



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BADO AULER KLOHN

SENTIDOS QUE UM MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PODE TER NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caxias do Sul
2022

PATRÍCIA BADO AULER KLOHN

SENTIDOS QUE UM MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PODE TER NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

Orientadora: Dra. Andréia Morés
Agência de fomento: PROSUC/CAPES

Caxias do Sul
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

K66s Klohn, Patrícia Bado Auler
Sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica [recurso eletrônico] / Patrícia Bado Auler Klohn. – 2022.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Orientação: Andréia Morés.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Mestrado em educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação. 4. Pesquisa. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378.22:37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

PATRÍCIA BADO AULER KLOHN

SENTIDOS QUE UM MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PODE TER NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

Caxias do Sul, 21 de dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Dra. Andréia Morés (presidente/orientadora – UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Participação por parecer

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação de mestrado aos professores e professoras que fazem parte da minha vida: ao meu esposo, Prof. Thiago Guagliardo Klohn, que acompanhou minha trajetória formativa durante esses dois últimos anos, que comigo pensou sobre Educação, que ajudou nas revisões das minhas produções e por ser minha parceria preferida para escrever e publicar trabalhos; à minha orientadora, Profa. Andréia Morés, pelo grande nível de exigência nas produções e, portanto, pelo aprendizado que esse gerou; ao meu professor de Ensino Religioso na EB, Prof. Isaías Pablo Klin Carlotto, que provocou em mim questionamentos sobre o mundo e, assim, motivou-me a fazer ciência, libertando-me dos "encantadores da palavra", como diz Gadotti; às minhas colegas de município, Profa. Sintian Schmidt e Profa. Carla Roberta Sasset Zanette, que me inspiraram a ingressar na academia; aos meus colegas e minhas colegas de mestrado, pelas trocas, pela participação nesta pesquisa, pelas risadas e pelos bons momentos; aos professores e professoras do PPGEdu da UCS, pela dedicação na formação de seres humanos críticos, reflexivos, protagonistas da própria história e coparticipantes da história daqueles que com eles convivem; à Profa. Cristina Maria Pescador, por me desafiar em seu seminário em Língua Inglesa, pela sinceridade que instiga o meu autoconhecimento e a minha autocrítica e pelo reconhecimento também do meu potencial criativo; aos meus colegas e minhas colegas das escolas EMEF Nova Esperança e EMEF Marcial Pisoni, que me acolheram durante esse tempo, ouvindo-me, entendendo o meu processo e abrindo espaço para que eu trabalhasse com formação de professores, seja nas docências compartilhadas ou nas oficinas ministradas; aos professores e professoras da SMED Caxias do Sul, àqueles que me incluíram na formação de professores do município e concederam-me liberação para a viagem de estudos da II Jornada Internacional de Pós-graduação em Educação – Brasil e Argentina; à minha tia, Profa. Carla Ernesta Bado, pelos conselhos sobre a carreira, pelos desabafos e risadas; às professoras que aceitaram o convite para fazer parte das minhas bancas, pela colaboração; aos meus professores e professoras da EB, porque a escola foi, muitas vezes, o meu refúgio.

Agradeço, também, ao meu pai, Nilton José Auler, e à minha mãe, Rejane de Fátima Bado Auler, pelo apoio aos meus estudos, seja pela compreensão de alguma ausência, pelos gestos de carinho ou pela presença diária, mesmo que digital; ao meu irmão, Samuel Bado Auler, por demonstrar, sendo o primeiro mestre da família, que nós podíamos fazer parte do mundo acadêmico; à minha grande amiga, Franciely Laís Atkinson, por dividir comigo alegrias, angústias, conhecimento e, portanto, tornar a vida mais bonita. Vocês são muito importantes para mim!

Segundo o mito bíblico, o mais alto sonho de Deus é um jardim. Por isso o Criador produziu o big-bang, só para, no final, plantar um paraíso. E ele nos criou para que tivéssemos prazer e alegria no jardim. Razão por que nossa vocação original é a de ser jardineiros. Tudo o que a gente faz, o trabalho, a ciência, a política, a arte, são meios para o grande fim que é o jardim. Saber por saber, saber que não sonha com o jardim, que só deseja virar tese ou artigo em revista internacional, é manifestação de loucura.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa contempla a formação de professores e professoras da educação básica em um mestrado acadêmico em educação. Buscamos investigar que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica. A fim de responder esse problema de pesquisa, embasamo-nos em diversos autores, mas, entre eles, enfatizamos Freire (2019), Gadotti (2003), Chauí (2001), Alves (2004), Nóvoa (2009) e Gomez (2015). Sendo assim, utilizamos o método de estudo de caso a partir de Lüdke e André (2018) e Yin (2015) e, para a análise de dados, a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2020). Os instrumentos utilizados foram um questionário de perfil sociográfico e dois grupos focais. Seis pessoas participantes colaboraram com a presente investigação em um grupo focal e três colaboraram em outro, mas ambos tiveram o mesmo roteiro de debate. Entendemos que desmistificar o mestrado acadêmico em educação para os professores e professoras da educação básica pode incentivá-los a dar seguimento à sua formação acadêmica. Enfim, através da presente pesquisa encontramos pistas sobre os sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter para a formação de professores e professoras da educação básica, pistas essas que incluem: a constituição da dupla identidade de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora; um ganho de autoridade e assertividade no fazer pedagógico deles e delas; um fortalecimento da união entre teoria e prática, e escola e universidade; a desconstrução de conhecimentos não científicos; o aguçamento da curiosidade; a formação de comunidades investigativas que fazem surgir inéditos-viáveis; um maior desenvolvimento do letramento digital; e uma aprendizagem mais avançada de seis pilares da educação, isto é, aprender a ser, aprender a conhecer ou a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a pensar e aprender a sonhar.

Palavras-chave: Mestrado acadêmico em educação. Formação de professores. Educação básica. Pesquisa científica.

ABSTRACT

The present research contemplates the formation of basic education teachers in an academic master's degree in education. We seek to investigate what meanings an academic master's degree in education can have to the formation of basic education teachers. For that, we based ourselves on several authors, among them, we emphasize Freire (2019), Gadotti (2003), Chauí (2001), Alves (2004), Nóvoa (2009) and Gomez (2015). Thus in order to collect and assess data, we used the case study method based on Lüdke and André (2018) and Yin (2015) and, for data analysis, the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2020). The instruments used in the research were a sociographic profile questionnaire and two focus groups. Six involved people collaborated with this investigation in a focus group and three collaborated in another one, but both had the same debate script. We understand that demystifying the academic master's degree in education for basic education teachers can encourage them to continue their academic studies. Finally, through this research we found: clues about the meanings that an academic master's degree in education can have in the formation of basic education teachers, clues that include the constitution of the double identity of teacher-researcher; a gain in authority and assertiveness in their pedagogical work; the strengthening of the union between theory and practice, and school and university; the deconstruction of non-scientific knowledge; the sharpening of curiosity; the formation of investigative communities that make unprecedented-viable emerge; further development of digital literacy; and more advanced learning of the six pillars of education, that is, learning to be, learning to know or to learn, learning to do, learning to live together, learning to think and learning to dream.

Keywords: Academic master's degree in education. Teacher training. Basic education. Scientific research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Autorretrato	16
Figura 2 — Relação de autores e dinâmica do texto do presente capítulo	23
Figura 3 — Treemap da fase de unitarização e de constituição das subcategorias da ATD	46
Figura 4 — Desenho do percurso metodológico	47
Figura 5 — Posição geográfica de Caxias do Sul	50
Figura 6 — Carga horária de trabalho das pessoas participantes	57
Figura 7 — Anos de experiência na educação básica das pessoas participantes	58
Figura 8 — Formações das pessoas participantes anteriores ao ingresso no Mestrado em Educação	58
Figura 9 — Tempo dedicado aos estudos do mestrado	59
Quadro 1 — Organização das respostas mais frequentes ao questionário	60
Figura 10 — Mapa conceitual da categoria humanização e subjetividade	65
Figura 11 — Unidades e subcategorias da categoria humanização e subjetividade	66
Figura 12 — Mapa conceitual da categoria comunicação, dizer sua palavra	68
Figura 13 — Unidades e subcategorias da categoria comunicação, dizer sua palavra	69
Figura 14 — Mapa conceitual da categoria afeto, intersubjetividade e querer bem	70
Figura 15 — Unidades e subcategorias da categoria afeto, intersubjetividade e querer bem	71
Figura 16 — Mapa conceitual da categoria sonho possível e situações-limite	73
Figura 17 — Unidades e subcategorias da categoria sonho possível e situações-limite	74
Figura 18 — Mapa conceitual da categoria cultura digital na educação	75
Figura 19 — Unidades e subcategorias da categoria Cultura digital na educação	77
Figura 20 — Análise das categorias e estruturação do metatexto	79
Quadro 2 —	141
Quadro 3 — Resultado para formação de professores; mestrado; educação básica; em título	141
Quadro 4 — Resultado para mestrado; educação básica; em título	141
Quadro 5 — Resultado para mestrado; educação básica; em assunto	142
Quadro 6 — Resultado para stricto sensu; educação básica; em assunto	142
Quadro 7 — Resultado para stricto sensu; educação básica; em título	142
Quadro 8 — Resultado para mestrado; escola; formação de professores; em título	143

Quadro 9 — Textos sobre mestrado acadêmico em educação	144
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Colóquio de Educação Discente da UCS
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EaD	Educação a distância
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUCS	Fundação Universidade de Caxias do Sul
MEC	Ministério da Educação
Minter	Mestrado Interinstitucional em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTRIBUIÇÕES DE INVESTIGAÇÕES PRECEDENTES	17
2.1	ESTUDOS SOBRE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO	17
2.2	ESTUDOS SOBRE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO	20
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO	22
3.1	O CENÁRIO NO QUAL OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTÃO INSERIDOS	23
3.2	INFLUÊNCIAS DAS LEITURAS DE MUNDO NA UNIVERSIDADE E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO	30
3.4	A CATEGORIA DE DISCIPLINA PRESENCIAL DIGITAL NO MESTRADO ACADÊMICO	37
4	PERCURSO METODOLÓGICO	41
4.1	O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: CONTEXTUALIZANDO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	47
4.2	AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL SOCIOGRÁFICO	56
5	DESCRIÇÕES DAS CATEGORIAS EMERGENTES DA ATD	63
5.1	HUMANIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE	63
5.2	COMUNICAÇÃO, DIZER SUA PALAVRA	67
5.3	AFETO, INTERSUBJETIVIDADE E QUERER BEM	69
5.4	SONHO POSSÍVEL E SITUAÇÕES-LIMITE	72
5.5	CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO	75
5.6	O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO METATEXTO	77
6	SENTIDOS QUE UM MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PODE TER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	116
	APÊNDICE B — TCLE REUNIÃO PILOTO	122
	APÊNDICE C — TCLE QUESTIONÁRIO	126

APÊNDICE D — TCLE GRUPOS FOCAIS	129
APÊNDICE E — TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	133
APÊNDICE F — QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOGRÁFICO	135
APÊNDICE G — ROTEIRO DE DEBATE PARA GRUPO FOCAL	139
APÊNDICE H — DADOS DA SELEÇÃO DE INVESTIGAÇÕES PRECEDENTES	140
ANEXO A — PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO (PUBLICAÇÃO NO CONGRESSO MOVIMENTOS DOCENTES)	145
ANEXO B — FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO: A CONSTITUIÇÃO DO EU-PESQUISADORA (ARTIGO PUBLICADO PELA PEMBROKE COLLINS)	155
ANEXO C — BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO	174

1 INTRODUÇÃO

Antes de fazer minha matrícula no curso de Mestrado em Educação, eu já tinha muitas perguntas sobre ele. Mestrado e doutorado parecem um mundo à parte, um sonho para poucos. Eu preciso trabalhar, então me perguntava se era possível trabalhar e fazer um mestrado ao mesmo tempo. Tinha dúvidas se eu conseguiria passar na seleção. Nem passava pela minha cabeça a possibilidade de conseguir uma bolsa. Quando comecei a observar o mestrado, porém, percebi que eu não era a única pessoa que tinha essa impressão e essas dúvidas. A partir daí, uni-me a diversas pessoas¹ e passamos a trabalhar para desmistificar os cursos de mestrado. A presente dissertação é uma parte desse trabalho. Com ele, conhecemos melhor o mestrado acadêmico em educação e passamos a incentivar outros professores e professoras da EB (educação básica) a ingressarem nessa trajetória formativa.

A partir do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) – entendemos que, para que o indivíduo consiga ingressar em um mestrado acadêmico, ele precisa ter passado por uma educação básica que lhe tenha fornecido um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo. Em contrapartida, o indivíduo tem melhores chances de ter esse processo de ensino e aprendizagem se a formação de seus professores e professoras também tiver sido crítica e reflexiva. Assim, os diferentes níveis de ensino acabam sendo um todo inseparável no que diz respeito às influências que exercem uns sobre os outros. A LDB, Lei nº 9394/96, também traz essa vinculação, quando diz que "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (BRASIL, 1996, p. Art. 22) e que

A educação superior tem por finalidade: [...] atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. Art. 43).

Estando a educação básica entre as finalidades da educação superior e os estudos posteriores entre as da educação básica, reforça-se a interdependência entre os níveis de ensino.

O envolvimento de professores e professoras da EB com a pesquisa em educação a fim de que essa contemple temas de maior relevância para a educação

¹ No anexo C da presente dissertação, há um exemplo de trabalho elaborado a fim de desmistificar o mestrado acadêmico em educação: um boletim do Observatório de Educação da UCS.

básica, segue também fundamentado pelo PNPG:

Apesar de muitos cursos de pós-graduação terem dedicado esforços para o estudo de questões ligadas à educação básica, verificamos que ainda são pouco visíveis os resultados dos mesmos, seja pelo tamanho do problema, seja porque esses estudos evitam determinados assuntos ligados diretamente à sala de aula (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 177).

Esse desvio dos assuntos ligados diretamente à sala de aula é preocupante, porque é fundamental refletirmos sobre problemas do cotidiano escolar, a fim de serem discutidas soluções para os mesmos. Para Lüdke e André (2018), a frequência de professores e professoras da EB no mestrado acadêmico tem a tendência de unir teoria e prática, rompendo com a falta de vínculo entre pesquisa e sala de aula. Inclusive, tais autoras defendem que eles e elas deveriam receber incentivos para a frequência no curso, como bolsas e dispensas de carga horária.

A participação de professores e professoras da EB na formação de seus futuros colegas para agregar qualidade à essa formação, embasa-se em um relato de António Nóvoa, em vídeo gravado pela revista Nova Escola:

Eu falo muitas vezes da questão dos médicos e comparo muitas vezes com os médicos. E digo muitas vezes que quem forma médicos são outros médicos. Quem forma engenheiros são outros engenheiros. Quem forma arquitetos são outros arquitetos. Mas, muitas vezes, quem forma professores não são outros professores. A profissão em si tem pouco controle sobre a formação de professores e isto, ao meu ver, é o problema principal que nós temos que resolver. (O PENSAMENTO..., 2012).

Essa é uma transcrição da fala de Nóvoa feita por nós. Há outras publicações sobre o tema, como o artigo intitulado *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* (NÓVOA, 2009), mas optamos por manter a transcrição porque ele mesmo destaca nela que compara muitas vezes a formação de médicos com a de professores, enfatizando a importância do assunto.

Nesse mesmo vídeo, Nóvoa defende que o desenho da área da educação deveria conter um espaço formativo mais coerente, no qual perfis variados de profissionais trabalhassem juntos. Ele dá exemplos da medicina, o que nos fez pensar em exemplos na educação: professores da educação básica que dão algumas aulas na universidade, professores universitários que trabalham com pesquisa, pesquisadores que dão algumas aulas na educação básica, gestores da educação básica que, parte do tempo, trabalham com pesquisa, entre muitos outros

possíveis.

É por essas justificativas pontuadas que o presente trabalho traz este problema de pesquisa: que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica? E este objetivo geral: investigar que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica.

A fim de responder ao problema de pesquisa e cumprir com o objetivo geral da investigação, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

1. registrar nosso aporte teórico, nossos pressupostos e os contextos do *locus* e das pessoas participantes da pesquisa em um movimento hermenêutico²;
2. identificar e analisar os fenômenos³ que emergem dos discursos de professores e professoras da educação básica (EB) sobre sua formação em um mestrado acadêmico em educação;
3. compreender quais sentidos têm esses fenômenos na formação de professores e professoras da EB.

Para desenvolver tais objetivos, escolhemos uma abordagem qualitativa: o método de estudo de caso de Yin (2015) e Lüdke e André (2018) e a análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2020). Como instrumentos, utilizamos um questionário e dois grupos focais, dos quais foram participantes professores e professoras da EB que são ou eram também mestrandos e mestrandas. Cada grupo focal recebeu participantes diferentes, mas tinha o mesmo roteiro de debate. Todo o processo está detalhado no capítulo 4 da presente dissertação.

Durante esse processo investigativo e metodológico, levamos em consideração a realidade neoliberal que sobrecarrega pessoas que são professoras e as trata como mão-de-obra barata; a necessidade de incrementação de investimento intelectual em professores e professoras da EB; a importância da existência de cursos com carga horária suficiente, com idiomas, pesquisa e variedade bibliográfica; o potencial pedagógico da categoria de disciplina presencial digital; o *locus*, o contexto e a temporalidade da presente pesquisa; a trajetória integral do mestrado acadêmico em educação e seu potencial de transformação pessoal e profissional; a relevância de reflexão baseada em teorias científicas para a formação permanente de professores e professoras da EB; e que ainda existem

² O problema central da hermenêutica é a interpretação: ela se volta para o processo de instauração de sentido, tornando compreensível o contexto que envolve o surgimento de um discurso para que se faça a mediação entre duas ou mais realidades diferentes. (HERMANN, 2002)

³ "Além das coisas materiais, naturais e ideais, também são fenômenos as coisas criadas pela ação e pela prática humanas (técnicas, artes, instituições sociais e políticas, crenças religiosas, valores morais, etc)." (CHAUI, 2000, p. 238). Sendo assim, no presente trabalho, fenômeno é o resultado gerado pela ação e prática humanas.

algumas barreiras a serem transpostas para que a formação em um mestrado acadêmico em educação se torne um inédito-viável na vida de mais professores e professoras. Ou seja, foi realizada uma análise complexa para definir os sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da EB.

É ainda relevante esclarecer que usei pronomes do gênero masculino e feminino durante a escrita da presente dissertação e tentei, ao máximo, aproximar-me de uma linguagem inclusiva. Sobre isso, Fischer (2020, p. 5) afirma que "falar e escrever tomando cuidado ao escolher palavras que demonstrem respeito a todas as pessoas, sem privilegiar umas em detrimento de outras. Esse é o objetivo de quem usa a linguagem inclusiva". O manual de linguagem inclusiva elaborado por Fischer (2020) chegou até mim através do grupo de pesquisa Lola - Trabalho docente, gênero e sexualidade, que tem assumido o caráter ético, político e pedagógico da linguagem. Além disso, quando escrevi em primeira pessoa do singular, tomei para mim a responsabilidade pela ideia. Quando escrevi no plural, reconheci que a reflexão e a investigação foram compartilhadas com minha orientadora, com meu grupo de estudos, com meu esposo, com amigos e amigas, com a banca de qualificação, com colegas de mestrado e de trabalho, entre outros. Ilustrei essa parceria na figura abaixo.

Figura 1 — Autorretrato



Fonte: O autor (2022).

O presente trabalho faz parte da linha de pesquisa Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul e foi conduzido sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, vinculando-se ao Observatório de Educação na linha Docência, currículo e formação docente. Adiante, o leitor poderá conhecer contribuições de investigações precedentes no capítulo 2, os pressupostos teóricos selecionados no capítulo 3, o percurso metodológico, que inclui o contexto do *locus* da pesquisa e das pessoas participantes, no capítulo 4, os resultados, as categorias emergentes e a nossa análise dos dados no capítulo 5, o metatexto no capítulo 6, a resposta à pergunta de pesquisa e nossas considerações finais no capítulo 7 e trabalhos em anexo que foram desenvolvidos durante o processo de investigação e de escrita.

2 CONTRIBUIÇÕES DE INVESTIGAÇÕES PRECEDENTES

A presente seção, denominamos de *Contribuições de investigações precedentes*, pois realizamos uma seleção de artigos, dissertações e teses sobre nosso *corpus* de pesquisa, que antecedem a presente investigação, nas principais bases de dados brasileiras. Portanto, essa seção deve ser considerada um estudo inicial sobre professores e professoras da EB no mestrado acadêmico em educação. Logo, nos dedicamos à leitura dessas contribuições feitas por pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação e é nessa parte da presente dissertação que indicamos trabalhos prévios sobre o tema abordado, as análises dos mesmos e os pontos nos quais eles se entrelaçam.

Já no apêndice H, incorporamos dados sobre essa seleção, que incluem os termos utilizados nas buscas, as datas de realização, o título e a autoria dos textos, os operadores booleanos utilizados, entre outros. Não incluímos tais dados no corpo da dissertação para manter a fluidez da sua leitura, por ser esse um registro com menos conteúdo teórico-reflexivo. Também no anexo A, adicionamos uma publicação realizada no evento *Movimentos Docentes de 2021*, que é um complemento a esse estudo inicial.

2.1 ESTUDOS SOBRE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO

Em nossa busca sobre o assunto da presente pesquisa, que é a formação de professores e professoras da EB no mestrado acadêmico em educação, encontramos alguns autores que se debruçaram sobre o mesmo tema, porém abordando diferentes aspectos seus. Abaixo, apresentamos alguns resultados que esses pesquisadores registraram.

Gervasio (2019, p. 87) informa que a criação da pós-graduação atendia pessoas das camadas mais elevadas e que o V Plano Nacional de Pós-graduação "é o primeiro plano que submete à pós-graduação *stricto sensu* a qualificação do corpo docente da Escola Básica" (Gervasio, 2019, p. 99). Oliveira (2019) corrobora, relatando que os programas de pós-graduação estão gradativamente se desvencilhando do objetivo de sua criação, que era a formação de pesquisadores somente, a fim de estudarem e discutirem também sobre os outros níveis de ensino. Ou seja, ambos entendem que, atualmente, mestrado e doutorado também se constituem em formação continuada para professores e professoras da educação básica e do ensino superior, podendo essa ser pensada como "investimento pessoal" e "desenvolvimento humano" (Gervasio, 2019, p. 58). Além disso, ambos enfatizam em suas conclusões a importância do acesso dos professores e das

professoras da educação básica à formação continuada em nível *stricto sensu*.

Ainda desconstruindo o argumento que mestrado é lugar de formação unicamente para professores universitários, Gervasio (2019) entende que a migração do professor da educação básica para o ensino superior não se constitui como único objetivo de ingresso no *stricto sensu*. Ao passo que Forti (2019, p. 246) centraliza exatamente essa discussão, defendendo que

Como objetivo a ser alcançado com o curso, pode-se dizer, que a melhoria das próprias condições de trabalho (aumento da empregabilidade, aumento salarial) concorreu fortemente com o objetivo de aprofundamento/ampliação/sistematização dos estudos. E que, ainda que a atuação no Ensino Superior tenha tido alguma representatividade como objetivo a ser alcançado com o mestrado, ela apareceu mais como um aumento de empregabilidade, que propriamente como um desejo devido à especificidade do tipo de ensino/trabalho (no caso de Nível Superior).

Ela expõe, inclusive, na sua pesquisa que, após os participantes da investigação terem concluído o mestrado, esses objetivos se mantiveram e foram atingidos em sua maioria.

Partindo da percepção de quem já vivenciou um mestrado acadêmico, outras contribuições desse mestrado, seja para os professores e professoras ou para a Educação, são mencionadas por pesquisadores. Percebemos que Gervasio (2019) parte do pressuposto que, ao se formar mestres e mestras, os professores e professoras assumem uma postura reflexiva, crítica e atenta não só sobre sua prática pedagógica e sobre a educação de uma forma ampla mas, também, sobre o seu ser e, quando dizemos *ser*, referimo-nos ao ser humano consciente de sua presença no mundo e de seu potencial transformador desse. Eles e elas podem, assim, incentivar seus alunos à reflexão, à crítica e à leitura de mundo.

Como Forti, Silveira (2012) buscou entender como o Mestrado em Educação contribuiu com as práticas dos professores de educação básica em sala de aula. Ela aponta para a necessidade da pesquisa não ser exclusividade da pós-graduação, pois "O professor com formação em pesquisa tem mais elementos para integrar ao seu ensino e, conseqüentemente, para melhorá-lo" (Silveira, 2012, p. 75). A mesma autora evidencia que a pesquisa vai além da reflexão sobre a prática, pois, entre outros fatores, ela faz uma análise da realidade sob a óptica de teorias. Ademais, Silveira (2012) conclui que a formação em pesquisa, além de contribuir com a sala de aula, contribui também com a prática profissional dos professores e professoras, por exemplo, nas situações que esses e essas precisam conviver com seus colegas de trabalho.

Costa (2016), por sua vez, pediu a 100 educadores mestres que

respondessem a um questionário com perguntas abertas diversas, que iam desde o que o professor espera sobre sua aposentadoria até o que ele pensa sobre o Plano Nacional de Educação. Essa pesquisadora teve a devolutiva de 32 professores e professoras. O seu estudo pretendeu demonstrar que o professor da educação básica que possui título de mestre acaba contribuindo para a melhora e a democratização do ensino por se tornar mais participativo e colaborativo dentro da rede que trabalha. Barreiros (2013) corrobora essa ideia, afirmando que o *stricto sensu* promove uma maior consciência sobre as finalidades sociais do trabalho na educação básica.

Gervasio (2019, p. 159), por tudo isso, defende ainda que "É importante políticas públicas de fomento para o processo de educação continuada, possibilitando novos investimentos e programas acessíveis aos docentes em exercício"; Oliveira (2019) lembra que só formar não é suficiente, mas que é preciso dar boas condições de trabalho e valorizar o professor através de plano de carreira e salário justo; Barreiros (2013) denuncia a falta de apoio e incentivo para que o professor desenvolva sua carreira; e Rocha (2012) tematiza a falta de valorização do professor, que através de uma política pública, forma-se mestre ou doutor e, após, sai da rede estadual de São Paulo por não ter condições adequadas de trabalho ou um aumento salarial justo. Ele defende que os professores e professoras da educação básica devem seguir tendo acesso à pós-graduação, pois essa influencia positivamente na sua formação pessoal e profissional, contribuindo para um exercício mais aprimorado das suas atividades em sala de aula. A sua crítica vai em direção às condições inadequadas que um profissional tão qualificado encontra na rede estadual, da falta de investimento do Estado em universidades públicas, do enfraquecimento do sindicato que representa a categoria, do governo que não ouve as solicitações do professorado, dos contratos temporários que vêm ganhando cada vez mais espaço e degradam a profissão e das estruturas precárias das escolas. Conclui que dar uma bolsa de pós-graduação ao sujeito não é por si só um ato de valorização ou de reconhecimento.

Os trabalhos mencionados acima fizeram a conexão entre a formação de professores e professoras da EB com o mestrado acadêmico em educação. A seguir, apresentaremos alguns resultados de pesquisas que trataram puramente sobre mestrado acadêmico em educação, sem necessariamente especificar a presença ou não de professores e professoras da EB na investigação.

2.2 ESTUDOS SOBRE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Medeiros, Santos e Pinho (2018) entrevistaram professores e professoras da educação básica que são egressos do *Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins* para revelar contribuições do mestrado acadêmico na sua prática profissional. Na época, esse era um programa com menos de cinco anos de implantação. Entre as dificuldades presentes no cotidiano desses docentes, estão as dificuldades financeiras, que atrapalham o levantamento de receita para a realização da pesquisa e a participação em eventos, e a conciliação do trabalho com a rotina de estudos. Entre as motivações para cursar um mestrado, colocaram seu crescimento na carreira, necessidade de novos conhecimentos para resolver problemas na escola e cumprir com o direito que seus alunos têm de aprender com profissionais mais qualificados. A proximidade do PPG da UFT de suas casas foi apontado como justificativa pela escolha da instituição na qual fizeram o curso. Uma das professoras entrevistadas relatou que passou a identificar teoricamente seu fazer pedagógico em sala de aula, ou seja, ela fazia proposições aos seus estudantes sem entender suficientemente o porquê das mesmas antes de realizar seus estudos no PPG. As autoras concluem que o mestrado acadêmico teve ampla influência na vida pessoal e profissional desses docentes.

Oliveira e Fontoura (2021) analisaram 178 dissertações de mestrado do PPGEDU da *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, que foram elaboradas desde o início do Programa, em 2009. Eles separaram através dos resumos e das considerações finais aquelas que tratavam sobre formação de professores – 17 no total. A partir daí, conseguiram categorizar os assuntos das dissertações em quatro eixos: inserção do profissional docente, formação docente, formação continuada e docência universitária. Eles indicam que docentes em formação geralmente se propõem a estudar a sua própria prática e a problematizar a própria história, que a relação entre orientador e pesquisador é essencial para a aprendizagem de ambos, e que assim como ensinar, pesquisar é um trabalho feito por seres humanos para seres humanos. Nas considerações finais, avaliam que 10% das dissertações do PPGEDU trabalharam com a temática da formação de professores, sendo suas autoras verdadeiras professoras-pesquisadoras. Também afirmam que "a qualificação de professores é uma das premissas básicas para a melhoria da qualidade da educação, fortalecendo o trabalho e a luta contra as desigualdades sociais" (OLIVEIRA; FONTOURA, 2021, p. 231).

Por sua vez, Gazo, Raitz e Ordóñez (2013) buscaram entender o sentido que a relação mestrado em educação e trabalho tem para os seus discentes, fazendo uma comparação dessa relação no Brasil e na Espanha. De maneira geral, os brasileiros buscam um mestrado quando eles completam mais de 30 anos e

trabalham enquanto estudam. Para esses brasileiros, o mestrado algumas vezes significa a troca do *status* de desempregado para o de estudante. Eles almejam se qualificar mais para conseguir voltar ao mercado de trabalho mais competitivos, mas isso é uma crença equivocada, visto que muitas empresas não querem contratar mão de obra mais cara. Outros, buscam ascensão profissional ou uma sólida formação teórica. Já na Espanha, muitas pessoas têm acesso ao mestrado, não sendo esse um diferencial, mas uma necessidade para conseguir um primeiro emprego. Ou seja, as condições do mercado de trabalho influenciam nos sentidos que os discentes dão ao mestrado. Para Gazo, Raitz e Ordóñez (2013, p. 623), "os estudantes pesquisados buscam esperançosos dias melhores, de trabalho digno e acreditam que a educação pode oferecer essa possibilidade".

Pinto *et al.* (2021) verificaram em 104 dissertações elaboradas, entre 2013 e 2016, por mestrandos em educação de uma universidade cearense, questões relativas à ética em pesquisa através de uma análise estatística. Dessas, 22 não envolviam seres humanos e, portanto, não dependiam de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Os gráficos da pesquisa de Pinto *et al.* (2021) mostraram que não há diferenças significativas em função do ano da defesa da dissertação em nenhum quesito. O fato das questões éticas não aparecerem no resumo das dissertações e não serem um item obrigatório nele preocupa esses pesquisadores, pois isso transparece uma menor importância dada à tais questões. Por exemplo, apenas 7 dissertações apresentaram um capítulo, subcapítulo ou seção específica direcionados ao tema. Similarmente, 43,27% das dissertações tinham o TCLE nos seus anexos ou apêndices. Por essas razões, Pinto *et al.* (2021) defendem que há dificuldade de adaptação da Instituição de Ensino Superior à burocracia, que para as Ciências Humanas o atual modelo biomédico é ineficiente pela impossibilidade da aplicação na íntegra da resolução CNS 466/2012 e que as especificidades das pesquisas em Educação precisam ser respeitadas.

Apesar de nesta subseção termos nos preocupado em buscar textos apenas sobre mestrado acadêmico em educação, alguns deles envolveram a participação de professores e professoras da EB. Isso demonstra que esse público específico procura tal opção de pós-graduação para prosseguir com sua formação, já que a conexão entre ambos é frequente.

Na seção a seguir, revelamos as bases epistemológicas nas quais a presente pesquisa está ancorada.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

As leituras de algumas obras e artigos escritos principalmente por Antônio Nóvoa⁴, Boaventura de Sousa Santos⁵ e Maurice Tardif⁶ levaram à criação do texto a seguir, que favorece uma reflexão embasada e mais aprofundada sobre a formação de professores e professoras da EB no mestrado acadêmico, envolvendo seus pressupostos, finalidades, polêmicas e consequências. Outros autores foram sendo agregados de acordo com os assuntos abordados, que podem ser consultados na figura a seguir. A figura tem o formato de funil para ilustrar o movimento realizado na presente seção: o de iniciar a reflexão de maneira mais ampla, a partir da atual conjuntura brasileira, e ir especificando cada vez mais as abordagens que a presente temática envolve.

4 As obras selecionadas deste autor constam nas referências: Nóvoa (2015, 2019a, 2019b, 2009, 1999).

5 A obra selecionada deste autor consta nas referências: Santos (2008).

6 A obra selecionada deste autor consta nas referências: Tardif (2011).

Figura 2 — Relação de autores e dinâmica do texto do presente capítulo



Fonte: O autor (2022).

Falar a respeito de formação de professores(as) requer que a argumentação seja iniciada a partir de um cenário mais amplo, da estrutura da sociedade na qual vivemos, porque essa estrutura influencia na educação, na formação de professores e no mestrado. Contextualizado esse cenário macro, trataremos da influência que esse tem na universidade para, finalmente, entrarmos na questão da formação de professores(as) no mestrado acadêmico, que está imersa na universidade e é influenciada pelo cenário descrito. Precisamos entender os porquês dos fenômenos para logarmos encontrar alternativas para sua transformação ou nos certificarmos dos caminhos que escolhemos trilhar.

3.1 O CENÁRIO NO QUAL OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTÃO INSERIDOS

A partir da década de 1990, Paulo Freire passa a escrever sobre neoliberalismo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 428), criticando-o por ser uma

corrente conservadora. Já Marilena Chaui discorre sobre ele atualmente, entendendo-o como "uma nova forma do totalitarismo" (CHAUI, 2020, p. 307). No seu artigo denominado *O totalitarismo neoliberal*, Chaui (2020) indica as influências neoliberais sobre o contexto brasileiro, dos quais destacamos: o entendimento de que tudo, até o próprio Estado é uma empresa; que todos os serviços são bens e, por isso, devem ser comprados e não cobrados do Estado; que as pessoas são consumidoras e mão de obra; que o dinheiro é obtido através do mérito de cada um; que o desemprego é um recurso de reserva de mão de obra e precisa existir; que a sociedade deve ser homogênea e que

a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, lgbtq+, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio (CHAUI, 2020, p. 321-322).

Ou seja, em todo esse contexto que nossa educação está involucrada, o ser humano é visto como mão de obra, o que torna difícil a sua libertação de uma pedagogia tecnicista, de mera transmissão do conhecimento, da similaridade da escola com a fábrica e das provas de múltipla escolha, problematizada também por Gatti (2016, p. 39) quando defende que "Educar tendo apenas uma concepção cognitivista – só a cabeça conta – pode levar a formação de seres sem valores e princípios".

Para além de tratar o ser humano como mão de obra, os ataques à educação pública servem para converter a educação em mercado. Pais, mães e alunos movidos pelo *marketing* e preocupados com o seu desenvolvimento (ou de seus filhos), buscam o melhor lugar possível para estudar. Santos (2008, p. 29) informa que "Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados do século XXI". Desse ponto de vista, escolas e universidades se transformam em empresas, diretores e reitores são CEOs, estudantes são consumidores e diplomas, produtos. Ele, porém, também diz que "O único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica" (SANTOS, 2008, p. 50). É uma pista para um pressuposto: de que podemos usar o que nos está dado, o

contexto do que nos está posto contra a hegemonia do poder e a favor do humano e do comunitário. Pressuposto esse que não se aplica só à globalização, mas aos diversos contextos que fazem parte da vida do indivíduo, incluindo a educação.

A área da Educação está inserida em um contexto capitalista, fazendo com que as instituições precisem se preocupar com a sua sobrevivência, mas alguns limites precisam ser estabelecidos para que essas instituições convertam a crença de indivíduo como mão de obra, objeto, em indivíduo como ser humano, produtor de sua própria história. Que convertam o comércio de diplomas em processos formativos éticos. Que entenda o ser humano e a educação na concepção freiriana. Para Freire (2021a, p. 23), a condição de ser humano é

de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação.

Freire reconhece, também, que uma educação com excelência, de qualidade, não perpassa uma prática educativa centrada em valores elitistas do culto à sintaxe dominante. "Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos." (FREIRE, 2021a, p. 49). Assim, Freire coloca todas as pessoas na condição de realmente iguais enquanto seres humanos. Humanos que demandam uma formação que "requer certa temporalidade, paciência e construção contínua." (GATTI, 2016, p. 36).

A educação na sociedade brasileira contemporânea é uma necessidade. Essa é reconhecida na nossa Constituição Federal como um direito. Segundo Gatti (2016), as famílias esperam que a escola forneça aos estudantes condições para a convivência e a sobrevivência social com dignidade e, para ela, a escola tem essa força de contribuir com a equidade social, por disseminar conhecimentos e formar valores. A escola não garante a dignidade do indivíduo, mas, sem ela, dificilmente uma realidade digna é alcançada, visto que o acesso à lectoescrita e aos demais saberes seria restrito, já que a comunidade escolar é um meio de encontro com pessoas com experiências diversas.

É nessa luta contrária à objetificação do ser e da mercantilização do ensino que os professores e professoras da educação básica aparecem como alguns dos

mais importantes protagonistas, precisando, para isso, entender sobre o contexto político e econômico no qual estão inseridos. Para Gadotti (2003, p. 17),

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

O professor ou professora, dessa maneira, pode valer-se de um ensino bancário ou colaborar com a formação de um verdadeiro cidadão, preocupado com o coletivo. Corroborando o posicionamento de Gadotti, Tardif (2011, p. 228) entende que o professor tem uma posição fundamental dentre os agentes escolares, pois "em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola" e Romanowski (2012), por sua vez, reconhece que o professor tem na sua posição uma oportunidade de ser agente de superação do fracasso escolar, se sua formação lhe favorecer. O combate ao fracasso escolar depende em parte do professor, mas essa parte é importante e tal combate a esse fracasso é relevante para o indivíduo e a sociedade na qual ele está inserido. O alcance disso é imensurável.

Os professores e professoras, que vão além de uma concepção cognitivista mercadológica, não podem ver-se ou agir como meros executores de tarefas, mas buscam entender a importância da sua posição para o estudante, para a família, para a comunidade, para sua região e para a nação e, entendendo a importância de sua posição, atuam na escola com respeito, rigor, mas também com alegria e sensibilidade ao próximo, seja ele colega, pai, gestor ou estudante. Para Nóvoa (2019a, p. 61),

A revitalização da pedagogia exige um investimento intelectual idêntico ao que se faz na ciência e na investigação, exige a construção de novas práticas, a procura de novas maneiras de ensinar, um esforço para recuperar o entusiasmo perdido do gesto educativo.

O professor ou a professora da educação básica precisa de investimento intelectual: para ultrapassar o senso comum e a superficialidade (ROMANOWSKI, 2012); para que consenso não seja confundido com unanimidade e a discordância com ignorância (CHAUÍ, 2001) e para enfraquecer as *fake news* e os encantadores

da palavra, que tiram das pessoas proveito econômico, religioso ou ideológico (GADOTTI, 2003). É pertinente, também, que esse investimento na formação docente lhe permita avançar em seus estudos, após o curso normal ou graduação, de forma crítica e cuidadosa para não cair em modismos.

Se o professor não for crítico, a escola provavelmente não será. Este é um dos conceitos que justifica a preocupação com a qualidade da educação básica e que está ligado à formação permanente dos seus professores:

Temos também de reforçar a ideia de uma escola reflexiva, em que todos os seus membros, todos aqueles responsáveis pela ação educativa, participem da leitura crítica da realidade, para poderem aperfeiçoá-la cada vez mais. A ideia do professor reflexivo evoluiu ao longo do tempo para reforçar a de uma escola reflexiva (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Há uma luta a ser travada nesse sentido: como vivemos em uma realidade capitalista, a busca por professores que sejam baratos não pode ser ignorada, visando um custo-benefício que não tem suas consequências realmente consideradas. Assim, os professores e professoras encontram motivos no seu meio profissional para se estagnar, sentem-se desvalorizados e pouco incentivados a prosseguir estudando. Viram mão de obra barata, executora. De acordo com Romanowski (2012, p. 184), "Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores". Isso significa que é preciso incentivar os(as) docentes, inclusive financeiramente, a seguir estudando para conseqüentemente melhorar a Educação como um todo.

A partir dessas reflexões, trataremos a seguir da influência das leituras de mundo na formação de professores(as) e nas universidades para, após, entrarmos na questão do mestrado acadêmico.

3.2 INFLUÊNCIAS DAS LEITURAS DE MUNDO NA UNIVERSIDADE E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Freire (1983) analisa os fenômenos através da situação deles no mundo e da leitura de mundo dos indivíduos que com esses estão conectados, tratando sobre a visão daqueles que fazem do homem ou da mulher um objeto e da visão daqueles que o(a) constituem ser humano.

A relação entre coisificação (pessoa como mão de obra e consumidora apenas) e humanização do indivíduo também está presente na instituição que hoje protagoniza a formação de professores e professoras: a universidade. Segundo

Santos (2008, p. 52), "O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias". Essas globalizações contraditórias são uma na perspectiva neoliberal, portanto conservadora, da qual tratamos no subtítulo anterior e outra progressista. Para Freire (2019, p. 21),

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro⁷ com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.

Essa citação de Freire explica a postura conservadora do neoliberalismo, que naturaliza os fenômenos sociais e nada faz para mudá-los. Ela também nos mostra as consequências disso para a Educação: a partir da premissa neoliberal, os estudantes devem se adequar ao contexto existente. Já, na premissa progressista, o estudante, com o auxílio do professor, torna-se agente ativo de transformação do seu entorno. Ambas premissas estão presentes na universidade e na formação de professores(as).

Chauí (2001) traz à tona as características da universidade que constrói espaços, processos e relações em torno de uma perspectiva exageradamente mercadológica, capitalista. Entre elas, a autora elenca a hierarquização da graduação e da pós no lugar de um trabalho em conjunto; a absurda redução das horas-aula; o desconhecimento entre discentes e docentes de línguas estrangeiras; a miséria bibliográfica e informativa; a ausência de trabalhos de laboratório e de pesquisas de campo; a redução da graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário; a pós-graduação como funil seletivo entre docentes e estudantes; a ideia implícita de que para a massa qualquer saber é suficiente; o aumento da quantidade em detrimento da qualidade; e o treino genérico e prévio de indivíduos como adestramento de mão de obra a ser complementado pelas empresas. Santos (2008), então, traduz todas essas características na redução da educação permanente em educação para o mercado permanente.

