



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

MÁRCIA FRANÇIONE SENA DO NASCIMENTO

**AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS SOBRE A
FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO**

MOSSORÓ/RN
2020

MÁRCIA FRANCIÓN SENA DO NASCIMENTO

**AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS SOBRE A
FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques

MOSSORÓ/RN
2020

Catlogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244s	<p>Nascimento, Márcia Francione Sena do As significações constituídas por professoras sobre a formação stricto sensu em nível de mestrado. / Márcia Francione Sena do Nascimento. - Mossoró, 2020. 143p.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Batista Marques. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Busca por formação. 2. Sentidos e significados. 3. Constituição pessoal e profissional. I. Marques, Antônia Batista. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
-------	--

MÁRCIA FRANCIÓN SENA DO NASCIMENTO

**AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS SOBRE A
FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Prof.^a Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento (Examinadora Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira Aires (Suplente Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA

Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

(GUIMARÃES ROSA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o pai celestial, por me conceder chegar até aqui, por conduzir meus passos e está sempre presente em minha vida. Sim, eu sinto a Tua presença a todo o momento e meu coração transborda de gratidão e amor.

À minha mãe, minha fortaleza! Enquanto muitos criticaram direta e indiretamente minha decisão de pedir demissão do emprego para cursar o mestrado sem ter certeza se conseguiria a bolsa, minha mãe disse que dois anos passava rápido e íamos encontrando formas de nos organizar financeiramente, assim ela vibrou junto comigo a cada etapa. Obrigada por ser tão especial, companheira, amorosa e por sonhar meus sonhos junto comigo. Amo-te.

Aos meus irmãos Marcos, Mailson e Marques, minhas tias, primos e primas, meu pai, minha avó Maria Luiza, obrigada por todo amor, carinho e apoio.

A Paulo Ricardo, meu namorado, por todo companheirismo, compreensão e apoio desde o início. Obrigada por ser tão especial.

À minha estimada orientadora, Dra. Antônia Batista Marques, excelente profissional com quem aprendi muito e uma das principais mediadoras desse processo. Agradeço a confiança em mim depositada, os desafios propostos ao longo dessa caminhada, as oportunidades de participar ao seu lado de discussões, apresentações. Hoje percebo o quanto esses momentos foram importantes para o meu desenvolvimento em todas as dimensões.

À professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento que acompanha minha caminhada desde a graduação em Pedagogia. Obrigada por todos os ensinamentos e por acreditar que eu tinha potencial para chegar até aqui, quando nem mesmo eu acreditava.

À professora Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves por aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa. Agradeço pelas preciosas contribuições, diálogos e reflexões.

Às professoras Dra. Sílvia Maria da Costa Barbosa e Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa pelos conhecimentos partilhados e valiosas contribuições ao longo dessa formação.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em especial a Francinilton, Kelly, Luana, Marta e Elisiana. Obrigada pelas tardes de estudos, discussões, partilhas, conversas; tenho plena convicção de que os laços afetivos criados, os momentos formais e informais que passamos juntos tornou essa caminhada mais leve e agradável.

À minha querida amiga Geise Varela que se faz presente em minha vida em todos os momentos, sempre demonstrando por meio de palavras e atitudes que sempre posso contar com ela. Agradeço por todo carinho, paciência, palavras de incentivo; você foi um verdadeiro presente da graduação.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES). Grata eu sou por todas as experiências vividas, todos os laços de amizade, por todas as tardes de aprendizado, discussões, risadas, confraternizações, viagens, por todos que conheci aqui.

Agradeço às professoras colaboradoras pela preciosa contribuição, por compartilhar suas experiências e vivências e pelo tempo destinado em prol desta pesquisa.

À CAPES, pelo incentivo financeiro que foi de suma importância para que eu vivesse plenamente o mestrado.

Ao PROCAD, pela colaboração na realização das pesquisas e pelo incentivo à divulgação dos trabalhos.

Ao POSEDUC/UERN, por proporcionar um curso de mestrado de qualidade que tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional de muitos professores e ajudado na difusão de pesquisas de relevância social.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apreender as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O referencial teórico-metodológico que subsidia a investigação é da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx e Engels. Elegemos como categorias metodológicas e de análise, historicidade, mediação, subjetividade, pensamento e palavra, sentido e significado. Utilizamos o estudo da realidade inicial, via questionário, inspirado em Paulo Freire para a seleção de três professoras colaboradoras, e a entrevista reflexiva para apreender as significações das professoras em sua totalidade, sua fala, gestos, expressões faciais e corporais, tendo em vista buscarmos o não dito. Para análise e interpretação das informações produzidas lançamos mão da proposta metodológica dos núcleos de significação, pois, se configura como o procedimento mais adequado para a apreensão de significações. Foram articulados três núcleos de significação: Mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado; Aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado e Constituição pessoal e profissional do sujeito. A partir do trabalho analítico interpretativo realizado, destacamos como resultados: a formação em nível de mestrado carrega em si, pela sua tradição, importância socialmente e que mesmo, em alguns casos não seja devidamente reconhecida em termos financeiros, oferece oportunidades de aprendizado e de valorização profissional, fatores que concorrem para a busca por essa formação; as professoras ao entrarem no mestrado, trazem uma “visão romantizada” e no decorrer deste, constituem novas significações, resultando em um processo de mudanças inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional, que pode proporcionar mudanças efetivas na sua forma de realizar suas atividades.

Palavras-chave: Busca por formação. Sentidos e significados. Constituição pessoal e profissional.

ABSTRAT

This study aims to apprehend the meanings constituted by teachers about *stricto sensu* training at the master's level in the Graduate Program in Education - POSEDUC at the State University of Rio Grande do Norte - UERN. The theoretical-methodological framework that subsidizes the investigation is that of Socio-Historical Psychology by Vigotski and his collaborators Luria and Leontiev based on the Historical-Dialectical Materialism proposed by Marx and Engels. We chose as methodological and analysis categories, historicity, mediation, subjectivity, thought and word, sense and meaning. We used the study of the initial reality, via questionnaire, inspired by Paulo Freire for the selection of three collaborating teachers, and the reflective interview to apprehend the meanings of the teachers in their entirety, their speech, gestures, facial and body expressions, in view, we seek the unsaid. For the analysis and interpretation of the information produced, we used the methodological proposal of the meaning cores, since it is configured as the most appropriate procedure for the apprehension of meanings. Three cores of meaning were articulated: Mediations constituting the search for training at the master's level; Objective / subjective aspects of the structure and functioning of the master's degree and the subject's personal and professional constitution. From the interpretive analytical work carried out, we highlight as results: the training at the master's level carries, by its tradition, social importance and that even, in some cases it is not properly recognized in financial terms, offers opportunities for learning and appreciation professional, factors that contribute to the search for this training; when teachers enter the master's degree, they bring a "romanticized vision" and in the course of this, they constitute new meanings, resulting in a process of changes inherent to personal and professional development, which can provide effective changes in the way they carry out their activities.

Keywords: Search for training. Senses and meanings. Personal and professional constitution.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Departamento de Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EG	Estudo Geral
ER	Estudo da Realidade
FE	Faculdade de Educação
GPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade
MINTER	Mestrado Interinstitucional
OC	Organização do Conhecimento
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
Scielo	Biblioteca eletrônica científica on-line
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas selecionadas.....	29
Quadro 2 – Programas e cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UERN.....	40
Quadro 3 – Exemplo do processo de levantamento dos pré-indicadores.....	63
Quadro 4 – Exemplo do processo de sistematização dos indicadores.....	64
Quadro 5 – Construção dos núcleos de significação.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de cursos por região.....	36
--	----

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 PROBLEMATIZANDO O CAMINHAR ATÉ O OBJETO DE ESTUDO.....	13
SEÇÃO 2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM NÍVEL DE MESTRADO.....	28
2.1 BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.2 FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM NÍVEL DE MESTRADO NO BRASIL.....	32
2.3 FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA UERN.....	39
SEÇÃO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	44
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO.....	44
3.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	48
3.3 PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	50
3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	53
3.4.1 Estudo da realidade inicial.....	54
3.4.2 Entrevista reflexiva.....	58
3.4.3 Procedimento de análise e interpretação das informações: núcleos de significação.....	60
3.4.3.1 Levantamento dos pré-indicadores.....	62
3.4.3.2 Sistematização dos indicadores.....	64
3.4.3.3 Construção dos núcleos de significação.....	66
SEÇÃO 4 EM DIREÇÃO ÀS ZONAS DE SENTIDO: MOVIMENTO INTERPRETATIVO INTRANÚCLEOS.....	69
4.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DA BUSCA PELA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO.....	69
4.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: ASPECTOS OBJETIVOS/SUBJETIVOS SOBRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO MESTRADO.....	77
4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONSTITUIÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO SUJEITO.....	91
SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REVELANDO AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O MESTRADO.....	105
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	116

SEÇÃO 1 PROBLEMATIZANDO O CAMINHAR ATÉ O OBJETO DE ESTUDO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1992).

As histórias individual e coletiva de vida são entrelaçadas, uma vez que ambas se constituem mutuamente. Esta seção tem por objetivos problematizar o caminho trilhado até a definição do nosso objeto de estudo, explicitando as mediações constitutivas que perpassaram esse processo e contextualizar a pesquisa apresentando seus elementos principais.

Início¹ falando de minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica, recorreremos a algumas categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica – PSH e do Materialismo Histórico-Dialético, definidas para este estudo, a saber: historicidade, mediação, subjetividade, pensamento e palavra, sentido e significado. É importante destacar que essas categorias devem estar presentes em todas as seções da escrita deste texto dissertativo.

Ao longo desta escrita pessoal e singular vou revelando indícios das mediações que despertaram o interesse por práticas de pesquisa e questões relacionadas à formação de professores, culminando com este estudo cujo objetivo é **apreender as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado.**

Nascida e residente até hoje na zona rural da cidade de Governador Dix-Sept Rosado, interior do estado do Rio Grande do Norte – RN, iniciei os estudos aos seis anos de idade. Na comunidade onde resido havia apenas uma escola multiseriada que aglutinava alunos da 1º a 4º série como era chamada até então. Do 6º ao 9º ano estudei em uma comunidade vizinha, portanto cursei todo o ensino fundamental na zona rural. A partir do ensino médio fui estudar na cidade, nesse caso Governador.

Considero que meu primeiro envolvimento com atividades de pesquisa, com socialização para um público maior, aconteceu no ano de 2010, quando cursava o terceiro ano do ensino médio, ocasião em que a escola onde estudava promoveu uma feira de ciências. Naquele contexto, eu havia lido uma matéria em um livro de conhecimentos gerais sobre a produção de biodiesel a partir do óleo da mamona. Levei o livro para a sala e conversei com alguns colegas, juntos procuramos o professor de química e questionamos se seria possível

¹ É importante esclarecer que durante esta seção, alterno entre a 1ª pessoa do singular, ao relatar minha trajetória de vida e formação e a 1ª pessoa do plural, a fim de evidenciar a relação de colaboração essencial a este estudo.

desenvolvermos esse projeto, o professor gostou da proposta e prontamente aceitou nos orientar.

A mediação do professor neste momento foi fundamental; recordo-me seu entusiasmo e o quanto foi atencioso conosco desde o início, sempre disposto a sanar nossas dúvidas e tentar explicar de forma clara e objetiva a parte teórica do projeto e, finalmente, aquelas fórmulas e cálculos que viamos na disciplina de química começaram a fazer sentido, pois estávamos vendo como aquelas teorias poderiam ser aplicadas na prática e, no caso da produção do biodiesel, como esses estudos são relevantes para a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade.

Conseguimos produzir o biodiesel, nosso projeto foi escolhido para ser apresentado em Natal/RN. Foi a primeira vez que fui a capital do estado. Recordo-me que a felicidade não cabia no peito, apenas dois projetos foram escolhidos e dois alunos para apresentar cada projeto. Passamos três dias hospedados em um hotel próximo à praia de Ponta Negra, todos os custos da hospedagem e alimentação eram por conta do governo do estado.

Para muitos isso pode ser algo tão comum, mas para mim, uma menina da zona rural muito tímida que quase não falava, era como se estivesse vivendo um sonho. Meu pai e minha mãe mesmo sem ter um alto grau de estudo, ambos cursaram apenas o fundamental I incompleto, diziam que só crescemos através do estudo e isso passou a ser uma verdade inquestionável para mim. Foi nesse período que comecei a perceber as oportunidades ímpares que poderia ter por meio do estudo.

Por meio da experiência descrita, da mediação do professor de química e de meus pais que sempre me incentivaram a estudar, comecei a constituir novos sentidos acerca dos estudos, uma vez que o sentido “[...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Embora, naquela época eu não tivesse consciência da importância dessas mediações, hoje a partir das leituras e estudos em Freire e Vigotski, ao lembrar esses acontecimentos consigo enxergá-los com um olhar mais problematizador e reflexivo, percebendo mediações constitutivas essenciais para minha constituição.

Antes desta experiência com relação à pesquisa, via os conteúdos estudados (significados) como algo que eu tinha que aprender e muitas vezes apenas memorizar para atingir boas notas nas avaliações, entretanto, passei a significá-los como algo que eu deveria de fato me apropriar, pois meu objetivo já não se limitava a tirar boa notas, concluir o ensino médio e trabalhar, era muito mais que isso, almejava expandir meus horizontes, ter uma boa

oralidade e escrita, conhecer outros lugares e, assim, fazer um curso superior se tornou um sonho.

A princípio, minha motivação foi cursar Psicologia, mas em Mossoró ainda não havia esse curso. Ao concluir o ensino médio passei a dar aula de reforço a crianças e, concomitante a isso, atuava no programa Brasil Alfabetizado². Mediante essas experiências, dentre outras, com alfabetização de crianças, jovens e adultos me encantei pela docência.

Em 2012 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. No primeiro período, os professores enfatizavam o tripé ensino, pesquisa e extensão e proferiam a respeito dos grupos de pesquisa e extensão, bem como dos programas formativos que existiam na universidade naquele contexto: Programa de Educação Tutorial – PET, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A partir desse momento me interessei pelo PET, via os petianos bastante envolvidos em atividades de pesquisa e extensão, desenvolvendo estudos e discussões de obras, oficinas, organizando eventos dentro da universidade e participando de eventos dentro e fora do estado, escrevendo e publicando artigos. Essas foram motivações extrínsecas, que me fizeram desejar participar do PET e a partir das experiências e vivências nas atividades realizadas ao longo de minha formação inicial, especialmente nesse programa formativo, fui constituindo significações que me levaram a enveredar por este caminho da pesquisa. A concepção filosófica do PET versa quanto:

A constituição de um grupo de alunos vinculado a um curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação de um professor tutor visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã (BRASIL, 2006, p. 6).

A partir dessa concepção filosófica percebi que o PET como um programa completo que buscava contribuir para uma formação ampla subsidiada no tripé ensino, pesquisa e extensão e meu desejo era vivenciar com mais afinco a academia. Em 2013 fiz a seleção para participar como voluntária, pensei muito antes de me inscrever, pois tinha receio de não saber lidar com as demandas do programa e da graduação.

² Programa voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2003 com o objetivo de promover a superação do analfabetismo no Brasil. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>.

Ao entrar no PET me deparei com a atividade denominada Estudo Geral – EG, na qual estava sendo realizada a leitura e discussão sobre a obra, *A formação social da mente* de Vigotski (2007) e concomitante a isso, ingressei no grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE. Esse momento marcou o início de meu envolvimento com estudos em Vigotski e Freire.

O Estudo Geral tinha como desdobramento um evento de pequeno porte intitulado, Entre autores que consistia em estabelecer diálogos, discussões e reflexões acerca da obra de dois autores, a ideia inicial era promover o diálogo entre Vigotski e Piaget, mas em virtude de uma greve que durou cinco meses não foi possível iniciar a leitura deste último autor. Nesse contexto, surgiu a ideia de buscarmos perceber as aproximações e distanciamentos entre Vigotski e Freire, já que no LEFREIRE realizávamos estudos sobre alguns conceitos de Freire.

Outra atividade importante desenvolvida pelo PET eram as oficinas de escrita. Durante essa atividade, os nossos textos ainda em andamento eram apresentados ao grupo e também à tutora; era um momento bastante significativo de troca de ideias, questionamentos e aprendizagem, ou seja, momentos constitutivos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como já afirmava Vigotski (2007), é importante no processo de aprendizagem a interação entre os pares mais experientes e os menos experientes.

No PET tive também minhas primeiras experiências com a escrita de artigos científicos. Recordo-me que para escrever o primeiro resumo simples, que seria enviado para o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, sendo sua aprovação condição para o envio do texto completo, minha colega e eu passamos cinco dias tentando escrever esse resumo, na verdade não sabíamos quais os elementos essenciais que constituem um resumo.

A partir da mediação da tutora que nos explicou de uma maneira bem pedagógica e simples conseguimos concluí-lo. É preciso ressaltar que as nossas relações sociais são sempre mediadas, não acontecem de forma imediata ou direta. Conforme Severino (2002, p. 44), a mediação é uma “instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si”. Sendo assim, a mediação perpassa toda a nossa existência e possibilita as relações sociais, tendo em vista a linguagem ser a principal forma de mediação, já que é um signo por excelência.

Considero a vivência no PET durante três anos de minha formação inicial, como uma das principais mediações constitutivas do meu interesse em pesquisar, em tornar-me pesquisadora, contudo tenho plena consciência de que sempre estarei em processo, como defende Freire (1996, p. 22): “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

No ano de 2015, a UERN passou por uma de suas maiores greves, foram mais de cinco meses, e nesse período, comecei a refletir um pouco acerca da situação daqueles professores, mestres e doutores, profissionais que investiram anos de sua vida em se qualificar para estarem ali, além das atividades pesquisa e extensão que desenvolviam dentro da universidade. Questionava-me por que mesmo diante daquele contexto de desvalorização por parte do Governo do estado e não só deste, eles continuavam buscando uma pós-graduação *stricto sensu*? Alguns, inclusive, estavam cursando doutorado e pós-doutorado. O que os motivava a buscar e investir em formação continuada? Ampliar as oportunidades? Progressão na carreira? Buscar novos conhecimentos?

Ao mesmo tempo em que me solidarizava com aquela situação dos professores, e sentia certa revolta por ver tamanha desvalorização por parte do Governo do estado, de alunos e da sociedade cuja maioria não apoiava a greve, refletia também acerca de minha condição enquanto aluna prestes a me formar, almejando buscar uma formação continuada, e questionava-me, se também viveria tal situação.

Hoje compreendo que as exigências do sistema atreladas à constituição de cada sujeito propicia a busca de qualificação, de um bom currículo, títulos. Mesmo ciente da necessidade de movimentos e lutas para ter seus direitos respeitados e efetivados, pois faz parte da realidade dos professores, senti o desejo de ter o título de mestre enveredando no caminho da formação continuada.

No ano de 2016, recém-formada, almejava dar continuidade à pesquisa iniciada na monografia da graduação, fruto de inquietações advindas de minha participação na pesquisa “Formar em Ação: uma experiência de intervenção na prática pedagógica de escolas públicas, na perspectiva da troca de saberes emancipadora e da formação inicial e permanente de professores”, institucionalizada pelo fluxo contínuo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) da UERN. Sendo assim, aguardava o edital do curso de especialização em educação, intitulado *Diálogo entre as linguagens para a construção da cidadania*, ser lançado, mas este foi publicado somente em setembro do ano seguinte.

Nesse intervalo de tempo vivi momentos de frustração que me fizeram questionar se teria valido a pena tanto empenho e envolvimento em atividades de pesquisa e extensão na graduação. Distribuí currículos em escolas privadas na cidade de Mossoró, e ao chegar às escolas a pergunta era sempre a mesma: você tem experiência em sala de aula? Os funcionários que recebiam os currículos não olhavam nenhuma outra informação, não importava os artigos publicados, as pesquisas das quais participei, os projetos de extensão, nada disso parecia ter relevância.

Este foi um período de minha vida no qual me senti extremamente desmotivada, pois aquele currículo que para mim era motivo de orgulho, um espelho do meu empenho, dedicação e esforço durante minha formação inicial, parecia não representar nada para eles. Por um instante pensei que, talvez ter participado do estágio remunerado pela prefeitura³ de Mossoró, teria sido uma escolha mais viável, no sentido de proporcionar uma experiência no campo profissional que poderia ser comprovada, embora fosse como auxiliar de classe.

Ao recordar todas as experiências vividas no PET e conseguir enxergar mudanças em mim não só da escrita e oralidade, mas na visão que passei a ter do mundo, certo posicionamento crítico diante dos acontecimentos, cabe salientar que isso não foi fruto apenas de minha participação no PET, mas a minha historicidade que envolve todas as relações com o curso de Pedagogia em si e as determinações advindas de todas dimensões da minha existência. Remeto-me bastante ao PET por considerá-lo um diferencial em minha formação inicial e por ter me proporcionado vivenciar com mais afinco experiências com pesquisa e extensão.

Devido à falta de oportunidade para atuar na minha área, trabalhei durante um ano em uma empresa de telemarketing na cidade de Mossoró, mesmo em meio às frustrações não parei de estudar, cursei uma disciplina como aluna especial do mestrado e no semestre seguinte fui aprovada na seleção da especialização que considero ter sido uma preparação para a pós-graduação *stricto sensu*, visto que, as etapas da seleção: prova escrita; análise de projeto; entrevista e análise do currículo lattes, eram semelhante a do mestrado.

Conciliar o trabalho e a especialização não foi fácil, e concomitante a isso, resolvi me inscrever na seleção do mestrado. Naquele momento, movida pela necessidade de cursar o mestrado, embora o tempo para estudar fosse curto e minha condição sócio-histórica exigisse a permanência no campo de trabalho, qualquer que fosse, o mestrado era um sonho e eu estava determinada a tentar. Assim, procurei organizar meu tempo para dar conta das múltiplas e concomitantes tarefas, o trabalho, a especialização e estudo para a participação na seleção.

Foi um momento desafiador, no qual renunciei muitas coisas em prol da realização do sonho de ser mestre. Remeto-me a Aguiar e Ozella (2013, p. 304-305) ao proferirem que “O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade”. Naquele

³ Estágio não-obrigatório, ofertado a alunos do curso de pedagogia para atuarem em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró realizando atividades referente à assistência e inclusão de pessoas com necessidades especiais. Informações extraídas do edital nº 19/2017.

momento, as motivações advindas da necessidade de buscar uma formação em nível de mestrado me mobilizaram de tal forma que praticamente anulei minha vida pessoal, ou seja, passei a realizar tarefas estritamente relacionadas com a motivação de passar na seleção para cursar o mestrado.

Ao rememorar estes acontecimentos percebo que de fato a subjetividade é constituinte e constituída nas relações sociais, nas experiências e vivências no/com o mundo social. Refletindo a partir dos estudos na Psicologia Sócio-Histórica, penso que o contato com a escrita acadêmica, com o ato de pesquisar, as experiências vividas e partilhadas coletivamente durante minha formação inicial me fizeram buscar uma pós-graduação *lato sensu* e em seguida *stricto sensu* e inclusive abrir mão do emprego, mesmo sem saber se conseguiria a bolsa. Posteriormente, fui contemplada com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. De acordo com Gonçalves e Bock (2009, p. 142), “[...] a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico”. Nesse sentido, a nossa subjetividade é uma construção social/ individual, universal/singular ao mesmo tempo.

Neste momento, me dedico a contextualizar a pesquisa realizada. Apresento a origem do problema de pesquisa, novamente o objetivo, referencial teórico-metodológico adotado, a relevância da pesquisa, procedimentos de produção, análise e interpretação das informações, as categorias teórico-metodológicas utilizadas e situo o leitor acerca da organização do texto.

A origem do problema de pesquisa advém de inúmeras inquietações, especialmente em relação à formação inicial e continuado de professores, que foram refletidas e delimitadas até chegar de fato ao fenômeno investigado. Destaco minhas experiências acadêmicas, entre elas a vivência no PET, a minha participação em uma disciplina optativa no mestrado como aluna especial, e conversas informais com colegas contemporâneas da graduação. A primeira, pelo caráter de integrador, entre os pilares da universidade objetivo do PET, a segunda pela aproximação com uma disciplina que me ajudou na elaboração do projeto de pesquisa e a terceira pelas motivações comuns sobre assuntos acadêmicos. Fica evidente que cada uma dessas e de outras relações foram determinantes para a definição do meu objeto de estudo. Assim, relato como um dos momentos de suma importância uma conversa entre três pedagogas recém-formadas, entre elas, a pesquisadora que vos fala.

Encontramo-nos na UERN para conversarmos, não tínhamos o intuito de discutir sobre questões acadêmicas, era apenas um reencontro de amigas, no entanto, começamos a discutir a respeito da visibilidade social do pedagogo, sua valorização e formação docente. Antes dessa conversa, há algum tempo já me questionava acerca dos sentidos atribuídos à

profissão docente. Por que optamos por uma profissão que sofre tanta desvalorização? Por qual razão escolhemos uma profissão cuja remuneração, na maioria dos casos, não faz jus ao trabalho desempenhado? Cabe ressaltar também a disseminação constante de discursos de culparização do professor pela maioria dos males da educação. E mesmo assim, dentre tantas outras carreiras por que escolhemos a docência?

Todas as reflexões, questionamentos, experiências e vivências dentro e fora do ambiente acadêmico sobre a formação de professores, apresentadas ao longo deste texto, fazem parte de minha historicidade e que mais tarde fizeram aflorar outras inquietações, para além de questões relacionadas à escolha pela profissão de professor e da formação inicial, novamente direcionei meu olhar para a formação continuada, especificamente *stricto sensu* delimitando a investigação na pós-graduação em nível de mestrado.

Nas últimas décadas, a demanda para ingressar nos cursos de mestrado e doutorado tem sido crescente. Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no que se refere à área da educação, grande parte dessa demanda é constituída de forma heterogênea por alunos egressos de diversos cursos, professores que atuam em todos os níveis de ensino, também em espaços não-escolares⁴, pessoas recém-formadas, de cidades circunvizinhas e até mesmo de outros estados.

Quais motivos fizeram com que os professores buscassem uma formação em nível de mestrado? Quais as implicações dessa formação para a profissionalização docente? Após a formação de mestrado, houve mudanças na organização do trabalho desenvolvido por esses professores? Compreendemos que tudo isso faz parte da constituição dos sujeitos envolvidos nesse processo. Não pretendemos responder a todas essas questões, essas assim como as demais indagações apresentadas ao longo dessa escrita, nortearam o caminho trilhado até chegarmos ao nosso problema de pesquisa: **quais as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado?**

Diante disso, nosso estudo volta-se para os processos psicológicos acerca da formação continuada de professores em nível de mestrado, mais especificamente para a constituição de significações destes sobre este nível.

Nesse sentido, objetivamos **aprender as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado**. Tendo como *locus* o Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN, e envolvendo três professoras

⁴ Conforme a matriz curricular vigente, “o curso de Pedagogia da FE/UERN forma pedagogos para atuarem na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares que impliquem o trabalho pedagógico” (PPC, 2019, p. 14).

colaboradoras⁵ que participaram ou participam dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL.

A definição do nosso objeto, as significações de professoras sobre a formação em nível de mestrado, se consolidou após a realização de uma breve revisão de literatura, que será detalhada mais adiante, na Biblioteca eletrônica científica online – Scielo sobre a pós-graduação em nível de mestrado no Brasil. Nessa busca constatamos que a pós-graduação *stricto sensu* em educação tem sido pesquisada sob vários aspectos, nos níveis mestrado e doutorado acadêmico e mestrado profissional. Entretanto, no recorte temporal (2015 a 2019), consideramos a quantidade de artigos encontrados mínima até a data de realização. Constatamos, ainda, a ausência de pesquisas sobre a pós-graduação *stricto sensu* em educação que tenham como base teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica, bem como acerca da constituição de sentidos e significados. Outro dado é que a maioria dos artigos encontrados tem como foco os programas de pós-graduação em si e a atuação e trabalho do docente neste nível. Pouco ou quase nada se fala a respeito do aluno da pós-graduação *stricto sensu*.

Neste sentido, acreditamos que a pesquisa realizada se revela como importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e para a produção científica pela sua originalidade em dar voz às professoras colaboradoras e ser um estudo subsidiado na Psicologia Sócio-Histórica, uma perspectiva teórico-metodológica crítica relativamente nova, fundamentada no materialismo histórico e dialético.

A pesquisa realizada está inserida no projeto “Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vigotski e Paulo Freire”⁶, configurado em formato guarda-chuva. O projeto citado inclui pesquisadores dos grupos de pesquisa GEPES e GEPEL; este último desenvolve atividades articuladas com o Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE.

Esses grupos de pesquisa fazem parte da Faculdade de Educação – FE da UERN e ambos desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em educação. Os grupos contam com a participação de alunos da graduação, via projetos de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

⁵ A partir da base teórica-metodológica utilizada entendemos que a relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa é uma relação de colaboração, na qual um aprende com o outro.

⁶ Projeto institucionalizado pelo fluxo contínuo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Informações retiradas do Edital n° 001/2017.

Científica – PIBIC, alunos e egressos da graduação e do mestrado, professores da UERN e rede básica de ensino, além de pessoas da comunidade.

O referido projeto guarda-chuva surgiu como uma forma de sintetizar e ampliar estudos, leituras e atividades, com base no pensamento de Vigotski e Freire, que já eram realizadas no PET, LEFREIRE e pelas pesquisadoras dos dois grupos, além de buscar atender uma demanda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN para ampliar suas ações e contribuições à formação *stricto sensu* no contexto local, por meio de ações colaborativas entre seus pesquisadores, de modo a incrementar a produção teórico-prática. Ressaltamos que essa demanda se refere a um dos indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES, denominado inserção social.

A investigação científica realizada é de caráter qualitativo, tendo em vista buscarmos apreender as significações constituídas por professoras que cursaram o mestrado no POSEDUC/UERN. Logo, os resultados são imensuráveis, por se tratar de seres humanos em vez de objetos estáticos. Em consonância com o pensamento de Freire (1996), acreditamos que o homem é um ser inacabado; nesse sentido, não se pode afirmar por meio de dados quantificáveis o comportamento e as relações sociais, como se estas permanecessem estáticas no tempo e no espaço, pois “o sujeito não é, está sendo” (FREIRE, 1996, p. 75).

O referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa é da Psicologia Sócio-Histórica – PSH de Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engles. Os procedimentos de produção das informações foram: o Estudo da Realidade inicial – ER, pensado a partir de Freire (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), realizado via questionário para selecionar as professoras e a entrevista reflexiva com base em Szymanski (2011) para apreender as significações das professoras, e para a análise e interpretação utilizamos a proposta metodológica dos núcleos de significação, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) a partir de estudos em Vigotski.

A apreensão das significações constituídas pelas professoras colaboradoras sobre a formação em nível de mestrado no POSEDUC foi realizada com a utilização das categorias teóricas e analíticas do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Sócio-Histórica: historicidade, mediação, pensamento e palavra, subjetividade, sentido e significado. As categorias “São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2015, p. 117-118). Com efeito, elas nos ajudam a descrever, desvelar e explicar o fenômeno pesquisado em seu movimento e totalidade.

As categorias mencionadas não são apresentadas no texto de modo fragmentado separadas por seções, elas permeiam toda a escrita. Portanto, na medida em que analisamos, interpretamos e fazemos sínteses das informações produzidas, utilizamo-las. Salientamos que toda e qualquer separação das categorias acontece somente no campo conceitual, com vistas a uma melhor compreensão, pois na realidade elas estão interligadas e se constituem dialeticamente. Nesse momento, fazemos uma breve explanação acerca de cada uma, separadas apenas para efeito didático.

A **categoria historicidade** perpassa toda a discussão tecida por Vigotski acerca da constituição do homem como um ser social, concreto e subjetivo. Essa categoria é o ponto de partida para que possamos entender que o homem não é um ser estático, tampouco seu desenvolvimento é linear. O homem é um ser extremamente complexo, marcado por contradições. A palavra história para Vigotski “significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história. [...] 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Não existe sujeito sem história, na verdade, como afirma Vigotski (2000), todas as coisas/objetos também possuem sua história. O homem constitui e, ao mesmo tempo, é constituído pela história. A historicidade explica esse movimento do homem para se constituir como ser social, histórico e cultural. Ao discorrer sobre a história, Vigotski (2000) articula o materialismo dialético e o materialismo histórico, atribuindo a essa categoria papel fundamental no estudo sobre a constituição das funções psicológicas superiores humanas.

A historicidade, conforme Luckács (1979), é uma categoria que nos auxilia na compreensão do movimento constante dos fenômenos e constituição histórica do sujeito. Essa categoria de análise tem a intenção de explicitar que os fenômenos da realidade vão se constituindo por meio de um movimento determinado por relações de forças, articuladas dialeticamente. A constituição dos fenômenos, objetos e do próprio ser humano não se trata de uma simples sucessão cronológica de fatos, ao contrário, é um movimento complexo permeado por contradições e mediações.

Assim, conhecer a historicidade das professoras colaboradoras é importante para que possamos desvelar significados que permeiam suas falas e pensamento. Por conseguinte, para apreendermos as significações constituídas por professores que cursaram o mestrado em educação no programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN acerca dessa formação, foi preciso nos debruçar sobre sua historicidade, uma vez que, ao negar a relevância dessa categoria, estaríamos limitando a pesquisa à análise de aspectos que estão na

superfície da aparência. É necessário não perder de vista as relações que medeiam as significações, isso foi possível na nossa pesquisa com a utilização da categoria mediação.

Mediação é uma categoria que nos possibilita entender como homem e mundo vão se constituindo dialeticamente. Haja vista que a relação do homem com o outro e com o mundo, essenciais para sua constituição como ser social e histórico e para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, acontece sempre de forma mediada, por outra pessoa, instrumentos ou signos.

Para Vigotski (2001; 2007), as atividades e relações sociais são mediadas por pessoas, instrumentos e signos sociais e culturais elaborados pelo homem ao longo dos períodos históricos: “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

A importância dessa categoria em pesquisas que versam pela perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica está em sua capacidade de nos ajudar a superar algumas dicotomias, como bem explicitam Aguiar e Ozella (2006, p. 225):

O uso dessa categoria nos permite romper as dicotomias, interno-externos, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

A mediação tem a função de ligar a singularidade e a universalidade, mas não se limita a isso. A categoria em pauta carrega a materialidade, as contradições que compõem essa relação e permite uma apreensão do real que rompe com as dicotomias citadas e nos distancia de concepções naturalizantes da realidade. O uso dessa categoria nos ajudou a entender que as relações entre objetividade-subjetividade e singular-universal das professoras colaboradoras não acontecem de maneira direta e imediata, mas sempre mediadas pelo processo do pensamento e da fala.

Pensamento e palavra formam um par dialético, isto é, ambos se constituem mutuamente, cuja relação entre eles é mediada pelo significado. Como afirma Vigotski (2001, p. 10), “Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem.”, portanto, o significado é um fenômeno tanto do

pensamento quanto da fala. Todavia, o homem não consegue expressar tudo o que pensa, mas concretiza seu pensamento por meio da fala.

Nesse sentido, o pensamento e a palavra são funções psicológicas superiores de origem social, logo a relação entre eles não pode ser entendida como uma coisa, mas como “[...] um processo, e um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). A relação entre eles é uma relação de mediação, em que um constitui o outro, porém não se confunde com o outro, mas não podem ser entendidos isoladamente.

Salientamos que esta categoria nos auxiliou, entrelaçada com as demais no entendimento dos significados implícitos e explícitos na fala das professoras colaboradoras nos dando a possibilidade de chegarmos às zonas de sentido, uma vez que, estas são constituintes e constituídas do pensamento e da fala. Esse processo não ficou aparente nas falas, foi preciso nos aproximar da constituição da subjetividade de cada uma.

Embora a **subjetividade** seja particular e individual de cada sujeito, é constituída nas relações sociais. Nesta perspectiva, sua constituição não se trata de um processo inato e está pautada em relações contraditórias, como: subjetividade-objetividade e singular-universal. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 29):

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social

Esta síntese do homem que a subjetividade representa não é inata, haja vista nascermos homens, mas nos tornamos humanos no convívio social com outros homens. Aos poucos, o homem vai se apropriando e internalizando conteúdos produzidos no mundo social e cultural, ao mesmo tempo em que atua sobre esse mundo e, desse modo, é um ser ativo na construção de sua subjetividade.

Neste estudo, investigamos a subjetividade na medida em que procuramos ter um olhar atento aos sentidos que cada uma dava a sua formação em nível de mestrado, pois como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 6), “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. Para chegarmos às zonas de sentido não podemos separar sentido e significado.

Embora diferentes, **sentido e significado** não se separam, estão intrínsecos um ao outro, formando um par dialético, denominado de significações. Desse modo, as significações representam a singularidade e a universalidade do ser, haja vista que a construção dos significados acontece na relação com o outro por meio do convívio social, ao passo que a construção dos sentidos ocorre de modo mais particular e subjetivo a partir das experiências e vivências do sujeito.

De acordo com Vigotski (2001, p. 465), “o significado é apenas uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. Assim, o significado se remete ao campo semântico da palavra possibilitando a apropriação e transmissão de experiências e vivências humanas, por meio da comunicação e socialização. Dessa maneira, “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (VIGOTSKI, 2008, p. 181).

Com relação às particularidades entre sentido e significado, Vigotski (2001) esclarece o seguinte:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Nesse contexto, os sentidos são singulares, carregados de sentimentos, exprimindo a essência do sujeito. Também são históricos, haja vista que diz respeito à história de vida do sujeito, suas vivências e experiências, inseridas em um contexto histórico e social e os significados possibilitam a apropriação e transmissão dessas vivências e experiências, por meio da comunicação. Na nossa pesquisa, sentido e significado é uma categoria central, tendo em vista ter possibilitado, em um movimento dialético com as demais, chegar às zonas de sentido das colaboradoras sobre sua formação em nível de mestrado, revelando o não dito.

Este texto dissertativo está organizado em cinco seções, a saber:

Seção 1, **PROBLEMATIZANDO A CAMINHAR ATÉ O OBJETO DE ESTUDO**, nessa seção apresentamos a trajetória pessoal, escolar e acadêmica da pesquisadora, explicitando as mediações que despertaram o interesse por práticas de pesquisa e assuntos

relacionados à formação de professores. Problematizamos o caminho trilhado até definirmos o objeto de estudo e apresentamos os elementos principais da pesquisa.

