

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.075

# PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: **RELAÇÕES POSSÍVEIS**

**TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, [tuanycarvalho09@gmail.com](mailto:tuanycarvalho09@gmail.com).

**SUSANA SOARES TOZETTO**

Professora Orientadora: Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, [tozettosusana@hotmail.com](mailto:tozettosusana@hotmail.com).

## RESUMO

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido enquanto processo amplo, no qual se abarcam processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, não podendo ser visto de forma dissociável da formação continuada de professores. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, refere-se aos cursos de mestrado e doutorado e visa o desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces sociais, contribuindo com a formação de professores. O respectivo trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir dos estudos de Formosinho (2009, 2014), e as relações com a formação continuada de professores ofertada por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, a discussão está permeada pelas seguintes questões: Quais as relações entre desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores? A pós-graduação *stricto sensu* favorece o desenvolvimento profissional docente? Dessa forma, a partir dos resultados desta discussão, torna-se possível afirmar que a pós-graduação *stricto sensu* contribui para o desenvolvimento profissional docente, por se caracterizar enquanto modelo de desenvolvimento profissional autônomo, relacionando-se também a uma investigação para a ação docente, de maneira que se contemple aspectos da dimensão pessoal e profissional neste espaço de formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvimento profissional docente.

## INTRODUÇÃO

---

A formação de professores possui destaque no campo educacional e se torna imprescindível aos profissionais da educação, pois, ao vivenciar o processo formativo, adquirem conhecimentos teórico-práticos, possibilitando o aprimoramento da prática docente, a unidade da teoria e da prática no cotidiano escolar, reflexão diante das problemáticas que surgem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como, maior consciência acerca do seu papel social.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada de professores possui relevância para ser discutida, tendo em vista que, nas políticas educacionais brasileiras, se tem dado destaque a ela. O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência 2014 - 2024, apresenta a meta 16 referente à formação continuada e pós-graduação de professores, a qual visa “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

A partir disso, os dados do Observatório do PNE<sup>1</sup> que permitem um acompanhamento do alcance das metas, apontam que em 2020 o total de professores da Educação Básica no Brasil superava o número de dois milhões. Desses, 49,6% eram pós-graduados e 39,5% têm acesso a formação continuada. Cabe destacar que grande parte dos professores da Educação Básica optam por cursar a pós-graduação em nível de especialização, o que permitiu que a meta estivesse praticamente alcançada. No entanto, tem-se observado o crescente número desses professores que buscam ingressar em cursos de mestrado e doutorado, o que corrobora com a importância da discussão que será apresentada nesse texto.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente emerge como um processo amplo, no qual se abarcam processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, não podendo ser visto de forma dissociável da formação continuada de professores. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, refere-se aos cursos de mestrado e doutorado e visa o desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces sociais, contribuindo com a formação de professores.

---

1 Para mais informações consultar o **website**: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir dos estudos de Formosinho (2009, 2014), e as relações com a formação continuada de professores ofertada por meio da pós-graduação *stricto sensu*. As questões que permeiam a discussão são: Quais as relações possíveis entre desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores? A pós-graduação *stricto sensu* favorece o desenvolvimento profissional docente? Dessa forma, esta pesquisa possui abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica como procedimento de investigação. Adota-se como referencial teórico os estudos de Bourdieu (2007, 2017) e de Formosinho (2009, 2014).

Uma revisão de literatura inicial a respeito de teses e dissertações (SANTOS; TOZETTO, 2023), apontou dois trabalhos que abordaram a formação de professores *stricto sensu* atrelada ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica (CRUZ, 2022; SOUZA, 2022). Observou-se que as produções vêm aumentando nos últimos cinco anos e são recentes, tendo em vista que as consideradas neste texto, ambas foram defendidas no ano de 2022. No entanto, a discussão da pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional ainda é escassa, haja vista que foram encontradas apenas duas pesquisas que versam acerca disso. Para mais, as pesquisas apontam para a insuficiência das políticas públicas educacionais para estimular a busca da formação continuada no contexto dos programas de pós-graduação.