⁷ Pedagogia da Autonomia, escrito por Paulo Freire em 1996 e publicado pela editora Paz e Terra.

A educação permanente, ou formação permanente, é um conceito presente em muitas das obras de Paulo Freire e refere-se à compreensão de que somos seres humanos inacabados e conscientes desse inacabamento, por isso seres em constante busca por aprendizagem (FREIRE, 2013). Nas suas palavras,

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2021a, p. 25).

Deturpando tal entendimento, a educação para o mercado permanente faz do conhecimento mercadoria, lhe atribui um valor financeiro, disponibilizando-o somente para quem tem poder aquisitivo suficiente para adquiri-lo.

Nóvoa (2019a, p. 63) corrobora e complementa essa ideia dando-lhe novo foco: "Os defensores da empresarização argumentam sempre que há 'democracia a mais' nas universidades e que a participação, sobretudo dos estudantes, nos órgãos de governo é um entrave à boa gestão, à governação e à eficiência". Portanto, nessa perspectiva mercadológica, a universidade não é comunidade. As decisões não são tomadas pelos estudantes e com os estudantes, fortalecendo a sua concepção como clientes. Isso vai ao encontro de contextos nacionais como o brasileiro e o português baseados em uma democracia representativa, na qual se elegem representantes (presidente, governador, prefeito, senadores, deputados) que tomarão as decisões pelo povo. Em uma democracia participativa, ao contrário da representativa, a máxima de que todo poder emana do povo torna-se mais verdadeira, pois os cidadãos participam das decisões políticas em co-gestão com o governo por meio de consultas, orçamentos participativos, plebiscitos, entre outros. Ao não se alinhar com a lógica da forma de governo, faz sentido que António Nóvoa ouça realmente a argumentação que foi citada no começo deste parágrafo. Entretanto, cabe à universidade definir se planeja ser inspiradora de uma visão efetivamente mais democrática ou não, progressista ou conservadora, não somente dos conceitos que ensina aos estudantes ou das habilidades que desenvolve nos estudantes, mas também dentro das suas relações de poder e das tomadas de decisão.

A concepção conservadora não só vê os estudantes como clientes, mas concebe docentes da educação superior e professores da Educação Básica como funcionários somente. No modelo progressista, a função da universidade não gira em torno da acumulação financeira, mas "para educar humanos por humanos para o bem da humanidade" (NÓVOA, 2015, p. 15) e dentro desse universo está a

formação dos professores e professoras da EB. Uma posição dentro da sociedade que não é melhor que as outras, nem pior, mas sim fundamental (FREIRE, 1994, p. 48).

Especificados os pressupostos neoliberais e os progressistas⁸ e contextualizada a influência de ambos sobre a educação e a universidade, passamos agora, no próximo subtítulo, a estruturar e explicar o tema da formação de professores e professoras da EB nos mestrados acadêmicos em educação.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Entender o professor da EB como mero executor do que é produzido pela universidade fortalece a visão da graduação como um ensino médio avançado, colocando a pós-graduação no patamar da verdadeira formação universitária, conforme afirma Chauí (2001). Além disso, a universidade com forte viés capitalista não se limita a entender estudantes e professores por meio desse viés, mas tende a colocar o poder na mão de administradores que não estão relacionados ao campo da Educação. Assim, acesso à universidade, para tal universidade, acaba tendo sentido de massificação, visando ganho de capital financeiro⁹.

Quando há massificação, há um grande e brusco aumento de vagas que geram perda de qualidade da formação. Sobre essa qualidade, Gatti (2015, p. 232) assume que "precisamos sim formar solidamente os professores da EB, levando em conta os conhecimentos constituídos no campo da Educação e os valores humanitários tão valiosos a uma vida social construtiva". Apesar dos saberes dos professores englobarem muito mais que os aprendidos na universidade, advindos da sua experiência na escolarização, de suas experiências pessoais, das leituras que faz, da troca com pares, do seu cotidiano profissional, entre outros, a formação universitária está incluída nesse todo. É na universidade que encontramos o espaço mais propício para a investigação colaborativa. Segundo André (2016, p. 18), "o conceito de pesquisador individual vem evoluindo para a defesa da pesquisa em colaboração, para a constituição de comunidades investigativas".

Ao se interessar pela pesquisa, o professor, a professora, da educação básica aproxima universidade e escola uma da outra. Ainda, para Romanowski (2012, p. 156), "A pesquisa ajuda a encontrar soluções e a lidar com pressupostos e

⁸ Pressupostos neoliberais e progressistas coexistem na sociedade atual, não significando que uma instituição acolherá somente um ou outro. Compreendê-los, porém, auxilia-nos a refletir sobre os objetivos da formação de professores, sobre as limitações que atingem os programas de pós-graduação e os desafios que esses enfrentam.

⁹ Isso não quer dizer que os administradores devem ser abolidos e totalmente destituídos de poder nas universidades. Quer dizer, entretanto, que a posição dos administradores está junto à dos demais cidadãos que fazem parte da comunidade universitária, com direito a opinião, a voto, a fazer parte das construções e tomadas de decisão coletivas.

representações, tornando o professor um produtor do conhecimento e não apenas um consumidor". Não estamos defendendo aqui que toda pesquisa tenha que ser feita por professores da educação básica, mas que nem todas devem estar desvinculadas deles e esclarecemos que, quando tratamos sobre pesquisa, estamos nos referindo à pesquisa científica que busca resolver problemas da área da Educação, que faz um aprofundamento maior dos temas relacionados à essa.

Segundo dados do INEP (CARVALHO, 2018), em 2017, havia 36% de professores e professoras da EB com pós-graduação no Brasil apenas e parte desse número era formado no *lato sensu*. Partindo dessa informação, é perceptível que muitos devem ser os agentes incentivadores do acesso desses professores e professoras da educação básica ao *stricto sensu*, como o governo, as escolas e as redes de ensino, os pesquisadores da área da Educação e esses próprios professores e professoras.

Dentro da universidade, costuma-se separar a formação dos professores e professoras da EB entre formação inicial – as licenciaturas – e formação continuada – os cursos de extensão e as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* (NÓVOA, 2019b). Essa fragmentação, porém, parece ignorar que os saberes dos professores e professoras começam a ser construídos quando eles eram estudantes na educação básica (TARDIF, 2011), o que se constituiria em sua verdadeira formação inicial. No Brasil, isso se traduz em aproximadamente 14 anos de formação inicial entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esses conceitos de formação inicial e continuada também parecem não se encaixar no de formação permanente que, reforçando, não é o mesmo conceito mercadológico de *life long learning* (NÓVOA, 2019a, p. 58) ou educação permanente para o mercado da qual já tratamos neste texto.

Sendo assim, cabe ao docente da universidade vislumbrar que o licenciando já tem muitas concepções formadas sobre educação, sobre o que é ser professor, sobre a relação professor-aluno, sobre escola, entre outras. Cabe à universidade trazer o conhecimento científico que vai se defrontar com esses conhecimentos prévios. A formação permanente engloba a reflexão, a provocação, a desconstrução e, em alguns casos, novas construções. O foco, no nível superior, é formar para atuar:

primordialmente, para atuar com a educação escolar, onde vão desenvolver um trabalho relacional, um trabalho pedagógico, com as novas gerações com base em conhecimentos considerados necessários à vida humana, em geral – sua preservação – e à vida social, em particular – o exercício da cidadania com consciência moral e ética (GATTI, 2016, p. 35).

Habilitados ao trabalho, os então egressos das licenciaturas entram nas redes de ensino e seguem formando-se ali. Para além dessa formação que acontece no cotidiano, os professores e professoras partem em busca de uma pós-graduação, geralmente impulsionados pela promessa de aumento salarial, mesmo que não seja o único motivo. Podem optar entre o *lato sensu* – em sua maioria com duração entre 6 e 18 meses, com foco em adquirir conhecimentos para serem utilizados no mercado de trabalho – e o *stricto sensu* – com duração em torno de 2 anos e foco na pesquisa científica, ou seja, na produção de conhecimento. Geralmente, os professores e professoras escolhem as especializações *lato sensu* por serem mais baratas, mais divulgadas pelas faculdades e universidades, mais rápidas e por demandarem menos tempo de comprometimento com leituras e produções. Alguns também acreditam que o *lato* é pré-requisito do *stricto sensu*.

Depois de passada essa fase, alguns começam a se interessar pelo mestrado acadêmico. Interesse que muitas vezes não parte da vontade de migrar da educação básica para a docência no ensino superior, mas encontra na própria EB seus motivos. Para Tardif (2011, p. 287), fases de trabalho dos professores e professoras deveriam estar intercalados com fases de formação durante toda a sua carreira. Esse anseio, porém, não é uma realidade, pelo menos no Brasil. Aqui, os professores e professoras da EB precisam conciliar 20 ou 40 horas de trabalho semanais com o mestrado acadêmico se nele quiserem ingressar. Isso sem entrar nas questões relativas ao cuidado da casa e da família. Barreiras que dificultam que o professor, a professora, encontre espaço para vir a ser produtor de conhecimento científico.

Para Gadotti (2003, p. 41), "o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas de sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, 'fazer aprender' e de seu projeto de vida de continuar aprendendo". Sendo assim, ingressar em um mestrado acadêmico parece fazer sentido dentro desse projeto de vida por ele apontado, já que em algum momento outros tipos de formação parecem não agregar mais à formação docente na mesma proporção que agregavam no início de sua carreira. Já a formação de pesquisadores consegue seguir agregando aprendizagens, visto que, segundo Romanowski (2012), a maioria dos professores e professoras não consegue realizar uma pesquisa com rigor. O mestrado acadêmico, dessa forma, por focar no sujeito como produtor de conhecimento, desenvolvendo pesquisa e socializando resultados, contribui para a profissionalização dos professores e professoras.

Unir professores e professoras da EB ao mestrado acadêmico, indo contra uma lógica mercantilista e elitista, preserva a comunidade científica de produzir conteúdos egocêntricos, sem compromisso social. Relata Tardif (2011, p. 239) que

Se sou professor numa universidade do Rio de Janeiro e publico um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para meu currículo e para minha ascensão na carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nesta cidade? Este exemplo mostra que a pesquisa universitária sobre o ensino é demasiadas vezes produzida em benefício dos próprios pesquisadores universitários.

Investimentos públicos são feitos em pesquisa e é necessário que os pesquisadores entendam que esses precisam ser revertidos em benefícios para a população nacional, no nosso caso, em benefícios para a educação. Isso é um compromisso ético.

O mestrado acadêmico, focado na produção de conhecimento científico, desenvolve nos professores e professoras da EB as habilidades necessárias à pesquisa. Conforme André (2016), são elas: problematização, busca de dados, construção de instrumentos de coleta de dados e socialização dos resultados da pesquisa. Romanowski (2012) complementa essa lista com encontrar soluções e lidar com pressupostos. Ela também traz uma noção importante de que "O papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer, mas melhor entender o que está acontecendo em sala de aula." (ROMANOWSKI, 2012, p. 158). Fazer pesquisa é uma outra dimensão da luta em favor da educação de qualidade para todos, que vai além de dar aulas.

Para tanto, existe a pertinência de que o professor e professora da educação básica tenha acesso ao mestrado em educação. Antônio Nóvoa (NÓVOA, 2009) costuma comparar a formação de professores com a de médicos. No ambiente da formação de médicos, os docentes do ensino superior também exercem a clínica geral e vice-versa. Há, então, a necessidade de que, na Educação, professores universitários também sejam professores da educação básica em parte do tempo e vice-versa. Essa dinâmica contribuiu para as uniões escola-universidade e teoria-prática. Talvez nem todos professores e professoras da educação básica tenham que necessariamente fazer mestrado e fazer parte da universidade, talvez nem todos professores universitários tenham que fazer parte da educação básica, mas tem coerência a ideia de que muitos abracem esse caminho, sendo o acesso do professor e professora da educação básica ao mestrado acadêmico uma via interessante para a concretização dessa dinâmica.

Quando fala-se em contribuir com o acesso ou permitir o acesso, há certas precauções a serem tomadas para que isso não signifique massificar o acesso em detrimento da qualidade da formação. A perda de qualidade culminaria na perda da razão da profissionalização da categoria do magistério, que é a melhoria contínua do cenário educacional brasileiro. Um exemplo disso foi a massificação do acesso às

licenciaturas proporcionadas pelos já extintos cursos de licenciatura curta. Para Romanowski (2012), as licenciaturas curtas deixaram sequelas em termos de evasão, repetência e baixa qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

A massificação do acesso ao mestrado, também traria outras consequências advindas de um contexto regido pelo capitalismo, conforme aponta Chauí (2001, p. 44):

a ideologia da igualdade educacional revelou seus limites reais, pois a partir do momento em que a maioria adquiriu a possibilidade de receber os estudos superiores, estes perderam sua função seletiva e se separaram de seu eterno corolário, isto é, a promoção social. Se todos podem cursar a universidade, a sociedade capitalista se vê forçada a repor, por meio de mecanismos administrativos e de mercado, os critérios de seleção. Isso implicou, em segundo lugar, a desvalorização dos diplomas, o aviltamento do trabalho e dos salários dos universitários e, finalmente, o puro e simples desemprego.

É por tudo isso que a solução para o acesso dos professores e professoras da educação básica talvez não esteja ligada à criação de mais vagas. Por um lado, facilitar os processos seletivos poderia trazer queda na qualidade do mestrado acadêmico. Massificar visando lucratividade é perigoso. Por outro lado, é necessário incentivar professores e professoras a ingressar na pós-graduação.

Igualmente é importante ressaltar que preparação prévia não quer dizer fazer um cursinho pré-processo seletivo, como ocorre com o vestibular, tampouco é burlar uma avaliação, mas ter realmente condições de entrar e permanecer em um curso *stricto sensu* de acordo com os pré-requisitos que essa formação demanda. Ou seja, essa preparação necessária passa pela escolarização, pela licenciatura e, se ainda necessário, por uma pós-graduação *lato sensu* ou outros cursos de extensão adequados. Entramos com isso em um *looping*¹⁰: de qualificar professores no mestrado acadêmico para que formem estudantes que tenham, por sua vez, condições de ingressar em um mestrado acadêmico.

O acesso do professor e da professora da educação básica também precisa respeitar as políticas de ação afirmativa. Segundo Santos (2008, p. 61), "Na maioria dos países os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação". Corroborando a ideia de manter o número de vagas equalizado com as necessidades regionais, mas também a de englobar uma parcela da sociedade que sofreu e ainda sofre com as suas injustiças. Afinal, uma universidade composta somente por pessoas que cabem dentro do ideal grego de

¹⁰ Looping (fazer um laço, em inglês) é uma metáfora usada na aviação: um avião acrobático faz um looping quando realiza movimentos circulares em um plano vertical. Na Educação, o termo pode ser utilizado em fenômenos que são cíclicos.

perfeição, elitista e sectarista, não corresponderia às necessidades de uma sociedade composta por indivíduos tão diferentes uns dos outros e a um ideal democrático.

Muitos indivíduos dentro dessa parcela menos favorecida da sociedade só conseguem ter acesso ao ensino universitário por meio de bolsas de estudo. A manutenção delas, porém, corre perigo em face do neoliberalismo. Quem faz essa denúncia é Santos (2008, p. 27): "A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores". Diante do sonho da ascensão social e da vontade de estudar, o sujeito recorre a um empréstimo, endividando-se por anos, sem poder ter a certeza do retorno do seu investimento. Diante disso, as universidades e os programas de pós-graduação junto com as comunidades precisam lutar para que continuem sendo oferecidas bolsas de estudo aos que delas precisam.

Outros problemas estão relacionados com o acesso de professores e professoras da educação básica ao mestrado acadêmico. De acordo com Romanowski (2012, p. 137),

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

Sobre isso, discorreremos nos próximos parágrafos, destacando os termos comentados em negrito.

A **falta de verbas** inclui a distribuição de bolsas, mas também a condição financeira do professor. Esse é um dos motivos que campanhas salariais são válidas em termos de aumentar a qualidade da educação. O professor ou professora da educação básica precisa de um salário justo para poder pagar por seus cursos.

A **dificuldade para a liberação do professor** também é comentada por Nóvoa (1999, p. 25):

É necessário criar os dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente – por exemplo, a possibilidade de trabalhar por um período de tempo fora da escola ou de frequentar formações longas – não sejam investidas numa perspectiva de "fuga ao ensino".

Refletindo sobre a citação de Nóvoa, observamos que os estudantes também não podem ficar sem um professor. Portanto, pensando nos propósitos da formação permanente, as redes de ensino poderiam se antecipar na organização de escalas para formação que contribuam mais com os professores e professoras que os minicursos ofertados durante as férias escolares, podendo prever períodos de licença remunerada de tempos em tempos sob a condição de permanência e conclusão da formação que interesse ao profissional e à rede, retornando à essa após tal conclusão, sob pena de ressarcimento dos valores investidos.

A **falta de local, horários incompatíveis e a falta de infraestrutura espacial e didática** parecem ser resolvidas ao se solucionar o problema da **falta de articulação entre a universidade e a escola**. Os professores e professoras da educação básica trabalham nos mais diversos horários, mas esses geralmente seguem um padrão do perfil atendido por eles. Por exemplo, professores e professoras da educação infantil e do ensino fundamental geralmente trabalham nos turnos da manhã e da tarde, já os professores, professoras da EJA costumam trabalhar à noite e os de escolas do campo começam e terminam seus turnos geralmente mais cedo que os demais. Assim, uma linha de pesquisa que pretenda atender as questões da infância precisaria ter seminários ofertados à noite. Uma linha de pesquisa que pretenda tratar sobre a Educação de Jovens e Adultos poderia ter seminários pela manhã ou à tarde. Os seminários sobre escolas do campo poderiam ser no vespertino e assim por diante. Linhas de pesquisa com assuntos mais gerais teriam que prever onde a maioria dos profissionais atendidos se encaixa. Talvez, não pré-estabelecer horários antes da matrícula dos discentes, buscando que informem na hora da matrícula suas necessidades quanto ao horário dos seminários. Atender individualmente cada questão é inviável, mas, dessa forma, a universidade se adequaria à grande maioria.

Por fim, concluindo os comentários sobre a citação de Romanowski, notamos que a **desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a própria prática pedagógica** são problemas intrínsecos ao próprio profissional, advindos dos mais diversos contextos e situações, que precisam ser tratados de forma personalizada. Para Gatti (2015, p. 42), "Cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa".

A seguir, especificando e complementando o tema aqui tratado, comentamos a tipologia de disciplina presencial digital dos mestrados em educação, por fazer parte do contexto investigado.

3.4 A CATEGORIA DE DISCIPLINA PRESENCIAL DIGITAL NO MESTRADO ACADÊMICO

Ao pensarmos sobre a formação de professores e professoras da educação básica no mestrado acadêmico, não podemos nos eximir de tratar sobre as tecnologias digitais. Conforme Morés (2013, p. 73),

A universidade passa a assumir um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando, entre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários. E nesse desafio se apresenta a necessidade de buscar novos referenciais e práticas que atendam aos espaços e tempos diferentes, submetidos, também, a contextos diferentes.

Portanto, a contemporaneidade, em seu momento atual¹¹, acolhe o ensino presencial, o híbrido e o virtual, a fim de adaptar a educação e, mais especificamente, o mestrado ao cenário pandêmico. Momento esse no qual faz-se necessário revisar o conceito de presença.

Segundo Schlemmer e Moreira (2019), além de estar presente fisicamente no espaço geográfico, o indivíduo pode estar presente no espaço digital. Porém, a mudança no conceito de presença ainda não foi absorvido por grande parte da população. Um exemplo que demonstra isso é o da expressão *isolamento social*, muito utilizado durante a pandemia, quando as pessoas não se isolaram socialmente, mas fisicamente. Elas continuaram presentes nas redes sociais e seguiram em contato digital com sua família, seu trabalho, seus amigos, etc (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021).

Os cursos, nesse período de maior risco de contaminação por Covid-19, não podiam acontecer em ambiente físico, de acordo com a Portaria nº 343 do MEC, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19" (BRASIL, 2020). Então, os seminários dos mestrados da Universidade de Caxias do Sul que eram nominados presenciais seguiram sendo presenciais, mas presenciais digitais, pois utilizaram-se e utilizam-se da *internet*, com seminários acontecendo em plataformas *online* como o *Google Meet*, nos mesmos horários e com a mesma carga horária prevista.

O presencial físico e o presencial digital possuem diferenças e especificidades. Entretanto, a presença ativa – em contraposição à passiva – deve

¹¹ Um momento no qual o mundo vive uma pandemia de Covid-19, caracterizada assim pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, segundo dados do site da Organização Pan-Americana de Saúde: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

ser mais importante no entendimento de quem formata ou avalia cursos universitários do que a presença física ou digital (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019). Por exemplo, ao olharmos para o movimento da transnacionalização, termo utilizado por Santos (2008), encontramos alternativas baseadas nas tecnologias digitais. Se o indivíduo buscar por um mestrado acadêmico e não encontrar possibilidade de acessá-lo por qualquer motivo na sua região, ele irá buscar uma opção fora, digital. Se a universidade fizer parcerias transnacionais, os seus discentes podem discutir o seu contexto e agregar à discussão outros contextos também. Partes virtuais em cursos híbridos podem promover seminários de mestrados brasileiros junto a portugueses, uruguaios, argentinos, só citando três países de uma lista gigante. Para Santos (2008, p. 52),

A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais.

Ou seja, as tecnologias digitais facilitaram o encontro entre pesquisadores de diferentes partes do mundo, proporcionando interações que antes da *internet* não eram tão frequentes. Para discentes e docentes de um mestrado acadêmico, isso significa a construção de parcerias que antes eram mais complicadas. Moreira *et al.* (2017, p. 261) corroboram esse argumento ao declararem que "*By using a sharing and collaborative network, online teaching enriches the virtual communities and the co-authorship processes and, at the same time, provides and adopts unique actions*"¹². Assim, não faz mais sentido que os mestrados sejam unicamente realizados de uma forma presencial física, visto que essa restrição afasta a universidade da realidade do cotidiano dos(as) estudantes.

Moreira e Schlemmer (2020) defendem uma educação que chamam de *OnLIFE*, por utilizar tecnologias digitais em rede e por ser muito difícil dicotomizar o físico e o virtual na contemporaneidade. Em outro texto, eles inclusive relatam que também não faz mais sentido separar o ensino nas modalidades presencial e à distância, ou digital, em um mundo no qual ambas convergem (SCHLEMMER; MOREIRA, 2019). Ideia essa que remete ao fato de que enquanto algumas pessoas expressaram pesar pelos cursos não poderem acontecer de forma presencial física, outras viram a experiência como a possibilidade das instituições serem obrigadas a "sair porta afora", nas palavras de Schlemmer, Menezes e

¹² "A través do uso de uma rede colaborativa e compartilhada, o ensino on-line enriquece as comunidades virtuais e os processos de coautoria e, ao mesmo tempo, proporciona e adota ações diferenciadas" (Tradução nossa).

Wildner (2020, p. 4).

Enquanto alguns acreditavam que o presencial digital diminuiria a qualidade dos cursos, outros, em contrapartida, avaliavam que já era hora das universidades se atualizarem:

A não adoção de uma nova mentalidade, que permita reposicionar a instituição universitária mediante o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, implica na manutenção do anacronismo dos métodos educacionais em relação à realidade contemporânea, que se reflete na baixa qualidade da educação e consequentemente em uma formação profissional precária (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 150).

Isso quer dizer que, ao seguir somente com aulas presenciais físicas, as instituições ficam presas em uma realidade passada, de tempos passados.

Pesquisadores como Morés (2013) têm se dedicado a investigar de maneira séria cursos que não são presenciais físicos. Em um estudo de caso realizado na UCS e na UFRGS, ela relata que a escolha da EaD é feita por três principais fatores: a qualidade do curso, o valor financeiro e a flexibilização de horários, tempo e espaço, considerando-a como democratizadora do acesso. É pertinente destacar que cada curso tem suas singularidades e precisa ser avaliado de maneira independente. Porém, inferindo através da leitura de suas conclusões, não há como dizer se um curso tem cientificidade ou não apenas olhando para seu formato (EaD, híbrido ou presencial).

Sendo assim, a pós-graduação *stricto sensu* se afasta da realidade atual e da promoção da inclusão de mais professores e professoras da educação básica nos seus programas se evitar a hibridização do mestrado acadêmico. Hibridização que pode vir com o uso de bibliotecas digitais e com o encontro de sujeitos de diferentes cidades, estados ou países. Conforme defende Tardif (2011, p. 243), "se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão". Tardif pede tempo e espaço para os professores e professoras e o presencial digital abre novas possibilidades de tempo e de espaço.

Dito isso, precisamos admitir que o ingresso no mestrado acadêmico por professores e professoras da educação básica, que é uma possibilidade importante para o aumento da qualidade da educação brasileira, não resolve por si só os seus problemas. Outros desafios são o alcance de uma melhor remuneração dos professores e professoras da educação básica (FREIRE, 1994); de melhores

condições de trabalho, da diminuição de contratos temporários de trabalho e da articulação da organização sindical (ROMANOWSKI, 2012); de bons planos de carreira para a classe do magistério, da melhora do clima institucional das escolas, da democratização do poder político na área da Educação e de melhor estruturação do trabalho pedagógico (ANDRÉ, 2016); e da unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade, uns reconhecendo os outros como pessoas competentes (TARDIF, 2011).

Nos anima, porém, saber que podemos trabalhar comunitariamente a favor da Educação, em direção de uma sociedade mais equânime, de um mundo menos feio. Diz ainda Tardif (2011, p. 240) que

Esses fenômenos e muitos outros semelhantes, mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.

Ele se refere aos professores e professoras da educação básica como professores de profissão e os coloca como parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas. Porém, esses professores de profissão precisam ser preparados para assumir esses postos na universidade e a opção mais condizente com essa preparação é o ingresso e formação dos professores e professoras em um mestrado acadêmico. Não um ingresso ou formação facilitados, mas realmente incentivados.

Apresentados os pressupostos teóricos da presente investigação, na próxima seção, registramos o percurso metodológico realizado a partir desses.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo foi elaborado para explicar o percurso metodológico trilhado nesta investigação e para apresentar informações sobre o *locus* e sobre as pessoas participantes dela. Tendo isso em vista e, por levar em consideração a complexidade do contexto de estudo e das singularidades humanas, a presente pesquisa demandou entender alguns fenômenos ligados à formação de professores e professoras em um mestrado acadêmico em educação, os quais possuem vínculos com diferentes realidades, seja das regiões, seja da universidade, seja daqueles e daquelas que dela fazem parte. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, mas também aplicada e exploratória. Segundo Lüdke e André (2018, p. 14):

O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Isso significa que, ao apoiar-se em uma pesquisa qualitativa, a investigação não observa os fenômenos distanciando-se deles, mas engloba as visões de diferentes sujeitos sobre um mesmo fenômeno a eles relacionado. Assim sendo, dentro dessas pesquisas chamadas qualitativas, optamos por desenvolver um estudo de caso à luz de Lüdke e André (2018) e Yin (2015), autores reconhecidos no meio acadêmico e no campo da Educação. A tal respeito, de acordo com Yin (2015, p. 2),

A pesquisa de estudo de caso seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são "como?" ou "por quê?"; um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (2) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico).

Ao compararmos o presente trabalho com as características de um estudo de caso propostas por Yin (2015), podemos elencar:

1. que investigamos contextos nos quais a pesquisadora tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais, isto é, a pesquisadora

faz parte do contexto, mas não tem controle sobre as situações por essas envolverem muitas outras pessoas;

2. que se trata de um fenômeno contemporâneo, ainda em processo.

Portanto, nota-se que o método de estudo de caso foi o que melhor se encaixou na nossa busca.

Os autores que trazem embasamento ao *Percurso Metodológico* assinalam para a dificuldade de limitar o estudo de caso a um conceito, porém, a partir da leitura de suas obras, foi possível inferir que esse método de pesquisa é uma possibilidade de estudo de algo singular ou particular, embasado por um quadro teórico que leva em consideração diversos fatores unidos em torno de um todo maior e que faz o seu leitor se questionar sobre a viabilidade da aplicação do processo relatado dentro de outra situação.

Lüdke e André (2018) se apropriam de uma divisão tripartida em fases oriundas de Nisbet e Watt (1978, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 24-25) de um estudo de caso: "sendo uma primeira [divisão] aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório". Durante as primeiras duas fases, foram feitas coletas de dados em livros e no site institucional do PPGEdU para que, na última fase, fosse possível fazer a tessitura das informações disponíveis.

Na **fase exploratória do estudo de caso**, primeiro dois docentes do PPGEdU da UCS auxiliaram na revisão e na reconstrução de um questionário que teve perguntas relacionadas ao perfil sociográfico das pessoas participantes da pesquisa e de um roteiro de debate que foi utilizado em grupos focais, a fim de que esses dois instrumentos fossem mais efetivos e acolhessem a participação do Programa na realização da investigação. Ambos foram previamente elaborados pela pesquisadora para facilitar e agilizar o trabalho. As versões reformuladas e finais desses constam nos apêndices da presente dissertação. O encontro teve em torno de uma hora e foi realizado via *Google Meet* por facilitar a gravação e excluir os riscos relativos à transmissão de Covid-19. Chamamos essa etapa de *reunião piloto*, porque, apesar de não se tratar de um caso piloto¹³, tem o mesmo objetivo que esse: analisar as perguntas do questionário e do roteiro de debate e fazer as alterações necessárias, visto que as perguntas feitas são tão importantes quanto as respostas dadas, podendo ambas alterar os resultados da investigação.

Ao nos reunirmos pelo *Google Meet*, procedimentos de segurança em relação à privacidade do ambiente em que a pessoa participante estava foram necessários. Não sentimos carência de gravar essa reunião, pois ela não passaria por transcrição

13 Ver YIN, 2015.

e análise. No entanto, como o recurso do *Meet* não é a única opção para gravação, os participantes foram informados desse risco e foi solicitado que nenhuma gravação fosse realizada. Também foi informado que eles poderiam se recusar a falar sobre qualquer questão ou deixar a reunião a qualquer momento, sem que isso acarretasse prejuízos para a pessoa participante.

O questionário teve o *Google Forms* como suporte por ser uma ferramenta que supre o que foi necessário para o momento e por ser disponibilizada gratuitamente pela UCS. O grupo que participou desta pesquisa se constituiu de mestrandos e mestrandas do PPGEdU da UCS da turma ingressante em 2021. Eles e elas foram convidados à responder o questionário através do *WhatsApp*, pelo qual receberam também um breve vídeo explicativo sobre a pesquisa produzido pela pesquisadora (em torno de um minuto de duração). Algumas poucas pessoas foram contatadas através do *Facebook* e do *Instagram* porque não tínhamos mais acesso a outros meio de comunicação com as mesmas.

Foi necessário adicionar ao questionário o nome e o contato das pessoas participantes que se interessaram em participar da próxima fase, para que os interessados fossem convidados para os grupos focais. Porém, o nome de nenhuma das pessoas participantes que responderam ao questionário foi revelado na pesquisa. Elas escolheram seus próprios pseudônimos. As autorizações necessárias foram feitas no próprio formulário junto ao questionário.

Na fase da construção dos dados do estudo de caso, foram realizados dois grupos focais com os mestrandos e mestrandas e foi criado um banco de dados. Gatti (2005) esclarece que a conversa coletiva em torno de uma temática definida entre pessoas com alguma característica semelhante é a proposta de um grupo focal. Para a autora,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Portanto, os grupos focais, tendo tais características, possibilitaram o registro, a observação e a análise de fenômenos emergentes dessa conversa coletiva. O primeiro grupo focal, realizado em 23 de maio de 2022, acolheu seis participantes e o segundo, do dia 28 de maio do mesmo ano, três. Ambos tiveram duas horas de duração. Cada participante só participou de um grupo focal, pois o roteiro de debate

foi repetido no segundo.

Nessa pesquisa em específico, a participação nela trouxe e traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Foi destacada a possibilidade de ocorrência de algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, a existência do risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas – que podem gravar ou tirar *print* da tela da reunião. Além disso, os e as participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEdU e que são próximos. Evidenciamos isso para as pessoas participantes, antes que se envolvessem com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se deu um pseudônimo a fim de proteger da melhor maneira possível sua privacidade. Eles e elas poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes causasse prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (*e-mail*, telefone, redes sociais, etc) das pessoas participantes serão mantidas em sigilo.

Os grupos focais com os mestrandos e mestrandas, discentes do PPGEdU, aconteceram via *Google Meet*, porque muitas pessoas participantes moram fora de Caxias do Sul. Então, outra forma de encontro que não fosse a digital, encareceria e inviabilizaria a pesquisa. Os mesmos cuidados referentes às solicitações da não gravação por terceiros da reunião piloto foram tomados no dia desses grupos focais. Esses últimos, porém, foram gravados pela pesquisadora para que os discursos fossem transcritos e analisados. A gravação foi feita através do próprio *Google Meet* para facilitar a retomada das informações, baixada imediatamente após o término da reunião para uma pasta com acesso somente da pesquisadora e excluída do *Google Drive*.

Na fase de análise de dados do estudo de caso, optamos por utilizar a Análise Textual Discursiva, ou ATD, a partir de Moraes e Galiazzi (2020), por promover a compreensão e reconstrução do conhecimento existente sobre o tema investigado. Os pressupostos desse método vêm da fenomenologia e da hermenêutica. Para Moraes e Galiazzi (2020, p. 111),

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

O conjunto de textos que foram analisados foram as transcrições dos grupos focais com os professores e professoras da EB que cursaram o mestrado, visando o alcance do objetivo geral do projeto. A ATD pressupõe que esses textos sejam

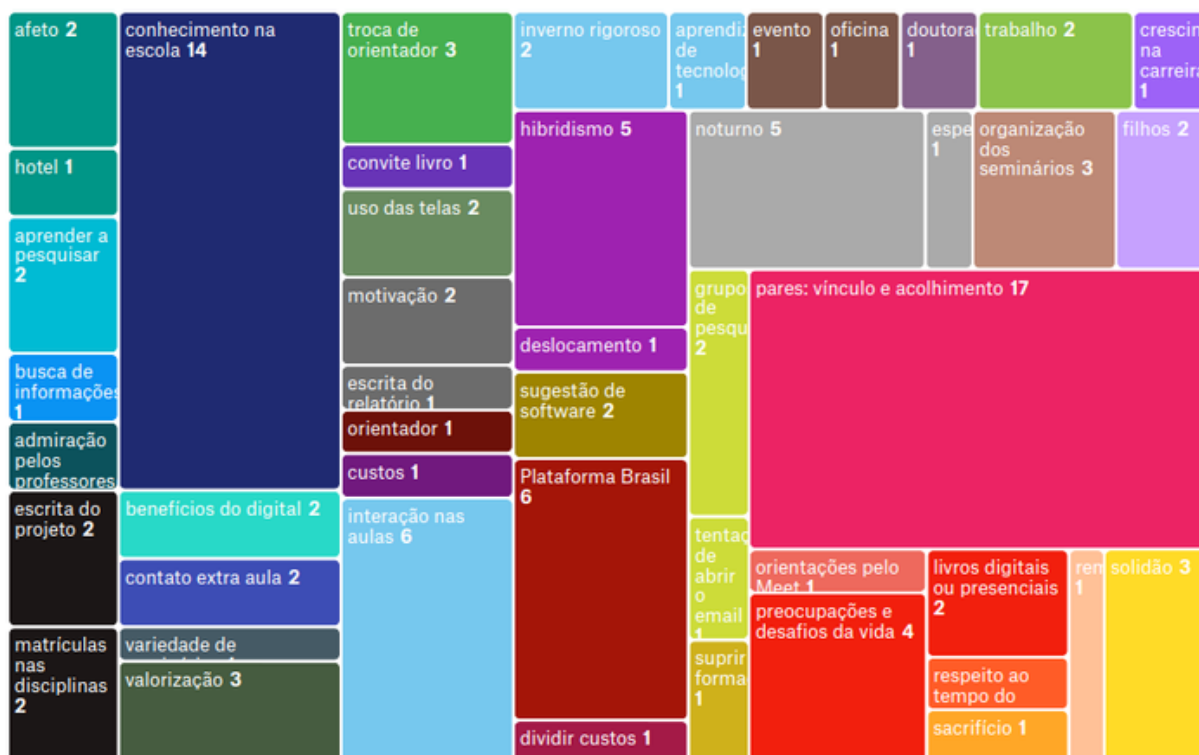
desconstruídos em unidades (unitarização), que essas unidades sejam categorizadas (categorização) e, então, que um novo texto – ou metatexto – seja construído a partir da atribuição de sentido à categorização feita.

Na **unitarização da ATD**, os textos foram desmontados em unidades de análise. As unidades foram identificadas com palavras ou termos compostos que nos auxiliassem a lembrar do que havia sido mencionado no discurso das pessoas que participaram dos grupos focais. Esses termos agrupavam as unidades de análise, que eram recortes dos discursos, em subcategorias. Conforme Moraes e Galiazzi (2020, p. 41), "as unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos". Enfim, para facilitar a categorização, cada unidade de análise recebeu um título, que representou a ideia central dela. Abaixo, inserimos um *treemap*¹⁴, que se trata de uma imagem gerada pelo programa Atlas TI ao terminarmos a unitarização e o agrupamento das unidades em subcategorias. As cores foram inseridas aleatoriamente e só têm propósito estético. O tamanho dos quadros identifica o quanto o assunto em questão foi mencionado durante os grupos focais. O número dentro de cada retângulo representa a quantidade de unidades de análise cada subcategoria abrangeu.

Simplificando, no Atlas TI, selecionamos recortes dos discursos (unidades de análise), que ao receberem um título eram subcategorizados. Essas subcategorias, posteriormente, foram agrupadas em categorias, que estão devidamente explicadas no capítulo 5 – *Descrições das categorias emergentes da ATD* – da presente dissertação.

¹⁴ Treemap é um gráfico gerado automaticamente pelo software Atlas TI. Segundo o site desse software (<https://atlasti.com/pt/what-s-new-in-atlas-ti-22-2>), o treemap tem uma proposta parecida com a nuvem de palavras: quanto mais citações uma unidade de análise/código tiver, maior o retângulo será apresentado no gráfico. Alguns treemaps apresentam hierarquização de informações, mas não é o caso desse, que apenas apresenta as unidades de análise, sem importar a sua posição no gráfico.

Figura 3 — Treemap da fase de unitarização e de constituição das subcategorias da ATD



Fonte: O autor (2022).

A partir dessa imagem, podemos perceber que muitas vezes emergiram questões quanto ao conhecimento levado pelas pessoas que fazem mestrado para as suas escolas, ao vínculo e acolhimento entre os pares, ao ensino híbrido, ao turno da noite dos seminários, à interação nos seminários do mestrado (apesar do termo usado ter sido aulas) e à utilização da Plataforma Brasil. Após, avançamos para a fase seguinte.

Na **categorização da ATD**, as unidades foram comparadas e reunidas em conjuntos de significação próximos. As categorias foram emergentes, ou seja, não podiam ser elencadas previamente, senão iríamos contra os pressupostos que relativizam a objetividade, indo ao encontro de uma pesquisa positivista. Moraes e Galiuzzi (2020, p. 48) evidenciam que "As categorias necessitam ser homogêneas, ou seja, precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual". O princípio organizador foram os fenômenos, pretendemos encontrar fenômenos presentes na formação de professores e professoras. Então, foi preciso ir das unidades às categorias para, em cima dessa organização, redigir o texto final, ou metatexto. Foram elencadas cinco categorias, descritas no capítulo 5 desta dissertação.

Na **construção do metatexto da ATD**, as categorias foram analisadas e conversaram com a abordagem teórica selecionada pela pesquisadora, previamente

e, também, posteriormente. É no metatexto que o trabalho atingiu seu ponto de descoberta, de esclarecimento sobre o tema, de resposta ao problema de pesquisa. Ele foi um processo de teorização, do ter algo novo a dizer (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 123). Também é o momento de reconhecimento dos limites que toda pesquisa carrega.

Finalizando, organizamos uma figura que ilustra o passo-a-passo metodológico:

Figura 4 — Desenho do percurso metodológico



Fonte: O autor (2022).

Descrito o percurso metodológico, a seguir, contextualizamos o *locus* da pesquisa na seção intitulada *O Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul*. Nela, o leitor encontra dados de *sites* institucionais, de livros acadêmicos, de legislação brasileira e de documentos internos da Universidade de Caxias do Sul, como o seu Regulamento.

4.1 O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: CONTEXTUALIZANDO O *LOCUS* DA PESQUISA

No Brasil, o órgão federativo que regulamenta e fiscaliza a Educação de um modo geral denomina-se Ministério da Educação, ou simplesmente MEC (MEC, 2021). Vinculada ao MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – é a parte que se encarrega de avaliar os Programas de Pós-graduação, de divulgar a produção científica, de gerenciar os investimentos em pesquisa, de promover a cooperação científica internacional e de fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica (CAPES, 2021).

Fundada por Anísio Teixeira (CABRAL *et al.*, 2020), a CAPES desde os seus primórdios se preocupa com o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso país, aperfeiçoando seu sistema de avaliação continuamente para que sirva "de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios)" (CAPES, 2021, p. 1). Também sob a responsabilidade da CAPES está a estruturação do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, que define diretrizes, estratégias e metas dos cursos de Pós-graduação.

Na contemporaneidade, o nosso ensino superior engloba cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão (Brasil, 1996). Entre as suas finalidades, na Lei 9394/96, artigo 43, inciso VIII, consta:

atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Compromissados com esse propósito estão, entre outros, os cursos de mestrado e doutorado, que são parte da pós-graduação e regidos pelo MEC e pela CAPES.

Diferentemente dos cursos de especialização, que fornecem certificados de conclusão, os mestrandos e doutorandos recebem diplomas ao finalizar seus cursos. Os diplomas evidenciam uma formação mais ampla, com uma carga horária maior e são sempre atribuídos à instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC. No caso dos mestrandos, a titulação recebida pelo diploma é de mestre ou mestra, complementada pela área de conhecimento, como mestre em educação.

Outra diferença é que os cursos de mestrado e doutorado são classificados como *stricto sensu*, enquanto os de especialização são *lato sensu*. Geralmente, os cursos *lato* são mais baratos, mais rápidos e só exigem um diploma de graduação para ingresso. Nos cursos *stricto*, além desse diploma, é necessário que o candidato ao ingresso passe por um processo seletivo – o que torna seu acesso mais complexo. Além disso, o *stricto sensu* prepara os indivíduos para desenvolverem pesquisas científicas – o que geralmente não acontece no *lato sensu*.

