refletindo a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista na manipulação das massas, obscurecendo a própria subjetividade, por razões objetivas, de forma a inverter o esclarecimento em obscurantismo e ocultamento, a indústria educacional, por via da semiformação, expressa as implicações da dinâmica de produção de capital em que os bens culturais disponíveis às massas não resultaram efetivamente na construção de um sujeito livre, humanizador; ao contrário, a aprendizagem se deu por meio de um modelo de dominação que leva as pessoas a pensar e agir como se fossem coisas. Um modelo formal objetivo, afirmativo, irrefletido, controlado, impedindo a verdadeira capacidade de análise e reflexão da realidade, de criticá-la e de humanizá-la.

Nesse sentido, para Adorno, a semiformação, na sua essência, aborta o desenvolvimento da autonomia nas pessoas, impedindo-as de compreender a realidade, o que favorece a aceitação de governos autoritários conduzidos ao poder. Dessa forma, a semiformação, segundo a lógica de reprodução de capital, transforma-se num agente de transformação social em que as pessoas heterônomas quantos mais utilizam esses bens culturais, mais se deformam. E por não terem um Eu individual, verdadeiramente edificado, vão passando de heteronomia à outra. Da mesma forma, a indústria cultural atua por meio de mídias televisivas, para que

crianças e adultos percam a percepção autônoma da realidade vivenciada. Para explicar melhor essa questão da dominação e alienação das massas pela semiformação e indústria cultural, Wolfgang Leo Maar (1995, p. 23) faz a seguinte explanação:

[...] o esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e nos termos da indústria cultural, limita-se a uma “semiformação”, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde aos interesses objetivos, representa uma determinada satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição.

Em contrapartida, podemos ressaltar o papel transformador da escola e dos processos formativos na sociedade, e aqui podemos destacar a importância da formação continuada e do conhecimento adquirido nessa formação.

Esse conhecimento certamente pode auxiliar caminhos para a busca de transformações, o que remete a um novo processo de formação dos homens, uma formação omnilateral, que é o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas em prol dos homens, e não em prol das coisas e/ou de um poder dominante. (NOBRE LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 92).

Diante do exposto, ressaltamos a importância da reflexão dos conceitos de esclarecimento e de emancipação, o que Adorno nos proporciona muito bem, focalizando a formação dos professores e tentando compreender como essa formação tem ocorrido, se para a dominação por meio da semiformação, ou se para a emancipação.

Em todo caso, não podemos negar que a formação continuada, no nosso caso, em nível de mestrado, pode contribuir para o esclarecimento e a autonomia do professor, parâmetros estes que se direcionam para a emancipação da práxis docente.

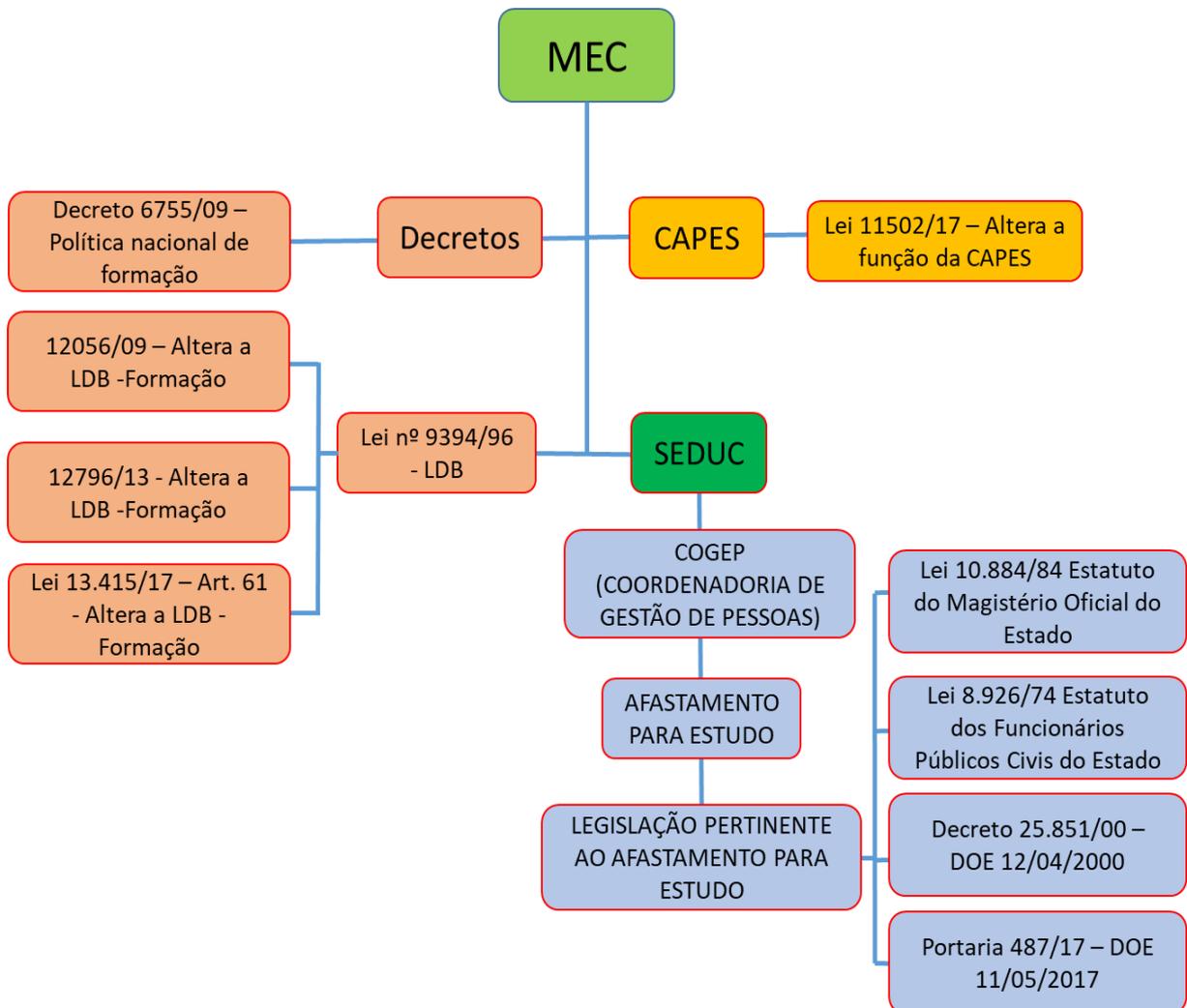
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com os professores da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) que se afastaram de suas atividades profissionais em 2015, com o propósito de cursar o mestrado acadêmico, como parte de sua formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional, e que retornaram em 2018, almejando a melhoria da sua prática docente, bem como visando a outros objetivos de interesse pessoal e profissional. Porém, antes da pesquisa junto a esses professores, realizamos uma pesquisa documental junto a documentos da SEDUC para sabermos a quantidade de professores que se afastaram em 2015, quantos voltaram em 2018 e se estão atuando em sala de aula.

Na pesquisa junto aos professores, buscamos identificar se o curso de mestrado na formação continuada contribuiu para a melhoria da compreensão da concepção histórica, política e social da realidade educacional. Buscamos identificar também se o aprofundamento teórico da sua área de formação e de conhecimento contribuiu efetivamente para a melhoria da sua prática docente e da aprendizagem dos seus alunos, proporcionando ainda um entendimento do processo de esclarecimento e de emancipação à luz do pensamento de Adorno.

Como mencionamos acima, a pesquisa inicialmente se deu de forma documental. Nela buscamos informações nos documentos oficiais do Governo do Estado do Ceará, mais especificamente na Secretaria da Educação (SEDUC), fazendo uso da legislação estadual, federal e da própria Constituição Federal de 1988, que disciplinam o processo de afastamento dos professores para cursos de pós-graduação. A partir desses documentos disponíveis, elaboramos um organograma com as normas legais que disciplinam o processo de afastamento para estudo dentro e fora do país, conforme demonstrado no Organograma 1 abaixo:

Organograma 1 – Normas legais que disciplinam o processo de afastamento para estudo dentro e fora do Brasil



Fonte: elaborada pela autora.

Acerca da pesquisa documental, Gil (2002, p. 87) afirma que a

[...] pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Logo, as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas. Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo.

Portanto, a pesquisa documental realizada encontra-se fundamentada no pensamento de Gil (2002), uma vez que serão utilizados documentos oficiais da União, do estado do Ceará, leis, decretos, portarias, relatórios da Secretaria da

Educação do Estado do Ceará e a própria Constituição Federal, dentre outros documentos de fontes diversificadas.

A partir da autorização concedida pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP/SEDUC), mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), emitido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), para que utilizássemos os dados existentes no Sistema de Gestão de Recursos Humanos RH referente aos processos de afastamentos concedidos aos professores no exercício de 2015. Na sequência, solicitamos ao setor responsável a emissão dos relatórios disponibilizados pelo Sistema de Gestão de Recursos Humanos RH, para que, de posse dessas informações, pudéssemos iniciar a pesquisa efetivamente.