Para fins de apresentação, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, trata-se da metodologia da pesquisa; em um segundo momento, apresenta-se a formação de professores, destacando a formação inicial e continuada relacionando alguns aspectos aos conceitos de Pierre Bourdieu; em seguida, elenca-se o conceito de desenvolvimento profissional incluindo aspectos acerca da formação continuada atrelada aos estudos bourdieusianos; posteriormente, faz-se alguns apontamentos acerca da pós-graduação *stricto sensu* discutida à luz de Pierre Bourdieu tecendo relações com o desenvolvimento profissional docente; e por fim, destacam-se as considerações finais deste estudo.

## **METODOLOGIA**

---

Este trabalho possui abordagem qualitativa, pois se corrobora com Minayo (2009), ao compreender que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois abrange um universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, com a pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos, permitindo a apreensão de múltiplos aspectos da realidade.

Ao considerar o referencial teórico bourdieusiano utilizado para subsidiar as discussões feitas neste trabalho, percebe-se que tal abordagem vem ao encontro de como a Sociologia Relacional compreende a relação sujeito e mundo, tendo em vista que, a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (E. SILVA; MENEZES, 2005, p. 20)

Nesse sentido, optou-se pela abordagem qualitativa por entender esta se torna totalmente cabível para a pesquisa desenvolvida, afinal, será apresentada uma visão ampla do objeto estudado e algumas relações possíveis no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais (FLICK, 2004).

Como procedimento de investigação se adotou a pesquisa bibliográfica, considerando que este trabalho apresenta uma discussão teórica, tal procedimento permite aos pesquisadores acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, bem como, busca nas obras publicadas, informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação, propiciando a análise de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem.

De acordo com Gil (1999, p. 65) uma das vantagens da pesquisa bibliográfica se relaciona ao fato dela permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. No entanto, o autor faz um alerta a respeito das fontes secundárias, sendo necessário o cuidado e reflexão em relação às condições que os dados foram obtidos, somados a uma análise em profundidade, a fim de se evitar interpretações equivocadas e contradições.

Nesse sentido, Lima e Miotto (2007, p. 44) destacam que para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, pois esse tipo de pesquisa “[...] requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos

metodológicos”. Os procedimentos de coleta de dados, análise e discussão desses se respaldou nas fases da pesquisa bibliográfica conforme proposto por Lakatos e Marconi (2003), as quais são: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação.

Portanto, a escolha da pesquisa bibliográfica enquanto procedimento metodológico deste trabalho, justifica-se por entender que ela se mostra favorável ao objetivo do texto, tendo em vista que, é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e traz contribuições de elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007).

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

---

Quando se propõe a discussão acerca do desenvolvimento profissional docente, primeiramente, faz-se importante realizar uma contextualização a respeito do âmbito que o envolve. Portanto, antes de adentrar na conceituação de desenvolvimento profissional, é preciso tratar da formação de professores, tendo em vista que, ambos estão imbricados.

A formação de professores é tratada por Formosinho (2009, p. 9) como “[...] promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao trabalho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos”. Assim, entende-se que a formação de professores envolve saberes profissionais, que podem ser nomeados também, como competências profissionais, os quais reúnem saberes teóricos, práxis, relações, afetos, valores, normas, dentre outros elementos.

Nesse sentido, Marcelo García (1999) destaca que a formação de professores se refere a um fenômeno complexo e diverso, pois sobre ele incidem conceitualizações, dimensões e teorias, o que atribui à formação de professores uma natureza política e estratégica. Além disso, destaca-se que por envolver a prática docente, vê-se que a formação de professores também se torna complexa, pois no contexto do trabalho docente, há um conjunto de problemas de natureza diferenciada, que se articulam a conflitos sociais.

Em relação à formação de professores, Formosinho (2009) destaca que esta surgiu como uma necessidade de reflexão sobre as práticas educativas, contribuindo para a efetivação da mudança. No entanto, o autor enfatiza que o paradigma educativo para a escola de massas, transferiu para os professores uma responsabilização pela escola e pelas crianças, fazendo com os mesmos tivessem a obrigatoriedade de buscar um maior aprofundamento dos saberes docentes, de suas competências profissionais, constituindo um discurso normativo do superprofessor (FORMOSINHO, 2009), o que favoreceu à oferta de modalidades formativas.