Neste ponto do presente texto, é possível destacar que, nesta investigação, tratamos sobre um curso *stricto sensu*, a nível de mestrado, que é regido, reconhecido e avaliado pela CAPES. Ainda é preciso registrar que estamos falando de um mestrado acadêmico, pois também foram disponibilizados cursos de mestrado profissional no Brasil. O mestrado profissional visa inserir a pesquisa no

cotidiano de trabalho daquele que o cursa. Já o mestrado acadêmico pretende formar professores universitários e pesquisadores que queiram seguir sua formação no doutorado (UDESC, 2022).

Esse mestrado acadêmico, mencionado no parágrafo anterior, é ofertado pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, que é uma universidade comunitária. As instituições de ensino, segundo a lei 9394/96, artigo 19, podem ser de 3 categorias:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
- III - comunitárias, na forma da lei (Brasil, 1996, p. art. 19).

A UCS é considerada comunitária pois, apesar de ser mantida por uma entidade jurídica de direito privado, citada a seguir, essa entidade não visa fins lucrativos. Ou seja, ela precisa reverter todo o lucro gerado em investimentos na própria UCS.

A Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS - foi criada em 1973 e é administrada por representantes do Município de Caxias do Sul, da Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, da Mitra Diocesana de Caxias do Sul, da Associação Cultural e Científica Virvi Ramos e da Universidade de Caxias do Sul (FUCS, 2022). Além da UCS, ela administra o Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul - CETEC, que é uma escola de ensino médio, a UCS FM, que é uma rádio, e o Hospital Geral de Caxias do Sul.

Por ser uma universidade comunitária, cabe tratarmos sobre uma característica da região onde está sediada: a Serra Gaúcha. Caxias do Sul é a segunda cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e o maior centro urbano da Serra Gaúcha (GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020), tendo recebido na sua origem, há mais de cem anos, muitos imigrantes italianos (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, 2020). Na ilustração abaixo, é possível ver a posição geográfica da cidade.

Figura 5 — Posição geográfica de Caxias do Sul



Fonte: Prefeitura de Caxias do Sul (2020, p. 09)

Ademais, Caxias é o segundo maior polo metal-mecânico do Brasil e tem um setor terciário – comércio e serviços – muito importante para a economia regional. A gastronomia e as belas paisagens também são um forte apelo ao turismo (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, 2020). No que diz respeito à educação superior, a cidade atende as outras mais próximas, aquelas que se distanciam da capital do Estado – Porto Alegre.

A UCS é a universidade mais tradicional de Caxias, "constituída oficialmente em 10 de fevereiro de 1967, por meio do decreto 60.200, do presidente Humberto de Alencar Castelo Branco" (TESSARI *et al.*, 2017, p. 7). Já a pós-graduação *stricto sensu* passou a ser implantada a partir de 2001 e o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc – passou a existir em 2008 (FUCS, 2017, p. anexo II), tendo 14 anos de história se contados até o ano de escrita da presente dissertação.

Na avaliação quadrienal 2017 da CAPES, o PPGEduc da UCS obteve conceito 4 (UCS, 2022). Sobre essa avaliação, é importante considerar que:

A Avaliação Quadrienal é o principal controle de qualidade da pós-graduação brasileira. Nela, o CTC-ES, presidido pela Diretoria de Avaliação da CAPES, atribui notas de 1 a 7 para os programas de pós-graduação (PPG). Os PPG podem recorrer das decisões do CTC-ES à presidência da Fundação. Receber um 3 é o mínimo para se manter em funcionamento, só com mestrado. Já para doutorado, a nota de corte é 4. Os programas com notas 6 e 7 são considerados de excelência. Programas de pós-graduação novos, em seu primeiro período de funcionamento, não podem receber nota inferior a 3 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 1).

Além disso, estamos nos referindo a um Programa que entende a educação em seu sentido amplo como prática social, que acontece ao longo da vida, envolvendo humanização, socialização e instrução (UCS, 2022). Ele possui duas linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação, e Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Antes do ingresso no mestrado, é aconselhável que quem pretenda cursá-lo busque saber se o que deseja pesquisar pode ser vinculado a uma dessas linhas, visto que as pesquisas dos mestrandos(as) são sempre vinculadas à de seus orientadores e orientadoras.

A linha de pesquisa História e Filosofia da Educação investiga "processos educativos escolares e não-escolares analisados a partir dos referenciais da História e da Filosofia", já a linha Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão acolhe investigações relacionadas "à formação de professores, à linguagem, à infância, à educação especial e inclusiva, à aprendizagem e ao ensino de língua e de literatura, à cultura digital e às tecnologias", segundo seu site institucional (UCS, 2022, p. 1). É a partir da temática do projeto de pesquisa que o mestrando ou mestranda é direcionado para uma linha ou outra e para um orientador específico.

Podem cursar o Mestrado em Educação da UCS, os indivíduos com diploma de graduação. Não é necessário que tenham uma especialização *lato sensu* antes. Ao verem o edital de seleção aberto no *site* do programa que desejam acessar, é necessário seguir os passos desse edital.

No presente trabalho, está participando da investigação uma turma em específico - a XIV, que fez o processo seletivo em 2020 e ingressou no curso de Mestrado em Educação em 2021, tendo realizado seu primeiro seminário em fevereiro de 2021 e possui previsão de defesa da dissertação por volta do final do segundo semestre de 2022. Fazem parte dela 23 discentes, 4 homens e 19 mulheres. Essa turma foi escolhida pois teve seu processo seletivo e primeiro ano do mestrado totalmente feitos através da via do presencial digital (*online*), o que nos permitiu aprofundar reflexões sobre as tipologias de seminários em outras produções acadêmicas. Também porque, nesse ano, os docentes do PPGEdu já estavam adaptados à essa nova versão do curso, visto que estavam há um ano trabalhando dessa maneira. É interessante e importante entendermos como a formação de uma turma que não se conheceu fisicamente desde o início do curso se desenvolveu.

O edital número 05/2020 do processo seletivo para ingresso no mestrado acadêmico em educação no primeiro semestre de 2021, elaborado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, trazia o período de inscrição de 20 de agosto à 14 de outubro de 2020. As inscrições foram realizadas por meio de formulário *online*,

disponibilizado na página do Programa (UCS, 2020). Nesse formulário, havia um espaço destinado ao *upload* dos seguintes documentos: cópia do diploma e do histórico escolar da graduação, cópia do RG – documento de identidade, cópia do CPF, cópia da certidão de nascimento ou casamento, currículo cadastrado na plataforma Lattes¹⁵ com os comprovantes do que ali constava, foto 3x4 e apresentação de Projeto de Pesquisa.

Nesse edital, o PPGEduc pediu um pré-projeto de pesquisa de, no mínimo, três e, no máximo, dez páginas. Ali deveria conter: "apresentação da trajetória de formação do candidato; indicação de linha de pesquisa; objetivos (geral e específicos); problema de pesquisa; quadro teórico ou revisão da literatura; método; e referências" (UCS, 2020, p. 2). Se o candidato apresentasse toda essa documentação exigida no edital, sua inscrição era homologada e disponibilizada na página do Programa.

A¹⁶ seleção foi feita através de quatro avaliações: da prova escrita, da prova oral, do projeto de pesquisa e do Currículo Lattes junto com o histórico escolar. A prova escrita foi realizada no dia 20 de outubro de 2020 e foi completamente *online*. O candidato acessava o *site* inserido no edital, escolhia uma das duas perguntas sobre Educação e a respondia em formato de texto acadêmico durante um tempo predeterminado. Antes dessa prova, o Programa fez a indicação de dois livros para estudo: *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e *A Cruel Pedagogia do Vírus* de Boaventura de Sousa Santos. Ele também indicou para os participantes a leitura de alguns artigos da Revista *Conjectura* – que é do próprio PPGEduc da UCS. Essa prova tinha caráter eliminatório.

A prova oral, em contrapartida, tinha caráter classificatório. Ela aconteceu dos dias 09 à 11 de novembro de 2020 e só participaram os candidatos que tiveram desempenho superior a 70% nos demais quesitos do processo seletivo. Eles entraram em uma videoconferência, através de um *link* enviado ao *e-mail* dos mesmos. As conversas tinham duração de 20 minutos mais ou menos e eram com quatro docentes do Programa: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa e Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano.

A divulgação dos resultados do processo seletivo foi feito no *site* institucional no dia 20 de novembro de 2020. Dito isso, destacamos a configuração de um

15 Ver em <https://lattes.cnpq.br/>. A plataforma Lattes é um site que guarda os currículos de pesquisadores brasileiros, é um padrão nacional.

16 As informações sobre o processo seletivo, presentes nos próximos parágrafos, foram retiradas de <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/edital-mestrado-educacao.pdf>, que apresenta o edital nº 05/2020 que descreve as condições que regeram tal processo seletivo.

processo seletivo de mestrado acadêmico totalmente *online*, sem presença física das pessoas participantes, mas com presença digital. As matrículas do curso também foram realizadas da mesma maneira, tendo como veículos de comunicação o *site* institucional, *e-mails*, formulários, *site de podcast*¹⁷ e grupos de *WhatsApp*¹⁸.

O primeiro encontro presencial digital da turma foi em 16 de dezembro de 2020 pelo *Google Meet*. Clicando em um *link*, o(a) recém matriculado(a) discente, entrou em uma sala virtual, onde pode conhecer colegas e professores(as), que eram vistos cada um em uma janela, lado a lado, e podiam se comunicar.

Essa reunião marcou o começo de uma jornada de formação intensa para a turma. A UCS trabalha com um sistema de créditos, no qual cada crédito "corresponde a 15 horas-aula" (UCS, 2018, p. 20)¹⁹. O mestrado em educação é dividido em três tipos de atividades, que devem somar minimamente 35 créditos: os seminários de núcleo comum às duas linhas de pesquisa, os seminários de núcleo complementar – específicos de cada linha–, e a elaboração da dissertação.

O núcleo comum é composto por 15 créditos e seus seminários são obrigatórios para os discentes das duas linhas. Geralmente ele é cursado integralmente no primeiro semestre do primeiro ano do curso. Já o núcleo complementar tem 10 créditos e os discentes junto com seus orientadores definem quais seminários cada um irá fazer, de acordo com o tema que será trabalhado na sua investigação. É sugerido que o núcleo complementar seja cursado no segundo semestre do primeiro ano. Por fim, a elaboração da dissertação normalmente leva dois anos, sendo que o projeto de pesquisa é escrito no primeiro ano e culmina na banca de qualificação do projeto, enquanto a dissertação é escrita no segundo ano e culmina na banca de defesa da dissertação.

Os seminários acontecem em sua maioria nas terças e quartas-feiras à noite. Só que o mestrado não se limita à essa parte, ele pressupõe também participações em grupos de pesquisa e em eventos científicos, publicações em livros e revistas e a comprovação de proficiência em uma língua estrangeira (que deve ser certificada até o segundo semestre do curso). Aos bolsistas e taxistas²⁰, ainda é aconselhado fazer um estágio em docência.

Cada mestrando(a) participa do grupo de pesquisa de seu orientador, que pode ter encontros semanais ou quinzenais, e de um grupo de pesquisa de maior abrangência que se chama Observatório de Educação da UCS, com encontros

¹⁷ Em <https://vocaloo.com/1QvZWX8CGivP>, é possível encontrar um podcast elaborado pela então coordenadora do curso, Profa. Carla Beatris Valentini, com instruções de matrícula no curso.

¹⁸ O *WhatsApp* é um aplicativo usado geralmente em celulares que permite a troca de mídias, áudios e mensagens escritas.

¹⁹ As próximas informações sobre o funcionamento do PPGEduc estão embasadas nesse documento, que contém o regulamento do Programa.

²⁰ Os bolsistas são discentes que devem se dedicar exclusivamente ao mestrado e ganham, além do curso, um valor adicional de instituições de apoio. Os taxistas devem responder por 20 horas semanais de dedicação ao mestrado e ganham em contrapartida o valor do curso para repassar à universidade.

mensais. Nesses grupos, há a apresentação e discussão das pesquisas que estão sendo realizadas, encontros com egressos do Programa, parcerias para a elaboração de publicações, pré-bancas de qualificação e defesa, leituras compartilhadas sobre o tema de investigação, troca de ideias e de materiais.

No quesito publicações, o PPGEdU organizou uma tabela de pontos para cada atividade científica. Por exemplo, ao publicar um artigo em periódico científico classificado como QUALIS B3 pela CAPES/MEC na área da Educação, o mestrando consegue 12 pontos. Ou, ao publicar um trabalho completo em evento nacional, o discente ganha 8 pontos (UCS, 2020). A exigência mínima para a aprovação no curso de mestrado é de 30 pontos.

A comprovação de proficiência em uma língua estrangeira é feita através de um certificado que o(a) mestrando(a) obtém após ter garantido sucesso em uma prova ofertada por uma Instituição de Ensino Superior. O PPGEdU aceita proficiências em inglês, francês, alemão, italiano e espanhol. O objetivo da prova é analisar se o(a) discente consegue ler diferentes textos científicos em outros idiomas. Na UCS Línguas Estrangeiras, a prova comporta dois textos em língua estrangeira com cinco questões relativas a cada um, que devem ser respondidas em português e, durante a prova, um dicionário físico pode ser consultado (UCS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2022).

No estágio em docência, o(a) mestrando(a) acompanha seu orientador ou sua orientadora durante toda uma disciplina de curso de graduação, sugerindo leituras, desenvolvendo objetos de aprendizagem, auxiliando com a correção dos trabalhos entregues pelos estudantes dessa disciplina, fazendo postagens, respondendo dúvidas, entre outros. A escolha da disciplina é feita com base no que está sendo ofertado pela Universidade no momento e "em disciplinas relacionadas aos projeto de dissertação e/ou tese do pós-graduando, desde que ministrada por professor com título de doutor ou equivalente." (UCS, 2018, p. 21).

A banca de qualificação, aberta ao público, é agendada quando o projeto de pesquisa é finalizado pelo(a) mestrando(a). De maneira geral e proposta pelo regulamento do Programa, ela acontece no fim do primeiro ano do mestrado no PPGEdU da UCS (UCS, 2018). Ali, o(a) discente apresenta para uma banca seu projeto de pesquisa e um sumário prévio da dissertação junto com o primeiro capítulo da mesma. Esse momento pedagógico da qualificação é registrado em ata e pode ter como resultado aprovado, aprovado com reformulações ou não aprovado. No regulamento do PPGEdU também consta no art. 69, §1º, que

A banca examinadora é composta pelo orientador, que preside a sessão, e por dois professores doutores, cujos nomes são indicados pelo orientador e

homologados pelo Colegiado do Programa, podendo ser indicado um suplente. Um dos avaliadores deve ser interno ao Programa e outro externo e, preferencialmente, vinculado a Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS, 2018, p. 23).

Na prática, a maioria dos projetos passa pela banca com sugestões de reformulação. Ou seja, após a reunião, os(as) mestrandos(as), junto a seus orientadores ou orientadoras, fazem ajustes nos projetos apresentados a partir do que foi sugerido naquele momento. Em 2021, os exames de qualificação dos participantes da presente investigação aconteceram através do *Google Meet*²¹.

Se a pesquisa envolver a participação de seres humanos, após os ajustes realizados no projeto de pesquisa, são preparados e submetidos documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul. O CEP-UCS se autodefine como "um colegiado interdisciplinar e independente, composto por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento da Instituição e por representantes de usuários do sistema de saúde e do sistema educacional da comunidade" (CEP-UCS, 2022, p. 1). A escolha e elaboração de documentos depende da necessidade que cada investigação apresenta. Os mais comuns são o TCLE, ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos participantes da pesquisa e o Termo de Confidencialidade – que o pesquisador assina comprometendo-se a manter em sigilo a identidade dos participantes. Alguns exemplos podem ser visualizados nos apêndices da presente dissertação. O processo que envolve a submissão ao CEP tende a demorar de 30 a 60 dias, mas varia conforme o caso.

A dissertação, fruto da pesquisa dos mestrandos e mestrandas, só pode ser avaliada quando todas essas demandas já citadas forem devidamente cumpridas (UCS, 2018). A banca de defesa se parece muito à de qualificação. O resultado obtido ao final dela pode ser aprovada *cum laude* – com honras, aprovada ou não aprovada. A turma que participa da presente investigação encontra-se atualmente desenvolvendo suas pesquisas a fim de defendê-las até dezembro de 2022.

No ano de 2021, quando a turma que participou da presente investigação fez seu primeiro ano de mestrado, foi um ano atípico para todos os programas de pós-graduação brasileiros. O mundo passava por uma pandemia. As pessoas precisavam se isolar fisicamente para diminuir as chances de serem contaminadas por um vírus chamado Covid-19. A pós-graduação precisou se adaptar: com a impossibilidade da presença ser física, ela passou a ser digital. Os dias dos seminários, as leituras, as orientações, tudo seguia seu curso através do que a *internet* viabiliza.

²¹ Os convites das bancas de qualificação podem ser vistos nas redes sociais do PPGEdu da UCS - Facebook e Instagram.

Após um ano inteiro estudando juntos e fazendo parcerias em formato digital, com as vacinas contra Covid-19 sendo disponibilizadas, todos do PPGEdu da UCS foram convidados – respeitando os devidos protocolos sanitários – para um encontro no campus sede. Ele aconteceu no dia 18 de dezembro de 2021, às 15h, em um dia ensolarado. Pela primeira vez, muitas pessoas puderam se conhecer fora das telas. Elas se sentavam na grama, formando rodas de conversa e compartilhavam um piquenique. Houve apresentações artísticas e sorteio de livros.

Assim, encerramos a explanação sobre o *locus* da presente pesquisa e, no próximo subcapítulo, passamos a tratar sobre o perfil sociográfico das pessoas participantes da mesma.

4.2 AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL SOCIOGRÁFICO

O questionário de perfil sociográfico, que pode ser encontrado nos apêndices desta dissertação, foi enviado para 23 pessoas que ingressaram no PPGEdu da UCS em 2021 no curso de Mestrado em Educação. Dessas, 18 responderam. Dessas 18, 15 eram professores ou professoras da EB e puderam prosseguir respondendo o formulário até o fim, por fazerem parte do perfil selecionado para a presente investigação. A seguir, registramos os resultados mensurados de acordo com as respostas das pessoas participantes da investigação.

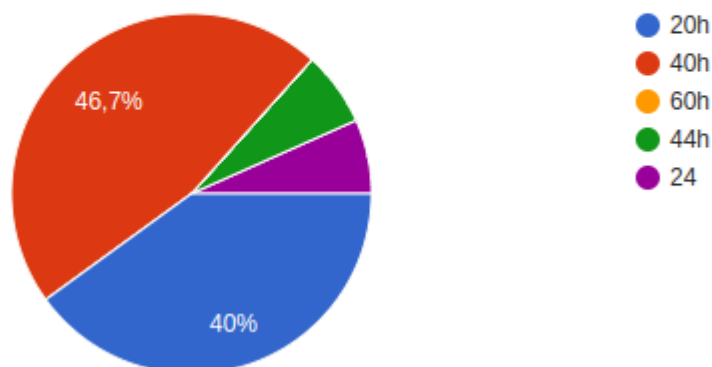
Em 2021, 8 participantes trabalhavam somente em redes municipais de ensino, 5 em redes particulares, filantrópicas ou confessionais, 1 dividia-se entre uma rede municipal e uma estadual e 1 trabalhava somente em uma rede estadual.

Em 2021, 7 pessoas participantes trabalhavam 40 horas semanais, 6 trabalhavam 20 horas, uma 44 horas e uma 24 horas semanais. Na figura a seguir, é possível visualizar a porcentagem que esses números refletem.

Figura 6 — Carga horária de trabalho das pessoas participantes

P7. Em 2021, seu vínculo profissional previa quantas horas de trabalho semanais (incluindo horas-atividade)?

15 respostas



Fonte: O autor (2022).

8 pessoas participantes trabalhavam nos turnos da manhã e da tarde, 5 trabalhavam somente no turno da manhã, uma dividia sua carga horária entre manhã, tarde e noite e uma trabalhava somente à tarde.

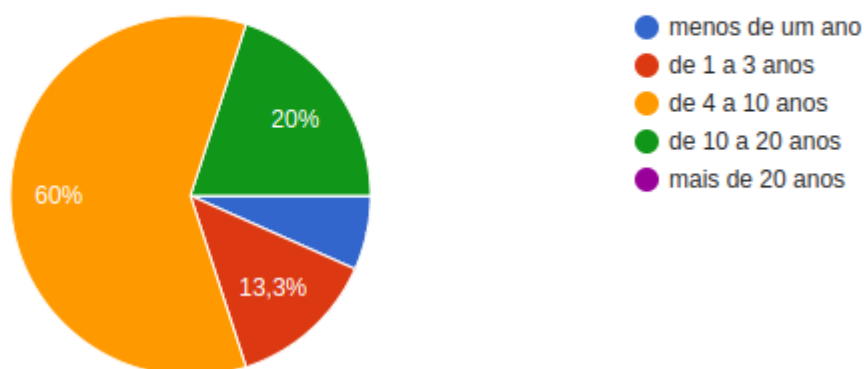
7 pessoas participantes eram professores ou professoras do ensino fundamental, 5 da educação infantil, 2 do ensino médio e um professor ou professora se dividia entre as três etapas da educação básica. Ainda, 14 pessoas participantes trabalham no ensino regular e uma na educação profissional. Nenhuma pessoa participante registrou trabalhar com EJA ou com educação especial.

9 pessoas participantes tinham de 4 a 10 anos de experiência na educação básica, 3 pessoas participantes tinham entre 10 e 20 anos de experiência, 2 tinham entre 1 e 3 anos e uma tinha menos de um ano de experiência. Na figura a seguir, esses números podem ser visualizados em forma de porcentagem.

Figura 7 — Anos de experiência na educação básica das pessoas participantes

P11. Em 2021, quantos anos de experiência na Educação Básica você tinha?

15 respostas



Fonte: O autor (2022).

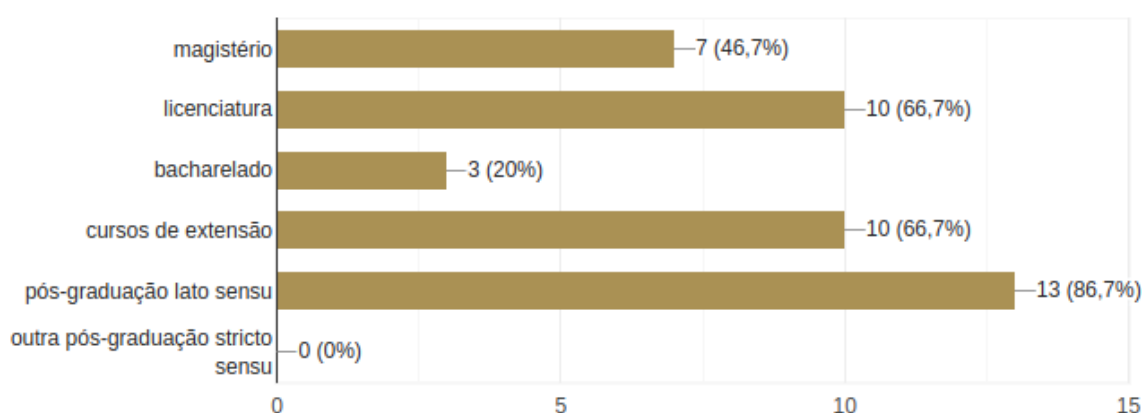
A maioria das pessoas participantes ingressou no mestrado após fazer uma pós-graduação *lato sensu*, mesmo que essa não seja um pré-requisito para o ingresso no *stricto sensu*. Quase metade iniciou seus estudos sobre Educação no ensino médio, fazendo o curso de Magistério. 6 pessoas relataram ter magistério, licenciatura, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* antes do ingresso no mestrado. Os demais currículos possuem as mais diferentes composições, que podem ser visualizadas na figura 8.

Figura 8 — Formações das pessoas participantes anteriores ao ingresso no Mestrado em Educação

P12. Antes do ingresso no mestrado, quais formações você tinha?



15 respostas



Fonte: O autor (2022).

Todas as pessoas participantes fizeram pelo menos um curso EaD antes do

ingresso no mestrado. Foram registrados pelo formulário 11 realizações de pós *lato-sensu* em EaD, 9 participantes fizeram cursos de extensão nessa modalidade, 3 realizaram nela a licenciatura e um ou uma um bacharelado.

4 pessoas participantes nunca haviam se envolvido com pesquisa científica antes do ingresso no mestrado. 8 já tinham escrito pelo menos um artigo científico, 6 elaboraram uma monografia na graduação, 3 foram bolsistas de iniciação científica e apenas uma bolsista do PIBID.

9 pessoas participantes moravam em Caxias do Sul, 3 em Vacaria, uma em Montenegro, uma em Nova Roma do Sul e uma em Bento Gonçalves.

9 pessoas participantes tinham pelo menos uma pessoa sob seus cuidados, talvez pais ou filhos, precisando investir tempo nas demandas dessa pessoa. 11 participantes são casados, 3 são solteiros e uma é divorciada. Só uma mora sozinha.

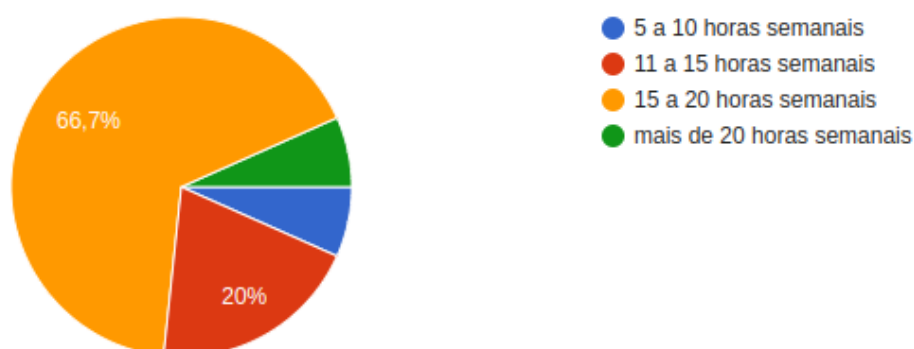
3 pessoas participantes eram bolsistas taxistas e as demais não recebiam nenhum tipo de bolsa para cursar o Mestrado em Educação.

10 pessoas responderam que, no primeiro ano do Mestrado em Educação, dedicavam de 15 a 20 horas semanais nos seus estudos. 3 pessoas participantes dedicavam de 11 a 15 horas, uma de 5 a 10 horas e uma mais de 20 horas semanais. Na figura 9, esses números foram traduzidos em porcentagens.

Figura 9 — Tempo dedicado aos estudos do mestrado

P20. Em 2021, meu tempo dedicado aos estudos vinculados ao Mestrado, incluindo o tempo dos seminários e orientações foi, aproximadamente, de:

15 respostas



Fonte: O autor (2022).

A fim de melhorar o entendimento do perfil das pessoas que participaram da pesquisa, elaboramos o quadro a seguir. Nele, inserimos os tópicos das questões que foram respondidas por elas. Ao lado dos tópicos, inserimos em 1ª resposta

aquelas que tiveram um retorno do maior número de pessoas, em 2ª resposta, as que ficaram em segundo lugar quanto a esse retorno e, em 3ª resposta, o terceiro lugar em retornos ou, quando esse não foi expressivo, identificamos como *outra* ou *outra* a junção dos retornos que não se somaram nem à 1ª resposta, nem à 2ª. Ainda, ao lado das respostas, inserimos a porcentagem de retornos que tivemos das pessoas participantes para podermos avaliar sua expressividade.

Quadro 1 — Organização das respostas mais frequentes ao questionário

Tópico	1ª resposta	%	2ª resposta	%	3ª resposta	%
Rede de Ensino	Municipal	53	Particular	33	Outra	14
Carga horária semanal	40 horas	46	20 horas	40	Outra	14
Turnos de Trabalho	Manhã e Tarde	53	Manhã	33	Outro	14
Etapa de Trabalho	Ensino Fundamental	46	Educação Infantil	33	Outra	20
Anos de experiência na EB	4 a 10 anos	60	10 a 20 anos	20	1 a 3 anos	14
Principais formações dos(as) mestrandos(as)	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	87	Licenciatura	67	Extensão	67
Formações anteriores em EaD	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	73	Extensão	60	Licenciatura	20
Experiências anteriores com pesquisa científica	Artigo Científico	53	Monografia	40	Bolsista de Iniciação científica	20
Moradia (cidade)	Caxias do Sul	60	Vacaria	20	Outra	20
Mestrandos(as) que possuem pessoas sob seus cuidados	Possuem pessoas sob seus cuidados	60	Não possuem pessoas sob seus cuidados	40	-	-
Estado Civil	Casado(a)	73	Solteiro(a)	20	Divorciado(a)	7
Mestrandos(as) que moram com outra pessoa	Moram com outra pessoa	93	Não moram com outra pessoa	7	-	-
Mestrandos(as) taxistas ou bolsistas	Não recebem recursos de bolsas	80	Recebem bolsa taxa	20	Recebem bolsa integral	0
Tempo dedicado aos estudos do mestrado	15 a 20 horas semanais	67	11 a 15 horas semanais	20	Outros	13

Fonte: O autor (2022).

Através da visualização por colunas do quadro acima, podemos identificar na primeira coluna (dados constantes em 1ª resposta) como a turma participante da presente investigação é formada em sua maioria: de docentes da rede municipal de ensino, que trabalham 40 horas semanais, nos turnos da manhã e da tarde e na etapa do ensino fundamental. Entendemos, também, que essas pessoas possuem em torno de 4 a 10 anos de experiência como docentes da EB, que levam em seu currículo uma pós-graduação *lato sensu* cursada na modalidade EaD, que previamente ao mestrado já haviam escrito pelo menos um artigo científico, que moram em Caxias do Sul (mesma cidade da Universidade), que possuem alguma pessoa sob seus cuidados (como pais ou filhos) e precisam dedicar parte de seu tempo nisso. Que são pessoas casadas, que moram com outras pessoas, que não recebem bolsas para cursar o mestrado e que tiveram a necessidade de dedicar de 15 a 20 horas semanais aos seus estudos durante sua trajetória formativa no Mestrado em Educação.

Outros perfis do grupo, um pouco menos expressivos, mas relevantes, encontrados na segunda coluna do quadro (dados constantes em 2ª resposta), são: docentes da rede particular, que trabalham 20 horas semanais, no turno da manhã, na etapa da educação infantil, que possuem de 10 a 20 anos de experiência na EB, possuindo pelo menos uma licenciatura (presencial ou EaD) e um curso de extensão feito na modalidade EaD, que vivenciaram a escrita de uma monografia antes do ingresso no mestrado, que moram em Vacaria, que não possuem pessoas como pais ou filhos sob seus cuidados, que são solteiras, que recebem bolsa taxa (que paga os estudos, mas nenhum valor além do repassado à Universidade) e que sentiram a necessidade de dedicar de 11 a 15 horas semanais aos estudos referentes ao Mestrado em Educação.

Alguns dados da terceira coluna (dados constantes em 3ª resposta) do quadro também podem ser considerados: docentes da EB que possuem cursos de extensão, que cursaram uma licenciatura na modalidade EaD, que foram bolsistas de iniciação científica e que moram em outras cidades da região na qual está localizada a Universidade.

Os dados assim agrupados não revelam a realidade de cada pessoa que participou da presente investigação individualmente, ou da maioria delas, visto que um participante pode ter um perfil formado por características expressas nas três colunas formadas, ou em duas delas. Apesar disso, o grupo, ou a turma de 2021, do Mestrado em Educação do PPGEdu da UCS pode ser melhor entendido através do agrupamento de tais características. É através dele que conseguimos notar que é uma turma que possui pessoas experientes no seu trabalho com a EB e que seguem desenvolvendo esse trabalho ao mesmo tempo que estão cursando o mestrado, por exemplo. Além disso, é possível afirmar que são docentes que buscam por muitas

formações, para além da licenciatura. Porém, para 27% dessas pessoas, procurar por outras formações não significou ter contato com a vivência da pesquisa científica, ou seja, nunca haviam escrito pelo menos um artigo científico antes do ingresso no mestrado.

Enfim, dessas 15 pessoas participantes que responderam ao questionário de perfil sociográfico, 9 participaram dos grupos focais. Foram essas 9 pessoas participantes que possibilitaram a escrita do metatexto presente no capítulo 6.

5 DESCRIÇÕES DAS CATEGORIAS EMERGENTES DA ATD

A presente seção apresenta as categorias emergentes da Análise Textual Discursiva desta investigação e as suas descrições. Sendo assim, esclarecemos que ao agruparmos as subcategorias mostradas no capítulo *Percurso Metodológico*, formamos cinco categorias. Quatro categorias puderam ser nomeadas com termos presentes no *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), a saber: humanização e subjetividade; comunicação, dizer sua palavra; afeto, intersubjetividade e querer bem; e sonho possível e situações-limite. Uma categoria intitulamos a partir do livro *Pedagogia da Virtualidade* (GOMEZ, 2015). Nesse livro, a autora se apropria dos pressupostos freirianos para desenvolver assuntos acerca da cultura digital na educação, por isso tal categoria foi assim denominada: cultura digital na educação. Cada categoria também é um fenômeno que emergiu do discurso das pessoas participantes da investigação.

Para fazer a descrição das categorias, selecionamos como fonte de inspiração duas palestras da Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Galiazzi, dadas na UFSM e postadas no canal do YouTube dessa instituição (ANÁLISE..., 2020b) e (ANÁLISE..., 2020a). Nessas palestras, a Prof^ª. relata que busca em um dicionário o significado da palavra que denomina o fenômeno que emergiu do discurso das pessoas participantes da pesquisa, depois busca a origem da palavra, e, por fim, fazendo uma hermenêutica, procura entender como ela está sendo trabalhada em alguma área do conhecimento. É dessa maneira que procedemos com as descrições a seguir, incluindo nelas também os significados que recebem das pedagogias freirianas. Como auxílio à análise, elaboramos mapas conceituais, que segundo Anastasiou e Alves (2007, p. 90), consistem "em um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo".

Portanto, o leitor poderá acompanhar nas próximas seções os resultados dessa nossa busca pelos significados das categorias em dicionários, a posterior montagem desses em mapas conceituais e a construção da descrição das categorias feita a partir dos mapas conceituais.

5.1 HUMANIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE

A fim de entender e explicar a presente categoria, buscamos em dicionários os termos *humano*, *humanidade*, *humanizar*, *humanitatis*, *humanização*, *subjetividade*, *subjetivo* e *sujeito*.

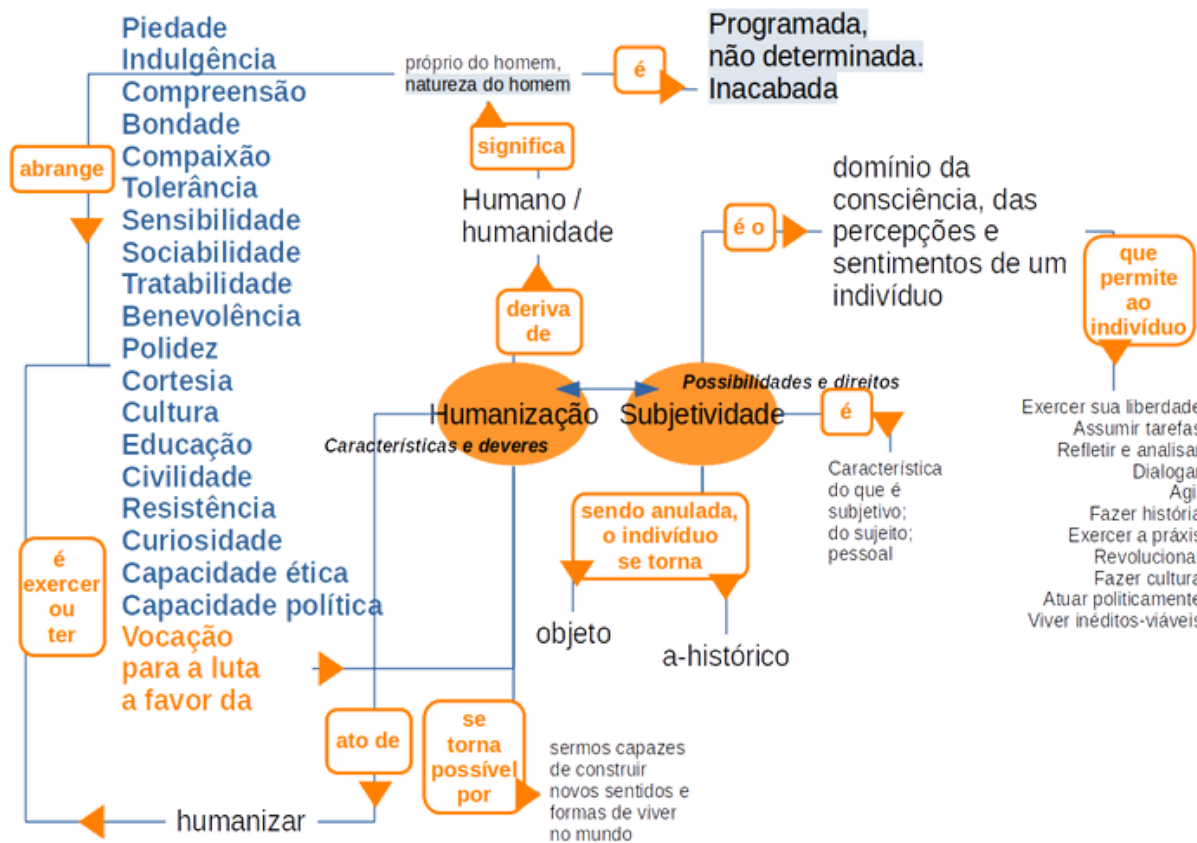
Humano, para Houaiss e Villar (2012), assume o significado de um ser que demonstra piedade, indulgência e compreensão. Ainda, para os mesmos autores, a

palavra *humanidade* se relaciona com o sentimento de bondade e compaixão, ao passo que humanizar é uma ação de tornar-se benévolo, tolerável, sensível, sociável e tratável. Surgida do latim, *humanitas, humanitatis*, a palavra humanidade desde seus primórdios tem seus significados relacionados com benevolência, bondade, polidez, cortesia, cultura, educação e civilidade (REZENDE; BIANCHET, 2014). No dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), encontramos como sentidos freirianos para a palavra *humanização*: a resistência contra a desumanização, a permanente procura curiosa sobre si, o outro e o mundo (inacabamento), a natureza programada, mas nunca determinada, a capacidade de construir novos sentidos e formas de viver e a possibilidade de construção de inéditos-viáveis.

Buscando significados para a palavra *subjetividade*, encontramos, em Houaiss e Villar (2012): característica do sujeito, o domínio da consciência, das percepções e dos sentimentos. Já na concepção freiriana (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), notamos a oposição sujeito x objeto, na qual o *sujeito* é construtor da própria história, é reflexivo e atuante, enquanto o *objeto* é o ser simplesmente executor.

Inspirados por esses autores, lançamos as informações que eles nos trazem no seguinte mapa conceitual, fazendo uma tessitura delas, a fim de aprimorarmos ainda mais nosso entendimento sobre a presente categoria:

Figura 10 — Mapa conceitual da categoria humanização e subjetividade



Fonte: O autor (2022).

A partir do mapa conceitual acima, é possível afirmar que, enquanto humanização diz respeito às características da nossa espécie e aos nossos deveres para uma convivência pacífica em sociedade, a subjetividade diz respeito à possibilidade do ser humano ser tratado ou tratar-se como humano ou objeto e do direito desse de viver no mundo como um ser crítico, analítico e capaz de fazer história, cultura e de ser criativo. Enquanto o humano é vocacionado para a luta em favor da humanização (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), o que quer dizer que ele pode ou não lutar, já que é vocacionado, mas pode não optar pela luta, ele só é considerado sujeito quando opta por lutar por uma sociedade que seja cada vez mais coerente com a natureza humana. Assim, os dois conceitos estão interconectados.

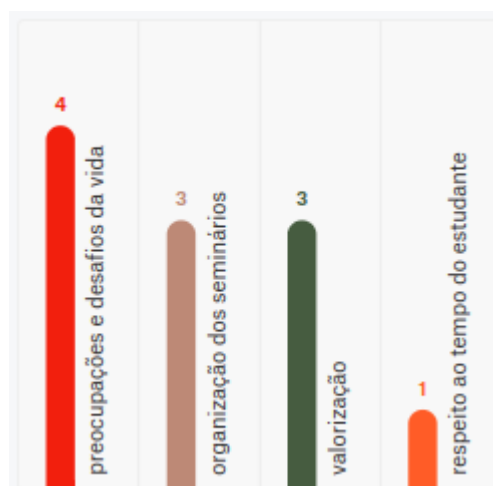
Ainda mirando o mapa conceitual, percebemos que tratar o indivíduo com humanidade requer tratá-lo com piedade, indulgência, compreensão, bondade e o restante da lista em azul no mapa conceitual. Tratar o indivíduo como sujeito requer tratá-lo como pessoa livre, que assume tarefas, que reflete, analisa e dialoga, e assim por diante. Humanizar-se, entre outros, é saber-se como inacabado, sempre curioso, aprendiz, e que, na relação com o outro, precisa demonstrar polidez,

sensibilidade, bondade, tolerância,... Essas regras são generalizáveis. Porém, para tornar-se sujeito é preciso em certos pontos diferenciar-se dos demais. A personalização de tudo remete ao sujeito, inclusive na Educação, visto que, ao atuar politicamente ele se posiciona como pessoa única, o que igualmente acontece quando faz história, quando faz cultura, quando exercita sua liberdade.

A natureza humana ao ser programada, mas não determinada (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), pode ser otimizada pelo sujeito, mas a objetificação do indivíduo o faz cair em desumanização. O outro caminho é também possível: ao humanizar-se, a pessoa tende a não tratar a si e aos outros como objetos, mas como sujeitos. É principalmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1983) que encontramos o embasamento teórico para a diferenciação *sujeito x objeto* e a recusa ao fatalismo – o indivíduo pode ser tratado como sujeito ou objeto, em uma perspectiva humanizadora ou extremamente capitalista, respectivamente.

Por isso, a categoria humanização e subjetividade acolheu as subcategorias²² demonstradas na figura abaixo, nas quais os relatos são: de preocupação e desafios individuais concomitantes com a trajetória formativa; de necessidades subjetivas de reorganização de alguns seminários; de valorização dos professores e professoras como sujeitos fazedores de história, de práxis, de cultura, entre outros; e de respeito, que também pode ser traduzido como compreensão e sensibilidade, ao tempo ou à fase na qual as pessoas que estão no mestrado se encontram inseridas em determinada parte do curso.