Seção 2, PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO tecemos reflexões a respeito da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado no Brasil e, de modo particular sobre o mestrado em educação da UERN, contudo, a *priori* apresentamos uma breve revisão de literatura realizada na Biblioteca eletrônica científica online – Scielo acerca desse nível acadêmico na área da educação.

Seção 3, PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA, discutimos sobre o método investigativo na Psicologia Sócio-Histórica, a concepção de homem, apresentamos as professoras colaboradoras e os procedimentos metodológicos utilizados para a produção das informações: estudo da realidade inicial e entrevista reflexiva e para análise e interpretação das informações produzidas: os núcleos de significação.

Seção 4, EM DIREÇÃO ÀS ZONAS DE SENTIDO: MOVIMENTO INTERPRETATIVO INTRANÚCLEOS, se refere à interpretação e síntese dos três núcleos articulados: Mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado; Aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado; Constituição pessoal e profissional do sujeito. Neste momento fazemos o movimento interpretativo intranúcleos, seguindo em direção às zonas de sentidos das professoras colaboradoras.

Seção 5, CONSIDERAÇÕES FINAIS: REVELANDO AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O MESTRADO, trazemos nossas considerações finais sobre as significações constituídas pelas professoras apreendidas por meio do trabalho analítico interpretativo realizado, bem como nossas reflexões sobre esses achados e as proposições para futuras pesquisas.

SEÇÃO 2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO

Ainda que com muitas dificuldades e limitações [...] os cursos de mestrado têm representado a mais significativa fonte de formação inicial de pesquisadores (SEVERINO, 2006).

Nesta seção expomos uma breve revisão de literatura realizada na Biblioteca eletrônica científica online – Scielo sobre a pós-graduação em nível de mestrado no Brasil, em seguida tecemos reflexões sobre o processo de implantação, expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país, com base no parecer 977/65, no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, dados disponibilizados na Plataforma Sucupira e nos escritos de Saviani (2000; 2002; 2008). Por fim, falamos sobre o mestrado em Educação POSEDUC/UERN.

Para apreendermos as significações constituídas pelas professoras sobre a pós-graduação *stricto sensu* é necessário conhecermos o espaço, a realidade social e histórica em que o fenômeno se constituiu. Nesse sentido, afirmamos ser importante conhecer o processo de implantação, expansão e consolidação da pós-graduação em nível mestrado no Brasil e em particular a realidade do POSEDUC/UERN dentro desse contexto.

2.1 BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Destacamos a revisão de literatura como importante no processo investigativo porque nos permite ter ciência quanto à relevância e originalidade da pesquisa realizada. Assim, movidas pelo interesse em conhecer o que se tem produzido a respeito da pós-graduação *stricto sensu* em educação, o que tem sido destacado, quais as perspectivas teóricas e metodológicas que embasam as discussões e o que ainda não foi pesquisado sobre o assunto, realizamos a revisão de literatura na Biblioteca eletrônica científica online – Scielo em julho de 2019, com o objetivo de mapear produções científicas que discutem sobre a pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, em educação e adotem o referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica.

O “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, como denomina Ferreira (2002), constitui um conjunto de pesquisas de caráter bibliográfico que têm em comum o desafio de mapear, analisar e discutir produções científicas em diversas áreas do conhecimento, com

vistas a saber que aspectos, dimensões, discussões estão sendo destacadas e/ou privilegiadas em diferentes tempos e espaços, bem como de que forma e em quais condições essas produções científicas têm sido produzidas em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos em periódicos e em anais de congressos, seminários.

Ferreira (2002, p. 258) discorre que as pesquisas denominadas estado da arte também são reconhecidas por “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” à luz de categorias, aspectos e elementos que o pesquisador utiliza para analisar essas produções. Referimo-nos a esta metodologia de pesquisa como revisão de literatura por entendermos ser um termo mais apropriado.

Para iniciarmos o levantamento utilizamos o recurso busca avançada com os descritores “pós-graduação *stricto sensu*” e “educação”, o site gerou como resultado noventa e quatro (94) artigos. Realizamos o processo de filtrar a busca a partir dos seguintes critérios disponibilizados na Scielo: coleções (todas); periódico (todos); idioma (português); ano de publicação (2015 a 2019); Scielo áreas temáticas (ciências humanas); áreas temáticas (educação e pesquisa educacional).

Após a filtragem, obtivemos como resultado quatorze (14) artigos, dos quais foram eliminados o total de oito (8) porque se referia a pós-graduação *stricto sensu* em outras áreas, como: na área da saúde, administração, educação física e gestão do conhecimento. Portanto, no recorte temporal de 2015 a 2019 apenas seis (6) artigos se referem à pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Quadro 1 – Produções científicas selecionadas

Título	Autor
Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação	Freitas; Souza (2018)
A evolução do ensino da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa	Cirani; Campanario; Silva (2015)
O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996	Viana Filho (2019)
As áreas do conhecimento na pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014	Lievore; Picinin; Pilatti (2017)
Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção	Grassi et al. (2016)
Trabalho ubíquo na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação: in/extensificação e multitarefa	Lara; Quartiero; Bianchettii (2019)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Propondo uma reflexão a respeito da formação e da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, deixando claro que concebem as interfaces entre pesquisa e formação como mutuamente dependentes, Freitas e Souza (2018, p. 9) defendem que a pós-graduação “deveria fornecer as ferramentas metodológicas e os embasamentos epistemológicos necessários para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes de alto nível”, os quais devem ser comprometidos com a realidade do Brasil e com a produção de conhecimentos relevantes socialmente.

Compreendemos que a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* não devem ser desvinculadas da realidade social e histórica na qual o pesquisador está inserido, haja vista os estudos, pesquisas e conhecimentos produzidos terem o papel de contribuir direta ou indiretamente para a sociedade, de modo a melhorar a vida das pessoas, desmistificar comportamentos e concepções fossilizadas, ampliando a visão de mundo dos sujeitos, daí a importância também da publicização das produções científicas.

A evolução do ensino da pós-graduação *stricto sensu* – nos níveis de doutorado, mestrado e mestrado profissional – no Brasil é discutida por Cirani, Campanario e Silva (2015). Os autores fazem um estudo de cunho bibliográfico e uma análise exploratória a partir da base de dados GeoCAPES, que abrange a análise do período de 1998 a 2011. Os autores constataram evolução positiva do ponto de vista quantitativo e qualitativo no decorrer do período analisado.

Os resultados revelaram que embora a pós-graduação *stricto sensu* tenha sofrido ampliação significativa, especialmente os mestrados profissionais, houve desigualdade quanto à distribuição regional dos programas, tendo em vista a concentração nas regiões mais ricas do país; entretanto, esse quadro foi ligeiramente amenizado em virtude da abertura de novos programas nas regiões menos favorecidas, além de aumentarem os cursos implementados pelo setor privado (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

No período (1998 a 2011) analisado pelos autores em pauta, chamamos a atenção para uma discussão importante sobre a concentração de programas de pós-graduação nas regiões mais favorecidas economicamente. Embora tenham sido implantados novos programas nas regiões menos favorecidas, o que Cirani, Campanario e Silva (2015) consideram importante para reduzir a desigualdade na distribuição de programas entre as regiões, uma rápida pesquisa na plataforma sucupira revela que ainda estamos distantes de uma distribuição com equidade. Discutiremos a respeito em outro momento deste texto.

Viana Filho *et al.* (2019, p. 127) buscam “analisar as mudanças na pós-graduação no Brasil, a partir da implantação da Lei nº 9394/1996 e sua relação com a normatização do

trabalho docente”. Para tanto, foi realizada uma análise documental com base nos materiais produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, a partir de 1990, tratando da pós-graduação *stricto sensu* e do trabalho desenvolvido pelo docente nesse nível.

As fontes documentais, conforme Viana Filho et al. (2019, p. 127), foram agrupadas e submetidas ao programa de análise textual IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Em seguida, foi submetida também a uma análise documental histórica. Após todo esse processo, foram obtidas como resultado duas grandes categorias de análise: “a educação superior suas finalidades e objetivos e a pós-graduação e normatização do trabalho docente”. No estudo realizado, o autor observou o percurso da formação *stricto sensu* nas últimas duas décadas, bem como o processo de normatização do trabalho do docente, que passou a ser enquadrado como permanente, visitante e colaborador.

Dentre as produções científicas analisadas, encontramos uma pesquisa quantitativa em que o objetivo era “mensurar o crescimento das áreas do conhecimento na pós-graduação nacional entre 1995 e 2014” (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017, p. 207). No entanto, para isso os autores fazem uma análise de documentos oferecidos no Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes).

A pesquisa realizada por Lievore, Picinin e Pilatti (2017, p. 207) revelou que as áreas do conhecimento com maior número de programas de pós-graduação implementados no período de 1995 e 2014 “foram a Interdisciplinar, as de Ciências Agrárias e a de Educação”. Áreas como “Medicina III e Ciências Biológicas tiveram o número de programas reduzidos”. Entretanto, os cursos de Filosofia, Astronomia e Química aparecem nos dados com o maior número de professores vinculados aos programas de pós-graduação, porém esses docentes não formaram o maior número de mestres e doutores.

Quanto às outras produções que se referem a estudo de caso, uma destas tem como *locus* um programa de mestrado profissional e envolve nove professores, com o objetivo de “investigar as realidades epistemológicas, as competências, as habilidades e as perspectivas desses professores” (GRASSI et al., 2016, p. 681). Além disso, os autores buscavam, a partir da investigação, ter condições de ofertar subsídios que contribuam para “(re)construir um referencial para a tomada de decisões referentes à organização curricular, planejamentos, ações e avaliações, na direção do aperfeiçoamento do programa, do exercício docente e do desempenho discente” (p. 681).

Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) analisam os processos de trabalho de docentes atuantes em cursos de doutorado de programas de pós-graduação em educação (PPGEs) de universidades públicas e privadas, nas cinco regiões do Brasil, com ênfase na incorporação das tecnologias digitais (TDs) e móveis. O estudo e análise dos dados foram subsidiados pela abordagem do estudo de caso múltiplo defendido por Yin (2001).

Por conseguinte, nos textos selecionados, em suma, as pesquisas investigam a evolução do ensino da pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado, mestrado profissional e doutorado no Brasil; as mudanças na pós-graduação no país, a partir da implantação da Lei nº 9394/1996 e sua relação com a normatização do trabalho docente; o crescimento das áreas do conhecimento na pós-graduação nacional entre 1995 e 2014; a incorporação das tecnologias digitais (TDs) e móveis por docentes atuantes em cursos de doutorado, além da discussão a respeito da relação entre formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*.

A partir desta revisão de literatura na scielo, podemos constatar que até a data de realização não existem pesquisas acerca da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, cujo referencial teórico-metodológico seja a Psicologia Sócio-Histórica, bem como sobre a constituição de significações. Destacamos também que o cerne dos textos encontrados é os programas de pós-graduação em si e o trabalho desenvolvido pelos professores neste nível acadêmico. Assim, verificamos a necessidade de estudos que deem voz aos alunos que cursam ou cursaram a formação em nível de mestrado, oportunizando a esses falarem a respeito das experiências, vivências e os sentidos constituídos ao longo desse processo formativo.

Neste momento, falaremos a respeito da historicidade da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado no Brasil, e em seguida direcionamos para a história do POSEDUC/UERN local, onde as professoras colaboradoras cursaram o mestrado.

2.2 FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM NÍVEL DE MESTRADO NO BRASIL

A estrutura e organização dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) possuem aspectos distintos de um país para o outro, por vezes de região para região. Devido a essas diferenças, em alguns casos, como em concursos públicos é necessário que a declaração de títulos expedidos por instituições de ensino estrangeiras sejam reconhecidas, para somente então tornar-se válida em todo território nacional. Todavia, não é nossa intenção discorrer acerca desse nível acadêmico em outros países.

O Brasil, como discutiremos mais a frente, criou seu modelo de pós-graduação sob influências estrangeiras. A historicidade da realidade desse fenômeno nos ajuda a compreender o movimento e mudanças que permeiam a história da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado no país, uma vez que a história do fenômeno está entrelaçada à história da humanidade. O conhecimento sobre a constituição desse fenômeno nos permite compreender que os acontecimentos não correspondem a uma simples sucessão cronológica de fatos, mas a um processo complexo permeado por contradições e mediações.

No ano de 1965, houve grande esforço quanto à estruturação e implantação da pós-graduação no Brasil, por meio do parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira. O documento teve como objetivo conceituar a pós-graduação. No texto, são feitas a distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e a descrição de como devem ser organizadas. Nesse ano, teve início o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no país em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pós-graduação é conceituada, no parecer 977/65 como o ciclo de cursos regulares que dão segmento à graduação, são sistematicamente organizados e têm como finalidade desenvolver e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, além da obtenção de grau acadêmico. O conceito explicitado se refere à pós-graduação de modo geral, isto é, à formação *lato sensu* e *stricto sensu*, entretanto, no documento são estabelecidas as diferenças e finalidades de cada uma.

O parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro do mesmo ano, cujo relator também foi Newton Sucupira, regulamentou de fato a implantação da pós-graduação no Brasil. Foi instituído nesse ano o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SAVIANI, 2000).

A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de doutorado e mestrado, embora tenha sido implantada de fato em 1969, se estrutura intensamente a partir do parecer 977/65 e também da reforma universitária de 1968. Nesse período marcado pela ditadura militar no Brasil, educação e desenvolvimento econômico estavam fortemente atrelados. Assim, o modelo de ensino superior e de pós-graduação foram planejados de modo a atender os objetivos do governo militar.

O objetivo do governo militar era implantar e desenvolver cursos de pós-graduação, partindo da perspectiva de que a sociedade brasileira precisava se modernizar, para o que o governo elegeu como área estratégica o desenvolvimento científico e tecnológico. Entretanto, a valorização e implantação da pós-graduação, como discorre Saviani (2008),

foram alimentadas também pelo projeto denominado pelos militares que estavam no poder de ‘Brasil grande’ ou ‘Brasil potência’.

Remetemo-nos à análise feita por Saviani (2008, p. 210) a respeito do assunto: “embora implantada segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica”. Concordamos com o autor no sentido de que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como um espaço de produção e desenvolvimento de pesquisas científicas. Acrescentamos ainda que, embora não fosse o objetivo dos militares, esse nível de educação propicia espaços e momentos de discussão, debate, reflexão e criticidade.

Como podemos observar na gênese da pós-graduação, está implícita uma gama de determinações que constituem até hoje os nossos cursos, entre eles as conveniências ao modelo social e econômico, sem um plano nacional capaz de dar acesso e permanência para os que almejam ter uma formação, especialmente *stricto sensu*.

O modelo de pós-graduação implantado no Brasil foi inspirado na experiência dos Estados Unidos: é possível observar isso na redação do texto do Parecer 977/65, que, ao conceituar a pós-graduação, faz menção ao modelo educacional norte-americano como exemplo a ser seguido. É preciso salientar também a influência europeia. A pós-graduação *stricto sensu* brasileira, portanto, resultou dessas influências.

Esta dupla influência, americana e europeia, se revela no funcionamento do processo formativo, tendo inspiração no modelo organizacional americano e pela exigência da escrita de um trabalho científico, pautada no modelo europeu. Saviani defende que o modelo de pós-graduação brasileira, criado a partir dessas influências, nos permitiu chegar a um modelo bem mais rico, haja vista “a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia” (SAVIANI, 2008, p. 210).

O momento de implantação da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil é denominado por Saviani (2000) período heroico, devido ao fato de que foi preciso criar condições a partir do “nada” para viabilizar esse processo. *A priori*, contou-se com a ajuda de doutores formados no exterior ou “pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior” (SAVIANI, 2000, p. 5). Posteriormente, os discentes titulados nos programas pioneiros de mestrado instituídos no país também contribuíram para concretizar a implantação da pós-graduação *stricto sensu*. Diante disso, é importante refletir criticamente até que ponto a

transposição desses modelos é fidedigno, tendo em vista que as desigualdades sociais são muitas, além da dívida social que a sociedade brasileira tem para com as classes menos favorecidas que muitas vezes não chegam nem a cursar uma graduação, outros quando cursam e terminam têm necessidade de entrar no mundo do trabalho formal ou informal.

Contudo, o processo de implementação, expansão e consolidação da pós-graduação no país contou com o importante papel desempenhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, outrora denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tinha como objetivo promover a especialização de uma maior quantidade de profissionais, e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que tinha incumbência, segundo o portal oficial desse conselho, promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica. Ambas foram fundadas em 1951.

De acordo com informações disponibilizadas no portal oficial da CAPES, percebemos que, atualmente, seus objetivos assim como os do CNPq não se distinguem muito do momento de sua criação. A CAPES visa a promover a expansão, consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse é o órgão que autoriza a abertura de novos cursos de doutorado e mestrado e avalia periodicamente os cursos em funcionamento. O CNPq, por sua vez, tem a missão de fomentar a pesquisa no país, mediante financiamento de pesquisas científicas e tecnológicas nas mais diversas áreas de conhecimento, concessão de recursos e bolsas de estudo e formação de pesquisadores.

A CAPES, visando consolidar a pós-graduação no Brasil, estimulou a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Nesse contexto, surgiu a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, sendo sua primeira reunião anual sediada em Fortaleza no ano de 1978, quando foi discutida a questão do mestrado em educação.

No que concerne às estratégias desenvolvidas pela CAPES, remetemo-nos novamente a Saviani (2000) ao salientar o papel desempenhado pelo Programa Institucional de Capacitação de Docentes – PICD introduzido pela CAPES em 1976. O PICD, por meio da concessão de bolsas de estudos, liberava docentes universitários com salário integral para ingressar em programas de mestrado ou doutorado com as melhores avaliações do país:

Esse programa foi importante duplamente: de um lado porque fornecia regularmente um contingente de alunos dispendo de condições bastante favoráveis para realizar a pós-graduação; de outro lado, porque se constituiu num mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que

iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados (SAVIANI, 2000, p. 7).

As estratégias e incentivos deliberados resultaram na implantação de dois programas de mestrado, em 1976. A expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Educação em nível de mestrado prossegue com a criação de dois programas em 1977, quatro programas em 1978 e mais dois no ano seguinte. Com base em Saviani (2002), enfatizamos que a fase de consolidação dos programas de mestrado se efetiva no início da década de 1980, quando acontece uma redução no ritmo de abertura de instituição de novos mestrados. Entre os anos de 1979 e 1984, não são criados novos programas.

A expansão do mestrado é retomada no ano de 1984 com a implantação de dois programas, prosseguindo, em 1986, com a abertura de três mestrados. Na década de 90, esse processo se acelera, haja vista o crescente número de projetos para a implementação de programas de mestrado submetidos a CAPES. Doze programas obtiveram o reconhecimento da CAPES (SAVIANI, 2000).

Atualmente a CAPES, mediante concessão de bolsas e fomento, apoia o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB⁷, criado no ano de 2018 com os objetivos de ofertar aos professores atuantes na rede básica de ensino uma formação *stricto sensu* em nível de mestrado e a melhoria do ensino em escolas públicas brasileiras. Os cursos são disponibilizados nas modalidades presencial e a distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Por outro lado, cortes expressivos de bolsas de estudo têm sido feitos em programas de mestrado e doutorado em todo o país. Além disso, a distribuição desse recurso é desigual entre os programas e regiões o que tem se agravado com a política atual do governo cujo cerne é a meritocracia.

Apresentamos abaixo uma tabela disponibilizada na Plataforma Sucupira. Os dados se referem aos cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES, optamos por visualizar a tabela por região.

Tabela 1: Lista de programas e cursos por região.

⁷ Informações extraídas do portal oficial da CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 07.jul. 2020.

Cursos Avaliados e Reconhecidos

Região	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	394	147	9	63	1	174	0	568	321	183	63	1
NORDESTE	966	392	17	161	1	385	10	1361	777	402	171	11
NORTE	284	131	5	54	1	89	4	379	220	95	59	5
SUDESTE	2005	379	38	380	1	1188	19	3212	1567	1226	399	20
SUL	998	288	12	154	0	532	12	1542	820	544	166	12
Totais	4647	1337	81	812	4	2368	45	7062	3705	2450	858	49

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Fonte: Plataforma Sucupira.

Conforme observamos na tabela, atualmente no Brasil existem quatro mil seiscentos e quarenta e sete (4.647) programas de pós-graduação *stricto sensu* contendo sete mil e sessenta e dois (7.062) cursos, dos quais três mil setecentos e cinco (3.705) são de mestrado acadêmico, dois mil quatrocentos e cinquenta (2.450) são de doutorado acadêmico, oitocentos e cinquenta e oito (858) são de mestrado profissional e quarenta e nove (49) são de doutorado profissional.

O desenvolvimento e distribuição dos programas de pós-graduação refletem a estrutura econômica do país. A partir dos dados expostos, vemos que a maioria dos programas se concentra nas regiões mais desenvolvidas economicamente, Sudeste e Sul. Salientamos que não se trata apenas de uma concentração em termos quantitativos, mas qualitativos também.

Nos últimos anos, embora a educação superior pública federal tenha se expandido em direção ao interior, por meio da criação de novas universidades, campi avançados e abertura de novos programas de pós-graduação, apontando para uma nova configuração quanto à forma de distribuição, ainda estamos distantes de uma distribuição com equidade, tendo em vista os programas de excelência receberem cada vez mais recursos e investimentos em detrimento de outros com o conceito CAPES menor.

Discorrendo acerca do assunto no Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, Gazzola e Fenati (2010, p. 12) advogam “um espalhamento equilibrado e generoso de nosso parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território brasileiro”. No entanto, deixam claro que não se trata de uma transferência de competência de uma região para outra, não sendo suficiente apenas utilizar tecnologias de educação à distância e implantar novas universidades e campi avançados.

Os autores mencionados partem da premissa de que uma pós-graduação de qualidade precisa de “[...] tempo de maturação institucional, infra-estrutura laboratorial complexa e de alto custo, grande número de pesquisadores produtivos e ambiente consolidado de pesquisa” (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 12). Acreditamos que somente criar novas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, implantar novos programas de pós-graduação *stricto sensu* não é suficiente para concretizar uma distribuição com equidade dos programas e cursos *stricto sensu*, pois o movimento de interiorização tão necessário não deve ser feito apenas em termos quantitativos.

O movimento de interiorização é complexo, envolve questões políticas, econômicas e sociais, bem como o equilíbrio entre quantidade e qualidade e “[...] requer um enfoque estratégico, com metas claras e instrumentos de premiação para aquelas instituições consolidadas dispostas a cooperar efetivamente para a consolidação de outras instituições” (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 12). Nessa perspectiva, os programas que tenham atingido o conceito de excelência devem cooperar com outros programas, por meio de uma parceria estratégica, responsável e produtiva.

Atualmente, os programas de Mestrado Interinstitucional – MINTER e Doutorado Interinstitucional – DINTER têm sido bem sucedidos, no que concerne à interiorização. Contudo, como analisam Gazzola e Fenati (2010), eles dependem em grande parte de vontades individuais dos professores em participar e de programas que sejam mais comprometidos com a cooperação interinstitucional. Assim, os autores evidenciam a necessidade de se pensar em outras estratégias além destas.

O indicador de solidariedade integrado ao modelo de avaliação da CAPES é concebido no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, vigente, como uma ação que poderá contribuir para a concretização e consolidação de uma relação de cooperação entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* com o intuito de elevar sua qualidade, produção científica e desenvolvimento. Desse modo, no PNPG vigente é defendida a consolidação do indicador de solidariedade, bem como um “[...] bônus suplementar de produtividade institucional deve ser adicionado à pontuação obtida pelos programas capazes de irradiar excelência” (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 12).

A cooperação entre os programas, o trabalho em conjunto, parceiras entre as instituições para o desenvolvimento de projetos, pesquisas e produções científicas, dito de outra forma, a adoção de programas interinstitucionais com base em indicadores de solidariedade nos parece uma maneira viável de alavancar a qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a produção científica. É preciso elucidar que no PNPG 2011-2020

existem discussões sobre outras estratégias e metas, mas enfatizamos esta por compreendermos que o espírito de cooperação é fundamental entre os programas de todas as regiões do país e no seio de cada programa.

Como base no que foi discutido, ressaltamos a importância da criação dos órgãos CAPES e CNPq na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como os planos nacionais de pós-graduação, elaborados desde os anos de 1970, pois esses planos trazem discussões sobre dados atuais, novas diretrizes, estratégias e metas de modo a avançar em propostas de políticas direcionadas à pós-graduação e pesquisa no país.

Até o momento, tivemos cinco Planos Nacionais de Pós-graduação: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG (2011-2020). O plano vigente conta com uma coleção de artigos escritos por profissionais de diversas áreas convidados a tecer reflexões sobre a pós-graduação brasileira. Em suma, os autores colocam como metas até 2020: criação de centros de excelência em ensino e pesquisa em âmbito nacional e internacional; políticas de atração de pesquisadores estrangeiros; crescimento estratégico das áreas de conhecimento; aumento da internacionalização da pós-graduação; mudanças na avaliação dos cursos; reestruturação do Qualis; estratégias que possibilitem a diminuição das desigualdades sociais, dentre outras.

Podemos perceber que as metas para o ano vigente são muitas e demandam investimentos, entretanto, no contexto atual de cortes de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, de verbas para continuação de projetos e pesquisas no Brasil e exterior, além do corte de 30% do orçamento das universidades, nos cabe refletir acerca dos impactos das medidas tomadas na área da educação e suas implicações reais no desenvolvimento de uma pós-graduação de qualidade. Como alcançarmos as metas propostas? Qual o futuro da pós-graduação brasileira em meio a tantos cortes e contingenciamentos?

Cabe aqui falarmos também a respeito da nova política do Governo federal juntamente com a CAPES que está sendo adotada gradativamente e prevê novos critérios para a concessão e distribuição de bolsas no âmbito da pós-graduação. Os critérios utilizados pela CAPES favorecem os programas e cursos que já possuem um bom desempenho e enfraquece cada vez mais aqueles com notas baixas, conforme avaliação periódica. Nesse sentido, acreditamos que a meritocracia fortemente presente no novo modelo de concessão de bolsas, torna cada vez mais acentuado esse cenário de desigualdades, visto que as regiões sul e sudeste possuem a maior concentração de programas e cursos de excelência, de acordo com a Plataforma Sucupira.

2.3 FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UERN

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN atualmente possui cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado acadêmico, além de contar com Cursos Interinstitucionais: Doutorado Interinstitucional em Geografia (DINTER) – UFPE; Doutorado Interinstitucional em Administração (DINTER) – UFERSA/PUC/PR; Doutorado Interinstitucional em Direito (DINTER) – UFERSA/UNB e Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) – UERJ.

A UERN possui quinze (15) programas de pós-graduação *stricto sensu* no campus central, localizado na cidade de Mossoró/RN, e seis (6) distribuídos entre os campi das cidades de Assu/RN, Caicó/RN e Pau dos Ferros/RN, totalizando vinte e um (21) programas, dos quais apenas quatro (4) são de mestrado/doutorado. O quadro a seguir mostra todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição e suas respectivas áreas de conhecimento.

Quadro 2 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UERN.

Cursos de Mestrado/Doutorado UERN	
Campus Central – Mossoró	Programa de Pós-Graduação em Física – Mestrado/Doutorado
	Programa de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular – Mestrado/Doutorado
	Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas – PMPGCF – Mestrado/Doutorado
	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade – Mestrado
	Programa de Mestrado Profissional em Letras
	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Economia – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia Mestrado

	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – Mestrado
Campus Avançado de Assu	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Campus Avançado de Caicó	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PORF –FILO
Campus Avançado de Pau dos Ferros	Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado/Doutorado
	Programa de Mestrado Profissional em Letras
	Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido – Mestrado
	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os dados da Plataforma Sucupira, a região nordeste atualmente ocupa o terceiro lugar entre as regiões com maior quantidade de programas, sendo novecentos e sessenta e seis (966) programas e mil trezentos e sessenta e um (1.361) cursos. Dentre estes programas, está o Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.

Nesse momento, nos deteremos a discorrer acerca do POSEDUC, pelo fato de que as colaboradoras desta pesquisa, das quais objetivamos apreender as significações constituídas sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado, são egressas do programa em pauta. Todas as informações a respeito do programa têm como base o conteúdo disponibilizado em sua página oficial no *site* da UERN.

O POSEDUC, nível de mestrado, foi reconhecido pela CAPES em março de 2011 e instituído em abril do referido ano. A inclusão da UERN, por meio do POSEDUC no Sistema Nacional de Pós-Graduação, proporciona ampliação do número de vagas da pós-graduação *stricto sensu* na região nordeste, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, onde o processo de interiorização se apresenta como uma ação educativa essencial ao desenvolvimento local da região.

A área de concentração do POSEDUC dá destaque aos Processos Formativos em Contextos locais. Na perspectiva abordada na proposta do programa, processos formativos são entendidos como processos abarcando os seguintes campos: da educação formal, marcada pelo ensino; da não-formal, que apresenta uma flexibilidade quanto aos programas e às iniciativas; da informal, caracterizada pelas diversas possibilidades de se perceber situações educativas.

Quanto aos contextos locais, estes não concernem somente ao local como espaço geográfico, o que configuraria um localismo por si mesmo, entretanto são instâncias que viabilizam a abertura de perspectivas para o conhecimento que “estabelece relações com as

múltiplas determinações de uma determinada realidade” (POSEDUC/UERN) Entendemos que não é possível explicar o local pelo local: a realidade deve ser entendida em sua totalidade.

Portanto, a proposta do mestrado em Educação da UERN, os processos formativos em contextos locais não se limitam a estudos a respeito de questões e temas da cidade ou região na qual está localizado o programa; embora sejam referências, compreendemos que não há como separar o local – nacional – global, eles possuem relação entre si, bem como implicam um no outro direta ou indiretamente.

A partir da proposta em discussão, o POSEDUC busca empreender um exercício pautado na reflexão e crítica acerca de processos formativos que abrangem os sujeitos nos espaços escolares e não-escolares. Outra preocupação explicitada se refere ao papel social desempenhado pelos sujeitos, o que fica evidente no trecho “pensar numa inserção mais acurada desses sujeitos na realidade que os cerca” (POSEDUC/UERN). Acreditamos que ser mestre não é apenas ter um diploma em mãos, mas assumir um compromisso social com a sociedade, desenvolvendo pesquisas e projetos que contribuam direta ou indiretamente com a realidade na qual estamos inseridos.

O programa tem atualmente três linhas de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente; Políticas e Gestão da Educação e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. O POSEDUC tem o objetivo de formar um quadro de profissionais qualificados para exercer atividades de ensino e pesquisa no âmbito da Educação, ao mesmo tempo em que oferta aos discentes egressos da licenciatura em Pedagogia e áreas afins a oportunidade de ingressar numa formação *stricto sensu*, nível de mestrado. Ao longo dos nove (9) anos de sua existência, o POSEDUC formou, até o mês de junho de 2020, o total de cento e cinquenta e nove (159) mestres.

Atualmente nos deparamos com a propagação de discursos que a pós-graduação está defasada, colocando em xeque sua relevância social, porém trazendo para a nossa realidade local, percebemos que a cada seleção do POSEDUC a concorrência tem sido expressivamente superior ao número de vagas ofertadas, contrariando tal discurso que tentam inculcar em nossas mentes.

O público do mestrado em Educação da UERN é composto em sua maioria por pessoas advindas de classes populares, de família humilde, recém-formados e professores da educação básica. Os recém-formados por não terem ainda renda fixa necessitam da bolsa de estudos para se manter durante os dois anos de mestrado, caso contrário, precisam procurar emprego em escolas particulares. As escolas particulares de Mossoró e cidades adjacentes

solicitam que o profissional trabalhe dois turnos, o que direta ou indiretamente dificulta a permanência destes alunos na pós.

O POSEDUC faz parte do programa de Demanda Social – DS e contava com o número de dez (10) bolsas de estudo que já era considerada insuficiente para a quantidade de discentes que se enquadravam nos requisitos. No mês de setembro do ano de 2019 o programa recebeu o comunicado de suspensão do cadastramento de novos bolsistas e renovação das bolsas vigentes, isso resultou na perda de 50% do total do recurso.

O POSEDUC assim como outros programas com conceitos 3 e 4 têm sido duramente atingidos pela nova política do governo juntamente com a CAPES. O novo modelo para concessão e distribuição de bolsas que está sendo adotado gradativamente, de acordo com as portarias nº 20/2020 e 21/2020 tem como objetivo corrigir distorções em sua distribuição, valorizar os cursos que obtiverem melhores notas na avaliação periódica da CAPES e os cursos oferecidos em municípios com menor desenvolvimento humano.

Percebe-se a ênfase no mérito acadêmico, sendo este o primeiro critério para a concessão e distribuição do benefício. Os cursos com conceitos 6 e 7 considerados de excelência terão a maior quantidade de bolsas, por outro lado, aqueles com conceitos 3 e 4 poderão ter a redução de até 50%. Diante deste contexto, cabe-nos questionar como tais medidas afetam os programas que buscam elevar seu conceito. Como melhorar o desempenho acadêmico sem alunos com dedicação exclusiva? Como estes programas poderão elevar sua nota sem ajuda financeira? Como desenvolver pesquisa sem incentivo?

As histórias de vida e formação destes cento e cinquenta e nove mestres (159) formados até o mês de junho de 2020 se entrelaçam e se cruzam em determinados momentos e aspectos, ao mesmo tempo em que também se distanciam. O homem constrói sua história individual em meio à história social, ao mesmo tempo em que também está constituindo a história social por meio de um movimento dialético, histórico e mediado. Com efeito, a formação em nível de mestrado no POSEDUC faz parte da história social das professoras colaboradoras, bem como a história individual delas faz parte da história social do programa.

SEÇÃO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas (VIGOTSKI, 2004).

Esta seção tem como objetivo discutir acerca do percurso teórico-metodológico da pesquisa realizada. Introduzimos com as considerações sobre o método, em seguida, expomos a concepção de homem na Psicologia Sócio-Histórica e caracterizamos as professoras colaboradoras da pesquisa. Por fim, discutimos a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados para a produção, análise e interpretação das informações produzidas.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

O método é o caminho que o pesquisador trilha desde o início quando delimita o objeto de estudo, orienta as ações e o olhar do pesquisador no decorrer da pesquisa até os resultados alcançados. Sobre o método, diz Barbosa (2011, p. 53): “É a luz da base teórico-metodológica escolhida que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada”. Nesse entendimento, a definição do método para realizar uma investigação é um dos momentos fundamentais, como podemos perceber ele perpassa toda pesquisa, e seja qual for a decisão tomada, o pesquisador necessita manter a sua rigorosidade até o final.

Este estudo tem como base teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica – PSH iniciada por Vigotski, Luria e Leontiev, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. A opção por esse referencial resulta das experiências e vivências formativas durante a formação inicial e continuada, por um lado de nossa participação no programa formativo PET no qual, tivemos o primeiro contato com estudos e discussões coletivas sobre obras completas de Vigotski, por outro, nossa inserção no grupo de pesquisa GEPES o que oportunizou leituras, estudos e discussões mais amplas e aprofundadas sobre o pensamento desse autor, bem como da dialética e em outros autores contemporâneos estudiosos de Vigotski e seus colaboradores que se baseiam no Materialismo Histórico-Dialético.

Muitas denominações foram atribuídas à psicologia de Vigotski e seus colaboradores, dentre estas: Psicologia Histórico-Cultural, Histórico-Crítica, Psicologia Sócio-Histórica. Esta última trata-se de uma nomenclatura produzida e adotada no grupo de pesquisa Atividade

Docente e Subjetividade – GADS/PUCSP coordenado pela professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, também coordenadora do Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD⁸ no qual o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES/UERN é parceiro.

A Psicologia Sócio-Histórica se caracteriza como uma perspectiva crítica em psicologia; Bock (2015, p. 24) entende que a PSH, desde sua criação, apresenta-se como uma possibilidade de superar concepções dicotômicas presentes na psicologia, por meio de seus “fundamentos epistemológicos e teóricos” e também, da intencionalidade dos que a produzem.

De acordo com Bock (2015), a psicologia ao longo dos cem anos de sua existência construiu visões do homem e do fenômeno psicológico que precisam ser superadas. O fenômeno psicológico não deve ser compreendido apartado da realidade, tendo em vista a existência de uma relação com meio social e histórico. Para a autora, a PSH carrega em si a possibilidade de contribuir para a superação de posturas positivistas e idealistas presentes na psicologia tradicional, pois os estudiosos dessa perspectiva teórica e metodológica entendem a realidade como algo em constante movimento e transformação, reconhecem que a contradição está presente em tudo que existe, tendo como um dos pressupostos fundamentais a categoria historicidade para que possamos entender o homem, devendo a análise dos fenômenos ser feita atentando à sua totalidade.

Bock (2015) aponta aspectos que tornam a Psicologia Sócio-Histórica uma abordagem crítica, a saber: abandono da visão abstrata do fenômeno psicológico; ruptura com as tradições classificatórias e estigmatizadoras; superação da neutralidade da psicologia e a superação do positivismo e idealismo na psicologia. De acordo com Vigotski (2004, p. 392):

A única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; [...].

⁸ O PROCAD é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, realizado interinstitucionalmente por programas de pós-graduação. No nosso caso, existem quatro programas parceiros: programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e o Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Vigotski (2004) enfatizava a necessidade de um método capaz de dar conta da complexidade do objeto de estudo da psicologia, entendido por ele como sendo o homem e suas funções psicológicas. Assim, via no Materialismo Histórico-Dialético de Marx elementos para a construção de uma psicologia geral, ou seja, uma perspectiva crítica em psicologia que supera a realidade meramente aparente de fatos e fenômenos. Isso quer dizer que Vigotski pensou numa psicologia que contribuísse para romper com dicotomias como: aparência-essência, parte-todo, objetivo-subjetivo, universal-particular, visto que a contradição na lógica da dialética não é excludente nem dicotômica; ao contrário, os elementos opostos são entendidos como processos que se constituem mutuamente, formando uma unidade.

Nesta perspectiva, Vigotski (2004; 2007) critica os métodos de análises naturalistas, afirmando que de acordo com eles “somente natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Ao criar um método de análise das funções psicológicas superiores Vigotski (2007) adota três princípios teórico-metodológicos, os quais embasam a nossa investigação científica, a saber: analisar processos, e não objetos; explicação *versus* descrição; o problema do comportamento fossilizado.