Ao fazermos o estudo dos dados obtidos nos relatórios recebidos, buscamos fazer uma análise detalhada desses dados relativos aos processos de afastamento para mestrado acadêmico, preservando a identidade dos pesquisados e a instituição escolar à qual estão vinculados. A identidade dos pesquisados foi substituída por letras. Como critério de análise, utilizamos também a data do afastamento publicado no Diário Oficial do Estado, a formação inicial do professor, e a área de conhecimento em que realizou o mestrado.

De posse dessas informações, buscamos identificar esses professores que solicitaram afastamento para realização da formação continuada em nível de mestrado acadêmico no período acima mencionado, bem como seus locais de lotação e suas áreas de atuação.

Identificados esses profissionais, o passo seguinte foi quantificar os professores que se afastaram em 2015; os professores que voltaram em 2018; os professores que estão em sala de aula; e os docentes que estão em sala de aula na área de formação.

Após esse levantamento realizado com base nos relatórios gerenciais e documentos oficiais da Secretaria da Educação – SEDUC (CEARÁ, 2020), chegamos aos números registrados na Tabela 1:

Tabela 1 – Professores afastados para o mestrado acadêmico em 2015

Professores afastados para o mestrado acadêmico em 2015	Quantidade
Total de professores afastados em 2015	115
Total de professores que retornaram após o mestrado em 2018	71
Total de professores que retornaram em 2018 e que estão em sala de aula	55
Total de professores que estão em sala de aula na área de sua formação	54
Professores que atuam no grupo de gestores escolares	16
Professores que ingressaram no doutorado em 2018	32
Professores que foram exonerados	12

Fonte: elaborada pela autora².

Conforme as informações contidas da tabela acima, identificamos que, em 2015, a Secretaria da Educação (SEDUC) autorizou o afastamento de 115 professores para o mestrado acadêmico em áreas de livre escolha. Identificamos que, desses 115 que foram afastados, 71 profissionais retornaram para a SEDUC ao final do mestrado em 2018. Desse total de 71 profissionais que retornaram à Secretaria da Educação, 55 professores encontram-se atuando em sala de aula, e 16 no grupo gestor. Dos 55 que estão em sala de aula, 54 professores estão atuando em sala de aula na área de sua formação. De certo modo, podemos perceber que a grande maioria retornou para a sua sala de aula, o que nos leva a constatar que a formação continuada em nível de mestrado está trazendo bons resultados em termos quantitativos. Outra constatação também foi que, do total de 115 professores afastados para o mestrado, 32 deles ingressaram no doutorado em ato contínuo, e 12 foram exonerados, conforme os dados da tabela acima.

Diante das informações obtidas no levantamento dos dados na pesquisa documental, passamos a estudar melhor essa realidade, utilizando, desta vez, uma pesquisa de campo, a pesquisa no seu aspecto qualitativo, na qual elaboramos um questionário com 06 quesitos acerca do objeto da nossa investigação, que foi

² Na tabela acima, constam as informações referentes ao número total de professores que se afastaram para o mestrado. Destes, 71 retornaram e encontram-se assim distribuídos: 55 estão atuando em sala de aula na sua área de formação, e os 16 professores restantes estão desenvolvendo suas atividades junto ao Grupo Gestor.

aplicado aos 55 professores que estão em sala de aula, por meio da plataforma *Google Forms*.

Com efeito, em virtude da pandemia que assola a população brasileira, e em especial o estado do Ceará, o que tem exigido da população precaução e muitos cuidados, inclusive isolamento social, exigiu-se que as instituições de ensino fossem fechadas. Por causa disso, não foi possível aplicar o questionário de forma presencial, o que nos levou a obter apenas uma amostra com informações de 17 professores pesquisados do total que está em sala de aula. A respeito da pesquisa de campo, Gil (2004, p. 57) nos ensina que

Os estudos de campo apresentam muitas semelhanças com os levantamentos. Distinguem-se destes, porém, em relação principalmente a dois aspectos. Primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Com isso, o autor citado chama atenção para o fato de que o estudo de campo, embora possua certa flexibilidade ao longo do processo da pesquisa, procura trabalhar as questões pesquisadas de maneira mais aprofundada. Dito isto, passaremos a fazer a leitura e interpretação dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores pesquisados com as devidas considerações.

Na *primeira questão* elaborada no questionário, procuramos identificar, junto aos pesquisados, quais os verdadeiros objetivos que os levaram a despertar o interesse para realizar o mestrado. Vejamos a Tabela 2 abaixo:

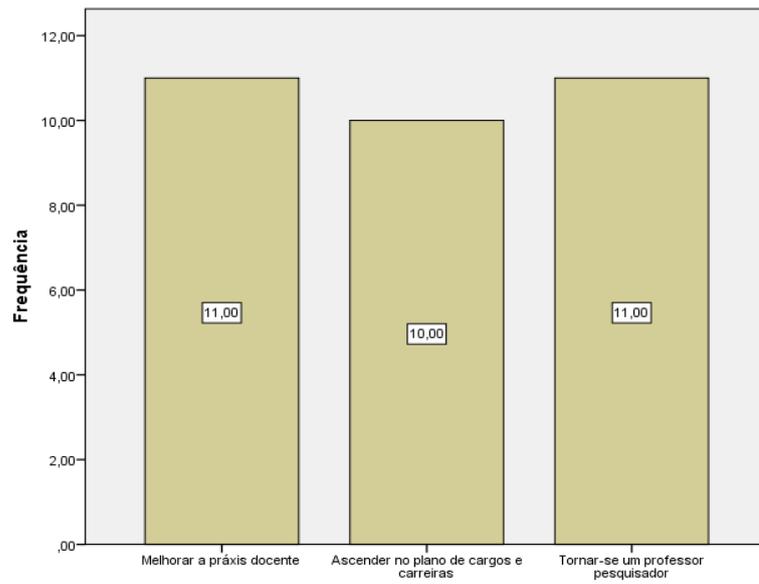
Tabela 2 – Quais objetivos o levaram a cursar o mestrado?

Motivações principais	Frequência	Percentual (%)
Melhorar a práxis docente	11	64,7
Ascender no plano de cargos e carreiras	10	58,8
Tornar-se um professor pesquisador	11	64,7

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, o Gráfico 1, correspondente a essa tabulação:

Gráfico 1 – Quais objetivos o levaram a cursar o mestrado?



Fonte: elaborado pela autora.

Ao observarmos o resultado apresentado no gráfico acima, verificamos que 11 (onze) dos 17 professores pesquisados responderam que tinham como interesse os seguintes objetivos (a questão 1 do questionário permitiu que o pesquisado respondesse a mais de um objetivo): a melhoria da práxis docente e tornar-se um professor pesquisador; e 10 (dez) dos 17 professores responderam que o objetivo era ascender no plano de cargos e carreiras. Pelas respostas obtidas na pergunta, fica evidente que o mestrado na formação continuada é de valia para a educação, uma vez que foi considerado que essa formação terá repercussão na melhoria da práxis docente e na qualidade do ensino, percorrendo o caminho de uma educação emancipadora. Conforme Adorno (1995), apesar de a ideia de emancipação ainda ser um tanto abstrata, ela precisa ser inserida na prática educacional, e isso pode ocorrer, no nosso entendimento, também em cursos de formação continuada; no nosso caso, em cursos de pós-graduação em nível de mestrado. Nas palavras de Adorno (1995, p. 143):

[...] a ideia da emancipação como parece inevitável com conceitos desse tipo, ela própria é ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.

Na *segunda questão*, procuramos identificar, junto aos professores pesquisados, a relação existente entre a linha de pesquisa escolhida para o mestrado e a sua práxis docente. Dos 17 (dezessete) professores que responderam a esta pergunta, 94,1%, o equivalente a 16 professores, afirmaram que a linha de pesquisa escolhida estava relacionada à sua área de atuação. Vejamos o que alguns desses pesquisados afirmaram nas falas transcritas abaixo:

Mestrado em Educação - Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, educação popular e escola - Eixo: Relações étnico-raciais, sociopoética e cultura. É na minha área da práxis docente. (PROFESSOR M).

Área do conhecimento: Meio ambiente. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e sustentabilidade de organização de comunidades no semiárido. Sim, é na minha área, pois trabalho com geografia. (PROFESSOR N).

Ciências Sociais. Sim, está dentro da minha prática docente. Sou graduado em Ciências Sociais. (PROFESSOR J).

As respostas obtidas nessa pergunta, na nossa visão, são de grande valia para a melhoria da atuação do professor em sala de aula, uma vez que quase a totalidade dos pesquisados informou que a linha de pesquisa escolhida está relacionada com a sua práxis docente. Esses conhecimentos adquiridos permitem que o professor tenha uma visão mais ampla do processo educacional, permitindo um repensar da prática docente desses profissionais na busca por uma educação emancipadora.

Portanto, quanto à categoria formação continuada indicada pela tabela abaixo, fica claro que a grande maioria dos pesquisados respondeu de forma positiva que a formação continuada em nível de mestrado está relacionada à sua área de atuação.

