

Influências e Motivações para o Ingresso no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática: uma Análise Autobiográfica

Influences and Motivations for Entering the Master of Science and Mathematics Teaching: an Autobiographical Analysis

Kátia Guerchi Gonzales^{*ab}; Anelisa Kisielewski Esteves^{bc}; Antonio Sales^b; José Matheus Pinheiro da Fonseca Silva^b

^aUniversidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

^bUniversidade Anhanguera-Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, MS, Brasil.

^cRede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, Brasil.

*E-mail: anelisake@gmail.com

Resumo

Este estudo de caso tem como objetivo, a partir das narrativas autobiográficas de acadêmicos de uma universidade privada, compreender quais foram as influências e motivações que levaram os mestrandos a ingressar em um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Para isso, utilizamos a escrita de si como metodologia, via cartas. As análises ocorreram em dois movimentos distintos e complementares: um a partir da constituição e caracterização do curso em foco e o outro se pautou nas possíveis interpretações das narrativas autobiográficas. Foi possível identificar dentre os discursos as categorias definidas, por nós, como crescimento pessoal, progressão profissional, obtenção de título, progressão acadêmica, contribuição social e ser docente. Transpassam as narrativas dos mestrandos um processo de valorização do mestrado e de ser mestre que remetem aos principais tipos de capital definidos por Thompson (2011): capital econômico, capital cultural e capital simbólico. Concluímos, a partir dessa pesquisa, que os mestrandos em foco são conscientes que são sujeitos inacabados, inconclusos, e que na relação com o outro e com o mundo, almejam o mestrado para reconhecimento, poder, melhores empregos, titulação e ampliação de seus conhecimentos e de sua concepção de mundo.

Palavras-chave: Experiências. Narrativas Autobiográficas. Decisão de Ser um Mestre.

Abstract

The autobiographical narratives of academics from a private university help us to understand what were the influences and motivations that led the Master's students to enter a postgraduate program in Science and Mathematics Teaching. We used the self writing as methodology, via letters. The analyzes took place in two distinct and complementary movements: one from the constitution and characterization of the course in focus and the other was based on the possible interpretations of the autobiographical narratives. It was possible to identify among the speeches the categories defined by us, such as personal growth, professional progression, obtaining a title, academic progression, social contribution, and being a teacher. The narratives of the Master's students pass through a process of valuing the Master's and being a Master that refers to the main types of capital defined by Thompson (2011): economic capital, cultural capital, and symbolic capital. We conclude, from this research, that the Master's students are aware that they are unfinished, unfinished subjects, and that in relation to the other and the world, they aim for the master's degree for recognition, power, better jobs, qualification, and expansion of their knowledge and their conception of the world.

Keywords: Experiences. Autobiographical Narratives. Decision to be a Master.

1 Introdução

Narrar é um evento tão comum em nossas vidas, uma vez que faz parte das faculdades humanas mais antigas. Como observa Vieira (2016), esse ato tão intrínseco de relatar algo ou explicitar – por meio da linguagem – as recordações de um tempo são naturalizadas sem que haja a reflexão de seu potencial para além do conhecimento do senso comum.

Todos nós presenciamos ou efetuamos a narração de algo, pois narrar nos possibilita contar histórias que vivenciamos ou que ouvimos. Efetuamos, desse modo, o ato de narrar o acontecido sem o conhecimento de que algo tão simples e corriqueiro do nosso cotidiano é, ao mesmo tempo, um “instrumento importante de transmissão e preservação de heranças identitárias e de tradições” (Cury, 2011, p.65).

Poletto e Parada (2016) ressaltam a ideia que o ato de

narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem, considerando que, desde os tempos das cavernas, as gravações em pedras, utilizadas pelos homens naquele período da história humana, eram também narrativas. As narrativas vêm acompanhando o ser humano no decorrer da sua evolução e nas sociedades. O voltar para o passado pelo autor da história pode trazer reações inesperadas, como, por exemplo: alegria, choro, risos e outros. É inevitável que a pessoa tenha algumas dessas atitudes ao narrar algo.

Seguindo a mesma vertente de Poletto e Parada (2016), Gomes (2015) assegura que as narrativas estão vinculadas diretamente às experiências que o ser humano teve ao longo dos anos, desde o nascimento até o dia em que narra o fato. Cada período da vida reúne vários fatores que influenciam o desenvolvimento de valores e ideias referentes ao convívio em sociedade. As experiências que um indivíduo tem em

contato direto com a aprendizagem servem de estímulo para continuar ou mudar suas escolhas. Martino (2016, p. 48), corroborando essas ideias, descreve que “[...] o ato de contar histórias está sempre ligado a uma perspectiva relacional: contamos histórias uns para os outros no sentido de estabelecer narrativas comuns que nos permitam estabelecer não apenas quem somos, mas também quem não somos”.

A narrativa autobiografia evidencia a construção do indivíduo, tornando possível voltar ao passado para contar fatos que estimularam a tomada de decisões e de escolhas. Para Gomes (2015, p. 2) para que seja considerada uma narrativa autobiográfica é preciso atender três critérios: “[...] a identidade entre autor e herói da narração (personagem principal), a presença de uma narração, e não de uma descrição, e a cobertura, pela narrativa, de uma sucessão temporal suficiente para que apareça o traçado de uma vida”. Desse modo, os relatos podem ser contados pelos narradores mediante documentos pessoais dos indivíduos como: cartas, fotos, revistas, livros, entre outros objetos que tenham algum significado ou influência sobre o fato que está sendo pesquisado.

Sob essa vertente, concordamos com as ideias de Gomes (2015) e Martins (2016) ao considerarem a autobiografia como um relato das experiências que o indivíduo adquiriu ao longo da sua trajetória, mediante as suas vivências, como fontes riquíssimas de detalhes de um fato vivenciado por ele, podendo ser constituída como fonte de pesquisa para investigação de um determinado tema.

Já no contexto educacional, ao entender que, por estar inserida no âmbito das formações sociais, os componentes políticos, sociais e econômicos influenciam a educação, mais especificamente a educação escolar, pode-se buscar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos diretamente envolvidos com objetivo de se obter e/ou aprofundar informações sobre esse contexto. Nessa abordagem, o sujeito tem papel de destaque, pois ao relatar um fato que experienciou, ele o interpreta.

Mais especificamente no campo da formação de professores de Matemática, o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem tem se debruçado nas narrativas dos sujeitos para compreender a formação de professores de Matemática no Brasil e, para isso, utilizam a História Oral como referencial metodológico.

Além disso, o trabalho com autobiografias, por meio de memoriais dos colaboradores para a compreensão de um determinado tema, tem se mostrado favorável às pesquisas educacionais, como, por exemplo, a investigação de Gomes (2015) que observa as potencialidades e o papel das narrativas autobiográficas nos estudos da História da Educação Matemática. Outro trabalho que lança mão de memoriais para compreender o campo da Educação Matemática é a *A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa*, de Fernandes (2014), em que o autor ressalta

ser fundamental articular narrativas e questões, de forma que as especificidades dos relatos de vida não sejam vistos como enunciações globalizantes, mas que colaborem na constituição de cenários que viabilizem compor histórias.