No que se refere à formação de professores, esta se desdobra na formação inicial e formação continuada. Por formação inicial se compreende o período de iniciação do futuro profissional, sendo uma espécie de “[...] ritual de passagem de aluno a professor” (FORMOSINHO, 2001). Assim, a formação inicial é tida como uma representação formal e intencional, vivida numa instituição de formação de professores, em que o professor começa a realizar suas práticas de ensino (MARCELO GARCÍA, 1999), ou seja, constitui-se como o primeiro contato do futuro professor com os saberes profissionais e com a realidade educativa.

De acordo com os apontamentos de Formosinho (2009) a formação inicial dos professores da Educação Básica, quando não interpretada pelo viés da academização, pode trazer uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, bem como, a valorização da profissão docente. No entanto, no Brasil ainda nos deparamos com redes de educação pública que contribuem para a desvalorização da profissão docente, ao consertirem com a contratação de professores com formação em nível médio ao invés da formação inicial em nível superior.

Por sua vez, a formação continuada é compreendida por Formosinho (2014, p. 57) destaca como “[...] formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando seu aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Portanto, a formação continuada objetiva o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e de atitudes necessárias ao exercício da profissão docente. Para mais, o autor destaca que a formação continuada se distingue da formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias, mas pelos destinatários, os quais são “[...] professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente” (FORMOSINHO, 2014, p. 58).

Além disso, entende-se a partir de Formosinho (2014) que a formação continuada tem finalidades individuais e também, de utilidade social, bem como, traz efeitos positivos para a educação, conforme explica o autor:



A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO, 2014, p. 58).

Uma das finalidades individuais que a formação contínua possui se relaciona à progressão na carreira docente, no entanto, Formosinho (2014) direciona um olhar para a formação desligado da relação umbilical à progressão na carreira, indicando que se deve entendê-la como um processo com três dimensões de desenvolvimento, sendo essas: o pessoal, o profissional e o da escola enquanto organização. Dessa forma, a defesa do autor é a de que a formação deve ser desenvolvida ao longo da vida, tendo como primeira etapa a formação inicial, a partir dessa perspectiva se envolve os níveis pessoais e organizacionais.

Destaca-se que a formação de professores se diferencia das formações para outras profissões, pois ela cruza vertentes do professor enquanto pessoa e do professor como profissional. Nessa direção, a especificidade da formação de professores se dá pelo fato de que “[...] é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, pelo desempenho do ofício de aluno [...] se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência quotidiana da discência” (FORMOSINHO, 2014, p. 13).

A partir do olhar bourdieusiano para uma realidade relacional, pode-se perceber a formação de professores enquanto um campo, noção elaborada por Bourdieu (2007) para dar conta da prática, a partir de relações de força e de lutas no espaço social. Assim, o campo é um microcosmo com lógicas e necessidades específicas, organizado dentro um macrocosmo (espaço social) e relativamente autônomo<sup>2</sup>. Existe uma multiplicidade de campos que compõem o espaço social, dessa forma, a formação de professores pode ser compreendida como um campo da educação, afinal se apresenta como espécie de arena de disputa, por serem espaços de lutas e de força.

---

2 O termo relativamente autônomo é utilizado conforme ideia elaborada por Bourdieu (2007), ao elencar que os campos coexistem com regras e lógicas gerais que perpassam a todos eles, ou seja, apesar da multiplicidade de campos, todos são regidos por princípios de funcionamento geral do Estado, que por sua vez, constitui o espaço social.

Para mais, a formação de professores está articulada ao *habitus* dos agentes (experiências formativas, trajetórias de vida, estratégias, relações), bem como, a uma estrutura posta a partir de políticas educacionais que incutem formas de realização das práticas docentes. Cabe ressaltar que o *habitus* é tomado enquanto gerador das práticas dos agentes, numa dimensão de estrutura estruturante, que relacionada a determinado campo estrutura as ações dos agentes nele envolvidos, portanto, o *habitus* é individual, mas, tendo em vista a formação de professores, pode ele se manifestar de forma coletiva por meio de uma cultura escolar.

O *habitus* pode ser percebido na prática docente por meio da constituição profissional, este agente é impregnado das suas memórias como estudante, o que favorece que este docente conheça as particularidades da escola, devido às suas vivências nos bancos escolares. Estas memórias enquanto estudante podem estar vinculadas aos primeiros anos da Educação Básica do docente, como também, aos anos de graduação e pós-graduação, as quais se tornam basilares para a formação profissional, o que se pode chamar de *habitus* estudantil (M. SILVA, 2011).

Conforme esboçado pela autora, o *habitus* estudantil está atrelado ao momento em que:

Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas não está, em tais situações, praticando o ofício docente [...] Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil (M. SILVA, 2011, p. 351).

A partir das considerações da autora, entende-se que na formação inicial (graduação) e na formação continuada (pós-graduação), pode-se perceber o *habitus* estudantil do professor, caracterizando-se por ser um momento em que este exerce a prática de estudante, a qual se configura pelo exercício de procedimentos metodológicos, como conhecimento de conceitos, de escopo teórico, estabelecimento de relações e ideias. É o momento de apropriação dos instrumentos e teorias que subsidiarão sua futura prática docente.

Considerando que a formação de professores tem seu início na formação inicial, nos cursos de licenciatura, mas tem sua continuidade por meio da formação continuada, nesta dimensão, emerge o *habitus* professoral (M. SILVA, 2011),



momento em que se constitui a prática docente na sala de aula por meio do ensino de conteúdos teóricos e metodológicos com procedimentos didáticos, que deverão ser ensinados aos alunos.

De acordo com M. Silva (2011) ao discorrer acerca do *habitus* estudantil e *habitus* professoral, enquanto estudantes, os professores estruturam o *habitus* do ofício que operam (*habitus* estudantil), em contrapartida, o *habitus* professoral só será estruturado no exercício da docência. É importante destacar que tanto como estudante, quanto como professor, o docente realiza suas práticas subsidiadas por *habitus*, pois são agentes posicionados no espaço social e em diversos campos com disposições incorporadas e detentores de capital. Logo, *habitus* assume na formação de professores a perspectiva de estrutura estruturada e estruturante.

No entanto, corroborando com a perspectiva de formação de professores de Formosinho (2014), enquanto algo a se concretizar ao longo da vida, cabe enfatizar que o *habitus* estudantil e *habitus* professoral são imbricados e simultâneos. Parte do que o professor realiza na escola se forma através do *habitus* que perpetua e se reproduz tanto no contexto da organização da escola, quanto nas relações entre professor e aluno. Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Os processos de aprender a ser professor tem seu início antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida.

A formação de professores na perspectiva de Formosinho (2009, 2014) deve assumir o caráter de mudança, no entanto, o autor destaca que a mudança nos professores é mais difícil do que em outros profissionais. Tal dificuldade pode derivar do fato que, os professores possuem o *habitus* estudantil bastante consolidado, afinal, são os docentes, os profissionais que nunca saem da escola, tal *habitus*, de certa forma, contribui para o *habitus* professoral. Para mais, retoma-se o que fora mencionado anteriormente, a possibilidade do *habitus* se manifestar na forma de uma cultura escolar, para compreender melhor tais afirmações, observa-se o que Formosinho (2014) destaca:

A cultura vivencial transmissiva obtida no ofício de aluno condiciona a outra fonte importante de aprendizagem da docência – a socialização dos colegas na escola, no contexto do trabalho cotidiano. Esta vivência cotidiana com os pares das regras pedagógicas e organizacionais da instituição escolar vai inculcando e confinando crenças e atitudes que se convertem num conhecimento pedagógico implícito, tácito (FORMOSINHO, 2014, p. 14).

Dá a importância da formação contínua, pois, a prática pedagógica no cotidiano escolar, muitas vezes, é respaldada predominantemente no conhecimento profissional tácito, implícito, transmitido pela socialização no modelo escolar tradicional, vivenciado como discente e posteriormente, como docente, o qual é insuficiente. Destaca-se que o conhecimento tácito se refere a um conhecimento de tradições, valores, rotinas, procedimentos, dentre outros, configurando-se como um conhecimento prático, diferencia-se de um conhecimento explícito teoricamente fundamentado, que se refere a um conhecimento/saber prático (FORMOSINHO, 2014).

Assim, vê-se que a função docente é uma atividade profissional complexa, pois vai além da formação inicial em nível superior, mas, exige uma formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, o desenvolvimento organizacional das escolas.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITO E PRESSUPOSTOS

---

A docência consiste em uma profissão que envolve o desenvolvimento humano, dessa forma, é considerada como prática social. Em sua formação profissional são consideradas as aprendizagens realizadas ao longo da formação inicial, bem como, àquelas que adquiriu no exercício do ofício de aluno (FORMOSINHO, 2015). Portanto, é preciso considerar a epistemologia da práxis (K. A. SILVA, 2018) no processo formativo dos professores, a qual envolve a formação de sujeitos históricos, pautada em uma relação indissolúvel teórico-prática, garantindo aos envolvidos uma compreensão da realidade e emancipação.

Nessa perspectiva, o processo formativo dos professores envolve a historicidade do sujeito, compreendendo o *habitus* primário, *habitus* estudantil e *habitus* professoral que compõem esse profissional. A partir disso, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes atuação, aprendizagem docente e para a formação, englobando a inicial e continuada, bem como, o desenvolvimento profissional.

Isto posto, discute-se o desenvolvimento profissional docente, o qual é definido por Formosinho (2009) como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades [...] a grande finalidade do desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Ademais, pode-se considerar que o desenvolvimento profissional é um processo que se vivencia, não de maneira individual, mas, de forma contextualizada ao trabalho. Assim, o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, com os conteúdos concretos aprendidos, com os contextos da aprendizagem, com a aprendizagem em processos, com a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Dessa forma, é possível compreender que o desenvolvimento profissional não pode se centrar apenas no desenvolvimento do professor, mas a partir deles, constituindo-se enquanto processo com ênfase na necessidade daqueles envolvidos no trabalho docente: alunos famílias e a comunidade escolar. Cabe destacar, que o desenvolvimento profissional não deve ser visto como algo encerrado ou limitado às salas de aula ou à escola, mas aberto à contribuição de entidades exteriores à escola, além de incluir momentos formais e informais.

Ressalta-se que o o conceito de desenvolvimento profissional de professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua, porém, estes não são equivalentes. Formosinho (2009, p. 225, grifo do autor) enfatiza que “[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a **educação permanente dos professores** num processo de ciclo de vida”. Assim, o autor diferencia os termos, afirmando que a formação continuada está vinculada a um processo de ensino e formação, já o desenvolvimento profissional é tido como um processo de aprendizagem e crescimento (FORMOSINHO, 2009).

Nessa perspectiva, inserem-se as considerações de Oliveira-Formosinho (2009) acerca das três perspectivas do desenvolvimento profissional docente, as quais são: a) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; b) desenvolvimento do professor como mudança ecológica; e c) desenvolvimento do professor como compreensão pessoal.

A primeira perspectiva está relacionada aos conteúdos pedagógicos ou de formação essenciais ao trabalho do professor, no sentido de competência profissional. Já a segunda perspectiva diz respeito ao contexto de trabalho dos professores, envolvendo seu espaço e condições objetivas de trabalho (tempo de trabalho, alocação de recursos, lideranças e contexto de ensino). A terceira perspectiva envolve a pessoa-professor, seus comportamentos, crenças e concepções.

À vista disso, Oliveira-Formosinho (2002) também contribuiu para se pensar o desenvolvimento profissional docente, ao elencar modelos deste, os quais são vistos por Hobold (2018) como caminhos possíveis para buscar modificar as crenças dos professores, bem como, contribuem com a formação, nos cursos de formação inicial e cursos de pós-graduação, a fim de compreender os diferentes modos de aprendizagem da docência ao longo do processo formativo.

Dessa forma, apresentam-se os cinco modelos de desenvolvimento profissional propostos por Oliveira-Formosinho (2009), os quais são:

- a. Modelo de desenvolvimento profissional autônomo: aprendizagem da docência individual e independente, em que professores aprendem sozinhos, com caráter mais isolado, por meio de leituras, pesquisas, estudos, sem precisar recorrer à formação continuada.
- b. Modelo de desenvolvimento profissional por processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo: observação do trabalho de um professor por outro profissional, no sentido contributivo visando à melhoria da prática docente, sem a perspectiva de vigilância ou controle.
- c. Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos: parte da resolução de determinada tarefa e/ou problema, possui caráter coletivo e se pauta no diálogo.
- d. Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação: refere-se aos espaços de formação formal dos professores por meio de oficinas de formação, cursos com outros formadores peritos em determinados conteúdos, conferências, entre outros.
- e. Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação: envolve a ação, investigação, pode surgir diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a ação de pesquisa possa ocorrer.

A partir do conceito e dos pressupostos elencados acerca do desenvolvimento profissional docente, corrobora-se com Oliveira-Formosinho (2009), ao afirmar que o desenvolvimento profissional parte da prática existente para que, a partir de uma atividade compartilhada e de reflexão, evidencie-se uma práxis transformada. Portanto, é fundamental que tanto a formação de professores, como o desenvolvimento profissional docente, propicie aos professores saberes que foram desapossados, autonomia e poder, a partir da reflexividade.

A reflexividade é denominada por Bourdieu como:

[...] um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação. Não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica. (BOURDIEU, 2017, p. 123).

Dessa maneira, a formação continuada vinculada ao desenvolvimento profissional docente, compreende os conhecimentos teóricos, metodológicos, percebe os professores como agentes privilegiados da mudança (FORMOSINHO, 2014). Nessa perspectiva, os professores são capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, o que permite a reflexão do professor, promovendo a reflexividade do professor, permitindo a percepção da realidade, superando o senso comum e envolvendo aprofundamento teórico, análise da realidade e a objetivação do agente.

## **PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

---

Ao tratar da formação de professores, viu-se que esta pode ser dividida em dois momentos distintos: a formação inicial (cursos de graduação) e a formação continuada (discussões no ambiente escolar, cursos ofertados, especializações, mestrados, doutorados), os quais se integram no processo formativo e incidem no desenvolvimento profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) os cursos de pós-graduação no Brasil integram a Educação Superior e compreendem cursos de especialização (*latu sensu*) e cursos

de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade.

A pós-graduação tem um papel primordial no desenvolvimento intelectual e produção do conhecimento na sociedade, ao tratarmos dos avanços nos âmbitos civil, político e social, torna-se indispensável essa formação. Por isso, a pós-graduação brasileira tem sido submetida a políticas públicas com objetivo de ampliar seu crescimento e aumentar sua qualidade. Tais políticas são implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação.

Nesta discussão se compreende a pós-graduação enquanto espaço e momento de formação continuada de professores, daí a relação que se tece entre a formação de professores e pós-graduação (campo acadêmico) a alguns dos pressupostos bourdieusianos. Para Bourdieu os agentes e instituições produzem, reproduzem ou difundem a ciência, por isso, nenhum cientista ou conhecimento científico se conectam a estrutura social, ou de classe porque perpassam uma estrutura do campo científico. Hey (2008, p. 220) aponta que o campo acadêmico é “[...] um lócus de relações que tem como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal”.

Hey (2008) e Valle (2019) explicitam que o campo científico tratado por Bourdieu é equivalente ao que temos no Brasil enquanto campo acadêmico (relacionado à ideia de academia de Platão) ou ainda, universitário, sendo compreendido enquanto um lócus de produção de conhecimento por meio de práticas institucionalizadas. Portanto, o campo acadêmico se refere ao uso de um aparato institucional representado pelo Estado que garante a produção e circulação dos bens inerentes, considerando o histórico da institucionalização da pós-graduação no país, o aparato institucional é representado pelas universidades e agências financiadoras (CAPES, CNPq) que possibilitaram a criação de associações, produção de periódicos científicos, eventos, grupos de pesquisa e até mesmo, intercâmbios científicos.

Ainda em sua análise sobre o campo acadêmico, Bourdieu (2019) evidencia o caráter ideológico e cultural do movimento interno deste campo, assinalando que há um esforço de manutenção homogeneamente admitido das trajetórias e do *habitus*. O que rompe com a ideia de que a produção de conhecimento científico ser



resultado de uma meritocracia que consagra talentos individuais, pelo contrário, assim como qualquer outro campo, no campo acadêmico há disputa e confronto de poderes, os quais correspondem às trajetórias sociais e escolares e às produções culturais dos agentes.

Nesse contexto, insere-se a pós-graduação *stricto sensu* enquanto formação de profissionais com competências de concepção e contextualização da ação educativa e com capacidade crítica (FORMOSINHO, 2009), entendendo que tal formação propicia uma interação entre investigação e ensino, formando profissionais com capacidade de concepção e autonomia para organizar o próprio trabalho.

Portanto, o ensino superior, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com Formosinho (2009) “[...] deve fomentar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva”. Dessa forma, tanto a formação inicial, como a pós-graduação *stricto sensu* têm um papel muito relevante na formação de professores, pois permite que se formem profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, produzindo conhecimento e incentivando a reflexão crítica.

Machado (2014) destaca que o desenvolvimento profissional, considerado a partir da tradução de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, torna-se força motriz para a busca de formação. Complementando tal afirmação, Oliveira-Formosinho (2002) apresenta o desenvolvimento profissional do crescimento baseado na investigação e reflexão contínua sobre a prática pessoal de ensino, o que favorece a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* possibilita o desenvolvimento profissional, constituindo-se como praxis.

Cabe destacar, que no contexto da formação continuada por meio da pós-graduação *stricto sensu*, o desenvolvimento profissional pode adquirir a perspectiva individual e institucional. A perspectiva individual considera o desenvolvimento profissional como um empreendimento individual, o qual “[...] consiste em oferecer aos professores oportunidades individuais para crescimento e proficiência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 60). Já a perspectiva institucional se relaciona à promoção de mudança em contexto, “[...] o desenvolvimento profissional passa a ser uma resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 61).

A partir disso, Formosinho (2014, p. 21) elenca as pedagogias explícitas como:

[...] instrumento importante de mudança educacional porque dispõem de um sistema educacional compreensivo que tem um quadro de valores, uma teoria, tem uma ética e tem uma prática fundamentada, com um projeto articulado de desenvolvimento curricular e de desenvolvimento profissional.

Considerando as pedagogias explícitas em suas dimensões éticas e ideológicas, emergem os modelos pedagógicos participativos, os quais atuam na contramão da pedagogia transmissiva, pois desoculta a naturalização que a permeia. Dessa forma, pode-se considerar que a pós-graduação *stricto sensu* corrobora para a efetivação do modelo pedagógico participativo, pois favorece a perspectiva do professor como estudante e pesquisador, desmistificando a noção de “dom” para o exercício da docência e aquisição de saberes docentes.

Entretanto, Hobold (2018) faz um apontamento importante acerca dos pressupostos do desenvolvimento profissional, a autora destaca a importância de considerar as condições objetivas de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil, tendo em vista que, Formosinho (2009, 2014) e Oliveira-Formosinho (2002) são portugueses e as condições objetivas de trabalhos dos países europeus são distintas das brasileiras. O exemplo mencionado pela autora explicita que no Brasil, a realidade de um terço do tempo de contrato de trabalho, preconizado pela LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), ainda é realidade distante de muitos, se não da maioria dos professores da Educação Básica, o que pode se apresentar como fator dificultador do desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica imanente à formação continuada, com ênfase na propiciada na pós-graduação *stricto sensu*, entende-se que as pesquisas se tornam imprescindíveis neste processo. Hobold (2018) ainda menciona que para se pesquisar nas escolas de Educação Básica, há necessidade de garantir as condições mínimas para que os docentes realizem suas investigações. É praticamente uma defesa em prol das condições para que pesquisas sejam desenvolvidas, principalmente por meio de possibilidade de horas-aulas, de espaços coletivos de discussão e de recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de certas investigações.

Ademais, Formosinho (2009) destaca a valorização da posse especializações, o que incentiva a busca à formação especializada, a qual no cenário da educação brasileira pode ser adquirida por meio da pós-graduação, o que contribui para a procura por parte dos professores, favorecendo a posse de diplomas de formação

pós-graduada. O autor explicita que a “procura de ‘mais’ certificações baseia-se no pressuposto de que a elas corresponde ‘mais’ formação e, por isso, ‘maior’ capacitação para o exercício de papéis específicos da função docente (FORMOSINHO, 2009, p. 155).

No entanto, ao se incentivar a democratização do acesso à pós-graduação e conseqüentemente, a conquista das titulações acadêmicas, ocorre um processo denominado como desvalorização social dos diplomas ou ainda, inflação de títulos escolares (BOURDIEU, 2007). Conforme os Microdados do Censo do Ensino Superior<sup>3</sup>, apontaram que no ano de 2019 o Brasil chegou à marca de 68.877 mestres e 24.290 doutores, assim, quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização.

Percebe-se então, a pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional, considerando-a como formação continuada, de acordo com Formosinho (2014), se depara com um campo de ação complexo, que pretende desconstruir um *modus faciendi*, este se refere a um modo de fazer ou proceder. Tais considerações, aproximam-se do *modus operandi* encontrado na Praxiologia de Bourdieu, a qual permite analisar a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, chamada por ele, de passagem do *opus operatum* para o *modus operandi*. *Opus operatum* é obra acabada, concluída, coisa consolidada, “coisa feita”, já o *modus operandi* significa à “coisa acontecendo”, em ação, em constante movimento.

Portanto, para Bourdieu não interessava a estrutura social concluída, o seu objetivo é ver na relação dialética entre estrutura e sujeito como a realidade se apresenta, assim, *opus operatum* é a estrutura estruturada, e o *modus operandi* enquanto *habitus* é essa estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Dessa forma, vê-se a aproximação da intencionalidade da formação contínua enquanto desconstrução de um modo fazer tradicional, imposto (*modus faciendi*) e da Praxiologia enquanto compreensão da dinâmica interna de um campo, desvelando fontes de estruturação do modo de pensar e agir (*modus operandi*).

Por fim, destaca-se que ao tratarmos da formação de professores, especialmente a continuada, entende-se que ela se constitui como um desafio para a

3 Para mais informações consultar: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>.

mudança dos modos de pensar e agir na educação, afinal, os autores Formosinho, Machado e Mesquita (2014) constataam a reprodução na cultura pedagógica herdada e veiculada, o que permite aproximação das discussões apresentadas por Bourdieu e Passeron (2014), ao elencarem o papel da reprodução na escola e a reflexividade docente como possibilidade de desvelar a dominação e promover o desenvolvimento profissional do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Diante dos apontamentos feitos ao longo da discussão deste texto, foi possível apreender que a formação de professores é considerada complexa, envolve saberes profissionais, a partir de saberes teóricos, práxis, relações, afetos, valores, normas, dentre outros elementos. Para mais, esta pode ser considerada como um campo da educação, pois também é um espaço de relações de forças e lutas.

A formação de professores se desdobra na formação inicial e formação continuada. A formação inicial foi apresentada enquanto representação formal e intencional, vivida numa instituição de formação de professores, constitui-se como o primeiro contato do futuro professor com os saberes profissionais e com a realidade educativa, possibilitando fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, bem como, a valorização da profissão docente. A formação continuada, visa aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores dotados da formação inicial, objetivando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e de atitudes necessárias ao exercício da profissão docente.

Nesse contexto, viu-se que a formação continuada e o desenvolvimento profissional são indissociáveis, pois são processos contínuos de melhoria das práticas docentes, centrados no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas. Daí se configura a noção da pós-graduação enquanto formação continuada de professores, pois tem um papel primordial no desenvolvimento intelectual e produção do conhecimento na sociedade, ao tratarmos dos avanços nos âmbitos civil, político e social.

Apesar dos desafios mencionados ao longo do texto, considera-se que por meio da pós-graduação *stricto sensu* se permite a perspectiva do professor enquanto pesquisador, pois permite que se formem profissionais com capacidade de concepção e contextualização, a partir da reflexividade. Assim, infere-se que a

pós-graduação *stricto sensu* possibilita o desenvolvimento profissional, tendo em vista que, ela se aproxima do modelo de desenvolvimento profissional autônomo, que envolve o modelo da investigação para a ação e ocorre por meio de cursos de formação em espaços formais, neste caso, as universidades.

## AGRADECIMENTOS

---

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

---

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BRASIL. MEC. Lei no 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 9 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: BARTOLO, Paiva Campos (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 46-64.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 57-81.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de. **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008. p. 217-229.

HOBOLD, Marcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.



LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Joaquim. Cultura participativa e formação de professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 27-56.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p.15-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 01-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

SANTOS, Tuany Cristina Carvalho; TOZETTO, Susana Soares. Formação de professores *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional docente:

uma análise de teses e dissertações. In: **Anais do 16º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, set. de 2023. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/374944781\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_STRICTO\\_SENSU\\_COMO\\_POSSIBILIDADE\\_DO\\_DESENVOLVIMENTO\\_PROFISSIONAL\\_DOCENTE\\_UMA\\_ANALISE\\_DE\\_TESES\\_E DISSERTACOES](https://www.researchgate.net/publication/374944781_FORMACAO_DE_PROFESSORES_STRICTO_SENSU_COMO_POSSIBILIDADE_DO_DESENVOLVIMENTO_PROFISSIONAL_DOCENTE_UMA_ANALISE_DE_TESES_E DISSERTACOES)>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores, **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de. **Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na pós-graduação stricto sensu**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Apresentação: Ler Homo Academicus. In: BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019, p. 13-20.