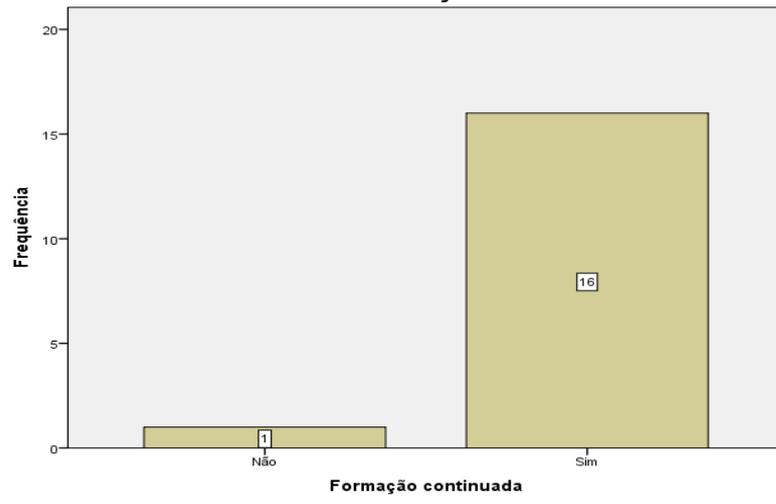
Tabela 3 – A formação continuada em nível de mestrado está relacionada à sua área de atuação?

Formação continuada relacionada à área de atuação			
Sim		Não	
Frequência	Percentual (%)	Frequência	Percentual (%)
16	94,1%	1	5,9%

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, o Gráfico 2, correspondente a essa tabulação:

Gráfico 2 – A formação continuada em nível de mestrado está relacionada à sua área de atuação?



Fonte: elaborado pela autora.

Na *terceira questão*, procuramos saber, junto aos pesquisados, sobre as contribuições da formação continuada em nível de mestrado para os seus conhecimentos e capacitação docente em relação à área em que atuam.

Em relação a essas contribuições da formação continuada em nível de mestrado, os professores a consideraram uma boa formação, pois ela aprofundou os seus conhecimentos, melhorando a sua prática educativa, quer dizer, a sua práxis docente. Também lhes possibilitou fazer as conexões entre a teoria e a prática. Alguns professores assim se manifestaram acerca da articulação que o mestrado, enquanto campo de pesquisa, estabelece com os conteúdos e com a realidade. Nas falas, eles assim afirmaram:

Em primeiro lugar aprofundou-me na pesquisa e no conhecimento desta para fundamentar as práticas educativas em sala de aula. Em um segundo momento, possibilitou conhecer um pouco mais sobre o discurso pedagógico e a relação com o saber do professor de matemática do ensino médio com base nas avaliações externas, notadamente, o ENEM (ou novo ENEM). Além disso, referendou aquilo que considero interessante escrever sobre educação e possibilitou conhecer e fazer melhores e maiores conexões entre a pesquisa no campo real, a sua confrontação com a teoria e realização da prática educativa a partir destes dois elementos. (PROFESSORA).

O mestrado proporcionou-me maiores conhecimentos sobre o universo da filosofia política e melhor articulação com os conteúdos e com a realidade. (PROFESSOR D).

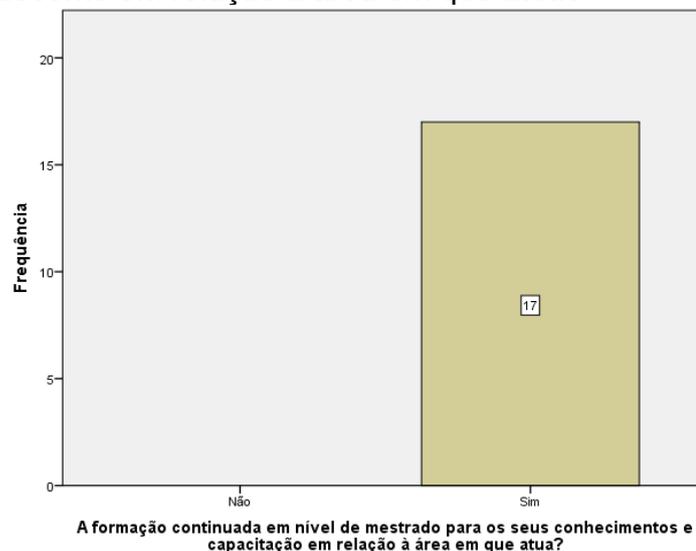
Percebo que houve melhoras significativas, uma vez que a percepção de pesquisador docente agora é mais profunda para se trabalhar com projetos escolares e também a didática melhorou, pois os conceitos podem ser mais bem aplicados aos discentes. (PROFESSOR B).

Daí a importância da formação continuada em nível de mestrado. Os professores apresentam as contribuições desta formação em vários aspectos: autonomia, conhecimento, esclarecimento, dentre outros elementos que levam o docente a aprofundar suas práticas educativas. É nesse sentido que entendemos a necessidade de uma formação para emancipação, que leve à reflexão crítica sobre a realidade e contribua para o enfrentamento das questões educacionais.

Leo Maar (1995, p. 15) comenta que, para Adorno, “[...] a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política.” O autor adverte também quanto às dificuldades de favorecer uma formação educacional que conduza à emancipação, por isso é preciso “[...] pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie [...]” (LEO MAAR, 1995. p. 12).

A partir das colocações de Adorno, entendemos que, por meio da formação, o professor pode trilhar o caminho da emancipação e contribuir para a construção de uma sociedade em que o esclarecimento seja a saída do homem da sua minoridade. O gráfico abaixo demonstra bem o pensamento dos pesquisados, pois todos eles, 100% dos pesquisados, informaram que o mestrado contribuiu para novos conhecimentos em relação à sua área de atuação.

Gráfico 3 – A formação continuada em nível de mestrado contribuiu para os seus conhecimentos e capacitação docente em relação à área em que atua?



Fonte: elaborado pela autora.

Na *quarta questão*, perguntamos como o professor percebe a sua atuação como docente após a conclusão do seu mestrado e se melhorou a sua práxis docente e a aprendizagem dos seus alunos. Aqui, igualmente às respostas anteriores, os pesquisados, na sua totalidade, responderam de forma positiva, reafirmando a viabilidade da formação continuada em nível de mestrado. Essa positividade se expressa em algumas das falas dos pesquisados abaixo transcritas:

Quando fazemos uma pausa na prática docente para estudar, voltamos com um olhar mais amplo, visto que tomamos distância de nossa rotina, e isso nos permite perceber melhor, refletir posturas, inovar ações. (PROFESSOR I).

Melhorou. A gente lê, estuda e escreve muito mais. Isso colabora para melhora do nosso nível de argumentação e debate em sala de aula. (PROFESSOR P).

Sim. Através da reflexão-ação-reflexão de minha práxis, das metodologias utilizadas, das categorias apreendidas e internalizadas, de minha relação com os/as estudantes. (PROFESSOR O).

Sim. Agora tenho bem mais bagagem para expor os conceitos da minha disciplina. Antes, muitos assuntos ficavam sem debates mais profundo. O mestrado me possibilitou uma visão mais clara e uma linguagem mais acessível para falar de conhecimentos mais profundos. (PROFESSOR M).

Sim. O mestrado me possibilitou uma melhor apropriação dos conhecimentos da área em que atuo, bem como o favorecimento de metodologias de ensino mais eficazes, o que possibilita uma melhor aprendizagem de meus alunos. (PROFESSOR D).

Deixamos de incluir o gráfico da questão 4, tendo em vista que a porcentagem das respostas à quarta pergunta foi a mesma porcentagem das respostas obtidas com a terceira pergunta. Dessa forma, a demonstração gráfica utilizada na terceira questão atende simultaneamente a quarta questão.

As respostas dos pesquisados em relação à questão 4, relativa à práxis docente e à aprendizagem dos alunos, demonstram que a formação em nível de mestrado foi importante para melhorar a apropriação dos conhecimentos, as metodologias, as técnicas de estudo, possibilitando uma melhoria significativa na práxis docente, na aprendizagem dos alunos e na reflexão ensino-aprendizagem.

O pensador Adorno, quando fala de práxis emancipatória, defende um movimento dialético entre a teoria e a prática para a desconstrução da indústria cultural e dos aparelhos ideológicos com seus mecanismos de controle social, político e cultural que estão a serviço de uma elite que domina. No pensamento do autor, para se construir uma educação emancipadora e autônoma, necessita-se uma práxis educativa voltada para o esclarecimento educacional, almejando uma sociedade emancipada. Para isso, é preciso que se considerem as condições

sociais e, conseqüentemente, as condições do processo educativo, pois o poder da sociabilidade e das relações sociais influencia a educação e a subjetividade. Comentando a esse respeito, diz Leo Maar (1995, p. 19):

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: [...] As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação.

Na *quinta questão*, ao indagarmos sobre o que a formação continuada em nível de mestrado proporcionou no âmbito profissional e pessoal e se contribuiu para o esclarecimento e emancipação, percebemos, através das respostas, no total de 100% dos pesquisados, que essa formação proporcionou maior criticidade na prática educativa, permitiu emancipação em relação à profissão e ampliou a questão da cidadania. Transcrevemos abaixo algumas das respostas dos pesquisados:

O mestrado contribuiu para minha primeira etapa de pesquisador; no âmbito profissional, tornei-me mais crítico em minha própria prática em sala de aula e serviu de ponte para ingresso no doutorado. Os estudos em nível de mestrado e doutorado contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador e enquanto docente. (PROFESSOR H).