Figura 11 — Unidades e subcategorias da categoria humanização e subjetividade



Fonte: O autor (2022).

Ao definirmos uma categoria intitulada humanização e subjetividade, foi possível analisar como as pessoas participantes enxergavam-se dentro das

²² Os números na ilustração representam as unidades de análise, as legendas são as subcategorias e a junção das unidades e das subcategorias formam uma categoria emergente da ATD.

concepções acima mencionadas, que direitos buscavam, como seus contextos influenciaram em suas trajetórias formativas e como percebiam seus alunos e alunas no cotidiano escolar. Isso nos ajudou a entender se elas se percebiam como sujeitos e, portanto, se a humanização poderia ser um dos sentidos que um mestrado acadêmico em educação poderia ter na formação de professores e professoras da EB.

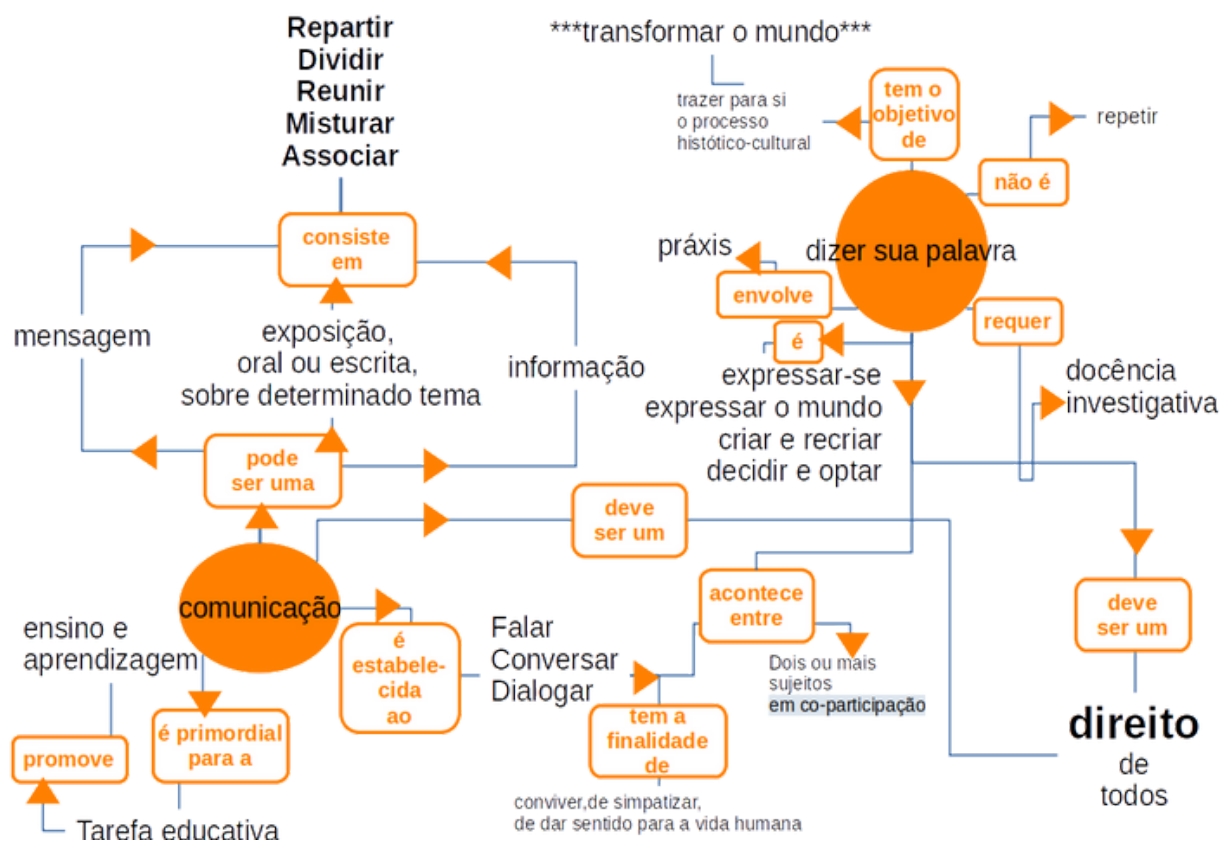
A seguir, continuamos registrando nossas observações a respeito das categorias emergentes, desta vez, sobre comunicação e dizer sua palavra.

5.2 COMUNICAÇÃO, DIZER SUA PALAVRA

A fim de entender e explicar a presente categoria, buscamos em dicionários os seguintes termos: *comunicação*, *communĭcare* e *dizer sua palavra*. Houaiss e Villar (2012) entendem comunicação como a transmissão de uma mensagem. Do latim *communĭcare*, o termo assume o significado de pôr em comum, de dividir algo e de conversar (REZENDE; BIANCHET, 2014). A concepção freiriana (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010) se aproxima desse significado comunitário e o relaciona com a educação: é através da comunicação que o ensino e a aprendizagem acontecem, por isso é preciso que a comunicação ocorra através do diálogo e da co-participação nesse diálogo. *Dizer sua palavra* é um direito de todos, não é repetir a palavra de outros, mas tomar para si o processo histórico-cultural.

Inspirados por esses autores, lançamos as informações que eles nos trazem no seguinte mapa conceitual, fazendo uma tessitura delas, a fim de aprimorarmos ainda mais nosso entendimento sobre a presente categoria:

Figura 12 — Mapa conceitual da categoria comunicação, dizer sua palavra

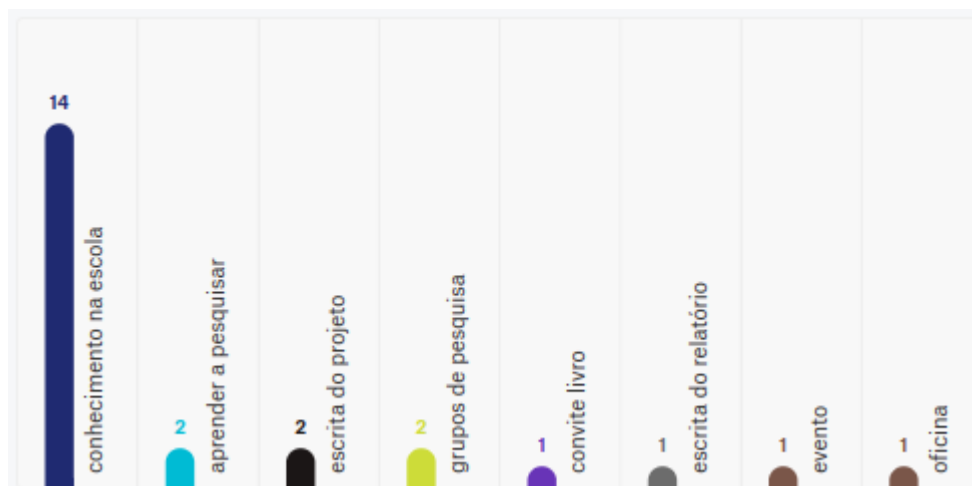


Fonte: O autor (2022).

A partir do mapa conceitual acima, podemos inferir que a *comunicação* e o *dizer sua palavra* sofrem uma interseção quando há conversa ou diálogo entre dois ou mais sujeitos em co-participação. Comunicamos para conviver e para ensinar e aprender e dizemos a palavra para transformar o mundo através da expressão, da criatividade e das decisões. A *comunicação* pode ser vinculada à *humanização*, já o *dizer sua palavra* envolve o *sujeito*, que se entende como e vê os outros como sujeitos, com direitos iguais de participação no processo dialógico.

Sendo assim, a categoria *comunicação, dizer sua palavra* acolheu as subcategorias demonstradas abaixo, que envolvem a práxis na escola, o aprender a pesquisar, a escrita de projetos e livros, a participação em grupos de pesquisa e em eventos e a criação de oficinas.

Figura 13 — Unidades e subcategorias da categoria comunicação, dizer sua palavra



Fonte: O autor (2022).

Assim como Freire (2019), Gadotti (2003, p. 54) também argumenta a respeito da relevância do desenvolvimento nos professores e professoras das habilidades "de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões)". Na mesma obra, Gadotti ainda comenta que essa habilidade de comunicação deve servir para melhor entender o outro, não para explorá-lo. Assim, quando comunicam-se de forma a dizer sua palavra, professores e professoras colocam-se como protagonistas de sua própria formação.

Essa categoria permitiu, conseqüentemente, o entendimento das possibilidades que o mestrado acadêmico proporcionou aos professores e professoras da EB enquanto protagonistas no processo de produção de conhecimento, como ele deu certa autoridade a esses e essas profissionais dentro de seus ambientes de trabalho e como ampliou as opções de divulgação de seus saberes dentro da comunidade científica. Ela também nos fez refletir se a constituição da identidade de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora, o ganho de autoridade e assertividade no fazer pedagógico deles e delas, e a contribuição desses professores e professoras na formação de seus pares nas escolas poderiam ser sentidos que um mestrado acadêmico em educação poderia ter para a sua formação.

Discutidas as primeiras duas categorias emergentes, discorreremos no próximo subtítulo sobre a categoria afeto, intersubjetividade e querer bem.

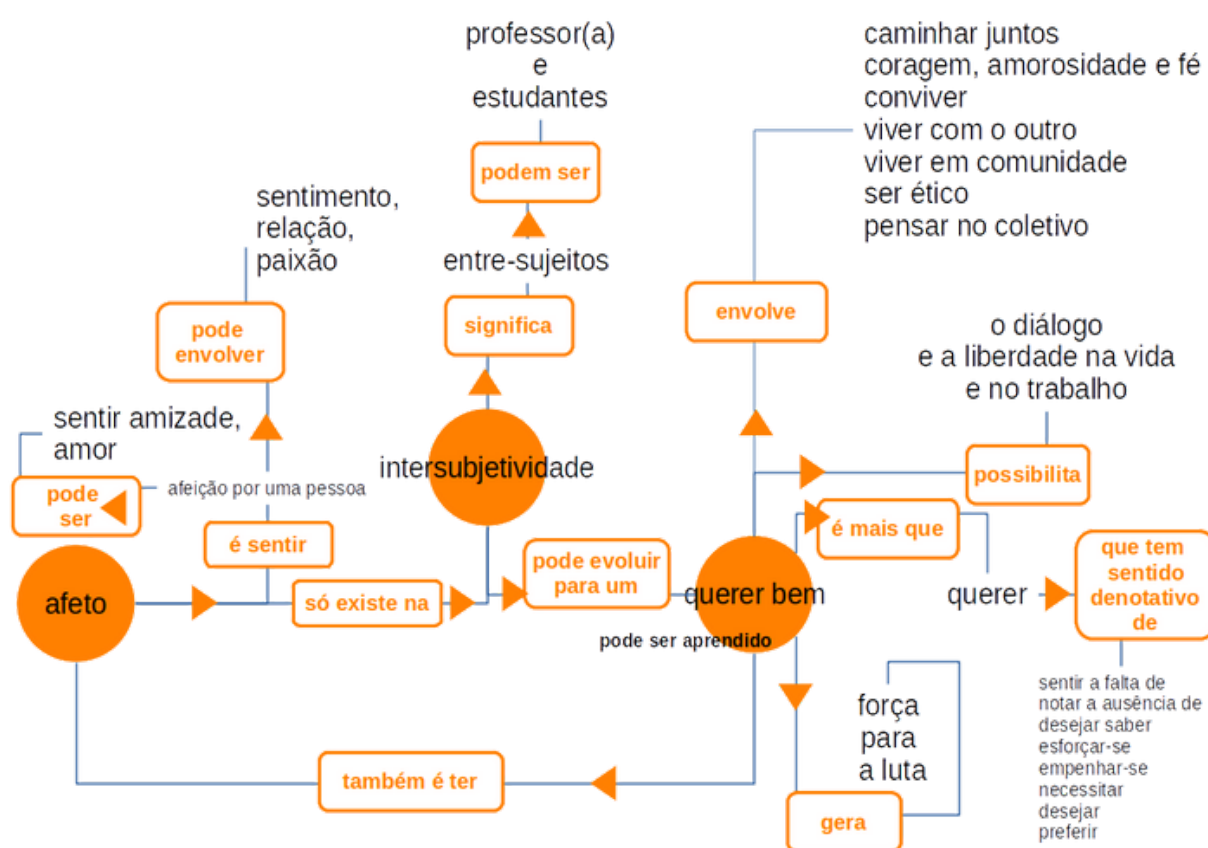
5.3 AFETO, INTERSUBJETIVIDADE E QUERER BEM

A fim de entender e explicar a presente categoria, buscamos em dicionários

os seguintes termos: *afeto*, *afeição*, *afeiçoar*, *affectio*, *querer* e *querer bem*. Segundo Houaiss e Villar (2012), afeto tem relação com gosto, amizade e amor, já *querer* seria ter afeto por. Rezende e Bianchet (2014) também trazem o significado de paixão. *Querer bem*, para Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), era estar disponível para conviver, para a com-vivência, para viver em comunidade, era gostar do trabalho e dos estudantes, sem precisar sentir afinidade por cada um deles.

Inspirados por esses autores, lançamos as informações que eles nos trazem no seguinte mapa conceitual, fazendo uma tessitura delas, a fim de aprimorarmos ainda mais nosso entendimento sobre a presente categoria:

Figura 14 — Mapa conceitual da categoria afeto, intersubjetividade e querer bem



Fonte: O autor (2022).

Considerando o mapa conceitual acima, notamos que esses três conceitos, *afeto*, *intersubjetividade* e *querer bem*, articulam-se com os já descritos nas categorias anteriores. Se antes tratamos sobre humanização e sobre subjetividade, agora passamos a tratar sobre a inter-relação entre os sujeitos, que precisa ser humanizada. Esclarecemos, para tanto, que afeto, na presente investigação, está relacionado ao querer bem freiriano, ao andar juntos, ao pensar no coletivo com amorosidade.

Com apenas um tópico previsto no roteiro de debate dos grupos focais

(nomeado *Interações, vínculos e relações humanas*), a questão da inter-relação, ou dos pares, retornou muito mais unidades de análise do que qualquer uma outra. Isso anuncia a importância das relações, das trocas, da necessidade de acolhimento do ser humano, mesmo entre adultos.

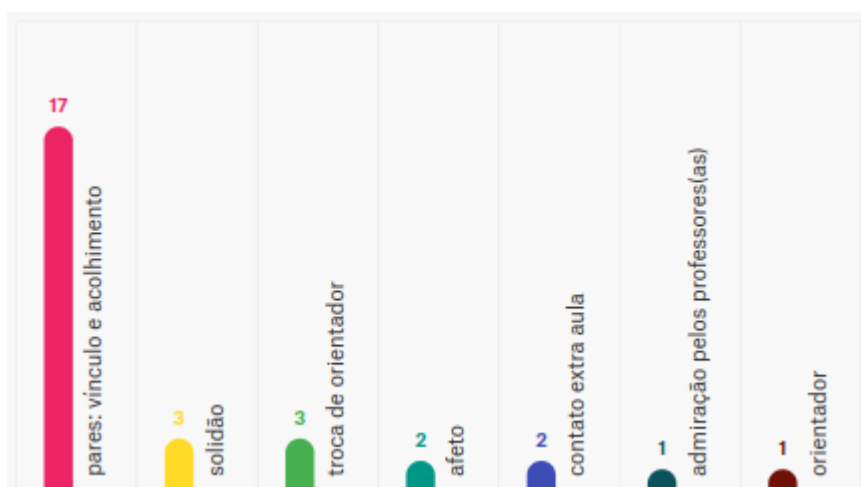
Gadotti (2003, p. 73) trata sobre essa importância do afeto e da intersubjetividade para professores e professoras:

Às vezes somos apenas críticos e perdemos o afeto dos outros por falta de companheirismo. Não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo. Lutando sozinhos chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria.

Ou seja, o querer bem dá aos sujeitos força na sua luta diária, não importa contra o que estejam lutando. O sentimento de pertença à uma comunidade, que no caso das pessoas participantes dessa pesquisa, é a comunidade universitária, ajuda-as a prosseguir com seus estudos. Elas, junto a seus pares e aos ou às docentes da IES formam um grupo com função motivadora. A vivência da comunidade universitária abarca a ética e o afeto, dois aspectos importantes para a construção de um mundo menos feio.

Sendo assim, a categoria *afeto, intersubjetividade e querer bem* acolheu as subcategorias pares: vínculo e acolhimento, solidão (que é a ausência da intersubjetividade e permanece dentro da temática), a troca de orientador, o afeto, o contato extra aula, a admiração pelos professores(as) e as relações com o orientador ou orientadora da pesquisa.

Figura 15 — Unidades e subcategorias da categoria afeto, intersubjetividade e querer bem



Fonte: O autor (2022).

A presente categoria possibilitou reflexões sobre como a formação dos professores e professoras participantes foi influenciada pela presença ou ausência da relação entre os sujeitos que a essa formação pertencem, enfatizou a conexão com os pares, com os(as) docentes do Programa e com os orientadores e orientadoras. É essa categoria que manifestou a possibilidade de um dos sentidos do mestrado acadêmico para a formação de professores e professoras da EB ser a criação de comunidades de pesquisa.

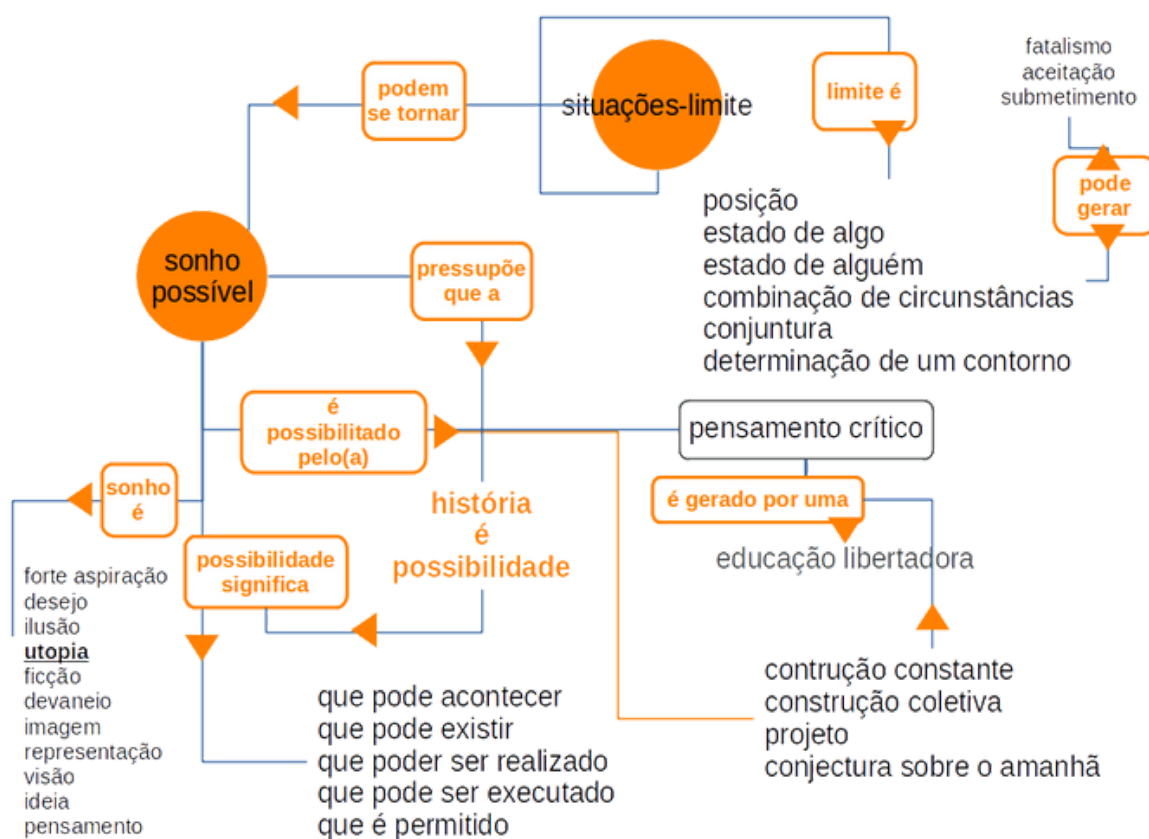
Descritas as categorias *humanização e subjetividade, comunicação, dizer sua palavra e afeto, intersubjetividade e querer bem*, passamos à identificação da e reflexão sobre a categoria *sonho possível e situações-limite*.

5.4 SONHO POSSÍVEL E SITUAÇÕES-LIMITE

A fim de entender e explicar a presente categoria, buscamos em dicionários os seguintes termos: *sonho, possível, somnium, imago, situação, limite, sonho possível e situações-limite*. Para Houaiss e Villar (2012), *sonho* tem sinônimo de desejo e utopia. Enquanto *somnium*, no latim, remete à ficção, ilusão e fantasia, o termo *imago*, que também pode ser traduzido como sonho, remete à ideia ou pensamento. Segundo a concepção freiriana (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), o *sonho possível* é a visão da história como uma possibilidade, é a convicção de que mudanças são viáveis quando instauradas coletivamente, é o projeto do amanhã. Já, seguindo a mesma linha, as *situações-limite* existem devido ao fatalismo, à aceitação do que é imposto e ao sentimento de impotência.

Inspirados por esses autores, lançamos as informações que eles nos trazem no seguinte mapa conceitual, fazendo uma tessitura delas, a fim de aprimorarmos ainda mais nosso entendimento sobre a presente categoria:

Figura 16 — Mapa conceitual da categoria sonho possível e situações-limite



Fonte: O autor (2022).

Pelo mapa conceitual acima, vislumbramos que as situações-limite são o estado de uma ou mais circunstâncias, que formam uma conjuntura. Essas, dão a impressão de determinação de uma realidade, impressão de que tal realidade não pode ser mudada, gerando o fatalismo, que é a aceitação da circunstância ou simplesmente uma desesperança.

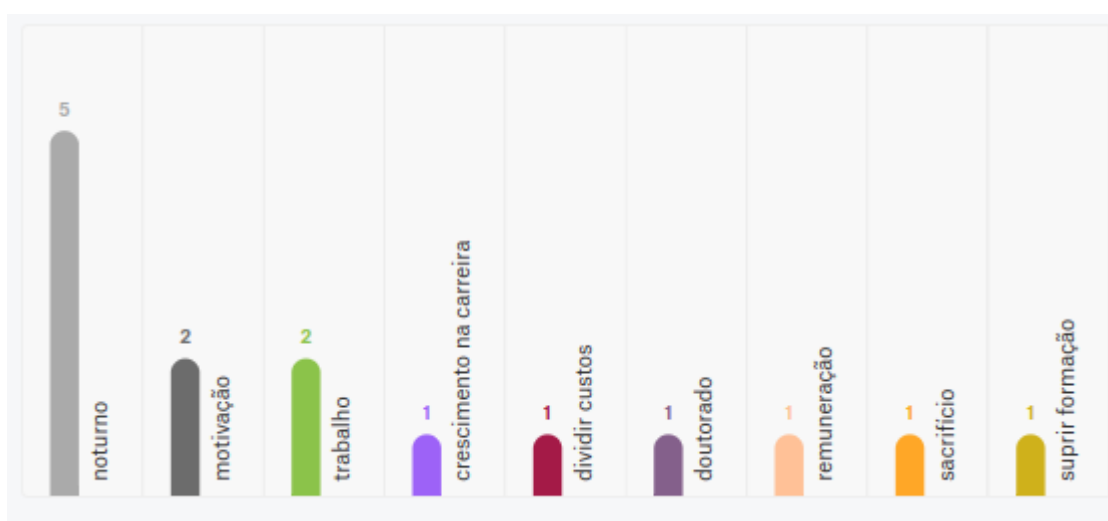
As situações-limite poderiam ser mudadas ou amenizadas a partir de um sonho, pela crença na possibilidade de superação das circunstâncias. Crença que é gerada pelo pensamento crítico, fruto de uma educação libertadora. O sonho e a utopia são vistos como motores da história, porque, sem o desejo ou a ideia, a história não muda. A transposição do sonho para a realidade é constante e coletiva. Sempre coletiva, intersubjetiva, em comunidade. São os grupos de sujeitos empoderados que conseguem dar prosseguimento a projetos que fazem acontecer o inédito-viável.

Freire (2021b), Alves (2003) e Gadotti (2003) defendem que o sonho precisa estar vinculado à educação. Com uma postura progressista, esses autores entendem que a mudança de realidade começa por um sonho coletivo. Não adianta uma pessoa sonhar com um país com rios de águas cristalinas se outros não compartilharem desse sonho. Se assim for, o que se encontrará nos rios será

poluição, exemplifica Alves (2003).

É por isso que a categoria *sonho possível e situações-limite* acolheu circunstâncias que remetem a ambos: um turno noturno que possibilitou o ingresso no curso de mestrado (um inédito-viável), conversas sobre motivação, dificuldades de liberação no trabalho para fazer formações, desejos de crescimento na carreira, a organização coletiva da divisão de custos para possibilitar a ida à universidade, anseios por um doutorado, por melhores remunerações e pelo suprimento de uma formação anterior não realizada e o relato de sacrifícios feitos para conseguir formar-se, para conseguir realizar esse sonho de formação.

Figura 17 — Unidades e subcategorias da categoria sonho possível e situações-limite



Fonte: O autor (2022).

A presente categoria permitiu a descrição e a análise de como os sujeitos se beneficiam reciprocamente, ou poderiam beneficiar-se, ao se engajar de forma coletiva para a conquista de um inédito-viável e de como o trabalho coletivo ganha força na superação das situações-limite. Às vezes, o coletivo é a família, às vezes, os pares da universidade, outras, os pares do trabalho e, ainda, o grupo formado no PPGEduc. Esses, podem facilitar ou dificultar a trajetória formativa dos professores e professoras. A partir dessa categoria também avaliamos a possibilidade do aprender a sonhar e aprender a sonhar coletivamente ser um dos sentidos que um mestrado acadêmico pode ter na formação de professores e professoras da educação básica.

Feitas reflexões e elaborados embasamentos sobre quatro das cinco categorias emergentes, a seguir, finalizamos esta etapa da pesquisa com apontamentos sobre a última categoria: *cultura digital na educação*.

5.5 CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A fim de entender e explicar a presente categoria, buscamos em dicionários os seguintes termos: *cultura*, *digital* e *digitus*. Também nos apropriamos dos significados e sentidos de *cultura digital na educação* na obra de Gomez (2015). De acordo com Houaiss e Villar (2012), *cultura* é um conjunto de padrões de um grupo social, por exemplo, padrão de comportamento; e *digital* é o mecanismo que opera por meio de algarismos – os dígitos. Para Gomez (2015), *cultura digital na educação* tem relação com novos territórios a serem explorados pelas escolas e universidades, com recursos abertos, com criação de comunidades globais, com pedagogias rizomáticas e horizontais, exploradas também através dos hipertextos, com a alfabetização digital, com a inteligência coletiva, com pesquisas colaborativas e com mais conexões sociais.

Inspirados por esses autores, lançamos as informações que eles nos trazem no seguinte mapa conceitual, fazendo uma tessitura delas, a fim de aprimorarmos ainda mais nosso entendimento sobre a presente categoria:

Figura 18 — Mapa conceitual da categoria cultura digital na educação



Fonte: O autor (2022).

Analisando o mapa conceitual acima, identificamos que tratar sobre cultura

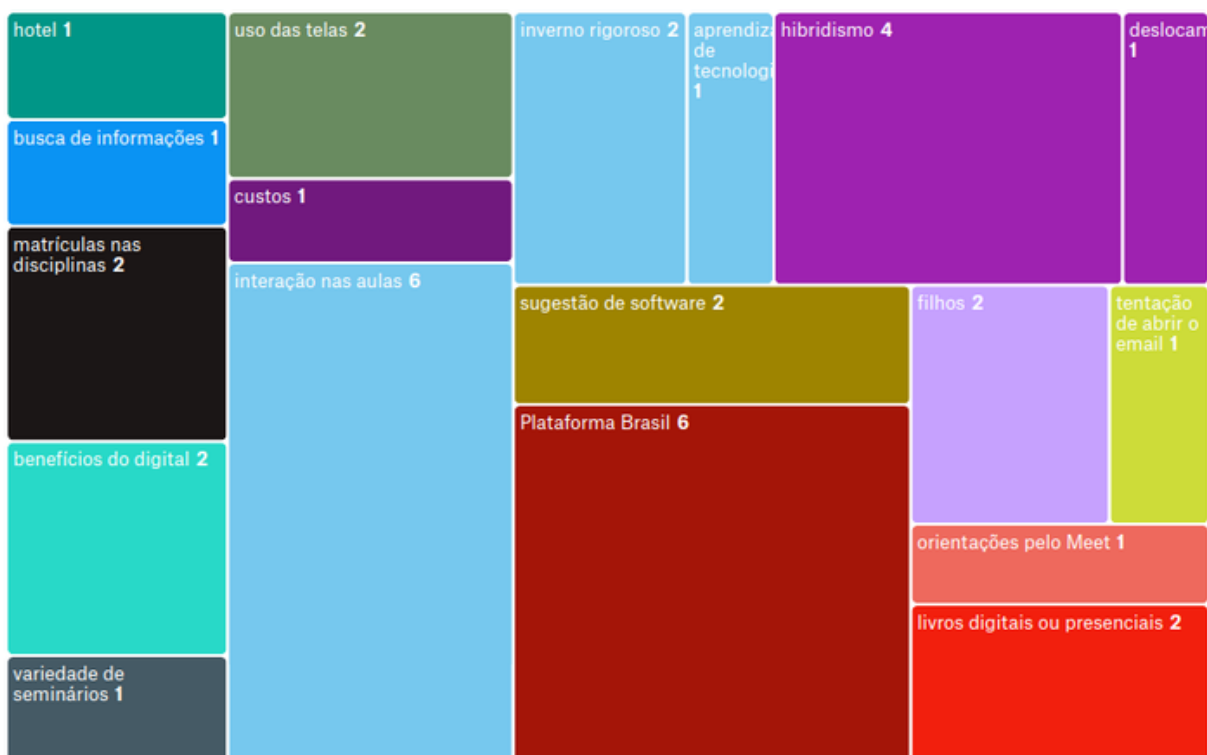
digital na Educação é refletir sobre um conjunto de crenças, costumes e valores que estão presentes em ambientes virtuais. Para além disso, a presente categoria envolve pensar sobre pedagogias rizomáticas, pedagogias da *internet*, que se deparam com o universo hipertextual.

Contemporaneamente, para que o sujeito exerça sua cidadania em completude, é preciso que seja alfabetizado ou letrado digitalmente. Só assim as comunidades dos quais esses sujeitos fazem parte conseguem passar de interações locais para as globais e dizer sua palavra. Também, o digital permite que novas comunidades sejam formadas por pessoas que moram nos mais diferentes lugares, potencializando a pesquisa e, assim, otimizando a ciência, pesquisa e ciência essas que conseguem ser abertas e colaborativas.

A categoria *cultura digital na educação* foi a que acolheu mais subcategorias, talvez pela turma participante ter feito o mestrado no formato presencial digital²³, talvez pelas perguntas terem estimulado os mais diversos relatos dentro do tema. Alguns fenômenos se mostraram diferentes daqueles de um mestrado vivido no presencial físico, como: a matrícula em um número maior de disciplinas e de disciplinas mais variadas, o cansaço pelo uso das telas, a variação dos custos financeiros para se fazer o curso, o conforto durante os seminários em dias de inverno rigoroso, a aprendizagem de tecnologias digitais, o depender ou não de alguém para cuidar dos filhos, a tentação de fazer outras atividades durante os seminários e a escolha de livros digitais ou físicos. Também tivemos uma sugestão de inclusão de *software* para pesquisa e relatos de dificuldades com o uso da Plataforma Brasil. Tudo isso é ilustrado na figura abaixo.

23 "O presencial digital é uma categoria de disciplina, que junto a outras, forma a tipologia de disciplinas que a Universidade ofereceu nos seus cursos e que nessa foi criada quando os seus espaços físicos foram fechados, durante a pandemia de Covid-19. Entendemos que o vocábulo presencial faz parte dessa categoria, pois esse tipo de disciplina estava vinculado aos cursos presenciais e porque os estudantes continuavam presentes nos encontros, mesmo não sendo essa uma presença física. Também entendemos que ela é digital por utilizar meios nos quais sua utilização é viável por causa de dígitos, ou seja, do sistema binário. Encontramos três principais características para a categoria presencial digital: a comunicação síncrona, a utilização da webconferência e o vínculo com a educação on-line." (KLOHN, no prelo).

Figura 19 — Unidades e subcategorias da categoria Cultura digital na educação



Fonte: O autor (2022).

A presente categoria envolveu reflexões sobre a formação dos professores e professoras em tempos nos quais a cultura digital não tem mais como ser menosprezada pelas universidades, já que, como defendem Moreira e Schlemmer (2020), a educação digital passou a ser *Onlife*. Foram considerados desafios e potencialidades no desenvolvimento da formação inserida nessa cultura. Essa categoria também nos levou a perceber que o letramento digital, ou, pelo menos, aprendizagens acerca da cultura digital, podem ser um dos sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da EB.

Finalizadas as reflexões sobre as cinco categorias emergentes, indicamos na subseção a seguir como procedemos com a escrita do metatexto.

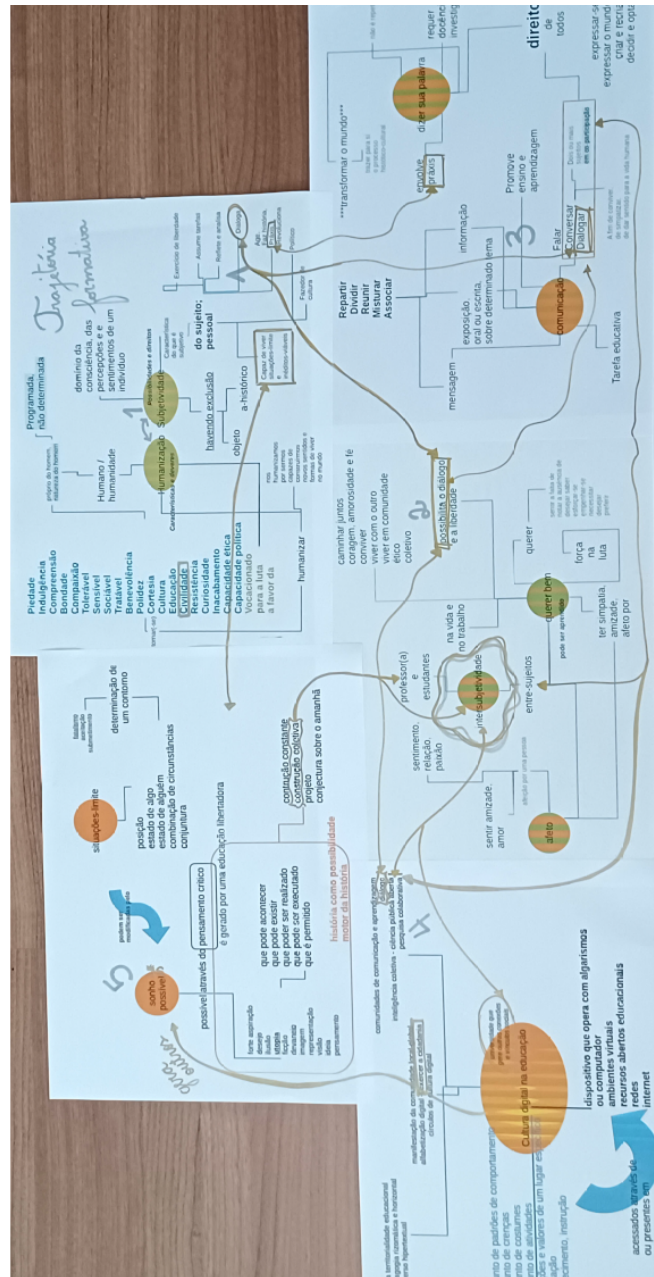
5.6 O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO METATEXTO

Galiazzi (ANÁLISE..., 2020a) comenta que a construção de um metatexto baseada em pressupostos não positivistas se parece mais com a construção de um mosaico do que com a montagem de um quebra-cabeça. Isso porque na montagem de um quebra-cabeça as peças já estão prontas e tem lugar específico para serem encaixadas. Já o mosaico depende da percepção do artista e da sua criatividade e

as peças que serão utilizadas são lapidadas e definidas durante o processo artístico. Sendo assim, criamos uma estratégia para a elaboração do metatexto da presente investigação inspiradas pela analogia do mosaico de Galiazzi, que mostramos ao leitor nesta seção.

A fim de construir o metatexto da presente pesquisa, reunimos os cinco mapas conceituais que resultaram da categorização das subcategorias e das unidades de análise para entender como poderíamos estruturá-lo. Descobrimos as partes nas quais as categorias se vinculavam umas às outras, marcamos alguns termos e puxamos algumas flechas entre elas. Após, avaliamos por onde poderíamos começar, até como poderíamos finalizar o metatexto e, para isso, escrevemos números de 1 a 5. Portanto, o texto foi estruturado de acordo com a relação entre as categorias e a observação das mesmas, não tendo nenhuma pretensão de apresentar a relação entre pontos favoráveis e críticos, nem mesmo classificá-los dessa forma. Abaixo, inserimos uma foto da análise e estruturação realizada.

Figura 20 — Análise das categorias e estruturação do metatexto



Fonte: O autor (2022).

Essa estruturação passou por alterações ao longo da escrita, como em um processo de lapidação das pedras do mosaico, mas ela nos serviu de base para a criação textual do início ao fim do metatexto. Por fim, na seção a seguir, apresentamos esse metatexto resultante da Análise Textual Discursiva da presente investigação.

6 SENTIDOS QUE UM MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PODE TER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na presente seção, registramos nossas observações e reflexões acerca dos fenômenos que emergiram do discurso das pessoas participantes da pesquisa, fazendo um aprofundamento teórico sobre as categorias descritas no capítulo anterior. Buscamos compreender quais sentidos esses fenômenos apresentam na formação de professores e professoras da EB. Para isso, concebemos que sentido é diferente de significado, mas por vezes ambos estão interligados por não serem opostos. Paviani (2003, p. 21) afirma que

o sentido, ao contrário do significado, não é uma correspondência instituída e que possa ser atribuída a esse ou àquele termo. Ao contrário, o sentido é uma espécie de movimento do pensamento que vivifica a comunicação humana. O sentido é o "mundo da vida" da fala, do texto, da comunicação humana. Ele fornece à linguagem o caráter de uma constante origem, de autoprodução simbólica. Ele permite que a linguagem se ensine por si mesma e que seja, por excelência, um evento de aprendizagem expressiva e comunicativa.

Ou seja, o sentido é amplo e subjetivo, em contrapartida, o significado é objetivo e coletivo. Quando pensamos no significado de vida estamos nos referindo a uma proposta diferente que a de pensar sobre o sentido da vida. O sentido da vida é definido por cada indivíduo de acordo com a sua leitura de mundo. É a partir desse entendimento que seguimos com a presente análise.

Anna, Bia, César, Danielle, Isabela, Ita, Maria, Meredith e Vânia. Esses professores e professoras nos ajudaram a refletir sobre a sua formação no mestrado acadêmico em educação. Apesar desses nomes serem fictícios, decidimos usar nomes próprios para tornar o metatexto mais interessante e para evidenciar que estamos tratando de vivências de seres humanos.

Essas pessoas iniciaram suas trajetórias formativas no mestrado acadêmico em educação por diferentes motivos. A Anna, por exemplo, conta que:

A²⁴ minha motivação principal foi a valorização, a valorização que parte de nós, a valorização que eu sou professora – vou buscar o meu conhecimento, porque prática sem teoria não adianta, pensando na práxis de Paulo Freire – e a valorização, começando por mim, pensando que buscando o conhecimento eu tenho autoridade dentro da minha sala de dizer eu faço isso, porque eu sei o que eu estou fazendo. Eu não faço

24 Os vícios de linguagem foram suprimidos de todas as falas de pessoas participantes da investigação, para dar mais fluidez à leitura do texto.

baseado no que eu acho. E pensando também em devolver para o meus alunos o que eles têm direito, que é uma educação de qualidade, uma educação que o professor busca a sua valorização. Eu me valorizo porque eu me dou melhor para o meus alunos. Então, a valorização partindo de mim. Não adianta só a gente cobrar a valorização, sem o professor dar o primeiro passo. Eu acho que é nesse sentido que a gente vai ser reconhecido como docentes e profissionais da educação: a partir da valorização e a valorização começa com o conhecimento. Isso me mudou sobremaneira, porque rompeu com muitas coisas, como eu disse, que eu acreditava, muitas coisas assim, que baseado no que não era, eu me desconstruí. Hoje acredito que sou uma profissional bem melhor, com muito mais posicionamento, com muito mais propriedade de dizer eu faço isso porque alguém me disse, eu estudei, eu tenho um aporte teórico do porquê eu estou fazendo. Eu não acho, eu sei, porque eu aprendi.

Notamos que a Anna se reconhece como sujeito que assume tarefas, que reflete, analisa, age e faz história, ao dizer que a sua valorização como professora vai se tornar realidade a partir da sua busca por mais conhecimento, pois isso lhe dá autoridade diante de seus estudantes e da sociedade na qual está inserida. Ela também usa a palavra *práxis*, que, para Freire (2019), é um processo no qual a teoria alimenta a prática que, por sua vez, através de reflexão crítica, alimenta a teoria. Mesmo antes de fazer parte do *stricto sensu*, Anna previa que essa trajetória ligada a ele lhe permitiria ainda mais viver a *práxis* de Freire, humanizando suas condições enquanto profissional do magistério, visto que a valorização só existe quando a objetificação é superada. Ainda, para ele, em concordância com a fala da Anna,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 2019, p. 39).

Isso quer dizer que o professor meramente executor produz saberes ingênuos e aumenta a distância de ser considerado como sujeito de sua prática pedagógica. A Meredith também entrou nessa questão da relação sujeito x objeto, quando afirmou que: "Para mim, não faz sentido a gente ter pessoas que pensam e pessoas que executam e isso não se conversar." Ela reconhece que os professores e professoras não são só "força bruta", nas suas palavras. Ou seja, é importante entendermos que alguns professores e professoras da EB demandam serem vistos como sujeitos no seu cotidiano profissional e também na sua formação. Essas mestrandas veem a sua trajetória no mestrado como uma superação da visão do professor da EB como

mão de obra barata, pois nele seguem aprendendo a ser. Chauí (2001) entende que a graduação em uma perspectiva mercadológica realmente lança os indivíduos no mercado de trabalho como mão de obra barata e, pelos recortes dos discursos das professoras que acabamos de mencionar, percebemos que há razão no seu argumento. Sendo assim, é preciso sinalizar que a formação própria do mestrado acadêmico supre e precisa suprir essa expectativa dos professores e professoras da educação básica de se notarem como sujeitos envolvidos na sua própria formação e na construção do pensamento educacional com o qual interagem durante seus estudos e sua prática na escola, já que ela se constitui como formação e não treinamento. Conforme defende Alves (2003, p. 51): "a primeira tarefa da educação científica é ensinar a ver e ensinar a pensar". A observação e o pensamento diferenciam treinamento de formação. Mestrado é e deve ser formação.