O primeiro princípio, denominado por Vigotski como “analisar processos e não objetos” é correspondente à valorização da análise de processos em vez de objetos, haja vista que “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (VIGOTSKI, 2007, p. 63).

Nesta investigação, o estudo acerca da apreensão das significações das professoras colaboradoras sobre a formação em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN analisa o processo de constituição das significações, isto é, sua totalidade. Compreendendo que esse processo envolve dimensões objetiva e subjetiva da realidade, em que estão imersas, nesse sentido, as experiências e vivências no POSEDUC/UERN podem ter significações diferentes, porém semelhantes em alguns aspectos, para cada professora.

Neste viés, ao investigar os fenômenos humanos, é preciso considerar seu processo constante de mudanças e transformações, assim como as contradições e mediações que constituem sua totalidade. O foco deve estar no processo observado/estudado e não no produto, logo a análise na perspectiva de objetos impossibilitaria chegarmos ao nosso objetivo de apreender as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu*, haja vista, a constituição de significações ser um processo, como já explicitado.

Quanto ao segundo princípio, explicação *versus* descrição, Vigotski salienta que a simples descrição não é suficiente para desvelar as relações dinâmico-causais reais, subjacentes ao fenômeno. Deste modo, por meio apenas da descrição não conseguimos entender essas relações que estão implícitas nos fenômenos descritos. Nesse sentido, uma investigação que tem como escopo uma mera descrição está presa à aparência do objeto estudado.

Uma mera descrição a respeito dos processos de constituição das significações das colaboradoras deste estudo sobre a formação *stricto sensu* não é capaz de desvelar as inúmeras causas e motivações que as fizeram decidir cursar o mestrado, bem como as significações produzidas por elas no contexto dessa formação, assim como a totalidade que permeia esses processos. Sabemos o quão criteriosas devemos ser quanto a isso, a fim de não correremos o risco de desenvolver uma investigação que não dá conta de explicar o fenômeno pesquisado na sua totalidade.

Neste sentido, temos ciência de que para explicarmos o fenômeno estudado precisamos ultrapassar sua aparência e revelar sua essência. Enfatizamos com base em Vigotski (2007), que embora dois objetos sejam semelhantes ou quase idênticos em sua manifestação externa, eles podem se diferir profundamente em sua natureza, por sua origem ou essência. Assim, a análise deve ter o objetivo de mostrar a essência dos fenômenos em vez de uma descrição imediata.

Contudo, é importante elucidar que seria impossível explicar as relações dinâmico-causais dos fenômenos se ignorássemos suas manifestações externas. Remetemo-nos novamente a Vigotski (2007, p. 66), em ponderação a respeito da análise psicológica: “[...] Ela não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real”. Nesse sentido, ao explicar relações dinâmico-causais constituintes das significações das professoras sobre o mestrado, consideramos ao máximo as determinações históricas e sociais a elas inerentes, ou seja, levamos em conta as relações constituintes no movimento da historicidade que formam a realidade estudada.

O terceiro princípio concerne ao problema do comportamento fossilizado, cujas manifestações “são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados” (VIGOTSKI, 2007, p. 67). Nesta pesquisa, procuramos observar, identificar, tecer reflexões e discussões sobre possíveis comportamentos fossilizados das professoras colaboradoras com relação ao mestrado e se foram desconstruídos ao longo dessa formação. Para isso, recorreremos com mais ênfase as

categorias historicidade e mediação para nos ajudar a explicitar e explicar esses comportamentos. Por meio da historicidade podemos desvelar o movimento, os fatos históricos e sociais que originaram esses comportamentos e identificar as mediações constitutivas ao longo desse percurso formativo que contribuíram para a constituição de novas significações.

Partindo do entendimento do que é um comportamento fossilizado, Vigotski (2007) expõe que estudar algo historicamente significa levar em consideração seu processo de mudança e transformação. Entendemos que a educação, bem como outras dimensões sociais, não é estática e vai se transformando no decorrer do tempo. Esse processo dinâmico pode ser percebido claramente na história da implantação, consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A base do método em discussão é o estudo dos fenômenos humanos em seu processo constante de movimento e mudança. Logo, na pesquisa realizada focamos no processo, isto é, nas mediações históricas, sociais e culturais, historicidade, contradições, subjetividade, experiências e vivências que permeiam os sentidos e significados constituídos pelas colaboradoras sobre a formação de mestrado no POSEDUC/UERN, buscando ir além do aparente e chegando o mais próximo possível das zonas de sentido.

Por conseguinte, a compreensão sobre os três princípios apresentados foi imprescindível, uma vez que eles subsidiaram as reflexões e discussões ao longo da pesquisa, isto é, esteve presente no movimento de ir e vir no processo de estudo, produção de informações, partindo de teses, analisando e interpretando essas teses.

Ao tomarmos como base teórica-metodológica a PSH, alicerçada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, precisamos ter ciência da concepção de homem assumida por quem pesquisa partindo desse referencial teórico-metodológico, haja vista, não ser possível apreender as significações das professoras colaboradoras sem termos clareza disso.

3.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Vigotski (2007), em seus estudos e experimentos acerca das funções psicológicas superiores, explica como ocorre o processo de constituição do homem. Para tanto, discorre a respeito da transformação dos processos elementares em processos psicológicos superiores, deixando claro que o homem se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de desenvolver a linguagem, o pensamento e a consciência.

O homem, ao nascer, dispõe apenas de funções elementares (reflexos e estímulos) que o igualam a outros animais, entretanto a partir das interações sociais com outros homens e com o mundo, ele vai se apropriando da cultura, signos e instrumentos produzidos historicamente. Neste processo, o sujeito desenvolve funções superiores do psiquismo, que o caracterizam como homem.

Salientamos que o pensamento de Freire e Vigotski acerca do processo de constituição do homem ou de sua humanização se aproximam em alguns pontos. Para Freire (1987), o homem se humaniza por meio da relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo que para ele são indissociáveis e essa relação é mediatizada pelo mundo. Para esse autor os homens diferenciam-se dos outros animais por serem históricos e conscientes de seu inacabamento. Nesse sentido, têm consciência de si e de sua capacidade de agir no mundo, interagindo, buscando compreendê-lo, apreendê-lo e transformá-lo. Ao contrário dos animais que agem somente por instinto e são incapazes de promover transformações de fato.

Portanto, o processo de humanização só se torna possível por meio da interação social e da internalização da cultura, valores, costumes do meio social no qual o homem está inserido. Vigotski reconhecia na linguagem uma função social, mediando a interação entre os homens por meio da comunicação, tendo em vista ser um signo por excelência, possui também função simbólica e generalizante, atribuindo significados às coisas, objetos, processos e fenômenos. A relação entre pensamento e linguagem ocupa lugar de destaque em suas pesquisas.

A comunicação entre os homens é uma necessidade de caráter social. Nesse sentido, a linguagem é um instrumento essencial no processo de mediação das relações sociais em que o sujeito se humaniza, se individualiza, “[...] apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (AGUIAR, 2000, p. 132). A linguagem é um signo e, por conseguinte, é uma das formas de mediação social dos homens entre si e destes com o mundo.

Em conformidade com os estudos da sócio-histórica, o homem é concebido como um ser concreto, social, histórico, único e universal ao mesmo tempo. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 34), o homem é “[...] uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo”. O homem é constituído e constituinte nas/das relações sociais e na relação dialética com o mundo. Nesse sentido, a PSH se contrapõe à concepção de homem como um ser empírico e abstrato, partindo do seguinte pressuposto:

[...] Assim, ao contrário da concepção de que é apenas uma soma de elementos isolados, reduzido a um ser empírico e abstrato, a vertente crítica parte do pressuposto de que o homem tem uma existência concreta constituída na atividade social e histórica, isto é, na relação dialética com a história produzida pela humanidade e socialmente materializada na forma de cultura (SOARES, 2018, p. 7).

Na condição de ser concreto, o homem age sobre a natureza buscando satisfazer suas necessidades emergentes, transformando-a ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. É um ser criativo e pensante que produz e transmite cultura, valores, cria seus próprios instrumentos e signos.

Freire (1996) concebe os homens como seres inconclusos e inacabados inseridos em uma realidade que sendo histórica também é inacabada. “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE, 1996, p. 22), na condição de humano somos capazes de fazermos nossa própria história na comunhão com outros homens; para o autor isso gera “um tempo de possibilidades e não de determinismos” (p. 22) e é algo do qual não podemos nos eximir.

Na concepção de Vigotski e Freire o homem ao longo de toda sua existência estará aprendendo e se desenvolvendo, isto é, se constituindo nas/pelas relações sociais com o outro e com o mundo. Conforme Freire (1987), ao se conscientizarem que são seres inconclusos e inacabados, os sujeitos começam uma busca infundável e constante para se tornarem seres completos, conclusos e acabados, ou seja, buscando “ser mais”. Importante salientar que este movimento de busca não pode realizar-se no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade entre os sujeitos.

Com base nas leituras realizadas sobre o pensamento de Vigotski e Freire a respeito da concepção de homem e seu processo de humanização, acreditamos que o homem é de fato um ser social, histórico, cultural, criativo e inacabado, autor de sua própria história, sujeito marcado por contradições que permeiam o seu ser (essência) e a realidade objetiva/subjetiva da qual faz parte. É de acordo com essa perspectiva que compreendemos as professoras colaboradoras desta pesquisa que na condição de seres humanos estão em um processo constante de constituição pessoal e profissional.

3.3 PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Neste momento, apresentamos as professoras colaboradoras da pesquisa as quais chamamos pelos nomes fictícios de Florescer, Crescer e Sonhar. Esses nomes foram

escolhidos, a partir de aspectos subjetivos de cada uma que se revelaram marcantes em seus relatos.

Florescer em vários trechos da entrevista se refere ao mestrado como uma oportunidade em diferentes aspectos, tanto na vida pessoal como profissional. De acordo com suas falas, as oportunidades florescia a cada dia, por isso a escolha do nome. Quanto às professoras chamadas de Crescer e Sonhar, seus nomes foram escolhidos porque, respectivamente, as palavras, crescimento e sonho, são proferidas por elas de forma emocionada durante os relatos se revelando como palavras carregadas de significações.

Florescer é professora efetiva em uma instituição de ensino superior há quatro anos. Leciona no curso de Pedagogia e ministra disciplinas pedagógicas⁹ em outras licenciaturas. É graduada em Pedagogia e, logo que concluiu essa graduação, participou do processo seletivo do POSEDUC, ao mesmo tempo em que havia iniciado o curso de especialização em Educação e Contemporaneidade. Ao ser aprovada no mestrado em Educação, optou por desistir da especialização, “[...] eu deixei a especialização porque eu não consegui fazer os dois: era muito puxado e eu tinha aula no mesmo dia” (FLORESCER, 2019).

Em 2015, após a conclusão do mestrado, foi professora substituta na faculdade de Educação que cursou sua graduação, em 2016, via concurso público, se tornou professora efetiva dessa mesma faculdade. Em sua narrativa, revelou que esse foi um ano muito longo para ela. Nesse período, iniciando a docência no ensino superior na condição de professora substituta há menos de um ano, foi confrontada com o desafio de lecionar e estudar para o concurso.

Apesar de sua trajetória profissional parecer planejada, da graduação ingressar no mestrado e deste para professora universitária, Florescer fala que as oportunidades foram aparecendo: “[...] não foi uma coisa pensada a vida toda não, como tem gente que diz: ah, foi o meu sonho de criança” (FLORESCER, 2019).

A princípio, lecionar no ensino superior não era o sonho de Florescer, mas desde a graduação se interessava em realizar pesquisas, escrever artigos e buscava se inserir em programas formativos, como o Programa de Educação Tutorial – PET, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, entretanto, participou de fato apenas do PIBID, por dois anos. Todas essas

⁹ São disciplinas enfáticas quanto à fundamentação pedagógica. No Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física, é salientada a necessidade de “reconhecer e atribuir a estas disciplinas o papel primordial de fornecer dimensões de análise para a ação pedagógica” (PPC, 2012, p. 31).

determinações constituídas na sua historicidade, estiveram nas falas, silêncios, gestos, olhares e pausas durante a realização da entrevista reflexiva.

Crescer atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mossoró/RN, onde atua desde ano de 2014. É graduada em Pedagogia, afirma que não desejava lecionar: *“Eu não tinha nenhum desejo de ser professora, eu não queria ser professora! Eu ficava imaginando assim, como era que minhas colegas estavam todas saindo do fundamental para ir para o magistério”* (CRESCER, 2019). Contudo, seu primeiro emprego, mesmo antes da sua graduação, foi numa creche que pertencia a uma Organização Não Governamental – ONG na qual trabalhou durante três anos.

No período em que atuou na creche da ONG começou a almejar ter um nível superior, mas não queria está em sala de aula, embora tenha gostado muito da experiência de lecionar na ONG. Todavia, optou pelo curso de Pedagogia pelos seguintes motivos: *“eu achava que tinha possibilidade de entrar, além das possibilidades maiores de entrar no mercado de trabalho”* (CRESCER, 2019). Outro fator que culminou em sua escolha foi o fato de que o curso tinha habilitações para atuar em outras áreas, como: diretoria e supervisão.

Contudo, ao ingressar no curso, o currículo passou por algumas alterações e as habilitações foram extintas¹⁰, mas mesmo assim, ela deu continuidade ao curso e se formou em 2005. No mesmo ano foi aprovada no concurso do município de Mossoró e convocada em 2007. Ficou em sala de aula durante quatro anos e atuou como supervisora por período igual: *“Em 2014 a Secretaria Municipal de Educação me convidou para fazer parte da equipe de supervisores técnicos daqui da secretaria para acompanhar as escolas e aqui eu estou até hoje”* (CRESCER, 2019). Todas essas contradições que formam a totalidade da sua historicidade são explicitadas na entrevista e atentamente foram apreendidas.

Sonhar é professora em uma Unidade de Educação Infantil na cidade de Mossoró desde o ano de 2014 quando foi convocada mediante concurso público. É licenciada em Pedagogia e apesar de não ter sido sua primeira escolha de curso, ao longo de sua formação, foi se apaixonando pelo curso. Ao concluir a graduação trabalhou por alguns anos com adolescentes e fala que gostou da experiência, mas *“O trabalho com criança é encantador, as descobertas, a imaginação e a criatividade”* (SONHAR, 2020).

¹⁰ O currículo original do curso de pedagogia “formava o especialista em educação nas habilitações: administração escolar; supervisão escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas das Escolas Normais.” (PPC, 2012 p.24). No ano de 1995 iniciou a implantação de uma nova proposta curricular na qual as habilitações anteriores foram suspensas e ofertadas novas habilitações, a saber: “Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (p. 24).

Cursou uma especialização em Psicopedagogia, porém alega que não era a especialidade que ela desejava, mas com sua filha recém-nascida não podia se deslocar para outra cidade e este era o único curso *latu sensu* que havia em sua cidade; enfatiza ainda que “*Na realidade a especialização veio com o intuito de não parar de estudar*” (SONHAR, 2020).

No ano de 2016 inicia o mestrado em educação na UERN. Com a fala emocionada afirma que ama ser professora independente do espaço em que atue (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e do público, mas seu sonho é atuar no ensino superior: “[...] *o meu maior sonho é ser docente da Universidade*” (SONHAR, 2020), e diz que se sente triste por estar afastada da universidade e não ter conseguido ainda organizar seu tempo para continuar participando do grupo de pesquisa GEPES. Durante a entrevista, Sonhar, por vezes, chegou a deixar cair lágrimas nos olhos, foram falas e silêncios muito emocionados explicitando afetos com potências positivas e negativas constituintes da sua formação pessoal e profissional.

Para apreender as significações de Florescer, Crescer e Sonhar sobre a formação em nível de mestrado atentamos quanto às mediações que as constituem, histórica, cultural e socialmente, afinal a subjetividade, embora seja particular de cada sujeito, é construída socialmente nas relações com o outro e com o mundo. Partindo desse entendimento, as relações históricas, sociais e culturais de cada uma estabelece ligações entre si, constituindo suas significações e estas representam a totalidade do fenômeno estudado.

Finalizamos a caracterização das professoras com os trechos que seguem, porque estão carregados de significações, fazem parte da historicidade e subjetividade delas: “[...] **buscar novas oportunidades**” (FLORESCER, 2019); “**Crescimento! Eu cresci muito [...]**” (CRESCER, 2019); “**cursar o mestrado, no meu caso foi uma questão de sonho**” (SONHAR, 2020). Consideramos essas falas, que são recorrentes, uma síntese para justificar a escolha dos nomes fictícios utilizados para esta pesquisa. Nas seções que seguem, pela sua natureza, esses nomes aparecerão exaustivamente.

3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Com vistas a apreender as significações constituídas pelas professoras Florescer, Crescer e Sonhar sobre o mestrado, tarefa que não foi fácil, foi preciso “[...] termos em conta a noção de totalidade concreta, jamais de modo apriorístico, sempre em movimento,

constituída na e pela atividade dos homens” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Assim, buscamos apreender o fenômeno em seu movimento, suas transformações, contradições, mediações que o constitui. Para isso, recorreremos aos seguintes procedimentos metodológicos: Estudo da Realidade inicial – ER (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017) via questionário; entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011) e os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) e (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Salientamos que cada procedimento foi utilizado com objetivos referentes a cada momento, mas que se complementam para chegarmos ao objetivo da investigação. O uso do Estudo da Realidade inicial – ER, via questionário, teve como objetivo selecionar os possíveis colaboradores da pesquisa e sentimos a necessidade de ter acesso a um universo maior de colaboradores para selecionarmos os que mais se aproximavam dos critérios estabelecidos por nós. É importante destacar que para esse momento o questionário foi o que mais se adequou. Quanto à entrevista reflexiva, por se tratar de um procedimento viável para a apreensão das significações porque nos permite observar o sujeito em sua totalidade, a fala, expressões faciais e corporais, gestos, aspectos objetivos e subjetivos que permeiam o seu discurso, teve justamente o objetivo de apreender as significações.

Em relação à proposta dos núcleos de significação teve como objetivo analisar e interpretar as informações produzidas, em consonância com o referencial teórico-metodológico assumido. Portanto, a análise e interpretação das informações produzidas é realizada por meio dos núcleos de significação, que conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 10), esses núcleos “expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. Essa proposta metodológica está pautada na tríade dialética (tese-antítese-síntese), por conseguinte, tem o potencial de nos ajudarmos a superar o empírico e chegarmos ao concreto real. Como escreve Vigotski (2008), é preciso conhecer o outro lado da lua, isto é, revelar o não dito, as zonas de sentido. Todos esses procedimentos serão descritos, a seguir, explicitando o processo de sua realização.

3.4.1 Estudo da realidade inicial

A decisão de lançarmos mão do estudo da realidade inicial, via questionário para a seleção das professoras colaboradoras da pesquisa advém das constituições mediadas pelas vivências durante a graduação, entre elas, nossa participação no Programa de Educação Tutorial – PET, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL e no

grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE. Durante esse período realizamos as mais variadas atividades: estudos sobre obras de Freire e Vigotski, organização, participação e publicação em eventos, entre outras.

Essas atividades são constituintes da nossa historicidade e nos instigaram a dar continuidade a estudos ancorados no Materialismo Histórico-Dialético. Isso ocorreu a partir de nossa entrada no mestrado em Educação da UERN e da inserção do nosso projeto de dissertação na pesquisa institucionalizada, em andamento, no formato guarda-chuva, intitulada “Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vigotski e Paulo Freire”. Essa pesquisa aglutina pesquisadores dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL; este último em sua intersecção com o grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE. Os estudos e pesquisas desenvolvidas nesses grupos têm como matriz filosófica o Materialismo Histórico-Dialético.

Desvelar o processo das mediações constituintes da nossa historicidade, uma das categorias fundantes do Materialismo Histórico-Dialético, torna coerente a realização do estudo da realidade inicial, por meio do questionário, para a definição das colaboradoras da pesquisa.

É importante esclarecer que o estudo da realidade inicial como procedimento é parte da metodologia da problematização da realidade, elaborada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) e utilizada por pesquisadores do grupo GEPEL. Para este estudo, sua utilização teve como objetivo, como já mencionado, selecionar as professoras colaboradoras da nossa pesquisa em um universo maior.

Nesse contexto, sentimos a necessidade de, embora sucintamente, falarmos a respeito da problematização da realidade. De acordo com Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), a partir de experiências vividas no tocante à realização de pesquisas que tomam o pensamento de Freire acerca da problematização da realidade, as teorizações feitas nesse processo apontam como principal contribuição à pesquisa a possibilidade do pesquisador aprender a fazer, fazendo, ao mesmo tempo em que reflete sobre o fazer a partir do movimento correspondente a três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade – ER, Organização do Conhecimento – OC e Aplicação do Conhecimento – AC. Eles não acontecem de forma linear, possuem caráter complexo, carregando em si um movimento dialético, portanto, em cada um deles estão presentes aspectos dos três.

Como pontuam Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 54), o estudo da realidade “[...] é o despertar do interesse sobre situações da realidade que demonstram e requerem a

necessidade de estudo para interpretá-las, instigando ações transformadoras”. Neste sentido, são feitas as primeiras observações da realidade ou fenômeno estudado. Os primeiros questionamentos são ainda incipientes, todavia com base nas informações obtidas, as problematizações são cada vez mais aprofundadas e intensificadas.

O estudo da realidade pode ser realizado por meio de inúmeros instrumentos metodológicos: observação, observação participante, rodas de conversas, questionários, entrevistas, círculos de cultura, entre outros. Cabe ao pesquisador decidir qual o instrumento mais adequado de acordo com o que se pretende na pesquisa.

A organização do conhecimento se remete ao estudo fundamentado teoricamente das questões da problematização da realidade feitas na etapa do ER. De acordo com Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 58), a OC “é o processo de problematização dos conhecimentos prevalentes¹¹ sobre o objeto estudado fundamentado em conhecimentos já organizados cientificamente”. Portanto, nesse momento são identificadas as situações-limites¹² existentes na realidade dos sujeitos, isto é, problemas que carecem de uma investigação científica, contudo, exige do pesquisador fazer uma redução temática que resulta na escolha das unidades temáticas a serem problematizadas (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017). Esse processo não é fácil, tampouco linear, haja vista que a problematização é necessária em ambas às etapas ER e OC.

Quanto à Aplicação dos Conhecimentos – AP, Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 58) proferem: “permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações”. Em pesquisas que versam pela perspectiva da problematização da realidade, todo esse processo utilizando os três momentos pedagógicos contribui para a construção de novos conhecimentos. Com efeito, a aplicação do conhecimento produzido em uma investigação científica significa a possibilidade de novos estudos ainda mais aprofundados da realidade.

Em nossa investigação, utilizamos como instrumento metodológico para realizar o estudo da realidade inicial um questionário com sete questões, destas apenas uma questão foi fechada. De acordo com Gil (2009, p. 140), “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o

¹¹ Os conhecimentos prevalentes são aqueles advindos das experiências vividas pelo homem em sua realidade social, histórica e cultural, isto é, sua relação no/com o mundo. Portanto, não concernem a conhecimentos teóricos e científicos sistematizados (NASCIMENTO, 2011).

¹² “Situações-limites são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade, que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica” (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

propósito de obter informações [...]”. Esse instrumento atendeu ao nosso objetivo de selecionar professores que cursaram mestrado no POSEDUC e que mais se aproximaram dos critérios estabelecidos.

Definimos *a priori* como critério para a seleção: ex alunos(as), professores(as) que participaram e/ou participam dos grupos GEPES e GEPEL; campo de atuação profissional (espaço não-escolar, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e principalmente adesão voluntária. Esses critérios são relativos à nossa intenção de alcançar um nível de abrangência maior da totalidade do fenômeno estudado, nesse caso, as significações constituídas sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado, sem perder de vista o caráter solutivo da participação inerente aos colaboradores de uma investigação.

Após elaborarmos o questionário, no mês de maio do ano de 2019, conforme apêndice 1, enviamos via e-mail para doze (12) professores que atendiam aos critérios estabelecidos por nós. Acreditávamos que receberíamos a devolução destes, em curto prazo, entretanto, passado alguns dias sem retorno, tentamos contato novamente, e tivemos a devolutiva de seis (6) questionários devidamente respondidos. Podemos dizer que foram momentos de muita expectativa, sentindo o tempo cronológico passar.

A respeito deste instrumento metodológico Gonzalez Rey (2005, p.41) discorre:

Tanto para estudar representações conscientes do sujeito, como para conhecer aspectos que ele(a) possa descrever diretamente, o questionário é um instrumento interessante, no entanto, devemos ter em conta que as respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento.

As respostas do sujeito que participam de pesquisas estão mediadas pelo contexto histórico, social e cultural no qual ele está imerso, bem como aspectos subjetivos. É nesse sentido que Gonzalez Rey (2005) afirma que o ideal de objetividade atribuída ao questionário é uma mera ilusão nutrida pelo instrumentalismo, pois existe uma intencionalidade presente nas perguntas e respostas e, atrelado a isso, uma carga subjetiva de ambos, pesquisador e pesquisado. É importante salientar que o autor se refere a questionários abertos.

Esses argumentos contribuíram para a realização do processo de seleção das professoras colaboradoras; dos seis questionários respondidos, escolhemos três (3) professoras para realizarmos a entrevista reflexiva: Florescer, Crescer e Sonhar. Essas professoras foram selecionadas pelo fato de terem apresentado mais elementos correspondentes ao objetivo da pesquisa e demonstrarem interesse em participar. Todas, no

período da pesquisa, participaram ou participam dos grupos GEPES e/ou GEPEL e os campos de atuação são: ensino superior, educação infantil e espaço não-escolar. É importante destacar que mesmo tendo definido critérios, *a priori*, as respostas trouxeram, além de escritas carregadas de significações, elementos determinantes para o processo seletivo como: a própria devolutiva; disponibilidade; envolvimento; comprometimento e interesse em participar.

Vivenciar essa etapa da pesquisa nos proporcionou momentos que exigiu o exercício dialético de atividades necessárias ao seu cumprimento, desde a decisão de utilizar o estudo da realidade inicial, tomado de estudos sobre o procedimento da problematização da realidade e justificar essa decisão, passando pelo movimento da elaboração, envio e devolutiva do questionário, até o resultado da seleção das colaboradoras. Foram momentos, às vezes de tensão, medo, confiança, desconfiança, incertezas e muito mais, tudo isso acontecendo ao mesmo tempo. Essas vivências nos proporcionaram constituições formativas referentes às múltiplas determinações que envolvem uma pesquisa. Vencida essa etapa, já com alguns elementos pertinentes à pesquisa, partimos para a etapa seguinte, a entrevista reflexiva.

3.4.2 Entrevista reflexiva

Após a seleção das professoras colaboradoras, por meio do questionário nos detemos a elaborar o roteiro da entrevista reflexiva e entramos em contato com as professoras novamente, desta vez para oficializar o convite e marcar uma possível data para a realização da entrevista.

De acordo com Szymanski (2011), as pesquisas qualitativas têm empregado este modelo de entrevista por enxergar nesse instrumento solução viável para o estudo de significados subjetivos e de temas, fatos e fenômenos complexos demais para serem pesquisados por meio de instrumentos fechados e padronizados. Nessa perspectiva, na entrevista reflexiva o pesquisador, além da fala do sujeito, atenta para os gestos, expressões faciais e corporais, momentos do discurso em que o entrevistado faz pausas, dentre outros aspectos, buscando perceber o sujeito em sua totalidade. Assim, configura-se como uma forma viável de apreender os sentidos e significados constituídos pelas professoras sobre a formação *stricto sensu*.

Esse modelo de entrevista é marcado pelo diálogo compreensivo em que o pesquisador acolhe com respeito e atenção a fala do entrevistado, enfatizando a contribuição de tal postura para minimizar as relações de poder e a hierarquia que pode vir a existir entre entrevistador e

entrevistado, na ocasião da entrevista. Portanto, o pesquisador busca estabelecer uma relação horizontalizada (SZYMANSKI, 2011).

A entrevista face a face constitui uma interação humana, partindo da premissa de que nas interações humanas os sujeitos afetam e são afetados; no momento da entrevista “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2011, p. 12). Essa situação de interação possibilitada pela entrevista se torna um momento no qual o entrevistado organiza suas ideias e elabora um discurso direcionado a um interlocutor, o que caracteriza um recorte da experiência.

O **contato inicial** se caracteriza como o momento em que o entrevistador se apresentará ao entrevistado, dando informações de si mesmo e da pesquisa, como a instituição à qual pertence, o tema de sua pesquisa, os objetivos, além de deixar aberta a possibilidade de ele fazer outras perguntas, especialmente quanto à pesquisa. Nessa ocasião, deve ser solicitada a permissão para gravar a entrevista, garantindo ao entrevistado seu direito ao anonimato, acesso às gravações, transcrições e análises.

Nosso primeiro contato com as professoras foi feito via e-mail, uma vez que enviamos o questionário semi-estruturado. Ao aceitar o convite para participar da entrevista reflexiva, Florescer, Crescer e Sonhar já tinham conhecimento sobre o tema e objetivo da pesquisa. Os encontros presenciais para a realização da entrevista aconteceram entre julho de 2019 e janeiro de 2020 e duraram em torno de 30min a 50min.

Embora nas respostas dos questionários as palavras tenham se mostrado disponíveis, a disponibilidade das professoras se revelou como uma das dificuldades para a realização das entrevistas, que por vezes tiveram que ser remarcadas. Nesse sentido, a data, horário e local dos encontros foram decididos pelas professoras. Embora em razão das determinações relativas à profissão como demandas que surgem no cotidiano que se configuraram em imprevistos culminando no cancelamento dos encontros por parte das professoras, era inevitável o sentimento de frustração, pois sabíamos que essas situações implicavam no andamento da pesquisa, mas tínhamos consciência de que em uma investigação é possível acontecer situações dessa natureza e que é tarefa do pesquisador fazer as devidas adequações.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Florescer que atua no ensino superior, ocorrida no mês de julho às 09h, em seu local de trabalho. A conversa foi gravada em um telefone celular comum, assim como as demais e, em seguida, transferida para o computador. A segunda entrevista foi realizada com a professora Crescer que atua no espaço não-escolar, sendo este a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mossoró/RN. A

conversa aconteceu no mês de dezembro, por volta das 09h30min, em seu ambiente de trabalho. A última entrevista, realizada com a professora Sonhar que atua na educação básica mais precisamente na educação infantil, aconteceu no mês de janeiro de 2020 por volta das 09h15min, na sala do grupo de pesquisa GEPEL, na UERN.

Salientamos que na entrevista reflexiva o participante é provocado a refletir o tempo todo, inclusive quando o pesquisador formula sínteses do que foi narrado, explicitando seu entendimento. Szymanski (2011) denomina essa ação de reflexividade, visto que o entrevistado, ao ser confrontado com sua fala, na fala do entrevistador pode sentir a necessidade de retornar à questão discutida e fazer uma nova articulação do que foi dito, gerando uma nova narrativa, se caracterizando como outro momento reflexivo. Para tanto, o entrevistador pode recorrer a **questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento**.

Após a leitura atenta das transcrições sentimos a necessidade de fazermos questões de aprofundamento com a professora Florescer, tendo em vista a inexperiência da pesquisadora que na ocasião não soube como formular essas questões e até mesmo não percebeu que alguns pontos importantes para a pesquisa foram abordados superficialmente. Entramos em contato com a professora e explicamos acerca da necessidade de um novo encontro que foi possível somente no mês de dezembro de 2019.

A **devolução da entrevista** é um ponto fundamental por garantir maior fidedignidade e se caracterizar como um momento de flexibilidade, pois ao ter acesso à transcrição da sua fala o entrevistado pode repensar, reformular, ver como o outro o vê e ele próprio fazer uma autorreflexão, apresentar ao entrevistado o material produzido – transcrições e a pré-análise – isso advém da compreensão de que “o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação” (SZYMANSKI, 2011, p. 55).

Todas as transcrições foram enviadas por e-mail para as professoras colaboradoras, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, cientes de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e a publicação de dados e informações referentes às entrevistas se dariam apenas mediante autorização. Após a leitura da transcrição da entrevista todas solicitaram a retirada de palavras repetidas demasiadamente e Sonhar solicitou ainda a supressão de um exemplo.

Fazer sínteses dos relatos das professoras, elaborar no momento da entrevista face a face questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento não é fácil e se revelou um desafio, haja vista, a pesquisadora ser iniciante e ter sido a primeira experiência com esse

tipo de entrevista. Em nosso caso, no primeiro encontro ficamos um pouco nervosas, apreensivas, com receio de não sabermos como agir. Quanto às colaboradoras, todas demonstraram tranquilidade, contudo tiveram reações semelhantes e diferentes ao longo da entrevista, o que é natural; por exemplo, umas foram mais expressivas nos gestos e expressões chegando até mesmo a chorar, algumas falaram mais e outras foram mais objetivas. Concluída essa etapa da produção das informações, seguimos ansiosamente para a próxima etapa, a construção dos núcleos de significação, momento em que começamos a realizar as análises e interpretações das informações produzidas.

3.4.3 Procedimento de análise e interpretação das informações: núcleos de significação

A proposta metodológica dos núcleos de significação, elaborada e sistematizada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), emerge da necessidade de construção de um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender os sentidos e significados constituídos pelo sujeito acerca da realidade na qual está inserido. O processo de construção das significações é um processo dialético em que não é possível apreender seus elementos determinantes apenas pelas manifestações externas, ou seja, pelo que está ao alcance imediato do pesquisador, afinal, “[...] se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, a ciência seria totalmente supérflua” (VIGOTSKI, 2004, p. 150). Essa proposta metodológica nos ajuda a superar a aparência do fenômeno e chegar ao mais próximo possível de sua essência.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), o procedimento metodológico dos núcleos de significação torna possível certificar as transformações e contradições que acontecem no processo de constituição das significações: “[...] o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente”, pois, somente por meio de um trabalho construtivo-interpretativo do material produzido podemos ir além do empírico e caminhar em direção às zonas de sentido. Com base nas recomendações de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e de Aguiar, Soares e Machado (2015), recorreremos a esse procedimento para realizarmos análise e interpretação das informações considerando, pois, tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

A construção dos núcleos de significação é realizada por etapas, sendo estas: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Aguiar, Soares e Machado (2015) salientam que esse procedimento

metodológico não pode ser entendido como uma sequência linear, estática, tendo em vista ser um processo dialético. Na opinião desses autores,

O caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Nessa perspectiva, as três etapas que constituem a proposta metodológica dos núcleos de significação não acontecem separadamente, tampouco de forma linear. A organização de uma etapa se dá por meio da sistematização de outra, todavia, isso não significa que após concluir uma etapa o pesquisador não precisará retornar ao material e fazer novas leituras. Como afirma os autores, o caminho trilhado até a apreensão das significações é marcado por idas e vindas ao material e, nesse movimento, o pesquisador pode encontrar novos elementos importantes para a pesquisa que não havia percebido em leituras anteriores, por isso não se trata de um processo estático, tendo em vista, os pré-indicadores, indicadores e núcleos serem reformulados quantas vezes forem necessárias.

3.4.3.1 Levantamento dos pré-indicadores

No que concerne à sistematização de cada etapa, Aguiar e Ozella (2006, 2013) discorrem que *a priori* são feitas várias leituras flutuantes das transcrições das entrevistas, para que seja possível fazer o levantamento dos pré-indicadores, que geralmente são em grande número.

Ressaltamos que essa etapa consiste em identificar palavras com significado, isto é, que “[...] já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62). Os pré-indicadores revelam conteúdos, temas que culminam na sistematização dos indicadores.

Para filtrar esses pré-indicadores seguimos as orientações de Aguiar e Ozella (2006; 2013), destacamos os trechos com significado a partir do objetivo de nossa investigação e, desse modo, as leituras e releituras do material foram feitas com foco no objetivo da pesquisa para não correremos o risco de selecionarmos trechos que não possibilitassem apreender as significações das professoras sobre a formação *stricto sensu*.

Os pré-indicadores não devem ser compreendidos como discursos prontos e acabados, “mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64). O discurso do sujeito, portanto, não está “descolado da realidade”; ao contrário, revela as mediações históricas e culturais que permeiam o processo de constituição das significações. Contudo, é preciso enfatizar: os trechos selecionados são teses e não sínteses.

No processo de levantamento dos pré-indicadores, além da orientação dos autores citados, utilizamos a seguinte estratégia: na medida em que íamos fazendo as leituras flutuantes do material produzido, em busca das falas com significado (teses), pintávamos de cores diferentes os trechos que se referiam a significações distintas como forma de identificá-las, em seguida, elaboramos um quadro no qual agrupamos os trechos com cores iguais, e a partir desse processo iniciamos a primeira versão dos indicadores.

Até chegarmos a versão final dos pré-indicadores fizemos um movimento dialético denso, um movimento de ir e vir a partir das categorias definidas *a priori*. Nesse momento, percebemos a presença muito forte da categoria subjetividade, daí sentimos a necessidade de voltar estudar e explicitar essa categoria na análise interpretativa. Elucidamos que as falas a respeito do mesmo assunto ou tema não necessariamente estão próximas, é possível identificá-las em partes diferentes da entrevista. Em nossa pesquisa foi levantado o total de cento e oitenta e oito (188) pré-indicadores.

Com o intuito de ilustrar o processo de levantamento dos pré-indicadores, a seguir expomos um quadro que segue.

Quadro 3 – Exemplo do processo de levantamento dos pré-indicadores

Nas últimas décadas a pós-graduação <i>stricto sensu</i> vem se intensificando no Brasil. Fale um pouco sobre isso.

<p>(Florescer) Nem todo mundo quer fazer mestrado e não tem problema nenhum nas pessoas que não querem.</p> <p>(Florescer) [...] eu acho que o crescimento da pós-graduação no Brasil ele possibilita muito a sistematização desse conhecimento produzido pelos professores na sala de aula e que os professores podem... dar uma visibilidade para isso...</p> <p>(Florescer) [...] eu acho que o crescimento da pós-graduação não significa que todos que vão fazer a pós-graduação serão professores no ensino superior, significa que eles vão refletir sobre sua prática, voltar para a escola com o olhar muito mais [...] apurado sobre o que eles fazem.</p>	<p>(Crescer) O município tem uma política de valorização do professor, [...] Se a gente faz mestrado aqui na cidade, tem direito a ser liberado por 50% da carga horária. Eu tenho 30h, durante o meu mestrado eu só trabalhei 15h por semana, se é fora da cidade a gente é liberado 100%.</p> <p>(Crescer) Tem outro fator que creio que seja muito relevante, mas não o principal, [...] que é o fator financeiro, a valorização por meio de incentivo financeiro... aqui no município quando a gente termina o mestrado, recebe o diploma, dá entrada no processo e já tem mudança de nível.</p> <p>(Crescer) Quando eu terminei com três meses após já estava recebendo como uma professora nível 4, que é professor que tem mestrado.</p> <p>(Crescer) Creio então que a busca por fazer pós (mestrado ou doutorado) é o conjunto de todas essas coisas: valorização, reconhecimento, crescimento pessoal e profissional, desejo do novo, de sair da zona de conforto, inovar na prática educativa.</p>	<p>(Sonhar) Estamos em processo de desenvolvimento constante. [...] não podemos parar na graduação e sim continuar na busca de novos conhecimentos, novas possibilidades para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça para que possamos contribuir para o desenvolvimento dessas novas gerações.</p> <p>(Sonhar) Eu acho que é a junção, são vários objetivos que levam os professores a cursar o mestrado, no meu caso foi uma questão de sonho.</p> <p>(Sonhar) Acredito que além da busca por novos conhecimentos há as exigências no campo profissional, a constituição de um currículo que atenda as exigências do mercado de trabalho. E conseqüentemente vem a questão do salário.</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 3 apresenta um fragmento referente ao levantamento dos pré-indicadores (o quadro completo encontra-se no apêndice 4), nele consta um dos pontos do roteiro da entrevista reflexiva (Apêndice 3) e as falas, com significados, identificadas como pré-indicadores. As cores representam nossa estratégia para nos direcionar a sistematização dos indicadores.

3.4.3.2 Sistematização dos indicadores

Após o levantamento dos pré-indicadores, damos início à segunda etapa que se refere ao processo de aglutinação destes, seja pela similaridade, complementaridade ou

contraposição, formando os indicadores e conteúdos temáticos. Os indicadores são fundamentais na identificação de conteúdos e sua mútua articulação, entretanto, “os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Para sistematizar os indicadores realizamos o movimento intenso de idas e vindas, totalizando cinco diferentes versões, nas quais tivemos que modificar as cores, chegou um momento em que parecia não existir cores suficientes para usarmos, enfim, ao chegarmos à quarta versão e a partir de novas leituras, análise e interpretação destes e da aglutinação pré-indicadores, percebemos algumas incoerências, por exemplo, uns indicadores passíveis de fusões, outros de “separação”, e considerando essas reflexões, então partimos para a versão final.

Montamos um quadro com duas colunas, em uma delas foi colocado os pré-indicadores separados por cores, na outra coluna destinada aos indicadores fomos escrevendo as similaridades, complementariedades e contraposição, percebidas nas falas destacadas e as categorias que mais se destacavam. Após fazermos todo esse processo de aglutinação atentando quanto aos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição dos quais falam os autores, chegamos ao total de dezesseis (16) indicadores, conforme apêndice 5, mas nessa ocasião expomos um recorte deste quadro para ilustrar o processo vivido.

Quadro 4 – Exemplo do processo de sistematização dos indicadores

(Florescer) O mestrado abre portas no sentido de, inclusive galgar [...] novos patamares dentro do que ele já faz, ampliar as oportunidades, ter acesso a novas perspectivas [...].	Indicador Abre portas, amplia as oportunidades, mobilização no próprio sujeito, progressão de carreira
(Crescer) [...] o mestrado abriu caminhos.	
(Florescer) [...] o trabalho que o professor faz hoje sem o mestrado, com o mestrado é a potência que ele tem da problematização, da reflexão e da mobilização que ele faz no próprio sujeito de sua formação pessoal e profissional , ele pode dá novos horizontes e atrelado a isso vem a progressão de carreira profissional.	
(Sonhar) Acredito que o mestrado é um espaço de oportunidades de desenvolvimento constante, não somos imutáveis.	
(Crescer) Eu fico muito satisfeita por ter aberto esse campo porque antes era muito difícil mesmo, quando abriu o mestrado, [...] aqui em Mossoró, foi uma grande conquista da cidade, dos professores da cidade.	
(Crescer) [...] pela abordagem que a gente estuda, a gente aprende a compreender melhor as pessoas , o outro, quem está próximo da gente. Passei inclusive a me compreender melhor depois que comecei a estudar a PSH, que hoje para mim eu tenho ela como base para tudo, para quase todas as coisas que eu faço.	Indicador A vivência com o referencial teórico

<p>(Sonhar) As discussões realizadas a partir da sócio-histórica permite ter um olhar mais consciente sobre a dimensão subjetiva da educação. Dentre as várias possibilidades de apreender como se constitui a imaginação e a criatividade na educação infantil</p>	<p>contribuindo para compreender melhor o outro e a dimensão subjetiva da educação</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É preciso ressaltar que esses indicadores não seguem uma sequência, de acordo com as perguntas realizadas na entrevista reflexiva, assim como, não se referem a uma ordem de aglutinação destes, em nível de exemplo, em nossa pesquisa o primeiro indicador a ser aglutinado ao longo do processo analítico interpretativo realizado constitui o terceiro núcleo de significação. Elucidamos ainda que em um mesmo indicador existem falas com significado referente a diferentes perguntas. Ter ciência disso nos fez analisar os mesmos trechos (pré-indicadores já levantados) inúmeras vezes, a fim de perceber se de fato nestes não havia aspectos concernentes a outro indicador.

Na condição de pesquisadoras iniciantes, ter ciência disso provoca sentimentos como insegurança e receio, ao mesmo tempo em que no decorrer do processo vamos desenvolvendo certa confiança e segurança no trabalho analítico interpretativo realizado por nós. Diante disso, percebemos que também vamos nos constituindo em meio a esse processo.

Com base em Aguiar (2015), entendemos que as falas das professoras expressam mais do que uma resposta a um estímulo, uma provocação feita na ocasião da entrevista, elas revelam suas constituições históricas, culturais e sociais. Por conseguinte, nas etapas do levantamento dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores o que se sobressai é o processo de análise, embora a interpretação não se separe, ela também está presente, porém é na construção dos núcleos propriamente dita que a análise interpretativa deve ser consolidada.

3.4.3.3 Construção dos núcleos de significação

Essa fase é caracterizada, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), pela interpretação propriamente dita, é o momento da sistematização das informações produzidas durante a pesquisa, é o momento da síntese que não está de forma alguma dicotomizada da análise e do referencial teórico-metodológico assumido. Diante disso, para chegarmos aos núcleos de significação, vivemos intensamente o processo de idas e vindas ao material. Foram realizadas inúmeras leituras e releituras das entrevistas e, ao passo em que íamos fazendo as primeiras análises e interpretações das falas das professoras colaboradoras, elementos importantes eram identificados.

A partir da releitura do material, especialmente da aglutinação dos indicadores, começamos um processo de articulação visando à organização dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) orientam que os núcleos resultantes desse processo devem explicitar “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. Essa etapa se caracteriza como a síntese do processo estudado.

A construção dos núcleos de significação é a terceira etapa do procedimento, como já preferimos anteriormente. Esse é o momento da síntese, em que o pesquisador objetiva superar a narrativa aparente e imediata, que aparece separada da realidade social e histórica e busca, por meio da articulação dialética dos indicadores, apreender e revelar os sentidos que permeiam a fala e o pensamento do sujeito. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), essa etapa é a que mais nos distancia do empírico e nos aproxima do concreto real, ou seja, das significações constituídas pelo sujeito.

Para articularmos os núcleos de significação, recorreremos aos escritos sistematizados por nós no processo de aglutinação dos indicadores e fomos fazendo novas análises interpretativas, chegando assim à síntese dos conteúdos abordados nestes. Todo esse processo complexo e dialético resultou na construção de três (3) núcleos de significação.

Quadro 5 – Organização dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Diferentes interesses para cursar o mestrado: expectativas profissionais	Núcleo 1: Mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado
Expectativas pessoais para buscar uma pós-graduação <i>stricto sensu</i>	
Processo seletivo difícil com muita potência	Núcleo 2: Aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado
Medo do desconhecido, desafios, conquistas, romantização	
Dia-a-dia do mestrado e suas demandas	
Disciplinas cursadas: aprofundamento teórico e oportunidade para os aspirantes ao mestrado	
Produção e publicação de artigos científicos	
Ser bolsista de um programa de pós-graduação: investimento, responsabilidade, pressão e cobrança (de si e do outro)	
Cursar o mestrado e trabalhar: um dilema	
Processo de construção e reconstrução, outros olhares (de si, do outro e da realidade)	Núcleo 3: Constituição pessoal e profissional do sujeito
Diferencial para o desenvolvimento pessoal e profissional	

Possibilidade de entender, problematizar, pensar sobre a escola e a prática	
Abre portas, amplia as oportunidades, mobilização no próprio sujeito, progressão de carreira	
A natureza do trabalho dissertativo: desenvolvimento do posicionamento e autonomia	
Mestrado concluído: realização de um sonho, aprendizado, crescimento, perspectivas futuras	
A vivência com o referencial teórico contribuindo para compreender melhor o outro e a dimensão subjetiva da educação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É notória a complexidade e dialeticidade que perpassa o processo de construção dos núcleos de significação, haja vista, para apreender as significações dos sujeitos acerca de fenômenos presentes na realidade, não poderia se tratar de um procedimento simples, linear, estático, pois o sujeito e a realidade estão em constante transformação.

Na nossa pesquisa, portanto, chegar aos três núcleos de significação apresentados não foi fácil, exigiu de nós muitas leituras e re-leituras não somente das entrevistas, mas do referencial teórico-metodológico, bem como paciência e tranquilidade, pois é um processo demorado que requer muita atenção; em certos momentos temos a impressão de que não conseguiremos. E em meio a tudo isso, fizemos o contínuo esforço do “distanciamento” do objeto, uma vez que estamos vivendo o processo de formação em nível de mestrado e muitas vezes nos identificamos com as falas das colaboradoras.

Após concluirmos a construção dos núcleos de significação, isto é, a partir das análises interpretativas realizadas ao longo de todo esse processo, do olhar atento quanto às categorias que mais se destacavam nas falas das professoras colaboradoras, as significações constituídas por elas sobre o mestrado começaram a se revelar, haja vista, até aqui, estarmos lidando com teses e antíteses. Assim, caminhamos ansiosamente em direção às zonas de sentido das colaboradoras, por meio do movimento interpretativo intranúcleos, cientes de que também se trata de um processo demorado e complexo.

SEÇÃO 4 EM DIREÇÃO ÀS ZONAS DE SENTIDO: MOVIMENTO INTERPRETATIVO INTRANÚCLEOS

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala* (AGUIAR, 2015).

Nesta seção fazemos o movimento predominantemente de interpretação denominado por Aguiar e Ozella (2006; 2013) como intranúcleos, que consiste em superar o discurso aparente revelando os sentidos que dialeticamente articulam o pensar, agir e falar das colaboradoras da pesquisa. No caso da nossa pesquisa, foi com relação às significações constituídas sobre a formação *stricto sensu* em nível mestrado.

Nesse momento, a interpretação acontece dentro dos próprios núcleos, explicitando as semelhanças, complementariedades e contraposição que não se manifestam na aparência do discurso, mas são apreendidas pelo pesquisador, por meio de um movimento interpretativo que visa superar a dimensão empírica e apreender o fenômeno em seu movimento, ou seja, o concreto real. Ressaltamos que ao longo do texto as falas das professoras são apresentadas em modo itálico como forma de diferenciá-las da fala dos autores.

Assim, iniciamos o movimento interpretativo intranúcleos dos três núcleos de significação construídos, por meio do processo analítico-interpretativo desenvolvido, sendo estes: mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado; aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado; constituição pessoal e profissional do sujeito. Na abertura de cada subseção trazemos uma epígrafe extraída das falas das próprias colaboradoras, que correspondem a significações presentes nos núcleos e que se revelaram comum a todas.

4.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DA BUSCA PELA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO

Penso que o principal fator que leva o professor a fazer stricto sensu é procurar crescer, conhecer, se valorizar enquanto profissional, enquanto professor (CRESCER).

O núcleo de significação 1 foi constituído a partir de dois indicadores: Diferentes interesses para cursar o mestrado: expectativas profissionais e expectativas pessoais para

buscar uma pós-graduação *stricto sensu*. Para formar esses indicadores foram aglutinados o total de vinte e oito (28) pré-indicadores, conforme o quadro no apêndice 5.

Os indicadores a serem interpretados nesse núcleo, bem como, nos demais núcleos apresentam os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, conforme Aguiar e Ozella (2006; 2013). No indicador, diferentes interesses para cursar o mestrado: expectativas profissionais, as falas revelam significados concernentes aos motivos relacionados à profissão docente que fazem os professores, de modo geral, buscarem cursar o mestrado e o indicador expectativas pessoais para buscar uma pós-graduação *stricto sensu* se remete aos interesses pessoais das professoras colaboradoras, de modo mais particular.

O geral e o particular estão interligados histórica e dialeticamente, por meio de relações mediadas. A mediação relaciona objetos, processos e situações entre si, caracterizando-se como “um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2002, p. 44). As professoras colaboradoras passaram pelo mesmo ambiente acadêmico, ou seja, cursaram o mestrado no mesmo programa, mas atuam em ambientes diferentes (educação infantil, ensino superior, espaço não-escolar), com efeito, os três contextos históricos e sociais que aqui se cruzam têm aspectos geral e particular que os aproximam e os distanciam, formando sua totalidade.

A respeito dos motivos que fazem os professores buscarem uma pós-graduação *stricto sensu*, nos chamou atenção o relato: “*Em diálogos com vários colegas que já eram professores na rede básica e fizeram mestrado e disseram ‘não estou fazendo para seguir carreira acadêmica porque eu não quero não tenho nenhum interesse’*” e completa “[...] *o interesse mesmo era de pensar, de refletir, de se reconstituir dentro da própria profissão na educação básica [...]*” (FLORESCER, 2019). Conforme esses relatos, as motivações dos professores da educação básica de ensino estariam ligadas a sua própria prática. Estamos falando de um relato de Florescer, portanto, não podemos afirmar que os demais colegas de turma também não têm interesse em ser professor universitário.

Sendo assim, os interesses de professores da educação básica de ensino para cursar um mestrado não estariam ligados somente ao desejo de futuramente atuar em universidades, mas também para o desenvolvimento de seu trabalho. O mestrado, nesse sentido, seria uma das mediações que contribuiria para isso, tendo em vista a rigorosidade teórica e metodológica com que os fenômenos são estudados.

Nesse contexto, os cursos de mestrado têm sido um meio pelo qual os professores têm a oportunidade de investigar questões inquietantes relacionadas à sua prática e à realidade,

tendo a oportunidade de refletir sobre ela e possivelmente dá saltos qualitativos no seu desenvolvimento, pois “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1979, p.16), daí a importância da problematização e estudo da realidade.

Nas palavras das professoras colaboradoras aparecem duas expectativas que culminam na busca dos professores pela formação em nível de mestrado. Essas expectativas se aplicam aos professores que já exercem a profissão docente e àqueles que ainda não atuam na área. Vejamos:

[...] progredir na carreira profissional porque já são professoras e elas querem se aprofundar, estudar e voltam esse mestrado para uma perspectiva mais profissional ou para quem ainda não ingressou na carreira é uma oportunidade a mais de ter a chance de ingressar na carreira profissional docente seja na educação básica, seja no ensino superior, [...] porque é uma qualificação [...] (FLORESCER, 2019).

Creio então que a busca por fazer pós (mestrado ou doutorado) é o conjunto de todas essas coisas: valorização, reconhecimento, crescimento pessoal e profissional, desejo do novo, de sair da zona de conforto, inovar na prática educativa (CRESCER, 2019).

Acredito que além da busca por novos conhecimentos há as exigências no campo profissional, a constituição de um currículo que atenda as exigências do mercado de trabalho. E conseqüentemente vem a questão do salário (SONHAR, 2020).

Podemos inferir que a decisão dos professores em cursar uma pós-graduação *stricto sensu* resulta de aspectos objetivos (inovar na prática educativa, progressão na carreira, mais oportunidades no campo profissional) e subjetivos (desejo do professor em se apropriar de novos significados, procurar conhecer, se atualizar) que implicam nos aspectos, financeiros, de desenvolvimento pessoal e profissional, entre outros. Portanto, existem vários interesses e expectativas que permeiam essa decisão.

Em outras palavras, a formação em nível de mestrado é apontada para duas situações, para qualificação e por uma exigência no âmbito profissional. Como qualificação, o mestrado oferece um leque de oportunidades no que concerne ao campo de atuação para os professores recém-formados e que ainda não atuam na área; e, como exigência profissional, está relacionada à formação continuada de professores. As duas situações indicam que existe a busca pela construção de um bom currículo, tanto para ter mais chances e oportunidades no mercado de trabalho quanto para atender as demandas advindas da própria profissão.

A formação em nível de mestrado cursada no POSEDUC faz parte da formação continuada das professoras colaboradoras. Quanto à formação continuada¹³, de modo geral, salientamos que tem se tornado cada vez mais necessária. Nesse sentido, a pós-graduação vem se tornando imprescindível, a título de exemplo, a falta desse nível de formação traz implicações negativas para a participação em concursos e coordenação de projetos de pesquisa. Entre os critérios de seleção em concursos públicos consta pontuação na fase denominada prova de títulos, ou até mesmo, impedimento em concorrer em seleções para professor universitário, como é o caso da UERN. Quanto à coordenação de projetos, a exigência de titulação, em muitos casos, impede a participação a partir da inscrição.

No que concerne à exigência em torno do professor, apresentamos uma fala: “[...] *essa exigência de se ter uma pós-graduação ela é nossa? Ou é das secretarias de educação? Ou do nosso trabalho? De quem é essa exigência? Às vezes eu me pergunto muito isso*” (FLORESCER, 2019). Destacamos a importância da categoria historicidade para nos ajudarmos a entender a realidade social e histórica que constitui essa exigência, tendo em vista ser resultado de mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo; entre estas mudanças podemos citar a competitividade no mercado de trabalho.

Contudo, mesmo diante destas questões objetivas que tendem a desencadear a busca por títulos, para as professoras o cerne da decisão deve ser os interesses pessoais do professor. Para ilustrar esse pensamento explicitamos o seguinte trecho: “[...] *o mestrado tem que ser uma vontade pessoal de se qualificar ou de buscar novas oportunidades*” (FLORESCER, 2019). Portanto, cursar uma pós-graduação não deve ser uma obrigação imposta ao professor, ele não deve se sentir pressionado. O mestrado deve fazer sentido para ele.

Na realidade do município de Mossoró, existe uma política de valorização do professor, mas esta não funciona como um mecanismo para exigir que os professores cursem uma pós-graduação, seja *latu sensu* ou *stricto sensu*, mas como um incentivo, um apoio àqueles que desejam buscar essa formação. Vejamos:

O município tem uma política de valorização do professor, [...] Se a gente faz mestrado aqui na cidade, tem direito a ser liberado por 50% da carga horária. Eu tenho 30h, durante o meu mestrado eu só trabalhei 15h por semana, se é fora da cidade a gente é liberado 100% (CRESCER, 2019).

¹³ A formação continuada é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 9.394/96 que prevê a garantia dessa formação para os profissionais da educação “[...] 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, 2017, p. 43).

A política em pauta proporcionou à professora colaboradora melhores condições para cursar o mestrado, visto que, na condição de servidora pública, teve os direitos previstos em lei efetivados na prática. Por conseguinte, é natural, que mediada por suas experiências, conceba que por meio da efetivação da política de valorização, os professores do município têm a oportunidade de viver mais tranquilamente uma pós.

A realidade relatada pela professora colaboradora não é comum a todos os professores que cursam mestrado no POSEDUC. Não necessariamente em outros municípios e estados a política de valorização do professor é efetivada como previsto em lei. Os docentes que atuam pelo governo do estado do RN, por exemplo, vivenciam uma situação bastante diferente, tendo em vista a burocracia e lentidão exacerbada nos processos referente à redução ou liberação da jornada de trabalho e mudança de nível. Ainda que não seja objeto deste estudo, cabe indagar, até que ponto, a não efetivação da política de valorização profissional implica na busca por uma formação *stricto sensu*?

A efetivação dessas políticas é reconhecida pelas colaboradoras, porém elas enfatizam que a valorização profissional não deve ser restrita à dimensão financeira, como podemos ver nos trechos a seguir:

Tem outro fator que creio que seja muito relevante, mas não o principal, [...] que é o fator financeiro, a valorização por meio de incentivo financeiro... aqui no município quando a gente termina o mestrado, recebe o diploma, dá entrada no processo e já tem mudança de nível (CRESCER, 2019).

A gente também precisa ser valorizado por aquilo que a gente faz, um mestrado e um doutorado são processos extremamente difíceis e precisa de uma valorização pra isso de um incentivo (FLORESCER, 2019).

É direito do profissional ser recompensado financeiramente. A progressão de carreira por meio da mudança de nível é um aspecto relevante e está entre as expectativas profissionais dos professores na busca pela formação em nível de mestrado. Entretanto, de acordo com os relatos das professoras, percebemos que para elas a questão financeira, embora importante, não é o objetivo precípua que medeia a decisão de cursar uma pós.

As interpretações realizadas nesse indicador explicitam o entrelaçamento de questões universais e particulares, objetivas e subjetivas que medeiam o processo de busca por essa formação. As expectativas profissionais são muitas. A valorização profissional é enfatizada pelas professoras e aparece nos relatos com os seguintes significados: “*ser reconhecido pelo o*

que faz”, “*ser valorizado como profissional*” e a valorização em forma de progressão de carreira.

O entrelaçamento entre universal e o particular, na realidade, forma a unidade objetivação-subjetivação. Quanto a isso nos remetemos a Konder (2008), ao afirmar que a dialética não pensa o todo negando as partes que o constitui, assim como não pensa as partes separando-as do todo, ao contrário, as relações universal-particular, todo-parte, objetivo-subjetivo, isto é, unidades dialéticas são pensadas a partir das contradições e mediações que lhe dão concretude. Isso nos faz inferir que as expectativas pessoais para buscar uma pós-graduação *stricto sensu*, indicador que interpretaremos a seguir, não se separam das expectativas profissionais.

A interpretação do referido indicador se remete, de modo mais particular, à constituição das professoras colaboradoras sobre suas expectativas pessoais para a decisão de cursar o mestrado. Elas constituem suas singularidades por meio das mediações sociais, tendo em vista particularidades e circunstâncias específicas, sendo, portanto, uma “[...] síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal)” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Assim, elucidamos que, embora o sujeito internalize por meio das mediações – instrumentos e signos – características da sociedade em que vive, atribui sentidos às suas experiências e vivências, constituindo sua subjetividade.

As professoras colaboradoras elencaram diferentes motivos para fazer o mestrado outrora, que não necessariamente seriam os mesmos motivos para fazer um doutorado, porque as mediações, o contexto histórico e social são outros e os sentidos não são imutáveis. Com efeito, cursar um mestrado resulta de fatores objetivos e subjetivos, universais e singulares, isto é, da historicidade do sujeito, mediações históricas e sociais, contexto no qual está inserido, sua subjetividade, sentidos e significados atribuídos a essa formação; todos esses fatores se articulam dialeticamente numa totalidade.

Os relatos que seguem revelam que essa decisão advém de motivações intrínsecas e extrínsecas como: o desejo em alcançar novos patamares, realizar um sonho e incentivo dos seus pares. Isso indica que nas suas constituições as colaboradoras entendem o processo de desenvolvimento humano como dinâmico, portanto, em constante movimento. De acordo com a professora Sonhar:

Estamos em processo de desenvolvimento constante. [...] não podemos parar na graduação e sim continuar na busca de novos conhecimentos, novas possibilidades para que o processo de ensino e aprendizagem

realmente aconteça para que possamos contribuir para o desenvolvimento dessas novas gerações (SONHAR, 2020).

Esse pensamento vai de encontro aos pressupostos referentes ao processo de constituição do homem como ser não finito. O homem como ser social, histórico, cultural, inconcluso, marcado por contradições que permeiam o seu ser (essência) e a realidade objetiva/subjetiva da qual faz parte, está a todo o momento buscando se desenvolver, aprender, isto é, se constituir.

A expressão: **“não podemos parar na graduação e sim continuar na busca de novos conhecimentos”**, revela que a pós-graduação *stricto sensu*, desempenha um papel importante no desenvolvimento, na constituição do sujeito, tendo em vista que, na medida em o sujeito internaliza novos conhecimentos, ele também se desenvolve, pois, “o processo de internalização consiste numa série de transformações” (VIGOTSKI, 2007, p. 69), são transformações nas estruturas psíquicas que resulta em aprendizagem e desenvolvimento.

As falas aqui interpretadas revelam aspectos da subjetividade, constituídas na historicidade a partir de mediações históricas e sociais constitutivas que fizeram com que as professoras colaboradoras buscassem a formação em nível de mestrado. Ressaltamos que a subjetividade manifesta-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. A constituição da subjetividade não é um processo estático nem inato, ela é permanentemente constituinte e constituída nas relações sociais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001). As falas que seguem ilustram essa ideia.

Fazer um mestrado foi dá continuidade aos estudos foi numa perspectiva ainda romântica, foi numa perspectiva de buscar um novo patamar e aí o mestrado teve todos os desdobramentos que teve na minha vida (FLORESCER, 2019).

Eu acho que é a junção, são vários objetivos que levam os professores a cursar o mestrado, no meu caso foi uma questão de sonho (SONHAR, 2020).

A partir dos significados que medeiam o pensamento e a fala das professoras, é possível perceber traços subjetivos, particulares e singulares que motivaram a decisão de cursar o mestrado. Para Florescer, a decisão de cursar o mestrado significou inicialmente *“buscar um novo patamar”*. Percebemos que foi também uma busca por se especializar, com vistas a ter mais oportunidades no campo profissional. Para Sonhar, essa formação significava um sonho de ir além da graduação, adentrar cada vez mais nesse universo acadêmico.

Nesse entendimento, a decisão de fazer o mestrado foi constituída na sua historicidade através de mediações históricas pautadas por uma visão romantizada sobre o mestrado, pela necessidade de se tornar mestra em sua área de formação, ter um nível acadêmico mais alto e dá continuidade aos estudos. De acordo com Lukács (1979, p.79):

[...] a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em-si quanto em relação com outros complexos.

A historicidade se remete a um movimento dialético, portanto, implica em mudanças e transformações, esse movimento é permeado de contradições e mediações históricas, sociais e culturais. Assim, é preciso conhecer a história do sujeito, isto é, os caminhos trilhados por ele, as motivações que o levaram a trilhar por estes e não por outros caminhos, as contradições e mediações principais que permeiam sua trajetória pessoal e profissional, bem como as mudanças pelas quais passou até o momento presente. A historicidade enquanto categoria é fundamental para que possamos entender a história do sujeito, afinal elas estão intimamente articuladas.

O incentivo dos colegas de trabalho aparece no relato da professora Crescer como elemento que viabilizou a tomada de decisão em cursar o mestrado. Na fala a seguir, fica explícito a importância das interações com seus pares: “[...] *foi aqui também onde eu me senti mais motivada a tentar o mestrado, eu queria muito, mas eu nunca tinha sido motivada a ir procurar, eu só queria, mas não ia*” (CRESCER, 2019). As relações estabelecidas no ambiente de trabalho com o outro e com a realidade a qual faz parte contribuíram para o encorajamento da professora para fazer a seleção, visto que sentia vontade de cursar o mestrado, mas não se sentia motivada o suficiente para tentar.

A partir das interpretações e sínteses realizadas nesse núcleo, apreendemos que as mediações históricas e sociais constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado são muitas, e estão ligadas a questões objetivas e subjetivas, universais e particulares que se articulam em um movimento dialético e histórico. Os discursos das professoras revelaram que as motivações podem ser externas (incentivo do outro e exigências do campo profissional) e internas (desejo, sonho), na verdade, essas motivações se entrelaçam e a decisão de cursar o mestrado advém dos sentidos que os professores atribuem a essa formação.

As professoras significam esta busca como uma oportunidade de valorização profissional, do ponto de vista financeiro, mas também de serem reconhecidas em suas áreas

de atuação, alcançar novos patamares, se apropriar de novos conhecimentos. A concepção de que na condição de seres humanos estamos em um processo constante de aprendizagem e desenvolvimento também perpassa a busca pela pós-graduação *stricto sensu*.

4.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: ASPECTOS OBJETIVOS/SUBJETIVOS SOBRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO MESTRADO

O tempo cronológico é curto, dois anos parecem que são muitos anos, mas na verdade para fazer tudo isso não é (FLORESCER).

O núcleo de significação 2 foi constituído a partir de sete indicadores: Processo seletivo difícil com muita potência; Medo do desconhecido, desafios, conquistas, romantização; Dia-a-dia do mestrado e suas demandas; Disciplinas cursadas: aprofundamento teórico e oportunidade para os aspirantes ao mestrado; Produção e publicação de artigos científicos; Ser bolsista de um programa de pós-graduação: investimento, responsabilidade, pressão e cobrança (de si e do outro) e Cursar o mestrado e trabalhar: um dilema. Para formar esses indicadores foram aglutinados o total de noventa e três (93) pré-indicadores.

Os indicadores a serem interpretados nesse núcleo revelam as significações das professoras quanto às demandas que constituem o mestrado, os aspectos objetivos e subjetivos referentes a sua estrutura, funcionamento e organização. No indicador: Processo seletivo difícil com muita potência, os relatos das professoras expõem suas impressões e sentimentos acerca do processo seletivo do mestrado.

O processo seletivo de um curso de pós-graduação *stricto sensu* é composto por muitas etapas. O tempo de duração desse processo pode variar de um programa para outro, no caso do POSEDUC, entre o lançamento do edital e o resultado final são quase cinco meses. As etapas do processo seletivo são: prova escrita; análise dos projetos de pesquisa; defesa dos projetos de pesquisa; prova de proficiência e análise do currículo lattes.

São meses vivenciando uma seleção com alto nível de exigência, em que o candidato espera ansiosamente pelo resultado de cada etapa até o resultado final. Essa dinâmica tende a gerar pressão psicológica, estresse, ansiedade, a depender de como o candidato lida com o processo de seleção. As falas que seguem expressam constituições das professoras sobre esse processo.

[...] é uma seleção extremamente difícil você tem que estudar muito para passar na prova, depois você tem que estudar muito seu projeto para que

ele seja um projeto bom de interesse do professor, bem escrito bem organizado, depois vem a entrevista que pra mim é muito difícil também, porque ai você tem que mostrar toda a sua potência diante dos professores (FLORESCER, 2019).

[...] tem que exigir que se tenha publicações mesmo, até porque nós vamos fazer um trabalho de pesquisa e se a gente não estiver já nesse ritmo de pesquisa, vai dificultar muito, vai dificultar para o orientando [...] para o orientador (CRESCER, 2019).

O processo seletivo de um curso de mestrado, nesse caso do POSEDUC, é visto pelas professoras como um processo difícil que exige do candidato muito estudo. A seleção de mestrado é constituída de muitas determinações que formam sua totalidade, como: a concorrência consideravelmente alta em relação ao número de vagas ofertadas, muitas etapas como já citamos anteriormente, as políticas de expansão de cursos de pós-graduação que embora tenham avançado ainda caminham a passos lentos e o status social construído em torno dessa formação. Entendemos que essas determinações também medeiam o processo de constituição das significações das professoras, embora não estejam explícitas com esses significados em seus relatos.

As falas destacadas revelam o modo como as professoras significam as fases da entrevista e a análise do currículo lattes: na primeira, é enfatizada como um momento que exige do aluno “*mostrar potência*”, entendemos que isso significa mostrar domínio sobre o projeto de pesquisa submetido; na segunda, a professora demonstra concordar com a exigência de publicações, inferimos também que para ela a escrita frequente de artigos científicos propicia ao aluno um “*ritmo*” de escrita que ajuda no processo de construção do texto dissertativo.

Com relação à escrita, enfatizamos que esta é um signo e como tal exerce uma função mediadora. Vigotski (2007, p. 55) discorre que o signo “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*”. Assim como os instrumentos de trabalho, os signos auxiliam o homem no desenvolvimento de atividades, entretanto, remetem a uma atividade psicológica, permitem ao homem desenvolver uma atividade interna dirigida ao controle de si mesmo.

As mudanças nas estruturas psicológicas das professoras colaboradoras podem ocorrer a partir de determinações como: medo do desconhecido, desafios, conquistas, romantização. Essas determinações aparecem nas falas das colaboradoras e constituem um indicador referente a seus sentimentos e percepções antes de serem selecionadas para cursar o mestrado

e as zonas de sentido constituídas a partir das experiências e vivências mediadas no decorrer deste processo formativo.

O desconhecido pode despertar medo, mas também curiosidade, enquanto um sentimento provoca a ação de recuar, o outro impulsiona a procurar conhecer. A ideia do mestrado como algo desconhecido aparece nos relatos das professoras, como podemos ver nos trechos destacados:

Na verdade eu tinha medo do mestrado porque era algo assim desconhecido eu não sabia como era (SONHAR, 2020).

[...] as vezes quando a gente pensa o mestrado [...] pensa muito na construção de uma dissertação, [...] ele é muito mais que isso [...] não é só o trabalho que você faz com o seu orientador, o mestrado ele é muito maior do que isso [...] tem as outras disciplinas, os outros professores, os colegas, os anseios, os desafios, as conquistas... (FLORESCER, 2019).

Esses trechos expressam sentimentos de medo do desconhecido, ao mesmo tempo, incertezas e indícios de resignificação sobre o curso de mestrado. O fato de não conhecer um curso de pós-graduação *stricto sensu* faz com que as professoras colaboradoras sintam certo receio, por não saber ao certo como é seu funcionamento, estrutura e organização, assim tendem a fazer uma análise superficial do que seja a construção de um trabalho científico, que precisa atender a critérios rigorosos. Acreditamos que conhecer a historicidade das coisas e fenômenos é de suma importância para desconstruirmos certas ideias, impressões e percepções.

No entanto, ao entrar no mestrado as professoras começaram a constituir novos sentidos acerca dessa formação, à medida que foram vivenciando sua dinâmica. As vivências no programa permitiu o enfrentamento de medos, anseios, desafios, comuns aos que cursam um mestrado e, ao mesmo tempo, galgando as conquistas individuais de cada um, mas carregadas de elementos comuns a todos. Todas as determinações advindas do cotidiano do mestrado contribuíram para as professoras constituírem a ideia de que o mestrado não é algo para temer, tampouco se reduz a uma única questão objetiva: a escrita da dissertação. Nas falas que seguem aparece a dialética dos elementos constitutivos dos enfrentamentos dos desafios pelas professoras colaboradoras.

[...] quando a gente entra no mestrado é como se, ah entrei no mestrado resolvi todos os meus problemas agora eu sou aluna regular, mas não, [...] quando você entrou aí começou todos os seus problemas porque existe a questão da romantização do mestrado, aconteceu comigo, com a maioria acontece (FLORESCER, 2019).

Então tinha que conciliar [...] o trabalho, ser mãe, o mestrado, os eventos, produzir dissertação tinha que tentar conciliar. (SONHAR, 2020)

Faz parte do mestrado [...] para o mestrando, é determinação, consciência, responsabilidade, a gente tem que deixar algumas coisas de lado, a gente tem que abrir mão de algumas coisas que a gente vive, mas quando a gente gosta e quando a gente quer abre mão mesmo. No meu caso foi isso, eu abri mão com muita satisfação de muitas coisas (CRESCER, 2019).

Atualmente o aluno de mestrado tem 02 anos para concluir o curso, diferente de outrora, conforme boletim Informativo da CAPES (INFOCAPES), publicado em 1997, até o ano de 1995 era estimado um prazo médio de titulação de 5,1 anos para o doutorado e 3,9 anos para o mestrado. Cursar todas as disciplinas, realizar a pesquisa e defendê-la, além disso, cumprir outras demandas dentro do prazo estipulado tem se revelando como um desafio para aluno e isso pode ser percebido por meio dos significados expressos na fala das professoras colaboradoras.

Quando dizem “quando você entrou aí começou todos os seus problemas”, “tinha que conciliar”, “a gente tem que abrir mão de algumas coisas que a gente vive” revela que essa formação é um processo árduo, rigoroso que exigiu das professoras colaboradoras trabalhar aspectos subjetivos como “determinação, consciência e responsabilidade”, explícito na fala de Crescer, mas que também estão implícitos nas demais. É notório o esforço das colaboradoras para cumprir as atividades do mestrado, sendo necessário reorganizar suas tarefas pessoais, profissionais e fazer abdições.

Os relatos revelam as contradições que medeiam a forma de pensar das professoras, a partir da historicidade pessoal de cada uma que dialeticamente se articulam e formam uma totalidade. Mesmo diante dos desafios, dificuldades, abdições, mudanças em suas rotinas, elas optaram por dar continuidade à formação em nível de mestrado. Crescer chega afirmar: “eu abri mão com muita satisfação de muitas coisas”. Inferimos que isso decorre da importância social atribuída a este título acadêmico, fazendo-as vislumbrar novas oportunidades profissionais como discutimos no núcleo anterior.

Outro aspecto recorrente nas falas das professoras colaboradoras é a pressão que elas sentem decorrente da ideia, empiricamente constituída ao longo da história, sobre o curso de mestrado quando dizem: “[...] elaboramos a ideia de que os sujeitos que conseguem são os que ultrapassam a configuração do bom são os que são ótimos” (SONHAR, 2020) e “Essa ideia da gente se tornar no mestrado a super estudante não é verdade a gente tem que estudar muito para poder dá conta, mas por ser mestranda a gente não é um ser iluminado nem um ser superior [...]” (FLORESCER, 2019). Compreendemos que a pressão sofrida na

condição de aluno de uma pós (mestrado e doutorado) está pautada numa visão hierárquica em torno daqueles que possuem um nível acadêmico elevado, como se os títulos fizessem dessas pessoas seres superiores.

Como diz Freire (1989, p. 39), “Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa”, todos nós, independentemente do nível acadêmico, estamos em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento, e o fato de cursar uma pós não nos torna detentores do conhecimento, afinal, a produção de conhecimento também não é finita, ser mestranda é uma condição momentânea, para “*dá conta*” como diz Florescer, é preciso estudar e ler muito.

Antes de entrar no mestrado, Florescer tinha certo encantamento devido a “visão romantizada”, entretanto, assim como as demais professoras colaboradoras, ao iniciar esse processo formativo se deparou com desafios, anseios, conquistas que propiciaram a constituição de novos sentidos acerca disso; é como se tivesse colocado “os pés no chão” e passasse a ser mais realista, digamos assim. Sonhar, após seu ingresso no mestrado, perdeu o medo que tinha a princípio e passou a se encantar como ela mesma explicita: “[...] *mas quando você começa vai se apaixonando, se encantando*” (SONHAR, 2020). Crescer, em seus relatos demonstra que concebia o mestrado como um processo difícil e o mestrando como uma pessoa comum, isso nos leva a crer que ela não tinha uma visão romantizada.

Essas contradições acontecem porque, embora as mediações, os significados e o ambiente formativo sejam os mesmos, os sentidos são singulares e particulares, formando a totalidade. Conforme Aguiar (2015, p. 117), os sentidos vão se constituindo a partir do confronto “entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal”. É um processo complexo, dialético e constante. Todavia não acontece de forma imediata, ou seja, apenas por meio de uma simples experiência do homem com a realidade.

Ao passo em que as professoras colaboradoras enfrentavam os desafios advindos da própria dinâmica do mestrado, isso atrelado a aspectos pessoais e profissionais, elas alcançavam também outras conquistas para além da grande conquista que é a conclusão do mestrado. Contudo, indagamos: o certificado de mestre é garantia de sucesso e facilidades na vida profissional? Precisamos ter cautela para não criarmos a ideia ilusória de que o fato de termos um título garantirá, de imediato, oportunidades no mercado de trabalho e progressão de carreira, pois, nem todos conseguem atuar em sua área de formação e a mudança de nível em alguns municípios e estados é bastante burocrática.

A respeito das outras conquistas no decorrer desta formação, vejamos o trecho que segue:

Você qualifica é uma conquista, [...] passar na proficiência é uma conquista, porque existem conquistas pequenas dentro do mestrado, se perceber, perceber as falhas que tinha, as lacunas na formação é uma conquista, estabelecer novas relações é uma conquista, conseguir falar em público é uma conquista, conseguir discutir o seu próprio objeto de estudo vai sendo uma conquista, começar a ter clareza sobre si mesma (FLORESCER, 2019).

Essas conquistas são acadêmicas: passar na proficiência, concluir a dissertação, mas também pessoal: perceber suas próprias falhas, conseguir falar em público, discutir, estabelecer relações. Essas conquistas revelam mudanças em si mesma, em sua subjetividade, ela alcançou naquele momento um nível de desenvolvimento real, funções psicológicas desenvolveram, trata-se de um processo interno, por isso, muitas vezes não são visíveis de imediato, mas que vão constituindo o sujeito.

No decorrer desta formação, as colaboradoras viveram um processo de significações, no qual as experiências e vivências, a partir da inserção no mestrado em educação da UERN, na condição de alunas, contribuíram para a desconstrução da visão romantizada acerca do mestrado e do mestrando. A seguir falaremos mais especificamente a respeito do cotidiano de uma pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, explicitando as demandas que o constitui a partir das falas das professoras.

Os elementos constitutivos da dinâmica do dia-a-dia do mestrando são formados pela aglutinação de significações referentes às relações interpessoais, construção da dissertação, estudo das disciplinas, seminários, participação em eventos, estágio de docência. Nele, as professoras relatam sobre a dinâmica de uma pós-graduação e como elas lidaram com todas as demandas que constitui o mestrado cursado por elas.

O tempo cronológico de um curso em nível de mestrado é um fator que está pré-estabelecido pelo seu regimento, em consonância com as determinações do MEC. No decorrer desse tempo é necessário cumprir com todos os requisitos.

[...] é uma responsabilidade muito grande em dois anos você ter que dá conta da construção de um trabalho que tem que atender os requisitos básicos para ser aprovado e esses requisitos básicos eles não são básicos eles são extremamente rigorosos (FLORESCER, 2019).

Consciente das determinações legais, Florescer enfatiza a responsabilidade atribuída aos mestrandos em cumprir todos os requisitos em conformidade com a complexidade, rigor e exigência da natureza do trabalho investigativo em nível de mestrado e atrelado a isso há outras exigências, como a escrita de artigos científicos para publicação em periódicos. Mesmo

consciente da responsabilidade assumida, a professora demonstra angústia para o cumprimento dos requisitos que são “*extremamente rigorosos*”.

Para Saviani (2000), o mestrado como primeiro nível da formação *stricto sensu* é uma “[...] iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação”. Nessa perspectiva é compreensível o estudante sentir dificuldade na investigação científica a ser realizada, porque deve estar sustentada em uma base teórica e metodológica consistente e articulada. A seguir, as professoras relatam a dinâmica vivenciada no dia-a-dia durante o período do mestrado.

[...] a questão da disciplina, da organização [...], do tempo que a gente dedica para a construção da dissertação e para o estudo das disciplinas, isso da disciplina, da organização, [...] me ajudou muito para eu estudar para o próprio concurso (FLORESCER, 2019).

Tinha tempos de estudar até de madrugada, [...] passar feriado, final de semana estudando, [...] inclusive meu esposo chegou a viajar sozinho com meu filho e eu fiquei em casa durante uma semana inteira estudando, tentando tanto construir artigos quanto o trabalho da dissertação, [...] e, assim, faz parte eu acho que faz parte, é difícil? É, mas é muito gratificante (CRESCER, 2019).

As professoras demonstram preocupação e compromisso com esta formação. Ao relatarem acerca da estrutura curricular, quando se referem à simultaneidade das tarefas demonstram as dificuldades enfrentadas, a organização, o tempo dedicado e abdições de finais de semana, feriados, noites de sono para conseguirem conciliar o mestrado e demais dimensões de suas vidas. Todavia, ao mesmo tempo, mostram os benefícios dessa dinâmica quando falam: “*organização, [...] me ajudou muito para eu estudar para o próprio concurso*” e apesar de todos estes desafios reconhecem “*acho que faz parte, é difícil? É, mas é muito gratificante*”. A contradição é um elemento fundamental da dialética, está presente na realidade concreta, dessa forma, as professoras como seres sociais e históricos constituídas no meio social também são contraditórias, portanto, é natural que em suas falas essas contradições apareçam.

O esforço empreendido pelas professoras colaboradoras para cumprir as determinações do curso concomitante a outras demandas pessoais e profissionais está explícito na fala que segue: “*Para mim foi bastante corrido porque não consegui a licença do trabalho. [...] devido está em estágio probatório.*” (SONHAR, 2020). Trabalhar e cumprir todas as demandas que compõem a estrutura e organização de uma pós certamente não é fácil,

mas essa é a realidade vivida por muitos professores, especialmente para aqueles que atuam em redes privadas ou redes públicas por meio de contratos.

Esta e outras situações tendem a limitar a participação destes alunos, por exemplo, em grupos de estudos, eventos científicos. Vejamos o seguinte trecho: “*Ah, eu tinha muita vontade de passar o dia na universidade, de estar em todos os eventos [...]*” (SONHAR, 2020). Ao fazer esse relato, a professora expressa um semblante triste, revelando seu desejo de, naquela época, ter disponibilidade para viver com mais afinco o mestrado. Outro elemento que culmina em uma realidade semelhante a essa, se remete a situação econômica de muitos alunos que não possuem renda, advém de famílias humildes e, infelizmente, as bolsas de estudos são consideravelmente inferiores em relação à quantidade de alunos que se encaixam nos critérios para recebê-las.

Sabemos que a participação em eventos científicos é uma das demandas que constitui o mestrado. Entretanto, em alguns eventos o valor referente à taxa de inscrição para alunos de pós-graduação *stricto sensu* chega a ser exorbitante. Desconsiderando, nesse sentido, a realidade econômica de muitos estudantes, isso nos levar a crer e ousar dizer que outra ideia construída socialmente acerca dos estudantes desse nível de ensino é que todos possuem uma situação financeira relativamente estável, isto é, já atuam em suas áreas de formação, são concursados, contratados, ou até mesmo recebem bolsa de estudo. Remetemo-nos a Konder (2008, p. 35), quando diz: “Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”; é preciso olhar para as partes articulando-as dialeticamente ao todo.

Os eventos aparecem nos relatos como momentos importantes para formação e construção do trabalho dissertativo. Sobre o assunto destacamos o trecho: “[...] *a participação nos eventos faz com que crescamos bastante em relação a nossa própria produção.*” (SONHAR, 2020) e salientamos que não se trata de qualquer evento, orienta-se priorizar a participação naqueles com discussões que vão de encontro à área ou linha teórica e metodológica trabalhada na investigação em decurso.

Acreditamos que é preciso ampliar os espaços de discussão e debates coletivos para além dos muros da universidade, compartilhar ideias, conhecer e discutir sobre referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, formas diferentes de pesquisar, nesse sentido, os eventos são de suma importância para a formação do sujeito em qualquer nível acadêmico.

Com base nas discussões realizadas podemos afirmar que o dia-a-dia de um programa de mestrado é constituído por outras atividades e tarefas além da construção da dissertação, são aspectos objetivos e subjetivos que se entrelaçam a todo o momento. Logo, o

desenvolvimento que acontece no sujeito que entra no mestrado vai além do cognitivo; como defende Vigotski (2007), não há como separarmos o cognitivo do afetivo.

No decorrer de todo este processo estamos interagindo com outras pessoas. Nas relações com o outro (colegas, professores, orientador) nos deparamos com percepções e concepções diferentes da nossa, acerca da realidade, dos fenômenos históricos e sociais, da forma de pesquisar. A fala que segue ilustra esse pensamento exposto por nós: “[...] *a gente tem essas outras visões de outras pessoas, de colegas e de outros professores*” (FLORESCER, 2019). Isso é muito construtivo, no sentido de entendermos que não existe conhecimento absoluto, tampouco acabado, “Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p.17). A produção de conhecimento é infinita, cada sujeito mediado por questões históricas e sociais pode constituir sentidos diferentes e isso se manifesta em suas percepções, opiniões e ideias.

A respeito das relações com seus pares, as professoras destacam a mediação feita pelos professores nesse processo formativo. Sobre a relação professor e aluno nos referimos a Freire (1996, p. 63), ao apontar a necessidade do professor se recusar a “arrogância cientificista” e assumir “a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”.

Os professores são exemplos de humildade, exemplo a ser seguido, compreensivos. Motiva, lhe afeta a você querer continuar. Mas como você tem um contato maior com seu orientador aí você coloca ele como um modelo que você quer ser. Nossa os professores foram muito significativos no meu processo de formação (SONHAR, 2020).

Meu orientador foi ó orientador, aprendi muito com ele não só como professor, como orientador, como pessoa também (CRESCER, 2019).

Para Vigotski (2001; 2007), as atividades e relações sociais são mediadas por pessoas, instrumentos e signos sociais e culturais elaborados pelo homem ao longo dos períodos históricos. Os relatos destacados indicam que a mediação feita pelos professores ao longo do processo formativo gerou uma potência afetiva positiva nas professoras colaboradoras. Com relação a isso, Soares (2006, p. 57) escreve: “A afetividade é um grande elemento mediador presente nos espaços das relações sociais do sujeito”. A afetividade permeia todas as relações sociais e pode gerar tanto uma potência positiva quanto negativa. No caso das colaboradoras, as relações afetivas geraram sentimentos de confiança e segurança no orientador, bem como admiração pessoal e profissional. Crescer, por exemplo, quando fala que aprendeu muito com

seu orientador, inclui três aspectos: professor, orientador e pessoa, como forma de enfatizar que não houve apenas o aprendizado do ponto de vista cognitivo.

“[...] foi muito acolhedor está lá no mestrado, no GEPES” (CRESCER, 2019). Expomos essa fala porque acreditamos que embora o mestrado seja um processo árduo, em virtude de sua própria natureza, estrutura e funcionamento, não precisa ser doloroso, sofrido, então, se sentir acolhida na turma, no grupo de pesquisa é importante, pois acreditamos que as interações, os laços afetivos construídos podem amenizar as tensões ao longo do processo e proporcionar afetações positivas, experiências, vivências agradáveis, leves e motivadoras.

Considerando que nas disciplinas é o momento em que acontece um maior contato entre os alunos de mestrado e com outros professores, além do orientador da pesquisa, no indicador a seguir, falaremos sobre as significações das professoras quanto às disciplinas cursadas.

No indicador: Disciplinas cursadas: aprofundamento teórico e oportunidade para os aspirantes ao mestrado são revelados indícios de como as professoras significam os momentos vivenciados nessa etapa do mestrado. Aqui, nos referimos especificamente a forma como as disciplinas (disciplinas obrigatórias e optativas) são organizadas e cursadas no POSEDUC, a partir dos relatos das professoras.

As disciplinas fazem parte da formação *stricto sensu* e, no caso do POSEDUC, orienta-se que o mestrando conclua todas as disciplinas no primeiro ano para se dedicar somente a construção do trabalho dissertativo no segundo ano. Isso não significa de modo algum que a pesquisa inicie somente no último ano, pois, o processo de escrita acontece concomitante às disciplinas, produção de artigos, participação em eventos, estágio de docência, entre outras demandas. Sobre isso as colaboradoras relatam:

Eu acho que é um momento de desconstrução e reconstrução mesmo da pesquisa nas disciplinas, eu acho que as disciplinas do mestrado elas são fundamentais, principalmente seminário de pesquisa e outras disciplinas optativas que aí é o caso da prática de docência não só essa (FLORESCER, 2019).

Eu acho que é muito bom, [...] é uma oportunidade que os aspirantes ao mestrado têm de participar de disciplinas especiais. É importante ter essa oferta porque os pretendentes têm uma visão melhor da linha que quer seguir e de se adequar à linha que o pretendido orientador pesquisa (CRESCER, 2019).

Nos relatos das professoras, podemos perceber os seguintes significados: o estudo das disciplinas como um momento de aprofundamento teórico, uma oportunidade de

coletivamente pensar na pesquisa que será desenvolvida, sendo enfatizada a disciplina, denominada seminário de pesquisa, cujo cerne das discussões é a investigação científica a ser realizada. Esse momento é como um choque de realidade, porque até iniciarmos o mestrado acreditamos que as ideias postas no projeto estão claras, as etapas e procedimentos bem definidos e delimitados. Ao destacar essa disciplina percebemos a preocupação das professoras quanto à escrita do trabalho científico. Outro significado que aparece nessas falas se refere às disciplinas optativas, vistas como uma oportunidade para os candidatos a ingressar no mestrado, uma vez que eles podem participar na condição de alunos especiais, desde que ofertada vaga.

As disciplinas são significadas pelas professoras como uma oportunidade tanto para os alunos regulares quanto para os candidatos às vagas. No primeiro caso, as disciplinas oportunizam pensar e discutir coletivamente sobre seus objetos de estudo e temas relacionados que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa. No segundo caso, para aqueles que se preparam para participar da seleção, as disciplinas oportunizam, de modo geral, uma aproximação com a pós-graduação, contribuindo para entender um pouco sobre seu funcionamento e estrutura, evitando e/ou amenizando sentimentos como medo do mestrado por ser algo desconhecido, como relatado pelas professoras colaboradoras, e em específico, para conhecer e se familiarizar com as linhas de pesquisa, nível das discussões, leituras, bem como realizar atividades em conjunto com alunos regulares e conhecer os professores.

Florescer, Crescer e Sonhar passaram por esse mesmo processo de cursar disciplinas obrigatórias e optativas, mas a ênfase dada é diferente, e isso acontece porque os sentidos, conforme Davis e Aguiar (2010), são singulares, carregados de sentimentos, exprimindo a essência do sujeito. Mas também são históricos, tendo em vista que dizem respeito à história de vida do sujeito, suas vivências e experiências, inseridas em um contexto histórico e social.

Da mesma forma, os sentidos constituídos sobre a escrita e publicação de artigos também podem ser diferentes, embora a exigência seja comum a todos os alunos de mestrado. Neste momento discutiremos sobre o assunto, no indicador: Produção e publicação de artigos científicos; neste, constam relatos que nos ajudam a apreender o modo como as professoras significam a questão da escrita e publicação em meio a outras demandas do mestrado.

A produção intelectual de docentes e discentes, atualmente, é um dos indicadores com maior peso na avaliação da CAPES, com o percentual de 35%. Assim, o baixo número ou ausência de publicações pode ocasionar desde uma nota baixa na avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação, ao fechamento destes, caso o quadro não seja revertido.

Mediante este contexto, professores e alunos vivem constantemente a pressão de produzir e publicar artigos científicos em periódicos.

A respeito do assunto, a fala destacada indica estratégias utilizadas para atender a essa demanda: *“Todos os artigos produzidos nas disciplinas foram publicados, além disso, eu fiz o estágio docência, o resultado do estágio docência foi publicado numa revista BI”* (FLORESCER, 2019). Para produzir artigos e publicar em eventos e periódicos concomitante à escrita da dissertação, Florescer aproveitava os textos escritos nas disciplinas. Inferimos que com a ajuda do orientador esses textos eram ampliados, aprofundados e até mesmo redimensionados, e algumas experiências vividas durante a formação, como a do estágio de docência, eram problematizadas, sistematizadas e transformadas em artigos.

A CAPES orienta que as produções estejam em conformidade com a área ou objeto da pesquisa em andamento, sempre em parceria com o orientador, este aspecto é uma exigência. Quanto à produção científica considerada pela CAPES, Severino (2009, p. 20) profere “O que se valoriza, com toda razão, é a produção realizada a partir do investimento interno no Programa, diretamente vinculada aos temas envolvidos nas linhas de pesquisa ou que tenha com eles alguma afinidade”. Conforme o autor, não adianta o programa ter inúmeras produções e publicações se não estiverem relacionadas com suas linhas e temas de pesquisa, pois não terá peso na avaliação.

Sobre o assunto Crescer salienta: *“Penso que as publicações, ou seja, as pesquisas realizadas e publicadas nos preparam melhor para superar as dificuldades que certamente iremos encontrar na vida acadêmica”* (CRESCER, 2019). Novamente se refere ao exercício da escrita científica como importante para a vida acadêmica. Nas entrelinhas, ela explicita a função mediadora da escrita (signo) no processo formativo. Durante a entrevista, Sonhar expressa certa frustração ao dizer: *“Confesso que é algo que ainda quero muito é produzir, publicar, mas ainda estou em processo de adaptação”* (SONHAR, 2020). Inferimos que o motivo da frustração ocorre pelo fato de após concluir o mestrado não ter conseguido ainda se organizar para escrever, publicar, retornar ao grupo de pesquisa, isto é, dar continuidade a vida acadêmica. Esses relatos revelam que as colaboradoras não se sentiam pressionadas a publicar artigos, entretanto, essa não é uma realidade vivida por todos os mestrandos.

Publicar em revistas com extratos altos não é fácil, pois além da exigência e rigorosidade quanto ao texto submetido existem outros aspectos que dificultam esse processo, a saber: a dinâmica de fluxo contínuo adota por muitos periódicos; alta demanda de submissão de textos; recentemente alguns periódicos têm adotado como política de submissão a limitação do número de textos por pesquisador, dentro de um prazo específico, que pode

variar de uma revista para outra, por fim frisamos a questão ética de não submeter o mesmo texto a mais de um periódico concomitantemente. Por conseguinte a publicação dentro do período que compreende o mestrado trona-se bastante difícil.

A escrita científica, bem como sua exigência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é uma construção histórica e social internalizada por todos que compõem esse nível acadêmico. A produção e publicação de artigos científicos são abordadas nas falas interpretadas em aspectos diferentes: estratégias utilizadas para atender essa exigência da CAPES, a importância da escrita científica para a formação e como perspectiva futura. A exigência de publicação é comum a todos os alunos, mas para aqueles que são bolsistas a pressão se revela como mais acentuada, pois, o fato de receberem a bolsa de estudos, isto é, terem dedicação exclusiva ao curso gera uma cobrança maior.

O grupo de alunos bolsistas no POSEDUC é consideravelmente pequeno, a realidade vivida por esses alunos culminou na aglutinação de dois indicadores, sendo estes: Ser bolsista de um programa de pós-graduação: investimento, responsabilidade, pressão e cobrança (de si e do outro) e Cursar o mestrado e trabalhar: um dilema, porém a discussão desses indicadores, apresentados concomitantemente, se articula dialeticamente à realidade dos mestrandos que não estão na condição de bolsista.

Ter sido bolsista de um programa de pós-graduação é parte importante da historicidade de Florescer, que revela outras mediações com as quais teve contato, e nesse viés particulariza sua experiência no mestrado, bem como as outras professoras que também têm aspectos de sua historicidade que particularizam a experiência vivida, e todas viveram situações, momentos e processos em comum. Destacamos aqui a importância da historicidade, haja vista, nos ajudar a desvelar alguns significados que permeiam a fala e o pensamento do sujeito.

Vejamos alguns trechos que explicitam como era ser bolsista do mestrado em educação da UERN:

[...] o fato de ser bolsista facilitava muito essa dinâmica porque eu não trabalhava [...] então eu vivia praticamente a semana inteira aqui na universidade (FLORESCER, 2019).

Você tem que dá um retorno, essa é a pressão maior, isso vinculado ao programa que por ser bolsista você tem que publicar em uma revista, [...] existiam demandas dentro do próprio programa que você tinha que dá conta como: ajudar nas próximas seleções do programa, em eventos, organizar e articular material que o programa estivesse precisando que fossem organizados, [...] é uma forma de contrapartida também [...] (FLORESCER, 2019).

Nessas falas podemos perceber uma contradição, ao afirmar que ser bolsista facilitava o modo como lidava com as demandas do mestrado, tendo em vista, não ter que dividir seu tempo entre trabalhar e estudar. Percebemos que essa condição também gerava certa pressão com relação a cobranças de si mesmo, quando ela expressa: “*Você tem que dá um retorno, essa é a pressão maior*”. Inferimos, assim, que isso significa cumprir todas as demandas do processo formativo dentro dos prazos estabelecidos, inclusive a defesa da dissertação e as atividades específicas do aluno bolsista, como estágio docência. Isso atrelado às cobranças do programa, quanto à publicação em periódicos e ajuda prestada pela bolsista em outras atividades, visto por ela como uma “*contrapartida*”.

“*A bolsa ela é extremamente [...] fundamental também para esse envolvimento mais profundo do aluno com o mestrado [...].*” (FLORESCER, 2019). Ao se referir à bolsa como “*extremamente [...] fundamental*”, compreendemos que esse recurso foi essencial para que a professora pudesse viver o mestrado com mais afinco, pois, na condição de bolsista ela tinha condições financeira de passar o dia inteiro na universidade, participar de eventos científicos dentro e fora do estado e disponibilidade para participar das atividades. Conforme estabelecido na Portaria nº 76 de abril de 2010, o aluno bolsista assume o compromisso de dedicação integral às atividades do programa, sendo a bolsa nesse sentido um subsídio para que ele possa se dedicar somente ao mestrado, viver plenamente tudo o que essa formação pode proporcionar.

[...] se eu tivesse que trabalhar quando estivesse fazendo o mestrado [...] eu não saberia, porque se eu tivesse que me dedicar ao trabalho eu não iria me dedicar ao mestrado ao mesmo tempo, porque eu estaria construindo as minhas primeiras experiências então como eu iria fazer isso em um processo de mestrado? Eu não saberia fazer (FLORESCER, 2019).

Novamente a professora enfatiza a importância da bolsa de estudos nesse processo formativo. Por ser bolsista, àquela época, ela não viveu a realidade de ter que trabalhar e cursar o mestrado concomitantemente, ao contrário da realidade das outras colaboradoras, como discutimos anteriormente, enfrentaram dificuldades para conciliar trabalho e estudo, tendo que abdicar de muitas coisas, inclusive momentos de descanso e lazer para cumprir as demandas do mestrado. Os contextos distintos no qual as professoras estavam inseridas revelam mediações constitutivas do modo como significam essa formação.

Quando a professora diz “*eu estaria construindo as minhas primeiras experiências*” revela ciência de que estaria iniciando seu processo de constituição enquanto profissional e

isso exige dedicação porque também é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. A forma como cada sujeito lida com as situações postas em sua realidade concreta e objetiva está relacionada à subjetividade, embora seja um desafio conciliar o início de carreira docente com a formação em nível de mestrado, o que para algumas pessoas não seria algo fora de suas possibilidades.

O início de carreira docente, de acordo com Huberman (2000), é marcado por um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência” se refere ao que comumente chamamos de choque de realidade, é o momento da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, em que o professor se depara com dificuldades em relação ao seu fazer pedagógico, com alunos, com o material didático, entre outros desafios apontados pelo autor. Já o aspecto da “descoberta” se remete ao “[...] entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Os dois aspectos “sobrevivência” e “descoberta” são vividos paralelamente e, conforme o autor, o segundo ajuda o professor a suportar o primeiro.

Estudar e trabalhar, por conseguinte, para Florescer seria inviável, por se tratar da iniciação à carreira docente. Diferente da realidade de professores que ao entrar no mestrado já atuam há alguns anos na educação básica, como é o caso das demais professoras colaboradoras, embora essa realidade seja desafiadora, visto as dificuldades para organizar seu tempo para atender as demandas do trabalho, do mestrado e vida pessoal, essa situação não se configura como um dilema, no sentido de precisar optar entre trabalhar ou estudar.

Com base no movimento de interpretação e síntese realizado, este núcleo revelou que as professoras significam que o tempo cronológico destinado à formação em nível de mestrado torna-se curto, considerando as inúmeras demandas que o constitui, além da construção da dissertação. Mediadas pelos contextos histórico e social, subjetividade e os sentidos constituídos, o modo como as professoras colaboradoras lidaram com o cotidiano do mestrado se particulariza em alguns aspectos ao mesmo tempo em que se aproxima em outros. O que se revelou como importante, significou medo, desafios e conquistas ao longo desse processo formativo, que para uma não necessariamente teve o mesmo significado para todas. Destacamos um fator que consideramos relevante: a disponibilidade. As professoras estavam imersas em realidade distintas quanto a isso, pois, Florescer tinha disponibilidade total, Crescer cumpria uma jornada de trabalho de 15h e Sonhar de 30h.

4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONSTITUIÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO SUJEITO

O mestrado abre portas [...] (FLORESCER).

O núcleo de significação 3 foi constituído a partir de sete indicadores: Processo de construção e reconstrução, outros olhares (de si, do outro e da realidade); Diferencial para o desenvolvimento pessoal e profissional; Possibilidade de entender, problematizar, pensar sobre a escola e a prática; A natureza do trabalho dissertativo: desenvolvimento do posicionamento e autonomia; A vivência com o referencial teórico contribuindo para compreender melhor o outro e a dimensão subjetiva da educação; Abre portas, amplia as oportunidades, mobilização no próprio sujeito, progressão de carreira; Mestrado concluído: realização de um sonho, aprendizado, crescimento, perspectivas futuras. Para formar esses indicadores foram aglutinados o total de sessenta e sete (67) pré-indicadores.

As professoras colaboradoras se referem à formação em nível de mestrado como algo que abriu portas, caminhos, oportunidades e novas possibilidades. Os indicadores a serem interpretados revelam mudanças, saltos qualitativos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Os indicadores: Processo de construção e reconstrução, outros olhares (de si, do outro e da realidade) e Diferencial para o desenvolvimento pessoal e profissional estão bastante entrelaçados, revelam indícios dos sentidos constituídos pelas professoras acerca de mudanças na forma de agir, pensar, de enxergar a si, o outro e a realidade, isto é, o desenvolvimento pessoal e profissional, processo esse mediado pelas experiências e vivências no mestrado em educação da UERN concomitante a outras demandas, sejam pessoais ou profissionais.

Todas as professoras se referem às mudanças e desenvolvimento ao longo e após a formação de mestrado, contudo utilizam palavras diferentes. Florescer explicita as palavras construção, reconstrução, amadurecimento e as demais utilizam a expressão outros olhares. Os significados proferidos são diferentes, no entanto, os sentidos que permeiam o pensamento são semelhantes.

Nas falas a seguir, as professoras relatam sobre as mudanças percebidas em si mesmas durante e após a formação de mestrado.

Eu acredito que o mestrado [...] é um processo extremamente desconstrutor e reconstrutor então a pessoa que entra no mestrado não é a mesma pessoa que sai. Logo, a sua prática muda. Eu não acredito que não

mude, alguma coisa muda mesmo que seja uma mudança pequena (FLORESCER, 2019).

Estamos em processo de constituição e a cada dia aprendemos mais e mais. E o mestrado trouxe a possibilidade de ressignificar concepções apreendidas na graduação e conhecer novas concepções (SONHAR, 2020).

Depois da minha pesquisa eu fui tendo outros olhares [...]. (CRESCER, 2019).

As mudanças percebidas pelas professoras aconteceram por meio de um processo e como tal não foi algo imediato, tampouco linear. Elas viveram inúmeras dificuldades (noites sem dormir, abdicar final de semana, feriado, momentos com a família), desafios (conciliar trabalho e estudo), quando diz: “*é um processo extremamente desconstrutor e reconstrutor*”. Com isso, inferimos que foi um processo árduo, no qual pequenas mudanças foram acontecendo ao longo dessa formação até ocorrerem as transformações pessoais e profissionais relatadas como a ressignificação de concepções, constituição de novos olhares e se perceber como outra pessoa após o mestrado. Com base em Vigotski (2007), entendemos que esses trechos revelam saltos qualitativos alcançados, isto é, as professoras naquele momento atingiram um nível de desenvolvimento real.

Na condição de seres humanos, as professoras não são seres estáticos, estão a todo o momento aprendendo, se desenvolvendo, por meio de um processo complexo, marcado por contradições. Quanto a isso, Lukács (1979, p.17) diz que “*não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem*”. Dessa forma, como seres históricos as colaboradoras estão sempre se transformando ao mesmo tempo em que transformam o mundo e a realidade social na qual estão imersas. Com efeito, as experiências e vivências ao longo de suas vidas, as mediações históricas e sociais e ações que desenvolvem no mundo vão contribuindo para o processo de constituição delas, provocando transformações em si mesmas.

Vejamos outros trechos em que fica evidenciada a ideia de mudanças qualitativas ocorridas, destacamos: “[...] *é uma construção uma constituição de si mesmo [...]* de você *se perceber enquanto pessoa em processo*” (FLORESCER, 2019); “[...] *hoje eu vejo que eu tenho um olhar mais amplo*” (CRESCER, 2019) e “[...] *passa a ser consciente, reflexivo e crítico*” (SONHAR, 2020). As falas indicam mudanças que embora subjetivas refletem na realidade objetiva por meio das ações das professoras. Toda mudança resulta de um processo e não acontece no mesmo ritmo. Sobre o assunto, Konder (2008, p. 28) esclarece que “o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais

se sucedem pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas, isto é, "saltos", modificações radicais)". Quando acontecem mudanças qualitativas, saltos qualitativos significa que houve mudanças nas estruturas internas e podem ser notadas em manifestações externas, por exemplo, na forma de falar, se comportar, nas opiniões, concepções, na prática pedagógica, entre outras como podemos ver nos relatos interpretados.

No ambiente de trabalho também acontecem situações que indicam um novo olhar para as pessoas que fazem um mestrado; vejamos: *“Eu notei que após entrar no mestrado, passei a ser mais respeitada, os colegas passaram a acreditar mais no meu trabalho e até me tratar de maneira diferente de antes”* (CRESCER, 2019). Essa percepção demonstra o olhar dos colegas de trabalho após sua entrada no mestrado. Por que passaram a respeitá-la mais e acreditar mais em seu trabalho? Quando fala *“após entrar no mestrado”*, inferimos que a mudança na forma de olhar e tratá-la aconteceu de imediato. Isso nos leva a crer que possivelmente seus colegas compartilham da mesma *“visão romantizada”* que as demais professoras colaboradoras tinham acerca do aluno do mestrado, como vimos no núcleo anterior.

Ao longo dessa formação, a partir das mediações e internalização de significados, as professoras foram constituindo novos sentidos sobre suas ações no mundo que as cercam e sobre realidade, de modo que desconstruíram e constituíram visões, concepções, ideias, ou seja, passaram por mudanças, mas não na mesma proporção, haja vista os sentidos e a subjetividade serem aspectos muito particulares e singulares de cada pessoa, embora também carreguem aspectos universais e se constituam no social. Seguimos em direção ao próximo indicador cuja discussão se volta especificamente para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desenvolver-se é um processo, neste indicador são revelados indícios de como as professoras colaboradoras significam a contribuição do mestrado para o seu processo de desenvolvimento nas dimensões pessoal e profissional.

[...] se não fosse o mestrado eu não poderia está hoje como professora no ensino superior (FLORESCER, 2019).

O mestrado foi assim um [...] diferencial muito grande na minha vida tanto pessoal, quanto acadêmica, quanto profissional (CRESCER, 2019).

O mestrado contribuiu muito para minha formação pessoal e profissional (SONHAR, 2020).

Todas as professoras reconhecem o papel relevante da formação em nível de mestrado para sua constituição, significando como um diferencial em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia, compreendemos que as mudanças relatadas nessas dimensões não advêm somente dos dois anos referentes a essa formação, elas resultam do entrelaçamento dialético e histórico de constituições ao longo de suas vidas.

Florescer profere acerca do grande diferencial que a formação de mestrado provocou em sua vida profissional: se tornar professora universitária. Esse processo formativo significou a abertura de novas possibilidades e oportunidades, com relação à área de atuação. Quanto à professora Crescer, essa formação possibilitou uma valorização profissional do ponto de vista financeiro - *“Quando eu terminei com três meses após já estava **recebendo como uma professora nível 4¹⁴**, que é **professor que tem mestrado**”* (CRESCER, 2019) -, como também um maior reconhecimento em seu ambiente de trabalho. Logo, também representa abertura de novas possibilidades e oportunidades pessoais e profissionais.

Nos trechos a seguir, as professoras falam com mais ênfase acerca de mudanças pessoais e, conseqüentemente, percebemos como isso implica no profissional:

*O mestrado também tem muita essa potência da **gente se perceber enquanto sujeito, sujeito que pode falar, que pode propor** [...], a gente vai tendo um desenvolvimento uma autonomia muito grande [...]* (FLORESCER, 2019).

*Eu mesma **comecei a me sentir mais confiante**, [...] nas minhas ações profissionais, mais reflexiva. [...]* (CRESCER, 2019).

Permite refletir criticamente sobre a prática (SONHAR, 2020).

Podemos perceber o quanto as dimensões pessoal (individual) e profissional (social) estão interligadas, haja vista o desenvolvimento destas se dá através de um processo não finito que envolve o sujeito em sua totalidade. A dimensão profissional se aproxima dos significados, que de acordo com Aguiar (2010), são construções históricas e sociais transmitidas ao longo da história e internalizadas por todos que compõem a sociedade, e a dimensão pessoal se aproxima dos sentidos, possui um caráter mais particular e subjetivo. Apesar de terem suas diferenças e especificidades, ao mesmo tempo em que exercem uma relação de contradição essas dimensões se constituem mutuamente. Em nível de exemplo, *“refletir criticamente sobre a prática”* envolve as duas dimensões, o ato de refletir está mais

¹⁴ De acordo com a lei complementar nº 070, de 26 de abril de 2012, nível IV é uma classificação atribuída ao professor com título de mestre reconhecido pelo Ministério da Educação.

ligado ao aspecto pessoal, mas na medida em que reflete sobre sua prática como docente, consequentemente tende a desenvolver novas ações profissionais.

Quando expressam que enxergaram a si mesmos como sujeito capaz de propor, de falar o que pensa, desenvolver confiança em si mesmo, um olhar mais crítico e reflexivo, remetemo-nos a Vigotski (2007) ao expor que o homem se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de desenvolver a linguagem, o pensamento e a consciência. Essas funções psicológicas vão sendo desenvolvidas ao longo de nossa vida, por meio da relação com o outro. As relações sociais dentro e fora do mestrado contribuíram para o desenvolvimento das funções psíquicas relatadas pelas colaboradoras, que embora intimamente ligadas ao desenvolvimento pessoal, considerando o sujeito como um todo, ao desenvolver-se em um aspecto ocasiona mudanças em outros aspectos, nesse caso, o profissional.

Mediadas por inquietações advindas das experiências e vivências em sua realidade profissional, as professoras Crescer e Sonhar delimitaram seus objetos de estudo do mestrado. Em seus relatos podemos perceber as contribuições dessa investigação científica para o desenvolvimento de sua práxis.

Hoje eu estou tentando fazer com que os resultados em que eu cheguei na minha pesquisa, de levar uma formação voltada para a necessidade real dos professores, seja concretizado na prática (CRESCER, 2019).

Realizar uma pesquisa no mestrado direcionada a educação infantil, que é o espaço em que estou trabalhando, foi indispensável para pensar sobre a prática especialmente em relação às atividades imaginativas e criativas das crianças (SONHAR, 2020).

Crescer enxerga a possibilidade de trazer os resultados da investigação realizada para enriquecer sua prática. Entre os resultados aos quais chegou, frisou em outro momento da entrevista, a necessidade dos temas e discussões das formações partirem da realidade da escola, da sala de aula em que os professores atuam, ouvi-los para saber como esses encontros poderiam de fato contribuir para a prática deles, com vistas a atender suas necessidades.

A pesquisa de Sonhar tinha como cerne saber como se constituía a imaginação e a criatividade na criança, cujo trabalho foi desenvolvido com uma turma de educação infantil. Sabemos que a imaginação e criatividade são aspectos imprescindíveis de serem trabalhados na educação infantil, por isso entender como acontece o processo de constituição dessas funções psicológicas é importante para o professor na escolha, planejamento e direcionamento das atividades. Quando diz que a pesquisa realizada “foi indispensável para pensar sobre a prática”, entendemos que houve mudanças em sua prática pedagógica.

A mediação, como profere Aguiar e Ozella (2006), tem a função de ligar a singularidade e a universalidade, porém não se limita a isso, ela também tem a função de ser o cerne organizador objetivo dessa relação. As inquietações das colaboradoras são singulares, partiram da historicidade de cada uma, no entanto, o processo e os resultados das investigações científicas realizadas se ligam ao universal, representam a totalidade dos fenômenos estudados por ambas e contribuem para a ciência.

A formação em nível de mestrado significou um diferencial na vida das professoras colaboradoras. Os relatos indicam que houve mudanças subjetivas e objetivas que implicaram na organização, planejamento e desenvolvimento de seu trabalho. Essas transformações são fruto de um processo complexo de apropriação de significados, constituição de sentidos, mudanças e saltos qualitativos.

A contribuição da formação *stricto sensu* como uma possibilidade de entender, problematizar, pensar sobre a escola e a prática do professor é abordada pelas colaboradoras resultando na aglutinação do indicador que interpretaremos neste momento.

[...] eu acho que o crescimento da pós-graduação não significa que todos que vão fazer a pós-graduação serão professores no ensino superior, significa que eles vão refletir sobre sua prática, voltar para a escola com o olhar muito mais [...] apurado sobre o que eles fazem (FLORESCER, 2019).

Essa fala expressa a ideia do mestrado como um processo formativo que contribui para formação de bons pesquisadores e conseqüentemente bons profissionais. Quando diz “*voltar para a escola com o olhar mais apurado*”, entendemos que significa olhar para aquela realidade e para si mesmo enquanto sujeito que faz parte e atua nesta de forma mais reflexiva, tentando abandonar visões naturalizantes dos fenômenos inerentes a este espaço.

A respeito do importante papel desempenhado pela pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, Severino (2009, p.16) defende que ao preparar um bom pesquisador, objetivo precípua da pós, “[...] se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”. Em outras palavras, os cursos de mestrado e doutorado ao formar pesquisadores titulados estão formando bons profissionais para atuarem em outros espaços além da academia. Essa ideia aparece na fala da professora colaboradora com outros significados, quando diz que os professores retornam para escola mais reflexivos e enfatiza mudanças na forma de olhar para sua prática.

A expansão da pós-graduação no Brasil é abordada no relato das professoras, vejamos o trecho que segue: “[...] *eu acho que o crescimento da pós-graduação no Brasil ele*

possibilita muito a sistematização desse conhecimento produzido pelos professores na sala de aula e que os professores podem...dar uma visibilidade para isso” (FLORESCER, 2019).

Sistematizar o conhecimento produzido pelos professores em sala de aula e dar visibilidade a isso, interpretamos que significa mostrar, divulgar o que tem sido produzido no chão da escola, porque não é somente na academia que se produz conhecimento, contudo, historicamente é neste espaço que o conhecimento é sistematizado e divulgado.

É fato que a pós-graduação *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e profissional) expandiu bastante na última década. Conforme dados da Plataforma Sucupira, atualmente no Brasil existe um total de 4.647 programas e 7.062 cursos. No entanto, ainda não existe a democratização desse nível acadêmico. O processo seletivo, como já discutimos, é constituído de muitas etapas e no POSEDUC, por exemplo, a quantidade de candidatos é consideravelmente superior ao número de vagas ofertadas. Tudo isso faz parte da historicidade da pós-graduação e se relaciona à história das professoras colaboradoras, em que cada uma delas teve a oportunidade de ingressar no mestrado. Os relatos abaixo revelam como elas significam as contribuições dessa formação para suas práticas.

Implicou e implica muito porque quando eu pensei [...] meu objeto de pesquisa, eu já trabalhava aqui, a gente fazia formações com os supervisores (CRESCER, 2019).

[...] contribuiu para que possa tentar sempre desnaturalizar a realidade e tentar apreender a dimensão subjetiva que constitui aquele espaço, [...]. Como é que essa criança está se apropriando e objetivando no processo de ensino e aprendizagem nas relações sociais dentro e fora da sala de aula [...]. (SONHAR, 2020).

Essas falas apresentam mudanças no desenvolvimento de seus trabalhos, ao longo e após a formação em nível de mestrado, mas como já antes enfatizamos, as mudanças acontecem por meio de um processo. Inferimos que o mestrado pode vir a ser uma oportunidade dos docentes em exercício problematizar situações do cotidiano escolar, estudar estes fenômenos com o rigor científico, com base teórica e metodológica adequada a fim entendê-los, revelar suas causas, sua essência.

No caso das professoras colaboradoras, compreendemos que a partir do referencial teórico-metodológico estudado elas significam esta formação como um processo que contribuiu para “*desnaturalizar a realidade e tentar apreender a dimensão subjetiva que constitui aquele espaço*” e que “*Implicou e implica muito*” em seu fazer pedagógico. Essas mudanças resultam de muitas mediações presentes nos contextos históricos e sociais das

professoras e não somente da formação em nível de mestrado e dos pressupostos estudados no decorrer desta. Como afirma Vigotski (2001, 2007), o homem é historicamente mediado. Quando a colaboradora diz “*a gente fazia formações*” contextualizando de onde emergiu seu objeto de estudo, entendemos que as relações com os colegas de trabalho e com os professores e supervisores que participavam das formações também são mediações constitutivas das mudanças relatadas.

As atividades educativas e o ambiente escolar são complexos constituídos por diferentes historicidades, subjetividades, mediações e contradições, portanto, o trabalho que o professor desempenha seja em ambientes escolares ou não-escolares deve estar subsidiado no exercício constante da ação-reflexão-ação, problematização e estudo da realidade, como defende Freire (1979). Acreditamos que para ultrapassar a aparência dos fenômenos é necessário, antes, conhecer a realidade empírica na qual ele se manifesta.

Nesse sentido, a investigação científica, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que a embasa, nos possibilita estudar, descrever e explicar fenômenos e situações cotidianas como no caso das professoras colaboradoras. Nesse momento, interpretaremos o indicador: A natureza do trabalho dissertativo: desenvolvimento do posicionamento e autonomia que remete a indícios das significações sobre o desenvolvimento desses aspectos subjetivos mediados pela formação de mestrado.

Saviani (2002, p. 34) expõe que a pesquisa é a “pedra de toque” da pós-graduação *stricto sensu*, sendo o seu objetivo precípuo a formação do pesquisador; acrescentamos ainda, à luz da PSH, a constituição do sujeito em sua totalidade, levando em consideração a subjetividade, historicidade, haja vista que formar um pesquisador não deve implicar somente em aspectos cognitivos, mas contribuir para sua formação integral.

A natureza do trabalho dissertativo é marcada pela rigorosidade teórica e metodológica com que os fenômenos são estudados, nas falas das professoras colaboradoras de forma explícita e implícita percebemos que este processo de escrita não é fácil, requer leitura, estudo e a relação de colaboração entre orientando e orientador é fundamental, tendo em vista, como bem coloca Saviani (2002), o mestrado é uma iniciação a formação do pesquisador.

Nos trechos que seguem aparece o desenvolvimento de dois aspectos percebidos no decorrer da escrita da dissertação, autonomia e posicionamento: “[...] *acho que há um amadurecimento muito maior nesse sentido, do desenvolvimento da autonomia enquanto aluno do mestrado*” (FLORESCER, 2019); a professora completa “[...] *você vai também construindo um posicionamento [...] quando constrói uma dissertação você se posiciona*

muito mais do que em uma monografia". Com base em outros trechos da entrevista, entendemos que a autonomia é entendida no sentido do aluno ter liberdade e também ser provocado a pensar e desenvolver sua pesquisa com mais independência, afinal, a função do professor orientador é orientar o caminho a ser trilhado. Quanto ao posicionamento, visto como necessário, se refere à postura do aluno diante do fenômeno estudado, isto é, expor sua opinião, percepções.

Até desenvolver certo nível de posicionamento e autonomia as professoras viveram um processo intenso de muita leitura, estudo e esforço não apenas cognitivo. A nível de exemplo, a professora Crescer fala sobre uma viagem da qual teve que abdicar, ficando uma semana sozinha em casa, “[...] *tentando tanto construir artigos quanto o trabalho da dissertação, estudando, pesquisando*” (CRESCER, 2019). Percebemos que esse acontecimento foi marcante para a colaboradora e mostra o quanto o processo de escrita da dissertação pode de certa forma ser doloroso, devido sua natureza e das questões pessoais e profissionais.

Histórica e culturalmente, os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) possuem uma estrutura e organização que exige e ao mesmo tempo propicia ao aluno ir trabalhando o posicionamento e a autonomia não apenas na escrita científica, como podemos notar na fala abaixo:

Eu acho que o mestrado ele deu esse amadurecimento também a própria construção do trabalho em si ele dá um amadurecimento da escrita, da forma de falar, de se posicionar, de construir uma apresentação, de produzir uma aula [...] (FLORESCER, 2019).

Compreendemos que o processo de escrita da dissertação, relações com os pares mais experientes, especialmente com o professor orientador, são mediações importantes que viabilizam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que podem ser percebidas externamente, por meio de mudanças na escrita, forma de falar, se posicionar como aparece no trecho destacado. Quando cita o amadurecimento com relação ao planejamento de aulas, inferimos que não somente a escrita da dissertação, mas as outras atividades e demandas do mestrado contribuem para o desenvolvimento do posicionamento e autonomia.

Acrescentamos que o desenvolvimento, de modo geral, não é estático e acabado, há sempre dimensões e aspectos a serem desenvolvidos, assim como há sempre o que aprender, afinal, como discorre Severino (1994, p. 150), “o homem é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é um

ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico”. Assim, como seres históricos, as professoras colaboradoras vão se constituindo, aprendendo e se desenvolvendo ao longo de toda a sua existência, no contato com seus pares e com o mundo social e cultural.

De acordo com Vigotski (2007), existem dois níveis de desenvolvimento: potencial e real. O primeiro concerne a funções em processo de maturação, ciclos incompletos, isto é, atividades e/ou tarefas realizadas somente com a ajuda de outra pessoa; o segundo nível é caracterizado por ciclos de desenvolvimento já completados. Ao alcançar esse segundo nível o sujeito logo se depara com novas situações, exigindo dele se apropriar de novos significados; esse movimento acontece ao longo de toda a nossa vida. As professoras chegaram a um nível de posicionamento e de autonomia necessários para a construção do trabalho dissertativo, entretanto, em um possível doutorado provavelmente elas terão que se desenvolver bem mais nesses e em outros aspectos.

Além da natureza do trabalho dissertativo aparece nos relatos das colaboradoras significações constituídas a respeito do referencial teórico-metodológico estudado no decorrer deste processo formativo, culminando na aglutinação do indicador: A vivência com o referencial teórico contribuindo para compreender melhor o outro e a dimensão subjetiva da educação.

[...] pela abordagem que a gente estuda, a gente aprende a compreender melhor as pessoas, o outro, quem está próximo da gente. Passei inclusive a me compreender melhor depois que comecei a estudar a PSH, que hoje para mim eu tenho ela como base para tudo, para quase todas as coisas que eu faço (CRESCER, 2019).

As discussões realizadas a partir da sócio-histórica permite ter um olhar mais consciente sobre a dimensão subjetiva da educação. Dentre as várias possibilidades de apreender como se constitui a imaginação e a criatividade na educação infantil (SONHAR, 2020).

Na concepção dialética teoria e prática não se separam, são indissociáveis, “A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 1990, p. 23). Nas falas destacadas, podemos perceber que as professoras colaboradoras concebem o entrelaçamento entre teoria e prática, tendo em vista reconhecerem que o referencial estudado serviu não apenas para fundamentar a pesquisa realizada no mestrado, mas tem contribuído para suas vidas nas dimensões pessoal e profissional.

A internalização e apropriação de concepções e teorias da abordagem estudada mediada pela historicidade e subjetividade das professoras, ou seja, as experiências e

vivências particulares e relações sociais com o outro contribuiu para que elas significassem esses estudos como importantes na/para realidade concreta de seu cotidiano. Partindo da premissa de que os pressupostos teórico-metodológicos nos ajudam a explicar a realidade empírica, entender seu movimento, contradições, inferimos também que o fato dos objetos de estudo de Crescer e Sonhar emergirem do contexto de sua prática favoreceu uma vivência mais significativa.

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da categoria historicidade para a apreensão das significações constituídas pelas colaboradoras. Como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 302), “Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento”. Cientes de que o processo de constituição de sentidos não é estático, está em constante movimento, interpretaremos nesse momento os indicadores: Abre portas, amplia as oportunidades, mobilização no próprio sujeito, progressão de carreira e Mestrado concluído: realização de um sonho, aprendizado, crescimento, perspectivas futura - estes possuem uma íntima relação e revelam indícios de como atualmente as colaboradoras significam a conclusão do mestrado, por isso serão apresentados concomitantemente.

O mestrado abre portas no sentido de, inclusive galgar [...] novos patamares dentro do que ele já faz, ampliar as oportunidades, ter acesso a novas perspectivas [...] (FLORESCER, 2019).

[...] o mestrado abriu caminhos (CRESCER, 2019).

Acredito que o mestrado é um espaço de oportunidades de desenvolvimento constante, não somos imutáveis (SONHAR, 2020).

Partindo do pressuposto de que os sentidos “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas [...], é acionada e mobilizada” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 63), entendemos que o entrelaçamento das experiências e vivências das professoras, durante e após o mestrado, mediadas pela historicidade e subjetividade, fizeram com que elas significassem essa formação como: um processo formativo que abre portas, caminhos para alcançar novos patamares, espaço de oportunidades e desenvolvimento do sujeito.

[...] o trabalho que o professor faz hoje sem o mestrado, com o mestrado é a potência que ele tem da problematização, da reflexão e da mobilização que ele faz no próprio sujeito de sua formação pessoal e profissional, ele

*pode dá novos horizontes e atrelado a isso vem a **progressão de carreira profissional** (FLORESCER, 2019).*

A mobilização na formação pessoal e profissional apontada por Florescer, em outras palavras significa mudanças nas estruturas psíquicas do sujeito, resultando em aprendizado e desenvolvimento. Tais mudanças provocam novas formas de comportamento, inclusive na realização de seu trabalho. Nesse sentido, o mestrado é visto como uma formação que ajuda no desenvolvimento do mestrando como um todo.

O mestrado, neste caso, se configura como uma formação continuada para as professoras colaboradoras e, como tal, representa mudanças profissionais como: a progressão de carreira e ampliação das áreas de atuação. Dessa forma, esse processo formativo por tudo que o constitui, inclusive as interações com pares mais experientes, contribui para a constituição integral do sujeito.

Vejamos os relatos que seguem acerca da conclusão deste processo formativo:

[...] foi muito bom, eu aprendi muito, cresci muito (CRESCER, 2019).

O mestrado também se define, como a realização de um sonho em seguir a vida acadêmica (SONHAR, 2020).

[...] o mestrado ele realmente mudou a minha vida (FLORESCER, 2019).

O mestrado significou para as professoras uma vivência que resultou em mudanças qualitativas, aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional. É evidente que a partir do título elas tiveram acesso a mais oportunidades no campo profissional, contudo, como já discutimos, as mudanças qualitativas se dão em um processo lento e gradual e sucedem de muitas alterações quantitativas. Com isso, queremos dizer que as professoras desenvolveram funções psicológicas, deram saltos qualitativos não somente porque cursaram o mestrado, isso é fruto de inúmeras mediações constitutivas advindas de experiências e vivências anteriores e atuais, dentro e fora desse processo formativo.

Como proferem Aguiar et al. (2009, p. 65), “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”. Assim, os sentidos é o que mais nos aproximam da subjetividade do sujeito ao mesmo tempo em que a subjetividade como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 305) “[...] é aqui entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva”. Portanto, a constituição dos sentidos está intimamente ligada

à subjetividade. O modo como as professoras significam a conclusão do mestrado está relacionado dialeticamente à subjetividade e, também, às dimensões históricas, sociais e culturais que a constitui. Embora os sentidos sejam individuais, singulares e particulares podem revelar similaridades, haja vista o processo formativo e a realidade objetiva ter sido a mesma.

As significações constituídas pelas professoras acerca da formação *stricto sensu* se cruzam em alguns pontos e se distanciam em outros, afinal existem relações de mediação, contradição, subjetividade, historicidade, sentidos e significados que dialeticamente perpassam e constituem esse processo formativo. Apreendemos que a formação de mestrado, a partir de tudo que o constitui, isto é, as atividades, construção da dissertação, relações com colegas, professores e orientador significou um processo formativo que ajudou no desenvolvimento de funções psicológicas superiores das professoras, ocasionando mudanças e saltos qualitativos em suas vidas pessoal e profissional.

Os três núcleos de significação articulados suscitaram em interpretações e sínteses que revelaram as mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado, como foi para as professoras lidar com as demandas que constituem esse processo e as mudanças qualitativas pelas quais passaram e contribuíram para a constituição pessoal e profissional, e de modo geral, as significações constituídas sobre a pós-graduação *stricto sensu*. As mudanças sofridas pelas professoras, resultantes das experiências e vivências no POSEDUC, não aconteceram no mesmo ritmo e intensidade, bem como as significações constituídas se particularizam e se aproximam em alguns aspectos. O processo de constituição de sentidos é complexo e dialético, a todo o momento ficou evidente o entrelaçamento de aspectos geral/particular, objetivo/subjetivo, mediações e contradições que permeiam a fala e o pensamento das professoras sobre a realidade vivida, na condição de alunas do mestrado e experiências atuais.

SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REVELANDO AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O MESTRADO

As significações são sempre dinâmicas e se desenvolvem na relação do homem com o mundo, do pensamento com a palavra. Dessa forma, significações já existentes se modificam a partir da apropriação de novas significações (processo de articulação de novas significações) (AGUIAR; SOARES, 2008).

Desenvolver um estudo no qual lidamos com a complexidade do fenômeno psicológico, buscando apreender as significações constituídas por três professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado, considerando as singularidades, mas sem deixar de pensá-las, articulando ao todo, representou um grande desafio. Afinal, foi a primeira vez que vivenciamos a realização de uma pesquisa baseada nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica. Esses estudos convergem para a apreensão do não dito, ir além do empírico e chegar ao concreto real, isto é, às zonas de sentido, configurando-se como um processo mental complexo, pois se trata de um processo com certo grau de complexidade que envolve tanto a realização dos procedimentos quanto uma escrita dialética do trabalho final, no qual não podemos perder de vista as categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético (historicidade e mediação) e da PSH (subjetividade, pensamento e palavra, sentido e significado).

Destacamos a utilização da Psicologia Sócio-Histórica alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético como fundamental para alcançarmos nosso objetivo, bem como para o nosso desenvolvimento pessoal, haja vista, esse aporte teórico-metodológico nos dá a oportunidade de compreender o homem como ser ativo, reflexivo, histórico, ou seja, constituído e constituinte da realidade. Essa compreensão foi o ponto de partida e chegada para entendermos que as significações devem ser apreendidas em seu movimento que é sempre mediado. Então, vivenciar isso durante a pesquisa faz nos sentirmos afetadas positivamente no momento das considerações provisórias desta pesquisa.

Nesse sentido, as significações constituídas durante esta pesquisa, foram produzidas a partir de mediações históricas, sociais e culturais, tratando-se de um processo histórico e dialético, portanto, em constante movimento e permeado de contradições, no qual as partes se articulam com o todo e o todo faz parte da realidade que hora vivenciamos, nessa fase da pesquisa. A seguir, apresentamos os achados da nossa investigação, ou seja, as significações apreendidas por meio do trabalho analítico-interpretativo realizado e materializado em três

núcleos de significação: Mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado; Aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado e; Constituição pessoal e profissional do sujeito.

É importante destacar, ainda, que apresentados separadamente os núcleos de significação não podem ser compreendidos de forma isolada, tendo em vista, buscarmos apreender o sujeito em sua totalidade, revelando as mediações constitutivas. No movimento interpretativo intranúcleos, os conteúdos dos três núcleos se articulam dialeticamente, nos remetendo a buscarmos apreender as significações das professoras em sua totalidade, revelando as mediações constitutivas. Apresentamos ainda, nesta seção, algumas proposições que podem se desdobrar em outras pesquisas.

No núcleo 1, **Mediações constitutivas da busca pela formação em nível de mestrado**, apreendemos que os motivos pelos quais as professoras colaboradoras enveredaram por essa formação resultam do entrelaçamento de aspectos objetivos/subjetivos, geral/particular. As significações apreendidas foram as seguintes: o mestrado é importante socialmente; é uma oportunidade de valorização profissional; as professoras demonstram a compreensão de que estão em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento.

As professoras reconhecem a importância social da formação em nível de mestrado para a profissão docente, haja vista, nesse caso, se tratar de uma formação continuada; o trecho que segue ilustra isso: *“além da busca por novos conhecimentos há [...] a constituição de um currículo que atenda as exigências do mercado de trabalho”* (SONHAR, 2020). Essa formação é vista também como uma qualificação.

Todas as professoras significam o mestrado como uma oportunidade de valorização profissional, do ponto de vista financeiro e de reconhecimento pelo trabalho que o professor desenvolve em espaços escolares e não-escolares, ao se apropriar de novos conhecimentos e ampliar os campos de atuação. A compreensão de que como seres históricos e sociais estamos em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento, também medeia a busca por esta formação. Nesse sentido, o mestrado como formação continuada é um dos meios pelos quais as professoras se constituem como profissionais.

Cada uma das professoras colaboradoras foi mediada por motivos e expectativas pessoais diferentes. Esses motivos são fortemente enfatizados, entretanto, não são os únicos, eles se entrelaçam com outros e as significações constituídas como apreendemos se aproximam. Os sentidos que permeiam a busca por essa formação contribuíram para que mesmo diante de inúmeras dificuldades ao longo do curso elas não desistissem. Em síntese, apreendemos que a importância socialmente atribuída à formação em nível de mestrado, a

oportunidade de valorização profissional e o reconhecimento da necessidade de aprender cada vez mais, são determinantes para decisão de cursar o mestrado. Esses determinantes se inter cruzam com as condições objetivas/subjetivas da realidade do curso, expressas a seguir.

No núcleo 2, **Aspectos objetivos/subjetivos sobre a estrutura e funcionamento do mestrado**, apreendemos que a partir de uma “*visão romantizada*” o mestrado é visto como algo maravilhoso, causador de medo por ser algo desconhecido, reduzido à escrita da dissertação, é visto também como privilégio de alguém “*super inteligente*”, mas a vivência dessa formação se revelou como um processo árduo, estruturado em um tempo cronológico destinado ao mestrado que é relativamente curto.

À medida que foram vivenciando a dinâmica do curso as colaboradoras começaram a refletir sobre ideias socialmente construídas sobre o mestrado, bem como a ideia de romantização deste, constituindo novas significações, percebendo que o mestrado é um processo difícil e exige muito esforço, dedicação, seriedade daqueles que o cursam, como expresso na fala de Florescer “*por ser mestranda a gente não é um ser iluminado nem um ser superior [...]*”, a ideia de que uma pessoa simplesmente por ingressar no mestrado se torna “*super inteligente*” anula o esforço e dedicação empreendidos, isto é, a história dessas pessoas. As professoras constituíram a ideia de que o mestrado não é algo para temer, tampouco se reduz a uma única questão objetiva: a escrita da dissertação.

O mestrado se revelou como um processo árduo, que exigiu das professoras abdicar de muitas coisas (momentos com a família, noites de sono, finais de semana, feriado) para conseguirem atender as inúmeras demandas que o constitui, além da escrita da dissertação isso atrelado à vida pessoal e profissional. Mediante essa situação as professoras significam que o tempo cronológico destinado à formação em nível de mestrado é relativamente curto. Ressaltamos que o modo como elas lidaram com a dinâmica do mestrado está intimamente ligado às mediações históricas e sociais, subjetividade e os sentidos constituídos se particularizando em alguns aspectos ao mesmo tempo em que se aproximam em outros.

Enfim, os elementos constitutivos desse núcleo explicitam claras contradições que formam sua totalidade; em um movimento de ir e vir expressa a “*visão romantizada*” sobre o mestrado, passa pelas determinações objetivas/subjetivas constituintes de novas significações, resultando em mudanças inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

O núcleo 3, **Constituição pessoal e profissional do sujeito**, está relacionado com os demais, mostra o processo vivido pelas professoras até chegarem às mudanças percebidas após a conclusão do curso. Desse modo, o mestrado por todas as atividades que o constitui e as relações com seus pares (colegas, professores, orientador) significou para as professoras

um processo formativo que resultou em aprendizagem, desenvolvimento, mudanças nas estruturas psicológicas superiores, ocasionando saltos qualitativos em suas vidas pessoal e profissional. As professoras começaram a constituir novos olhares sobre si, sentindo-se mais confiantes no trabalho que realizam e tendo um olhar mais crítico e reflexivo sobre suas ações profissionais e sobre a realidade concreta na qual estão inseridas. Esta formação proporcionou às professoras mudarem de nível, por meio da progressão de carreira e serem mais reconhecidas no ambiente de trabalho.

Assim, entendemos que a formação em nível de mestrado contribui para o desenvolvimento de processos psicológicos das professoras, a ponto de torná-las com mais capacidade de desencadear novas formas de planejar, executar e avaliar suas atividades, seja na dimensão pessoal ou profissional; em outras palavras, o movimento interpretativo realizado revelou que a formação em nível de mestrado implicou o modo como as professoras desenvolvem seus trabalhos, pois, passaram a refletir mais sobre sua práxis, pensar novas formas de organizá-la e desenvolvê-la, ou seja, as professoras começaram a desconstruir comportamentos fossilizados.

É preciso enfatizar que as mudanças e desenvolvimento nas dimensões pessoal e profissional, apesar de se tornarem mais evidentes para as professoras após o mestrado, resultam de mediações constitutivas ao longo de suas vidas. Afinal, não é simplesmente por ingressar no mestrado que as mudanças qualitativas vão acontecer de imediato, como dito outrora, é um processo lento e gradual e não ocorre no mesmo ritmo. Inferimos que as professoras ainda constituirão novas significações sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado, partindo da compreensão de que os sentidos não são estáticos nem imutáveis.

Como síntese da interpretação intra e internúcleos, apresentamos os seguintes achados: a formação em nível de mestrado, pela sua tradição importância social, muito embora em alguns casos não seja devidamente reconhecida em termos financeiros, oferece oportunidades de aprendizado e de valorização profissional, fatores que recorrem para a busca por essa formação; as professoras ao entrarem no mestrado trazem uma “visão romantizada” e no decorrer deste, constituem novas significações, resultando em um processo de mudanças inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional que pode proporcionar mudanças efetivas na sua forma de realizar suas atividades.

Esses achados nos fez refletir sobre o entrelaçamento das significações das professoras colaboradoras com as constituídas por nós ao longo desse processo formativo, especialmente acerca das expectativas pessoais que medeiam a busca pela formação em nível de mestrado, tendo em vista significarmos o mestrado como uma oportunidade de ampliar os campos de

atuação profissional, além de se configurar como um sonho em ser mestra e continuarmos a enveredar por este caminho da pesquisa.

Outro ponto se refere à pressão vivida na condição de bolsista, principalmente quanto a publicações e cumprimento de prazos. Perceber que não somos as únicas a sentirmos dificuldade em lidar com as demandas do mestrado, embora sejamos bolsistas, e também considerar o tempo destinado a essa formação relativamente curto causou certo alívio, ao mesmo tempo em que entendemos que o mestrado é um processo difícil para todos, embora, o nível de dificuldade não seja igual devido a aspectos históricos, sociais, econômicos de cada um.

Ao interpretarmos os relatos, ao passo em que nos identificávamos com as falas das professoras tentávamos nos distanciar para não correremos o risco de fazer interpretações, impondo nossas opiniões baseada na realidade vivida por nós. Portanto, este estudo contribuiu para refletirmos acerca da formação em nível de mestrado e para nossa constituição.

Salientamos o papel relevante desempenhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, oportunizando a professores e profissionais de outras áreas uma formação pública e de qualidade, formando mestres que possam vir a contribuir com a educação básica, educação superior e em outros espaços sociais.

Diante do contexto educacional atual, consideramos importante a investigação realizada por mostrar a relevância da pós-graduação *stricto sensu* para a vida pessoal e profissional daqueles que têm a oportunidade de cursar um mestrado ou doutorado e para a sociedade em geral, pois como vimos, esses profissionais retornam para seu ambiente de trabalho, para sua realidade empírica mais reflexivos e críticos.

Com base na revisão de literatura realizada na Biblioteca eletrônica científica online – Scielo sobre a pós-graduação em nível de mestrado no Brasil, na área da educação percebemos que o cerne dos textos selecionados são os programas que ofertam esses cursos e a atuação do professor neste nível, por conseguinte, esta pesquisa se revela como importante porque oportunizou as professoras a falarem sobre o processo formativo vivido por elas, expressando seus sentimentos, dificuldades, conquistas, desafios e as significações constituídas. A partir das vozes das colaboradoras discutimos sobre os aspectos objetivos/subjetivos, universal/particular que permeiam a historicidade dessa formação, em particular do POSEDUC e das professoras colaboradoras.

Por conseguinte, a discussão não se esgota com os resultados encontrados, a partir destes, entendemos que há possibilidades da realização de outras investigações, tanto para nós quanto para aqueles que se interessam pela temática estudada. Os estudos sobre a psicologia

sócio-histórica apontam um leque de possibilidade para sua continuidade; no nosso caso, sugerimos a realização de outras pesquisas com foco nas significações de todos os segmentos constituintes da pós-graduação, como os profissionais envolvidos nesse processo e as famílias que também participam dessa formação, entre outros.

Por fim, pretendemos publicar parte deste estudo em periódicos, pois, acreditamos que a discussão aqui realizada, bem como os resultados alcançados precisam ser socializados e expressamos nosso desejo, em estudos futuros, fazer uma articulação entre as perspectivas teórico-metodológica utilizada nos grupos GEPES e GEPEL. No primeiro, a Psicologia Sócio-Histórica e no segundo a problematização da realidade. Temos ciência de que para isso é preciso estudos e discussões coletivas entre pesquisadores dos dois grupos, a fim de estabelecer diálogos entre o pensamento de Vigotski e Freire voltado para ações de pesquisa. Considerando que um estudo dessa envergadura demanda mais tempo, inclusive cronológico, deixamos explícita a nossa intenção de consolidar isto em um trabalho de conclusão de doutorado, ou mesmo de pós-doutorado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n.1, p. 221-234, jan/jun, 2008.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- BARBOSA, Silvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Tassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Documento, 1965, p.67-86 (Parecer n. 977/65). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial – PET: Manual de orientações básicas**, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Regulamento do Programa de Demanda Social – DS**. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. (Versão atualizada).

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

DAVIS, Claudia; AGUIAR Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 2, p. 221-231, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a06v14n2.pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; SOUZA, Juzamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” *In: Conceção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 15-38.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal*

de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, 2010. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana Mercês B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p.116-154.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: pioneira Thonson Learning, 2005.

GRASSI, Marlise Heemann; MARCHI, Miriam Inês; SCHUCK, Rogério José; MARTINS, Silvana Neumann. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 21, n. 66, p. 681-698, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 2000, p. 31-61.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: 28. ed. Brasiliense, 2008.

LARA, Rafael da Cunha; QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. **Rev. Bras. Educ.**, [online], v. 24, p. 01-24, 2019.

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, [online], v. 25, n. 94, p. 207-237, 2017.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MOSSORÓ. Lei complementar nº 070, de 26 de abril de 2012. **Jornal Oficial de Mossoró**. 144. ed. Mossoró, RN, 27 abr. 2012. p.1-24. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom144.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. *In*: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Gilvana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (orgs.). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017, p. 51-65.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 01 jun. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Dimensão subjetiva e processo educacional**: Estado da arte na pesquisa em psicologia e educação na perspectiva sócio-histórica. São Paulo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-163.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço, 2006. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Dimensão subjetiva e Processo Educacional**: estado da arte na pesquisa em psicologia e educação na perspectiva sócio-histórica, 2018. 38f. Estágio Pós-doutorado (Relatório Final de Estágio de Pós-doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 9-64.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física**. Renovação de reconhecimento. Mossoró, 2012. (Documento digitalizado).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Renovação de reconhecimento. Mossoró, 2019. (Documento digitalizado).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Renovação de reconhecimento. Pau dos Ferros, 2012. (Versão revisada para renovação de reconhecimento do Curso).

VIANA FILHO, Marcizo Veimar Cordeiro *et al.* O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei n. 9394/1996. **Avaliação**, Campinas, [online], v. 24, n. 1, p. 127-147, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, XXI, n. 17, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE 1 – Questionário para a seleção das professoras colaboradoras



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010

Caixa Postal 70 - Mossoró – RN / Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

Prezados egressos, estamos realizando uma pesquisa sobre as significações constituídas por professores sobre a formação *stricto sensu*. Pedimos a colaboração de todos no sentido de responder este questionário cujo objetivo é selecionar os sujeitos da pesquisa. Desde já agradecemos a colaboração.

Questões para o questionário

1. Porque você optou pela profissão docente?
2. Fale um pouco sobre sua atuação profissional.
3. Em ordem crescente marque os motivos que fizeram com que você buscasse ingressar no mestrado em educação da UERN.
 adquirir mais conhecimento progressão na carreira Seguir carreira acadêmica motivação pessoal aprofundar conhecimento solução para problemas da prática outros
4. Você considera que houve implicação da formação de mestrado para a sua vida profissional e pessoal? Justifique.
5. Você encontrou dificuldades e/ou potencialidades durante o mestrado?
 sim. Caso a resposta seja afirmativa. Quais?
 não. Caso a resposta seja negativa. Justifique.
6. Após a formação de mestrado você percebeu mudanças na organização do seu trabalho?
 sim. Caso a resposta seja afirmativa. Quais?
 não. Caso a resposta seja negativa. Justifique.
7. No contexto em que você está é possível relacionar os conhecimentos adquiridos no mestrado?
 sim não
 Justifique.

Atenciosamente, Márcia Francione Sena do Nascimento (mestranda)

Antônia Batista Marques (orientadora)

APÊNDICE 2 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010
Caixa Postal 70 - Mossoró – RN/ Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professora efetiva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada de “As significações constituídas por professores sobre a formação *stricto sensu*”, realizada por Márcia Francione Sena do Nascimento, sob a orientação da Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, cujo objetivo geral consiste em Apreender as significações constituídas por professores sobre a formação *stricto sensu*;
- 2) O projeto de pesquisa foi apresentado a mim Professora efetiva da Faculdade de Educação e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como Professora da Faculdade de Educação.

Mossoró/RN, 16 de julho de 2019.

Sujeito Participante da Pesquisa



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDUC
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
 CEP: 59.633-010
 Caixa Postal 70 - Mossoró – RN/ Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Mossoró/RN, afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada de “As significações constituídas por professores sobre a formação stricto sensu”, realizada por Márcia Francione Sena do Nascimento, sob a orientação da Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, cujo objetivo geral consiste em Apreender as significações constituídas por professores sobre a formação stricto sensu;
- 2) O projeto de pesquisa foi apresentado a mim Professora efetiva da Faculdade de Educação e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Mossoró/RN.

Mossoró/RN, 05 de dezembro de 2019.

Sujeito Participante da Pesquisa



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDC
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
 CEP: 59.633-010
 Caixa Postal 70 - Mossoró – RN/ Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor efetiva da prefeitura Municipal de Mossoró/RN, afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada de “As significações constituídas por professores sobre a formação stricto sensu”, realizada por Márcia Francione Sena do Nascimento, sob a orientação da Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, cujo objetivo geral consiste em Apreender as significações constituídas por professores sobre a formação stricto sensu;
- 2) O projeto de pesquisa foi apresentado a mim Professora efetiva da Faculdade de Educação e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professora efetiva da prefeitura Municipal de Mossoró/RN.

Mossoró/RN, 23 de janeiro de 2020.

Sujeito Participante da Pesquisa

APÊNDICE 3 – Roteiro da entrevista reflexiva



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010

Caixa Postal 70 - Mossoró – RN / Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

Questões da entrevista reflexiva

Questão 1: Relate sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

Questão 2: Nas últimas décadas a pós-graduação *stricto sensu* vem se intensificando no Brasil, mediante esse contexto muitos professores têm buscado essa formação. Fale um pouco sobre isso.

Questão 3: Os sujeitos são constituídos a partir da mediação das relações com outro. Fale sobre a experiência da formação *stricto sensu* (mestrado) para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

APÊNDICE 4 – Quadros com o levantamento dos pré-indicadores

1º encontro (Professora Florescer)
Questão 1: Relate sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
Eu só vim trabalhar mesmo depois que eu terminei o mestrado.
Questão 2: Nas últimas décadas a pós-graduação <i>stricto sensu</i> vem se intensificando no Brasil. Fale um pouco sobre isso.
Nem todo mundo quer fazer mestrado e não tem problema nenhum nas pessoas que não querem.
[...] eu acho que o crescimento da pós-graduação no Brasil ele possibilita muito a sistematização desse conhecimento produzido pelos professores na sala de aula e que os professores podem... dar uma visibilidade para isso...
[...] eu acho que o crescimento da pós-graduação não significa que todos que vão fazer a pós-graduação serão professores no ensino superior, significa que eles vão refletir sobre sua prática, voltar para a escola com o olhar muito mais [...] apurado sobre o que eles fazem.
Questão 3: Os sujeitos são constituídos a partir da mediação das relações com outro. Fale sobre a experiência da formação <i>stricto sensu</i> (mestrado) para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.
[...] as vezes quando a gente pensa o mestrado a gente pensa muito na construção de uma dissertação, de um trabalho e ele é muito mais que isso porque não é só o trabalho que você faz com o seu orientador, o mestrado ele é muito maior do que isso [...] tem as outras disciplinas, os outros professores, os colegas, os anseios, os desafios, as conquistas....
[...] tipos de metodologia de pesquisa que é completamente diferente da nossa que inclusive se choca muito, né?
[...] acho que há um amadurecimento pessoal e profissional porque é uma responsabilidade muito grande em dois anos você ter que dar conta da construção de um trabalho que tem que atender os requisitos básicos para ser aprovado e esses requisitos básicos eles não são básicos eles são extremamente rigorosos.
E preciso muita dedicação e trabalho para que se atenda a isso e em meio a isso tem as disciplinas que nós cursamos com os colegas e nessas disciplinas a gente constrói outros trabalhos, diferente inclusive do nosso trabalho, da nossa dissertação.
O confronto que a gente tem com os colegas e com os professores quando a gente se expõe, [...] e as vezes algumas pessoas não compreendem pela questão metodológica que é diferente [...] e mesmo assim a gente tem que ir lá e defender [...], eu acho que isso é construtivo [...], acho que isso dá uma construção, não sei, a gente [...] “vai criando uma casca grossa”
A gente vai se constituindo de uma forma bem mais ampla do que a dissertação propriamente dita.
[...] quando você participa de uma seleção dessa que não é simples, a gente estuda, estuda, estuda ai faz aquela prova terrível, espera o resultado, ai vai para o projeto ai espera o resultado, ai vai para uma entrevista que é uma sabatina ai espera o resultado, ai inicia.
Quando a gente inicia, parece que não existe mais nada no mundo né? Meu Deus agora eu vou para o mestrado.
Ao mesmo tempo em que você dar conta do trabalho você dar conta das disciplinas, dos colegas, dos discursos, do aprofundamento na teoria, da construção do trabalho, da entrevista, da produção da entrevista, do momento da entrevista, da organização disso.
É um amadurecimento pessoal muito grande e profissional porque tudo isso está ali acontecendo ao mesmo tempo, né? Eu penso assim que a gente lida com a pós-graduação tanto de uma forma pessoal quanto profissional.
Se não fosse o mestrado eu não estaria trabalhando como professora no ensino superior, só foi possível porque eu tinha a pós-graduação porque era o requisito.
[...] a questão da disciplina, da organização [...], do tempo que a gente dedica para a construção da dissertação e para o estudo das disciplinas, isso da disciplina, da organização, [...] me ajudou muito para eu estudar para o próprio concurso.

Eu acho que o mestrado ele deu esse amadurecimento também a própria construção do trabalho em si ele dá um amadurecimento da escrita, um amadurecimento da forma de falar, de se posicionar, de construir uma apresentação, de produzir uma aula, de conhecer os principais teóricos sobre um assunto, por que tem uma formação muito mais profunda [...].
Na graduação a gente vai discutindo vários assuntos das disciplinas específicas [...] quando vai para o mestrado, você vai um pouco, além disso, você não fica só nesses teóricos principais, você vai também construindo um posicionamento a respeito de tudo que você estuda por que quando você constrói uma dissertação você se posiciona muito mais do que em uma monografia.
Na monografia a gente vai discutindo um assunto mais sempre com os autores ali lhe dando uma base, mas em uma dissertação não, você precisa se posicionar sobre isso.
[...] pra mim o mestrado ele é muito construtivo, ele constitui muito o sujeito nisso no posicionamento.
[...] quando a gente começa a se envolver na graduação com os projetos com esse mundo acadêmico, vai se tornando muito natural esse caminho, [...] é uma coisa que vai tomando de conta e de repente, se você tá ali, você diz: ah vou fazer um mestrado.
[...] sempre me perguntam quando foi que eu quis ser professora no ensino superior. Eu acho que quando surgiu o concurso, porque antes eu não tinha pensado nisso. É uma coisa que a gente pensa, mas é uma coisa que assim, você não decide é uma coisa que vai acontecendo, tem que ter oportunidade .
Vai acontecer com você também, você vai fazer o mestrado aí o primeiro concurso que surgir você vai fazer, porque eu fiz, fiz pra prefeitura, fiz pro estado, fiz pra todo canto que eu pude fazer.
[...] a gente quando entra nesse caminho na graduação, na pós-graduação, a gente quer uma estabilidade, quer atuar naquela área, se vai ser educação infantil, anos iniciais, ensino superior, acho que tem muito a ver com a oportunidade que a gente vai ter.
Mas, não foi uma coisa pensada a vida toda não, como tem gente que diz "ah, foi o meu sonho de criança", não, se tornou, é o meu sonho hoje, acho que hoje eu vivo o meu sonho, mas não foi uma coisa bem antes não.
Em relação ao mestrado acho que o mestrado era um sonho [...] As vezes distante e pra mim eu acho que o mestrado ele realmente mudou a minha vida.
[...] se não fosse o mestrado eu não poderia está hoje como professora no ensino superior.
[...] uma das coisas muito boa do mestrado é a questão dessa autonomia [...] no mestrado a gente tem muito mais oportunidade de caminhar mais sozinho e de construir, de relacionar e de pensar, de levar as coisas mais elaboradas para o nosso orientador.
[...] acho que há um amadurecimento muito maior nesse sentido, do desenvolvimento da autonomia enquanto aluno do mestrado.
O estágio docência, por exemplo, é um momento [...] que a gente toma a frente ao mesmo tempo em que [...] fica com aquele receio, vou ou não vou, mas aí a gente tá lá tem que ir. Então eu acho que tem um desenvolvimento da autonomia bem maior do que na graduação.
Quando eu fiz [...] uma revisão de literatura a partir de palavras-chave que nós definimos como necessária para nós entendermos mais amplamente o objeto de estudo, então essa revisão de literatura também foi parte de um trabalho publicado.
Então não eram outros trabalhos que nós fazíamos, nós fazíamos trabalhos sempre a partir de pesquisas que eu ia realizando para a construção da dissertação, então era um trabalho em conjunto era um trabalho que eu precisava fazer para poder entender meu objeto de estudo, para produzir minha dissertação e com isso também fui participando de outras atividades, de eventos e fazendo publicações...
Pesquisadora: Na condição de bolsista você sentia uma pressão maior ou não?
Tinha [...] uma pressão enorme ser bolsista do programa de pós-graduação
Tinha uma brincadeira que dizia assim "se você não concluir você tem que devolver a bolsa" como é que devolve a bolsa se a bolsa era todo o recurso que eu tinha, né?

<p>Eu ficava sempre naquela cobrança comigo mesmo, eu tenho que dá conta e eu tenho que responder pela bolsa que eu estou recebendo [...] eu me sentia financiada por dinheiro público.</p>
<p>Tinha pressão, no sentido de, por ser verba pública [...] eu tinha que dá uma resposta para isso porque eu estava recebendo dinheiro do governo para produzir um trabalho que não contribuísse somente para a minha formação, mas que contribuísse também para a formação de outras pessoas ou com a escola e com a sociedade então às vezes eu ficava me perguntando muito com relação a isso, como eu poderia não me dedicar tanto sabendo disso?</p>
<p>Você tem que dá uma resposta para aquele investimento que estão fazendo em você, não é um recurso qualquer [...] é um dinheiro que você está recebendo para fazer uma pesquisa.</p>
<p>Você tem que dá um retorno, essa é a pressão maior, isso vinculado ao programa que por ser bolsista você tem que publicar em uma revista, por você ser bolsista existiam demandas dentro do próprio programa que você tinha que dá conta como: ajudar nas próximas seleções do programa, ajudar em eventos, organizar e articular material que o programa estivesse precisando que fossem organizados então tinham esses outros trabalhos que a gente faziam além da própria pesquisa que é uma forma de contrapartida também para a universidade para o programa.</p>
<p>A bolsa é do programa, financiada pela CAPES, pelo governo federal, mas é uma bolsa que o programa está lhe concedendo então também tinha essa cobrança por parte do programa tanto da publicação quanto também dessa ajuda, essa contrapartida que a gente tinha com o programa quando necessitasse de nosso trabalho.</p>
<p>Tem também a orientadora, sempre cobrava que você tem que dá conta dos prazos porque você é bolsista, você não trabalha, você tem que participar desse evento porque a bolsa é para que você participe de eventos. No meu caso assim, eu não tinha muito isso minha orientadora era muito tranquila e como eu já tinha essa experiência de produção porque eu vinha do PIBID, eu não podia ver um evento que eu queria participar.</p>
<p>Eu acho que é uma questão de perfil como eu já era bolsista na graduação para mim não foi muito diferente ser bolsista no mestrado porque eu já tinha em mente que ser bolsista exige mais responsabilidade, isso no sentido de que eu tenho que cumprir os prazos, fazer as coisas porque eu estou recebendo somente para estudar, então estou recebendo um investimento e eu tenho que responder a esse investimento.</p>
<p>Não como quem faz todo sacrifício de estar estudando sem bolsa que as vezes é autofinanciado né? Porque existe um custo também de você está o dia todo na universidade, por eu ficar o dia todo aqui eu tinha que almoçar aqui, eu tinha que vir todos os dias então eu tinha que custear meu transporte diariamente para está aqui, para ir para evento eu tinha que custear o transporte da ida ao evento, hospedagem de tudo.</p>
<p>A bolsa ela é extremamente [...] fundamental também para esse envolvimento mais profundo do aluno com o mestrado, mas existe também a contrapartida, a responsabilidade de ser bolsista.</p>
<p>Pesquisadora: Anteriormente você tinha falado sobre a questão das disciplinas optativas, no caso você acha que essas disciplinas contribuem para o aluno quando entre como regular?</p>
<p>Essas disciplinas ajudavam a problematizar tanto [...] o objeto de estudo como a gente tinha uma orientação outra da nossa pesquisa, [...] porque uma disciplina no mestrado é uma disciplina que está a todo tempo pensando em objeto de estudo os professores organizam a disciplina para pensar, o que é uma pesquisa? O que é um objeto de estudo? Quais são [...] as metodologias de pesquisa.</p>
<p>A gente percebia muito isso que as disciplinas elas sempre se voltam a isso, por exemplo, a prática de docência tinha muita discussão em relação à docência [...] mas também tinha os momentos que ia pensar quais são os objetos de estudo relativos à docência? Como se pode pesquisar? O que é um objeto? Quem são os sujeitos de pesquisa? Qual é o local de pesquisa? Então tinha sempre essa discussão.</p>
<p>As disciplinas vão dando muito esse sentido da coerência, dos autores que você seleciona, do discurso deles serem coerentes também, se você usa autores [...] que não dialogam você ter essa ciência também [...] as vezes não é uma orientação direta não precisa ser uma disciplina de seminário de pesquisa para orientar sobre pesquisa.</p>
<p>[...] você tem várias outras orientações também sobre pesquisa em outras disciplinas.</p>

<p>Cada aula, cada orientação que o professor dava, cada dica às vezes fazia diferença [...] porque muitas vezes na própria orientação com o nosso orientador ele não toca em pontos que nós não temos dúvida, mas às vezes a gente não tem dúvida porque [...] se quer sabe que aquilo ali precisa ser feito, às vezes a gente não tem a dúvida, mas a falta de conhecimento sobre aquilo ali existe.</p>
<p>As optativas são fundamentais porque as professoras [...] trabalham muito nessa perspectiva pela especificidade do público, a maioria dos alunos são alunos especiais querendo entrar no mestrado.</p>
<p>Questão: No caso essas disciplinas para você ela tanto é importante para quem deseja entrar no mestrado porque eles têm uma noção sobre pesquisa, objeto de estudo como para quem já é aluno regular porque tem essa troca?</p>
<p>[...] quando a gente entra no mestrado é como se, ah entrei no mestrado resolvi todos os meus problemas agora eu sou aluna regular, mas não, eu acho que quando você entrou aí começou todos os seus problemas porque existe a questão da romantização do mestrado, aconteceu comigo, com a maioria acontece.</p>
<p>[...] a gente pensa o mestrado primeiro como uma coisa distante eu pensava muito assim, como uma coisa que eu não podia fazer que não era pra mim, que eu não tinha conhecimento o suficiente para me submeter a uma seleção do mestrado, isso era para outras pessoas não para o meu perfil porque eu tinha várias dificuldades, [...] na linguagem oral, na linguagem escrita, eu não escrevia perfeitamente bem [...], mas como muitas pessoas que eu conhecia estavam fazendo a seleção, [...] você pensa mas falano fez, [...] conseguiu, [...] estudava aqui, passou pelo mesmo processo que eu passei, então existe uma possibilidade que eu passe também.</p>
<p>Nesse processo (se refere a escrita da monografia) você começa a despertar, aí o mestrado é uma coisa linda, maravilhosa, mágica, eu vou entrar no mestrado e eu serei mestranda e essa palavra tem um peso, não sei talvez até um patamar.</p>
<p>Eu sou aluna regular tinha muita gente que dizia isso e quem era aluna especial tinha até certa vergonha em dizer que era aluna especial como se ser aluna especial fosse algo ruim. Não sei se ainda tem isso, mas na época tinha muito essa perspectiva.</p>
<p>Mas ainda existe muito uma romantização em ser mestranda.</p>
<p>[...] quando a gente entra no mestrado é como se, ah entrei no mestrado resolvi todos os meus problemas agora eu sou aluna regular, mas não, [...] quando você entrou aí começou todos os seus problemas porque existe a questão da romantização do mestrado, aconteceu comigo, com a maioria acontece.</p>
<p>A seleção do mestrado é uma seleção extremamente difícil você tem que estudar muito para passar na prova, depois você tem que estudar muito seu projeto para que ele seja um projeto bom de interesse do professor bem escrito bem organizado, depois vem a entrevista que pra mim é muito difícil também porque aí você tem que mostrar toda a sua potência diante dos professores e aí entrei, entrei e agora?</p>
<p>[...] Minha pesquisa é adequada? Vou conseguir dá conta de todo aquele material? [...] dá conta de fazer os estudos? Vou conseguir realmente encontrar os professores para fazer a entrevista? [...] organizar o material todo em tempo hábil de analisar e confrontar com os textos [...], eu vou conseguir ter tempo para fazer tudo isso? A gente só começa a pensar isso depois que entra [...].</p>
<p>A gente só começa a pensar isso depois que entra, até entrar a gente não pensa isso, até entrar é uma romantização do mestrado como algo maravilhoso.</p>
<p>O meu orientador vai ter tempo de me orientar? E as minhas dúvidas? Eu vou perguntar a ele e ele vai entender as minhas dúvidas? Será que eu estou falando besteira? Nossa! Quantas disciplinas. Então vai começando aquilo ali lbe sufocando pouco a pouco até que você se sente uma pessoa meio perdida.</p>
<p>Quando a gente entra percebe que mestrandos são pessoas comuns, pessoas em pleno processo de desenvolvimento, de aprendizagem e que tem que estudar muito, ralar muito, ler muito.</p>
<p>Essa ideia da gente se tornar no mestrado a super estudante não é verdade a gente tem que estudar muito para poder dá conta mas por ser mestranda a gente não é um ser iluminado nem um ser superior a quem está numa disciplina especial, nós estamos ralando tanto o quanto.</p>

Mestrandos são pessoas comuns, pessoas que estão batalhando tanto quanto pessoas que estão batalhando para entrar.
A gente precisa desmistificar um pouco essa ideia do mestrando como alguém que já sabe tudo, não, é alguém que está batalhando, estudando muito para poder dá conta do seu objeto de estudo. Essa romantização do mestrado [...] precisa ser talvez até desfeita porque o mestrado ele é também um processo difícil, um processo de dedicação, ele é um processo de amadurecimento.
[...] eu não sou hoje a pessoa que entrou no mestrado depois do mestrado eu passei por uma grande transformação no sentido de compromisso, de organização, de sistematização, de reconhecimento de mim mesma enquanto pessoa.
O mestrado é extremamente positivo nesse sentido da construção, reconstrução, percepção do mundo acadêmico, dessas interações entre a produção para dissertação e a produção acadêmica, da interação entre isso e o que eu estou fazendo,
[...] Mas também é uma construção uma constituição de si mesmo enquanto sujeito no mundo, de você se perceber enquanto pessoa em processo.
Questão: Com relação a sua trajetória profissional você falou, abre aspas: “[...] eu deixei a especialização porque eu não consegui fazer os dois era muito puxado. [...] Eu só vim trabalhar mesmo depois que eu terminei o mestrado, porque quando eu entrei no mestrado eu já entrei com bolsa” fecha aspas. Como assim muito puxado? E se você não tivesse bolsa, você se imagina fazer o mestrado e trabalhar ao mesmo tempo?
Eu não conseguiria fazer o mestrado trabalhando
Eu não consigo me imaginar nessa situação eu faria sem a bolsa, mas não faria trabalhando.
Para quem está a muito mais tempo trabalhando na sala de aula e vem fazer o mestrado e consegue articular isso, a pessoa tem uma facilidade porque ela tem experiência ela sabe como fazer como organizar o seu tempo no meu caso eu não saberia fazer isso porque se eu tivesse que trabalhar quando eu estivesse fazendo o mestrado [...] eu não saberia porque se eu tivesse que me dedicar ao trabalho eu não iria me dedicar ao mestrado ao mesmo tempo, porque eu estaria construindo as minha primeiras experiências então como eu iria fazer isso em um processo de mestrado? Eu não saberia fazer.
Então se eu tivesse que escolher seria o mestrado sem bolsa e sem trabalhar se eu não tivesse a oportunidade de ter a bolsa. Mas admiro muito quem trabalha e faz o mestrado, demais, demais.
A gente ver o sacrifício que é fazer o mestrado porque com 25 anos que é uma média das pessoas que entram no mestrado é uma idade que você já tem que se responsabilizar por si mesmo porque seus pais já lhe sustentaram até aí e agora como é que você faz? Então há o dilema, eu trabalho ou eu estudo? Eu já tenho que dá um retorno para os 4 anos de faculdade que eu cursei.
Para algumas pessoas é um dilema fazer um mestrado hoje nesse sentido de ter que abrir mão de trabalhar para cursar o mestrado.
Pesquisadora: Ainda com relação a questão profissional, abre aspas: “[...] uma coisa que eu sinto muita falta é da experiência na educação infantil e nos anos iniciais eu acho que faz muita falta na hora de ministrar as aulas, principalmente quando eu dei aula de estágio, [...] a única coisa que eu consigo resgatar é do PIBID” fecha aspas. Na dimensão prática você se refere muito ao PIBID e na dimensão teórico-prática como você percebe as implicações do mestrado para sua prática?
O mestrado ele também me possibilitou muito entender a escola a partir das vozes das professoras e dos diálogos nas disciplinas porque a gente está a todo o tempo querendo superar essa dicotomia teoria-prática
Na minha pesquisa eu consegui compreender muito disso a partir do que as professoras falavam sobre o seu cotidiano escolar, a sua vivência e a sua história na docência, então o mestrado me ajudou muito inclusive a entender isso.
Me reporto muito sobre isso na minha própria dissertação há um momento em que eu falo sobre isso, eu consigo compreender o estágio hoje quando eu estou refletindo sobre ele mais do que quando eu vivi então há esse amadurecimento que é processo precisa de tempo pra isso. Hoje eu já vejo a perspectiva de produção do meu trabalho de uma forma completamente diferente de como eu via na época.

<p>Hoje eu já vejo a perspectiva de produção do meu trabalho de uma forma completamente diferente de como na época a gente ver o nosso trabalho de dissertação muito mais como um produto [...]</p>
<p>[...] a nossa dissertação, o resultado, o processo todo ele é extremamente formativo e é para refletir sobre o processo que nós estamos investigando.</p>
<p>Eu consigo compreender muito melhor como a gente tem formado, [...] que perspectiva a gente tem priorizado [...] tanto na perspectiva teórica quanto como isso se revela na prática [...].</p>
<p>Em relação a teoria o mestrado [...] consegue dá conta disso da problematização do nosso objeto de estudo, da problematização do que é a docência, ele problematiza muito bem e aí hoje eu compreendo que isso deve ser levado para a parte da observação, por exemplo, do estágio.</p>
<p>Eu penso que ele me ajudou nesse sentido de problematizar de não ter ideias fixas de não ter ideias acabadas porque às vezes a gente constrói muito isso na graduação.</p>
<p>Pesquisadora: Você falou, abre aspas: "Nem todo mundo quer fazer mestrado e não tem problema nenhum nas pessoas que não querem" fecha aspas. Mas como você ver essa exigência que tem se tornado cada vez mais forte de se ter uma pós-graduação?</p>
<p>[...] essa exigência de se ter uma pós-graduação ela é nossa? Ou ela é das secretarias de educação? Ou ela é do <i>essa exigência de se ter uma pós-graduação</i>? De quem é essa exigência? As vezes eu me pergunto muito isso. [...]</p>
<p>Fazer hoje uma pós-graduação pra mim é trabalhar no sentido de que a pós-graduação seria voltada para o meu trabalho [...] inclusive para subir na minha carreira [...] porque fazer hoje um doutorado seria pra isso, fazer o mestrado foi diferente não foi a mesma coisa que seria fazer um doutorado hoje.</p>
<p>Fazer um mestrado foi dá continuidade aos estudos foi numa perspectiva ainda romântica, foi numa perspectiva de buscar um novo patamar e aí o mestrado teve todos os desdobramentos que teve na minha vida.</p>
<p>Essa exigência pode ser própria como pode ser também uma exigência da própria estrutura social que a gente tem hoje porque se cobra muito no sentido de que você, um amigo meu dizia muito isso "tem que ter um título, tem que ter um título" e isso às vezes é massacrante né? Quem disse que você tem que ter?</p>
<p>[...] o mestrado tem que ser uma vontade pessoal de se qualificar ou de buscar novas oportunidades.</p>
<p>Hoje em dia eu acho que o mestrado ele nem tá mais como centro porque hoje [...] a exigência já está chegando ao doutorado e as oportunidades cada vez menores [...]</p>
<p>A gente ver o sacrifício que é fazer o mestrado porque com 25 anos que é uma média das pessoas que entram no mestrado é uma idade que você já tem que se responsabilizar por si mesmo porque seus pais já lhe sustentaram até aí e agora como é que você faz? Então há o dilema, eu trabalho ou eu estudo? Eu já tenho que dá um retorno para os 4 anos de faculdade que eu cursei.</p>
<p>Para algumas pessoas é um dilema fazer um mestrado hoje nesse sentido de ter que abrir mão de trabalhar para cursar o mestrado.</p>
<p>Mas eu acho que as pessoas fazem o mestrado, [...] buscando ou progresso na carreira profissional ou um novo patamar de vida novas oportunidades.</p>
<p>A maioria das pessoas hoje que fazem mestrado elas estão em uma das perspectivas ou para progredir na carreira profissional porque já são professoras e elas querem se aprofundar, estudar e voltam esse mestrado para uma perspectiva mais profissional ou para quem ainda não ingressou na carreira é uma oportunidade a mais de ter a chance de ingressar na carreira profissional docente seja na educação básica, seja no ensino superior, seja na pesquisa em outros lugares porque é qualificação sempre vai ser qualificação então nas duas perspectivas tem uma busca de qualificação.</p>
<p>Pesquisadora: No caso essa questão dos professores que já estão atuando buscarem essa formação de mestrado você acredita que seja por essa questão da progressão de carreira?</p>
<p>Acho que é tanto pela progressão de carreira quanto pela qualificação profissional.</p>

O mestrado abre portas no sentido de, inclusive galgar [...] novos patamares dentro do que ele já faz, ampliar as oportunidades, ter acesso a novas perspectivas.
[...] tem muito professor que quer problematizar a sua prática que quer compreender mais te aquilo que está fazendo, ele quer uma qualificação para melhorar, refletir, contribuir de forma mais significativa para o trabalho que ele já faz.
Nós também queremos uma valorização profissional e a progressão na carreira é uma valorização profissional.
A gente também precisa ser valorizado por aquilo que a gente faz, um mestrado e um doutorado são processos extremamente difíceis e precisa de uma valorização pra isso de um incentivo.
[...] o trabalho que o professor faz hoje sem o mestrado, com o mestrado é a potência que ele tem da problematização, da reflexão e da mobilização que ele faz no próprio sujeito de sua formação pessoal e profissional , ele pode dá novos horizontes e atrelado a isso vem a progressão de carreira profissional .
Pesquisadora : Abre aspas: “[...] eu acho que o crescimento da pós-graduação não significa que todos que vão fazer a pós-graduação serão professores no ensino superior, significa que eles vão refletir sobre sua prática, voltar para a escola com o olhar muito mais apurado sobre o que eles fazem ” fecha aspas. Você acredita que a vivência no mestrado provoca implicações no desenvolvimento da prática do professor em sala de aula? É isso mesmo? Gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso.
Eu acredito que o mestrado [...] é um processo extremamente desconstrutor e reconstrutor então a pessoa que entra no mestrado não é a mesma pessoa que sai. Logo, a sua prática muda . Eu não acredito que não mude, alguma coisa muda mesmo que seja uma mudança pequena.
Em diálogos com vários colegas que já eram professores na rede básica e fizeram mestrado e disseram “não, eu não estou fazendo para seguir carreira acadêmica porque eu não quero não tenho nenhum interesse ” [...] teve o concurso na UERN e a pessoa não fez porque não tinha interesse, [...].
[...] o interesse mesmo era de pensar, de refletir, de se reconstituir dentro da própria profissão na educação básica, de pensar, de problematizar e de refletir .
Não existe mestrado somente para ser docente no ensino superior, o mestrado é uma qualificação ele abre a perspectiva problematizadora, inclusive ele desfaz muitas crenças que a gente tem.
E por que não, os professores da educação infantil e dos anos iniciais com mestrado? Quem disse que não pode? A gente olha outros países e lá é critério ter uma pós-graduação para ser professor da educação básica então acho que é uma perspectiva que inclusive está sendo muito considerada aqui hoje, as pessoas elas têm se mobilizado para isso.
O mestrado tem essa potência de desmistificar certas coisas de nos colocar diante dessas crenças que a gente tinha diante da educação e nos fazer olhar novamente com novas lentes.
As vezes a gente tem um olhar romantizado ou um olhar demonizado pela educação básica e o mestrado começa a problematizar ; mas isso? Mas aquilo? E num sei o que? E as políticas deveriam ser assim. Inclusive de um empoderamento dos professores .
Pesquisadora : Abre aspas: “[...] as vezes quando a gente pensa o mestrado a gente pensa muito na construção de uma dissertação, de um trabalho e ele é muito mais que isso [...]ele tem as outras disciplinas, os outros professores, os colegas, os anseios, os desafios, as conquistas . Quais seriam essas conquistas?”
O mestrado [...] é como uma árvore cheia de raízes e galhos que crescem sem parar então você vai conseguindo atingir várias outras coisas dentro do mestrado .
Quando você entra no mestrado e você assume o mestrado, você começa sim a querer fazer um bom mestrado, um bom trabalho, publicar e tudo, então, cada vez que você consegue realizar uma das metas é uma conquista .
Você qualifica é uma conquista, [...] passar na proficiência é uma conquista, porque existem conquistas pequenas dentro do mestrado, se perceber, perceber as falhas que tinha, as lacunas na formação é uma conquista, estabelecer novas relações é uma conquista, conseguir falar em público é uma conquista .

<p>conseguir discutir o seu próprio objeto de estudo vai sendo uma conquista, começar a ter clareza sobre si mesma.</p>
<p>Passar pelo estágio docência, dar uma aula sozinha, organizar uma aula, tudo isso vai sendo pequenas conquistas que a gente vai tendo ao longo do mestrado, conseguir compreender o texto, discutir o texto, fazer aquele seminário que são seminários extremamente diferentes do que é na graduação [...].</p>
<p>O mestrado também tem muita essa potência da gente se perceber enquanto sujeito, sujeito que pode falar, que pode propor é uma conquista, a gente vai tendo um desenvolvimento uma autonomia muito grande e isso são conquistas.</p>
<p>A conclusão do mestrado que aí é a grande conquista que você busca.</p>
<p>Passar pelo estágio docência, dar uma aula sozinha, organizar uma aula, tudo isso vai sendo pequenas conquistas que a gente vai tendo ao longo do mestrado, conseguir compreender o texto, discutir o texto, fazer aquele seminário que são seminários extremamente diferentes do que é na graduação [...].</p>
<p>Eu comecei a me policiar na minha forma de falar no mestrado porque, imagine você vai fazer o estágio docência falando tudo errado esquecendo os plurais, aí você começa a se policiar.</p>
<p>Então são conquistas que parecem imperceptíveis que as pessoas não falam delas, mas elas estão lá estão acontecendo e são extremamente formativas.</p>
<p>São várias conquistas pequenininhas que a gente vai tendo dentro do mestrado que vai nos tornando a pessoa que sai do mestrado [...] não é mais a que entrou [...] são coisas muito pequenas mas extremamente significativas no processo de constituição de si mesma.</p>
<p>As pessoas vêm muito no mestrado a potência formativa da produção de um texto, [...], como se você fosse mudar o mundo e eu acho que o mestrado é uma mudança em você também e principalmente [...] no mestrando e na potência desse mestrando na sociedade.</p>

1º encontro (Professora Crescer)
Questão 1: Relate sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
[...] foi aqui também onde eu me senti mais motivada a tentar o mestrado, eu queria muito, mas eu nunca tinha sido motivada a ir procurar, eu só queria, mas não ia.
Aqui, junto com as colegas, elas diziam: vamos! Uma amiga me motivou muito, disse: vamos, a gente vai, vamos fazer, vamos fazer, aí eu fui fazer a inscrição.
[...] as publicações consideradas no POSEDUC eram os trabalhos que a gente tem feito nos últimos cinco anos, de acordo com o currículo lattes e não dos dois últimos anos, como a professora tinha me informado.
O mestrado foi assim um [...] diferencial muito grande na minha vida tanto pessoal, quanto acadêmica, quanto profissional.
Questão de esclarecimento: Com relação a essa questão das publicações, você falou que quando a professora perguntou se você tinha publicações nos últimos dois anos você se sentiu desmotivada. O que você pensa sobre essa exigência de ter tantas publicações?
Eu concordo que tem que ter sim, tem que exigir que se tenha publicações até porque nós vamos fazer um trabalho de pesquisa e se a gente não estiver já nesse ritmo de pesquisa, vai dificultar muito, vai dificultar para o orientando, [...] para o orientador e eu acho que tem que ter sim.
Penso que as publicações, ou seja, as pesquisas realizadas e publicadas, nos preparam melhor para superar as dificuldades que certamente iremos encontrar na vida acadêmica.
Questão 2: Nas últimas décadas a pós-graduação stricto sensu vem se intensificando no Brasil, mediante esse contexto muitos professores têm buscado essa formação. Fale um pouco sobre isso.
Eu fico muito satisfeita por ter aberto esse campo porque antes era muito difícil mesmo, quando abriu o mestrado, [...] aqui em Mossoró, foi uma grande conquista da cidade, dos professores da cidade também, apesar de que parece que a gente ver muita gente de fora, [...], mas é uma oportunidade muito grande pra gente daqui de Mossoró.
O município tem uma política de valorização do professor, [...] Se a gente faz mestrado aqui na cidade, tem direito a ser liberado por 50% da carga horária. Eu tenho 30h, durante o meu mestrado eu só trabalhei 15h por semana, se é fora da cidade a gente é liberado 100%.
Tem outro fator que creio que seja muito relevante, mas não o principal, [...] que é o fator financeiro, a valorização por meio de incentivo financeiro... aqui no município quando a gente termina o mestrado, recebe o diploma, dá entrada no processo e já tem mudança de nível.
Quando eu terminei com três meses após já estava recebendo como uma professora nível 4, que é professor que tem mestrado.
Acho que o mais importante mesmo e digo isso porque na minha sala de mestrado tinha pessoas que são funcionárias do estado e digo que não é somente uma questão financeira porque no estado não muda de nível e eles estão lá fazendo, estão estudando. Penso que o principal fator que leva o professor a fazer <i>stricto sensu</i> é procurar crescer, conhecer, se valorizar enquanto profissional, enquanto professor.
Creio então que a busca por fazer pós (mestrado ou doutorado) é o conjunto de todas essas coisas: valorização, reconhecimento, crescimento pessoal e profissional, desejo do novo, de sair da zona de conforto, inovar na prática educativa.
Questão 3: Os sujeitos são constituídos a partir da mediação das relações com outro. Fale sobre a experiência da formação stricto sensu (mestrado) para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.
Crescimento! Eu cresci muito [...] desde quando eu decidi que queria fazer, que queria tentar o mestrado.
[...] era tudo muito novo pra mim.

[...] eu acho que era a única da sala que não tinha pagado disciplina como aluna especial, todos os outros já estavam interagindo, já tinham aquela relação um com o outro e eu meio que solta, perdida [...]
[...] foi muito acolhedor está lá no mestrado, no GEPES,
[...] foi muito bom, eu aprendi muito, cresci muito.
Meu orientador foi, o orientador, aprendi muito com ele não só como professor, como orientador, como pessoa também.
Eu sinto que de tudo que a gente viveu desde o início, dos eventos que a gente foi participar fora em outros Estados, a convivência com outras pessoas, foi bom demais, foi bom demais.
Eu vivi uma outra vida durante a minha permanência lá, quando eu estava fazendo o mestrado.
Questão de aprofundamento: Como você tocou nesse ponto da participação nos eventos como você percebe essa questão de todas essas demandas que envolvem o mestrado escrever dissertação, ter que participar de evento, ter que publicar artigo em revista, cursar disciplinas. Como você lidou com tudo isso?
Faz parte do mestrado [...] para o mestrando, é determinação, consciência, responsabilidade, a gente tem que deixar algumas coisas de lado, a gente tem que abrir mão de algumas coisas que a gente vive, mas quando a gente gosta e quando a gente quer abre mão mesmo. No meu caso foi isso, eu abri mão com muita satisfação de muitas coisas.
Tinha tempos de estudar até de madrugada, [...] passar feriado, final de semana estudando, [...] inclusive meu esposo chegou a viajar sozinho com meu filho e eu fiquei em casa durante uma semana inteira estudando, [...] e, assim, faz parte eu acho que faz parte, é difícil? É, mas é muito gratificante.
A gente aprende muito, no trabalho também, não só na vida pessoal e acadêmica, mas no trabalho também, a gente cresce.
[...] a gente conquista mais respeito dos colegas devido a você está em um nível acadêmico mais avançado.
Eu notei que após entrar no mestrado, passei a ser mais respeitada, os colegas passaram a acreditar mais no meu trabalho e até me tratar de maneira diferente de antes.
Eu mesma comecei a me sentir mais confiante, [...] nas minhas ações profissionais, mais reflexiva [...].
Questão de aprofundamento: Você considera que o mestrado trouxe implicações no seu fazer mesmo, na sua prática ou a implicação que você percebe é somente na sua relação com seus colegas?
Implicou e implica muito porque quando eu pensei [...] no meu objeto de pesquisa, eu já trabalhava aqui, a gente fazia formações com os supervisores, [...]
Depois da minha pesquisa eu fui tendo outros olhares e nas reflexões que eu fiz eu fiquei imaginando: será que é o professor quem não está aprendendo ou não está pondo em prática o que aprendeu ou será que são as formações que não estão chegando como deveria?
Hoje eu tenho esse olhar também, olho por vários ângulos tanto para o professor quanto para [...] como é que eu estou formando ou eu ou outro formador, como estamos formando?
Então hoje eu vejo que eu tenho um olhar mais amplo, porque antes era como se eu estivesse responsabilizando só o professor por ele não está agindo da forma como ele fez as formações [...]
Hoje eu estou tentando fazer com que os resultados em que eu cheguei na minha pesquisa, de levar uma formação voltada para a necessidade real dos professores, seja concretizado na prática.
[...] pela abordagem que a gente estuda, a gente aprende a compreender melhor as pessoas, o outro, quem está próximo da gente. Passei inclusive a me compreender melhor depois que comecei a estudar a PSH, que hoje para mim eu tenho ela como base para tudo, para quase todas as coisas que eu faço.
A minha dissertação foi voltada para educação infantil eu não estou mais aqui na secretaria no setor de educação infantil, agora estou no Ensino Fundamental, mas mesmo assim eu creio que os resultados os quais eu cheguei lá com os professores da educação infantil, não são diferentes dos professores do Ensino Fundamental não, porque tudo é uma contextualização e cada realidade tem uma necessidade e a gente precisa observar essa necessidade e ver a melhor forma de chegar para os professores com as formações.
Questão de aprofundamento: Você tinha alguma expectativa com relação ao mestrado?

<p>As expectativas que eu tinha eu creio que superei, especialmente com relação a escrever. Eu tinha muita dificuldade de escrita, [...] e eu esperava aprender melhor tanto a pesquisar quanto a compreender os textos, e até mesmo o ato de estudar mesmo e eu acho que eu superei todas elas, porque eu fiquei tipo viciada em estudar sabe, e eu estudo com um prazer muito grande.</p>
<p>A minha vida inteira eu estudei, mas depois do mestrado, eu faço com muito mais facilidade, eu compreendo textos com mais facilidade, escrevo com mais facilidade.</p>
<p>As expectativas que eu criei, acredito que eu atingi e ainda fui além, apesar de que ainda há muito, muito e sempre o que aprender e o que construir.</p>
<p>Questão de aprofundamento: No início você falou que acha que era a única da sala que não havia pagado uma disciplina especial e isso me chamou atenção. Você acha que o fato de pagar disciplina como aluna especial contribui quando você entra como aluna regular?</p>
<p>Contribui sim, porque meus colegas já estavam bem mais avançados com relação aos conteúdos e também às relações, eles sabiam bem mais que eu com relação tanto ao grupo de estudos quanto nas outras disciplinas, quem já estava lá estava com um conhecimento além do que eu tinha.</p>
<p>[...] é uma oportunidade que os aspirantes ao mestrado têm de participar de disciplinas especiais.</p>
<p>[...] eu acho que era a única da sala que não tinha pagado disciplina como aluna especial, todos os outros já estavam interagindo, já tinham aquela relação um com o outro e eu meio que solta, perdida [...]</p>
<p>Pesquisadora: Deseja falar algo mais?</p>
<p>Só dizer que o mestrado abriu caminhos.</p>

APÊNDICE 5 – Quadro com a sistematização dos indicadores a partir da organização dos pré-indicadores.

Indicador
Diferentes interesses para cursar o mestrado: expectativas profissionais
(Florescer) Em diálogos com vários colegas que já eram professores na rede básica e fizeram mestrado e disseram “não, eu não estou fazendo para seguir carreira acadêmica porque eu não quero não tenho nenhum interesse” [...] teve o concurso na UERN e a pessoa não fez porque não tinha interesse, [...].
(Florescer) [...] o interesse mesmo era de pensar, de refletir, de se reconstituir dentro da própria profissão na educação básica, de pensar, de problematizar e de refletir.
(Florescer) Não existe mestrado somente para ser docente no ensino superior, o mestrado é uma qualificação ele abre a perspectiva problematizadora, inclusive ele desfaz muitas crenças que a gente tem.
(Crescer) O município tem uma política de valorização do professor, [...] Se a gente faz mestrado aqui na cidade, tem direito a ser liberado por 50% da carga horária. Eu tenho 30h, durante o meu mestrado eu só trabalhei 15h por semana, se é fora da cidade a gente é liberado 100%.
(Crescer) Tem outro fator que creio que seja muito relevante, mas não o principal, [...] que é o fator financeiro, a valorização por meio de incentivo financeiro... aqui no município quando a gente termina o mestrado, recebe o diploma, dá entrada no processo e já tem mudança de nível.
(Florescer) E por que não, os professores da educação infantil e dos anos iniciais com mestrado? Quem disse que não pode? A gente olha outros países e lá é critério ter uma pós-graduação para ser professor da educação básica então acho que é uma perspectiva que inclusive está sendo muito considerada aqui hoje, as pessoas elas têm se mobilizado para isso.
(Florescer) [...] o mestrado tem que ser uma vontade pessoal de se qualificar ou de buscar novas oportunidades.
(Florescer) [...] essa exigência de se ter uma pós-graduação ela é nossa? Ou ela é das secretarias de educação? Ou ela é do essa exigência de se ter uma pós-graduação? De quem é essa exigência? As vezes eu me pergunto muito isso. [...]
(Florescer) Mas eu acho que as pessoas fazem o mestrado, [...] buscando ou progresso na carreira profissional ou um novo patamar de vida, novas oportunidades.
(Florescer) A maioria das pessoas hoje que fazem mestrado elas estão em uma das perspectivas ou para progredir na carreira profissional porque já são professoras e elas querem se aprofundar, estudar e voltam esse mestrado para uma perspectiva mais profissional ou para quem ainda não ingressou na carreira é uma oportunidade a mais de ter a chance de ingressar na carreira profissional docente seja na educação básica, seja no ensino superior, seja na pesquisa em outros lugares porque é qualificação sempre vai ser qualificação então nas duas perspectivas tem uma busca de qualificação.
(Crescer) Acho que o mais importante mesmo e digo isso porque na minha sala de mestrado tinha pessoas que são funcionárias do estado e digo que não é somente uma questão financeira porque no estado não muda de nível e eles estão lá fazendo, estão estudando. Penso que o principal fator que leva o professor a fazer <i>stricto sensu</i> é procurar crescer, conhecer, se valorizar enquanto profissional, enquanto professor.
(Sonhar) Acredito que além da busca por novos conhecimentos há as exigências no campo profissional, a constituição de um currículo que atenda as exigências do mercado de trabalho. E conseqüentemente vem a questão do salário.
(Florescer) Essa exigência pode ser própria como pode ser também uma exigência da própria estrutura social que a gente tem hoje porque se cobra muito no sentido de que você, um amigo meu dizia muito isso “tem que ter um título, tem que ter um título” e isso as vezes é massacrante né? Quem disse que você tem que ter?
(Florescer) Acho que é tanto pela progressão de carreira quanto pela qualificação profissional.

(Florescer) [...] tem muito professor que quer problematizar a sua prática que quer compreender mais amplamente aquilo que está fazendo, ele quer uma qualificação para melhorar, refletir, contribuir de forma mais significativa para o trabalho que ele já faz.
(Florescer) Nós também queremos uma valorização profissional e a progressão na carreira é uma valorização profissional.
(Crescer) Creio então que a busca por fazer pós (mestrado ou doutorado) é o conjunto de todas essas coisas: valorização, reconhecimento, crescimento pessoal e profissional, desejo do novo, de sair da zona de conforto, inovar na prática educativa.
(Florescer) A gente também precisa ser valorizado por aquilo que a gente faz, um mestrado e um doutorado são processos extremamente difíceis e precisa de uma valorização pra isso de um incentivo.
Indicador Expectativas pessoais para buscar uma pós-graduação <i>stricto sensu</i>
(Sonhar) Penso que a busca pelo mestrado se constitui pela relação dialética entre objetividade e subjetividade, isto é, envolve as significações que constitui o sujeito nas suas relações sociais.
(Sonhar) Eu acho que é a junção, são vários objetivos que levam os professores a cursar o mestrado, no meu caso foi uma questão de sonho.
(Florescer) [...] acho que o mestrado era um sonho [...]
(Sonhar) [...] falando de forma mais individual, se constitui de várias inspirações que me afetam, advinda de uma família humilde em que sou a única que possui um curso superior que frequentou do chão da escola pública e que alcançou o sonho da Universidade gratuita, tive inspirações que me afetaram e que ainda me afetam e me impulsiona a dar continuidade.
(Florescer) Fazer hoje uma pós-graduação pra mim é trabalhar no sentido de que a pós-graduação seria voltada para o meu trabalho [...] inclusive para subir na minha carreira [...] porque fazer hoje um doutorado seria pra isso, fazer o mestrado foi diferente não foi a mesma coisa que seria fazer um doutorado hoje.
(Sonhar) Fiz a especialização e logo em seguida vi a necessidade em fazer o mestrado.
(Florescer) Fazer um mestrado foi dá continuidade aos estudos foi numa perspectiva ainda romântica, foi numa perspectiva de buscar um novo patamar e aí o mestrado teve todos os desdobramentos que teve na minha vida.
(Crescer) [...] foi aqui também onde eu me senti mais motivada a tentar o mestrado, eu queria muito, mas eu nunca tinha sido motivada a ir procurar, eu só queria, mas não ia.
(Crescer) Aqui, junto com as colegas, elas diziam: vamos! Uma amiga me motivou muito, disse: vamos, a gente vai, vamos fazer, vamos fazer, aí eu fui fazer a inscrição.
(Sonhar) Estamos em processo de desenvolvimento constante. [...] não podemos parar na graduação e sim continuar na busca de novos conhecimentos, novas possibilidades para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça para que possamos contribuir para o desenvolvimento dessas novas gerações.
Indicador Processo seletivo difícil com muita potência
(Florescer) [...] não é simples, a gente estuda, estuda, estuda aí faz aquela prova terrível, espera o resultado, vai para o projeto espera o resultado, vai para uma entrevista que é uma sabatina espera o resultado, aí inicia.
(Florescer) [...] é uma seleção extremamente difícil você tem que estudar muito para passar na prova, depois você tem que estudar muito seu projeto para que ele seja um projeto bom de interesse do professor bem escrito bem organizado, depois vem a entrevista que pra mim é muito difícil também porque aí você tem que mostrar toda a sua potência diante dos professores.

(Crescer) [...] as publicações consideradas no POSEDUC eram os trabalhos que a gente tem feito nos últimos cinco anos, de acordo com o currículo lattes. [...] Eu concordo que tem que ter, é preciso ter [...].
(Crescer) [...] tem que exigir que se tenha publicações até porque nós vamos fazer um trabalho de pesquisa e se a gente não estiver já nesse ritmo de pesquisa, vai dificultar muito, vai dificultar para o orientando, [...] para o orientador.
Indicador Medo do desconhecido, desafios, conquistas, romantização
(Florescer) [...] as vezes quando a gente pensa o mestrado [...] pensa muito na construção de uma dissertação, [...] o mestrado ele é muito maior do que isso [...] tem as outras disciplinas, os outros professores, os colegas, os anseios, os desafios, as conquistas...
(Sonhar) Na verdade eu tinha medo do mestrado porque era algo assim desconhecido eu não sabia como era.
(Florescer) Quando você entra no mestrado e [...] assume o mestrado, [...] começa sim a querer fazer um bom mestrado, um bom trabalho, publicar e tudo, então, cada vez que você consegue realizar uma das metas é uma conquista.
(Florescer) Você qualifica é uma conquista, [...] passar na proficiência é uma conquista, porque existem conquistas pequenas dentro do mestrado, se perceber, perceber as falhas que tinha, as lacunas na formação é uma conquista, estabelecer novas relações é uma conquista, conseguir falar em público é uma conquista, conseguir discutir o seu próprio objeto de estudo vai sendo uma conquista, começar a ter clareza sobre si mesma.
(Sonhar) [...] ao cursar você vai resignificando a sua ideia sobre o que é o mestrado. Tem medo no início, mas quando você começa vai se apaixonando, se encantando, com as discussões, com a dinâmica dos professores e as concepções.
(Florescer) Essa romantização do mestrado [...] precisa ser talvez até desfeita porque o mestrado ele é também um processo difícil, um processo de dedicação, ele é um processo de amadurecimento.
(Sonhar) O medo que a gente sente, no início de não se encaixar nos pré-requisitos vai dando espaço para a compreendemos que o mestrado não é como se pensa ou se taxa.
(Crescer) [...] era tudo muito novo pra mim [...].
(Florescer) O mestrado [...] é como uma árvore cheia de raízes e galhos que crescem sem parar então você vai conseguindo atingir várias outras coisas dentro do mestrado.
(Florescer) A conclusão do mestrado [...] é a grande conquista que você busca.
(Florescer) Passar pelo estágio docência, dar uma aula sozinha, organizar uma aula, tudo isso vai sendo pequenas conquistas que a gente vai tendo ao longo do mestrado, conseguir compreender o texto, discutir o texto, fazer aquele seminário que são seminários extremamente diferentes do que é na graduação [...].
(Florescer) Então são conquistas que parecem imperceptíveis que as pessoas não falam delas, mas elas estão lá estão acontecendo e são extremamente formativas.
(Florescer) Quando a gente inicia, parece que não existe mais nada no mundo né? Meu Deus agora eu vou para o mestrado.
(Florescer) Quando você passa, seus problemas não foram resolvidos, na verdade eles acabaram de iniciar, [...] ai é como se você acordasse para o mundo.
(Florescer) [...] Minha pesquisa é adequável? Vou conseguir dá conta de todo aquele material? [...] dá conta de fazer os estudos? Vou conseguir realmente encontrar os professores para fazer a entrevista? [...] organizar o material todo em tempo hábil de analisar e confrontar com os textos [...], eu vou conseguir ter tempo para fazer tudo isso? A gente só começa a pensar isso depois que entra [...].
(Florescer) [...] até entrar é uma romantização do mestrado como algo maravilhoso.

(Florescer) O meu orientador vai ter tempo de me orientar? E as minhas dúvidas? Eu vou perguntar a ele e ele vai entender as minhas dúvidas? Será que eu estou falando besteira? Nossa! Quantas disciplinas. Então vai começando aquilo ali lbe sufocando pouco a pouco até que você se sente uma pessoa meio perdida.
(Florescer) Quando a gente entra percebe que mestrandos são pessoas comuns, pessoas em pleno processo de desenvolvimento, de aprendizagem e que tem que estudar muito, ralar muito, ler muito.
(Florescer) [...] quando a gente entra no mestrado é como se, ah entrei no mestrado resolvi todos os meus problemas agora eu sou aluna regular, mas não, [...] quando você entrou aí começou todos os seus problemas porque existe a questão da romantização do mestrado , aconteceu comigo, com a maioria acontece.
(Florescer) [...] a gente pensa o mestrado primeiro como uma coisa distante eu pensava muito assim, como uma coisa que eu não podia fazer que não era pra mim, que eu não tinha conhecimento o suficiente para me submeter a uma seleção do mestrado, isso era para outras pessoas não para o meu perfil porque eu tinha várias dificuldades, [...] na linguagem oral, na linguagem escrita, eu não escrevia perfeitamente bem [...], mas como muitas pessoas que eu conhecia estavam fazendo a seleção, [...] você pensa mas fulano fez, [...] conseguiu, [...] estudava aqui, passou pelo mesmo processo que eu passei, então existe uma possibilidade que eu passe também.
(Florescer) Nesse processo (se refere a escrita da monografia) você começa a despertar, aí o mestrado é uma coisa linda, maravilhosa, mágica, eu vou entrar no mestrado e eu serei mestranda e essa palavra tem um peso, não sei talvez até um patamar
(Sonhar) Antes de cursar significamos o que é o mestrado: se configura como um curso de pós-graduação que para adentrar exige dedicação, estudo, esforço e passar por uma seleção, [...] e elaboramos a ideia de que os sujeitos que conseguem são os que ultrapassam a configuração do "bom" são os que são "ótimos" no processo de avaliação. Ter essa ideia faz com que tenhamos medo do desconhecido.
(Florescer) Eu sou aluna regular, tinha muita gente que dizia isso e quem era aluna especial tinha até certa vergonha em dizer que era aluna especial como se ser aluna especial fosse algo ruim. Não sei se ainda tem isso, mas na época tinha muito essa perspectiva.
(Florescer) Mas ainda existe muito uma romantização em ser mestranda.
(Florescer) Essa ideia da gente se tornar no mestrado a super estudante não é verdade a gente tem que estudar muito para poder dá conta mas por ser mestranda a gente não é um ser iluminado nem um ser superior a quem está numa disciplina especial, nós estamos ralando tanto o quanto.
(Sonhar) Então tinha que conciliar [...] o trabalho, ser mãe, o mestrado, os eventos, produzir dissertação tinha que tentar conciliar.
(Crescer) Faz parte do mestrado [...] para o mestrando, é determinação, consciência, responsabilidade, a gente tem que deixar algumas coisas de lado, a gente tem que abrir mão de algumas coisas que a gente vive, mas quando a gente gosta e quando a gente quer abre mão mesmo. No meu caso foi isso, eu abri mão com muita satisfação de muitas coisas.
(Florescer) A gente precisa desmistificar um pouco essa ideia do mestrando como alguém que já sabe tudo, não, é alguém que está batalhando, estudando muito para poder dá conta do seu objeto de estudo.
(Sonhar) Ah, eu tinha muita vontade de passar o dia na universidade, de estar em todos os eventos só que eu tinha o trabalho e também por morar fora, pois perdemos muito tempo nessa questão das idas e vindas.
Indicador Dia-a-dia do mestrado e suas demandas
(Florescer) [...] é uma responsabilidade muito grande em dois anos você ter que dar conta da construção de um trabalho que tem que atender os requisitos básicos para ser aprovado e esses requisitos básicos eles não são básicos eles são extremamente rigorosos.
(Crescer) Tinha tempos de estudar até de madrugada, [...] passar feriado, final de semana estudando, [...] inclusive meu esposo chegou a viajar sozinho com meu filho e eu fiquei em casa durante uma semana

inteira estudando, tentando tanto construir artigos quanto o trabalho da dissertação, [...] e, assim, faz parte eu acho que faz parte, é difícil? É, mas é muito gratificante.
(Florescer) O confronto que a gente tem com os colegas e com os professores quando a gente se expõe, [...] e as vezes algumas pessoas não compreendem pela questão metodológica que é diferente [...] e mesmo assim a gente tem que ir lá e defender [...], eu acho que isso é construtivo [...], acho que isso dá uma construção, não sei, a gente [...] “vai criando uma casca grossa”
(Florescer) A gente vai se constituindo de uma forma bem mais ampla do que a dissertação propriamente dita.
(Florescer) [...] a questão da disciplina, da organização [...], do tempo que a gente dedica para a construção da dissertação e para o estudo das disciplinas, isso da disciplina, da organização, [...] me ajudou muito para eu estudar para o próprio concurso.
(Florescer) [...] a produção para dissertação e a produção acadêmica, da interação entre isso e o que eu estou fazendo [...]
(Florescer) É preciso muita dedicação e trabalho para que se atenda a isso e em meio a isso tem as disciplinas que nós cursamos com os colegas e nessas disciplinas a gente constrói outros trabalhos, diferente inclusive do nosso trabalho, da nossa dissertação.
(Sonhar) Para mim foi bastante corrido porque não consegui a licença do trabalho. [...] devido está em estágio probatório.
(Florescer) Ao mesmo tempo em que você dar conta do trabalho você dar conta das disciplinas, dos colegas, dos discursos, do aprofundamento na teoria, da construção do trabalho, da entrevista, da produção da entrevista, do momento da entrevista, da organização disso.
(Florescer) [...] tipos de metodologia de pesquisa que é completamente diferente da nossa que inclusive se choca muito, né?
(Florescer) As outras coisas se anulam um pouco, mas aí começa um processo que ele não é único, ele é diverso, são várias coisas acontecendo ao mesmo tempo.
(Sonhar) Participar dos eventos é muito importante, pois você aprende não só novos conhecimentos, mas conhece culturas diversas a qual você faz parte.
(Sonhar) [...] a participação nos eventos faz com que crescamos bastante em relação a nossa própria produção, nossa própria atuação.
(Florescer) [...] ter domínio sobre o seu próprio objeto de estudo para poder conseguir dá conta da sua única obrigação de fazer a pesquisa, cursar as disciplinas e conseguir organizar todo o material de pesquisa.
(Florescer) O tempo cronológico é curto, dois anos parecem que são muitos anos, mas na verdade para fazer tudo isso não é.
(Sonhar) Os professores são exemplos de humildade, exemplo a ser seguido, compreensivos. Motiva lbe afeta a você querer continuar. Mas como você tem um contato maior com seu orientador aí você coloca ele como um modelo que você quer ser. Nossa os professores foram muito significativos no meu processo de formação.
(Florescer) [...] a gente tem essas outras visões de outras pessoas, de colegas e de outros professores.
(Crescer) Meu orientador foi, o orientador, aprendi muito com ele não só como professor, como orientador, como pessoa também.
(Florescer) Quando a gente olha para o trabalho de um colega e ver uma coisa que é completamente diferente, inclusive da nossa teoria, eu acho que isso é muito mais construtivo no sentido de ficarmos mais perceptíveis sobre a organização do conhecimento, sobre a construção do conhecimento.
(Crescer) [...] foi muito acolhedor está lá no mestrado, no GEPES.
Indicador
Disciplinas cursadas: aprofundamento teórico e oportunidade para os aspirantes ao mestrado

(Florescer) Na disciplina, por exemplo, [...] prática de ensino ou é prática de docência se eu não estiver enganada foi onde o projeto foi se aprimorando se aprofundando também na disciplina seminário de pesquisa que eu acho que foi uma disciplina fundamental para definir o projeto.
(Florescer) Na disciplina seminário de pesquisa a gente tinha uma dinâmica que era assim, a gente trocava de projeto com os colegas então [...] eles diziam em uma das aulas o que tinha entendido do nosso projeto e aí a gente fazia essa apresentação, essa defesa do projeto em relação ao que o nosso colega dizia e as professoras faziam intervenção.
(Florescer) Então em uma dessas disciplinas foi questionado isso, a especificidade, o afunilamento do projeto, [...] quando a gente entra no mestrado entra [...] com um projeto que muitas vezes tem um objeto definido, tem um campo definido, mas ainda de uma forma ampla.
(Florescer) [...] eu não tinha definido ainda que seria a partir dos componentes curriculares de estágio, então isso só foi definido nessa disciplina de seminário de pesquisa junto com essa disciplina de prática de docência que foi a partir dessa interação com as professoras e com os colegas que é um momento em que o projeto é todo questionado, que eu acho que é uma orientação ampliada para além do orientador.
(Florescer) Eu acho que é um momento de desconstrução e reconstrução mesmo da pesquisa nas disciplinas, elas são fundamentais, principalmente seminário de pesquisa e outras disciplinas optativas que aí é o caso da prática de docência não só essa.
(Florescer) Muitas pessoas que querem se candidatar ao mestrado, optam por pagar optativas porque eles podem é...ter uma orientação coletiva sobre o que é uma pesquisa, o que é um objeto de estudo, então as disciplinas nesse sentido elas são extremamente formativas.
(Crescer) [...] é uma oportunidade que os aspirantes ao mestrado têm de participar de disciplinas especiais.
(Crescer) [...] eu acho que era a única da sala que não tinha pagado disciplina como aluna especial, todos os outros já estavam interagindo, já tinham aquela relação um com o outro e eu meio que solta, perdida [...]
(Florescer) Essas disciplinas ajudavam a problematizar tanto [...] o objeto de estudo como a gente tinha uma orientação outra da nossa pesquisa, [...] porque uma disciplina no mestrado é uma disciplina que está a todo tempo pensando em objeto de estudo os professores organizam a disciplina para pensar, o que é uma pesquisa? O que é um objeto de estudo? Quais são [...] as metodologias de pesquisa.
(Crescer) Contribuí sim, porque meus colegas já estavam bem mais avançados com relação aos conteúdos e também às relações, eles sabiam bem mais que eu com relação tanto ao grupo de estudos quanto nas outras disciplinas, quem já estava lá estava com um conhecimento além do que eu tinha.
(Florescer) As optativas são fundamentais porque as professoras [...] trabalham muito nessa perspectiva pela especificidade do público, a maioria dos alunos são alunos especiais querendo entrar no mestrado.
(Crescer) É importante ter essa oferta porque os pretendentes têm uma visão melhor da linha que quer seguir e de se adequar à linha que o pretendido orientador pesquisa.
(Florescer) As disciplinas vão dando muito esse sentido da coerência, dos autores que você seleciona, do discurso deles serem coerentes também, se você usa autores [...] que não dialogam você ter essa ciência também [...] as vezes não é uma orientação direta não precisa ser uma disciplina de seminário de pesquisa para orientar sobre pesquisa.
(Florescer) [...] você tem várias outras orientações também sobre pesquisa em outras disciplinas.
(Crescer) [...] eu acho que era a única da sala que não tinha pagado disciplina como aluna especial, todos os outros já estavam interagindo, já tinham aquela relação um com o outro e eu meio que solta, perdida [...].
Indicador Produção e publicação de artigos científicos
(Florescer) Todos os artigos produzidos nas disciplinas foram publicados, além disso, eu fiz o estágio docência, o resultado do estágio docência foi publicado numa revista B1.

(Florescer) Outros artigos também foram produzidos a partir da [...] primeira entrevista que eu fiz, com algumas professoras para saber se as perguntas eram compreensíveis, a gente escreveu um artigo que foi publicado em eventos.
(Florescer) Todo trabalho que eu ia fazendo para pesquisa, para a dissertação ele era revertido por causa do mestrado em publicações porque a gente não publicava sobre outra coisa a não ser sobre o nosso objeto de estudo.
(Crescer) Penso que as publicações, ou seja, as pesquisas realizadas e publicadas, nos preparam melhor para superar as dificuldades que certamente iremos encontrar na vida acadêmica.
(Sonhar) Confesso que é algo que ainda quero muito é produzir, publicar, mas ainda estou em processo de adaptação.
(Florescer) Quando eu fiz [...] uma revisão de literatura a partir de palavras-chave que nós definimos como necessária para nós entendermos mais amplamente o objeto de estudo, essa revisão de literatura também foi parte de um trabalho publicado.
(Florescer) Então não eram outros trabalhos nós fazíamos trabalhos sempre a partir de pesquisas que eu ia realizando para a construção da dissertação, então era um trabalho em conjunto, era um trabalho que eu precisava fazer para poder entender meu objeto de estudo, para produzir minha dissertação e com isso também fui participando de outras atividades, de eventos e fazendo publicações.
Indicador Ser bolsista de um programa de pós-graduação: investimento, responsabilidade, pressão e cobrança (de si e do outro)
(Florescer) [...] o fato de ser bolsista facilitava muito essa dinâmica porque eu não trabalhava [...] então eu vivia praticamente a semana inteira aqui na universidade.
(Florescer) Tinha [...] uma pressão enorme ser bolsista do programa de pós-graduação
(Florescer) Tinha uma brincadeira que dizia assim "se você não concluir você tem que devolver a bolsa" como é que devolve a bolsa se a bolsa era todo o recurso que eu tinha, né?
(Florescer) Eu ficava sempre naquela cobrança comigo mesmo, eu tenho que dá conta e eu tenho que responder pela bolsa que eu estou recebendo [...] eu me sentia financiada por dinheiro público.
(Florescer) Tinha pressão, no sentido de, por ser verba pública [...] eu tinha que dá uma resposta para isso porque eu estava recebendo dinheiro do governo para produzir um trabalho que não contribuísse somente para a minha formação, mas que contribuísse também para a formação de outras pessoas ou com a escola e com a sociedade então às vezes eu ficava me perguntando muito com relação a isso, como eu poderia não me dedicar tanto sabendo disso?
(Florescer) Você tem que dá uma resposta para aquele investimento que estão fazendo em você, não é um recurso qualquer [...] é um dinheiro que você está recebendo para fazer uma pesquisa.
(Florescer) Você tem que dá um retorno, essa é a pressão maior, isso vinculado ao programa que por ser bolsista você tem que publicar em uma revista, por você ser bolsista existiam demandas dentro do próprio programa que você tinha que dá conta como: ajudar nas próximas seleções do programa, ajudar em eventos, organizar e articular material que o programa estivesse precisando que fossem organizados então tinham esses outros trabalhos que a gente faziam além da própria pesquisa que é uma forma de contrapartida também para a universidade para o programa.
(Florescer) A bolsa é do programa, financiada pela CAPES, pelo governo federal, mas é uma bolsa que o programa está lhe concedendo então também tinha essa cobrança por parte do programa tanto da publicação quanto também dessa ajuda, essa contrapartida que a gente tinha com o programa quando necessitasse de nosso trabalho.
(Florescer) Tem também a orientadora, sempre cobrava que você tem que dá conta dos prazos porque você é bolsista, você não trabalha, você tem que participar desse evento porque a bolsa é para que você participe de eventos. No meu caso assim, eu não tinha muito isso minha orientadora era muito tranquila e como eu já tinha essa experiência de produção porque eu vinha do PIBID, eu não podia ver um evento que eu queria participar.
(Florescer) Eu acho que é uma questão de perfil como eu já era bolsista na graduação para mim não foi muito

<p>diferente ser bolsista no mestrado porque eu já tinha em mente que ser bolsista exige mais responsabilidade, isso no sentido de que eu tenho que cumprir os prazos, fazer as coisas porque eu estou recebendo somente para estudar, então estou recebendo um investimento e eu tenho que responder a esse investimento.</p>
<p>(Florescer) Não como quem faz todo sacrifício de estar estudando sem bolsa que as vezes é autofinanciado né? Porque existe um custo também de você está o dia todo na universidade, por eu ficar o dia todo aqui eu tinha que almoçar aqui, eu tinha que vir todos os dias então eu tinha que custear meu transporte diariamente para está aqui, para ir para evento eu tinha que custear o transporte da ida ao evento, hospedagem de tudo.</p>
<p>(Florescer) A bolsa ela é extremamente [...] fundamental também para esse envolvimento mais profundo do aluno com o mestrado, mas existe também a contrapartida, a responsabilidade de ser bolsista.</p>
<p>Indicador Cursar o mestrado e trabalhar: um dilema.</p>
<p>(Florescer) Eu não conseguiria fazer o mestrado trabalhando</p>
<p>(Florescer) Eu não consigo me imaginar nessa situação eu faria sem a bolsa, mas não faria trabalhando.</p>
<p>(Florescer) Para quem está a muito mais tempo trabalhando na sala de aula e vem fazer o mestrado e consegue articular isso, a pessoa tem uma facilidade porque ela tem experiência ela sabe como fazer como organizar o seu tempo no meu caso eu não saberia fazer isso porque se eu tivesse que trabalhar quando eu estivesse fazendo o mestrado [...] eu não saberia porque se eu tivesse que me dedicar ao trabalho eu não iria me dedicar ao mestrado ao mesmo tempo, porque eu estaria construindo as minha primeiras experiências então como eu iria fazer isso em um processo de mestrado? Eu não saberia fazer.</p>
<p>(Florescer) Então se eu tivesse que escolher seria o mestrado sem bolsa e sem trabalhar se eu não tivesse a oportunidade de ter a bolsa. Mas admiro muito quem trabalha e faz o mestrado, demais, demais.</p> <p>(Florescer) A gente ver o sacrifício que é fazer o mestrado porque com 25 anos que é uma média das pessoas que entram no mestrado é uma idade que você já tem que se responsabilizar por si mesmo porque seus pais já lhe sustentaram até ai e agora como é que você faz? Então há o dilema, eu trabalho ou eu estudo? Eu já tenho que dá um retorno para os 4 anos de faculdade que eu cursei.</p>
<p>(Florescer) Para algumas pessoas é um dilema fazer um mestrado hoje nesse sentido de ter que abrir mão de trabalhar para cursar o mestrado.</p>
<p>Indicador Processo de construção e reconstrução, outros olhares (de si, do outro e da realidade)</p>
<p>(Florescer) [...] acho que há um amadurecimento pessoal e profissional [...].</p>
<p>(Florescer) É um amadurecimento pessoal muito grande e profissional porque tudo isso está ali acontecendo ao mesmo tempo, né?</p>
<p>(Florescer) [...] tem uma formação muito mais profunda [...].</p>
<p>(Florescer) O mestrado tem essa potência de desmistificar certas coisas de nos colocar diante dessas crenças que a gente tinha diante da educação e nos fazer olhar novamente com novas lentes.</p>
<p>(Florescer) [...] a gente vai se percebendo como sujeito em processo de formação.</p>
<p>(Sonhar) Estamos em processo de constituição e a cada dia aprendemos mais e mais. E o mestrado trouxe a possibilidade de ressignificar concepções apreendidas na graduação e conhecer novas concepções.</p>
<p>(Florescer) Mas também é uma construção uma constituição de si mesmo enquanto sujeito no mundo, de você se perceber enquanto pessoa em processo.</p>
<p>(Sonhar) Contribuiu também para pensar nesse sujeito não apenas na objetividade, mas na relação objetividade/subjectividade. Tentar entender como ele significa a realidade, as mediações e determinações que o constitui e que assim, enquanto pais, amigos, filhos e especialmente professora possamos mediar de acordo com o que é social, cultural e historicamente determinado.</p>
<p>(Florescer) O mestrado é extremamente positivo nesse sentido da construção, reconstrução, percepção do mundo acadêmico, dessas interações.</p>

(Florescer) As vezes a gente tem um olhar romantizado ou um olhar demonizado pela educação básica e o mestrado começa a problematizar : mas isso? Mas aquilo? E num sei o que? [...].
(Crescer) Depois da minha pesquisa eu fui tendo outros olhares [...]
(Crescer) Então hoje eu vejo que eu tenho um olhar mais amplo , porque antes era como se eu estivesse responsabilizando só o professor por ele não está agindo da forma como ele fez as formações [...]
(Florescer) Hoje eu já vejo a perspectiva de produção do meu trabalho de uma forma completamente diferente de como na época a gente ver o nosso trabalho de dissertação muito mais como um produto [...]
(Florescer) Eu acredito que o mestrado [...] é um processo extremamente desconstrutor e reconstrutor então a pessoa que entra no mestrado não é a mesma pessoa que sai. Logo, a sua prática muda. Eu não acredito que não mude, alguma coisa muda mesmo que seja uma mudança pequena.
(Crescer) Eu notei que após entrar no mestrado, passei a ser mais respeitada, os colegas passaram a acreditar mais no meu trabalho e até me tratar de maneira diferente de antes.
(Sonhar) O mestrado contribuiu para apreender a realidade para além do que está aparente, e tentar interpretar a realidade não como algo dado e pronto, mas em processo , não que antes não se pensava dessa forma, mas passa a ser consciente, reflexivo e crítico.
Indicador Diferencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.
(Florescer) O mestrado também tem muita essa potência da gente se perceber enquanto sujeito, sujeito que pode falar, que pode propor [...], a gente vai tendo um desenvolvimento uma autonomia muito grande [...].
(Crescer) O mestrado foi assim um [...] diferencial muito grande na minha vida tanto pessoal, quanto acadêmica, quanto profissional.
(Florescer) Se não fosse o mestrado eu não estaria trabalhando como professora no ensino superior , só foi possível porque eu tinha a pós-graduação porque era o requisito.
(Florescer) [...] se não fosse o mestrado eu não poderia está hoje como professora no ensino superior.
(Florescer) Eu consigo compreender muito melhor como a gente tem formado, [...] que perspectiva a gente tem priorizado [...] tanto na perspectiva teórica quanto como isso se revela na prática [...].
(Crescer) A gente aprende muito, no trabalho também, não só na vida pessoal e acadêmica, mas no trabalho também, a gente cresce [...].
(Florescer) Em relação a teoria o mestrado [...] consegue dá conta disso da problematização do nosso objeto de estudo, da problematização do que é a docência, ele problematiza muito bem e aí hoje eu compreendo que isso deve ser levado para a parte da observação, por exemplo, do estágio.
(Crescer) [...] a gente conquista mais respeito dos colegas devido a você está em um nível acadêmico mais avançado.
(Florescer) Eu penso que ele me ajudou nesse sentido de problematizar de não ter ideias fixas de não ter ideias acabadas porque às vezes a gente constrói muito isso na graduação.
(Crescer) Crescimento! Eu cresci muito [...] desde quando eu decidi que queria fazer, que queria tentar o mestrado.
(Florescer) Eu comecei a me policiar na minha forma de falar no mestrado
(Florescer) As pessoas vêm muito no mestrado a potência formativa da produção de um texto, [...], como se você fosse mudar o mundo e eu acho que o mestrado é uma mudança em você também e principalmente [...] no mestrando e na potência desse mestrando na sociedade.
(Crescer) Quando eu terminei com três meses após já estava recebendo como uma professora nível 4, que é professor que tem mestrado.
(Crescer) A minha vida inteira eu estudei, mas depois do mestrado, eu faço com muito mais facilidade, eu compreendo textos com mais facilidade, escrevo com mais facilidade.
(Sonhar) Permite refletir criticamente sobre a prática.

(Crescer) Hoje eu estou tentando fazer com que os resultados em que eu cheguei na minha pesquisa, de levar uma formação voltada para a necessidade real dos professores, seja concretizado na prática.
Indicador
Possibilidade de entender, problematizar, pensar sobre a escola e a prática
(Florescer) [...] eu acho que o crescimento da pós-graduação no Brasil ele possibilita muito a sistematização desse conhecimento produzido pelos professores na sala de aula e que os professores podem... dar uma visibilidade para isso...
(Crescer) A minha dissertação foi voltada para educação infantil eu não estou [...] no setor de educação infantil, [...] os resultados os quais eu cheguei lá com os professores da educação infantil, não são diferentes dos professores do Ensino Fundamental [...].
(Florescer) [...] eu acho que o crescimento da pós-graduação não significa que todos que vão fazer a pós-graduação serão professores no ensino superior, significa que eles vão refletir sobre sua prática, voltar para a escola com o olhar muito mais [...] apurado sobre o que eles fazem.
(Crescer) Implicou e implica muito porque quando eu pensei [...] meu objeto de pesquisa, eu já trabalhava aqui, a gente fazia formações com os supervisores.
(Florescer) O mestrado ele também me possibilitou muito entender a escola a partir das vozes das professoras e dos diálogos nas disciplinas porque a gente está a todo o tempo querendo superar essa dicotomia teoria-prática.
(Florescer) Na minha pesquisa eu consegui compreender [...] a partir do que as professoras falavam sobre o seu cotidiano escolar, a sua vivência e a sua história na docência.
(Sonhar) [...] contribuiu para que possa tentar sempre desnaturalizar a realidade e tentar apreender a dimensão subjetiva que constitui aquele espaço, [...]. Como é que essa criança está se apropriando e objetivando no processo de ensino e aprendizagem nas relações sociais dentro e fora da sala de aula. [...].
(Florescer) [...] a maioria dos professores que vêm fazer o mestrado seus objetos de estudo estão ligados a própria dinâmica de seu trabalho, então é para pensar sobre isso e isso é extremamente formativo.
Indicador
A natureza do trabalho dissertativo: desenvolvimento do posicionamento e autonomia
(Florescer) [...] você vai também construindo um posicionamento a respeito de tudo que você estuda por que quando você constrói uma dissertação você se posiciona muito mais do que em uma monografia.
(Florescer) [...] pra mim o mestrado ele é muito construtivo, ele constitui muito o sujeito nisso no posicionamento.
(Florescer) Eu acho que o mestrado ele deu esse amadurecimento também a própria construção do trabalho em si ele dá um amadurecimento da escrita, da forma de falar, de se posicionar, de construir uma apresentação, de produzir uma aula [...].
(Florescer) [...] na verdade a nossa dissertação, o resultado, o processo todo ele é extremamente formativo e é para refletir sobre o processo que nós estamos investigando.
(Florescer) Na monografia a gente vai discutindo um assunto mais sempre com os autores ali lhe dando uma base, mas em uma dissertação não, você precisa se posicionar sobre isso.
(Florescer) [...] uma das coisas muito boa do mestrado é a questão dessa autonomia [...] a gente tem muito mais oportunidade de caminhar mais sozinho e de construir, de relacionar e de pensar, de levar as coisas mais elaboradas para o nosso orientador.
(Florescer) [...] acho que há um amadurecimento muito maior nesse sentido, do desenvolvimento da autonomia enquanto aluno do mestrado.
(Florescer) O estágio docência, por exemplo, é um momento [...] que a gente toma a frente ao mesmo tempo em que [...] fica com aquele receio, vou ou não vou, mas aí a gente tá lá tem que ir. Então eu acho que tem um desenvolvimento da autonomia bem maior do que na graduação.

Indicador
A vivência com o referencial teórico contribuindo para compreender melhor o outro e a dimensão subjetiva da educação
(Crescer) [...] pela abordagem que a gente estuda, a gente aprende a compreender melhor as pessoas, o outro, quem está próximo da gente. Passei inclusive a me compreender melhor depois que comecei a estudar a PSH, que hoje para mim eu tenho ela como base para tudo, para quase todas as coisas que eu faço.
(Sonhar) As discussões realizadas a partir da sócio-histórica permite ter um olhar mais consciente sobre a dimensão subjetiva da educação. Dentre as várias possibilidades de apreender como se constitui a imaginação e a cristividade na educação infantil
Indicador
Abre portas, amplia as oportunidades, mobilização no próprio sujeito, progressão de carreira
(Florescer) O mestrado abre portas no sentido de, inclusive galgar [...] novos patamares dentro do que ele já faz, ampliar as oportunidades, ter acesso a novas perspectivas [...].
(Crescer) [...] o mestrado abriu caminhos.
(Florescer) [...] o trabalho que o professor faz hoje sem o mestrado, com o mestrado é a potência que ele tem da problematização, da reflexão e da mobilização que ele faz no próprio sujeito de sua formação pessoal e profissional, ele pode dá novos horizontes e atrelado a isso vem a progressão de carreira profissional.
(Sonhar) Acredito que o mestrado é um espaço de oportunidades de desenvolvimento constante, não somos imutáveis.
(Crescer) Eu fico muito satisfeita por ter aberto esse campo porque antes era muito difícil mesmo, quando abriu o mestrado, [...] aqui em Mossoró, foi uma grande conquista da cidade, dos professores da cidade também, apesar de que parece que a gente ver muita gente de fora, [...], mas é uma oportunidade muito grande pra gente daqui de Mossoró.
Indicador
Mestrado concluído: realização de um sonho, aprendizado, crescimento, perspectivas futuras
(Florescer) [...] o mestrado ele realmente mudou a minha vida.
(Sonhar) O mestrado também se define, como a realização de um sonho em seguir a vida acadêmica.
(Florescer) Hoje em dia [...] o mestrado nem tá mais como centro porque hoje [...] a exigência já está chegando ao doutorado e as oportunidades cada vez menores [...].
(Crescer) [...] foi muito bom, eu aprendi muito, cresci muito.
(Crescer) Eu vivi uma outra vida durante a minha permanência lá, quando estava fazendo o mestrado.
(Sonhar) [...] Quando se finaliza uma etapa e não dar continuidade parece que paramos no tempo. Faz apenas um ano que terminei o mestrado, mas já sinto o peso [...].
(Sonhar) Necessito construir um cronograma [...] para conseguir voltar a fazer parte desse universo. [...] necessito colocar como objetivo a produção científica, publicação de artigos.
(Crescer) Eu sinto que de tudo que a gente viveu desde o início, dos eventos que a gente foi participar fora em outros Estados, a convivência com outras pessoas, foi bom demais, foi bom demais.