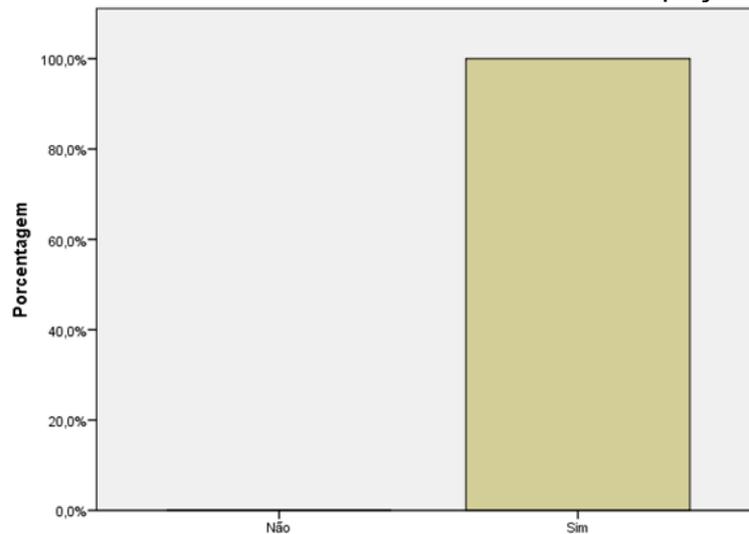
Sim, a pesquisa e o estudo que um curso de pós-graduação (mestrado) proporciona permite uma emancipação em relação à atuação profissional. (PROFESSOR Q).

Sim. Me descobri mais ainda enquanto mulher negra e potencializadora de conhecimentos perpassados de afetos, como um professora-pesquisadora e conhecedora de meus direitos. (PROFESSOR O).

Profissionalmente amadureceu o meu conhecimento com relação à pesquisa e ao conhecimento da minha própria relação com o saber e relação com o saber dos meus alunos, conhecendo ainda aspectos do discurso pedagógico oficial. Não é sem sentido que isso melhora a prática educativa em sala. Como pessoa o mestrado consubstanciou o meu conhecimento e referendou algumas ideias e discussões a respeito dos temas pesquisados e que já fazia em nível de pós-graduação. No mesmo sentido, aumentou a minha criticidade com relação a algumas realidades escolares e de sala de aula, possibilitando buscar alternativas independente da realidade que se mostre. Além disso, aguçou a minha vontade e tirocínio para a pesquisa. (PROFESSOR A).

Sim, contribuiu, reforçou meu senso de professora pesquisadora, ampliou minha visão de mundo, visão esta que expomos automaticamente em nossa prática, da qual não nos isentamos na docência, por isso a importância de nos apropriarmos das mais diversas matrizes de conhecimento. (PROFESSORA I).

Gráfico 4 – A formação de mestrado contribuiu para você em nível de esclarecimento e de emancipação?



Fonte: elaborado pela autora.

Com efeito, pelas falas anteriormente transcritas, o pensamento dos professores pesquisados vai ao encontro do que defende Adorno (1995, p. 146) ao afirmar que “[...] a educação seria impotente e ideológica [...] se não preparasse os homens para se orientarem no mundo.” Pelo exposto, podemos observar que, se por um lado, a educação através da semiformação produz sujeitos alienados, tutelados e dispostos a reproduzir o modelo capitalista do sistema vigente; por outro lado, ela poderá produzir homens livres e autônomos, com sua humanidade plena, esclarecidos e emancipados.

Na *sexta e última questão*, perguntamos sobre as contribuições do mestrado para ampliação da concepção histórica, política e social da realidade educacional. Verificamos que, dos 17 (dezesete) professores pesquisados, 15 (quinze) responderam que sim, 01 (um) respondeu que contribuiu um pouco, e outro respondeu que contribuiu em parte. Elencamos algumas respostas escolhidas que bem representam a concepção de educação emancipadora, conforme descreve o filósofo Adorno, uma vez que a maioria das falas demonstra que o mestrado contribuiu para ampliar sua concepção histórica, política e social da realidade educacional. Eis algumas das respostas:

O mundo acadêmico nos proporciona diferentes leituras, conversas com diferentes pessoas e isso nos leva a olhar o contexto que nos cerca de maneira mais verdadeira. Uma contribuição imensurável. (PROFESSOR L).

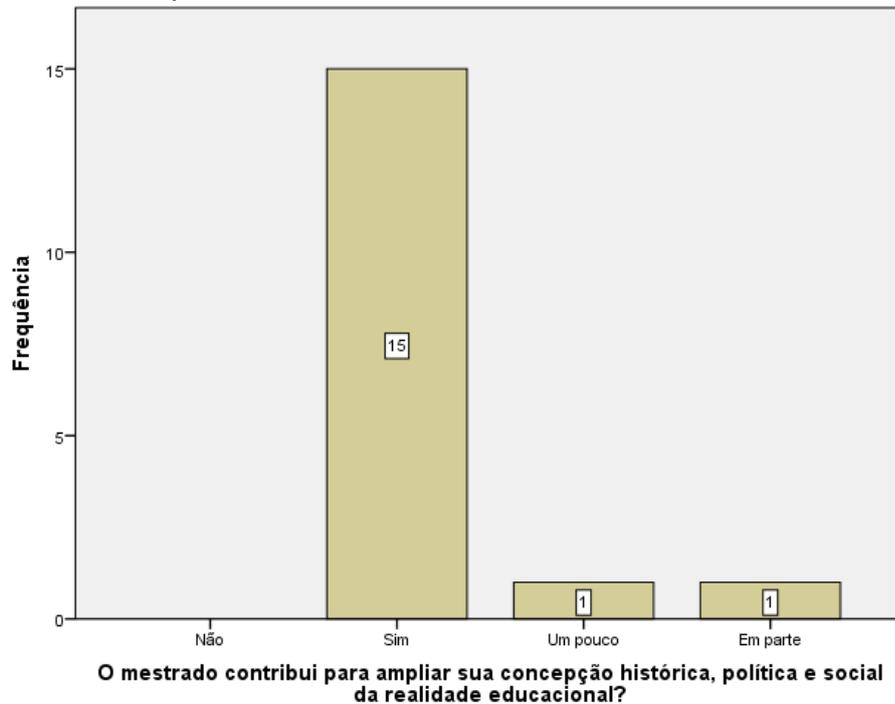
Mesmo antes do mestrado, já atuava nessa linha de frente, pensando minha atuação docente política. Pois o docente deve ser *um intelectual orgânico*, ajudando na formação dos discentes. Não se trata de fazer pensar como você pensa, mas de oferecer as ferramentas para que possibilitem o pensamento. (PROFESSOR N, grifo do autor).

Um pouco. Percebi que algumas políticas públicas que dizem ser voltadas para a formação de professores, na maioria das vezes têm como objetivo modelar, *moldar*, a prática docente para formar estudantes/cidadãos funcionais apenas para atender interesses de um grupo dominante que comanda a sociedade. (PROFESSOR G, grifo do autor).

Com certeza! Hoje consigo me posicionar política e socialmente de maneira bem mais clara e segura. Tais posicionamentos estão vinculados aos conhecimentos e aprendizados adquiridos ao longo do curso de mestrado. (PROFESSOR E).

Não é sem sentido que passei a compreender que o que vivenciamos em educação, atualmente, é um misto da história da educação, das políticas públicas educacionais (e isso inclui projetos políticos) e da realidade social na qual os sistemas e escolas de educação básica estão inseridos (e as universidades também). É evidente que, na medida em que se vive a educação, também se constrói a sua história, se modificam as políticas educacionais e as políticas educacionais e ideológicas sobre educação, bem como ajuda-se a mudar a realidade social e educacional. E precisamos, quem está atuando na educação básica, procurar ser atuantes nesse processo, seja na consolidação, ou no processo crítico de mudança. (PROFESSOR A).

Gráfico 5 – O mestrado contribuiu para ampliar sua concepção histórica, política e social da realidade educacional?



Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, conforme pudemos averiguar nas respostas dos professores, percebemos que a formação em nível de mestrado proporcionou aos docentes diferentes leituras de mundo, trazendo esses conhecimentos para o contexto que os

cercam. Os professores manifestaram o desejo de participar, de forma mais ativa, das discussões em relação às questões políticas e educacionais, às ideologias sobre educação; enfim, o curso de mestrado trouxe-lhes uma contribuição imensurável. Tais posturas confirmam o que Adorno (1995, p. 27) diz:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Finalizamos este quarto capítulo, afirmando que, a partir dos estudos realizados, dos registros e das análises feitas das respostas dos questionários aplicados, podemos concluir que é de grande importância a formação continuada em nível de pós-graduação, no caso em pauta, em nível de mestrado, não só para o professor, mas também para os alunos, que terão melhores aulas, pois essa formação continuada proporciona a capacitação docente, possibilitando a ressignificação dos saberes e de ações, contribuindo para o esclarecimento e a emancipação dos homens no processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas em nosso trabalho, cujo título é *Formação continuada como mediação para a práxis docente: capacitação, esclarecimento e emancipação*, teve como aporte teórico o pensamento do filósofo Theodor Adorno, que nos permitiu entender melhor o que vem a ser uma capacitação para o esclarecimento e emancipação no contexto da formação continuada.