Para além disso, por serem sujeitos, mestrandos e mestrandas possuem um contexto que interfere na sua trajetória formativa. Como a Bia, que perdeu três pessoas "importantíssimas" na sua vida durante esse período de sua formação ou a Danielle, que se sentindo muito sobrecarregada, pensou em trancar o curso e prosseguir com ele em outro momento: "A demanda é muito grande para quem trabalha o dia inteiro e ainda tem mais toda essa demanda da burocracia do nosso trabalho e mais os estudos". Elas permaneceram no mestrado, apesar dos problemas que surgiram durante a formação, mas esses pontos levantados por elas mostram que há dias difíceis nos quais a produção não vai ser a esperada por não ser feita por objetos/máquinas.

Por serem sujeitos, também, têm necessidades diferentes dentro da sua trajetória formativa, não sendo possível adotar para eles e elas abordagens prescritivas (FREIRE, 2019). A Isabela relatou que o *Seminário de Pesquisa em Educação* foi muito difícil para ela no primeiro semestre, que ela se sentiu despreparada para fazê-lo e que desejava estar cursando esse seminário no início do terceiro semestre. Já houve outro seminário, o de *Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão*, que foi dado no início do segundo semestre, que ela e a Maria gostariam de ter feito como um dos primeiros do primeiro semestre do curso. A Isabela também comentou que o primeiro seminário do mestrado "foi perfeito para começar", que era o seminário de *História e Filosofia da Educação*. Por mais que o PPGEdU visivelmente se preocupe com a sistematização dos seminários, já que um seminário da linha de pesquisa de *Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão* é mais específico que um oferecido para ambas as linhas, a maneira como são vivenciados por cada indivíduo é diferente e suas necessidades individuais precisam ser supridas por meio de outros encontros. Ao mesmo tempo, analisando a afirmação da Isabela, no início deste parágrafo, observamos que a mestranda avançou em seus

conhecimentos, pois agora se sente preparada para cursar um seminário que antes não se sentia. Isto é, sua necessidade foi suprida de alguma forma, levando em consideração a temporalidade, a paciência e a construção contínua necessárias à formação (GATTI, 2016).

Enfim, por serem sujeitos, contribuem com seus ambientes de trabalho – as escolas – e com a área da Educação, ao *dizer sua palavra*²⁵. Os mestrandos e mestrandas sinalizaram que, por estarem nesta trajetória formativa, puderam ajudar suas escolas com o uso de tecnologias digitais exploradas durante o curso, com a discussão e reflexão acerca de teorias que eram divulgadas nos grupos escolares e com a escrita de um capítulo de livro. Eles e elas também contribuíram com seus pares com a apresentação de trabalhos para redes de ensino, com a participação em grupos de pesquisa, com uma oficina ofertada na Universidade, com o desenvolvimento de um projeto para ser aplicado em sala de aula e com a elaboração das suas pesquisas, que não deixam de ser uma parte palpável da constituição do eu-pesquisador ou do eu-pesquisadora²⁶. Por exemplo, a Ita afirmou que:

No nosso cotidiano na escola, a gente repassava o que aprendia aqui, porque não sabiam fazer reunião, não sabiam, às vezes... Então, a gente passava o que a gente aprendia na aula, porque as colegas estavam imersas nesse mundo. Como a gente, né? Estava imersas como alunas... Eu consegui auxiliar bastante minhas colegas, o que eu aprendi aqui, eu consegui auxiliar.

A Anna relatou que

Desde que eu estava na graduação, sempre tive o desejo de fazer um mestrado e parecia algo mais distante. A gente sempre conversava assim: ah, porque quando eu me formar... E a minha orientadora disse: não, a formação é algo que deve ser permanente. E a gente começou a pensar, eu e as minhas colegas, a gente começou a pensar mais sobre isso e chegou em um ponto que a gente se deu por conta, eu me dei por conta, que a formação ela tem que ser uma transformação, tem que ser algo que te transforme em uma pessoa melhor, numa profissional melhor, e que possibilite que tu também transforme o teu ambiente de trabalho em algo que seja melhor, as pessoas que estão lá... tem que ser um ambiente que ele tem que ser acolhedor, tem que ter afeto e tem que pensar nas pessoas como sujeitos, para além daquilo, para além daquele conteúdo que nós temos o dever de trabalhar. Então, eu acredito nisso, acredito muito nisso,

²⁵ Dizer sua palavra é um conceito freiriano que discutimos no capítulo anterior. Dizer sua palavra não é repetir frases prontas, mas ser participante da construção histórica-cultural da sociedade da qual o sujeito faz parte.

²⁶ Sobre a constituição do eu-pesquisadora, escrevi um artigo junto a duas colegas, que pode ser lido nos anexos da presente dissertação.

nesse poder de transformação que tem a formação permanente, o mestrado, e eu me sinto mais capacitada para poder continuar me transformando e transformando o ambiente a partir dessa formação, que ela deve ser permanente, acredito eu.

Enquanto a Ita auxiliava as pessoas que trabalham com ela na escola a utilizar os ambientes virtuais para reuniões, porque aprendeu isso durante o mestrado, a Anna percebeu que a sua formação lhe ajudava a melhorar o ambiente escolar, através do acolhimento, do afeto e do respeito à subjetividade. Analisando outros discursos, ainda dentro do mesmo fenômeno emergente, fizemos o seguinte recorte da contribuição da Bia e da Isabela:

Com os trabalhos que a gente teve a possibilidade de fazer, até teve um que eu fiz com a Meredith, que nós fizemos, que a gente apresentou para a 23ª Coordenadoria aqui e aquele trabalho foi muito elogiado e visibilizou algo que a gente trabalhou em uma disciplina, em um seminário, e agora há possibilidade de ser convidada para outras atividades relacionadas ao meu tema de pesquisa, dentro da Coordenadoria e da secretaria de educação, isso traz, como a Vânia falou, a gente fala e aí... Opa! Isso eu aprendi... Isso eu tô conseguindo passar... Eu tô conseguindo modificar um pouco o olhar, ou pelo menos, alguma diferença tá fazendo ali. Então, acho que isso é bem marcante nesse processo (BIA).

O que eu vejo como aprendendo a pesquisar: eu tô pesquisando, mas eu não sou pesquisadora. Eu não me vejo como pesquisadora. O que eu vejo, assim, é que tudo o que eu leio, pesquiso, estudo, compreendo, todas as mensagens que eu tenho, eu corro para aplicar em sala de aula (ISABELA).

Notamos que a Bia e a Meredith puderam contribuir com a formação de uma rede de ensino, apresentando um trabalho feito para um seminário do mestrado, e a Isabela usa suas aprendizagens no mestrado para melhorar o seu fazer pedagógico. Todos esses relatos enfatizam algum sentido que o mestrado acadêmico em educação tem na formação de professores e professoras da EB. E é igualmente relevante o relato do César para a presente investigação, quando diz que:

Isso é o gás que eu tinha e que ainda está sendo gerado, que o mestrado está gerando, todo o processo de pesquisa, então esse protagonismo me possibilita essa busca a partir dessa interação, que tem me dado essa referência, como a Vânia falava: espera aí! Os colegas agora me olhavam... O César está falando isso, traz esse conhecimento. E tudo que eu acabava lendo, eu levava para o grupo, para os colegas, e isso me dava, não vou dizer um certo orgulho, mas assim, esse protagonismo mesmo, de estou

construindo a minha história na educação. Estou sendo uma referência na minha comunidade, a minha secretária de educação está apostando em mim, me liberou nas quartas-feiras para eu poder estudar. Ela já me falou que ela quer, depois, essa dissertação, junto com ela, para poder aplicar no município. Então, olha a responsabilidade e a identificação! Nesse sentido que eu vejo muito protagonismo acontecer.

O César está preparando sua dissertação para ser aplicada na rede municipal da qual faz parte, ele já inspira seus pares com os conhecimentos que leva para a sua rede, não obstante, ele ainda espera contribuir muito mais quando tiver terminado o curso, tendo sua dissertação em mãos. Tais relatos remetem a uma alegação de Freire (2019, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Esses relatos também remetem à necessária "aparição de sujeitos de conhecimento", que é uma preocupação de Chauí (2001, p. 171), quando trata sobre a relação entre ensino e pesquisa. Freire e Chauí parecem entender que não é possível separar o professor, a professora, do pesquisador, pesquisadora. O sujeito é um só e dentro dele ou dela, essas identidades coexistem. O que se vivencia na Universidade é levado para a escola e vice-versa, conforme confirma Bia: "Então, o mestrado em si, ele me deu suporte para trabalhar no ensino fundamental e o ensino fundamental me deu suporte para desenvolver o mestrado", ou seja, ela reconhece o desenvolvimento de seu aprender a fazer.

É perceptível, também, que a formação do pesquisador consolida e fortalece a identidade de professor. Segundo a Danielle e a Bia,

O ser pesquisador é só um detalhe, porque a gente tá fazendo pesquisa formal, porque tem tantos e tantos momentos que a gente faz a pesquisa informal e traz ferramentas e recursos e metodologias e sem estar aqui. Então, a gente só tá com uma matrícula a mais, claro que com mais fundamentos, mas eu acho que mais importante é ter muito orgulho da gente e da nossa turma, enfim, de todos esses movimentos, porque esse é o caminho, sabe? Esse é o caminho de mudar a escola, como a Isabela sempre fala. De uma escola diferente do que a gente tem agora, que é o que a gente precisa, e a pandemia, querendo ou não, ela demandou isso e tá demandando muito forte essa mudança. Então, eu acho que a gente está dando os passos para isso. Eu acho que só a comunidade tem que ter esse

olhar e acho que quem é do mundo acadêmico, dessa área, tem muito carinho mesmo, porque os professores estão sempre em frente e sempre se renovando e se reconstituindo e refletindo e re re re... (DANIELLE).

Quanto à motivação, a questão de como é o mestrado agora, nesse momento: ele é uma ferramenta muito importante, ele faz parte agora da minha vida enquanto profissional, enquanto pessoa, então toda essa carga, esse conhecimento, essa troca de saberes, questionamentos, ele traz algo muito importante que é a desconstrução, como já foi falado aqui também. Então, esse processo de desconstruir alguns saberes de uma forma bem simples, algumas coisas que trazia mesmo para sala de aula, que uma pesquisa mais aprofundada dá para compreender que não era bem dessa forma, que deve ser levado de outra maneira (BIA).

Percebemos que ambas participantes da pesquisa são coerentes enquanto aproximam discurso e prática, enquanto aproximam pesquisa e cotidiano, enquanto inter-relacionam as identidades de pesquisadora e professora, o que para Freire (2019) é uma virtude indispensável: a coerência. Enquanto coerentes, fazem verdadeira ciência. Alves (2004, p. 101) explica a ciência em uma analogia:

As palavras do cientista têm por objetivo enunciar a verdade. Como num espelho: a imagem, dentro do espelho, não é real; é virtual. Mas, olhando para o espelho retrovisor do meu carro, vejo o carro que vai me ultrapassar. A imagem virtual corresponde a uma coisa real. Acredito na imagem. Se não acreditar, poderei provocar um desastre. Assim são as palavras do jogo que a ciência joga: elas buscam ser imagens fiéis da realidade.

A vivência concomitante da EB e da universidade, da pesquisa e da prática, permite aos professores e professoras jogar com as palavras de forma que sejam cada vez mais fiéis na busca pela realidade. Essa questão que a Meredith lançou é bastante comentada nas escolas, quando professores e professoras se questionam sobre a validade das teorias apresentadas a eles(as):

Eu sempre pensei, sempre me questionei assim: por que as pessoas que acessavam o mestrado e o doutorado falavam com tanta propriedade da educação básica, por exemplo, e não eram pessoas que estavam na escola tendo a nossa experiência cotidiana? Então, isso sempre foi uma coisa que me inquietou. Sempre pensei que seria interessante produzir conhecimento estando na escola.

A fala dessa nossa colega de profissão nos fez refletir sobre quantos professores ou professoras, também mestres e doutores, conseguem ter relevância no meio acadêmico a ponto de serem citados em dissertações e teses ou a ponto de serem também grandes palestrantes ou escritores de livros reconhecidos, sem ter que deixar da EB. Vemos que a defesa de Tardif (2011)²⁷ e Nóvoa (2009)²⁸ a respeito dos professores e professoras da EB assumirem a formação de seus futuros colegas parece estar distante, parece ser utópica. Apesar de distante e utópica, é uma realidade possível, ainda virtual no sentido de ter potencial para vir a ser. As vivências que as pessoas participantes da pesquisa trazem mostram isso. Os professores e professoras passam por um processo de aprendizagem intenso enquanto elaboram e aprimoram suas pesquisas, desenvolvem seu aprender a conhecer ou aprender a aprender. Sobre esse processo, a Isabela disse uma frase linda: "A curiosidade vai se aguçando, quanto mais você aprende, mais você quer aprender. Quanto mais você pesquisa, mais você quer pesquisar". Embasando a relevância desse ato de pesquisar, Marli André explora algumas contribuições da pesquisa na formação de professores e professoras:

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo que constrói as suas próprias. Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo. (ANDRÉ, 2016, p. 20-21).

Isto é, professores e professoras que pesquisam, assumem a posição de sujeitos, no sentido freiriano do termo. André usa a palavra autonomia. Professoras e professores que pesquisam, por terem autonomia, se colocam como protagonistas da sua formação. As próprias professoras se surpreendem com a trajetória realizada durante o processo de pesquisa. Nas palavras da Meredith e da Danielle,

Essa palavra do protagonismo foi uma construção ao longo do ano: esse é o meu texto, são as minhas ideias, e me senti assim principalmente na construção do relatório a cada final de semestre, que a gente tem que ir lá

27 "Esses fenômenos e muitos outros semelhantes, mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas." (TARDIF, 2011, p. 240)

28 "En lo esencial, abogo por una formación de profesores construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tiene como base a los propios profesores, sobre todo a los profesores más expertos y reconocidos." (NÓVOA, 2009, p. 216)

relatar tudo que a gente fez enquanto bolsista. E aí eu pensei nos dois momentos que eu sentei para fazer... Nossa! Não sei como eu fiz tudo isso, sabe... porque é muita coisa que a gente na correria não percebe o quanto relevante é (MEREDITH).

Teve uma orientação que eu falei para minha prof. assim, a minha orientadora: quando eu fiz o meu TCC, eu não tinha ideia do que era ser pesquisadora. Eu abri um arquivo, eu joguei um monte de coisas lá, no caso ainda sobre matemática pura. Então, eu coloquei informações num papel, mas eu não pensei muito sobre aquilo, sabe? E eu acho que o movimento de agora foi totalmente contrário. Foi muito mais de pensar em um milhão de coisas e colocar só 30 páginas com coisas escritas e formalizadas. Então, eu acho que essa capacidade de pensar... E no momento que a gente reconhece o quanto a gente pensou sobre tanta coisa, eu acho que é ali que é um ponto marcante da pesquisa e de ser pesquisador pra mim (DANIELLE).

A Meredith corrobora a afirmação de André (2016), mencionada previamente, a respeito da construção das próprias ideias por ser professora-pesquisadora, já a Danielle falou sobre o acolhimento crítico das ideias alheias, também presente na citação dessa autora. E outras pessoas participantes discursaram sobre a constituição dessa identidade, como a Ita, que disse que:

Todas as vezes que eu falei da minha pesquisa, pude colocar minhas ideias, o que eu tinha a intenção de pesquisar, qual era a minha motivação e todas as vezes que eu tive as pessoas que se mostraram interessadas em escutar minha pesquisa, que o que eu tinha para pesquisar era alguma coisa relevante, que o que eu falava tinha algum significado para o meio acadêmico, eu me senti uma pesquisadora. Eu me senti que eu me constituía como alguém que estava buscando respostas e que essas respostas eram relevantes, são relevantes e que vão trazer alguma contribuição. Então dos momentos que eu pude falar nos grupos de pesquisa, que a gente fala no grupo pesquisa, que a gente faz parte, no próprio CEDU²⁹, que eu participei.

Como a Meredith e a Danielle, a Ita demonstrou todo seu potencial criativo e seu protagonismo ao se sentir inserida no meio acadêmico. Elas são sujeitos, o que as distanciam da objetificação do ser. Comunicam-se, dizem sua palavra e ao fazê-lo, provocam transformações dentro de si e no seu entorno. Discutem educação, refletem sobre suas práticas, registram suas observações e provocações, fazem ciência, desenvolvem seu aprender a pensar. Ao se comunicar, ao dizer sua palavra e ao fazer ciência, ademais, não o fazem sozinhas. Portanto, é preciso abranger o

²⁹ Colóquio de Educação Discente, promovido e organizado pelo corpo discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) anualmente.

fenômeno da intersubjetividade na presente pesquisa, que emergiu nos grupos focais com destaque, mesmo tendo sido feita apenas uma pergunta sobre.

Para (FREIRE, 2019, p. 38),

Pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem se "aconchega" a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.

Uma pessoa só não faz ciência com rigorosidade, visto que um dos atributos mais importantes da ciência é a revisão por pares, por exemplo. A Anna contou neste trecho sobre isso:

Eu acredito que o meu eu-pesquisadora foi se constituindo na troca com os colegas durante as aulas, discussões, nos diálogos com meu professor orientador, com meus colegas de orientação, que basicamente era o Mauro. Eu não tive muitas experiências com o grupo de pesquisa mesmo, como os demais colegas estão falando, eu acredito que o meu eu-pesquisador foi se constituindo nesses momentos. Mas eu vejo também que ele se constituiu muito nos momentos de solidão, assim com a pesquisa, muita leitura, nos momentos de escrita e a ficha só caiu mesmo para mim foi no momento da qualificação, que outros professores validaram toda aquela pesquisa que eu havia feito. Então, para mim, a experiência aconteceu dessa forma.

Notamos que ela usa "momentos de solidão", mas enquanto ela lia, comunicava-se com os autores das obras lidas. Enquanto escrevia, escrevia para o seu leitor. Então, em pesquisa, há sempre interação e intersubjetividade. Para a Anna, a validação do seu trabalho no momento da qualificação lhe permitiu sentir-se pesquisadora. Não é apenas na EB que o gesto de um professor ou professora influencia na vida de um(a) estudante. Afirma Freire (2019, p. 43) que:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.

É mais fácil entender afeto e querer bem quando se trabalha com crianças, porque elas reagem à ausência de afeto com choro, dor de cabeça, *dor de barriga*, entre outras somatizações. Porém, o adulto também tem essa necessidade, reconheçamos. Para além do que afirma Freire sobre os alunos, ser professores e

professoras da EB nos permite entender que os professores e professoras também demandam afeto e querer bem. Por serem seres humanos, os professores universitários também precisam de afeto e querer bem. A intersubjetividade não é só importante para a ciência, mas para o cientista. A Danielle parece entender isso e registrou sua admiração pelos e pelas docentes do PPGEduc da UCS, quando perguntamos se faltou algo a ser dito no grupo focal:

Eu queria só elogiar os professores que constituem o corpo docente. Eu acho que é uma equipe muito qualificada, é muito experiente, em sua maioria. Eu fiquei impressionada com os professores do curso, de uma inteligência assim que eu não sei nem descrever.

Enquanto essa admiração da Danielle faz com que ela tenha mais vontade de aprender, certamente esse reconhecimento dela faz com que os e as docentes do PPGEduc se sintam cada vez mais motivados a exercer sua profissão. Para Alves (2003, p. 84), "Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro". Ou seja, a relação construída entre a Danielle e seus professores e professoras (universitários) favorece a ambos. A Bia também tratou sobre isso ao dizer que

Eu tive uma experiência bem positiva, porque eu escutava muito de outras áreas, não própria da Educação, o mestrado é muito difícil, é impossível, sabe? Questões assim que dava medo mesmo e eu tinha receio em fazer e não dar conta, como eu já tinha falado antes. Mas com a partilha e com um conhecimento que a gente foi adquirindo, o poder trazer isso, junto com outras pessoas, você poder partilhar esse conhecimento, isso, assim, deu um: É esse o caminho! Até é bem interessante, porque eu tinha uma visão mais fechada, eu imaginava que ia ser uma coisa diferente e a forma humana como as profes, os profes, enfim, tratam o conhecimento, eu acho que... não sei se os outros PPGs são assim, mas eu acredito que isso foi muito importante, porque, na minha visão, era algo mais elitizado, que não se preocuparia tanto com o eu. E, na verdade, não é, justamente o contrário.

Foi pelo relacionamento com os professores e professoras do PPGEduc que a Bia superou seu medo do mestrado. Ela tinha a ideia de que o mestrado era difícil, mas porque seus professores e professoras (universitários) se preocupam com a subjetividade dos mestrandos e mestrandas, ela superou seu receio de não conseguir finalizar o curso. Já, quando há uma quebra de relacionamento orientador-orientando, isso prejudica o estudante. Durante os grupos focais, as pessoas

participantes da pesquisa demonstraram frustração com a troca de orientador. A Bia mesmo contou que:

A gente teve uma troca de orientação que também causou um pouquinho de ansiedade. Aí tu pensa: mas por que a gente que trocou? Será que não tava legal? Será que não... Claro teve uma explicação no nosso [inaudível], a gente continua na mesma linha, mas causou um pouquinho de ansiedade e insegurança. E aí até engrenar, até a gente conseguir ter um entendimento com a nossa orientação... Eu digo, do meu grupo de orientação, demorou um pouquinho e essa demora causou um pouquinho de angústia, então, de repente, atentar para isso.

A mestranda relata que é preciso um tempo de convivência para que o trabalho em conjunto flua melhor. Então, quando a dupla orientador-orientando muda, é necessário mais tempo para a adaptação ao novo modo de trabalho que depende de ambos. A Vânia e a Maria também comentaram a respeito:

Eu acho que faltou um pouquinho antes de sair me transferindo: Vamos tentar... eu quero ver teu tema. Ah tá! Tu quer falar disso, o teu perfil realmente é esse. Então, vamos juntas pensar numa solução. Não assim. Se eu tivesse ficado na mesma linha, mas com outro professor, ok, porque a minha intenção era com a profe, né? Mas não deu ela, tudo bem... desde que eu ficasse no mesmo pensamento. Mas aí, eu acho que para mim o que mais pesou foi essa troca assim, do nada, sem uma conversa (VÂNIA).

Eu fiz um ano com uma professora, tipo uma semi-orientação para construir um processo sobre Literatura Infantil e que a minha pesquisa seria com crianças pequenas. Aí, pós-seleção de mestrado, pós tudo, o ano não tinha nem virado ainda, ela me chama e disse: Maria, não vou conseguir ser tua orientadora, porque tinha outra colega que era bolsista. Ela assim: Eu só vou conseguir ter uma orientada e daí a gente iniciou, bom não dá, não dá, né... Tudo bem, mas eu nunca pensava que eu não iria fazer pesquisa com crianças... que eu ia sair desse foco e, na verdade, hoje a minha pesquisa, o principal intuito dela é para as crianças, é o que vai chegar até as crianças depois, mas eu me imaginava muito ali, a pesquisa, o projeto, tudo envolvendo as crianças e daí a gente pode perceber o quanto a gente se constitui (MARIA).

O Programa de Pós-graduação certamente teve seus motivos para ter feito essas trocas, que acontecem em outros programas também. Porém, o que estamos destacando neste ponto do texto é que o sujeito, criança ou adulto, sente-se frustrado com rupturas nos relacionamentos, conforme aparece nos relatos da Vânia e da Maria. Essas rupturas provocam inseguranças e fazem esse sujeito se

questionar sobre o seu próprio valor, conforme os relatos. A presença ou ausência do orientador ou da orientadora também causam sentimentos diversos. A vivência da Ita foi diferente da vivência da Maria. É possível comparar os dois discursos:

O processo do mestrado é um processo de desconstrução, né? A gente se desconstrói. Muitas coisas que eu acreditava caíram por terra, muitas concepções que eu tinha, eu vi o quão ignorante eu era, naquela questão. Então eu me modifiquei como um sujeito e a gente é muito acolhida em grupo, mas às vezes a gente se sente muito solitária, solitária no individual, falta parece que alguém pegar a mão e dizer eu tô aqui contigo. Não é um processo só teu, é um processo nosso, nós vamos escrever isso, nós, sabe porque não é... é um processo individual, mas não é individual, né? Então, assim, eu acho que esse processo de orientação para mim, em alguns momentos, se constituiu como um processo de desorientação no sentido que eu me sentia perdida e talvez por essa distância, por esse movimento de a gente não estar no presencial e essa minha angústia, eu me sentia sozinha e parece que ninguém me pegava na mão dizia eu tô aqui e a gente vai fazer isso nesse prazo, naquele prazo, a gente vai fazer essa etapa, depois essa etapa e depois essa etapa. Parece que era eu por mim mesma e deu sabe? Era muito eu por mim e somente eu por mim em alguns processos e como era uma coisa muito nova, inclusive o momento pandêmico, que a gente vivia, era muito novo. Eu, nesse momento, eu me senti muito, muito sozinha. Embora tinha o acolhimento do grupo de dizer estamos aqui te acolhendo, nos meus momentos de solidão, parece que não... que eu não tinha ninguém que me entendesse, o que eu tava sentindo, e dissesse eu tô aqui, eu vou pegar a tua mão e nós vamos achar um caminho (ITA).

Eu fiz, não sei se cabe nessa pergunta, essa resposta agora, mas a minha qualificação eu fiz ela nesse formato híbrido, digamos assim, estávamos eu e a profª orientadora na UCS, ela foi transmitida para os convidados que estavam online e eu gostei bastante de estar lá, mesmo sendo só nós duas na sala. Tipo, para mim, foi outra confiança. Talvez tem aquele sentimento que eu trouxe no início dos afetos, enfim, mas eu gostei bastante de estar lá e ao mesmo tempo poder receber uma profª de fora, sabendo que ela não precisou vir de lá para cá para isso (MARIA).

Enquanto a Ita sentiu que seu orientador não estava participando do seu processo o tanto quanto ela precisava ou gostaria naquele momento, a Maria revela que estar ao lado da sua orientadora, presencialmente, no momento da sua qualificação, demonstra que o ato da orientadora ter sentado ao seu lado lhe passava o sentimento de confiança, o que lhe permitiu prosseguir com a qualificação de uma melhor maneira.

Apesar do vínculo entre orientando e orientador ter evidenciado esses fenômenos, não foi esse o vínculo que mais apareceu nas falas das pessoas participantes da pesquisa. Foi o vínculo entre os pares. Isso é interessante porque

Alves (2003, p. 14) defende que

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade.

O ensinar a conviver, ao qual se refere Alves, é um viver em harmonia, um viver em paz com o outro, um viver querendo bem ao outro. Ensinar a conviver, um dos quatro pilares da educação (DELORS *et al.*, 2010), parece ser somente importante na EB, mas não é. Aprender a conviver faz parte da educação permanente. Claro que, em um mestrado acadêmico, os desafios da convivência são outros. É preciso aprender a criticar com respeito, a ouvir críticas sem nutrir raiva e a escrever um texto científico de forma colaborativa. Freire (2019, p. 36) já observava essa necessidade de aprendizagem nos adultos:

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente, não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância.

Freire observava que a discordância gera raiva em algumas pessoas. Em um curso de mestrado, as pessoas discordam umas das outras em boa parte do tempo. Então, o aprendizado do convívio acaba sendo um exercício contínuo durante esse curso. Essa aprendizagem de convívio da turma participante da pesquisa, ademais, teve uma peculiaridade: foi em grande parte mediada pelas tecnologias digitais por causa do isolamento físico gerado pela pandemia. Vejamos algumas narrativas interessantes sobre isso:

Enquanto eu ouvia os colegas, eu pensei, lembrei, da... como chama? A mentoria do Minter. Eu acho que tem várias dúvidas nossas que a gente pode resolver até entre os estudantes. Tipo, a minha prof. orientadora, com o nosso grupo de pesquisa, quando entra alguém, ela já meio que designa um tutor. Que tu se reporta àquela pessoa porque tem dúvidas muito *bestas* que eu não vou perder o meu tempo e o dela, por exemplo. Então, às vezes eu me sinto mais à vontade de pedir para uma bolsista, pra uma estudante como eu, coisa rápida assim, sabe... E ajudou muito, muito, muito! Então, tipo, meu contato de referência, por exemplo, a Carlota e aí qualquer socorro é Carlota pra cá, Carlota para lá. Então, de repente, até dentro das linhas de pesquisa, uma sugestão para os outros orientadores: alguém que

está há mais tempo, que tenha mais experiência, que pode nos dar esse socorro, né? Isso que o César falou, um 24 horas. Eu tô com uma dúvida e as 11 da noite não vou falar com meu orientador, eu vou mandar para essa pessoa, que a gente estabelece uma relação de mais coleguismo (MEREDITH).

Eu acho que o problema maior dos seminários online, enfim, de toda nossa trajetória online, é a questão de... pra mim, pelo menos foi, do presencial, do estar junto com o outro, sabe? Eu sou bastante afetiva, as minhas ligações elas são cara a cara, vou dizer assim. Eu até comento com a prof. orientadora que no online a gente deixa muita coisa passar. Tu acaba ali, terminou a aula, fechou a câmera, pronto. E se tu tá na UCS, enfim, a gente vai conversar, vai caminhar junto, vai até a secretaria. Então tem aquelas conversas que são fora do contexto ali da sala, daqui, do contexto da disciplina, e que eu me senti um pouco privada nesse sentido. Enquanto dificuldade, eu acho que essa seria a principal. Em relação às aprendizagens, eu acho que foi tranquilo! (MARIA).

A Meredith encontrou em uma colega o suporte que precisava durante o mestrado e expõe essa diferença de relacionamento entre orientador e orientanda e entre os pares: as dúvidas de menor complexidade, ela prefere tirar com a colega de curso, pois a resposta pode vir mais rápido e em qualquer hora do dia. Ou seja, os pares passam a sensação de serem mais disponíveis e acessíveis. Já a Maria entra na questão do tempo investido em conversas não formais com as pessoas que fazem parte do PPGEduc. Ela sente falta desses momentos de conversa e avalia que o relacionamento entre os pares teve uma perda significativa de momentos de convívio se comparado aos seminários realizados de forma presencial. Seguimos observando outros recortes do discurso sobre a convivência e o aprender a conviver:

Eu, como eu tenho o Mauro, que é mais próximo e a gente teve mais trocas, assim, por ter o mesmo orientador, a gente podia se reunir a qualquer momento, através do *Meet*. Então, acredito que as ferramentas tecnológicas que foram mais impulsionadas nesse momento de pandemia acabou, de certa forma, facilitando a nossa vida também (ANNA).

Eu concordo com o que a Vânia falou porque no presencial nós temos trocas que são simultâneas. No mesmo tempo tu conversa com a pessoa. Existe um diálogo. Tu fala e no mesmo tempo a pessoa responde e nesse formato on-line em alguns momentos a gente precisou pedir auxílio ou trocar alguma ideia com alguém e eu, como sou uma pessoa mais reservada, mais tímida, em alguns momentos eu tinha alguma dificuldade. Será que eu pergunto para essa pessoa? Mas será que... como será que... Será que essa pessoa vai responder? Ou será que essa pessoa vai pensar assim: poxa, que que ela quer me perguntando se a gente não tem... nem

me conhece direito e tá me fazendo perguntas? Eu senti que para mim essa parte ficou um pouco mais prejudicada. Mas é claro que tem a ver com o meu jeito de ser uma pessoa mais reservada, mas tímida (ANNA).

A Anna faz observações em relação à convivência presencial e digital: enquanto a presencial lhe permite aproximar-se mais dos colegas e conhecê-los melhor, a digital lhe permite entrar em contato com um colega, do qual já se sente próxima, com mais facilidade quando ela precisa, a qualquer momento. O convívio acontece em ambos ambientes, presencial físico e presencial digital, apenas de maneiras distintas. É importante entendermos essas especificidades para sabermos quando utilizar cada uma dessas propostas. Assim, continuamos refletindo a partir dos recortes dos discursos sobre convivência:

Eu sou uma pessoa que eu sou tímida, eu não sou de ligar para as pessoas, eu não uso mídia social muito, então, para mim, esse contato, essa exposição que a gente tem no corredor, para mim, ela é fundamental para conseguir estabelecer esses laços (ISABELA).

Você tá no conforto da sua casa, você tá com acesso a toda informação no mesmo canal praticamente que você tá tendo a aula, você... eu não sei, eu acho que tudo é facilitado na aula online, menos o contato humano. Ah... e ainda vou repetir: o contato humano extra aula, porque eu acho que o contato humano, no seminário, eu acho que ele flui muito bem (ISABELA).

Eu tive uma experiência um pouquinho diferente. Eu conhecia algumas pessoas, mas muitas eu não conhecia e acabei estreitando os laços no mestrado. Talvez pelo fato de ter feito mais seminários com essas pessoas, o que facilita a aproximação, mas eu tive uma experiência bem positiva quanto a isso. Não sei também se por já estar acostumada em função da pandemia, de ter muitas relações mediadas por esse recurso, para mim não foi uma questão (MEREDITH).

A Isabela ratifica o ponto que a Anna tinha levantado, que acabamos de comentar, fazendo um adendo: as interações durante o seminário fluem bem, o contato fora da sala de aula é que faz falta. A Meredith, porém, não sentiu diferença significativa no convívio em ambiente presencial físico ou presencial digital. Entendemos, a partir disso, que as vivências são subjetivas, visto que as pessoas participantes relataram que o ser tímido ou desinibido influencia ainda mais nas interações em ambientes digitais. Avancemos com as observações sobre convivência:

Por isso, que eu falo assim, a gente interagiu muito no grupo de pesquisa e interage, uma proposta muito... e nós tínhamos que apresentar e nessa proposta de apresentação os colegas de forma... muito queridos, muito humanizadora, sugeriam, passavam a pensar junto a proposta, e aquilo me empoderava de uma forma com que eu pudesse pesquisar mais. Eu me empoderei de uma forma de pesquisador da educação que eu agora, eu tava vendo: estou pesquisando, eu não sou mais um menino, eu tenho que me posicionar, eu tenho que ler mais, eu tenho que começar a pensar educação como um todo, na sua essência (CÉSAR).

O César sentia-se motivado pelos e pelas colegas a se aprofundar nos seus estudos, mesmo se reunindo com eles e elas em ambiente digital. Os mestrandos e mestrandas não precisaram só aprender a conviver, mas a aprender a conviver em rede, on-line. Para as pessoas mais reservadas, essa foi uma barreira a mais. Elas desejavam um pouco mais deste contato feito nos corredores, nos intervalos, no fim dos seminários presenciais físicos. De qualquer maneira, foi estabelecido um convívio, parcerias e auxílios mútuos. Isso demandou afeto e querer bem. Também se observou que, algumas dúvidas, os mestrandos e mestrandas preferem tirar com os próprios pares, que parecem ser mais acessíveis a qualquer hora do dia, e o estabelecimento de um coleguismo, de um relacionamento entre pessoas que se veem como sujeitos, pode chegar a criar um sentimento de empoderamento, como disse o César. Assim, os pares se constituem como parte importante da formação de professores e professoras. Para Gomez (2015, p. 29), "as relações virtuais se articulam com as relações presenciais e se propagam em comunidades de aprendizagens, superando a individualidade". O grupo do mestrado, então, torna-se uma comunidade que engloba docentes e discentes que precisam uns dos outros para construir aprendizagens, valores, projetos, pesquisas, apoio afetivo e psicológico, entre outros.

A continuidade desse convívio e dos próprios seminários e orientações do mestrado durante a pandemia só foi possível porque existia uma cultura digital que se entrelaçava com a cultura local, interferindo nessa última. Em um curto espaço de tempo, a Universidade se adaptou às necessidades momentâneas e os estudos prosseguiram. As pessoas participantes da pesquisa comentaram vantagens e desvantagens dessa categoria na qual realizaram os seminários, o presencial digital. Entre essas vantagens, está o cumprimento de uma carga horária maior de seminários, ou seja, mais seminários acabaram encaixando-se na rotina, o trabalho colaborativo e síncrono em documentos digitais, a não necessidade de deslocamento até o *campus*, o conforto de estar em casa, de não passar frio durante nosso inverno rigoroso, de poder preparar para si uma bebida quente, poder estar

em casa com os filhos, sem ter que conseguir alguém para cuidar deles, a aprendizagem de novas tecnologias, a redução de custos de quem não mora em Caxias do Sul, a interação com colegas de outros estados e eventualmente com professores de outros países e a facilidade de já estar com o computador aberto para fazer alguma busca ou anotação. A Isabela também falou que:

Eu acho que o online incentiva a participar mais. Eu acho que você quebra, fisicamente, essa organização espacial, onde você tem alguém na frente e, obviamente, a gente ainda tem um professor conduzindo o seminário no online também, mas fisicamente a gente está no mesmo mesmo espaço, sabe? No mesmo nível, eu acho que a sala de aula enfatiza a hierarquia. E eu não sei, eu acho que a gente também teve sorte, a julgar pelos comentários dos professores, da nossa turma ser muito participativa. A gente sabe que quando você tem uma turma onde tem já alguns alunos que são participativos, isso já puxa a participação dos outros.

E a Ita contou que:

Eu, como mãe, tenho três filhos, questão de gerenciar o meu tempo, eu consegui me organizar bem melhor, porque eu não dependia de alguém para ficar com eles para eu viajar. Porque eu teria que sair na metade da tarde e me deslocar, voltar. Eu ia chegar próximo da meia-noite, um pouquinho mais.

Ambas mestradas evidenciam benefícios do curso ofertado em ambiente digital: a organização da sala, na qual o docente do curso se mantinha entre os estudantes, e a facilidade de gestão do tempo das estudantes que exercem a maternidade. Falar sobre uma melhora na gestão do tempo e dos recursos remete à uma afirmação de Gomez (2015, p. 10), quando defende que "tornar possível o acesso e a permanência das pessoas nos cursos via web é possibilitar-lhes a organização do tempo/espaço e é também uma questão de justiça". Pensando nas mães e nas pessoas que não vivem nos grandes centros urbanos ou nos professores e professoras que possuem uma rotina de 40 horas semanais de trabalho, manter parte do curso em formato digital mesmo no pós-pandemia, é humanizador.

Entretanto, como afirmava Freire (2019, p. 35), "Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado". Por isso, refletimos também sobre as desvantagens do Presencial Digital. Entre elas, foram relatadas horas demais na frente do computador e das telas, que podem causar problemas de visão e ergonômicos, a falta de convívio físico extra

classe, a interrupção de outras pessoas da casa durante os seminários e a tentação de fazer tarefas do trabalho durante um seminário. A Danielle relatou que:

Bem, eu também concordo que uma das partes que ficamos em desvantagem foi a falta desse convívio físico, mas eu também trago que talvez seja uma questão particular, mas a dificuldade em focar estando em casa com outras pessoas. No meu caso, eu já tenho uma atenção mais plena quando eu tô em sala de aula do que acompanhando on-line. Então, a tentação de abrir o *e-mail*, resolver uma situação da escola, atualizar a lista de chamada... Às vezes, no meio do seminário parava para jantar. Então, acredito que nesse sentido foi difícil fazer uma rotina que não envolvesse outras coisas no horário das aulas por estar em casa.

A Danielle levantou um aspecto relevante: como as demandas das pessoas que são professoras da EB e mestrandas são muitas, a tentação de resolver algumas dessas demandas durante os seminários é grande. Corre-se o risco de não estar realmente atento às discussões do seminário ou não participar delas.

Ainda sobre o presencial físico e o digital, surgiu em um dos grupos focais a ideia de ter ambos dentro do Programa. Ou, que alguns encontros de um mesmo seminário fossem digitais e alguns presenciais, para que se possa aproveitar as vantagens das duas categorias de disciplina. Já seminários que são presenciais físicos e, ao mesmo tempo, transmitidos digitalmente, trazem algumas complicações, como a dificuldade de interação entre os estudantes que estão presentes fisicamente e os que estão em casa e a dificuldade dos professores conseguirem atender a ambos igualmente. Segue a reflexão da Isabela sobre:

Eu penso em híbrido de outra forma, híbrido no sentido de que o curso é híbrido, que você tem partes do curso que são on-line e partes do curso que são presenciais. E aí, é claro, como você tem uma série de seminários que são obrigatórios, esses os que tem que ser vistos com mais carinho, assim, como que esses vão ser feitos. Mas eu acho que os outros, os que são opcionais, esses podiam ser das duas formas, dependendo do assunto, do horário, da demanda também, eu acho que tanto o presencial, quanto o on-line funciona para os seminários. Então, não vejo porque não ter as duas formas juntas.

Destacamos da fala da Isabela a afirmação de que tanto o presencial físico como o presencial digital funcionam para os seminários. Isso porque as duas categorias de seminário mantém a mesma proposta pedagógica baseada em uma mesma concepção de educação humanizadora, conforme mencionada no capítulo 3 da presente dissertação. Sobre isso, Gomez (2015, p. 119) alega que:

A conexão com o mundo pela linguagem comporta uma estrutura dialógica, aceitando a alteridade total do sujeito no processo de aprendizagem. O desafio contemporâneo é pensar e fazer educação em rede a partir de uma matriz de pensamento problematizadora, inventiva, rizomática, transversal, que deixe circular o saber e o poder para assumir a responsabilidade. Trata-se de uma pedagogia emancipada das amarras da necrofilia do capitalismo, que está acabando inclusive com a própria Terra.

Isto é, se aproveitarmos as vantagens das duas categorias de seminários, presencial física e presencial digital, e conseguirmos manter essa matriz de pensamento citada por Gomez em ambas (de uma educação problematizadora, inventiva, rizomática, etc), os mestrandos e mestrandas e também os docentes universitários e as docentes universitárias conseguirão otimizar seu tempo, manter os relacionamentos extra classe, o contato humano físico, diminuir custos, seguir com a aprendizagem de tecnologias, incentivar o ingresso de quem não mora em Caxias do Sul, entre outras já citadas.

Dentro dessa categoria da cultura digital na formação de professores e professoras da EB no mestrado acadêmico em educação, também emergiram nos grupos focais uma sugestão de *software* e quase que um pedido de socorro acerca da Plataforma Brasil. A sugestão de software partiu da Isabela:

Eu vou repetir a sugestão, quando a gente recebeu um formulário no final do ano passado, pedindo também sugestões e coisas desse tipo. Eu acho que não é o PPG, é a UCS, mas é o PPG e outros departamentos de outras áreas também de humanas e sociais, eu acho que a universidade deveria oferecer para a gente um programa de análise de dados qualitativo. A gente não devia pagar por isso. Você tem que dar a mesma importância aos dados qualitativos que se dão aos quantitativos. Eu acho que esse *software* é uma coisa que é a realidade da pesquisa hoje em dia.

Já as questões sobre a *Plataforma Brasil* foram amplamente comentadas e corroboram a pesquisa de Pinto *et al.* (2021) mencionada no capítulo 2 desta dissertação, *Contribuições de investigações precedentes*, que trata sobre as dificuldades que a área das Humanas enfrenta por não ter uma plataforma e uma legislação próprias. Como sugestões para resolver o problema internamente, foram dadas pelas pessoas participantes da pesquisa: a criação de uma comissão de apoio ou grupo de apoio para resolver dúvidas sobre a Plataforma; a criação de uma disciplina eletiva sobre a Plataforma; ou ter alguns bolsistas experientes à disposição para isso. Ouvindo tais sugestões, pensamos em adicionar a de um curso de extensão, como o que foi dado sobre o preenchimento do Currículo Lattes. Dentro dessa discussão, também foi sugerido pelo grupo participante que se fizesse

um curso de "passos burocráticos do mestrado". Curso esse englobando o início, a qualificação, a proficiência linguística, a defesa e a entrega da dissertação ou da elaboração do artigo para divulgação da pesquisa.

A turma teve um seminário no qual foi tratado sobre a Plataforma Brasil e o professor até fez um trabalho simulado de preenchimento da Plataforma, que voltou para todos os estudantes comentado pelo professor. Porém, esse trabalho foi feito muito antes do uso da Plataforma, quando os projetos de pesquisa ainda estavam sendo alterados ou ganhando forma. A turma tinha até 15 de junho de 2021 para fazer a postagem desse simulado ao professor. As qualificações dos projetos de pesquisa aconteceram até o final de 2021 e os envios ao CEP aconteceram no início de 2022, mais de meio ano após a atividade de simulação. Nesse meio tempo, os mestrandos e mestrandas possivelmente já tinham esquecido que podiam contar com esse material ou ele ficou desatualizado. Sendo assim, os esforços do professor foram muito positivos, mas insuficientes diante das necessidades dos estudantes, que pediram por um apoio maior quanto ao uso da Plataforma Brasil durante os grupos focais, já que o seu design não é intuitivo.

Inseridos em uma cultura digital que envolve redes sociais como Facebook e Instagram e na qual as pessoas utilizam aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, que possuem design intuitivo e amigável, ou seja, nos quais os usuários encontram facilmente os botões para cada tipo de ação, as pessoas participantes da pesquisa, ao terem se deparado com um sistema complexo como a Plataforma Brasil, assustaram-se e a acharam difícil de manejar. Para Gomez (2015), os saberes tecnológicos são um direito do sujeito, portanto, é preciso criar estratégias mais eficazes acerca da apropriação do uso da Plataforma Brasil pelos mestrandos e mestrandas.

Outra necessidade dos professores e professoras da EB é que os seminários do mestrado aconteçam no turno da noite. A Meredith contou que:

Para mim, o grande diferencial foi a possibilidade de ser ofertado no turno da noite. Há tempos eu já gostaria de ter feito mestrado, mas sempre foi diurno e eu até carregava uma certa revolta porque eu pensava que elitizava muito. Porque na nossa área principalmente, que professor tem disponibilidade durante a manhã e à tarde? Que são os nossos principais turnos de trabalho. Então, para mim, já era uma pré-seleção. É focado para um determinado público e eu lembro até hoje o dia que eu vi o anúncio, foi no Facebook, eu vi, eu fiquei muito feliz, eu pensei: Nossa, é agora!

E a Maria também comentou sobre isso:

Outra sugestão é que continuasse à noite, porque nós somos a primeira turma noturna, talvez porque éramos uma turma grande. Esse ano que eu curso foi a terceira edição que eu participei do edital e os outros dois eu não pude participar porque eu precisava trabalhar. Aí a aula era diurna, então não tinha como, o trabalho não libera a gente. Então, o fato de ser noturno acho que possibilitou o ingresso de muitas, de outras pessoas a mais, porque não era somente, porque realmente antes um grupo bem menor de mestrandos, eu acho que o noturno deveria permanecer como sugestão.

Essa flexibilidade do PPGEdU, de ter ofertado seminários obrigatórios no turno noturno a partir de 2021, vai ao encontro da recusa a acomodação, da negação do fatalismo e do gosto de ser gente freirianos (FREIRE, 2021b). Assim, o Programa possibilita a realização de alguns sonhos, como da Meredith e da Maria que há alguns anos já queriam ter feito mestrado.

A flexibilidade da rede de ensino do César também ajudou nessa conquista: "Eu entro no quarto, me tranco aqui, eu tinha a liberação e tenho ainda a liberação das quartas-feiras para só estudar e isso contribuiu muito, muito, muito!". E é a partir do mestrado que outras esperanças surgem nos mestrandos e mestrandas: fazer um doutorado, buscar um cargo melhor na educação, aumentar a remuneração, morar em outra cidade, trabalhar no ensino superior e suprir uma formação que faltou quando o indivíduo fez uma mudança de carreira e quer ser reconhecido dentro da nova profissão como professor. Além de ser um melhor professor ou professora dentro da posição já ocupada, conforme foi comentado no início deste texto.

Para tanto, os mestrandos e mestrandas investem tempo e dinheiro. A Isabela falou sobre isso:

São tantos sacrifícios que a gente está fazendo e dentro de uma família, sim, tem um sacrifício financeiro, porque não é só curtir, eu não tenho bolsa, eu pago, eu tenho desconto, mas eu pago, mas a gente não pode trocar, a gente trabalha por hora. Eu, como professora, sou paga por hora e eu tive que reduzir muito minhas horas. Tem um sacrifício de tempo, que você passa, no meu caso específico, com os meus filhos. Então eu penso assim, poxa, eu sacrifiquei até aqui, não tem uma maneira de desperdiçar sacrifício. Então, a gente sacrifica mais um pouco. Continua então, dessa forma externa também. É difícil, é muito sacrifício. Mas vai ter o momento que a gente vai ter concluído e vai ter chegado a algum lugar, vai ter cumprido alguns dos nossos objetivos. Então vai dar certo no final, vamos lá!

Compreendemos que são três os atores principais envolvidos no inédito-viável dessas pessoas, que, para elas, foi ter feito o mestrado: o PPGEdU, a rede de ensino e o(a) próprio(a) estudante. É em comunidade que promovemos a realização

de sonhos. Alves (2003, p. 9) reflete sobre essa dimensão comunitária, comum, do sonho, dizendo que:

Esta é uma das missões da educação: formar um povo. Ou seja, ajudar as pessoas a sonhar sonhos comuns para que, juntas, possam construir. As escolas devem ser os espaços onde alunos e professores sonham e compartilham seus sonhos, porque sem sonhos comuns não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país. Se eu sonho com um país de águas cristalinas e natureza preservada, meu sonho pessoal será inútil se não houver muitos que sonhem esse mesmo sonho. Caso contrário, as florestas serão destruídas e as águas serão poluídas.

O sonho também é tema de uma obra de Gadotti (2003) e ao observar os fenômenos que emergiram dos discursos dos grupos focais, constatamos que os quatro pilares da educação (DELORS *et al.*, 2010), mais um proposto em *Boniteza de um sonho* por Gadotti fizeram parte da formação dos professores e professoras da educação básica no mestrado acadêmico em educação. Os mestrandos e mestrandas aprenderam a ser, reconhecendo-se como sujeitos e superando a objetificação, sendo sujeitos que humanizam-se e humanizam os contextos nos quais estão inseridos. Eles e elas aprenderam a conhecer, ou aprenderam a aprender, fazendo buscas científicas para as mais diversas produções, desconstruindo-se, aguçando a curiosidade, fazendo perguntas e transformando-se. Os professores e professoras aprenderam a fazer, utilizando as tecnologias digitais, elaborando suas pesquisas, escrevendo textos, publicando-os, coordenando eventos e disciplinando-se para participar de encontros on-line. Eles e elas aprenderam a conviver, trocando saberes, acolhendo e sendo acolhidos pelo grupo do PPGEduc, passando pela revisão por pares e revisando o trabalho de colegas, comunicando, coparticipando, vivenciando qualificações e defesas, interagindo em orientações e seminários.

Conforme dito, a esses quatro pilares, Gadotti (2003, p. 41) acrescenta mais um: aprender a "pensar", necessita associar ensino, pesquisa e envolvimento comunitário". O autor traz para os quatro pilares a figura do professor-pesquisador ou da professora-pesquisadora, duas identidades que voltamos a afirmar que não se separam. O que foi a trajetória formativa dos professores e professoras da EB no Mestrado em Educação senão a constituição do quinto pilar introduzido por Gadotti? Não estarão esses e essas profissionais mais preparados para assumirem qualquer desafio dentro da área da Educação? Ingressam no mestrado como professores e professoras da educação básica e, então, tornam-se professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras, mestres e mestras em Educação, e ainda mais provocados a educar humanos "para o bem da humanidade" (NÓVOA, 2015, p. 15).

Enfim, sobrepujando as teorias nas quais embasamos a presente investigação, propomos que aos cinco pilares mencionados e observados na presente seção, adicione-se um sexto pilar nos sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica: o aprender a sonhar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com o nosso trabalho incentivar o ingresso de cada vez mais professores e professoras da EB em mestrados acadêmicos em educação. Ao investigarmos que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação desses professores e dessas professoras da EB, nos convencemos de que esse é um ambiente com um potencial formativo diferenciado e que o alcance da transformação social dessa formação ultrapassa os muros da universidade.

Registramos nosso aporte teórico, nossos pressupostos e os contextos do *locus* e das pessoas participantes da pesquisa e elaboramos algumas considerações sobre esse movimento hermenêutico nos próximos parágrafos.

Responderam ao questionário da presente investigação, 18 mestrandos e mestrandas. Desses, 15 eram professores ou professoras da EB, ou seja, 83% do grupo. Isso é um reflexo da procura majoritária de professores e professoras da EB por um mestrado acadêmico que desenvolva estudos na área da Educação. Assim, é coerente que o PNPG inclua nos objetivos do *stricto sensu* a qualificação de professores da EB. Ademais, os dados construídos na presente investigação corroboraram os estudos de Forti (2019) e Medeiros, Santos e Pinho (2018), quando elencaram os objetivos que esse público busca ao ingressar no curso: aumento da empregabilidade, aumento salarial, crescimento na carreira, aprofundamento dos estudos, novos conhecimentos para resolver problemas na escola, e corresponder ao direito dos estudantes de contar com profissionais qualificados. Os dados também reforçaram a afirmação de Gazo, Raitz e Ordóñez (2013) de que a maioria dos brasileiros trabalha enquanto estuda, fazendo com que esses tenham o desafio de conciliar a dupla rotina; e a de Pinto *et al.* (2021) de que a burocracia do modelo de ética em pesquisa biomédico dificulta a fluidez do trabalho nas Ciências Humanas.

Os fenômenos que emergiram a partir dos discursos das pessoas participantes da presente investigação foram ao encontro de nossos pressupostos freirianos e progressistas por tratarem do ser humano como sujeito que faz história, do diálogo, da intersubjetividade e do direito a dizer sua palavra, inclusive em meios digitais. Essas categorias percebidas e estudadas ratificam o posicionamento de Romanowski (2012) quanto à necessidade de um professor que seja produtor de conhecimento para que, como defende Nóvoa (2009), os professores e professoras da EB sejam protagonistas na formação de seus futuros colegas. Conjuntamente, as pessoas participantes confirmam a falta de sentido dos seminários dos cursos *stricto sensu* continuarem sendo exclusivamente presenciais físicos, alheios à educação *Onlife* adotada por Moreira e Schlemmer (2020).

O percurso metodológico aplicado, qualitativo e fenomenológico, embasado por Yin (2015), Lüdke e André (2018) e Moraes e Galiuzzi (2020), caracterizado como estudo de caso, demonstrou-se coerente com os pressupostos da mestranda, com o aporte teórico e permitiu que os objetivos da investigação fossem contemplados. Preocupamo-nos em, durante todo o percurso, fazer um trabalho hermenêutico de tradução dos contextos observados para fins de análise da pesquisadora e do leitor. Os instrumentos de pesquisa, que se constituíram em um questionário de perfil sociográfico e em um roteiro de debate para grupo focal, funcionaram satisfatoriamente e não apresentaram nenhum problema em nenhum momento. O uso do *Atlas TI* e do *Libre Office Draw*³⁰ agilizaram a produção da pesquisa e a interpretação dos dados, bem como possibilitaram a formulação de ilustrações. O tempo definido para a reunião piloto e para os grupos focais foi suficiente. A quantidade de participantes do primeiro grupo focal (seis) permitiu a coleta de muitas informações, já a quantidade de participantes do segundo (três) permitiu o aprofundamento das mesmas. Logo, o planejamento prévio da pesquisa favoreceu o seu andamento.

Como mestranda que está aprendendo a pesquisar e conhecendo com quais métodos e teorias me identifiquei mais, engajei-me em um processo de autodescoberta até definir o *corpus* da presente pesquisa. Após dois projetos de pesquisa com muitas páginas escritas, acertei na ideia de construir um terceiro e de fazer uma investigação no próprio Programa de Pós-graduação, por estar em um ambiente que valoriza a pesquisa, por poder contar com o suporte de seus doutores e por proporcionar aos meus colegas a participação em um grupo focal – o que auxiliou na pesquisa de alguns deles que estavam inseguros na aplicação de roteiros. Sabendo, então, que eu trabalharia com a formação de professores e professoras da educação básica no mestrado acadêmico em educação, fiquei com medo de não estar especificando suficientemente o assunto. Tentei trabalhar com o tema do acesso dos professores ao mestrado, o que a banca de qualificação sugeriu que mudasse. Após, tentei trabalhar com o tema do presencial digital, mas percebi, ao rever o roteiro dos grupos focais na reunião piloto, que o PPGEdu gostaria de saber mais que isso. Ademais, durante os grupos focais, percebi que meus colegas queriam fazer comentários além desse tema. Ao assistir os vídeos de Galiuzzi (ANÁLISE..., 2020a), entretanto, entendi que eu não precisaria especificar tanto o tema antes da análise dos dados, pois são esses que fariam emergir os fenômenos que foram estudados. Aprendi, assim, para uma próxima pesquisa, a não perder tempo tentando especificar tanto um tema que estou começando a explorar, afinal, os primeiros contatos com tal tema são exatamente isso: exploratórios. É por tudo

30 O Libre Office Draw é um software livre utilizado para a elaboração dos mapas conceituais presentes no capítulo 5 da presente dissertação.

isso que, em alguns capítulos da presente dissertação, o leitor notará que o assunto foi desenvolvido algumas vezes em torno de acesso de professores ao mestrado acadêmico e em outras, em torno do presencial digital de forma mais específica. Ambas especificações, entretanto, não se desvinculam do *corpus* finalmente definido para a investigação: sentidos de um mestrado acadêmico em educação na formação de professores e professoras da educação básica.

O *locus* da pesquisa foi o curso de Mestrado em Educação do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul, uma universidade comunitária que tem seu campus sede instalado no sul do Brasil. Esse programa tinha nota 4 na avaliação da CAPES durante o andamento da pesquisa, mas atingiu conceito 5 antes do término da escrita da presente dissertação, em 2022.

As pessoas participantes da pesquisa, todas professoras e professoras da EB, eram em sua maioria das redes municipal e de iniciativa privada. Gente que estuda e trabalha em torno de 20 a 40 horas semanais e estuda com poucos incentivos externos, já que havia apenas 3 bolsistas. Gente que trabalha pela manhã e pela tarde e estuda à noite. Professores e professoras de educação infantil e ensino fundamental, majoritariamente. Das 15 pessoas participantes, 9 envolveram-se com os grupos focais.

Após todo esse movimento hermenêutico, identificamos e analisamos os fenômenos que emergiram dos discursos de professores e professoras da EB sobre sua formação em um mestrado acadêmico em educação e passamos a compreender quais sentidos têm esses fenômenos na formação de professores e professoras da EB. Sobre isso, fizemos algumas considerações nos próximos parágrafos.

Ao observar os discursos das pessoas participantes da pesquisa, conseguimos classificar os recortes das falas proferidas nesses grupos focais em cinco fenômenos emergentes: (1) humanização e subjetividade; (2) comunicação, dizer sua palavra; (3) afeto, intersubjetividade e querer bem; (4) sonho possível e situações limites; e (5) cultura digital. Nesse ponto da investigação, já foi possível notar que as pessoas participantes da pesquisa eram propensas a entender-se como sujeitos e a tratar os outros (e entre esses outros incluem-se seus alunos) como sujeitos, recusando a objetificação dos seres humanos. Talvez grande parte das pessoas que buscam um curso de mestrado possua esse perfil, já que é um curso no qual espera-se que as pessoas exerçam seu protagonismo. De qualquer maneira, o mestrado acadêmico em educação acaba por reunir sujeitos em uma comunidade que inspira humanização. Em um mundo que é transformado pela comunicação, pois essa exprime decisões e interfere em decisões, essa comunidade exerce mais ainda sua subjetividade quando apreende os recursos de divulgação científica, quando passa a fazer pesquisa e a divulgar. É em comunidade,

é na coletividade, que os sujeitos passam a construir inéditos-viáveis. A pesquisa e a ciência também só são possíveis por causa da colaboração e essa colaboração não é apenas local, mas global, já que mestrandos e mestrandas vivem na contemporaneidade uma cultura digital.

Também, ao observar os discursos então classificados em categorias e ao montá-los em um metatexto que é um verdadeiro mosaico de ideias, de narrativas e de conceitos, alcançamos algumas respostas ao nosso problema de pesquisa: que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica? Sintetizamos as respostas abaixo:

1. um mestrado acadêmico em educação pode ter sentido na formação de professores e professoras pela constituição da dupla identidade de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora, de produtores e produtoras de conhecimento com rigorosidade metódica;
2. ele pode ter sentido pelo ganho de autoridade na vida profissional de professores e professoras da EB, que irão contribuir com a formação de seus pares e com a assertividade no seu fazer pedagógico, gerando um sentimento de maior relevância social nesses(as) profissionais;
3. ele pode ter sentido pela união entre teoria e prática e entre escola e universidade;
4. ele pode ter sentido pela desconstrução de opiniões, preconceitos, estereótipos, entre outros conhecimentos não científicos nos professores e professoras e o aguçamento da curiosidade;
- 5. ele pode ter sentido pela criação de grupos de pesquisa ou comunidades investigativas que se unem em prol da Educação para constituir nessa inéditos-viáveis, sonhos comuns;**
6. ele pode ter sentido pelas aprendizagens acerca da cultura digital, incluindo letramento digital;
- 7. ele pode ter sentido por uma apropriação mais profunda de seis pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer ou a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a pensar, e aprender a sonhar.**

Enfatizamos as respostas de número 5 e 7, por se tratarem de novas descobertas, não esperadas previamente e que precisaram da inserção de novos aportes teóricos, como Alves (2004) e Delors *et al.* (2010) para a constituição do metatexto.

Tememos, entretanto, que um mestrado acadêmico em educação possa ter sentido de sobrecarga de tempo e sacrifícios financeiros em demasia aos

professores e professoras que nele estudam. Por isso, entendemos que esse não pode ser uma obrigação, ou um pré-requisito de atuação na atual conjuntura brasileira. Sugerimos que aqueles e aquelas que desejam cursá-lo recebam apoio externos. Sugerimos que se siga com a oferta de bolsas e sejam melhorados os valores dessas bolsas. Sugerimos que sejam criadas cada vez mais oportunidades nas universidades para atuação desses e dessas profissionais sem a cobrança de dedicação exclusiva e que o mestrado acadêmico em educação faça parte do plano de carreira do magistério, com aumento de remuneração para aqueles que o cursam, sem diminuir a remuneração daqueles que não o tem.

A partir desses resultados é possível seguir com investigações mais específicas. Entendemos que eles são consequência do discurso dos professores e professoras e que precisam passar por uma triangulação de dados posterior para serem efetivamente comprovados e aprofundados. Entretanto, chegamos a diversas pistas dos sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica. Iniciamos uma jornada investigava bastante pertinente à atual conjuntura brasileira na qual a ciência sofre ataques pelos encantadores da palavra, como assim os chama Gadotti (2003). As escolas precisam ter compromisso com o que é científico para que o povo não sofra ainda mais nas mãos de pessoas manipuladoras e má intencionadas.

Constatamos que o metatexto da presente pesquisa não está encerrado ou finalizado. Ele faz uma provocação sobre o aprender a sonhar, um pilar que pode ser profundamente embasado por autores como Paulo Freire, Rubem Alves e Moacir Gadotti na Educação e que necessita de aprofundamento teórico também advindo das áreas da Ciência Política, da Psicologia e da Filosofia. O aprender a sonhar pode ser vinculado à formação de professores e professoras da EB e pode gerar perguntas de pesquisa extremamente relevantes para o desenvolvimento de uma nação. Sendo assim, o aprender a sonhar é uma porta aberta para a continuação e especificação do nosso *corpus* de pesquisa.

Portanto, a presente dissertação, apoiada em pedagogias latino-americanas principalmente, reforça a importância da utopia, da formação permanente, do vínculo entre os diferentes níveis de ensino, da humanização e da força e da beleza da constituição de comunidades investigativas. Para tudo isso, há espaço no mestrado acadêmico em educação. Que esse seja sempre um ambiente acolhedor dos professores e professoras da educação básica!

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, L. G. C (Org.); ALVES, L. P (Org.). **Processos de ensino na universidade**. 7 ed. Joinville: Univille, 2007. cap. 3, p. 73-108.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. cap. 1, p. 17-34.

ANÁLISE Textual Discursiva: Das perguntas ao metatexto. Santa Maria: UFSM, 2020a. Live (88min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fmYQubabEME&t=33s>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ANÁLISE Textual Discursiva: entre a descrição e a compreensão. Santa Maria: UFSM, 2020b. Live (78min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MPI94LmzSQY>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica**. Brasília, 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13587/1/2013_DayseKellyBarreiros.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 17 de março de 2020, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394, de 19 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

CABRAL, T. L. O *et al*. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da Pós-graduação stricto sensu no Brasil. **RBPG**, Brasília, p. 1-22, 10 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CAPES. **Sobre a CAPES**. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13>. Acesso em: 10 out. 2021.

CEP-UCS. **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul**. UCS. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pesquisa-inovacao-e-desenvolvimento-tecnologico/comites-e-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, mai./out 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7456781.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

CHAUI, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, L. B. **Análise da inserção dos educadores mestres na democratização das políticas educacionais do município de João Pessoa**. João Pessoa, 2016 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9873/3/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

DELORS, J *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010. Tradução de: Learning: the treasure within. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 set. 2022.

FISCHER, A. **Manual prático de linguagem inclusiva**. Vila Madalena: Tecidas Consultoria, 2020. Disponível em: https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/manualplinguageminclusiva_neo.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

FORTI, L. **Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica: motivações e objetivos**. Rio de Janeiro, 2019 Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47495/47495.PDF>. Acesso em: 3 jul. 2021.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FUCS. **A FUCS**. Fundação Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://fundacao.ucs.br/site/fundacao/mantidas/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FUCS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: 2017-2021. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. Formação de Professores: compreender e revolucionar. *In*: SILVA JUNIOR, C. A (Org) *et al.* **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Unesp, v. 1, 2015. cap. 13, p. 229-243.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, M (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. cap. 2, p. 35-48.

GAZO, P. F; RAITZ, T. R; ORDÓÑEZ, J. L. Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrado no Brasil e na Espanha. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 612-627, set./dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1276>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GERVASIO, K. C. C. **Professores-mestres**: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. Bagé, 2019 Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Fundação Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/rii/4754/1/DIS%20Kelen%20Gervasio%202019.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

GOMEZ, M. V. **Pedagogia da Virtualidade**: redes, cultura digital e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Região Metropolitana da Serra Gaúcha - RMSG**. Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-da-serra-gaucha>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 1024 p.

KENSKI, V. M; MEDEIROS, R. A; ORDÉAS, J. Ensino Superior em tempos

mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho e Educação**, v. 28, n. 1, p. 141-152, jan-abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KLOHN, P. B. A. Os significados do presencial digital para uma universidade comunitária brasileira. **No prelo**, 2023.

KLOHN, P. B. A. Professores e professoras da educação básica no mestrado acadêmico: uma nova perspectiva na educação. *In*: CONGRESSO MOVIMENTOS DOCENTES IV SEPAD E II PRATIC. 2021. Anais eletrônicos [...] Diadema: V&V Editora, 2021, p. 934-943. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J3EIpMFiYoQ9-xkLBmQ8eQDqXXw8RKf6/view>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/pageid/5>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MEC. **Competências**. Governo Federal. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MEDEIROS, T. M. S; SANTOS, J. S; PINHO, M. J. Memórias de Egressos: mestrado em educação/UFT. **Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 386-409, mai.-ago 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/542>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Quadrienal segue até 23 de dezembro de 2022**. gov.br. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-quadrienal-segue-ate-23-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, v. 1, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/pageid/2>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MOREIRA, J. A *et al.* Digital Learning in Higher Education: A Training Course for Teaching Online - Universidade Aberta, Portugal. **Open Praxis**, v. 9, n. 2. 253–263 p, abr-jun 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318118998_Digital_Learning_in_Higher_Education_A_Training_Course_for_Teaching_Online_-_Universidade_Aberta_Portugal. Acesso em: 15 jan. 2022.

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG. Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORÉS, A. Educação superior e processos de ensino e aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS. **Conjectura**, Caxias do Sul, jan/abr 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2039>. Acesso em: 24 jul. 2021.

NÓVOA, A. Humanamente: Humanly. **Impactum**, Coimbra, v. 3, n. 1, p. 13-30, 2015. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/37825/1/Humanamente.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan/abr 2019a. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 21 jul. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade. Porto Alegre, 2019b, p. 1-15. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 3 jun. 2021.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-2018, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto, v. 3, 1999, p. 7-34. (Ciências da Educação).

O PENSAMENTO de António Nóvoa: o que podemos aprender com a formação de médicos. Rodrigo Ratier e André Menezes. Nova Escola, 2012 (3min). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3759/o-pensamento-de-antonio-novoa-o-que-podemos-aprender-com-a-formacao-de-medicos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, C. C; FONTOURA, H. A. Estudos em formação de professores realizados no Mestrado em Educação da FFP/UERJ: Quais suas contribuições?. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 216-237, jan./mar 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65164>. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. K. B. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica**: contexto, pressupostos e possibilidades. Brasília, 2019 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38314>. Acesso em: 3 jul. 2021.

PAVIANI, J. Sentido e significado na perspectiva fenomenológica. *In*: FELTES, H. P. M (Org.). **Produção de Sentido**: estudos transdisciplinares. 1 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. cap. 1, p. 19-34.

PINTO, C. A. S *et al*. Ética em Pesquisa: análise das dissertações de um mestrado em educação cearense. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-13, mai.-ago. 2021.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/34020>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Perfil Socioeconômico**. Prefeitura de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/cidade/perfil-socioeconomico>. Acesso em: 20 mar. 2022.

REZENDE, A. M; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim essencial**. 2 ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582173190/pageid/446>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade do século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008. cap. 1, p. 13-106. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHLEMMER, E; MENEZES, J; WILDNER, C. F. Ensino e aprendizagem no mundo digital: educação OnLIFE em tempos de pandemia. **RBAAD**, v. I, n. e388, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/559>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHLEMMER, E; MOREIRA, J. A. Modalidade da Pós-Graduação Stricto Sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 689-708, out-dez 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.06>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SCHLEMMER, E; OLIVEIRA, L. C; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, abr-jun 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVEIRA, C. S. **A formação em pesquisa no mestrado em educação**: contribuições para a prática pedagógica e profissional de professores da educação básica. Fortaleza, 2012 Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=92055>. Acesso em: 3 jul. 2021.

STRECK, D. R (Org.); REDIN, E (Org.); ZITKOSKI, J. J (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TESSARI, A. B (Org) *et al.* **UCS 50 anos de uma universidade comunitária: 1967-2017**. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

UCS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **Exame de Proficiência em Língua Estrangeira**. UCS. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/ucs-linguas-estrangeiras/proficiencia/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

UCS. **Norma Interna 01/2020**: atividades complementares PPGEdu. UCS. Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/norma-interna-01-educacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

UCS. PPGEdu. Edital n° 05/2020, de 19 de agosto de 2020. Site Institucional, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/edital-mestrado-educacao.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

UCS. **Programa de Pós-graduação em Educação**: Linhas de Pesquisa. UCS. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UCS. **Programa de Pós-graduação em Educação**: Mestrado e Doutorado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UCS. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação**: cursos de Mestrado e Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Regulamento-PPGEdu-2019.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

UDESC. **Mestrado Profissional**. UDESC. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.udesc.br/esag/mestradoprofissional/profissionalxacademico>. Acesso em: 20 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

APÊNDICE A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital (online) do Mestrado Acadêmico em Educação: um estudo de caso realizado no campus sede da UCS

Pesquisador: PATRICIA BADO AULER KLOHN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55817022.2.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.334.165

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, trata sobre a formação de professores(as) da educação básica em um mestrado acadêmico em educação que aconteceu no formato presencial digital. Ele objetiva investigar como foram vivenciadas essas trajetórias formativas no Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdu da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021. Para tanto, será utilizado o método de estudo de caso baseado em Lüdke e André (2018) e Yin (2015) com questionário de perfil sociográfico respondido pelos(as) mestrandos(as) do PPGEdu e, após, a realização de debates em dois grupos focais. Então, será feita uma análise textual discursiva para construção de um metatexto, a partir de Moraes e Galiazzi (2020). O presente estudo contribui com a ligação entre escola e universidade, com o incentivo ao acesso de professores e professoras ao mestrado acadêmico, com o envolvimento deles(as) com a pesquisa científica e com a sua preparação para se tornarem parceiros dos(as) professores(as) universitários(as) na formação de seus ou suas futuros(as) colegas. O referencial teórico apresenta diversos autores e autoras, mas destacam-se como Antônio Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos e Maurice Tardif. O presente projeto também conta com uma revisão sistemática de artigos feita a partir do Portal de Periódico da CAPES e da Scielo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.334.165

Investigar como foram vivenciadas as trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdU da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021.

Objetivo Secundário:

- 1.Contextualizar o curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdU da UCS (campus sede).
- 2.Registrar e analisar depoimentos de mestrandos(as) do PPGEdU da UCS (campus sede), que são professores(as) da educação básica, sobre sua trajetória formativa nesse curso, em sua versão presencial digital.
- 3.Destacar as vivências formativas que emergem através desses depoimentos e refletir sobre elas, entrelaçando-as com embasamento teórico sobre formação em contexto síncrono.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nessa pesquisa em específico, a participação nela traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. Além disso, os participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEdU, que são próximos e possuem laços afetivos entre colegas e professores. Evidenciamos isso aos participantes, antes que se envolvam com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se dará um pseudônimo a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Eles(as) poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes cause prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) dos participantes serão mantidas em sigilo.

Benefícios:

Refletir sobre a própria formação, registrar suas opiniões e tê-las publicadas, contribuir com a formação de colegas de profissão e incentivar a participação de professores(as) da educação básica em pesquisas e na formação de futuros colegas na universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa planejada de maneira a ser efetivada com êxito.

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.334.165

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: presente de modo adequado.

Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado: presente de modo adequado.

Cronograma: presente de modo adequado.

Orçamento: presente de modo adequado.

Instrumentos de Coleta de Dados: presente de modo adequado.

Termo de Anuência Institucional (TAI): presente de modo adequado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente de modo adequado.

Termo de Sigilo e Confidencialidade (TSC): presente de modo adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Carta resposta:

Pendência 1: Os textos sobre os riscos foram padronizados nos diferentes documentos. O parágrafo ficou:

"Nessa pesquisa em específico, a participação nela traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. Além disso, os participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEdU, que são próximos e possuem laços afetivos entre colegas e professores. Evidenciamos isso aos participantes, antes que se envolvam com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se dará um pseudônimo a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Eles(as) poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes cause prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) dos participantes serão mantidas em sigilo."

Os senhores podem verificá-lo:

No Projeto Detalhado - páginas 46 e 47, destaque em itálico e sublinhado.

No TCLE para reunião piloto - página 2, destaque em amarelo.

No TCLE para o questionário - página 2, destaque em amarelo.

No TCLE para os grupos focais - página 2, destaque em amarelo.

Na Plataforma Brasil, no campo Riscos.

Pendência 1 - ATENDIDA

Pendência 2: O formulário no Google Forms foi criado e o link foi inserido no TCLE, que agora

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.334.165

conta com uma sentença que garante o anonimato do e-mail dos participantes. Verificar essa sentença em negrito na pendência acima.

Link no TCLE do Questionário, última página, destaque em verde. Link do Google Forms: <https://forms.gle/kYCwXpdxBYwSJff27>.

Pendência 2: ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1894959.pdf	12/03/2022 12:42:16		Aceito
Outros	Carta_respostaCEP_PBAK.pdf	12/03/2022 12:41:37	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Grupos_Focais_PBAK_revisadoCEP.pdf	12/03/2022 12:38:28	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Reuniao_Piloto_Virtual_PBAK_revisadoCEP.pdf	12/03/2022 12:38:21	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.334.165

Ausência	TCLE_Reuniao_Piloto_Virtual_PBAK_revisadoCEP.pdf	12/03/2022 12:38:21	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Questionario_revisado_CEP.pdf	12/03/2022 12:38:09	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_PBAK_revisadoCEP.pdf	12/03/2022 12:37:13	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TConfidencialidade_PBAK.pdf	08/02/2022 14:30:02	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3_GruposFocais_PBAK.pdf	08/02/2022 14:29:28	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_questionario_PBAK.pdf	08/02/2022 14:29:19	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_ReuniaoPiloto_PBAK.pdf	08/02/2022 14:29:10	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_assinado_PBAK.pdf	08/02/2022 14:27:26	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Outros	Instrumentos_PBAK.pdf	08/02/2022 14:27:03	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_PBAK.pdf	08/02/2022 14:26:13	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_PBAK.pdf	08/02/2022 14:25:43	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Cronograma	Cronograma_PBAK.pdf	08/02/2022 14:24:47	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_PBAK.pdf	08/02/2022 14:23:44	PATRICIA BADO AULER KLOHN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.334.165

CAXIAS DO SUL, 06 de Abril de 2022

Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

APÊNDICE B — TCLE REUNIÃO PILOTO



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para docentes do PPGEdu para reunião virtual

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital (online) do Mestrado Acadêmico em Educação: um estudo de caso realizado no campus sede da UCS*, desenvolvida pela pesquisadora Patrícia Bado Auler Klohn, discente do Mestrado em Educação do PPGEdu da UCS, sob orientação da professora Dra. Andréia Morés. Essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como foram vivenciadas as trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdu da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021. Os resultados dessa pesquisa servirão para incentivar uma maior participação de professores e professoras da educação básica como produtores de conhecimento na comunidade científica, bem como uma maior inclusão deles na formação de futuros professores.

Síntese do método da pesquisa: Contextualização do PPGEdu; Reunião piloto (conclusão das ferramentas de pesquisa); Aplicação de questionário com perfil sociográfico; Grupos focais; Análise textual discursiva e escrita do metatexto.

A presente etapa da construção do questionário e do roteiro de debate dos grupos focais junto aos professores do PPGEdu da UCS, que levará em torno de uma hora, será gravada, mas, não sendo o recurso do *Google Meet* a única possibilidade de gravação, o(a) senhor(a) precisa levar em consideração nossa vulnerabilidade nessa questão. Também não temos o controle sobre outras pessoas que podem não aparecer no vídeo mas estar ouvindo a nossa reunião. Por ambas situações, nem a pesquisadora nem a instituição poderão se responsabilizar.

As questões referentes à privacidade no *Google Meet* podem ser acessadas através do link <https://support.google.com/a/answer/7582940#zippy=%2Cprivacidade-e-compliance>.

Rubrica pesquisadora: _____ Rubrica participante: _____



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Nessa pesquisa em específico, a participação nela traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. Além disso, os participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEdu, que são próximos e possuem laços afetivos entre colegas e professores. Evidenciamos isso aos participantes, antes que se envolvam com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se dará um pseudônimo a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Eles(as) poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes cause prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) dos participantes serão mantidas em sigilo. Por isso, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, durante todas as etapas dessa pesquisa, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo. Essa etapa especificamente será registrada em terceira pessoa do plural, por ser uma construção coletiva.
2. De que as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e para trabalhos científicos que dela eventualmente derivarem.
3. De que os resultados serão apresentados para que você tenha acesso às informações produzidas por essa pesquisa.
4. Do caráter voluntário do seu consentimento. Caso você queira desistir da pesquisa, poderá fazer em qualquer momento, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas quando quiser sobre a pesquisa, os procedimentos e outros assuntos por meio dos seguintes contatos: pbauler@ucs.br e (54) 98110-4626.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa ao participar dessa pesquisa, bem como sua participação não ocasionará pagamentos a você.

Rubrica pesquisadora: _____ Rubrica participante: _____



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

7. De que a presente pesquisa foi antecipadamente consentida pela coordenação do PPGEdu e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCS.

8. De que a pesquisa será conduzida de acordo com as exigências das resoluções CNS 466/12 e 510/16, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

9. De que este termo foi enviado para o seu e-mail previamente e será lido no início da nossa reunião, abrindo espaço para o esclarecimento de dúvidas.

Divergências podem ser resolvidas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS: Coordenadora Magda Amabile Carpeggiani Bellini; Coordenadores adjuntos José Mauro Madi e Vanderlei Carbonara; Secretária Nadine Detofano Klering - NDKlering@ucs.br; localizado no Campus-sede, Bloco M, sala 306; E-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829; Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h.

Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular da pesquisadora por um período de cinco anos. Após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente apagados.

Orientamos os(as) participantes a não fazer gravações e a não utilizar o recurso de captura de tela durante a reunião em questão.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE

Na condição de professor(a) do PPGEdu, informado sobre os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e tendo esclarecido minhas dúvidas sobre ela, autorizo minha participação na investigação por meio de uma reunião com fins de elaboração de um questionário e de um roteiro de debate que serão utilizados no desenvolvimento do estudo de caso. Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Rubrica pesquisadora: _____ Rubrica participante: _____



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Também confirmo o recebimento de uma segunda via do presente termo de consentimento por e-mail.

Caxias do Sul, _____

Assinatura do(a) Docente do PPGEdu
Nome: _____

Assinatura da Pesquisadora
Patrícia Bado Auler Klohn

Endereço do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul:
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bloco E, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul

APÊNDICE C — TCLE QUESTIONÁRIO



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Questionário (Perfil
Sociográfico) - TCLE¹
Universidade de Caxias do Sul
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação**

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada *Trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital (online) do Mestrado Acadêmico em Educação: um estudo de caso realizado no campus sede da UCS*. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Patrícia Bado Auler Klohn vinculada ao PPGEdu da UCS e orientada pela Profa. Dra. Andréia Morés. Esse estudo tem por finalidade investigar como foram vivenciadas as trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdu da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021. Os resultados dessa pesquisa servirão para incentivar uma maior participação de professores e professoras da educação básica como produtores de conhecimento na comunidade científica, bem como uma maior inclusão deles na formação de futuros professores. Para participar desse estudo, é preciso que você seja mestrando ou mestranda do PPGEdu da UCS da turma que ingressou em 2021 no campus sede (Caxias do Sul) e também professor da educação básica no momento que se matriculou no Mestrado - incluindo cargos como direção e coordenação. Assim, se você optar por participar desse estudo, será necessário responder um questionário sobre o seu perfil, com duração média de 7 minutos. Caso deseje, ao final do estudo, poderá receber seus resultados, sendo necessário entrar em contato com a pesquisadora por e-mail, manifestando seu interesse pela devolução.

A sua participação é voluntária e não prevê nenhuma forma de remuneração, bem como nenhum tipo de despesa de sua parte. Além disso, todos os cuidados serão adotados para garantir a confidencialidade das informações, preservando sua identidade. As informações coletadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Você também tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento durante o preenchimento dos instrumentos sem qualquer prejuízo a sua pessoa, bem como se recusar a responder perguntas que lhe causem algum tipo de

¹ Será inserido no mesmo formulário do questionário (no *Google Forms*), antes desse.



desconforto. A pesquisa será conduzida de acordo com as exigências das resoluções CNS 466/12 e 510/16, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

Nessa pesquisa em específico, a participação nela traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. Além disso, os participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEduc, que são próximos e possuem laços afetivos entre colegas e professores. Evidenciamos isso aos participantes, antes que se envolvam com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se dará um pseudônimo a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) dos participantes serão mantidas em sigilo. Caso sinta algum incômodo durante a sua participação, as pesquisadoras estarão à sua disposição para orientação e encaminhamentos necessários.

Divergências podem ser resolvidas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS:

Coordenadora: Magda Amabile Carpeggiani Bellini

Coordenadores adjuntos: José Mauro Madi e Vanderlei Carbonara

Secretária: Nadine Detofano Klering - NDKlering@ucs.br

Endereço: Campus-sede, Bloco M, sala 306

E-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829

Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h.

No final do questionário, haverá um espaço para você indicar se permite o agendamento de um grupo focal. Você pode mudar de ideia mesmo após o aceite. Os dados para esse agendamento só poderão ser acessados pela pesquisadora.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Patrícia Bado Auler Klohn a qualquer momento por WhatsApp no número (54)



98110-4626 ou pelo e-mail pbauler@ucs.br. Por se tratar de uma coleta online, sugerimos que você tire um print desta tela inicial para ter sua via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já, agradecemos sua participação e colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

I. ACEITE

P1. Você aceita participar desta investigação?

() a. sim () b. não

Link do Questionário no Google Forms:
<https://forms.gle/kYCwXpdxBYwSJff27>

APÊNDICE D — TCLE GRUPOS FOCAIS



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para mestrandos e mestrandas do PPGEdu para grupo focal virtual

Prezado(a) discente do PPGEdu,

Você está sendo convidado(a) a participar da fase de grupos focais da pesquisa intitulada *Trajетórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital (online) do Mestrado Acadêmico em Educação: um estudo de caso realizado no campus sede da UCS*, desenvolvida pela pesquisadora Patrícia Bado Auler Klohn, também discente do Mestrado em Educação do PPGEdu da UCS, sob orientação da professora Dra. Andréia Morés. Essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como foram vivenciadas as trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdu da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021. Os resultados dessa pesquisa servirão para incentivar uma maior participação de professores e professoras da educação básica como produtores de conhecimento na comunidade científica, bem como uma maior inclusão deles na formação de futuros professores.

Síntese do método de pesquisa:

1. Contextualização do PPGEdu;
2. Reunião piloto (conclusão das ferramentas de pesquisa);
3. Aplicação de questionário com perfil sociográfico;
4. Grupos focais;
5. Análise textual discursiva e escrita do metatexto.

A presente etapa dos grupos focais com os(as) discentes do PPGEdu da UCS será gravada utilizando o recurso do *Google Meet*. A gravação será imediatamente baixada para o computador da pesquisadora, que utiliza o sistema operacional Linux, após o encerramento da nossa reunião e excluída do *Google Drive* para a segurança de todos.



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

As questões referentes à privacidade no Google Meet podem ser acessadas através do link <https://support.google.com/a/answer/7582940#zippy=%2Cprivacidade-e-compliance>.

Nessa pesquisa em específico, a participação nela traz riscos mínimos aos professores e professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. Além disso, os participantes fazem parte de um grupo relativamente pequeno, que tem seus nomes divulgados no site do PPGEdu, que são próximos e possuem laços afetivos entre colegas e professores. Evidenciamos isso aos participantes, antes que se envolvam com a pesquisa. De qualquer forma, cada participante se dará um pseudônimo a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Eles(as) poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes cause prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) dos participantes serão mantidas em sigilo. Por isso, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, durante todas as fases dessa pesquisa, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, utilizando, no seu lugar, o pseudônimo por ele(a) escolhido(a).
2. De que as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e para trabalhos científicos que dela eventualmente derivarem.
3. De que os resultados serão apresentados para que você tenha acesso às informações produzidas por essa pesquisa.
4. Do caráter voluntário do seu consentimento. Caso você queira desistir da pesquisa, poderá fazer em qualquer momento, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas quando quiser sobre a pesquisa, os procedimentos e outros assuntos por meio dos seguintes contatos: pbauler@ucs.br e (54) 98110-4626.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa ao participar dessa pesquisa, bem como sua participação não ocasionará pagamentos a você.



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

7. De que a presente pesquisa foi antecipadamente consentida pela coordenação do PPGEdu e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCS.

8. De que a pesquisa será conduzida de acordo com as exigências das resoluções CNS 466/12 e 510/16, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

9. De que este termo foi enviado para o seu e-mail previamente e será lido no início da nossa reunião, abrindo espaço para o esclarecimento de dúvidas.

Divergências podem ser resolvidas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS:

Coordenadora: Magda Amabile Carpeggiani Bellini

Coordenadores adjuntos: José Mauro Madi e Vanderlei Carbonara

Secretária: Nadine Detofano Klering - NDKlering@ucs.br

Endereço: Campus-sede, Bloco M, sala 306; E-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829; Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h.

Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular da pesquisadora por um período de cinco anos. Após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente apagados.

Orientamos os(as) participantes a não fazer gravações e a não utilizar o recurso de captura de tela durante a reunião em questão.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE

Na condição de discente do PPGEdu, informado sobre os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, tendo esclarecido minhas dúvidas sobre ela e recebido por *e-mail* uma cópia do presente TCLE, autorizo minha participação na pesquisa por meio de um grupo focal que será utilizado no desenvolvimento do estudo de caso. Estou ciente de que este tipo de



Universidade de Caxias do Sul
Área de Humanidades
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Para o dia do grupo focal, iniciada a gravação e lido o texto do TCLE: Estando ciente de que o presente encontro está sendo gravado, você concorda com essas autorizações?

Caxias do Sul, _____

Assinatura da Pesquisadora

Patrícia Bado Auler Klohn

Endereço do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul:

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bloco E, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul.

APÊNDICE E — TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



Universidade de Caxias do Sul
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação
Termo de Anuência Institucional (TAI)

Eu, Everaldo Cescon,

Diretor da Área do Conhecimento Humanidades da Universidade de Caxias do Sul - UCS, situado no endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bloco E, no Bairro Petrópolis, em Caxias do Sul, autorizo a realização do estudo da mestranda Patrícia Bado Auler Klohn, chamado: *Trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital (online) do Mestrado Acadêmico em Educação: um estudo de caso realizado no campus sede da UCS*, bem como grupos focais com os mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação e envio de questionários aos mesmos. A investigação está sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés. Declaro que fui informado(a) pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa e das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Objetivo geral da pesquisa: Investigar como foram vivenciadas as trajetórias formativas de professores e professoras da educação básica na versão presencial digital do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEdu da UCS (campus sede) na turma que ingressou em 2021.

Síntese dos procedimentos:

1. Contextualização do PPGEdu;
2. Reunião piloto (conclusão das ferramentas de pesquisa);
3. Aplicação de questionário com perfil sociográfico;
4. Grupos focais;
5. Análise textual discursiva e escrita do metatexto.

Esta instituição é coparticipante do Projeto de Pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, conforme recebimento do projeto de pesquisa qualificado, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

Rubrica pesquisadora: _____ Rubrica dirigente UCS: _____

Everaldo Cescon Assinado de forma digital por Everaldo Cescon
 (Idade: 2022.02.05 20:22:30 -01'00')



a) O cumprimento das determinações éticas das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016;

b) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;

c) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;

d) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

) Autorizo a divulgação do nome da Universidade na dissertação.

) Não autorizo a divulgação do nome da Universidade na dissertação.

Caxias do Sul, 05 de fevereiro de 2022.

Assinatura da Pesquisadora

Everaldo Cescon

Assinado de forma digital por Everaldo Cescon
Dados: 2022.02.05 20:23:01 -03'00'

Assinatura e carimbo do(a) dirigente da UCS

APÊNDICE F — QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOGRÁFICO**I. ACEITE**

P1. Você aceita participar desta investigação?

() a. sim () b. não

P2. Você leu e está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?

() a. sim () b. não

II. PERFIL

P3. Você é mestrando ou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul?

() a. sim () b. não

P4. Você é mestrando ou mestranda da turma que ingressou em 2021 no campus sede da UCS (de Caxias do Sul)?

() a. sim () b. não

P5. Quando ingressou no mestrado acadêmico em educação da UCS, você atuava como professor(a) ou gestor(a) na Educação Básica?

() a. sim () b. não

III. EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

P6. Em 2021, em qual rede ou quais redes você trabalhava?

() a. estadual () b. municipal () c. particular, filantrópica, confessional ou outros

P7. Em 2021, seu vínculo profissional previa quantas horas de trabalho semanais (incluindo horas-atividade)?

() a. 20 horas () b. 40 horas () c. 60 horas () d. outro, especifique: _____

P8. Em 2021, qual era seu turno de trabalho como professor(a) ou gestor(a) da Educação Básica? Você pode marcar mais de uma opção.

() a. manhã () b. tarde () c. noite () d. outro: _____

P9. Em 2021, com qual etapa você trabalhava? Você pode assinalar mais de uma opção.

- a. Educação Infantil b. Ensino Fundamental c. Ensino Médio

P10. Em 2021, qual modalidade de ensino você atendia? Você pode assinalar mais de uma opção.

- a. regular b. EJA c. educação especial d. educação profissional

P11. Em 2021, quantos anos de experiência na Educação Básica você tinha?

- a. menos de um ano b. de 1 a 3 anos c. de 4 a 10 anos d. de 10 a 20 anos e. mais de 20 anos

IV. CONTEXTO PESSOAL

P12. Antes do ingresso no mestrado, quais formações você tinha?

- a. magistério b. licenciatura c. bacharelado d. cursos de extensão e. pós-graduação lato sensu f. outra pós-graduação stricto sensu

P13. Por favor, marque abaixo as formações que você cursou na modalidade EaD:

- a. magistério b. licenciatura c. bacharelado d. cursos de extensão e. pós-graduação lato sensu f. outra pós-graduação stricto sensu

P14. Antes do ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação, você já havia tido alguma experiência que envolvia pesquisa científica?

- a. sim, fui bolsista de iniciação científica b. sim, composição de artigos científicos c. sim, elaboração de monografia d. nunca havia tido essa experiência e. outros, especifique: _____

P15. Em qual cidade e estado você residia quando ingressou no mestrado?

- a. Caxias do Sul - RS b. Flores da Cunha - RS c. Nova Prata - RS d. outras, especifique: _____

P16. Em 2021, você tinha sob seus cuidados pessoas que dependiam de você (filhos, pais, avós, entre outros), demandando investir nisso parte de seu tempo?

- a. sim b. não

P17. Em 2021, qual era seu estado civil?

- a. solteiro(a) b. casado(a) c. separado(a) d. divorciado(a)
 e. viúvo(a)

P18. Em 2021, você morava sozinho(a)?

- a. sim b. não

P19. Em 2021, você era bolsista integral ou taxista do PPGEduc?

- a. bolsista integral b. taxista c. não recebia bolsa de estudos

P20. Em 2021, meu tempo dedicado aos estudos vinculados ao Mestrado, incluindo o tempo dos seminários e orientações foi, aproximadamente, de:

- a. 5 a 10 horas semanais b. 11 a 15 horas semanais c. 15 a 20 horas semanais d. mais de 20 horas semanais

V. SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

P21. Você disponibilizaria de uma a duas horas para participar de um grupo focal através do Google Meet para aprofundar questões acerca desta investigação

- a. sim b. não c. talvez

P22. (Se respondeu sim ou talvez na última questão) Muito obrigada por seguir participando! Por favor, informe seu nome para que possamos entrar em contato para agendar o grupo focal. Seu nome não será publicado em nenhum momento. _____

P23. Qual é a forma que você gostaria de ser contatado para o agendamento do grupo focal?

- a. WhatsApp b. e-mail c. telefone

P24. Conforme sua resposta à pergunta 23, qual seria o número ou endereço do contato para esse agendamento? _____

P25. Você pode agora criar seu pseudônimo para a investigação, ou seja, um nome fictício que aparecerá no lugar do seu nome real na pesquisa:

Muito obrigada por sua participação! É importante para nós! Por favor, clique

em enviar.

APÊNDICE G — ROTEIRO DE DEBATE PARA GRUPO FOCAL

Questão chave 1) O que vocês podem nos contar sobre sua trajetória no formato online (presencial digital) do Mestrado Acadêmico em Educação?

- Desafios, problemas, dificuldades ou desvantagens relacionados ao formato ()
- Vantagens relacionadas ao formato ()
- Participação ativa no curso ()
- Aprendizagens referentes à tecnologias digitais ()
- Interações, vínculos e relações humanas ()

Questão chave 2) O que vocês podem nos contar sobre sua trajetória de constituição do eu-pesquisador(a)?

- Momentos marcantes ()
- Protagonismo - o(a) professor(a) como produtor(a) de conhecimento ()
- O que falta no Mestrado e poderia ser ofertado? ()
- Desafios e dificuldades ()
- Vantagens, ganhos e aprendizagens ()

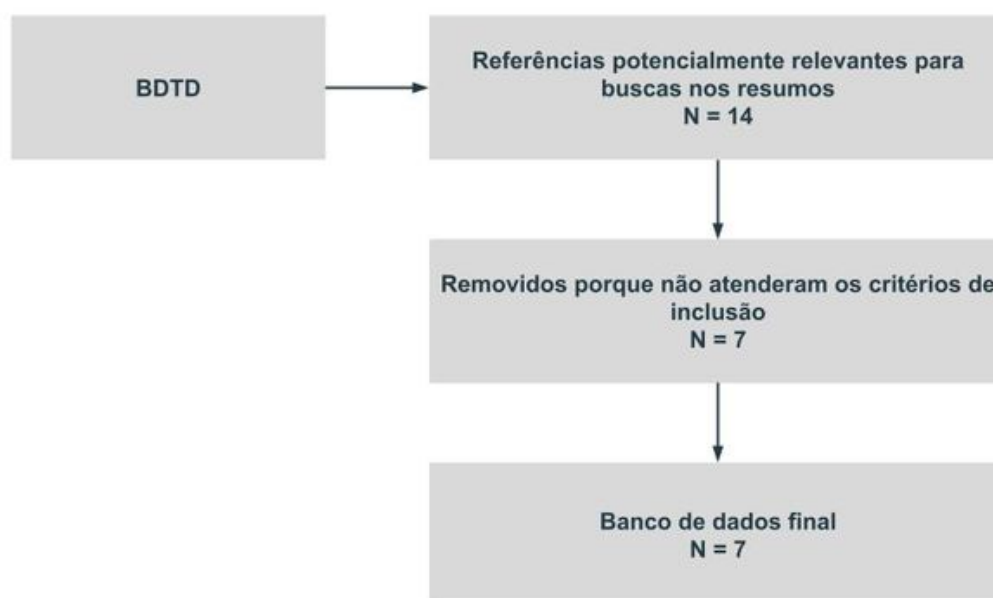
Questão chave 3) O que o Mestrado Acadêmico em Educação representa para você?

- Motivações que o(a) levaram a cursar o Mestrado ()
- Motivações que o(a) levaram a permanecer no Mestrado ()
- Quais sonhos ou desejos o Mestrado desperta ()

APÊNDICE H — DADOS DA SELEÇÃO DE INVESTIGAÇÕES PRECEDENTES

1ª TENTATIVA

Consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 02 de julho de 2021, utilizando os termos: formação de professores, mestrado, educação básica, stricto sensu, escola, formação docente, acesso e professor, sempre combinando na mesma busca avançada pelo menos dois deles. As combinações, das quais algum resultado foi incluído aqui, foram indicadas na legenda dos quadros que informam os dados sobre os trabalhos. Os operadores booleanos selecionados foram assunto, título e AND e a limitação do período correspondeu aos últimos dez anos (2011 à 2021) por nos interessar mais o que está sendo publicado na atualidade. A busca foi realizada nos idiomas português, espanhol e inglês por serem os que tenho proficiência na leitura. Para serem incluídas, as teses e dissertações deveriam tratar sobre mestrado acadêmico e acesso à esse ou sobre mestrado acadêmico e o professor(a) da educação básica simultaneamente. Dessa maneira, sete trabalhos fizeram parte do banco de dados final, conforme a ilustração abaixo:



A seguir, trazemos os dados sobre as teses e dissertações selecionadas:

ANEXO AAPÊNDICE I — DADOS DA SELEÇÃO DE INVESTIGAÇÕES PRECEDENTES

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T1	Dissertação de Mestrado	Kelen Cristina Gervasio	Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé	2019	Universidade Federal do Pampa

Fonte: O autor (2021).

Quadro 3 — Resultado para formação de professores; mestrado; educação básica; em título

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T2	Dissertação de Mestrado	Clarice Santiago Silveira	A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica	2012	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: O autor (2021).

Quadro 4 — Resultado para mestrado; educação básica; em título

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T3	Dissertação de Mestrado	Lorena Forti	Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica: motivações e objetivos	2019	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Fonte: O autor (2021).

Quadro 5 — Resultado para mestrado; educação básica; em assunto

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T4	Tese de Doutorado	Leila Barbosa Costa	Análise da inserção dos educadores mestres na democratização das políticas educacionais do município de João Pessoa	2016	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: O autor (2021).

Quadro 6 — Resultado para stricto sensu; educação básica; em assunto

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T5	Tese de Doutorado	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades	2019	Universidade de Brasília

Fonte: O autor (2021).

Quadro 7 — Resultado para stricto sensu; educação básica; em título

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T6	Dissertação de Mestrado	Dayse Kelly Barreiros	Os sentidos e os significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica	2013	Universidade de Brasília

Fonte: O autor (2021).

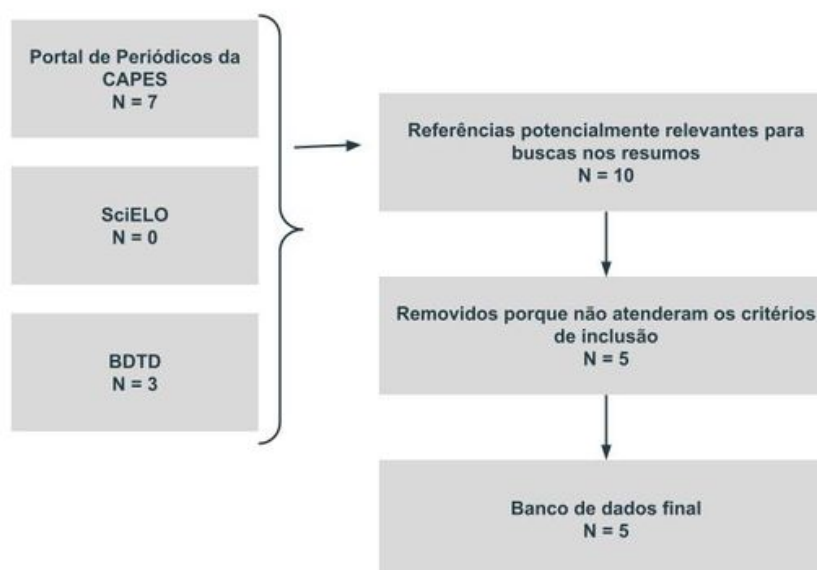
Quadro 8 — Resultado para mestrado; escola; formação de professores; em título

Número do texto	Tipo	Autor	Título	Ano de Defesa	Instituição
T7	Tese de Doutorado	Francisco Antônio Moreira Rocha	A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: o Programa "Bolsa Mestrado/Doutorado"	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: O autor (2021).

2ª TENTATIVA

Consultamos o Portal de Periódicos da CAPES, a Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 21 de abril de 2022, utilizando os termos: mestrado; educação, combinando-os na mesma busca. Os operadores booleanos selecionados foram título; contém; AND e a limitação do período correspondeu aos últimos dez anos (2012 à 2022) por nos interessar mais o que está sendo publicado na atualidade. A busca foi realizada nos idiomas português, espanhol e inglês por serem os que tenho proficiência na leitura. Para serem incluídos, as teses e dissertações e os artigos deveriam tratar sobre os mestrados acadêmicos em educação brasileiros e não fazerem parte da primeira seleção de trabalhos precedentes. Dessa maneira, cinco trabalhos fizeram parte do banco de dados final, conforme a ilustração abaixo:



A seguir, trazemos os dados sobre os textos selecionados:

Quadro 9 — Textos sobre mestrado acadêmico em educação

Número do Texto	Tipo	Autores	Título	Ano
1	Artigo	Thalita Melo de Souza Medeiros; Jocyléia Santana dos Santos; Maria José de Pinho	Memórias de egressos: mestrado em educação/UFT	2018
2	Artigo	Carlos César de Oliveira; Helena Amaral da Fontoura	Estudos em formação de professores realizados no mestrado em educação da FFP/UERJ: quais suas contribuições?	2021
3	Artigo	Pilar Figuera Gazo; Tânia Regina Raitz; Juan Llanes Ordóñez	Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha	2013
4	Artigo	Cesar Augusto Sadalla Pinto; Luciana de Oliveira Souza Mendonça; Thaidys da Conceicao Lima do Monte; João Batista Carvalho Nunes	Ética em pesquisa: análise das dissertações de um mestrado em Educação cearense	2021
5	Dissertação de Mestrado	Bruna Donato Reche	A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado	2015

Fonte: O autor (2022).

ANEXO A — PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO (PUBLICAÇÃO NO CONGRESSO MOVIMENTOS DOCENTES)

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO: UMA NOVA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO

Patrícia Bado Auler Klohn²⁸²

[Acesse a apresentação deste trabalho.](#)

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a vinculação de professores(as) da educação básica aos mestrados acadêmicos. Seu objetivo é sistematizar e analisar dados de artigos científicos do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e da SciELO que discorrem sobre esse tema. Com vistas a alcançá-lo, utilizou-se a metodologia de revisão sistemática e análise textual discursiva. Foram encontrados apenas quatro artigos que faziam a conexão entre professores(as) da educação básica e mestrado acadêmico. Esses, evidenciaram o perfil dos estudantes de mestrado, as contribuições do curso para o indivíduo e para a educação básica, a dificuldade para acessá-lo e a sua importância na formação de professores-pesquisadores. Apresenta como nova perspectiva na educação a necessidade de mais professores(as) trabalharem na educação básica e superior ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Professor. Educação Básica. Mestrado Acadêmico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais abrangente sobre o acesso de professores e professoras da educação básica ao mestrado acadêmico que vem sendo desenvolvida pela mestrandia Patrícia Bado Auler Klohn no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

²⁸² Mestranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul, pbauler@ucs.br.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O objetivo desta produção é sistematizar e analisar dados de artigos científicos do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e da SciELO que tratam sobre a inserção de professores e professoras da educação básica nos mestrados acadêmicos nos últimos 10 anos. Para tanto, foi feita uma revisão sistemática com análise textual discursiva, descritas na seção Metodologia. A seção Fundamentação Teórica traz o metatexto formulado a partir dos dados obtidos nos artigos e em Resultados e Discussão foram registrados informações sobre esses artigos. Por fim, em Considerações Finais, foram destacados aspectos a serem considerados como novas perspectivas para a Educação ligados ao tema da pesquisa em desenvolvimento.

Assim, pretendeu-se responder: Que ponderações podem ser feitas a partir de dados extraídos de artigos atuais que tratam sobre a vinculação de professores e professoras da educação básica aos mestrados acadêmicos?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Castro (2012), parece existir consenso entre os autores que tratam sobre os programas de pós-graduação em educação quando defendem que é necessário que esses sejam investigados. Zaidan *et al.* (2011) apontam para o crescimento do número de mestres formados neles, exemplificando que esse número triplicou entre 1996 e 2006 em relação à década anterior na UFMG.

Sobre o perfil dos mestrados em educação, os estudos selecionados para o presente trabalho identificam que há uma predominância feminina e de pessoas casadas (ESTEVAM e GUIMARÃES, 2011) e com formação e experiência docentes anteriores ao ingresso no mestrado (Z Aidan *et al.*, 2011). Zaidan *et al.* (2011, p. 134-135) relatam que ocorreram

mudanças no perfil dos alunos, constituído, até então, predominantemente de professores do ensino superior, passa a ser constituído também de professores de ensino fundamental e médio e, especialmente, de profissionais que atuam em instituições públicas.

Apesar disso, é notório que poucos licenciados acabam ingressando no mestrado acadêmico. Corrêa (2021) investigou a trajetória

formativa e profissional de 225 egressos do curso de pedagogia do Isepam, localizado em Campos dos Goytacazes - RJ, dos quais apenas 2 acessaram um mestrado, seja acadêmico ou profissional.

Entre os motivos que levam os docentes a buscar um mestrado acadêmico, estão: a melhoria em seus cargos ou novo *status*, pretensão de salários melhores, consciência acerca das lacunas em sua formação, aquisição de novos saberes, aprofundamento de conhecimentos, aprimoramento para mudanças na trajetória educacional e a possibilidade de um viver melhor e mais digno (ESTEVAM e GUIMARÃES, 2011, p. 718).

Mediante o ingresso no mestrado acadêmico, os então pós-graduandos se deparam com um ambiente de formação de docentes e pesquisadores. Alguns programas estão mais focados na docência, outros na pesquisa. Entretanto, Zaidan *et al.* (2011) e Estevam e Guimarães (2011) entendem que não deve haver privilégio de um tipo de formação em detrimento do outro, ambos necessitando estar sempre articulados.

Muitos professores e professoras da educação básica não fazem a transição para a educação superior quando se tornam mestres. Estevam e Guimarães (2011, p. 724) atribuem isso à falta de vagas para docentes do ensino superior, já que algumas instituições preferem contratar mestrandos por contratos com tempo determinado por serem mais baratos que profissionais já formados. A pesquisa de Zaidan *et al.* (2011) também registra isso com egressos da UFMG, levantando alguns números:

verificamos que, dos 242 egressos que responderam à pesquisa, 32 (aproximadamente 13%) atuavam na educação básica e nela permaneceram até os dias atuais. Cinquenta e nove mestres (aproximadamente 25%) passaram da escola básica para o ensino superior privado e/ou público.

Entre as contribuições do mestrado para o indivíduo, segundo relatos de egressos, estão: amadurecimento acadêmico e intelectual; construção de uma postura indagadora e reflexiva; formação para a vida e para a educação cidadã; pensamento mais humano e consciente; ampliação de contatos profissionais com várias instituições; maior confiança e consistência para atuar

no mercado de trabalho; exercício da pesquisa; capacitação para atuar em cursos de graduação; desenvolvimento de liderança (ZAIDAN *et al.*, 2011); e posicionamento crítico em relação às crenças do imaginário coletivo (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Entre as contribuições do mestrado acadêmico para os professores e professoras da educação básica e para a educação, estão: alteração na prática pedagógica; adoção de uma postura mais participativa na sala de aula e na escola; aquisição de subsídios teóricos que possibilitam a construção de uma prática coletiva e embasada teoricamente; ampliação de uma visão global da educação; abertura às múltiplas formas de conceber a educação e a escola; capacitação profissional; capacidade de desenvolvimento de projetos multidisciplinares; ampliação da visão sobre a ética na educação; maior segurança nas intenções pedagógicas; relativização do conceito de conhecimento; qualificação para trabalhar a relação teoria-prática; valorização da escola popular de qualidade a partir de um diálogo com a cultura dos alunos; formação de docentes mais tolerantes que negociam com seus alunos questões relativas aos seus interesses ou às suas dificuldades; pensamento da prática com os alunos a partir de um contexto histórico-cultural; maior conhecimento da estrutura escolar; consciência dos limites da prática; aproximação das funções de gestão; segurança para enfrentar os desafios da prática escolar; ampliação das concepções didático-pedagógicas; preocupação com a diversificação de metodologias; participação no projeto pedagógico da escola; ênfase no diálogo docente-docente e docente-discente e na reflexão sobre a própria prática; capacidade de sistematização das ideias (ZAIDAN *et al.*, 2011); e menos aderência à ideia de reprovação escolar (RIBEIRO *et al.*, 2018). Em contrapartida, alguns professores e professoras da educação básica acabam abandonando após o curso, por perceberem o distanciamento entre seu ideal de escola e a realidade da sala de aula (ZAIDAN *et al.*, 2011).

Apesar de tantos benefícios que um mestrado acadêmico pode oferecer para a vida pessoal e profissional dos(as) professores(as), eles(as) ainda encontram diversas barreiras para acessá-lo, como: a falta de recursos financeiros, falta de tempo, falta de oportunidade, questões familiares como a criação de filhos, falta de motivação, falta da oferta do curso em algumas

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

regiões, a crença de que o mestrado não é o seu lugar - que é muito difícil, muito trabalhoso, muito distante da sua realidade, poucas vagas diante da demanda existente e o conflito de horários entre escola e universidade (CORRÊA, 2021).

Incentivos como um maior número de bolsas de estudo, com valores mais atraentes, a redução da carga horária de trabalho e afastamento remunerado (ESTEVAM e GUIMARÃES, 2011) precisam ser mais comuns, visto que, de acordo com Corrêa (2021, p. 15):

a luta pela valorização do profissional da Educação não pode prescindir do cuidado com sua trajetória formativa, tendo como foco a possibilidade de desenvolver sua formação continuada de forma a ampliar os saberes já construídos e partilhados, inclusive em cursos públicos de especialização, de mestrado e de doutorado (CORRÊA, 2021, p. 15).

METODOLOGIA

A presente investigação constitui-se em uma metanálise a partir de uma revisão sistemática, conforme a proposta de Costa e Zoltowski (2014): levando em consideração a pergunta de pesquisa, definiu-se palavras-chave que foram usadas na busca avançada de bases de dados eletrônicas. Buscados os artigos, esses foram selecionados pelo conteúdo de seus resumos, de acordo com critérios de inclusão. Dos artigos selecionados, foram extraídos dados, que, por sua vez, foram sintetizados e interpretados.

As palavras-chave utilizadas foram professor, educador, docente, mestrado e *stricto sensu*, sempre em pares - professor e mestrado; educador e mestrado; docente e mestrado; professor e *stricto sensu*; educador e *stricto sensu*; docente e *stricto sensu*. As bases de dados exploradas, nos dias 5 e 6 de agosto de 2021, foram o Portal de Periódicos CAPES/MEC e a SciELO pela sua relevância no meio acadêmico. O período de busca se limitou aos últimos 10 anos porque a investigação pretendeu fazer uma análise de um contexto da atualidade. Os operadores booleanos utilizados no Portal da CAPES/MEC foram: no título, contém, AND; e no assunto, contém, AND. Na SciELO foram: título e resumo; e os filtros: últimos 10 anos, artigo, Brasil e ciências humanas.

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

Os artigos deveriam falar ao mesmo tempo sobre professores ou professoras da educação básica e o mestrado acadêmico, estar dentro da área da educação e tratar sobre o contexto brasileiro, visto que as leis que regem os mestrados fora do país são diferentes e os artigos poderiam trazer perspectivas que não se encaixam no cenário nacional.

A análise textual discursiva (ATD) foi feita baseando-se em Moraes e Galiuzzi (2020), passando pelas fases de unitarização, categorização e construção do metatexto. A ATD pressupõe a desconstrução de textos em unidades de dados, a organização dessas unidades em categorias para, enfim, gerar um outro texto final que engloba os artigos já mencionados. Esse está redigido na seção Fundamentação Teórica do presente trabalho. Todo o processo foi manual, pois a quantidade de artigos dispensava o uso de *softwares*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 159 artigos potencialmente relevantes, ao serem lidos seus resumos, apenas 6 atendiam aos critérios de inclusão, conforme demonstra-se na ilustração e no quadro a seguir:

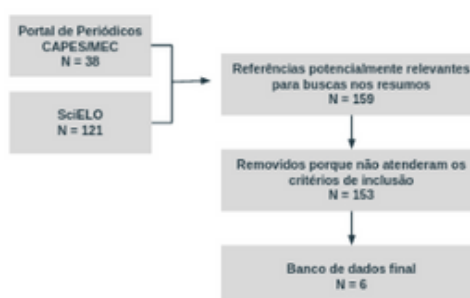


Figura 1 - Processo de seleção dos artigos.

Fonte: elaborado pela autora.

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

Quadro 1 - Os seis artigos selecionados.

N úmero do Artigo	Título	Referên cia	Tratativa
1 A	Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006)	Zaidan <i>et al.</i> (2011)	Repercussões do mestrado e do doutorado na vida profissional de 305 egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da FaE-UFMG por meio de um questionário com resultados analisados por decênios e divididos entre mestrado e doutorado.
2 A	Avaliação do perfil de egressos do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UFU: Impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009)	Estevam e Guimarães (2011)	Análise o perfil dos egressos do Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFU, que envolveu 39 sujeitos, detalhando gênero, estado civil, escolarização (pública ou privada), se publicaram suas dissertações, se escolheram o setor público ou privado para trabalhar, se cursaram o mestrado com bolsas e se hoje escolheriam o mesmo curso e orientador.
3 A	Egressos de um curso de pedagogia: trajetórias formativas e profissionais	Corrêa (2021)	Mapeia e analisa a trajetória formativa e profissional dos egressos do Curso de Pedagogia do Isepam. Contou com 225 participantes e levou em consideração a empregabilidade, a inserção em instituições públicas e privadas e o prosseguimento da formação na pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
4 A	Crenças de professores sobre reprovação escolar	Ribeiro <i>et al.</i> (2018)	Análise crenças de professores da educação básica sobre reprovação através de análise de regressão. Entre as características de perfil estudadas, indica se os docentes são mestres ou doutores.
5 A	A Pós-graduação em Educação no Brasil: Alguns aspectos à luz de estudos realizados na área	Castro (2012)	Dialoga com alguns autores sobre a pós-graduação <i>stricto sensu</i> , mas não faz uma revisão sistemática. Não trouxe aspectos referentes ao professor da educação básica como era esperado.
6 A	Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo <i>stricto sensu</i> em Educação Física	Teixeira <i>et al.</i> (2020)	Elabora reflexões sobre a dicotomia entre a formação docente e a pesquisa na pós-graduação, questionando se os Programas não poderiam contemplar esses dois objetivos. Não trouxe aspectos referentes ao professor da educação básica como era esperado.

Fonte: elaborado pela autora.

Os artigos selecionados trouxeram dados que puderam ser distribuídos em 11 categorias: a necessidade de pesquisas sobre o *stricto sensu* (A5); a evolução dos cursos de mestrado (A1); o perfil dos alunos de mestrado (A1, A2, A3); os motivos que levaram os discentes a ingressar no mestrado (A2); o mestrado como formação de docentes e pesquisadores (A1, A2, A6); a situação funcional dos discentes após o mestrado (A1, A2); as contribuições do mestrado para os egressos (A1, A4); as contribuições do mestrado para a educação básica (A1, A4); o abandono da educação básica por alguns egressos do mestrado (A1); as dificuldades dos professores e professoras da educação básica para acessar o mestrado acadêmico (A3); e os incentivos aos professores e professoras da educação básica para acessar o mestrado acadêmico (A2). Essas categorias refletem novas perspectivas sobre o mestrado acadêmico, principalmente na sua relação com a educação básica. Faltou que essas contemplassem as discussões sobre ensino híbrido e sobre novas tecnologias, tão caras à formação de professores(as) na contemporaneidade, seja do ensino básico ou da educação superior e que, portanto, poderiam ter aparecido como contribuições do mestrado acadêmico.

A seleção de apenas 6 artigos e posterior verificação de que apenas 4 tratavam sobre professores da educação básica e sobre o mestrado acadêmico concomitantemente, em duas bases de dados bastante relevantes para o meio científico brasileiro, demonstra a urgência de mais investigações que interliguem os dois temas.

Além disso, os artigos, ao investigar sobre egressos, informam sobre os(as) professores(as) da educação básica que se mantiveram nela após a conclusão do mestrado e os(as) que fizeram uma transição para o ensino superior, mas não observam a possibilidade desses(as) docentes poderem trabalhar na educação básica e na educação superior ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

Pondera-se que os mestrados acadêmicos estão ficando cada vez mais acessíveis aos professores e professoras da educação básica, apesar de existirem ainda muitas dificuldades de acesso à ele. Também é possível observar que os egressos relatam diversas contribuições que esses cursos trazem tanto para a sua esfera pessoal, como para a profissional.

A presente investigação é limitada pela escassez de artigos que fazem a conexão entre professores(as) da educação básica e mestrado acadêmico. Todavia, incentiva outros pesquisadores a se debruçar sobre o tema, dessa vez, levando em consideração que esses(as) docentes podem trabalhar, ao mesmo tempo, na educação básica e no ensino superior.

Esse perfil de profissional que se divide entre os dois níveis de ensino ajuda a classe do magistério a ter um maior domínio sobre a formação de seus futuros colegas, bem como favorece a articulação entre teoria e prática e traz mais qualidade à escola e à universidade. Esse olhar corresponde a uma nova perspectiva na educação, que se une à criação de terceiros espaços nas universidades e de mestrados profissionais - entre outras - para fortalecer os vínculos entre pesquisa e docência e escola e universidade.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Rosane Michelli de. A Pós-graduação em Educação no Brasil: Alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 263-287, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijedur/a/pFbqZZfCrkHPPhbGDLB5Vsg/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos de um curso de pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijensaio/a/4ZGD7MQpYWjwRWJjjCDxRTJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. cap. 3, p. 55-70.

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume V - 2021

ESTEVA, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UFU: Impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/f3bae306608a4796a716a0e85dc6a808>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/pageid/2>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e173086, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijedur/a/73Cs57hwCYkmpMFyN89zJZr/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

TEIXEIRA, Fabiane Castilho *et al.* Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo *stricto sensu* em Educação Física. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 164-181, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijrbeped/a/q8dXP9L6q3CfpmzjDVj5tqF/?lang=pt>. Acesso em 06 ago. 2021.

ZAIDAN, Samira *et al.* Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 129-160, abr. 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/c8f801bf88004d02b7a61c70217982c0>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ANEXO B — FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO: A CONSTITUIÇÃO DO EU-PESQUISADORA (ARTIGO PUBLICADO PELA PEMBROKE COLLINS)

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO ACADÊMICO: AUTOAVALIAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DO EU-PESQUISADORA

Fabiane Ferretti Munhoz⁹

Marcela Fabrícia Vélho Pezzi¹⁰

Patrícia Bado Auler Klohn¹¹

INTRODUÇÃO

Pretendemos analisar, através de autoavaliações, o processo da constituição do eu-pesquisadora de três professoras da educação básica (que são também autoras do presente artigo). Processo, esse, que foi se desen-

9 Mestranda em educação na Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciada em pedagogia pela UCS. Professora da rede municipal e privada de Bento Gonçalves. Participante do Observatório de Educação da UCS e do CELAPED.

10 Mestranda em educação na Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em pedagogia pela UCS. Coordenadora de escola de Educação Infantil da rede municipal – gestão compartilhada de Caxias do Sul. Participante do Observatório de Educação da UCS.

11 Mestranda em educação na Universidade de Caxias do Sul. Especialista em gestão de pessoas pelo IPOG e em educação moderna pela PUCRS. Licenciada em artes visuais pela UNINTER. Professora da rede municipal de Caxias do Sul. Participante do Observatório de Educação da UCS e do CELAPED.

volvendo durante o primeiro ano do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul. Assim, para iniciar a reflexão, buscamos parâmetros de análise nas obras de André (2016) e Romanowski (2012).

Encontramos oito parâmetros e adicionamos outros dois. Os oito primeiros intitulamos Objeto; Metodologia; Análise; Acesso à Fontes; Busca de Dados; Instrumentos de Coleta; Publicações; e Produção Social. Os dois últimos: Tecnologias Digitais e Produção Textual. Os títulos são sucintos para caberem gráficos, que contribuem com a visualização de habilidades desenvolvidas durante a constituição do eu-pesquisadora.

Ao final do artigo, compomos um metatexto, fruto de uma análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2020) realizada com o apoio do programa ATLAS.ti. A construção desse metatexto auxilia na compreensão de como um mestrado acadêmico pode contribuir com a formação permanente de professoras da educação básica.

1. AS AUTOAVALIAÇÕES

Decidimos dar notas de 0 a 100 para cada um dos parâmetros que se referem às habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma investigação. Nos gráficos, a nota máxima que aparece é 80, porque entendemos que estamos iniciando nossas trajetórias enquanto pesquisadoras e ainda temos muito o que aprender.

A primeira nota (em azul claro nos gráficos) avalia como foram nossos pontos de partida, antes de ingressar no mestrado acadêmico, em um momento em que podíamos contar somente com nossos conhecimentos advindos de trabalhos feitos na graduação e especializações. A segunda (em azul escuro no gráfico) avalia o momento atual, no qual nos encontramos no último mês do primeiro ano do curso de mestrado.

1.1. AUTOAVALIAÇÃO DE FABIANE FERRETTI MUNHOZ

Gráfico 1 - Dados de Fabiane Ferretti Munhoz



Fonte: a autora (2021)

Objeto: iniciei o curso de Mestrado com a perspectiva de realizar uma pesquisa voltada ao Ensino Superior. A ideia inicial era pesquisar sobre o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, trazendo para diálogo a necessidade de analisarmos se a criatividade e a expressão corporal estão presentes no fazer pedagógico dos docentes do curso de Pedagogia, bem como identificar quais os efeitos que estas competências podem gerar na formação acadêmica.

Porém, com o decorrer dos primeiros encontros dos Seminários e a troca com os colegas, surgiram outras possibilidades e que, de fato, me encantaram, pois estavam relacionadas a minha área de atuação profissional: a Educação Infantil. Assim, a partir dos diálogos realizados no grande e pequenos grupos, decidi trocar o contexto da pesquisa, mas ainda tendo como foco a formação de professores. Optei por elaborar meu projeto de pesquisa, definindo a área de estudo para a Educação Infantil, já que este assunto está totalmente vinculado à minha prática. Desde o ano de 2018, venho ministrando formação de professores para cidades vizinhas.

Confesso que, para mim, realizar esta troca foi bastante prazeroso, já que possuo várias leituras e referências teóricas sobre o assunto.

Confesso também que, inicialmente, esqueci que estava em um curso de Mestrado, no qual o tempo é curto. Por isso, foram essenciais os encontros com a minha orientadora, a Prof^a. Dra. Andréia Morés, pois ela realizou questionamentos que para mim foram difíceis de responder, principalmente com relação ao tempo que teria para colocar em prática a pesquisa. Ela auxiliou no delineamento de todo o projeto, dando orientações, sugestões de leituras, de pesquisas e escrita.

Tratar sobre o tema “Formação em contexto na Educação Infantil” aguçou minha vontade de pesquisar, escrever e, de fato, querer que a minha pesquisa seja referência para o estudo sobre o assunto. Alinhado a essa temática, decidi agregar os estudos que venho realizando desde o ano de 2015, sobre a prática educativa italiana, mais especificamente da cidade de Reggio Emilia, na Itália, sobre o tema da Pedagogia da Escuta.

Em fevereiro de 2020, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio em escolas italianas, localizadas em Pistoia e San Miniato, na Itália, próximas à cidade de Reggio Emilia. Em função do início da pandemia provocada pelo vírus da Covid-19, não foi possível conhecer outros lugares. Por estar muito latente esse assunto para mim, escrevi meu projeto pensando nesta sensibilização do olhar presenciada durante as visitas e que merecem uma atenção especial dentro dos contextos das nossas escolas. Acredito que trazer as contribuições dessa abordagem educativa irá auxiliar os professores de Educação Infantil a repensarem sua prática pedagógica, refletindo, assim, sobre a importância de pensar o cotidiano junto às crianças no contexto da escola.

Metodologia: como não havia tido a experiência de elaborar um projeto de pesquisa com todos os dados necessários, a parte metodológica foi um grande desafio. Ao apresentar meu tema de pesquisa, tinha ideias de como o realizaria, mas não tinha conhecimento sobre subsídios teóricos para embasar minha proposta. Neste momento, o auxílio da minha orientadora, Prof^a Dra. Andréia Morés, foi fundamental para que me ajudasse a estabelecer uma estratégia consistente de pesquisa.

Segui as sugestões da minha orientadora e pesquisei os livros sugeridos, bem como li a metodologia de várias dissertações e teses para compreender o que isso significava. Nesse sentido, a pesquisa foi fundamental

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

e por isso justifico a minha nota no gráfico, reconhecendo que tenho muito mais para aprender e me aprofundar até o final do curso.

Análise: neste quesito, compartilho que sabia bem pouco sobre os métodos de análise e que os seminários me ajudaram muito a compreender o seu significado.

Acredito que essa é uma das habilidades que preciso desenvolver bastante ainda, pois escrever meu projeto foi a parte que mais difícil. Os seminários realizados neste ano de 2021, relacionados ao processo de pesquisa, esclareceram dúvidas, bem como me ajudaram a entender as possibilidades de análise que existem. Percebo que as devolutivas recebidas na banca de qualificação me ajudaram a observar o trajeto que será percorrido ao colocá-lo em prática.

Acesso à Fontes: sempre tive facilidade para a leitura, sendo que meu repertório não se baseava somente na área de atuação. Sempre gostei de pesquisar referências na internet, procurando cuidar com a fonte que provinha as informações. Já havia realizado pesquisas em algumas bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Eric, Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Precisei, portanto, aprender a organizar e a sistematizar os dados encontrados e isso exigiu bastante estudo, bem como tentativas de organização e erros.

Busca de Dados: sempre gostei de realizar pesquisas. Lembro que desde muito cedo fui frequentadora da Biblioteca Pública da cidade e também da escola, pois gostava de pesquisar sobre o que iria escrever nos trabalhos a serem entregues desde o Ensino Fundamental. Essa vivência de pesquisa me ajudou neste processo de busca necessário para a elaboração do projeto.

Apesar de ter esta experiência anterior, precisei compreender como sistematizar todas estas informações, como organizá-las de forma que ficasse visível o processo de investigação. Já havia experimentado, através de um ensaio de publicação em conjunto, criar critério de inclusão e seleção, mas foi a primeira vez que realizei de forma individual.

Instrumentos de Coleta: sobre os instrumentos, conhecia as entrevistas, os questionários, diários de bordo e os círculos de cultura. A partir dos seminários cursados no Mestrado, acabei ampliando o meu conhecimento a respeito do assunto, passando a conhecer o grupo focal,

as cartas, o mapa Emic-rítmicos e os círculos dialógicos. Fiquei bastante interessada em, futuramente, trazer para a minha vivência um trabalho com o mapa Emic-Rítmico para que eu possa compreendê-lo e ver toda a sua potencialidade.

Publicações: antes do mestrado não realizei nenhuma publicação, apesar de ter escrito artigos de forma individual e coletiva. Comecei a entender melhor sobre os critérios para publicação no decorrer do curso de Mestrado.

Faz algum tempo que participo de grupos de estudo, antes mesmo do mestrado, mas esse movimento se intensificou neste ano. Sou idealizadora de um grupo de estudos chamado Grupo Pedagógico de Estudos (GPE), que reúne professores e demais interessados em realizar leituras compartilhadas sobre a área da educação. Atualmente, esse grupo conta com 21 participantes, residentes de vários locais do Brasil. Também participo de grupos de estudos relacionados a abordagem Pikleriana, como foco nos estudos com crianças de 0 a 3 anos.

Em seguida, aceitei o convite do professor Dr. Sandro Pitano para participar do grupo de estudos CELAPED, com encontros semanais. Ao entrar para o grupo, me prontifiquei a ajudar na administração das páginas do *Facebook* e *Instagram* junto com uma colega, bem como organizar a publicação de um livro em conjunto com outros colegas que fazem parte da comunicação no CELAPED.

Eu e minha colega Patrícia gravamos um vídeo sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), para o canal Diálogos também do PPGEdu da UCS¹². Fui convidada, também, a elaborar a segunda edição do Boletim do Observatório de Educação da UCS, referente aos meses de outubro a dezembro, com o tema “Entre professores e professoras: para além dos muros da escola”, e envolveu professores que fazem parte do PPGEdu, bem como outros que atuam nas escolas. Acredito que preciso melhorar meu quesito de publicações, realizando a submissão de mais artigos a revistas.

Produção Social: fiquei impressionada como o Mestrado ao mesmo tempo que parece ser tão individual, acontece no coletivo. Foi por meio dos diálogos, das trocas, sugestões dos colegas e professores que fui elabo-

12 Link de acesso: <https://youtu.be/h79tQUG8At4>

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
 MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

rando o meu projeto de pesquisa. Sempre defendi que o olhar do outro enriquece o nosso, então pude sentir na pele a importância da escuta e da reflexão relacionadas às críticas e contribuições recebidas.

Tecnologias Digitais: nunca tive tanto acesso às tecnologias digitais como nos últimos três anos. Sou uma pessoa que demorou para ter seu próprio computador e, posteriormente, seu próprio *notebook* por não ter condições financeiras para adquiri-lo. Lembro que, quando cursava a minha graduação, por vezes, precisava escolher se participaria das aulas ou se digitaria os trabalhos das disciplinas para entregar, pois era o único lugar que tinha acesso a esta tecnologia, bem como à internet.

Levando em consideração essa premissa, aprendi a lidar com a tecnologia de forma mais lenta. Com o passar do tempo, fui aprimorando essa habilidade e digo que, atualmente, tenho bastante facilidade em aprender a usar novos programas, bem como *softwares*. Porém, acredito na necessidade de estar em constante atualização nessa área.

Produção Textual: sempre gostei de escrever. Adorava as aulas de Redação que eram ministradas por uma professora, na quarta e quinta série¹³.

Ao escolher ser professora, sabia que esta habilidade estaria em constante aperfeiçoamento, pois é necessário elaborar vários documentos dentro das escolas, tais como: Projeto Político Pedagógico, Projeto da escola, planejamentos, atas de reunião, pareceres, fichas de Conselho de Classe, entre outros. Mas posso dizer que foi no decorrer deste primeiro ano de Mestrado que aprimorei ainda mais essa habilidade. Percebo que, agora, tenho muito mais rapidez em organizar as ideias no momento da escrita.

Fazendo uma análise de todo processo vivido e experienciado durante o primeiro ano do Mestrado em Educação, posso dizer e mostrar o quanto cresci enquanto pessoa, profissional e pesquisadora, pois fui me constituindo através do outro.

Neste sentido, finalizo compartilhando o meu desejo em me tornar uma professora-pesquisadora, pois é necessário que possamos ser docentes questionadores, que reflitam sobre a sua prática, assumindo e desenvol-

13 Série: era a forma como eram chamadas as turmas de ensino fundamental nas escolas regulares até o ano de 2009. A partir da implementação da Lei nº 11.274/06, o ensino passa a ter duração de nove anos e muda-se a sua nomenclatura, passando a ser chamado de ano em vez de série.

vendo uma atitude ativa, autônoma, criativa e comprometida (ROMANOWSKI, 2012).

1.2. AUTOAVALIAÇÃO DE MARCELA FABRÍCIA VELHO PEZZI

Gráfico 2 - Dados de Marcela Fabrícia Velho Pezzi



Fonte: a autora (2021).

Objeto: ao iniciar o ano letivo, já havia esboçado com minha orientadora, a Profª. Andréia Morés, um possível objeto de estudo, o qual eu deveria alargar meus conhecimentos sobre o assunto. Confesso que no início ainda me intrigava não pesquisar com crianças. Esse pensamento foi amadurecendo e hoje percebo o quanto é importante um estudo voltado para a formação continuada de professores da Educação Infantil com o rigor da pesquisa científica no campo social. Foi neste segundo semestre, após uma quase desistência, que comecei a desenvolver o projeto articulando as escritas com as leituras. Muitas vezes me questiono sobre o projeto que apresentei ao ingressar no mestrado, eu era relativamente inexperiente. Porém, refletia sobre a travessia de mestranda e me dava por conta que algo tinha saído dos trilhos.

Em Dezembro de 2021, solicitei ao Colegiado do Programa a prorrogação para qualificar o projeto de pesquisa, o qual eu irei me dedicar

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

no período das férias de trabalho para deixá-lo mais “encorpado” e que também tenha a minha identidade de pesquisadora nele.

Metodologia: diante dos estudos abordados até o momento, posso afirmar que não tinha propriedades teóricas para embasar meus estudos. Foi interessante que, durante a fase de escrita do projeto (fase em que ainda me encontro), eu pude perceber que a metodologia combinada para o estudo não se encaixava com a pesquisa, pois eu já identificava as devolutivas dos participantes. Fato esse que também me intrigava. Novamente estive em orientação e expliquei como eu compreendia a pesquisa que estava desenvolvendo e como ela se distanciava do que eu almejava. Passamos, assim, de Estudo de Caso para Pesquisa-Ação. Nesse trajeto pude conhecer outros métodos e definir um percurso metodológico para a pesquisa.

Análise: posso dizer que minha habilidade de análise ficou mais crítica, pois aprendi a desmembrar o resumo de um artigo, de uma dissertação, etc., identificando os objetivos, o objeto de estudo, os aportes teóricos, o percurso metodológico, a coleta de dados ou produção dos dados (nem sempre é possível coletar dados e na minha pesquisa os dados serão produzidos em conjunto com os participantes), a análise desses dados e os principais resultados. As aprendizagens constituídas neste período fazem a diferença na hora em que se faz necessário buscar um material no Banco de Teses e Dissertações e pela análise do resumo conseguir distinguir se tal artigo/dissertação será válido para leitura.

Acesso às Fontes: acredito que este é o momento em que mais tenho realizado buscas às fontes que conversem com a minha pesquisa. Lembro que fui bolsista PIBID e bolsista voluntária do PROINCLUIR, mas não me recordo de buscar com profundidade temas, autores e até mesmo novas referências bibliográficas para saber que o autor “X” se embasa no autor “Y” para abordar um conceito e mesmo para uma melhor compreensão do objeto de estudo muitas buscas foram realizadas nas plataformas digitais.

Busca de Dados: neste momento, ainda estou buscando dados para aprimorar a escrita final do projeto e apresentar à banca de qualificação um estudo que possa vir agregar ao ambiente em que almejo realizar a pesquisa. Para além dos dados empíricos, faz-se necessário buscar dados teóricos para embasar a investigação. Esses dados são obtidos através das leituras de livros, artigos, de sites. Aprendi a fazer uma busca mais apurada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES usando aspas nas palavras-chaves.

Instrumentos de Coleta: desde o primeiro projeto de pesquisa que apresentei para ingressar no mestrado, eu mencionava as entrevistas semi-estruturadas. Na Psicopedagogia estudamos essa parte da investigação para usar nos atendimentos clínicos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Hoje, identifico os diversos instrumentos para a coleta de dados para além da entrevista e dos questionários.

Publicações: ao observar o gráfico 2, este é o único quesito no qual não obtive tantos avanços quanto gostaria. Mas nesse semestre participei da gravação de um vídeo sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem com a colega do PPGEdU Melina Sauer Giacomini¹⁴.

Produção Social: como diz a colega Patrícia Bado, o projeto de pesquisa de mestrado é o trabalho individual mais coletivo que já fizemos. Eu não havia me dado conta de que a pesquisa que me proponho a fazer é de caráter social, algumas vezes não pensamos fora da caixinha, e o compartilhamento de informações com os colegas e com a orientadora somam nessa produção que se torna coletiva.

Tecnologias Digitais: a tecnologia faz parte de nossas vidas. Na graduação, ainda aprendi com uma professora que temos um “Deus Google” e que tudo nos é facilitado, basta saber como fazer a busca. Hoje, posso afirmar que sabia usá-las. Suas especificidades foram aprimoradas durante este primeiro ano de mestrado e se soubermos buscar pelas tecnologias teremos facilitadores em nosso favor na tessitura acadêmica.

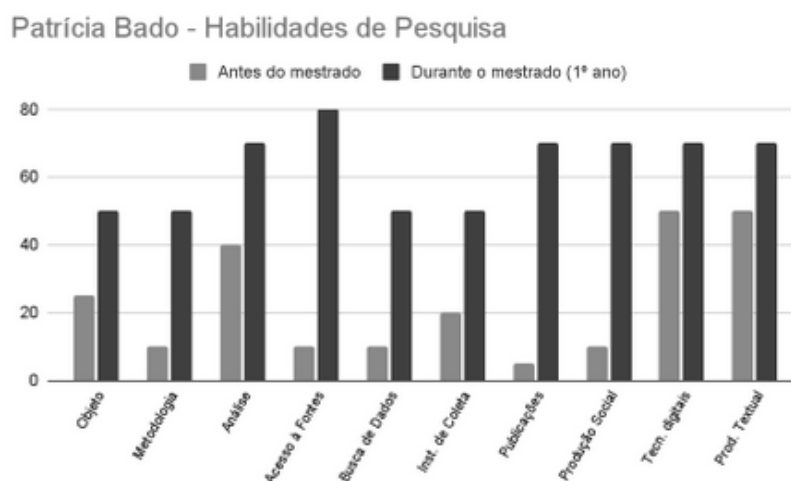
Produção Textual: eu gosto de escrever, cuidando da concordância verbal e da escrita correta das palavras. Minha produção textual se centrou nos escritos de alguns ensaios para avaliação final dos seminários e a escrita do projeto. Ler e reler esses trabalhos é encontrar em cada leitura algo diferente que não havia sido percebido ainda ou que se apresenta com outra percepção. Para o próximo ano, almejo alargar as possibilidades de escrita para além do projeto de pesquisa, me dedicando às publicações.

Nesse percurso foi possível compreender as etapas de uma pesquisa e como elaborar o projeto. Durante os encontros e a partir das leituras propostas, fomos constituindo novos saberes e conhecendo as possibilidades de uma investigação.

14 Link disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Ag8F3KW4w7c>

1.3. AUTOAVALIAÇÃO DE PATRÍCIA BADO AULER KLOHN

Gráfico 3 - Dados de Patrícia B. A. Klohn



Fonte: a autora (2021)

Objeto: definir o objeto de pesquisa do meu projeto não foi tarefa fácil. Eu poderia tratar sobre várias temáticas, mas fui muito exigente com elas, porque dessa definição depende toda uma carreira profissional e científica posterior. Mesmo ciente de que poderia mudar o objeto com o tempo, senti necessidade de amadurecê-lo ainda durante o primeiro ano do mestrado.

Esse amadurecimento demandou um processo de autoconhecimento, sempre provocado pela minha orientadora, a Prof^a. Andréia Morés, através de questionamentos durante nossos encontros de orientação. Comecei com o tema da alfabetização, por todo trabalho que estava desenvolvendo no momento e sobreveio sobre mim um certo sentimento de impotência quando ela me disse que eu teria que tratar sobre formação de professores.

Achei muito complicado vincular alfabetização e formação de professores, já que eu não passei por uma graduação em Pedagogia. A temática se afastou de mim a partir daí. Então, pensei em trabalhar com

formação de professores durante os estágios obrigatórios das licenciaturas, porque muitas contribuições podem ser feitas para mudar as estratégias desse período pelo qual passam os licenciandos. Tinha já muitas páginas escritas sobre, quando minha orientadora me perguntou se eu iria aplicar na Licenciatura em Artes Visuais. Como eu sou formada nesse curso, mas ainda não estava trabalhando na área (visto que o concurso que eu tinha entrado em exercício era para ser professora referência de séries iniciais do Fundamental ou da Educação Infantil), notei que o objeto da pesquisa ainda não estava suficientemente próximo a mim.

Pensei muito sobre esse problema que surgiu durante minha trajetória e percebi que, para aproximar o objeto tanto da formação de professores, como da minha história de vida, eu poderia aplicar a pesquisa no próprio Programa de Pós-graduação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, e deveria tratar sobre professores da educação básica. Pensei, então, em falar sobre o acesso de professores(as) da educação básica no mestrado acadêmico. Senti-me mais satisfeita com a mudança.

Entretanto, quando levei o projeto de pesquisa para a banca, ela apontou que o tema acesso é muito amplo, já que envolve diversos fatores como questões financeiras, políticas públicas, acessibilidade, gênero, entre outras. A banca tinha razão. Refleti muito sobre tais ponderações. Nesse meio tempo, fiz um estágio em docência em uma disciplina sobre avaliação com discentes de diferentes licenciaturas na modalidade EaD e fui convidada através do Instagram a dar uma palestra sobre EaD em um evento científico. Foi natural para mim. Percebi, também, que o meu grande diferencial não é exatamente como conduzo a alfabetização, mas como consegui fazer essa condução virtualmente, totalmente online, durante o período no qual as escolas fecharam por causa da pandemia. Conheci a mim mesma melhor.

Assim, decidi especificar o meu tema na minha própria turma de mestrado, porque sua formação foi online. Ao mesmo tempo, muitos são professores(as) da educação básica. Decidi conhecer a trajetória integral dessa turma, de maneira mais profunda e utilizando métodos válidos cientificamente. Assim, defini que meu objeto de pesquisa seria a trajetória formativa de professores(as) da educação básica em uma turma de Mestrado Acadêmico em Educação que vivenciou o primeiro ano desse curso em encontros síncronos e virtuais.

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

Cabe aqui ressaltar também que minha formação na Licenciatura e na Especialização foi, na maior parte, virtual e que a tese de doutorado da minha orientadora foi sobre formação de professores em EaD. Esse então, parece-me que é o caminho mais óbvio e pertinente a ser seguido.

Metodologia: gosto muito de ler Freire, identifiquei-me com suas palavras. No início, pensei em usar metodologias participativas, dialógicas, devido a isso. Queria construir uma pesquisa em conjunto com outras pessoas. Pensei em fazer uma análise SWOT de alguns estágios em conjunto com os estudantes que estavam passando por essa fase.

Só que percebi que não era hora de usar essa estratégia. Não era hora de colocar elementos que minha orientadora não conhecesse na pesquisa, pois estou começando e, sem o suporte que ela pode me dar, eu teria muitas chances de não ser bem sucedida no meu primeiro projeto. Portanto, analisei dentro do que era mais comum nas pesquisas qualitativas e dos autores por ela utilizados, o que estaria mais conectado com o objetivo geral do projeto. Assim, decidi utilizar o método do estudo de caso.

Quando ingressei no mestrado, eu não sabia que precisava de um método de análise de dados. Aprendi tudo o que sei sobre eles durante o curso. Cativou-me o método de análise textual discursiva, por contemplar interpretações a partir da hermenêutica – que faz a tradução do contexto do interlocutor para o leitor e objetiva a construção de um metatexto. Já usei esse método para a publicação de um trabalho em evento internacional e achei sua forma de organização muito lógica e prática.

Análise: sempre fui uma pessoa analítica. Gosto de fazer relações, conexões, pensar sobre causas e efeitos, colocar em xeque o senso comum e fazer avaliações. Noto que estou aprimorando essa capacidade a partir de cada crítica ou parecer que recebo nas devolutivas do meu projeto. Essa é uma habilidade que eu já tinha antes de ingressar no curso, mas está sendo devidamente lapidada.

Acesso à Fontes: anteriormente, minhas fontes provinham somente de livros de autores reconhecidos na área. Eu já sabia que muito do que há na internet e nas revistas que não tem cunho científico não contribuem muito para uma pesquisa. Porém, eu não conhecia o Portal de Periódicos da CAPES e a BDTD, entre outros. Já tinha ensaiado buscas no Google Acadêmico e na SciELO, mas nunca tinha utilizado efetivamente esses recursos em produções acadêmicas.

Busca de Dados: faço buscas de materiais interessantes desde muito cedo. Lembro da professora de informática do Ensino Fundamental olhando para o computador que eu estava usando e me elogiando: “isso sim que é pesquisar!”, disse ela. Certamente, tenho polido e aprimorado essa habilidade durante o mestrado. Aprendi a fazer buscas de produções científicas dos últimos 5 ou 10 anos, para buscar o que tem de atual na temática que eu me propuser a desenvolver, por exemplo. Aprendi também a criar critérios de descarte ou de inclusão de material nas revisões de literatura.

Ainda não passei pela fase de coleta de dados empíricos, então ainda terei que desenvolver muito nesse quesito.

Instrumentos de Coleta: a princípio, eu só conhecia questionários e entrevistas. No curso, passei a conhecer os círculos dialógicos investigativo-formativos, grupo focal, círculos de cultura, mapas Emic-rítmicos, diários de bordo e cartas. Ainda tenho, entretanto, que passar a formular e a utilizar esses instrumentos para ter a aprendizagem dessas habilidades consolidadas.

Publicações: publiquei um trabalho completo sobre minha pesquisa e fiz uma comunicação no Congresso Movimentos Docentes (CMD),¹⁵ e um resumo expandido no CEDU (Congresso do PPGEdU da UCS) sobre pressupostos políticos nas obras de Paulo Freire. Ministrei dois minicursos nesse último.

Além disso, eu e minha colega Fabiane gravamos um vídeo sobre DUA para o canal Diálogos também do PPGEdU da UCS¹⁶. Eu também desenvolvi o primeiro boletim do Observatório de Educação da UCS esse ano, que contou com a participação de muitos colegas, do mestrado e doutorado, e professores.

Como é possível perceber, no quesito publicações, meu desenvolvimento enquanto pesquisadora foi amplo.

Produção Social: costumo dizer brincando que o projeto de pesquisa de mestrado é o trabalho individual mais coletivo que já fiz. Envolve produções de outros autores, sugestões do grupo de pesquisa, da orientadora, da banca de qualificação e de amigos intelectuais. Passei pelo cos-

15 Link de acesso: <https://youtu.be/CAH8ZBevD1g>

16 Link de acesso: <https://youtu.be/h79tQUG8At4>

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
 MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

tume de receber críticas constantes, mas também elogios constantes e de usá-los a meu favor e da minha produção. Aprendi que há mais qualidade e cientificidade em um trabalho coletivo.

Tecnologias Digitais: o uso das tecnologias digitais sempre foi natural para mim, mas no mestrado aprendi a usar ferramentas que contribuem com os processos que a pesquisa envolve. Passei a usar muito o *Mettzer* (um software criado pela UFSC para facilitar a escrita de trabalhos acadêmicos dentro das normas ABNT), o *Google Docs* para escrever de maneira compartilhada com as colegas de curso), o site MORE, também criado pela UFSC, para facilitar a criação de referências dentro das normas da ABNT, o site *PaperPass* para verificação de plágio, o AVA da UCS para receber informações sobre os seminários e enviar trabalhos aos professores, o OBS estúdio para gravar janelas do *Google Meet* lado a lado e o recurso Visualização de Apresentador do *Google Slides* para ler textos redigidos para apresentações e controlar o tempo delas.

Produção Textual: minha professora de português do Ensino Médio, que era muito exigente, disse-me certa vez que eu escrevia muito bem. De qualquer maneira, vi essa habilidade ser aprimorada no mestrado acadêmico. Nossos professores nos fazem refletir sobre o uso de cada palavra por nós digitada.

Ao ler cada vez mais, criamos possibilidades de argumentação, entendemos o mundo sob outras perspectivas e formulamos frases mais claras.

Sendo assim, é preciso admitir que, durante um ano, o primeiro do Mestrado em Educação, desenvolvi muitas habilidades que vão constituindo meu eu-pesquisadora, o que me enche de orgulho da minha trajetória e de afeto por quem faz parte dela.

2. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Buscamos, através do *software* ATLAS.ti, organizar as contribuições que o mestrado acadêmico agregou à nossa formação enquanto professoras da educação básica. Tardif (2011) caracteriza os saberes docentes em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Utilizamos tal caracterização para organizar as referidas contribuições do curso de mestrado, pois isso nos permitiu relacionar nossa constituição do eu-pesquisadora com nossa formação docente.

Resumidamente, os saberes da formação profissional dizem respeito às teorias da educação, elaboradas através de métodos científicos e divulgadas por diferentes meios: universidades, eventos acadêmicos, revistas científicas, entre outros. Os saberes disciplinares são aqueles provenientes das disciplinas, por exemplo: arte, história ou matemática. Os saberes curriculares são aqueles que os professores precisam saber aplicar a partir de um programa escolar. Por fim, os experienciais, são aqueles que advêm do trabalho diário na escola e da experiência do seu meio profissional.

O quadro abaixo mostra o resultado dessa organização:

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias da Análise Textual Discursiva

Categorias	Subcategorias
Saberes da formação profissional	Análise de dados
	Compartilhamento de pesquisas
	Vivências
	Interação entre escola e universidade
	Leituras de textos científicos
	Seleção de fontes de informação
Saberes curriculares	Vivências
	Habilidade de escrever textos
	Instrumentos de pesquisa
	Encontros com a orientadora
	Banca de qualificação de dissertação
Saberes experienciais	Partilhas entre os pares
	Vivências
	Interação entre escola e universidade
	Autoconhecimento

Fonte: as autoras (2021)

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

Como é possível perceber, os saberes disciplinares foram pouco comentados nas autoavaliações, talvez porque são relatos de professoras que, em 2021, atuaram na educação infantil - etapa na qual não existe divisão de disciplinas. Os demais saberes, entretanto, emergiram por diversas vezes dos discursos analisados, demonstrando uma ampla contribuição do mestrado acadêmico na formação das professoras da educação básica.

As subcategorias *Vivências e Interação entre escola e universidade* foram indexadas a mais de uma categoria, por aprimorarem mais de um tipo de saber, refletindo a importância das trajetórias formativas das professoras no *stricto sensu* não só para si mesmas, mas também para as suas escolas, redes de ensino, para a universidade delas e para quem com elas interage no cotidiano profissional.

Ao ingressar no mestrado acadêmico e descobrir a rigorosidade que contém uma pesquisa científica, ao ver que essa depende de buscas e análises criteriosas de dados e informações, de métodos e de aceitação da comunidade acadêmica, passamos a valorizar mais os saberes da formação profissional, pois são constituídos e divulgados dessa forma. As muitas leituras que fazemos durante o curso também desenvolvem em nós esses saberes. Ao realizar o estágio em docência, percebemos que no Ensino Superior também é necessário utilizar os saberes da didática geral para mediar as aulas. Também a construção do nosso projeto de pesquisa, de ensaios, de vídeos, de boletins, de resumos expandidos e de artigos, bem como as apresentações nos seminários e nos grupos de pesquisa demandam conhecer os saberes da formação profissional na forma de embasamento teórico. É, ao mesmo tempo, importante ressaltar que a Fabiane e a Marcela estão conhecendo de forma mais profunda os saberes da educação infantil, enquanto a Patrícia está se aprofundando sobre a educação em versões *online*.

Dentre os saberes curriculares, estão as habilidades de formatar objetivos e de definir e colocar em prática propostas metodológicas. No nosso entendimento, essas são habilidades desenvolvidas em cada trabalho construído no mestrado acadêmico em educação, nas reuniões com a orientadora e na banca de qualificação do projeto de pesquisa e que não estiveram suficientemente presentes nas nossas vivências anteriores a esse mestrado. A coleta de dados, da mesma forma, relaciona-se ao trabalho docente, estando mais vinculada às avaliações e ao conhecimento das comunida-

des e dos estudantes. Outro destaque que aparece nas autoavaliações é o desenvolvimento da habilidade de escrever, que é bastante necessária para os professores da educação básica, pois formulam constantemente documentos pedagógicos e institucionais, muitas vezes precedidos por coleta de dados.

Vinculados aos saberes experienciais, foram identificados nas autoavaliações os estágios em docência no Ensino Superior, o autoconhecimento necessário para a escolha do objeto de estudo dos projetos de pesquisa, o amadurecimento para o acolhimento de críticas, sugestões e elogios, o entendimento da importância do trabalho coletivo, as parcerias formadas para a realização de trabalhos e projetos, a pertinência dos diálogos, a integração de vivências da escola e da universidade e as ideias compartilhadas (as tempestades de ideias). Tudo isso engrandece as vivências e as relações em ambos os ambientes - o da pesquisa e o da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gráficos mostram que todas as habilidades que uma investigação requer foram de alguma forma aprimoradas, dentro das possibilidades que um mestrado acadêmico comporta. A análise textual discursiva corrobora com isso, adicionando a percepção de que essas habilidades investigativas aprimoram também as habilidades necessárias ao ensino na educação básica e em outras situações que a profissão demanda.

Através das autoavaliações das três professoras, encontramos, para além da constituição do eu-pesquisadora, parte importante das trajetórias das formações dessas docentes, dessas profissionais. A identidade de pesquisadora não se separa da identidade de professora, ao contrário, uma fortalece a outra.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. Cap. 1. p. 17-34.

ALESSANDRA CAMPOS, ARTHUR BEZERRA DE SOUZA JUNIOR, LUCIANA LOURENÇO,
MARIANA DE ALMEIDA MOTTA REZENDE (ORGS.)

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/pageid/2>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Continuada. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Cap. 3. p. 130-167.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ANEXO C — BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO



VEJA NESTE BOLETIM

Informativo número 1 | jul.-set. de 2021
Observatório de Educação da UCS

Pág. 3 Apresentação
[Acesse aqui o texto.](#)

Pág. 4 Editorial
[Acesse aqui o texto.](#)

Pág. 5 Professora da educação básica na pesquisa
[Acesse aqui o texto.](#)

Pág. 6 Mães e investigadoras
[Acesse aqui o texto.](#)

Pág. 8 Mas eu trabalho 40 horas! A pesquisa é para mim?
[Acesse aqui o texto.](#)



Para conhecer o site do Observatório de Educação da UCS [clique aqui](#)

Para conhecer o site do PPGEdU - Programa de Pós-graduação em Educação da UCS (mestrado e doutorado) [clique aqui](#)

Para conhecer o site do PPGECiMa - Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática [clique aqui](#)

Pág. 9 Bolsas de estudo, processos e trajetórias
[Acesse aqui vídeo e podcast.](#)

Pág. 10 Amizade intelectual: convivendo no PPGEdU
[Acesse aqui a resenha.](#)

Pág. 11 Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos
[Acesse aqui a dica.](#)

Pág. 12 Referências
[Acesse aqui.](#)

Pág. 13 Expediente e contatos
[Acesse aqui.](#)

APRESENTAÇÃO

Por Nilda Stecanela e Andréia Morés - Coordenadoras do Observatório de Educação da UCS

O presente boletim expressa um desejo de longa data e situa-se no âmbito das ações do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Acolhe a vida pulsante nas trajetórias de pesquisadores, doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica, professores da Educação Básica. Caracterizado como um Núcleo de Inovação e Desenvolvimento, constitui-se numa forma de potencializar a investigação, a produção e a disseminação do conhecimento.

Seguimos articulados em defesa da educação, com olhar atento para as políticas educacionais em uma dimensão histórica e cultural, para a formação de professores, estudos freireanos e tecnologias educacionais, pautados pelo diálogo entre a universidade e as necessidades das redes de ensino da região de abrangência da UCS.

Nossa gratidão aos pesquisadores associados que se envolveram na sistematização desta publicação. Desejamos ótima leitura e muitas interações.

Fraternos abraços.

Nilda Stecanela



Andréia Morés

3

EDITORIAL

Observatório de Educação da UCS

Por Patrícia Bado Auler Kohn - Mestranda no PPGEdU da UCS

A universidade tem um compromisso com a sociedade: o de gerar novos conhecimentos e, de maneira holística, incentivar o aprimoramento pessoal e profissional dos seres humanos em diversas áreas do conhecimento. No campo da educação, a universidade tende a contribuir com a sua qualidade em todos os níveis de ensino. Para isso, é necessário enfrentarmos uma das lacunas da formação de professores: António Nóvoa (O PENSAMENTO..., 2012) denuncia a falta de controle dos professores e professoras da educação básica sobre a formação de seus futuros colegas de trabalho. Enquanto médicos são professores de futuros médicos na universidade e engenheiros são professores de futuros engenheiros, a quantidade de professores que são professores de

futuros professores ainda precisa aumentar. Eu fiz questão de deixar essa última frase estranha e aparentemente redundante para destacar ainda mais a incoerência que emerge desse problema.

A pós-graduação *stricto sensu* objetiva formar professores da educação superior e pesquisadores. Então, incentivar que professores(as) da educação básica acessem o mestrado acadêmico promove não só o controle desses sobre a formação de futuros colegas, como os torna produtores de conhecimento e, ainda, como defende Chauí (2001), os livra do estigma de serem considerados mão de obra barata.

Santos (2008), por sua vez, critica pesquisas que só contribuem com a carreira do próprio pesquisador, mas nada fazem pelas

escolas. Sendo que é possível pesquisar enquanto se ensina (ANDRÉ, 2016), os professores(as) da educação básica podem com mais autoridade unir teoria e prática, preocupando-se com as temáticas que envolvem diretamente o cotidiano escolar.

É por tudo isso que nós do PPGEdU da UCS decidimos tratar neste boletim sobre a interseção entre mestrado e educação básica. Porque somos mestrandos, somos pesquisadores, produtores de conhecimento, mas, antes de tudo, somos professores e professoras da educação básica convidando você, nosso colega de profissão, a juntar-se a nós nesta linda luta que é a qualificação da educação nacional.

Aproveite as leituras, o vídeo, as fotos e as dicas!

4

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PESQUISA

Por Isadora Alves Roncarelli - Doutoranda no PPGEdU da UCS

Compreender a docência como um processo formativo permanente foi o que me motivou a buscar o Mestrado em Educação. Mas poderia ter buscado outros caminhos, não poderia? Especializações, cursos de extensão, minicursos de formação continuada... A curiosidade pelos processos educativos e pela docência e seus movimentos me fez desejar a pesquisa em educação como possibilidade de refletir sobre a realidade da Educação Básica e construir perspectivas de enfrentamento aos desafios de estar sendo professora.

Meu percurso pelo Mestrado foi atravessado por Freire. Foram observações das realidades escolares, especialmente da escola

pública, que me (re)aproximaram do autor e me motivaram a trilhar caminhos em direção a uma prática pedagógica dialógica. E talvez essa tenha sido a principal contribuição do Mestrado na minha docência: vislumbrar a prática pedagógica dialógica como um caminho possível de transformação da educação. Vejam só! Aqui está outra contribuição da pesquisa: romper com a ingenuidade. Quando digo "transformar a educação" não é em uma perspectiva ingênua, afinal cursar um mestrado acadêmico ou desenvolver uma pesquisa em educação não resolve os problemas da área, mas possibilita um olhar crítico frente aos desafios, impulsionando docentes à reflexão e às pequenas transformações, aquelas

possíveis quando fechamos a porta de nossa sala de aula e abrimos a janela do mundo.

Estar docente na Educação Básica durante o Mestrado (e agora, durante o Doutorado), é um desafio, mas também uma alegria. **Poder investigar a docência estando encharcada pela realidade me permite transitar entre o olhar de quem vive o cotidiano e o olhar de quem observa de maneira crítica.** Esse trânsito que entrelaça teoria e prática e que me impulsiona diariamente a novos desafios investigativos, me faz compreender que, como afirmam Boufleuer e Fensterseifer (2016, p. 264) "[...] sem investigação não há docência que se sustente".⁵

MÃES E INVESTIGADORAS

Por Daiane R. Borges, Danúbia B. Menegat, Fabiana F. Santos e Maria Elisabete Fernandes - Mestrandas no PPGEdU da UCS

A maternidade atravessa todas as esferas da vida de uma mulher. Impõe um outro tempo, uma outra produtividade, um outro olhar para as mesmas temáticas ou situações. A partir destas transformações, surgem outras demandas que estão a todo momento profundamente conectadas com a função social e simbólica da maternidade. A mãe que opta, deseja e consegue inserir-se, bem como, permanecer na pós-graduação, enfrenta, sem dúvidas, uma série de desafios. A conciliação entre os deveres acadêmicos, profissionais e de cuidado com os filhos, entre outras inúmeras demandas, distancia-se - e muito - da calma e do conforto. No entanto, é um sonho possível.

Entendemos que falar da possibilidade e da importância das

mães na pós-graduação seja uma forma de acolher e incentivar que essas possam continuar sonhando e construindo caminhos para o abismo entre a maternidade e carreiras (não apenas) acadêmicas. É função também da academia e dos que nela estão inseridos, problematizar questões referentes à falta de acolhimento às mães no âmbito da pós-graduação, pois, somente assim iremos avançar na construção de um espaço menos desigual. A maternidade, por vezes, nos condiciona e aprisiona levando-nos a uma certa limitação da produção esperada e desejada do meio acadêmico. No entanto, abordar um tema tão complexo e rico como este possibilita novas descobertas e proporciona, especialmente a nós

mães, uma certa emancipação das amarras que a sociedade e o sistema nos impõem.

Ser mãe diante dos desafios da academia é resistir e desenvolver estratégias que primem pela desconstrução cotidiana de relações de desigualdades e desvalorização da mulher mãe. Participar e usufruir de pequenas oportunidades ofertadas dentro de um mundo tão complexo e repleto de descobertas e possibilidades se faz necessário, especialmente em tempos obscuros como o atual. Ao não optarmos pelo distanciamento entre maternidade e academia estamos aprendendo a nos desenvolver, a agir no mundo e com o mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação numa sociedade que nos exclui e/ou nos⁶

limita pelo simples fato de sermos mulheres e mães.

A academia poderia ser um espaço onde os sujeitos possam desenvolver condições de participar e usufruir das mesmas oportunidades ofertadas a todos os discentes, concedendo assim condições de igualdade para o enfrentamento de adversidades que possam ocorrer entre esses dois mundos. No entanto, a quem interessa tal transformação? Contribuir ativa ou passivamente para este processo requer diálogo, paciência e muita persistência. Acreditamos que a academia proporciona, direta ou indiretamente, tal consciência na medida em que seu ambiente institucional e as relações sociais ali existentes, favorecem para a transformação.

O conhecimento científico

desde sempre foi um divisor de águas para as classes dominantes e dominadas. Mesmo a sociedade tendo evoluído em muitos aspectos para a desconstrução dessa lógica patriarcal de sociedade, trabalho e conhecimento, muito ainda a sociedade deve às mulheres, pois à elas, ao que tange processos de opressão e exclusão, acentuam-se ainda mais alguns aspectos, a saber: ser mulher, ser mãe, ser mãe solo, a classe social, a raça, entre outras. Estar em um programa *stricto sensu* sendo mulher e mãe é um ato revolucionário tanto no campo social, como pessoal.

As condições expostas acima reverberam, ainda, um caráter de exclusão e silenciamento das minorias, mas quando nos aproximamos das narrativas e

histórias pessoais percebemos que outros aspectos e estigmas marcam a trajetória das mães na pós-graduação. Porque sim! Somos mães em tempo integral, profissionais e estudantes! **Nossa decisão demonstra um ato de coragem e amor, amor por nós, pelos nossos e por nossas utopias.**

7

MAS EU TRABALHO 40 HORAS! A PESQUISA É PARA MIM?

Por Robélia Aragão da Costa - Mestranda no PPGEduc da UCS/CEEN (MINTER)

Conciliar as obrigações profissionais e os estudos é um verdadeiro desafio, ainda mais para aqueles que exercem suas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas ou mais. Muitos não conseguem a liberação do trabalho para se dedicar exclusivamente aos estudos acadêmicos, mesmo que alguns Estatutos do Magistério e Plano de Carreira do Magistério das redes públicas de ensino prevejam a licença para os estudos. Na rede privada de ensino isso fica muito mais difícil.

Por outro lado, normalmente, os cronogramas das aulas das universidades não são pensados para contemplar os estudantes-trabalhadores, principalmente, os professores e outros ocupantes de cargos de apoio ao Magistério da

Educação Básica, por isso alguns nem tentam. Propagam-se a impossibilidade do acesso e da permanência desse público-alvo no curso por conta, respectivamente, das exigências dos editais de seleção e das demandas inerentes ao formato curricular do Mestrado.

Diante disso, é comum ouvirmos - "Mas eu trabalho 40 horas! O mestrado é para mim?" Diria que, SIM! O Mestrado é também para esses profissionais, não importa a motivação, livre escolha ou necessidade de avançar na carreira profissional. Para tanto, recomendamos que pesquise sobre as universidades que ofertam o curso do seu interesse e tente, quantas vezes for preciso, passar no processo seletivo.

Logo, ao conseguir ingressar no Mestrado, **sugestionamos: verificar a possibilidade de licença para os estudos junto aos órgãos competentes para o qual trabalha; estabelecer uma rotina de estudos; focar no que é essencial, evitando compromissos extras; selecionar tema/objeto de pesquisa que prendam o seu interesse durante o percurso do Mestrado, podendo ser vinculado a sua área de atuação; reservar um tempo para as questões de interesse pessoal.**

Eu e muitos colegas de profissão já ingressamos, buscando conciliar - os objetivos da profissão e os acadêmicos. Por fim, acreditamos que outros também podem trilhar esse caminho, reafirmando - Sim, o Mestrado é para nós!

8

BOLSAS DE ESTUDO, PROCESSOS E TRAJETÓRIAS

Vídeo: bolsistas e taxistas da turma de mestrado em educação de 2021

Podcasts: Melina S. Giacomini (mestranda em educação no PPGEdU) e Lilibeth Wilmsen (mestre em educação pela UCS)



[Clique aqui](#) para ver o vídeo que gravamos para incentivar você a almejar uma bolsa de mestrado!

Acredite em você!

[Clique aqui](#) para ouvir o podcast sobre o processo seletivo do mestrado.

[Clique aqui](#) para ouvir o podcast sobre a trajetória do mestrado.

9

AMIZADE INTELECTUAL: CONVIVENDO NO PPGEDU



[Clique aqui](#) para ler a resenha do livro de Julio Groppa Aquino sobre amizade intelectual.

Foto de uma aula do Seminário de tópicos especiais Inovação e Educação: perspectivas pedagógicas e processos educacionais

Foto de um encontro para a gravação do vídeo deste boletim

GUIA PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UCS

A UCS disponibiliza neste link um guia **gratuito** que pode lhe auxiliar na montagem de seu projeto de pesquisa.



É só clicar ali para acessar!

https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/guia-trabalhos-academicos_4.pdf

11

REFERÊNCIAS

Informativo número 1 | jul.-set. de 2021
Observatório de Educação da UCS



ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. cap. 1, p. 17-34.

AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o étnos docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. *Filosofia da educação e pesquisa educacional: movimentos em direção ao diálogo*. Espaço Pedagógico, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 250-266, jul./dez. 2016.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

O PENSAMENTO de António Nóvoa: o que podemos aprender com a formação de médicos. Rodrigo Ratier e André Menezes. *Nova Escola*, 2012 (3min).

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3759/o-pensamento-de-antonio-novoa-o-que-podemos-aprender-com-a-formacao-de-medicos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. cap. 1, p. 13-106. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

12

EXPEDIENTE E CONTATOS

Núcleos de Inovação e Desenvolvimento - NID
Observatório de Educação da UCS

Informativo número 1 | jul.-set. de 2021

Coordenação: Profa. Dra. Nilda Stecanela e Profa. Dra. Andréia Morés

Responsável por esta edição: Patrícia B. A. Klohn

Colaboradoras desta edição: Daiane R. Borges, Danúbia B. Menegat, Fabiana F. Santos, Fernanda M. Cadore, Isadora A. Roncarelli, Lilibth Wilmsen, Maria Elisabete Fernandes, Melina S. Giacomini, Monique N. Bueno, Robélia A. da Costa

Imagens: Darlan G. Sheid e Sônia R. L. Matos

Revisora do texto: Viviane Cristina P. S. Maruju

E-mail do observatório: observatoriodeeducacao3@gmail.com

Faça parte do nosso grupo de transmissão no WhatsApp para receber os próximos boletins:

[Clique aqui.](#)

Contatos para mais informações sobre mestrado e doutorado em educação:

Email do PPGEduc: ppgedu@ucs.br

Telefone do PPGEduc: (54) 3218-2100 ramal 2824