Sales, Gonzales e Andrade (2019), no relato de experiência *A Experiência de Ser Mestrando e a Perspectiva de Ser Mestre*, também apresentam as narrativas autobiográficas como possibilidade de instrumento na formação docente – mais especificamente na formação inicial de pesquisadores. Eles utilizam a escrita de si, por meio de cartas, para compreender as experiências de como é ser um mestrando após o decorrer da primeira disciplina do curso de mestrado.

Nossa inquietação perpassa essas pesquisas e busca, por meio de escritas autobiográficas, constituídas em cartas, compreender quais foram as influências e motivações que levaram os mestrandos a ingressar em um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, em uma universidade privada.

2 Material e Métodos

2.1 Narrativas autobiográficas: uma possibilidade por meio de cartas

A narrativa é um instrumento muito empregado nas investigações educacionais, o qual possibilita aos pesquisadores analisarem eventos já ocorridos por intermédio de relatos de experiências. Colabora, assim, na constituição de um olhar criterioso sobre os fatos que não teriam como ser analisados de outro modo – seja por meio de documentos escritos ou por outros meios físicos – que não sejam as experiências fornecidas por narradores.

De acordo com Gomes (2015, p. 588),

A valorização da subjetividade e dos relatos na primeira pessoa do singular tem tido um papel bastante relevante, nas últimas décadas, no cenário da pesquisa em Ciências Humanas e especialmente na área da Educação. Esse movimento tem dado atenção significativa às narrativas autobiográficas, venham elas de testemunhos orais em entrevistas ou na forma escrita, em gêneros muito diversificados: memórias, diários e cartas, entre outros, têm participado expressivamente de investigações dedicadas a uma grande variedade de temáticas e objetivos.

É perfeitamente aceitável a ideia de que o trabalho com as narrativas possibilita ao pesquisador analisar as experiências do narrador adquiridas em sociedade. É um meio de construir com detalhes a versão do narrador sobre as suas experiências vividas e de sua relação com outros indivíduos. De acordo com Borges, Araújo e Amaral (2016, p. 1), a “construção de narrativas e a teoria do posicionamento estão atreladas quanto à constituição do indivíduo em relação a si e aos outros”. Afinal, ao narrar, o autor tece significados que atribui ao mundo em que vive e também à relação da interpretação que elabora desse mundo com o próprio mundo. É o momento também de estabelecer relações entre o ato de narrar e a experiência do narrador e ainda entre a história individual e a história coletiva.

Esse contato com o passado do investigado possibilita ao pesquisador desvendar os motivos que nos levaram a tomar certas atitudes, pois somos um reflexo das experiências que vivemos no decorrer de nossa trajetória, sendo que essa identidade constituída ao longo das nossas vidas tende a influenciar nossas decisões.

De acordo com Barbató, Alves e Oliveira (2019, p. 25), ao contarem as histórias de vida, os sujeitos

[...] se posicionam e as lembranças se concretizam mediadas por objetos e imagens, como marcas espaciais e temporais de lembranças que compõem as histórias pessoais e de grupos, produzindo inter-historicidades com os interlocutores. Crises e transições impactam as produções de si e dos processos de identificação pessoal – nas tensões do tornar-se similar a si, e social, do tornar-se similar aos outros, em diferentes contextos interativos, funcionando como obstáculos aos processos de permanência disparando mudanças e transformações.

Sob esse prisma, as histórias de vida possibilitam às pessoas desenvolverem suas perspectivas de vida, baseando-se nas experiências que adquiriram até certo momento, colocando em análise suas habilidades e competências no convívio em sociedade.

A experiência não é o fato em si que ocorreu, mas é o que modifica a pessoa, afinal cada indivíduo absorve o que lhe passou de uma maneira diferente. Nessa perspectiva, devemos reforçar que mesmo que duas pessoas tenham vivenciado o mesmo evento, ao mesmo tempo, cada pessoa irá adquirir sua experiência sendo autora e construtora de sua vivência.

Pelo mesmo viés, Soares (2019, p. 6) afirma que:

As narrativas (auto)biográficas possibilitam aos indivíduos desenvolver interpretação e compreensão das singularidades e da pluralidade da vida humana, como uma teia tecida de significado e representações, evocados entre o exercício da memória e a construção de identidades situadas e inscritas no tempo e espaço [...].

Assim, o enfoque narrativo autobiográfico torna possível a constituição de um texto, a partir das experiências vividas e compartilhadas, podendo não corresponder ao fato ocorrido e presenciado, mas representando o movimento de reviver, interpretar e ressignificar o fato. Com esteio nestas ideias, destacamos que a narrativa se caracteriza também por propiciar uma forma particular e distinta de interpretar o mundo em sua complexidade.

É, então, nesse sentido que reforçamos que os relatos de experiência são únicos e intransferíveis de pessoa a pessoa. Cada um constrói sua experiência e sua análise do fato ocorrido, pois, como já dito anteriormente, cada sujeito é autor da sua experiência e sua identidade é reflexo das situações que lhe atravessaram ao longo da sua trajetória de vida.

Consideramos, assim, a experiência, tal como apresentam Wexell-Machado, Alcaraz e Benítez (2019, p. 41) ao enfatizarem que embora “não sejam generalizáveis, configuram-se em um indicativo que pode ser tomado como ponto de reflexão ao tratar-se de histórias de vidas que são

comuns a muitos que passam por experiências semelhantes”. Os seres humanos são objetos influenciados pelo meio onde estão inseridos, se tornam um reflexo de suas vivências, do seu cotidiano e das relações com os outros.

No âmbito da Educação, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 22) afirmam que a utilização de narrativas autobiográficas no campo educacional pode “[...] proporcionar a entrada no universo mais subjetivo da criança e de professores, possibilita-lhes uma melhor compreensão do que os move como indivíduos nos processos de sua constituição como pessoa e como cidadã nos mais diversos contextos educacionais”.

Por sua vez, Soares (2019, p. 14) observa que por meio das narrativas o professor, “a partir de suas experiências e vivências passadas, redescobre marcas no tempo presente, as quais assume, com o olhar atual, outras interpretações e dimensões.” O mesmo autor salienta que as narrativas de formação oportunizam também o repensar sobre as representações e crenças quanto ao fazer pedagógico e da própria formação profissional.

Do mesmo modo, compreendemos que as narrativas autobiográficas são potências nas discussões que envolvem a formação inicial ou continuada de pesquisadores do campo de Ensino de Ciências e Matemática. Compreendemos, nesse contexto, que o presente, não é só o momento atual, mas sim o momento de reflexão, em que tomamos consciência de quem somos ao nos constituirmos e nos projetarmos para um futuro.

As cartas, como já destacamos, têm entre as suas especificidades a autobiografia. De acordo com Sales, Gonzales e Andrade (2019), ela situa o sujeito no presente, o qual discorre sobre quem foi, quem é e o que pretende ser, interpretando o tempo vivido e se projetando para o futuro. O objetivo da narrativa, via carta, como destacado por esses pesquisadores, tem a finalidade de observar as inquietações e compreender as intencionalidades humanas.

Esse gênero textual, que tem na sua principal característica a existência de um emissor (remetente) e um receptor (destinatário), tem variações de estilos que estão relacionados diretamente com suas finalidades, por isso, como observado por Silva (2016, p. 56) “[...] pode requerer, ora uma linguagem formal, ora informal. Pode conter também, até mesmo, um teor mais crítico.”

Portal (2013) utiliza as cartas em seu trabalho como um instrumento que viabiliza compreender as mensagens implícitas e explícitas de alunos e professores no processo de formação. Sales, Gonzales e Andrade (2019) utilizam as cartas nessa mesma direção, da formação, todavia, na formação inicial de pesquisadores, ao provocarem os acadêmicos a criarem representações do que é ser mestrando e suas projeções futuras, enquanto mestres.

De maneira similar, e inspirados nesta última proposta, buscamos compreender as motivações dos futuros pesquisadores para cursar o mestrado de Ensino de Ciências e Matemática, em uma universidade particular, na capital de

2.2 Reflexões sobre a Formação de Pesquisadores no âmbito educacional por meio do mestrado

De acordo com Timm (2019), as primeiras universidades do país foram fundadas em 1950, contribuindo, assim, para vários avanços na educação brasileira. Em 1951, ainda no governo Vargas, que tinha por objetivo a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente, surge, a partir de uma campanha nacional – cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior – a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Suas ações, desde o início, são voltadas especificamente no trabalho da qualificação dos professores das universidades brasileiras, que, por sua vez, segundo Cardoso (2016, p.11), são instituições

[...] responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento, e isso acontece por meio das atividades de pesquisas científicas desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento que compõe o universo acadêmico, dos congressos, simpósios, publicações, consultorias. Além disso, ainda têm a função de formar professores da Educação Básica (licenciaturas) e do Ensino Superior (Especialização, Mestrado e Doutorado), além de profissionais nas diversas áreas, correspondendo às atividades de ensino.

As instituições de Ensino Superior, sob essa óptica, desempenham papel fundamental para vida em sociedade, pois além de terem a delegação da função de formar profissionais para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, têm o intuito também de capacitar os profissionais que serão responsáveis por essa formação inicial.

É nessa direção que a CAPES também atua no apoio de ações para o contínuo aperfeiçoamento da formação acadêmica. Desse modo, fomenta a ampliação e a consolidação, em todos os estados brasileiros, da pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado.

Os cursos de Mestrado são ofertados em duas linhas, sendo o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. O curso de mestrado profissional tem a motivação de sua criação por dois lados, de acordo com as ideias de André (2017, p. 827).

[...] a exigência da sociedade atual para ter uma formação qualificada, mesmo para os setores que não atuam na docência universitária ou não se envolvem em pesquisa de ponta; e por outro lado, a constatação de que muitos mestres e doutores buscam um destino profissional fora do ensino superior, o que evidencia que há demanda de trabalho para o pessoal qualificado.

O curso de mestrado profissional teve sua criação motivada pelo mercado de trabalho, a partir da necessidade de profissionais que tivessem uma formação mais duradoura e que seus conhecimentos fossem elevados, tornando-se profissionais com uma bagagem superior de conhecimentos filosóficos, não objetivando apenas elevar sua qualificação profissional. Seguindo as ideias de André (2017), o mestrado

profissional tem por objetivo a construção de indivíduos críticos, reflexivos, analistas simbólicos da realidade e implementadores de mudanças.

Por outra vertente, André (2017) observa que a finalidade principal do mestrado acadêmico está na constituição de um pesquisador ao longo do curso, propiciando ao estudante situações para que se desenvolva como pesquisador, não se limitando à formação professores para o ensino superior. Essa ideia também foi defendida por Cardoso (2013, p. 100) ao afirmar que “como se sabe, os cursos de mestrado e doutorado formam pesquisadores (não professores)”. Espera-se, assim, que ao final de uma pós-graduação *stricto sensu*, o acadêmico desenvolva e colabore na realização de pesquisas.

Contudo, posteriormente, Cardoso (2016, p. 101) aponta – o que na visão desta autora seja uma problemática – o fato de que grande parte dos pesquisadores da área de educação tiveram em seus cursos um “[...] enfoque predominantemente voltado para a formação do pesquisador, que, embora importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem na docência”.

Sob esse aspecto, concordamos com André (2017) ao destacar que há distinção entre as perspectivas de um mestre em cada um dos mestrados, acadêmico e profissional, e deve-se ter claro essas finalidades ao se iniciar o curso. O objetivo de um dos cursos de mestrado está mais voltado à prática profissional, à construção de um profissional que atenda todas as necessidades do mercado de trabalho e o outro tem a função de constituir avanços nos conhecimentos pedagógicos dos profissionais que cursam essa modalidade, tendo o rigor das pesquisas acadêmicas como uma singularidade em comum.

Alvarenga (2016, p. 12) afirma que “o ingresso do docente universitário na pós-graduação é um fio condutor na construção do conhecimento, da consolidação de grupos de estudos e de pesquisa, produção de trabalhos científicos, entre outros”. O curso de mestrado é, então, uma grande possibilidade de aquisição de conhecimento científico para o docente que está na fase de transição de um professor para pesquisador, explorando novas experiências que irão constituir uma bagagem sólida de conhecimentos filosóficos.

Cardoso (2016) afirma que dos anos de 2002 a 2011 houve um grande aumento das titulações dos professores que estão em atuação nas instituições de ensino. O aumento é significativo, cerca de 12% a mais de professores que procuraram uma especialização, 77% de aumento nos docentes que buscaram um mestrado e 117% que realizaram um curso de doutorado.

Levando em conta essa grande expansão, atentamo-nos no estudo de Timm (2018, p. 30) que menciona que as motivações que levam uma pessoa a realizar uma pós-graduação são de certa forma curiosas:

Quando utilizo o termo ‘curioso’, é pelo motivo de hoje nossas universidades se organizarem de forma bastante distinta, mas, obviamente, o contexto era outro e, de lá para cá, muitas mudanças ocorreram, tanto na legislação, quanto na forma de gestão e organização do espaço, do quadro trabalhador, da sistemática das aulas e, inclusive –

e, principalmente-, do público-alvo que busca se preparar para o mercado de trabalho, que igualmente se distingue de outrora.

Esse autor ainda sugere que atualmente a procura por cursos de mestrado se modificou, pois, em sua visão, antigamente os profissionais estavam em busca de conhecimento e hoje eles procuram melhores empregos, melhores salários e estabilidade, o que os levam ampliar seus títulos.

Na mesma preceptiva, Alvarenga (2016, p. 4) descreve que a titulação é uma chance de acesso às instituições de nível superior, “[...] referimo-nos aos títulos, especialmente, de mestre e doutor que se configuram como parte da condição necessária para o acesso à carreira docente no Brasil”. Muitos profissionais que cursam o mestrado têm a visão de que o curso é uma porta que proporcionará a ele uma possibilidade de ministrar aulas em uma Universidade.

Há ainda um outro possível estímulo para realizar um mestrado, o qual Alvarenga (2016, p. 4) descreve ser impulsionado por meio do capital cultural incorporado que “[...] implica o investimento pessoal pelo agente social para a aquisição de saberes que se constituem em sua propriedade individual, [...]”. O estímulo, por essa vertente, está totalmente relacionado com o crescimento pessoal, na evolução do sujeito enquanto pessoa, em uma modificação de concepção do mundo, na constituição de um novo olhar, na quebra de paradigma, o que pode possibilitar também a evolução do pensamento como pesquisador.

Timm (2018, p. 62) indica que um possível estímulo que leva um profissional a cursar o mestrado possa ser o desafio, “uma fase marcada pela formação profissional, construção de uma nova etapa escolar, elaboração de materiais curriculares, desenvolvimento de projetos[...]”, na qual o profissional é desafiado a se inovar e aventurar-se.

Podemos ir mais além e ressaltar que a identidade e as experiências que um indivíduo adquiriu ao longo da sua trajetória de vida, todas as suas experiências, de uma forma ou de outra estão presentes nas ações e decisões tomadas. Com esteio nessas ideias, Cardoso (2016, p. 97) assegura que “ao falar de identidade docente, necessariamente há que se falar de formação. Os processos de formação do sujeito são determinantes no desenvolvimento de sua identidade profissional”.

A identidade de um professor é composta pelas formações que desenvolveu ao longo de sua trajetória na área da educação e o mestrado é uma formação que exercerá grande influência na identidade profissional, como defendido por Alvarenga (2016).

2.3 A forma simbólica e sua contextualização social: um referencial que nos permite interpretar as cartas autobiográficas

Nos aproximamos e nos inspiramos nas ideias propostas

por Thompson (2011) sobre forma simbólica e também sobre a contextualização social das formas simbólicas para que pudéssemos analisar as autobiografias dos mestrados produzidas por meio das cartas.

A teoria descrita por Thompson (2011), no livro *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa*, compreende o termo *massa* para além de questões quantitativas, destacando seu significado latente, de que não é apenas o número ou proporção de pessoas que recebem determinados produtos – definidos por nós posteriormente como formas simbólicas – que estabelecem o que seja ou não uma comunicação em massa, mas sim, ao fato de que “os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores” (Thompson, 2011, p.288).

Os produtos são, nessa vertente teórica, formas simbólicas que, de acordo com Gonzales (2017), são as falas, as ações, os escritos e as imagens, ou seja, expressões linguísticas, gestos, obras gráficas que estão em contextos estruturados e organizados e que compõem e organizam o discurso humano. Desse modo, o humano através de sua organização mental comunica-se simbolicamente. Utiliza simbologias por meio da linguagem, da arte, do mito, da religião, etc. para conhecer alguma coisa. Indo além, todos esses símbolos fazem parte de uma malha simbólica na “[...] qual se dão as próprias experiências humanas [...]” (Gonzales, 2017, p.47). Para isso, essa autora, pauta-se nas ideias proposta por Ricoeur¹ que nos diz que o símbolo se dá por uma tríade constituída por ele próprio – o símbolo -, a linguagem e a interpretação. Nesse contexto, fica evidente que como o símbolo relaciona-se diretamente com a interpretação, será necessário um estudo hermenêutico para compreender as formas simbólicas.

Thompson (2011) menciona que podemos identificar uma Forma Simbólica, inicialmente, por meio de cinco aspectos que as caracterizam: o aspecto intencional, o aspecto convencional, o aspecto estrutural, aspecto referencial e o aspecto contextual.

O aspecto intencional reflete a intencionalidade por meio das “*expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos)*” (Thompson, 2011, p.183, *grifos do autor*). Isso nos faz entender que ao produzir algo há uma finalidade e o autor a emprega nessa produção humana, que pode ser a mesma intenção, ou não, do indivíduo que a recebe. O aspecto convencional está relacionado às expressões que se apresentam por meio de regras de diferentes tipos a possibilidade da existência das formas simbólicas, envolvendo o momento da produção, disseminação, recepção e interpretação. O aspecto estrutural é a parte intrínseca constituída por componentes sistematizados e estruturados internamente de forma pertinente ao que se objetiva expressar. Já o aspecto referencial deve refletir sobre o que objeto quer comunicar e, desse modo, está totalmente relacionado com convenção e a estrutura que provoca o

1 Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus.

intérprete a construir algumas possíveis interpretações. Por fim, o aspecto contextual evidencia e acentua as peculiaridades que as formas simbólicas carregam de seu tempo e das condições sociais.

É fundamental ressaltarmos que a compreensão das formas simbólicas pelos sujeitos está atrelada às capacidades e recursos que os sujeitos possuem para utilizar no processo de interpretá-las. Outro ponto que se deve levar em consideração é o fato de que constantemente, esses objetivos envolvem um processo complexo de avaliação, valorização e conflito.

Nesse sentido, as formas simbólicas são avaliadas, valorizadas, contestadas e aplaudidas pelos sujeitos que as produzem e recebem. Esse movimento é denominado por Thompson (2011) como *processos de valorização*, em que são concedidos certos tipos de “valor”. Por esse motivo é fundamental uma análise contextual que envolve também a observação de *campos de interação*, conceito proposto por Bourdieu e apropriado por Thompson (2011), no qual deve-se atentar que os sujeitos estão inseridos em determinados espaços sociais com determinadas posições e têm ao longo das suas vidas determinadas trajetórias. Trajetórias essas definidas devido à quantidade e compartilhamento de diversos tipos de *recursos ou “capital”*.

Na busca de entender mais sobre esse *campo de interação*, torna-se necessário explicitar os principais tipos de capital, dentro dessa teoria, que são: o capital econômico, o capital simbólico e o capital cultural. O primeiro, respectivamente, é definido pelos bens materiais, propriedades e elementos financeiros diversos; o segundo, está relacionado com os prestígios, méritos e reconhecimentos relacionados com o sujeito ou posição. O último, envolve as habilidades, conhecimentos e os mais variados tipos de qualificações educacionais.

Além disso, deve-se levar em conta as *instituições sociais* que, por meio de recursos, regras e relações, situadas dentro do *campo de interação*, criam um conjunto de trajetórias e posições possíveis. Nessa perspectiva essa análise observa o que implica no exercício de poder e esse poder, por sua vez, está relacionado com as habilidades dos sujeitos em efetuar ações em busca dos seus próprios interesses e objetivos.

Destarte, um sujeito tem

[...] poder de agir, poder de intervir em uma sequência de eventos e alterar seu curso. Agindo dessa forma, indivíduo apoia-se e emprega os recursos que lhe estão disponíveis. Assim, a capacidade de agir na busca de seus próprios objetivos e interesses depende da posição do indivíduo dentro de um campo ou instituição. “Poder”, analisado ao nível de um campo ou instituição, é a capacidade que possibilita ou capacita alguns indivíduos a tomarem decisões, perseguirem certos fins ou realizarem interesses; capacita-os de tal forma que, sem a capacidade oferecida por sua posição dentro de um campo ou instituição, eles não seriam capazes de levar adiante sua importante trajetória (Thompson, 2011, p.199).

Levando em conta todos esses aspectos, podemos afirmar que os modos como as formas simbólicas são compreendidas, avaliadas e valorizadas, dependem das posições que os

sujeitos ocupam nas instituições e nos campos de interação, podendo, assim, diferir de um sujeito para o outro.

Observamos que as propostas de Thompson (2011) são sugestões e podem auxiliar a hermenêutica, na compreensão dos aspectos motivacionais dos acadêmicos em relação às suas influências e motivações ao ingressar no mestrado. Notamos também que a teoria descrita por esse pesquisador é elástica ao ponto de podermos chamar elementos variados à cena.

2.4 Desenvolvimento do Estudo

O presente estudo de caso apresenta a descrição e análise de uma abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (2013), visto que o foco não foi no produto e sim no processo, ao se constituírem os dados e dar atenção à perspectiva dos colaboradores deste estudo de caso.

Os sujeitos desta investigação são alunos de um curso de Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática, da universidade X, situada na capital do estado de Mato Grosso do Sul. Essa é a segunda turma do mestrado em questão e é composta por seis mulheres e quatro homens, com idade entre 23 a 69 anos. Devido ao programa ser multidisciplinar a formação dos estudantes é diversa, sendo, nesta turma, especificamente: quatro professores graduados em Pedagogia, três professores graduados em Matemática, um engenheiro, um professor graduado em Física e um analista de informação.

O processo de constituição de dados aconteceu no primeiro semestre de 2020, durante a disciplina de Teorias do Conhecimento, ministrada por X (docente formador-pesquisador), que compreende que as cartas são uma forma no processo de reflexão e constituição do ser, uma retomada reflexiva do seu próprio processo, o que propicia que o sujeito da experiência seja sujeito da própria transformação.

Esse pensamento está pautado nas ideias de Larrosa (2011, p.7) que destaca que há uma “[...] relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação”. Um processo que acarreta que a formação ou a transformação do sujeito é consequência da própria experiência. Sob essa perspectiva, o professor X solicitou aos mestrandos que escrevessem cartas autobiográficas explicitando a experiência inicial de ser mestrando neste programa. Para fins de estudo e preservação da identidade dos sujeitos os identificamos, a partir de uma classificação aleatória das cartas, do seguinte modo: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 e M10.

Inicialmente em nossas análises, explicitamos como entendemos o mestrado enquanto Forma Simbólica e, para isso, recorremos aos aspectos das formas simbólicas apresentados por Thompson (2011). Em seguida, nos debruçamos nas cartas em um entrecruzamento de olhares que permeiam essa teoria e as ideias de Freire (2003a, 2003b), considerando que grande parte dos acadêmicos envolvidos é formada por professores que atuam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior.

Para proceder esta análise levou-se em consideração o que consta no preâmbulo da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), segundo a qual “o agir ético do pesquisador demanda

ação consciente e livre do participante”. Em virtude dessa perspectiva, de que o participante deve ter participação livre e consciente, foi solicitado a ele uma carta de cessão onde ele expressa a sua vontade em contribuir com o presente relato de sua experiência.

A publicação deste estudo de caso teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Anhanguera-Uniderp (CAAE: 46419321.5.0000.5161) com parecer consolidado nº 4.779.001.

3 Resultados e Discussão

A forma simbólica, que aqui nos debruçamos, é uma modalidade de formação, que pode ser vista como formação continuada dos professores – apesar de não ter explicitamente o enfoque - ou como a formação inicial de pesquisadores. Para que possamos entendê-la melhor, a caracterizamos segundo os aspectos das formas simbólicas, apresentados por Thompson (2011):

- Aspecto intencional: o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da universidade X tem como finalidade principal o debate e a investigação da formação científica e tecnológica, como também, a atuação dos profissionais no ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências e Matemática. A constituição de produtos educacionais, que contribuam para o movimento de ensino e aprendizagem de profissionais que atuem em situações de ensino dentro e fora das instituições de ensino, também faz parte das intenções deste curso.
- Aspecto convencional: o mestrado em foco seguiu regras específicas dos órgãos de fomento e da CAPES que permitiram sua criação e possibilitaram caracterizá-lo como uma pós-graduação *stricto sensu*. Há ainda regras específicas que o definem como mestrado acadêmico. Podemos dizer, então, que esse mestrado especificamente segue regras para que os futuros mestres não somente possam imergir na pesquisa, conhecendo bem as formas de solucionar um problema de pesquisa no contexto social, mas também prepara os pós-graduandos para seguir suas carreiras no meio acadêmico.
- Aspecto estrutural: para que o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da universidade X pudesse existir, houve a necessidade de estabelecer normas e um projeto, tanto para o trabalho dos docentes, dos discentes e da coordenação, como para realização das disciplinas e pesquisas. O regimento do programa menciona toda a estrutura do mestrado que é composta por disciplinas obrigatórias e optativas. O mestrando desse programa deverá cursar 24 créditos entre as estas disciplinas, sendo obrigatório 12 créditos para cada uma delas. Para isso, são oferecidas 15 disciplinas que totalizam 34 créditos. Além disso, são atribuídos 24 créditos à dissertação, perfazendo um total de 48 créditos para finalização do curso, que deverá ocorrer no prazo de 24 meses, prorrogado, se necessário por até seis meses. As disciplinas obrigatórias são: Ensino, Cultura e Tecnologia; Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências e Matemática; Metodologia da Pesquisa e Teorias do Conhecimento. Como disciplinas optativas, são oferecidas as seguintes possibilidades: Avaliação nos Processos de Ensino e Aprendizagem;

Cidadania e Compreensão Pública da Ciência: Divulgação Científica na Era Digital; Currículo e Cultura Escolar no Ensino de Ciências e Matemática; Epistemologia e Didática de Conteúdos Matemáticos da Educação Básica; Linguagens e Alfabetização Científica; Metodologias Ativas da Aprendizagem e Contribuições para a Educação Científica; Políticas Públicas para Uso de Tecnologia no Ensino; Produção Multimídia para Ciências da Natureza; Tendências em Educação Matemática; Tendências em Ensino de Ciências e Teorias de Aprendizagem no Ensino de Ciências e Matemática. Além disso, para ministrar as disciplinas e orientar os mestrandos, fazem parte do corpo docente do curso de Mestrado, dez doutores permanentes e três doutores colaboradores com formações na área de Biologia, Matemática, Medicina, Tecnologia e Pedagogia, organizados em duas linhas de pesquisa: Educação Científica e Uso de Tecnologias nos Espaços de Ensino e Aprendizagem; Formação e Prática Docente no Ensino de Ciências e Matemática.

- Aspecto referencial: o mestrado em estudo diz respeito a um modo de formar pesquisadores e pretende atender, principalmente, os profissionais provenientes de cursos e nível superior de bacharelado ou licenciatura em Biologia, Química, Física, Pedagogia e Matemática. No site do programa de Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática ainda é possível observar que o público-alvo são os portadores de diploma de nível superior em licenciaturas e bacharelados e/ou que atuem na área de Educação e Ensino, caracterizando o programa como multidisciplinar. Assim, podemos dizer que nossa Forma Simbólica trata do Ensino de Ciências e Matemática, especialmente, da formação de pesquisadores que atuam nessas áreas de ensino.
- Aspecto contextual: entre os estados do país que oferecem vagas em programas *stricto sensu*, temos que o Mato Grosso do Sul é um dos que menos disponibiliza cursos, pois de acordo com os dados disponíveis no site da CAPES, dos 6.472 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, apenas 98 – 1,5% dos cursos do país – estão localizados no Estado do Mato Grosso do Sul. Observamos ainda que nesse estado, especificamente na área de Ensino, dos 177 cursos brasileiros de mestrado e doutorado, há apenas dois mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e dois doutorados.

Atrelada à essa análise de caráter significativo inicial, do mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da universidade X, que nos dizem muito sobre os significados atribuídos pelos idealizadores do curso ao constituírem-no e suas intenções, houve um segundo movimento de análise que ocorreu a partir das cartas autobiográficas. Com esteio nas ideias de Freire (2003a) a partir de uma proposta de educação problematizadora, é possível tecer uma análise crítica e existencial, em que os sujeitos a partir de sua realidade se reconheçam e se ressignifiquem em um nível de compreensão que, até o momento de apresentar suas experiências, não tinham. Acompanhando essas ideias, com a finalidade de apresentar uma interpretação possível das narrativas dos mestrandos, no qual é possível perceber as influências e motivações que movem os sujeitos na direção de um mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática, descrevemos

as seguintes categorias identificadas: crescimento pessoal, progressão profissional, obtenção de título, progressão acadêmica, contribuição social e ser docente.

Na sequência, tratamos de cada uma dessas categorias separadamente:

a) Crescimento Pessoal

Nessa categoria, encontramos nas cartas que estão indicadas de M1 até M10, aleatoriamente, as seguintes expressões: “[...] no fim destes dois anos serei uma pessoa melhor [...]” (M1); “[...] certamente sairei fortalecido quanto aos conhecimentos [...]” (M2); “Espero que esse curso de mestrado, seja uma fase da minha vida onde eu possa adquirir aprendizado[...]” (M3); “Estou animado pois se trata de uma realização pessoal [...]” (M5); “Dar o meu melhor, aprender [...]” (M6); “Passaram-se os anos, e a vida me apresenta uma nova oportunidade de recomeçar esse propósito de fazer o mestrado na minha formação de vida pessoal [...]” (M7); “Espero aprender muito, pois o conhecimento é estimulante [...] pois nossa vida é transformada a partir dos estudos” (M10).

b) Progressão Profissional

As falas: “[...] terei outras oportunidades na minha vida.” (M1); “Me inscrevi no mestrado, pois, como conversamos, é necessário buscar a evolução em minha profissão de professor e, ao mesmo tempo ser melhor economicamente para nossa vida [...]” (M2) que ainda explicita em outro trecho “[...] poderei disputar melhores vagas no mercado de trabalho” (M2); “Muitas expectativas permeiam esta experiência, como a expectativa de ascensão salarial [...]” (M4); “Tenho sonhos de ainda ministrar aulas em universidades públicas pois quando comecei lecionar na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) como tutor a distância, adorei e falei: é isso que eu quero [...]” (M5); “[...] vai ser um ganho muito grande no meu currículo e na minha carreira profissional” (M9).

c) Obtenção de Título

Na carta M4, fica claro que o mestrando além de buscar, por meio do mestrado, um melhor emprego, o desejo de obter um título de mestre é ressaltado em sua fala: “[...] obter o título, previsto no plano de carreira de professores do Município de Campo Grande, do qual sou efetivo.” (M4); “[...] espero conseguir conquistar meu diploma de mestrado e conseguir dar aula e a ajudar as pessoas a crescerem com o meu conhecimento” (M8).

d) Progressão acadêmica

Nessa categoria, entendemos que os mestrandos buscam mais do que uma progressão profissional, também acadêmica. Assim, o título de mestre é visto como uma etapa para alcançar planos mais audaciosos.

Vou me empenhar, ter calma e foco para conseguir conciliar os estudos com os outros compromissos, pois sei que vai valer a pena e acredito que no final destes dois anos serei uma pessoa melhor e terei outras oportunidades na minha vida. (M1),

oportunidades estas que podem estar relacionadas a um emprego melhor e até mesmo com um futuro doutorado; “[...] qualificar o meu currículo para o ingresso no doutorado em Educação ou

em Ensino de Ciências da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)” (M4). Outra fala no mesmo viés deixa claro esse mesmo objetivo: “Acredito e farei de tudo para engajar, depois de concluir o mestrado, em um doutorado em educação” (M9).

e) Contribuição Social

O aspecto da contribuição social permeia a fala de alguns mestrandos que acreditam que, de certo modo, o título de mestre trará possibilidades de exercer algum papel significativo para mudanças, como:

Não obstante, pretendo com o título de mestre, pleitear experiências dentro do Órgão Central da SEMED, na elaboração de políticas educacionais do município de Campo Grande [...]. (M4)

[...] realizar mais este sonho e, assim, poder contribuir com a transformação de uma sociedade mais humana, menos ignorante e mais dinâmica [...] em benefício da transformação de cada aluno e de cada contribuição minha no segmento social em que eu esteja inserida como pessoa, como cidadã, formadora de opinião e educadora. (M7).

f) Ser docente

[...] certamente sairei fortalecido quanto aos conhecimentos, que é meu principal material de trabalho, com o qual espero fortalecer, junto a novos alunos, a produção de conhecimento, com maior firmeza e com mais qualidade. (M2);

[...] ser um profissional cada dia melhor no que eu gosto de fazer que é dar aula. Me inscrevi no curso de mestrado, por almejar não ser mais um simples profissional no mercado de trabalho, não ser mais um que não vai fazer a diferença na educação (M3);

Dar o meu melhor, aprender e ensinar, poder sentir prazer em cada aula e voltar para casa repensando o meu fazer enquanto professora. Quero poder ser cada dia melhor e ter a oportunidade de disseminar o que aprendi para os meus alunos e colegas de profissão. (M6).

Além dessas falas, os dizeres de M8 – que tem aproximação inicial com a carreira docente por meio do mestrado –, deixa explícito o desejo de tornar-se professora:

[...] minha expectativa é que eu aprenda muito, seja um profissional qualificado, venha conseguir fazer os trabalhos, venha participar de todas as aulas, venha conseguir ser uma boa aluna e me tornar uma professora. (M8).

Por meio das análises das categorias, observamos que nos processos de valorização dos acadêmicos, em relação ao mestrado, foram mobilizados os principais tipos de capital apresentados por Thompson (2011). O capital econômico é reforçado principalmente na categoria da progressão profissional. Esse capital amplia o leque de possibilidades para os sujeitos atuarem e se inserirem em diferentes grupos ou determinadas redes. Essa atuação contribui diretamente para expandir os outros tipos de capital, o social e o cultural. Em outras palavras, o capital econômico é o responsável por novas oportunidades de relações, de investimento econômico e benefícios educacionais. Nesse sentido, a evolução profissional e o acesso ao mercado de trabalho deixam evidente a ideia que o impulso dos mestrandos ao realizar

um curso de mestrado é o crescimento da vida profissional, acreditando que este seja um caminho que lhes proporcionará uma nova oportunidade, um cargo melhor em seu atual local de trabalho, ingresso em uma instituição de nível superior e/ou o acesso ao emprego dos sonhos.

O capital cultural, por sua vez, manifesta-se nas categorias de crescimento pessoal, progressão acadêmica, ser docente e contribuição social. Esse capital materializa-se por meio de diplomas e, assim, o sujeito aumenta a capacidade de ação e autonomia. Podemos dizer ainda que o investimento na carreira acadêmica está diretamente relacionado com um retorno no mercado de trabalho. Desse modo, quanto maior for o desafio no acesso do título, maior será sua valorização. É por isso, que o capital cultural, muitas vezes associado ao econômico, tem fundamental importância quando está relacionado no campo acadêmico ou da educação, visto que os sujeitos que possuem esse capital é que atuarão diretamente na constituição, manutenção e transformação do sistema social.

Vale observar que essas últimas categorias que revelam o capital cultural também transpassa a categoria do capital simbólico composto, ao nosso ver, pelas categorias: ser docente, contribuição social e obtenção de título. Isso devido ao capital simbólico naturalizar de algum modo os demais tipos de capital para que eles sejam aceitos como legítimos. Assim, diz muito sobre como os sujeitos são percebidos pelos outros. Em especial, ressalta a busca da satisfação do sujeito, todavia na relação de aprovação e legitimação perante os outros. O curso de pós-graduação proporcionará, nesse sentido, ao mestrando, uma mudança da identidade como profissional e uma aquisição de uma nova cultura por meio dos conhecimentos que terá contato na academia durante o curso.

Seria oportuno lembrar que todas as motivações e objetivos explícitos estão claramente relacionadas com as ações dos sujeitos na busca de atingir cada uma das finalidades expressas. Há, assim, a ideia de que o poder agir é o que modificará a vida dos mestrandos, os capacitará e possibilitará conquistar e realizar seus sonhos. Como muitos são professores, notamos que a relação de ensinar, aprender e modificar tanto sua realidade, como de outros, faz parte de suas expectativas ao procurar um mestrado.

Há, assim, um grande estreitamento das ideias propostas por Thompson (2011) e por Freire (2003a), que pode ser observado nos dizeres: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.” (Freire, 2003b, p.85).

É compreensível, nesse sentido, que os mestrandos entendam a “história como possibilidade e não como determinação” (Freire, 2003b, p. 76), o que os leva a procurarem não adaptar sua vida pessoal e profissional, mas a mudarem, buscando intervir na realidade. Essa capacidade está relacionada com as posições, prestígio e qualificações, que o sujeito encontra na sociedade, por isso mesmo, essa decisão, escolha de fazer um mestrado, intervém na realidade.

O mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática é visto, sob esse prisma, com um dos recursos disponíveis para mudança do ser enquanto docente, pesquisador, sujeito, mas também como cidadão, apoiando-se na oportunidade de interferir na realidade de muitos de seus alunos e de sujeitos na sociedade, por meio de sua própria formação. O sujeito nesse contexto é um ser relacional e tem no discurso uma das suas principais especificidades. É por meio da narrativa que se instaura o processo de humanização. Assim, o sujeito pode ser mais humano ou menos humano, dependendo do contexto. Isso nos leva a entender que a humanização e a desumanização são possibilidades de ser (Freire, 2003a). Nessa significação, o sujeito não existe fora do mundo, mas sim, permanentemente, na relação com os outros e com o mundo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Godtsfriedt (2016, p. 10) retoma as ideias de Gonçalves e relembra que a “formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança, e simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. No começo, o profissional pode ter medo de mudar, de sair daquela situação em que tem o controle, só que os desafios são motivadores, gratificantes e estimulam a procura por novos caminhos, possibilitando o crescimento pessoal e individual do indivíduo que se colocou nessa nova situação. O desafio é o fio condutor que estimula a busca da superação das barreiras, muitas vezes, impostas pela sociedade, as quais levam o indivíduo a acreditar que não é capaz de realizar determinada conquista.

Desse conjunto de fatores decorre, necessariamente, que os sujeitos da educação, em especial, os educadores, precisam admitir o papel de seres com o mundo e no mundo, que modificam a história e, dessa forma, produzem cultura. Assim, educandos e educadores se educam em diálogo e mediados pelo mundo, em que o ser discente e o ser docente tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem.

O desafio que de uma nova jornada acadêmica, de novos conhecimentos, a busca por novas experiências – algo que irá propor coisas diferenciadas à sua jornada até aquele momento – pode auxiliar o profissional a não se desestimular com o cotidiano de sua profissão. Timm (2018, p.49) argumenta que a “[...] descoberta é compreendida como o entusiasmo do início, a experimentação, a exaltação por se sentir em situação de responsabilidade, por se sentir integrado em um determinado grupo profissional”.

Sob essa óptica, educadores devem sempre se preocupar com a sua formação docente, para além da própria formação, pois ocupam um lugar privilegiado de construção de conhecimento. Nesse sentido, percebemos, por meio das nossas análises, que essa consciência entrelaça as categorias por nós apresentadas, em um movimento de motivações, pessoais, profissionais e sociais. Assim, os mestrandos entendem que a educação é transformadora e preocupam-se com uma formação continuada, sistemática, permanente e processual.

É fundamental que o docente exercite o aprender a ensinar e também se coloque no papel de aprendiz. No nosso entendimento, a partir das narrativas dos mestrados e a partir dos referenciais teóricos discutidos, compreendemos que esse processo ocorre no momento em que os educadores ousam e assumem a história da sua formação. Redimensionam, assim, suas práxis em uma atividade social de problematizar a realidade, por meio de uma discussão crítica, interdisciplinar, reflexiva e complexa no mundo.

Para finalizar a análise das cartas, tomamos as palavras de Freire (2003a, p. 99) ao tratar sobre *A investigação dos temas geradores e sua metodologia* e expor que é

Preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, um certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos.

Desse modo, entendemos que o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática no contexto de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, é constituído, reconstituído e interpretado a todo momento pelos sujeitos que almejam por objetivos e motivações como as expostas nesse texto, realizar um mestrado. Arrematamos essa discussão alinhados ao discurso freiriano de que somente a consciência do ser inacabado é que torna possível a educabilidade e permite ir além de si mesmo.

4 Conclusão

A análise inicial de caráter significativo do mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática, enquanto forma simbólica, pautada nos aspectos: intencional, estrutural, convencional, referencial e contextual, nos permite entender que o objetivo principal dessa forma simbólica está atrelado à intenção da formação inicial de pesquisadores no ensino e aprendizagem em Ciências e Matemática, em um viés tecnológico, principalmente para o público do estado do Mato Grosso do Sul – no qual ainda há um pequeno número de profissionais com esse perfil.

Segundo ainda esses aspectos, podemos dizer, a partir das intencionalidades da constituição e desenvolvimento desse mestrado, que se busca uma formação que permita futuros mestrados ampliarem suas perspectivas frente às problemáticas de temas relevantes para a sociedade, com base em teorias amplamente difundidas, preparando-os também para atuarem e continuarem no universo acadêmico, sendo docentes e pesquisadores em universidades. Observamos também que, para atingir essa finalidade, toda a estrutura disponível no curso, desde as disciplinas do mestrado e todos os movimentos – grupos de estudo, seminários, atividades, orientações, etc. – das pesquisas realizadas foram delineados para auxiliar na construção da identidade do mestre que, ao final do curso, estará adaptado para traçar planos adequados para atingir os objetivos de suas pesquisas, que em geral,

usam resolver uma problemática, satisfazendo os princípios metodológicos, científicos e éticos.

Foca-se assim, na interpretação dos sujeitos em relação ao Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática, por meio de narrativas autobiográficas, via cartas, direcionando, o nosso olhar para as influências e motivações que os sujeitos sofreram para ingressarem no curso em questão. A reflexão crítica a partir das cartas autobiográficas foram fundamentais para que os sujeitos observassem as transformações que desejam em sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Esse movimento narrativo buscou, nesse sentido, problematizar o mundo dos mestrados dentro da realidade de cada um e, assim, possibilitar pensar nas ações que de algum modo tornariam possível transformações para o contexto concreto de suas vidas.

Foi possível identificar as categorias, definidas por nós, como crescimento pessoal, progressão profissional, obtenção de título, progressão acadêmica, contribuição social e ser docente. Permeiam essas categorias o capital econômico, o capital cultural e o capital simbólico, presentes nos discursos de valorização dos acadêmicos, em relação ao mestrado e relacionados diretamente com a constituição de sujeitos inacabados, inconclusos, que na relação com o outro e com o mundo, almejam o mestrado para reconhecimento, poder, melhores empregos, titulação e ampliação de seus conhecimentos e de sua concepção de mundo.

Esses desejos, causados pelas influências e motivações, nos fazem refletir a partir das ideias de Freire (2003a, 2003b) de que o ser humano é entendido como sujeito social, por meio da visão emancipadora, na qual a individualidade e liberdade nos seus projetos e sonhos são constituídos no e pelo contexto social. Mais do que isso, além do próprio sonho de ser mestre, os estudantes também são constituídos enquanto mestres a partir dessa coletividade. Além disso, nessa mesma óptica, temos que a educação acontece em um movimento dialógico, problematizador, crítico e transformador da realidade, movimento que inicia dentro do programa de mestrado e continua fora do mundo acadêmico, para além das salas de aula.

Referências

- Alvarenga, B.T., Tauchen, G., Schirmer, S.N. (2019). Ciclo profissional da docência universitária: percepções sobre qualidade incorporada pelo capital cultural. *Eccos*, (51), 1-23. doi:10.5585/EccoS.n51.15871
- André, M. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53),823-841. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO06>
- Barbato, S., Alves, P.P., Oliveira, V.M. (2020). Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. *Revista Valore*, 5, 22-36.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtido. Publicada

- no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.
- Borges, F.T., Araújo, P.C., & Amaral, L.D.C.D. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>
- Cardoso, M.R.G. (2016). O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. *Cadernos da FUCAMP*, 15(23).
- Cury, F.G. (2011). Análise narrativa em trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações. *Boletim de Educação Matemática*, 59-73.
- Fernandes, F.S. (2014). A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.
- Freire, P. (2003a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Godtsfriedt, J. (2016). Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. *Corpoconsciência*, 19(2), 9-17.
- Gomes, M. L. M. (2015). Narrativas autobiográficas e pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18).
- Gonzales, K. G. (2017). *Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Bauru.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santo Cruz do Sul, 19(2), 04-47.
- Martino, L.M.S. (2016). De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. *Parágrafo*, 4(1), 40-49.
- Passeggi, M., Nascimento, G., Oliveira, R.A.M. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (33), 111-125.
- Poletto, T., Parada, A.R. (2016). Que dentes grandes você tem: um olhar sobre a estrutura narrativa em filmes publicitários dirigidos às crianças. *Universo Acadêmico*, v. 9, n. 1.
- Portal, L.L.F. (2013) Cartas: um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26/09/ 2013. p.15535-15548.
- Sales, A., Gonzales, K.G., Andrade, L.P. (2019). A Experiência de Ser Mestrando e a Perspectiva de Ser Mestre. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(4), 362-369. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p362-369>
- Silva, A.D.D (2016). Análise de produções textuais de alunos do 9º ano sob a perspectiva do plano discursivo figura e fundo: abordagem funcionalista. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, Brasil.
- Soares, S.S. (2019). Narrativas (auto) biográficas, memória e docência. *Cadernos Cajúina*, 4(1), p.8-21.
- Thompson, J.B. (2011) *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- Timm, J.W. (2018). O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vieira, R. F. (2016) *Prática de ensino e estágio supervisionado na Licenciatura de Matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.
- Wexell-Machado, L.E., Alcaraz, L., Benítez, I. (2019). Relatos de experiências de ex-estudantes de português língua estrangeira: a coconstrução do conhecimento por meio da pesquisa narrativa. *Revista EntreLínguas*, 5(1), 39-56. doi: 10.29051/el.v5i1.12599