Extraímos do pensamento de Adorno importantes contribuições para compreender os entraves, as dificuldades que existem no processo de desenvolvimento da autonomia no caminhar para o esclarecimento e para a emancipação do indivíduo, bem como outras questões que envolvem a educação e, por conseguinte, a formação crítica desse indivíduo, de forma que ele venha a pensar e a agir livre de tutelas nas atividades cotidianas, no trabalho, na política e na vida social, e, no caso do nosso objeto, na práxis docente.

No entanto, é evidente que esse processo de esclarecimento e de emancipação da práxis docente deve passar por uma formação docente que seja emancipadora e na qual o professor esteja aberto para trabalhar na busca de uma educação para a transformação e resistência frente a uma sociedade alienante e avessa a essa educação esclarecida e emancipadora.

Sabemos, portanto, que essa sociedade pouco se preocupa com uma educação que desenvolva o pensamento autônomo e esclarecido. Ao contrário, ela reproduz o modelo de educação heterônoma que atende aos objetivos de uma elite dominante, que se empenha simplesmente na formação para o trabalho alienante e explorador. Por meio da indústria cultural posta a serviço de uma minoria privilegiada com a finalidade de reproduzir o modelo imposto pela sociedade existente, os indivíduos são transformados em massa.

Porém, o homem é capaz de, frente aos desafios que lhes são impostos nas situações concretas, desenvolver habilidades e talentos mediante estímulos, incentivos e motivação vinculados às condições sociais vivenciadas pelo indivíduo no processo de formação dessa consciência crítica, buscando a construção do pensar autônomo e independente.

A partir da nossa pesquisa, pudemos perceber essa possibilidade, uma vez que as repostas foram bastante favoráveis às contribuições da capacitação docente em nível de mestrado para o esclarecimento e emancipação da práxis

docente, proporcionando uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que não existe um receituário pronto para trabalhar esse entusiasmo necessário ao enfrentamento das dificuldades inerentes a novas experiências. No caso específico dos professores, não cabe somente converter-se em algo que lhes é imposto, que venha de fora, que lhes é estranho, mas sim seguir as necessidades que se impõem ao seu trabalho, pensando e agindo livre das amarras que limitam o pensar autônomo.

Partindo dessas considerações, podemos destacar que, parte dos nossos pressupostos (hipóteses) foi negada, e parte foi confirmada. A negação se deu em virtude de consideramos inicialmente que a maioria dos egressos do mestrado estaria fora da sala de aula na área do seu conhecimento. Ao contrário, pudemos constatar que, dos 71 professores que retornaram do mestrado, 54 estão em sala aula na sua área de atuação. Já a confirmação se deu pelo nosso pressuposto de que a capacitação docente por meio da formação continuada contribui para o esclarecimento e a emancipação do professor, proporcionando uma melhoria da práxis docente e, conseqüentemente, a elevação do processo de ensino e aprendizagem. Certamente esse fato vem ao encontro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que, ao permitir o afastamento do docente com a sua remuneração total, tem em vista essa teleologia da otimização do processo educativo no estado do Ceará.

Destacamos aqui alguns dados mencionados na pesquisa junto aos professores que se afastaram para o mestrado no período de 2015-2018 para demonstrarmos essa nossa afirmação. Trata-se, portanto, de algumas considerações a partir das informações contidas nos questionários respondidos pelos professores pesquisados.

A primeira colocação está relacionada à motivação e ao interesse despertados nos professores que os levaram a participar do mestrado. Pelas respostas obtidas dos professores pesquisados, concluímos que a maioria destes elencaram os motivos da melhoria da práxis docente e de torna-se um professor pesquisador e esclarecido.

Outra colocação a que chegamos foi identificar que, do total de professores pesquisados, 94,1% destes informaram que a linha de pesquisa

escolhida para o mestrado está relacionada à sua práxis docente no ambiente escolar.

Com relação aos conhecimentos e à capacitação adquiridos no curso de mestrado, bem como seu vínculo com área de atuação dos professores, a maioria informou que o mestrado contribui de forma significativa para a melhoria da prática educativa e ampliação do leque de conhecimentos e que o mestrado realizado está vinculado à área em que o professor atua.

Em relação ao aprimoramento da práxis docente e sua vinculação com a melhoria no nível de aprendizagem dos alunos após a realização do mestrado, a totalidade dos professores compreendeu que o resultado foi bastante positivo nesses dois aspectos.

Quando falamos das contribuições que o mestrado proporcionou ao professor no âmbito profissional, principalmente nos aspectos do esclarecimento e emancipação, também a totalidade dos pesquisados concluiu que o conhecimento adquirido no mestrado permitiu uma maior criticidade à sua prática educativa, a questões de cidadania e ao próprio processo de emancipação.

Por fim, procuramos identificar a opinião dos pesquisados se a realização do mestrado possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre a concepção histórica, política e social da realidade educacional. O percentual de 88,23% respondeu que o mestrado contribuiu de forma significativa na ampliação desses conhecimentos.

Portanto, ressaltamos que, a partir dos resultados da pesquisa, pudemos observar que o afastamento remunerado dos professores no processo de formação continuada em nível de mestrado ofertado pelo Governo do Estado do Ceará através da Secretaria da Educação é um investimento que, além de beneficiar o conjunto de professores que se afastam com esse objetivo, vai ao encontro do cumprimento do Plano Estadual de Educação, que tem, na meta 16, o objetivo de formar 50% dos professores da educação básica em nível de mestrado até o ano de 2024, com o intuito de melhorar a educação cearense. Para o professor, esta formação vai além da questão de melhoria salarial. Significa também a valorização profissional e a realização pessoal, com resultados positivos dos índices educacionais no estado do Ceará.

O presente trabalho não tinha a pretensão de trazer a problemática da formação continuada em nível de mestrado como sendo o único meio para se

trabalhar a questão do esclarecimento e da emancipação, mas demonstrar que, por meio dela, à luz do pensamento do filósofo estudado, é possível fazermos uma autorreflexão crítica da realidade educacional, do que venha a ser uma formação para a emancipação efetiva, pautada na autonomia e no esclarecimento.

Toda a nossa intenção foi voltada para uma pesquisa científica que pudesse trazer contribuições significativas para uma reflexão acerca da formação continuada em nível de mestrado dos professores da rede estadual de ensino e da sua incidência no âmbito da educação básica no estado do Ceará, com destaque à práxis docente. Nesse aspecto, citamos Adorno (1995. p. 73), ao dizer que “Aos futuros professores não caberia converter-se em algo que lhes é estranho e indiferente, mas sim seguir as necessidades que se impõem no seu trabalho.”

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno *et al.* (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 abr. 2017.

CEARÁ. Decreto nº 25.851, de 12 de abril de 2000. Disciplina os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 13 abr. 2000. Disponível em: <https://www.egp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2013/06/decreto-25851-afastamento-ps-graduao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2016/2024. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 1.º jun. 2016. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20160601/do20160601p01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CEARÁ. Portaria nº 435/2017, de 11 de maio de 2017. Estabelece normas e procedimentos operacionais para o disciplinamento dos afastamentos do Grupo ocupacional MAG da educação básica para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 12 maio 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/do20170511p01.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Relatório emitido pela SEDUC sobre os professores afastados para estudo 2015-2018**. Fortaleza, 2020.

DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: Cortez, 1998. p. 89-102. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1203, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17-24.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**: resposta à pergunta: que é esclarecimento? 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1974. p. 100.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação escolar. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 81-95, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61164>. Acesso em: 25 out. 2020.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes. Formação e semiformação: notas sobre a docência de filosofia no nível médio. **Revista Sofia**, Vitória, ES, v. 6, n. 3, p. 106-122, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17785/13053>. Acesso em: 10 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

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

SILVA FILHO, Aduino Lopes. **História, razão instrumental e educação emancipatória**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3360/1/2007_Tese_ALSFilho.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA FILHO, Aduino Lopes *et al.* A importância da filosofia da educação para o trabalho pedagógico. *In*: ANDRADE, F. A *et al.* (org.). **Educação brasileira**: aportes e tendências. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-22.

SILVA FILHO, Aduino Lopes; NOBRE LOPES, Fátima Maria. O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24379/23175>. Acesso em: 20 set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRO-REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA CONVITE E QUESTIONÁRIO

Prezado(a),

O meu nome é **RAIMUNDA PEREIRA DE MACEDO OLIVEIRA** Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Federal do Ceará – UFC onde, sob a orientação do Professor Adauto Lopes da Silva Filho, membro permanente do referido Programa, desenvolvo a Dissertação intitulada **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE: CAPACITAÇÃO, ESCLARECIMENTO E EMANCIPAÇÃO**. Contudo, para que nossa pesquisa seja concretizada, vimos por meio dessa convidá-lo(a) a colaborar com essa pesquisa. Para garantir o anonimato toda e qualquer referência tanto ao seu nome, quanto à instituição na qual está lotado(a) será omitido, garantindo que sua identidade seja preservada, o que permite maior tranquilidade ao responder o questionário. Gostaríamos de ressaltar que, no caso de alguma dúvida, a qualquer tempo o(a) senhor(a) poderá entrar em contato comigo. Além disso, o(a) senhor(a) não está obrigado a participar bem como poderá declinar a sua participação em qualquer momento. Abaixo segue uma Tabela com os nomes do mestrando e do orientador com os seus respectivos e-mails e números dos celulares (Whatsapp).

Tabela

Nome	Raimunda Pereira de Macedo Oliveira (mestranda)	Adauto Lopes da Silva Filho (orientador)
E-mail	raimundapmo@gmail.com	adautoufcfilosofia@gmail.com
Celular (Whatsapp)	(85) 99948-5778	(85) 99810-1819

Sem mais para o momento agradecemos a atenção dispensada.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Dados gerais

Nome completo: _____

E-mail: _____

1. Quais objetivos o levaram a cursar o mestrado?

- a) Melhorar a práxis docente;
- b) Ascender no plano de cargos e carreiras;
- c) Ocupar cargo de gestão;
- e) Tornar-se um professor pesquisador;
- d) Outros. Justifique: _____

2. Em que área do conhecimento e linha de pesquisa você cursou o mestrado? É na área da sua práxis docente?

3. Quais as contribuições da formação continuada em nível de mestrado para os seus conhecimentos e capacitação em relação à área em que atua?

4. Como percebe a sua atuação como docente após a conclusão do seu mestrado? Você considera que melhorou a sua práxis docente e a aprendizagem dos seus alunos?

5. O que a formação de mestrado proporcionou a você no âmbito profissional e pessoal? Ela contribuiu para você em nível de esclarecimento e de emancipação?

6. O mestrado contribui para ampliar sua concepção histórica, política e social da realidade educacional?

- a) Sim;
- b) Não.

Justifique sua resposta: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira, aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, matrícula nº 431563, da linha de Pesquisa: NHIME - Núcleo de História e Memória da Educação, do Eixo: Filosofia da História, Ética e Educação, está realizando a pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE”**. Para realização da pesquisa são necessários os seguintes dados atualizados: quantidade de professores que se afastaram para o mestrado acadêmico em 2015; quantos voltaram em 2018; quantos estão em sala de aula; quantos estão atuando em sala de aula na área de seu mestrado. Tais dados servirão para a fundamentação da pesquisa documental da mestranda, com a finalidade de fazer um estudo da formação continuada dos professores que receberam essa formação. A pesquisa está sob a orientação do Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho, professor permanente deste programa.

O objetivo da pesquisa documental é verificar se os professores egressos em 2018, que foram afastados para o mestrado, estão em sala de aula e se estão atuando na área do seu mestrado.

A contribuição da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, representada pela pessoa de Marta Emília Silva Vieira, Coordenadora de Gestão de Pessoas da COGEP/SEDUC consistirá em disponibilizar os dados solicitados acima. Informamos que não haverá riscos, de qualquer natureza para os participantes:

- Não haverá nenhuma despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa;
 - É minha responsabilidade não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa;
-

● Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa aqui referida.

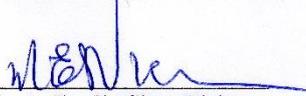
Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o senhor (a), poderá entrar em contato com a pesquisadora **Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira**, responsável pela pesquisa pelo telefone 85-99948-5778, no horário de 08 às 17 horas ou via e-mail: raimundapmo@gmail.com.

O resultado deste estudo trará contribuições significativas para uma reflexão acerca da formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino. Reiteramos que seu nome não aparecerá na pesquisa, inclusive quando os resultados forem apresentados.

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Afirmo ter sido suficientemente informado (a) a respeito da minha participação, enquanto participante (a) da pesquisa: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO PARA A PRÁXIS DOCENTE”**. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos e as garantias de sigilo. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assim, eu MARTA EMÍLIA SILVA VIEIRA portador (a) do RG 2009480/174-5, declaro ter sido informado (a) e concordo em disponibilizar os documentos institucionais solicitados, bem como liberar a utilização das informações contidas para desenvolvimento da pesquisa.



Marta Emília Silva Vieira
Coordenadora de Gestão de Pessoas da SEDUC/CE
(Participante da Pesquisa)

Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira
Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira
(Pesquisadora responsável)



Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
(Professor Orientador da Pesquisa)

Fortaleza, 30 de outubro de 2019.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fortaleza, 30 de outubro de 2019.

À
Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC
Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a V. S^a **Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira**, aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, matrícula nº 431563, da linha de Pesquisa: NHIME - Núcleo de História e Memória da Educação, do Eixo: Filosofia da História, Ética e Educação. A mestranda está realizando a pesquisa com título **“A Formação Continuada como Mediação para a Práxis Docente”** que tem como objetivo geral verificar se os professores egressos em 2018 que foram afastados para o Mestrado, estão em sala de aula e se estão atuando na área do seu mestrado. Para a realização da pesquisa se faz necessário a solicitação dos seguintes dados: quantidade de professores que se afastaram para o mestrado acadêmico em 2015; quantos voltaram em 2018; quantos estão em sala de aula; quantos estão atuando em sala de aula na área de sua formação. Estes dados são de suma relevância para a composição da Dissertação do Mestrado. A pesquisa está sob a orientação do Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, professor permanente deste programa.

Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Valdemarin Coelho Gomes

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Valdemarin Coelho Gomes
- Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação / Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará

*Autenticado
em: 01/11/2019
WA*

ANEXO B – RELATÓRIO EMITIDO PELA SEDUC SOBRE OS PROFESSORES AFASTADOS PARA ESTUDO 2015-2018

RELATÓRIO AFASTADOS PARA ESTUDOS 2015 – 2018

Caro(a) COGEP-DESP Cristiani,

Sua solicitação de número **1098542** foi registrada com sucesso no sistema de atendimento de TI da SEDUC!

Assunto: SIGE RH : 2019 : RELATÓRIO : RAIMUNDINHA : Professores Afastados Mestrado Acadêmico

Dados:

1 - Quantos professores se afastaram para mestrado acadêmico no ano de 2015 ?
(Data Início: Entre 01/01/2015 e 31/12/2015)

Ver Aba 1 - 115

2 - Quantos professores voltaram (Data Fim) do afastamento para estudos, para mestrado acadêmico, no ano de 2018 ?

(Data Término: Entre 01/01/2018 e 31/12/2018)

Ver Aba 1 - 70

3 - Onde Voltaram ? Exibir Lotação Ano 2018 apenas dos que voltaram em 2018
(Os professores do item 2). Quantos lotados pelo menos 1 oferta em Sala de Aula ?

Ver Aba 1

**40 – Se Lotaram (Ver Aba 2 – Analítico dos que se Lotaram, para você ver onde!)
29 – Dos 40 que se lotaram, apenas 29 em sala de aula (Ver Aba 3 – Analítico apenas os Lotados em Sala de Aula)**

4 - Dos professores do item 3. Apenas dos que voltaram para a Sala de Aula, exibir dados para subsidiar a seguinte resposta: Quantos na sua área de formação ?

Então repetir o Relatório do item 3, fazendo um filtro para exibir apenas os professores Lotados em Sala de Aula (pelo menos em 1 oferta, ao longo do período 2018: 01/01/2018 a 31/12/2018)

Exibir Matrícula - Nome - Data Início - Data Término Afastamento - Lotação - Área Formação (Disciplina Concurso) - Nome do Curso do Mestrado

Ver Aba 3

Ver Coluna O: Disciplina Concurso

Ver Coluna P: Curso Mestrado

Obrigado pelo contato.

SEDUC - Secretaria da Educação do Ceará
Endereço: Av. Gen. Afonso Albuquerque Lima, s/n - Cambéba - Fortaleza - Ceará CEP: 60.822-325
E-mail: suporte@seduc.ce.gov.br
Fone: 3101-3900

Cristiani Acioli C. P. Barbosa
Desenvolvimento de Pessoas
COGEP - SEDUC

RELATÓRIO AFASTADOS PARA ESTUDOS 2015 – 2018

Caro(a) COGEP-DESP Cristiani,

Sua solicitação de número **1098542** foi registrada com sucesso no sistema de atendimento de TI da SEDUC!

Assunto: SIGE RH : 2019 : RELATÓRIO : RAIMUNDINHA : Professores Afastados Mestrado Acadêmico

Dados:

TOTAL 2015	115
RETORNO 2018	70
LOTADOS 2018	40
LOTADOS SALA DE AULA 2018	29

1 - Quantos professores se afastaram para mestrado acadêmico no ano de 2015 ?
(Data Início: Entre 01/01/2015 e 31/12/2015)
Ver Aba 1 - 115

2 - Quantos professores voltaram (Data Fim) do afastamento para estudos, para mestrado acadêmico, no ano de 2018 ?
(Data Término: Entre 01/01/2018 e 31/12/2018)
Ver Aba 1 - 70

3 - Onde Voltaram ? Exibir Lotação Ano 2018 apenas dos que voltaram em 2018
(Os professores do item 2). Quantos lotados pelo menos 1 oferta em Sala de Aula ?
Ver Aba 1

40 – Se Lotaram (Ver Aba 2 – Analítico dos que se Lotaram, para você ver onde!)
29 – Dos 40 que se lotaram, apenas 29 em sala de aula (Ver Aba 3 – Analítico apenas os Lotados em Sala de Aula)

4 - Dos professores do item 3. Apenas dos que voltaram para a Sala de Aula, exibir dados para subsidiar a seguinte resposta: Quantos na sua área de formação ?
Então repetir o Relatório do item 3, fazendo um filtro para exibir apenas os professores Lotados em Sala de Aula (pelo menos em 1 oferta, ao longo do período 2018: 01/01/2018 a 31/12/2018).
Exibir Matrícula - Nome - Data Início - Data Término Afastamento - Lotação - Área Formação (Disciplina Concurso) - Nome do Curso do Mestrado
Ver Aba 3
Ver Coluna O: Disciplina Concurso
Ver Coluna P: Curso Mestrado

Obrigado pelo contato.

SEDUC - Secretaria da Educação do Ceará
Endereço: Av. Gen. Afonso Albuquerque Lima, s/n - Cambeba - Fortaleza - Ceará CEP: 60.822-325
E-mail: suporte@seduc.ce.gov.br
Fone: 3101-3900

ANEXO C – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (LEI N.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014)

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput :

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput :

- I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;
- II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as

diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXOS

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

ANEXO D – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (LEI N.º 16.025, DE 30 DE MAIO DE 2016)

LEI N.º 16.025, 30 de maio de 2016.

DISPÕE SOBRE O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2016/2024).

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ.

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica instituído, na forma do anexo único, o Plano Estadual de Educação do Ceará - PEE, com metas e estratégias fixadas para o período de 2016 a 2024, na área da educação, como resultado da participação da comunidade escolar e da sociedade civil.

Art.2º O Plano Estadual de Educação é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. É vedada a inserção de uma única corrente ideológica ou doutrina não provada ou amplamente controversa na educação estadual, em obediência aos princípios normatizados na Constituição Federal de 1988 e art.12, inciso IV, do Pacto de San José da Costa Rica.

ANEXOS

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos professores de educação básica, até 2024, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 20: Colaborar para a ampliação do investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB, do País até o 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

ANEXO E – LEI N.º 9.394/2015 – LDB

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

.....
Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

ANEXO F – DECRETO N.º 25.851, DE 12 DE ABRIL DE 2000

DECRETO Nº 25.851, de 12 de abril de 2000.

DISCIPLINA OS AFASTAMENTOS DE SERVIDORES PÚBLICOS ESTADUAIS PARA FINS DE REALIZAÇÃO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art.88, incisos IV e VI, da Constituição Estadual, e tendo em vista o que dispõe o art.110, item I, letra b, da Lei nº9.826, de 14 de maio de 1974, e; CONSIDERANDO a necessidade de serem estabelecidos critérios disciplinares para os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados.

DECRETA:

Art.1º - Os afastamentos de servidores da administração pública do Estado do Ceará, com o objetivo de realizar estudos em cursos de especialização, mestrado, doutorado e Pós - Doutorado, no país ou no exterior, somente se efetivarão quando relacionados com sua atividade profissional e dependerão de parecer favorável do chefe imediato ou de colegiado a que pertença o interessado, seguido de declaração da anuência do titular do órgão/entidade de sua lotação.

§1º - Os afastamentos de que tratam este artigo somente se efetivarão mediante autorização expressa do Chefe do Poder Executivo, quando o curso pretendido for se realizar fora do Estado ou do País, ou mediante Portaria do dirigente máximo do órgão/entidade, quando a ser realizado no próprio Estado do Ceará.

§2º - Em nenhuma hipótese o servidor poderá se afastar de suas atividades sem a prévia publicação de seu ato de afastamento no Diário Oficial do Estado.

Art.2º - O período de concessão de afastamento para Curso de Especialização fora do Estado ou País, será de no máximo 12 (doze) meses, incluindo-se o período para elaboração da monografia. Parágrafo Único - Quando o curso a que se refere este artigo ocorrer no Estado do Ceará, a liberação para o afastamento será avaliada pela Chefia imediata que deverá pautar-se com observância à compatibilidade entre a jornada de trabalho do servidor e carga horária do curso respectivo.

Art.3º - No caso de realização de Mestrado, o período de afastamento será de 24 (vinte e quatro) meses, podendo, excepcionalmente, ser prorrogado por mais 6 (seis) meses e o de Doutorado, será de 36 (trinta e seis) meses, admitindo-se, excepcionalmente, uma prorrogação por mais 12 (doze) meses. Parágrafo Único - Para a realização integrada de Mestrado e Doutorado, a mudança de nível deverá ser formalizada pela Coordenação do Curso com anuência do titular do órgão/entidade de lotação do servidor, com duração máxima de 48 (quarenta e oito) meses, admitindo-se, prorrogação de 12 (doze) meses.

Art.4º - Para realização de Pós - Doutorado, o período de afastamento será de no mínimo 6 (seis) meses e no máximo 12 (doze) meses.

Art.5º - Nas concessões de afastamento de que trata este Decreto fica o servidor obrigado a remeter ao setor de Recursos Humanos do órgão/entidade de sua

lotação os relatórios semestrais das atividades executadas, bem como de apresentar o relatório geral por ocasião do término do afastamento do qual constará: Monografia, Dissertação ou tese, devidamente aprovados.

Art.6º - Ficam os setores de Recursos Humanos dos órgãos/ entidades de lotação do servidor, responsáveis pela suspensão dos afastamentos de que tratam este Decreto, no caso da não apresentação dos relatórios semestrais, mencionado no artigo anterior.

Parágrafo Único - Os processos de solicitação de afastamento de pessoal devem ser instruídos com as seguintes informações, além de outras que se façam necessárias:

- I - nome do interessado e respectiva matrícula funcional;
- II - cargo/função ou emprego;
- III - órgão/entidade de origem;
- IV - unidade de exercício;
- V - justificativa do afastamento e horário do curso;
- VI - local de execução do curso;
- VII - data do início e término do afastamento;
- VIII - indicação, se for o caso, do último afastamento;
- IX - prova de aceitação do curso pretendido;
- X - declaração de anuência do titular do órgão/entidade de lotação do servidor candidato.

Art.7º - Os pedidos de afastamento serão dirigidos ao titular do Órgão/Entidade, do servidor, devidamente instruídos, com a antecedência de no mínimo 45 (quarenta e cinco) dias da realização do curso respectivo.

Art.8º - Os pedidos de prorrogação de afastamento deverão dar entrada na Unidade de exercício do servidor, devidamente instruídos e com observância dos seguintes prazos:

- I - 30 (trinta) dias antes do início da prorrogação, quando se tratar de permanência no exterior e em outros Estados;
- II - 30 (trinta) dias para reassumir suas atividades em caso de indeferimento da prorrogação, de que trata este artigo.

PARAGRAFO ÚNICO - A não observância dos prazos definidos, neste Decreto implicará no indeferimento do pedido.

Art.9º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº19002, de 15 de dezembro de 1987.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 12 de abril de 2000.

Tasso Ribeiro Jereissati
GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ
Soraia Thomaz Dias Victor
SECRETÁRIA DA ADMINISTRAÇÃO

ANEXO G – PORTARIA N.º 435/2017, DE 11 DE MAIO DE 2017

PORTARIA Nº 0435/2017- GAB.

ESTABELECE NORMAS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS PARA O DISCIPLINAMENTO DO AFASTAMENTO DOS INTEGRANTES DO GRUPO OCUPACIONAL MAG DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PARTICIPAR DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU .

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art.93, inciso III, da Constituição Estadual e de acordo com o disposto na Lei nº10.884 de 02.02.84, Lei Nº9.826 de 14.05.74, Lei Nº12.066/93 e, CONSIDERANDO os Decretos nº25.851 de 12/04/2000, nº28.871 de 10/09/2007, nº29.642 de 05/02/ 2009,

RESOLVE:

Art.1º- Estabelecer normas internas e procedimentos operacionais, no âmbito da Secretaria da Educação, relativos aos afastamentos dos integrantes do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica para participação em programas de pós-graduação “Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado), no País e/ou no exterior, de acordo com os objetivos estratégicos da SEDUC, no que diz respeito às atividades de gestão, de ensino e avaliação.

SEÇÃO 1 - DOS CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO DO AFASTAMENTO

Art.2º- Poderá ser afastado para participar de programa de pós-graduação o integrante do Grupo Ocupacional MAG da Secretaria da Educação que atenda simultaneamente aos seguintes critérios:

- I. seja Profissional do Grupo MAG, detentor de cargo efetivo ou de função, lotado no âmbito da Secretaria da Educação do Estado – SEDUC;
- II. não tenha sofrido penalidades por meio de advertência ou suspensão nos dois anos que antecedem a data do protocolo da solicitação do afastamento;
- III. tenha adquirido estabilidade funcional com publicação em Diário Oficial do Estado;
- IV. não esteja respondendo a processo administrativo disciplinar;
- V. não seja beneficiário de título equivalente àquele a ser conferido pelo programa de pós-graduação pleiteado;
- VI. que na data prevista para o final do curso falte, no mínimo, o dobro do período do afastamento para que o servidor preencha os requisitos de aposentadoria;
- VII. não tenha sido beneficiado com afastamento para programa de pós-graduação de mesma titulação;
- VIII. não tenha se afastado ao longo de sua vida funcional nas hipóteses de afastamento previstas no artigo 68, incisos XVIII, XIX e XX da Lei Nº9.826 (Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado) de 14 de maio de 1974;
- IX. não tenha usufruído do afastamento previsto no Art.115 (licença para trato de interesse particular) da lei Nº9.826 (Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado) de 14 de maio de 1974, nos últimos dois anos;
- X. tenha tido no máximo 12 (doze) faltas não recuperadas nos dois anos letivos anteriores ao da solicitação do afastamento.

Art.3º- Os afastamentos dos integrantes do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica para participação em programas de pós-graduação "Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado), no País e/ou no exterior poderão se dar nos seguintes prazos:

I – para cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado acadêmicos, o afastamento se dará de forma integral na carga horária semanal referente a matrícula do servidor, nos prazos já estabelecidos no Decreto nº25.851 de 12/04/2000, nº28.871 de 10/09/2007 e suas alterações posteriores;

II – para cursos de Mestrado Profissional, poderá ser concedido ao servidor tratado no caput deste artigo, durante a realização do referido curso, afastamentos da seguinte forma:

a) de forma integral, nos dias de aulas presenciais, de acordo com cronograma anexado ao processo, nos cursos que são realizados fora do município de exercício do servidor, no período de realização do curso ou;

b) de forma integral por até no máximo 60 (sessenta) dias ou de forma parcial, correspondente a 50% (cinquenta por cento) da carga horária do referido servidor, por até no máximo 120 (cento e vinte) dias, de acordo com solicitação do servidor, anexada aos autos.

Art.4º - As solicitações de afastamento serão julgadas considerando as áreas relacionadas à formação e/ou ao exercício atual do profissional do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica solicitante, o caráter inovador do programa/curso ou o interesse da instituição e dependerão de autorização do Secretário da Educação do Estado.

Art.5º - Os afastamentos solicitados somente se efetivarão mediante ato do Chefe do Poder Executivo Estadual quando o curso for realizado fora do País ou fora do Estado ou mediante Portaria do Dirigente Máximo do órgão/entidade quando realizado dentro do Estado conforme §1º do Art.1º do Decreto Nº25.851 de 12 de abril de 2000.

Art.6º - Serão considerados somente os pedidos de afastamento para cursos avaliados e recomendados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ou para cursos integrantes de acordos celebrados entre a instituição de ensino e a CAPES.

SEÇÃO 2 – DOS PROCEDIMENTOS PARA SOLICITAÇÃO E CONCESSÃO DO AFASTAMENTO

Art.7º - A solicitação de afastamento para participar de programas de pós-graduação deverá ser encaminhada pelo interessado, por meio de processo protocolado na Secretaria da Educação contendo os seguintes documentos anexados pelo servidor:

I. formulário de solicitação de afastamento (modelo no site da SEDUC) contendo: nome do interessado, matrícula funcional, cargo/função, órgão/entidade de origem, unidade de exercício, justificativa e data de início e término do afastamento; II. comprovante expedido pela instituição ofertante de que o professor foi aceito para o programa de pós-graduação;

III. documento da instituição ofertante constando informações sobre o curso: modalidade, período e local de realização, carga horária, linhas/ eixos de

investigação, horário de execução das atividades com caracterização das cargas presenciais;

IV. Termo de Compromisso assinado pelo requerente ao afastamento aceitando as condições do afastamento;

V. ofício do chefe imediato afirmando ter ciência quanto ao pedido de afastamento (modelo no site da SEDUC).

Art.8º - O processo de solicitação do afastamento, além dos itens citados acima, deverá ser instruído para decisão superior com os seguintes documentos anexados pela SEDUC/COGEP:

I. documento da Coordenadoria de Gestão - COGEP atestando o cumprimento dos critérios definidos nos artigos 2º, 4º e 6º desta Portaria;

II. ficha funcional do servidor e relatórios complementares com as informações previstas no art.2º desta Portaria;

III. avaliação da CAPES, no caso de curso no país e, termo de acordo ou parceria com a CAPES, no caso de curso fora do país.

Art.9º - Os pleitos serão avaliados e julgados pela Secretaria da Educação no prazo de 30 dias a partir da data da formalização do processo de solicitação.

§1º Serão encaminhados para parecer da Assessoria Jurídica da SEDUC e decisão superior somente os pleitos que atendam aos critérios estabelecidos nos artigos. 2º, 7º e 8º.

§2º O servidor cujo pleito não se enquadrar nos critérios estabelecidos no parágrafo anterior, será informado por ofício pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP.

SEÇÃO 3 - DOS PROCEDIMENTOS PARA A SOLICITAÇÃO DE PRORROGAÇÃO DO AFASTAMENTO

Art.10º - Os pedidos de prorrogação de afastamento serão dirigidos à Secretaria da Educação, devidamente instruídos. Parágrafo único - Em caso de indeferimento da prorrogação, o servidor terá o prazo máximo de 30 dias para reassumir suas atividades.

Art.11 - Os pedidos de prorrogação deverão ser instruídos com: I. formulário de solicitação de prorrogação (modelo no site da SEDUC); II. documento expedido pela instituição ofertante do curso contendo as disciplinas e atividades acadêmicas já cumpridas pelo servidor, bem como desempenho e frequência obtidas.

Art.12 - Os pedidos de prorrogação em caráter especial previstos no artº. 1º do Decreto Nº28.871 de 12 de setembro de 2007, serão analisados mediante apresentação de declaração do orientador em que conste a justificativa da necessidade de prorrogação do prazo para defesa da dissertação/tese.

SEÇÃO 4 – DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DURANTE O AFASTAMENTO

Art.13 - O servidor afastado é considerado, para todos os efeitos, como em efetivo exercício, percebendo todas as vantagens e direitos, exceto PVR/FUNDEB conforme previsto no Art.2º, ítem V, da Lei Nº15.243/ 2012 e auxílio alimentação, quando for o caso.

Art.14 - O servidor que deixar de obter o título para o qual obteve afastamento deverá reembolsar o montante que o Estado desembolsou durante o afastamento, corrigido monetariamente, correspondente aos seus vencimentos e demais vantagens gozadas durante o período de afastamento.

Art.15- O servidor afastado deverá apresentar no prazo de 60 dias após o encerramento do período acadêmico à Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP a adimplência das obrigações por ele assumidas junto à instituição promotora do curso, incluindo: frequência, aproveitamento das disciplinas cursadas e os relatórios previstos no art.5º do Decreto Nº25.851 de 12 de abril de 2000.

Parágrafo único. O não cumprimento do disposto no caput deste artigo implicará na notificação do servidor, após o que, mantido o descumprimento da norma, será suspensa a concessão do afastamento e o servidor deverá retornar de imediato às suas funções, conforme disposto no art.6º do Decreto Nº25.851 de 12 de abril de 2000.

Art.16 - O servidor que trancar a matrícula ou se desligar do programa de pós-graduação deverá retornar imediatamente às suas funções e restituir os valores recebidos durante o período de afastamento de acordo com o disposto no artigo 14 desta Portaria.

SEÇÃO 5 - DAS ATRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CONCESSÃO DE AFASTAMENTO

Art.18 - Fica a Coordenadoria de Gestão de Pessoas da SEDUC responsável por:

- I. Instruir e proceder à análise técnica do processo de afastamento, notificar os servidores quanto às decisões relativas ao afastamento e, determinar a suspensão dos afastamentos que infringirem as normas em vigor;
- II. providenciar a elaboração dos atos de afastamento autorizados;
- III. acompanhar os servidores afastados quanto ao cumprimento das obrigações e deveres estabelecidos nas normas em vigor, bem como, lotação, datas de retorno e prorrogação;
- IV. providenciar ajustes no sistema de gestão de pessoas para permitir uma boa gestão da situação funcional dos servidores afastados;
- V - informar e divulgar aos servidores sobre a legislação, decisões, condições, direitos e obrigações referente ao afastamento para estudo.

Parágrafo único - O servidor solicitante do afastamento assinará Termo de Compromisso junto à Coordenadoria de Gestão de Pessoas (Cogep) que incluirá os seguintes pontos:

- I. cumprimento das obrigações acadêmicas do programa para o qual foi aceito, de acordo com artigo. 5º do Decreto Nº25.851 de 12 de abril de 2000;
- II. a apresentação do título obtido e trabalho final do curso;
- III. ciência da impossibilidade de novo afastamento para interesse particular, durante o curso ou após o término do curso por período igual ao dobro do período do afastamento;
- IV. disponibilidade para serem multiplicadores na rede pública de educação dos conteúdos curriculares trabalhados no programa de pós-graduação.

SEÇÃO 6 - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art.19 – Os servidores que se afastarem para programas de pós-graduação serão lotados, quando do seu retorno, preferencialmente, nas unidades de exercício de origem por ocasião da concessão do afastamento.

Art.20 – Fica delegado ao Secretário Adjunto e, na sua ausência, ao Secretário Executivo o ato de autorização do afastamento para participação em programa de pós-graduação dentro do Estado e anuência do afastamento, quando fora do Estado ou País.

Art.21 - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação. Art.22 – Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Portaria Nº440, de 12 de abril de 2016, publicada no DOE em 15 de abril de 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 04 de maio de 2017.

Antonio Idilvan de Lima Alencar
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO