



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ/UFOPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ICED/UFOPA  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO E MANIFESTAÇÕES DE EXPECTATIVAS  
DE POSTULANTES E ESTUDANTES DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADE PERIFÉRICA

SANTARÉM – PARÁ

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ/UFOPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ICED/UFOPA  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO E MANIFESTAÇÕES DE EXPECTATIVAS  
DE POSTULANTES E ESTUDANTES DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADE PERIFÉRICA

**TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto.

SANTARÉM – PARÁ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

S232f Santana, Tiago Aquino Silva de

Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação Stricto Sensu em educação de Universidade periférica. – Santarém, Pará, 2019.

130 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador: Luiz Percival Leme Brito

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação.

1. Formação. 2. Postulante. 3. Pós-graduação. I. Brito, Luiz Percival Leme, orient. II. Título.

CDD: 23 ed. 370.7

**TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA**

FORMAÇÃO E MANIFESTAÇÕES DE EXPECTATIVAS  
DE POSTULANTES E ESTUDANTES DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADE PERIFÉRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto.

Aprovado em 11 de abril de 2019

Banca Examinadora:

---

Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa, Ufal  
Examinador Externo à Instituição

---

Dr. Anselmo Alencar Colares, Ufopa  
Examinador Interno

---

Dr. Ediene Pena Ferreira, Ufopa  
Examinador Interno

---

Dr. Luiz Percival Leme Britto, Ufopa  
Presidente

Dedico este trabalho ao meu filho Pedro Jorge.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente ao meu filho que sempre esteve comigo durante essa caminhada e é minha dose diária de felicidade.

Aos meus pais, Pedro Aquino de Santana e Núbia Maria Silva de Santana, por me ensinarem o valor e poder que a educação possui, também por não medirem esforços para estar comigo em cada etapa até aqui.

Aos meus tios Nilce Ana e Lauro Célio pela acolhida quase que diária.

Ao meu orientador e amigo, Professor Luiz Percival Leme Britto. Com a dureza necessária e a leveza nos conselhos, foi fundamental para que esse momento se concretizasse.

Ao Instituto Federal Amapá – IFAP, pela oportunidade de me qualificar.

À Ufopa, instituição onde fiz minha graduação e agora retorno para dar continuidade à minha formação.

À secretária do PPGE-Ufopa, Kécia Paulino, por todo apoio que me deu na aplicação dos questionários.

Aos colegas que participaram da pesquisa, seja respondendo o questionário, seja participando da roda de conversa.

Meu muito obrigado a todos!

## RESUMO

Este trabalho, intitulado “formação e as manifestações de expectativas de postulantes/estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de universidade periférica”, cujo objetivo é verificar a *postura epistemológica* dos postulantes e estudantes do PPGE-Ufopa, especialmente no que concerne à *postura aberta* ou *rígida/fechada* frente ao conhecimento. Mais precisamente, de que modo os sujeitos da pesquisa estabelecem relação com os bens da cultura hegemônica e o modo pelo qual estudam e entendem o conhecimento. Para isso, traça-se o perfil desse postulante/estudante da pós-graduação *stricto sensu* que até pouco tempo não tinha acesso a esse nível de educação e verifica-se as implicações objetivas e subjetivas em sua formação. De forma a melhor circunscrever a análise, o estudo inquiri as motivações, os percalços e as aprendizagens dos sujeitos da pesquisa na experiência do mestrado. A pesquisa dialoga com estudos anteriores neste campo para traçar alguns conceitos como *postura epistemológica*, *disponibilidades objetivas e subjetivas*, *constituição de acervo*, *aluno novo* e *universidade periférica*, sobretudo com os estudos de Britto (2004; 2009), Britto et al. (2008), Gomes (2010), Castilho e Britto (2009), Santana (2011) e Corrêa (2017) e estudo em nível de mestrado em Britto et al. (1999). Para a produção de dados, a pesquisa valeu-se de dois questionários respondidos através do Google forms®: um aplicado aos postulantes ao mestrado no momento do ingresso, composto por 32 questões e, outro aplicado aos estudantes e postulantes do PPGE-Ufopa, composto por 19 questões. Além dos questionários, foi realizada uma roda de conversa com um grupo de sete estudantes do mestrado com o intuito de esclarecer alguns dados. A análise contou com os dados produzidos com os questionários, roda de conversa e com a percepção pessoal do pesquisador, enquanto pesquisador e sujeito da pesquisa. Os resultados mostraram que o perfil dos alunos aproxima-se, em muitos aspectos, do “aluno novo” proposto por Britto et al. (2008), pois além da *postura epistemológica rígida/fechada*, a exemplo do que observou o pesquisador em cursos de graduação de universidades periféricas, o aluno do mestrado da UFOPA diverge do estudante clássico desse nível de ensino. No que concerne à formação, os estudantes e postulantes de modo geral parecem procurar o mestrado por motivos que divergem do que se esperava de um estudante clássico desse nível de ensino e parecem pouco interessados em estudar os tópicos específicos da educação, parecendo mais interessados no diploma e nas vantagens objetivas que isso acarreta.

**PALAVRAS-CHAVE:** pós-graduação, formação, estudantes, postulantes, postura epistemológica.

## ABSTRACT

This work, entitled "formation and the manifestations of expectations of the stricto sensu Education postulants/students of peripheral university", whose objective is to verify the epistemological posture of the postulants and students of the PPGE-Ufopa, especially in what concerns to the open or rigid/closed posture in front of the knowledge. More precisely, in what way the subjects of research establish a relationship with the goods of the hegemonic culture and the way in which they study and understand knowledge. For this, the profile of this post-graduate student/student stricto sensu is drawn up, who until recently had no access to this level of education and verifies the objective and subjective implications in his education. In order to better circumscribe the analysis, the study investigates the motivations, the mishaps and the learning of the research subjects in the master experience. The research dialogues with previous studies in this field to outline some concepts such as epistemological posture, objective and subjective availabilities, collection constitution, new student and peripheral university, especially with the studies of Britto (2004; 2009), Britto et al. (2008), Gomes (2010), Castilho and Britto (2009), Santana (2011) and Corrêa (2017) and master's level study in Britto et al. (1999). For the data production, the research was made use of two questionnaires answered through Google forms®: one applied to the postulants to the masters at the moment of entry, composed of 32 questions and another one applied to the students and postulants of the PPGE-Ufopa, composed of 19 questions. In addition to the questionnaires, a conversation was held with a group of seven students of the master's degree in order to clarify some data. The analysis counted on the data produced with the questionnaires, conversation wheel and with the personal perception of the researcher, as research-pain and subject of the research. The results showed that the profile of the students is in many ways close to the "new student" proposed by Britto et al. (2008). In addition to the strict/closed epistemological posture, as observed by the researcher in undergraduate courses at peripheral universities, the student of the Ufopa masters diverges from the classical student at this level of education. As far as formation is concerned, students and postulants generally seem to seek the masters for reasons that differ from what was expected of a classical student at this level of education and seem little interested in studying the specific topics of education, more interested in the diploma and the objective advantages that this entails

**KEYWORDS:** postgraduate studies, formation, students, postulants, epistemological posture.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>A formação do sujeito e os processos de produção, circulação e aquisição do conhecimento....</b>	<b>13</b>
<b>3.</b>	<b>Postura epistemológica .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1.</b>	<b>Constituição de acervo e repertório.....</b>	<b>21</b>
<b>4.</b>	<b>Formação de nível superior .....</b>	<b>27</b>
<b>5.</b>	<b>A IES periférica no interior do campo da educação superior.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1.</b>	<b>O “Aluno Novo” da Educação superior .....</b>	<b>39</b>
<b>6.</b>	<b>A pós-graduação brasileira .....</b>	<b>42</b>
<b>6.1.</b>	<b>Os mestrados em Educação no Brasil .....</b>	<b>48</b>
<b>6.2.</b>	<b>O mestrado em Educação da Ufopa .....</b>	<b>50</b>
<b>7.</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>56</b>
<b>7.1.</b>	<b>Instrumentos de produção de dados.....</b>	<b>56</b>
<b>7.1.1.</b>	<b>Questionários .....</b>	<b>56</b>
<b>7.1.2.</b>	<b>Roda de Conversa .....</b>	<b>56</b>
<b>7.1.3.</b>	<b>Percepção Pessoal do pesquisador .....</b>	<b>63</b>
<b>8.</b>	<b>Sínteses Possíveis .....</b>	<b>118</b>
<b>9.</b>	<b>Referências.....</b>	<b>122</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>126</b>

## 1. Introdução

Esta pesquisa tem como tema os processos de formação e as manifestações de expectativas de postulantes à pós-graduação e de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de universidade periférica, a partir da consideração da relação do sujeito cognoscente com o objeto a ser conhecido. Trata-se de verificar a *postura epistemológica* dos estudantes, especialmente no que concerne à *postura aberta* ou *rígida/fechada* frente ao conhecimento. Mais precisamente, a investigação quer verificar o modo pelo qual postulantes, estudantes e egressos do mestrado em Educação da Ufopa estabelecem relação com os bens da cultura hegemônica e o modo pelo qual estudam e entendem conhecimento, sobretudo o conhecimento formal. Trata-se de traçar o perfil desse postulante/estudante da pós-graduação *stricto sensu* que até pouco tempo não tinha acesso a esse nível de educação e de verificar as implicações objetivas e subjetivas em sua formação. De forma a melhor circunscrever a análise, o estudo inquirere as motivações, os percalços e as aprendizagens dos sujeitos da pesquisa na experiência do mestrado.

Entende-se por processos formativos, atividades e investimentos pessoais e materiais (inclusive financeiros) que o estudante realiza, com maior ou menor percepção, de forma a ampliar sua capacidade e desenvoltura intelectual, cultural e profissional. Isto inclui leituras e estudos disciplinares e extraclasse, frequência a aparelhos culturais, uso da WEB, participação em esferas de sociabilidade ampliada e de maior demanda intelectual – política, sindicatos, associações, igrejas. As perguntas que guiam o estudo são, portanto:

- Como o sujeito se percebe na relação com o conhecimento?
- Que instrumentos têm para pensar e produzir intelectualmente?
- Quais são suas perspectivas de formação?
- Como age na busca por conhecimento?
- Que percalços encontra na busca por formação e conhecimento?

A pesquisa replica estudos nesse campo, tomando-se por base a educação superior em nível de graduação, com base em Britto (2004; 2009), Britto et al. (2008), Gomes (2010), Castilho e Britto (2009), Santana (2011) e Corrêa (2017) e estudo em nível de mestrado, disposto em Britto et al. (1999) – este último, utilizado sobretudo na análise dos dados.

Para tanto, foram investigados postulantes ao mestrado em Educação, estudantes cursando o mestrado e egressos. Utilizou-se como instrumento de produção de dados dois questionários, diferentes em suas composições: o primeiro obteve respostas dos alunos do mestrado em Educação do PPGE-Ufopa que cursavam o mestrado e dos mestres graduados por esse programa; o segundo foi aplicado aos postulantes ao mesmo mestrado, no momento do processo

seletivo. A ferramenta escolhida para aplicação dos questionários foi o Google forms®. Fez-se a opção pela facilidade na aplicação, uma vez que o formulário admite ser respondido através de variadas plataformas online.

As respostas obtidas no primeiro questionário, após a análise preliminar dos dados brutos, em alguns itens, pareceram ter compromisso com a verdade bem maior do que as respostas do questionário aplicado aos estudantes do mestrado. Isso, provavelmente se deu em função de, por mais que estivesse explícita a informação de que os dados não fariam parte da avaliação para o ingresso no mestrado, o fato de o instrumento fazer parte da inscrição induziu a respostas que, criam os respondentes, seriam aquelas que correspondessem ao suposto perfil de estudante ideal de mestrado, e isso não por falta de ética, mas simplesmente pela circunstância em que os candidatos se achavam no momento da resposta ao questionário.

Para adensar a análise dos resultados da aplicação desse questionário, realizou-se Roda de Conversa com sete alunos da turma de 2018 que responderam esse questionário e foram aprovados no Mestrado em Educação. Estes, portanto, participaram da pesquisa em três momentos: enquanto postulantes, no momento do processo seletivo; na Roda de Conversa, enquanto alunos do mestrado e; respondendo o questionário enquanto alunos do PPGE. Além disso, a análise contou com a percepção pessoal do pesquisador enquanto estudante do mestrado e, sujeito imerso na mesma realidade daqueles pesquisados.

As seções conceituais trazem os conceitos de *postura epistemológica*, com base nos estudos de Britto e seus colaboradores, com aproximações aos conceitos de formação do sujeito dispostos em Adorno (2003), Freire (2001, 2002), Heller (2000) e Larrosa B. (2002). Após, serão considerados os conceitos de “acervo e repertório” de Britto e colaboradores, fazendo-se aproximações com conceitos da biblioteconomia dispostos Weitzel (2002) e Barker (1994, apud Marchiori, 1997) e de leitura com base em Goulemont (2001, apud BRAGANÇA, 2015).

Feito isso, faz-se brevemente o percurso histórico da Educação Superior, tendo como recorte o período entre a “Era Vargas” e “Governo Temer”, de forma a perceber como se faz a Educação Superior, seus processos de expansão e a criação de novos perfis de estudantes e Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo no que diz respeito à “Universidade Periférica” e ao “aluno novo”, categorias de análise importantes nos estudos de Britto et al. (2008).

Por fim, será apresentada retrospectiva da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de sua implantação aos dias atuais, trazendo dados sobre investimento, perspectivas de futuro. Também no campo da pós-graduação, serão apresentados dados sobre o campo da Educação e do *lugar* de pesquisa: o mestrado em Educação da Ufopa.

As análises valeram-se dos dados produzidos nos dois questionários e na Roda de Conversa e da percepção pessoal do pesquisador na condição de estudante deste mestrado. As análises indicam que os estudantes e postulantes do mestrado apresentam, ainda que em níveis diferenciados, *postura epistemológica* predominantemente *rígida/fechada* frente ao conhecimento, muito em função de *disposições objetivas* frágeis e de formação geral fraca (*disposição subjetiva*). Os estudantes, porém, apresentam tensões epistemológicas importantes, com abertura de espírito e busca de *postura epistemológica aberta*.

O perfil dos alunos aproxima-se, em muitos aspectos, do “aluno novo” proposto por Britto et al. (2008), pois além da *postura epistemológica rígida/fechada*, a exemplo do que observou o pesquisador em cursos de graduação de universidades periféricas, o aluno do mestrado da Ufopa diverge do estudante clássico desse nível de ensino. No que tange à formação, os alunos e postulantes parecem procurar o mestrado por motivos alheios ao estudo específico do campo educacional, parecendo mais interessados na certificação e consequentes ganhos objetivos que isso acarreta.

## 2. A formação do sujeito e os processos de produção, circulação e aquisição do conhecimento

É comum falar de aquisição do conhecimento. É também comum, em textos de Psicologia da Educação, encontrar a afirmação equivocada de que ‘o sujeito produz conhecimento’, como eufemismo de ‘o indivíduo constrói conhecimento’. Contudo, o indivíduo não constrói nem produz, ele participa do conhecimento em um processo dinâmico e dialético do qual será agente, não no sentido de emanar algo que não viria de lugar nenhum (ou de si mesmo), mas do conhecimento produto da história humana. Abrantes e Martins (2007, p. 315), tomando por base a teoria materialista histórico-dialética, ressaltam que:

A prática humana, na qual se inclui a produção do conhecimento, encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. É na unidade articuladora entre a ideia e a ação ou entre a teoria e a prática que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social.

O processo de produção, circulação e apropriação do conhecimento (BRITTO, 2016) se dá por meio e em função de um processo dialético entre teoria e prática: o materialismo histórico-dialético de práxis, como afirma Triviños (2006, p. 122):

A *práxis*, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 1353):

O método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro.

A produção do conhecimento, portanto, não se dá pelo indivíduo, realizando-se no movimento dialético a que Heller (2000, p. 21) chama de genérico humano:

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho.

Triviños (2006, p. 124) acrescenta que, “entender a prática como uma experiência individual, subjetiva, de natureza sensorial, é característica do empirismo e do positivismo”. No materialismo histórico-dialético, portanto, o conhecimento não se produz no indivíduo, mas sim nas relações sociais e, do mesmo modo sua circulação também se dá nas relações entre os indivíduos. Abrantes e Martins (2007, p. 315), ainda tratando sobre os processos de produção do conhecimento dizem:

O sujeito cognoscitivo é o ser humano, entendido como sujeito coletivo, social e histórico, que produz conhecimento num determinado modo social de produção da existência, que, na atualidade, é o capitalista. Neste modo de produção, imperam as relações sociais de dominação e se efetiva a contradição entre capital e trabalho, determinação histórica da qual faz parte a produção do conhecimento. O conhecimento humano produzido pelo ser social não está isento da tensão existente entre os polos da citada contradição. No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano.

A circulação do conhecimento se faz sob essa tensão, sendo o conhecimento desigualmente distribuído na sociedade e desigualmente apropriado pelos indivíduos. Em uma sociedade em que se acentua o abismo entre as classes de poder e as classes trabalhadoras, o conhecimento tem papel fundamental na manutenção da ordem. Triviños (2006, p. 123) tratando do conhecimento produzido nos termos marxistas ressalta que:

A prática e a teoria que surgem nas sociedades de classes estão orientadas pelos interesses das classes dominantes. Isto não quer dizer que fiquem eliminadas totalmente as possibilidades da existência, nessas sociedades, de teorias e práticas que tenham origem nas classes dominadas.

Esses saberes das classes dominadas, no entanto, só podem surgir a partir do processo educacional, de uma prática educativa que leve o indivíduo ao pensar crítico. A apropriação do conhecimento é desigual, assim como é a apropriação de todos os outros bens da humanidade. O conhecimento não é apenas apropriado pela individualidade, porque próprio das relações sociais. As condições sociais desiguais geram apropriação igualmente desigual do conhecimento. Tem maiores possibilidades de aprender quem mais pode apropriar-se, uma vez que dispõe de condições objetivas para mais ter, individualmente e enquanto classe. Para Abrantes e Martins (2007, p. 321):

Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido.

Para os autores, isso se dá apenas “à luz de rigorosos processos de ensino – condição imprescindível ao desenvolvimento da capacidade humana práxica”. Nesse modo de ver o processo educacional, não existe possibilidade de dizer que ‘cada um é cada um’, visto que a maneira como cada indivíduo aprende é qualitativamente desigual e está imbricada no modo como a sociedade do capital propicia o conhecimento para este indivíduo. Assim, as pessoas estão em diferentes níveis de desenvolvimento do conhecimento e, isso tem a ver com o grau de consciência que cada indivíduo tem de si e do próprio processo de produção, circulação e aquisição do conhecimento.

Portanto, as classes sociais apropriam-se do conhecimento, ainda que nem todos os indivíduos apropriem-se de todo o conhecimento. O capital domina o conhecimento (comprando-o, como mercadoria, ou expropriando-o pelo exercício do poder), assim como domina a matéria-prima e os meios de produção. Por isso mesmo, tem o conhecimento (e boa parte da intelectualidade, dos cientistas) a seu serviço. Quanto menos consciência e menos se apropria do conhecimento, maior o nível de alienação do sujeito.

Também pelo processo dialético, à medida que toma consciência deste processo, o indivíduo amplia suas possibilidades de conhecimento (acesso, domínio e crítica). Mas não faz sentido discutir apropriação de conhecimento em uma realidade injusta e aceitar que permaneça injusta: o compromisso ético e político implica o reconhecimento de que a ampliação do nível de consciência supõe um fazer que não é só teórico, mas é teórico-prático – *práxis*.

### 3. Postura epistemológica

A postura epistemológica diz respeito à forma como o sujeito se relaciona com o conhecimento, a maneira pela qual a pessoa percebe a verdade e relaciona-se com ela. Britto (2004; 2009) e colaboradores, dentre os quais Castilho e Britto (2009) e Corrêa (2017), vêm trabalhando com este tema já há algum tempo. O conceito aparece pela primeira vez de forma objetiva nas pesquisas de Britto (2004, p. 35), até mesmo de forma espontânea.

A simples incorporação de procedimentos de estudo de texto não implica uma modificação na *postura epistemológica ou cultura* dos sujeitos, a qual supõe também e principalmente o manuseio intenso de discursos formais. Em outras palavras, sem negar que saber estudar implica saber usar de recursos específicos de escrita e de monitoração da atividade intelectual, o principal elemento diferenciador se localiza em outro lugar, isto é, na posse de um capital cultural amplo e legitimado pelas instâncias produtoras desta mesma cultura. (Grifo acrescido)

Esse conceito, segundo Corrêa (2017, p. 44), aprofundando os estudos de Britto, “surgiu da percepção de que tomamos certa postura diante do mundo, da forma de receber e viver as coisas e a depender da concepção de conhecimento que se tem”. Em Castilho e Britto (2009), os autores estabelecem divisão formal na compreensão da postura epistemológica que aparece de forma mais sistematizada em Britto (2009, p. 14-15) sob dois eixos: 1. Postura instrumental e 2. Postura crítica.

Segundo o autor, “os fatores que determinam uma ou outra – ou mais uma que outra – encontram-se no âmbito das *disposições objetivas e subjetivas*”. A *postura epistemológica crítica* é caracterizada como:

Uma postura investigativa que se fundamenta no estudo pormenorizado do que se põe a pesquisar, destitui o sujeito de reducionismos e o compromete com a compreensão de que o conhecimento, tomado não como verdade absoluta, mas sim como verdade possível e passível de novas indagações e formulações. (BRITTO, 2009, p. 16)

Já a *postura epistemológica instrumental* pauta-se em:

Conhecimentos cotidianos e informações fáceis, majoritariamente veiculadas pelas mídias massivas, a postura instrumentalizada direciona-se para aprendizagens pragmáticas que servem de instrumento para ações contextualizadas e de pouca exigência intelectual. No âmbito da formação profissional, tal postura supõe a incorporação de técnicas e procedimentos normatizados, na busca de treinamento para o mercado, de aprendizagem rápida e fácil. (BRITTO, 2009, p. 16)

Freire (2002) apresenta duas classificações que se assemelham às propostas por Britto, a saber: *curiosidade ingênua* e *curiosidade epistemológica*, sendo que esta advém da crítica, de rigorosidade metódica, para além do senso comum.

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito”. “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2002, p. 13/14)

Os conceitos de postura *epistemológica crítica e instrumental* aparecem nos estudos de Britto e seus orientandos como dois opostos, como vemos nas palavras de Corrêa (2017, p. 45), a qual, analisando os estudos de Britto, afirma que:

Na postura epistemológica instrumental não há interferência no processo de aprendizagem, não há questionamento, não há reflexão. O conhecimento é tomado como algo pronto, acabado, restando, apenas sua absorção. [...] Ao contrário disso, a epistemológica crítica fomentaria nos sujeitos a vontade de contraposição de ideias, de verificação da origem de determinado conhecimento, o que demandaria certa autonomia na investigação das “verdades científicas”.

Como se observa, há evidente dualismo entre os dois conceitos, ou este ou aquele, embora haja certa percepção de que não são completamente excludentes. Neste trabalho, postula-se um avanço na compreensão e formulação desses conceitos no que diz respeito à inflexibilidade e interrelação. De fato, Corrêa já apontava isso.

Embora consigamos identificar essas duas posturas, não se podem polarizar as posturas dos sujeitos. É preciso entender que não existe alguém que possa ter postura 100% instrumental ou crítica, o que existe são tendências, favorecidas pela própria cultura vigente. [...] Desta forma, podemos dizer que a postura epistemológica dos sujeitos é algo variável, sujeito a mudanças. São tendências, mais que posições fixas. (CORREA, 2017, p. 46)

Entende-se que quando falamos em postura epistemológica crítica e ingênua, estamos falando das formas de a pessoa se relacionar com a *verdade* de forma mais ou menos enrijecida, mais ou menos fixada, sendo mais ou menos capazes de superar a circunstância epistemológica e ontológica em que se encontra, pelo desenvolvimento de estratégias intelectuais diversas e circunstanciadas. Heller (2000, p. 17), dissertando sobre a cotidianidade e a atividade humano-genérica, já mostrava que o homem está condicionado pelas situações do mundo real: “ninguém consegue desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais insubstancial que seja, que viva somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente”.

No mesmo sentido, tratando da *curiosidade epistemológica e curiosidade ingênua*, Freire (2002, p. 15) argumenta:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação

e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

Portanto, não é o caso de vontade ou disposição de se estar aberto ou não à verdade – isto depende das ferramentas que o sujeito tem à disposição e das condições históricas em que se encontra.

A abertura epistemológica supõe formação; a pouca formação leva à alienação, à ignorância – as quais não permitem a postura epistemológica aberta; mesmo que a pessoa queira ter abertura, está limitada pela ausência do conhecimento. Há, neste ponto, relação dialética entre conhecer e estar aberto ao conhecimento. Freire (2001, p. 08), nesse sentido, considera que:

Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de congelar-me nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade. Isto não significa que o correto seja “perambular” irresponsavelmente, receoso de afirmar-me. Significa reconhecer o caráter histórico de minha certeza. A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados. Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica, não ganharia eficácia. Mas, ao lado das certezas históricas em torno das quais devo estar sempre aberto à espera da possibilidade de revê-las, eu tenho certezas ontológicas também. Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões.

Entretanto, pode-se dominar uma série de conhecimentos do mundo moderno, dar conta dos protocolos formais que constituem a sociedade moderna, ser especialista num campo e estar, de maneira geral, preso ao senso comum. Isso Britto (2015, p. 29) denomina de *senso comum complexo*:

Orienta as formas de comportamento e de avaliação da vida em sociedade conforme as demandas produtivas e político-institucionais, realizando, na dimensão da cotidianidade, determinações consequentes da esfera da técnica. Ainda que muitas vezes incorporado pela convivência imediata, que se faz por aprendizagem assistemática, ele impõe o alfabetismo pragmático como condição de possibilidade

Não há absoluto sobre o que seja senso comum como aquilo que se aprende na prática,

pois não há prática sem mediação de cultura constituída, em alguma medida protocolada. É real a dissintonia que se verifica na forma de ser de sujeitos com alto grau de desempenho intelectual em áreas muito específicas, quando operam com referencial de maneira extremamente aguda e produzem conhecimentos específicos significativos, relaciona-se com as demais esferas de participação e produção (inclusive ideológicas), quando essas mesmas pessoas se põem totalmente fechadas.

O processo formativo pressupõe mais que o simples contato com a informação; é necessário que o sujeito cognoscente se modifique durante a formação. Para Adorno (2005, p. 2 e 4), a formação implica “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, de modo que o “indivíduo [esteja] livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não deixe de atuar na sociedade”. Ademais, e em função disso, “o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade (ADORNO, 2003, p. 25)

No mesmo sentido, ainda que com outro modelo conceitual, Larrosa B. (2002, p. 25-26), tratando da experiência no processo formativo, diz:

Outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Tanto Larrosa B. (2002) quanto Adorno (2003), não obstante suas distintas perspectivas teóricas, concordam que, para haver formação, o indivíduo deve estar aberto a essa possibilidade. O que Larrosa B. chama de “experiência”, como aquilo que transforma o sujeito, Adorno (2003) compreende como “abertura de espírito”.

Pretendeu-se neste estudo dar maior flexibilidade ao conceito de *postura epistemológica*, ampliando suas possibilidades de aplicação e fortalecendo seu poder explicativo. Mais que simples mudança de nomenclatura, que não significaria qualquer avanço, tratou-se de apresentar outra compreensão da postura epistemológica, enfatizando a relação dialética entre seus polos e a dinâmica que existe entre um e outro.

A *postura epistemológica instrumental* passou a ser compreendida como *postura epistemológica fechada/dura*, por apresentar caráter restrito/enrijecido do que se tem por verdade, sobretudo a verdade científica, assemelhando-se ao que Larrosa B. denomina “sujeito da informação”, que, porque imerso em um emaranhado de informações travestidas de conhecimento, não se modifica durante o processo.

Já a *postura epistemológica crítica* passou a ser chamada de *postura epistemológica*

*aberta*, por seu caráter dinâmico da compreensão da verdade como algo precário e inacabado, ou seja, como aquela que transforma o indivíduo pela experiência e reflexão deliberada e disciplinada, sempre lembrando que não há polarização absoluta entre elas, de modo que o mesmo indivíduo, em momentos diferentes, pode apresentar-se com uma ou outra, ora mais com uma, ora mais com outra, a depender das disposições objetivas e subjetivas em que se encontra.

Observe-se, ainda, que a formação não é algo abstrato ou dado pela natureza. Ela depende da realidade objetiva em que as coisas se dão. Para Heller (2000, p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. Portanto, a formação depende das disponibilidades do mundo real, da produção, circulação e aquisição conhecimento. Ainda que como todas as relações, esse processo é dinâmico e não mecânico, a probabilidade de formação é maior nos lugares onde há maior produção e circulação de conhecimento e menor nas periferias.

A *postura epistemológica* também está ligada ao que Britto (2009, p. 15) chama de *disposições objetivas e disposições subjetivas*.

A primeira diz respeito:

Aos recursos materiais de estudo, instalações institucionais, tempo disponível para utilização dos recursos e dos espaços de estudo, recursos financeiros, dentre outros elementos objetivos que proporcionam ao sujeito maior fruição dos ambientes de circulação de cultura hegemônica e dos conhecimentos formais e científicos.

As *disposições subjetivas*, por sua vez,

Caracterizam-se pelo interesse de desenvolvimento intelectual, vontade e disciplina de estudo; vontade e capacidade de auto avaliação de seus processos de estudo; elaboração e planejamento de rotina para estudar; vida cultural, dentre outros aspectos, que, mesmo parcialmente dependentes das disposições objetivas, não são determinadas plenamente por elas. (BRITTO, 2009, p.15)

Nestas disposições, tem-se dinamismo, dado que uma interfere na outra. Como já explicitado quando se tratou dos processos de produção, circulação e aquisição do conhecimento, os modos pelo qual os sujeitos aprendem estão ligados à forma como dispõem dos conhecimentos produzidos pelo humano-genérico. A circulação do conhecimento está ligada aos processos capitalistas de acumulação e seus meios de apropriação estão vinculados às formas como os indivíduos dispõem para ter acesso a este conhecimento, tido no modelo do capital como mercadoria – aí estão as *disposições objetivas*. Quando o sujeito não dispõe das condições objetivas ideais, mais se fazem necessárias as *disposições subjetivas*. No entanto, ressalta-se que estas disposições por si só não levam à formação, é necessário que ambas *disposições objetivas e subjetivas* estejam aliadas.

### 3.1. Constituição de acervo e repertório

O conhecimento – a formação e a postura epistemológica – se faz na realidade objetiva dos fatos. É evidente que isto é fruto da cultura e, logo, o conhecimento depende do *repertório* adquirido e disponível, entendido como o conjunto de referências intelectuais – fórmulas, conceitos, valores ou autores ligados a elas –, que o indivíduo tem organizadas na mente e fora dela enquanto *acervo*. Para tanto, é necessário que, ao longo de sua formação, o indivíduo vá constituindo coleção com obras de variadas áreas do conhecimento para estudo sistemático de forma a ampliar as possibilidades formativas, ou seja, vá montando um acervo consistente e confiável, uma biblioteca pessoal de livros, artigos e outros objetos da cultura erudita.

Se, até há bem pouco tempo, a organização do estudo se fazia através de constituição de arquivos e acervos em meios físicos, como cadernos, fichários, entre outros, atualmente boa parte dele migrou para os meios eletrônicos, o que não faz, no entanto, com que se perca sua exigência enquanto organização.

Com os avanços tecnológicos, a lida com a informação é cada vez mais instantânea e a fonte, muitas vezes, pouco confiável. Nesse contexto, na educação superior, lugar onde, supostamente, se produz e reproduz conhecimento da mais alta qualidade, os materiais de estudo devem ter qualidade elevada tanto no conteúdo quanto na forma. Assim, montar *acervos pessoais* para estudo é de suma importância para a produção de conhecimento de qualidade.

Marchiori (1997, p. 03), citando Barker (1994), apresenta cinco definições para o termo biblioteca, retiradas do Collins Electronic Dictionary and Thesaurus, essas definições podem ajudar a compreender o conceito de acervo pessoal:

- 1) uma sala ou conjunto de salas onde livros e outros materiais literários são armazenados; 2) uma coleção de materiais literários, filmes, fitas, registros sonoros, brinquedos infantis etc. armazenados para empréstimo ou referência; 3) um edifício ou instituição que aloja uma coleção: uma biblioteca pública; 4) um conjunto de livros, publicados como séries, frequentemente em um formato similar; 5) tecnologia de computadores: uma coleção de programas-padrão e sub-rotinas para uso imediato, contida em disco ou algum outro dispositivo de armazenamento.

Verifica-se no conceito acima que biblioteca se caracteriza por algumas palavras chave: conjunto/coleção (trata-se de mais de um exemplar de algum objeto); livros – palavra que se repete nas acepções do verbete biblioteca, demonstrando seu papel central em qualquer biblioteca; armazenamento – algo organizado (física ou virtualmente) e disponível para consulta. Chama à atenção que, apesar de elaborado há mais de 20 anos, o verbete já trazia importantes relações com o meio digital. Azevedo (2014, p. 15) diz que:

A biblioteca é vista tradicionalmente como uma instituição social que preserva os saberes produzidos, atuando como mediadora entre os indivíduos e o conhecimento, conhecimento este que, quando assimilado, tem o poder de alterar vidas.

Essa definição carrega boa dose ingenuidade epistemológica e política em dizer que o conhecimento por si só altera vidas. Conforme Marr (2003, p. 25), “o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento [...] mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade”. Apesar disso, o conceito mostra a biblioteca como espaço de fundamental importância na preservação do conhecimento e mediadora entre os saberes constituídos pela sociedade e os sujeitos.

Marchiori (1997, p. 03) traz sete funções da biblioteca descritas por Barker (1994): “arquivo de conhecimento; preservação e manutenção da cultura; disseminação de conhecimento; compartilhamento de conhecimento; recuperação de informação; educação; interação social”.

Britto (2014, p. 14), por sua vez, lista 4 funções da biblioteca, são elas:

1. O acolhimento e a guarda organizada da produção cultural e intelectual humana (literatura/arte, história ciência, política, etc.) Que se realiza e circula por meio da escrita (enfim, o que normalmente se entende como acervo);
2. O registro documental da produção cultural, política e social da comunidade, da cidade e da nação – o que corresponde ao que chamamos de memória;
3. A disseminação do conhecimento e da arte, principalmente daqueles que são próprios da cultura escrita; e
4. A promoção de práticas culturais e intelectuais relacionadas com o livro e a leitura; a isso tem sido tradicionalmente identificado como promoção da leitura.

A proposta de Britto (2014) se assemelha à de Barker (1994): as quatro funções propostas por aquele abarcam as sete deste e elucidam principalmente a função social da biblioteca.

O acervo apresenta as mesmas características/funções básicas da biblioteca, mas agora no âmbito do indivíduo. Pode ser virtual ou físico, mas seu acesso é necessariamente mediado pelas *disposições objetivas* e *subjetivas*: quanto menor as *disposições objetivas*, menor provavelmente a disponibilidade de acervo; quanto menor as *disposições subjetivas*, menor a capacidade de lidar e organizar o acervo.

Weitzel (2002, p. 64), tratando sobre a constituição de coleções para bibliotecas, traz um conceito próximo de *acervo pessoal*.

Trata-se da construção de um pequeno núcleo temático em bases definidas e determinadas, o qual dá sentido ao que está disperso no mundo caótico das informações. Em outras palavras, [...] é organizar o conhecimento registrado sob enfoques e filtros específicos – uma solução técnica desencadeada pela explosão bibliográfica.

Apesar de a autora tratar de termos específicos da biblioteconomia, serve a ideia de que

a organização de acervo (que não deixa de ser organização de uma biblioteca, no âmbito individual) se dá através de objetivos específicos e que estão intimamente ligados à *postura epistemológica* dos sujeitos. A esse respeito Britto (2014, p. 15) ressalta que:

As decisões estratégicas de organização de acervo, produção de memória, disseminação do conhecimento e formação cultural tem de afastar-se tanto do elitismo próprio da ordem dominante como do populismo simplório de reprodução do óbvio (que também é resultado da ordem dominante).

Disso decorre que o processo decisório na constituição de *acervo pessoal* está intimamente ligado aos propósitos formativos a que o indivíduo pretende chegar com os materiais organizados. Silva (2010, p. 13), baseada nas pesquisas de Britto sobre formação universitária, diz que o *acervo* traz as seguintes características:

Consideram-se objetos próprios do acervo pessoal todo material de estudo e formação adquirido durante a graduação. Dentre estes, podemos citar: livros, revistas científicas e acadêmicas, separatas, fotocópias, cadernos, CDs, DVDs, filmes, fitas de vídeo, fotos, arquivos eletrônicos, recortes de jornais e revistas, referências bibliográficas, resenhas, resumos, fichamentos etc.

Além dos materiais listados pela autora, podem-se incluir outras formas de acesso, como armazenamento em nuvem, mídias sociais e outras que aparecem de forma tímida nesse conceito e vêm experimentando crescimento muito grande nos últimos anos. Neste sentido, Weitzel (2002, p. 64) ressalta que:

O cerne da questão consiste em que, enquanto novo formato de registro da informação, o documento eletrônico não difere em nada dos demais quando pensado enquanto mais um suporte do conhecimento registrado, não fossem duas características que lhe são fundamentais como: a grande capacidade de armazenamento e a facilidade de manipulação de dados. Não há precedente na história da humanidade de um formato de registro da informação que ofereça tantos recursos de edição e recuperação de dados em questão de segundos e, o que é mais importante, sem a necessidade de deslocar-se fisicamente para obtê-los. Basta dispor-se da infraestrutura necessária para se conectar à Internet.

Tratando das novas tecnologias e seus efeitos na recepção e na forma como os leitores acessam e usam o texto, Castello-Pereira (2005, p. 33) comenta que:

Se os diferentes portadores interferem na forma de ler, interferem também na forma de estudar. Alguns portadores possibilitam: aprofundar os conhecimentos; cotejar ideias, informações, gráficos, ilustrações; visualizar partes; ter uma visão do todo; ter a simultaneidade das informações; intervir no texto: manusear, sublinhar, marcar etc. Portanto, diferentes gêneros discursivos e diferentes portadores implicam diferentes estratégias de leitura e de estudo.

Britto (2014, p. 08), dissertando sobre as funções da biblioteca nos tempos digitais, argumenta:

De que modo se podem incorporar as novas dimensões e manifestações de cultura consequente das novas disponibilidades técnicas na organização e funcionamento da biblioteca. Isso porque paira no ar a ideia de que a cultura digital implica uma nova relação com o conhecimento que prescindiria do livro, pelo menos em seus moldes tradicionais, e das formas de pensar que se fazem com ele.

Para o autor, não há como negar a explosão tecnológica de base microeletrônica nem sua importância no futuro da biblioteca e na forma de interação com os bens da cultura, da informação e do acesso ao conhecimento. No entanto, chama à atenção que as formas de acesso a esse conhecimento se dão de forma desigual:

O que se verifica, para além das mudanças resultantes da incorporação das novas tecnologias, é a radicalização da desigualdade e da exclusão da ordem do conhecimento e do poder efetivo por meio da massificação e banalização dos valores e das formas de acesso ao conhecimento, com a pseudodesvalorização da formação intelectual formal (BRITTO, 2014, p. 08).

Assim, a dinâmica das novas tecnologias nas bibliotecas e, conseqüentemente, na substituição de *acervos pessoais* vai além da simples consideração das formas de acesso ao conhecimento, implicando a massificação de falsos conhecimentos. Nesse contexto, o papel da cultura escrita se reafirma, conforme continua mostrando Britto (2014, p. 10):

Ademais, diferentemente do que se apregoa, a escrita não perdeu importância; ao contrário, tornou-se muito mais significativa e determinante, especialmente quando se consideram as formas de inserção na vida social e nos processos de organização da cotidianidade. O alfabetismo não somente não desapareceu com a revolução microeletrônica, como, pelo contrário, passou a ser o metro principal de inclusão na ordem social. A ordem digital é uma expressão da própria cultura escrita, expressão que, como todas as outras, que a ressignifica e amplia suas possibilidades.

Assim, embora as novas dinâmicas que a tecnologia proporciona no campo do acesso à informação sejam de grande importância, a cultura formal se faz mais fundamental para que se opere com efetividade e se explore a qualidade de materiais dispostos na rede de computadores em detrimento do imediatismo da informação, muitas vezes pouco elaborada e sem compromisso com a verdade.

O *acervo* seria, enfim, tudo aquilo que o sujeito tem fora de si, ou seja, todo aquele material em meio físico ou digital que organizou durante sua rotina de estudos. Já o *repertório*, seria a parte “interna” do acervo, o que o indivíduo absorve do que estuda, o conjunto de referências que se arregimentam conforme se pensa. Teoricamente, o repertório ampliando supõe maiores possibilidades de conhecimento e de formação, devendo contribuir para a postura epistemológica aberta/crítica.

Usando outra nomenclatura, Goulemont (2001) citado por Bragança (2015, p. 28) diz

que a *biblioteca* seria justamente esse conjunto de referências e outras leituras:

Ao ler, o leitor aciona sua biblioteca vivida, isto é, um conjunto de outras leituras, fazendo com que ela seja sempre uma leitura comparada, intertextual, dialógica, conectada à memória de outras leituras e de dados culturais já estabilizados, predispondo o leitor a produzir um determinado sentido, de acordo com seu horizonte de expectativas

Nas palavras de Goulemont (2001, p. 114-115 apud BRAGANÇA, p. 29):

Não existe compreensão autônoma do que é dado a ler ou a entender, mas articulação em torno de uma biblioteca do texto lido. [...]. O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele [...]. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. [...]. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido à decifração. [...]. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido.

Aquilo que Goulemont (2001) trata como biblioteca do indivíduo se aproxima ao que aqui é tratado como *repertório*, guardadas as devidas proporções e matrizes conceituais. Esse *repertório* diz respeito aos conhecimentos que o leitor possui a respeito daquilo que já leu e das suas vivências de mundo, mediados pelas *disposições subjetivas* do indivíduo. Baseada em Kleiman (2013), Mata (2015, p. 27) diz que a compreensão da leitura

se dá por meio de conhecimentos prévios que podem ser adquiridos ao longo da vida, na interação de diversos níveis, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, é dessa forma que o sujeito leitor consegue compreender e construir o sentido do texto. [...] a leitura é uma mão dupla na construção de conhecimento do leitor, pois o sentido atribuído à leitura do texto necessita de conhecimentos prévios adquiridos, assim como para a ampliação do conhecimento, é imprescindível alargar os horizontes da leitura.

Para o alargamento do *repertório* é necessário que aumente a frequência de leituras em uma via de mão dupla: quanto mais leituras, maiores as possibilidades de que se acrescentem novos conhecimentos ao *repertório* e vice-versa.

No entanto, não se trata de visão romantizada da leitura. Britto (2015, p. 36-37) ressalta que há no Brasil duas visões nas ações de promoção da leitura: a primeira é a visão catastrófico-denunciante de um país de não-leitores e, por isso, pobres cultural e intelectualmente; a segunda é a ideia salvacionista, “compreendida como um bem em si, civilizador e edificante”:

A mitificação da leitura, por sua vez, resulta de uma representação de leitura que, sem explicitar o que se entende por ler e considerando as práticas sociais da leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece juízo de valor do tipo bom ou mau. Com isso, vulgarizam-se noções genéricas que, funcionando como adágios validáveis na mesma medida em que podem ser refutados e preenchidos com valores diversos de acordo com o

arbítrio de quem os utiliza, produzem um aparente consenso.

Britto (2012, p. 42) chama à atenção que a possibilidade de ler tem muito mais a ver com as disponibilidades que se apresentam a ele:

Ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas nas sociedades de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com as formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação.

#### 4. Formação de nível superior

A formação de nível superior tem certo fetiche, sobretudo para classe trabalhadora no Brasil, pelo fato da exclusão histórica. Para Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 249):

Historicamente o ensino superior está associado ao ideário da mobilidade e ascensão social, o que faz com que as famílias e os jovens das camadas menos favorecidas façam um esforço financeiro muito grande para assegurar que pelo menos alguns jovens possam romper o ciclo vicioso da posição de classe e de exclusão social, acreditando que o diploma lhes trará oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, bem como uma melhoria significativa do poder aquisitivo.

Isso, ao longo dos anos, tem levado à demanda crescente por esse nível de ensino. O processo de *massificação* da educação superior no Brasil é fenômeno recente, mas que não ocorreu alheio às demandas da sociedade. Segundo Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 249) no início da década de 60 do século passado:

Já no final desta década, verifica-se que muitos estudantes não conseguiam dar continuidade aos estudos, devido, em grande parte, à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, e também pagar as mensalidades nas IES privadas. Tal situação levou o governo, durante o Regime Militar (1964-1984), a unificar o vestibular em todo o país, criar o vestibular classificatório, instituir o ensino de 2º grau profissionalizante 7 e criar o Programa de Crédito Educativo 8, como medidas para solucionar as pressões por vagas no ensino superior. Desde então, o acesso ao ensino superior, sobretudo em cursos noturnos, vem ampliando a categoria de estudante trabalhador, sobretudo nas IES privadas, que cresceram enormemente durante o Regime Militar, contando com o apoio de recursos públicos.

Os autores reproduzem análise de Oliveira (1994, apud Oliveira, Bittar e Lemos 2010, p. 249), que identifica quatro fases da massificação<sup>1</sup> do ensino superior no país:

a) A fase da democratização restrita (até 1930). Até o início da era Vargas o ensino superior continuou restrito a uma pequena elite. [...] b) A fase da democratização populista: nacionalismo e desenvolvimentismo (1930 a 1964). Nesse período, ocorre um processo de abertura e expansão do ensino superior, o que pode ser constatado por meio do crescimento do número de IES, sobretudo públicas. [...] c) A fase da democratização autoritária: segurança e desenvolvimento (1964-1984). Nessa fase, são implementadas medidas para, em parte, conter a expansão do ensino superior e, em parte, para dar vazão à demanda por esse nível de ensino. [...] d) A fase da democratização relativa: a construção da democracia política (a partir da segunda metade da década de 1980). Nesse novo contexto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as IES gozam de autonomia.

---

<sup>1</sup> Optou-se neste trabalho pelo termo *massificação*, ao invés de “democratização ou de universalização”, por ser mais fiel a realidade dos fatos: o acesso à Educação Superior não se dá de forma universal.

Almeida (2007, p. 03), citando Santos (1998), diz que a Educação superior brasileira possui três momentos:

Um primeiro, que se estendeu do século XVI ao início do XIX, denominado uma “seleção entre muito poucos”, foi um período restrito à aristocracia brasileira, no qual os filhos da classe dominante eram enviados à metrópole portuguesa e lá, sobretudo na Universidade de Coimbra, desenvolviam seus estudos. Um segundo momento, chamado de “seleção entre poucos”, remete à vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808) e perdurou até meados do século XX. Nesta fase, ainda que houvesse a entrada de alguns indivíduos das camadas médias, manteve-se o perfil elitista da etapa anterior. Por fim, estaríamos no terceiro momento relativo ao ingresso no ensino superior, onde encontramos uma “seleção entre muitos”.

O autor chama à atenção que esse processo, até meados dos anos 60 do século XX, atendia estritamente certos estratos da classe média. Almeida (2007, p. 04) observa que “indivíduos de camadas médias, ou seja, as chamadas camadas populares, de baixa renda ou os estratos inferiores das camadas médias raramente tinham acesso”. Nos anos 90, houve um processo de quase universalização da educação fundamental e média, criando maior demanda pelos setores menos privilegiados da sociedade por vagas na educação superior (ALMEIDA, 2007).

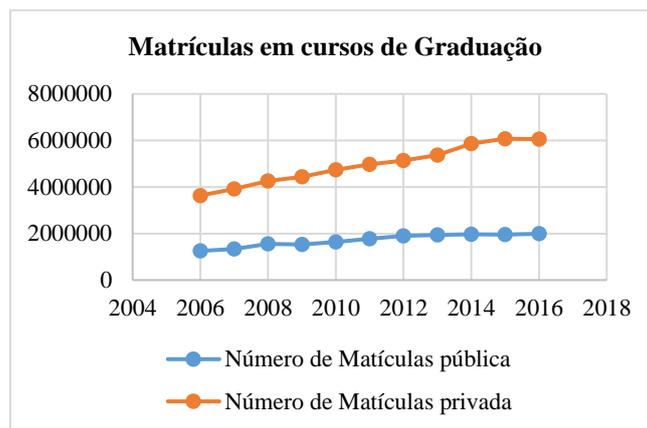
Em suma, ao analisar o percurso histórico de acesso à educação superior no Brasil podemos vislumbrar, analiticamente, ao menos quatro períodos e suas respectivas características: um primeiro, que poderíamos situar até a década de trinta do século XX, onde o acesso era exclusivo das elites; um segundo, dos anos trinta até os anos setenta, onde os estratos superiores das classes médias predominavam; um terceiro dos anos setenta até meados da década de noventa, marcado pelas camadas médias típicas e, finalmente, um quarto - onde ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior - que ganha contornos mais definidos nos dias atuais, onde os setores de classe média baixa e de baixa renda lutam por acesso. (ALMEIDA, 2007, p. 05)

O aumento da população universitária ocorrido nos anos de 1990, no entanto, não significou melhora sensível no alfabetismo dos indivíduos em idade para tal, segundo Barros (2015, p. 362), citando dados do INEP:

Apesar do aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas ocorrido a partir dos anos de 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continua muito baixa: 14,4%, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. Além disso, 74% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26%.

Os dados apresentados pela autora mostram o que vinha sendo e continua a ser a tônica: grande número de instituições e matrículas no setor privado em detrimento do público. É inegável o avanço no número de matrículas nas últimas décadas, embora a taxa de crescimento tenha diminuído ligeiramente, como se observa no gráfico 1:

Gráfico 1: Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2016



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2016

O número de matrículas nas instituições públicas teve crescimento razoável de 2006 a 2013 e, desde então, até o ano de 2016, manteve o número. O baixo crescimento das universidades estaduais, que, em dez anos, passaram de 502.826 para 623.446 matrículas, e das municipais que passaram, de 141.359 para 117.308, tem contribuído para este quadro. A educação superior está basicamente dividida entre universidades privadas (que detém três vezes mais matrículas do que na rede pública), universidades federais, que dispõem de significativo número de alunos, universidades estaduais consolidadas e raríssimas universidades municipais.

Com base em dados do IBGE do ano de 2010, Barros (2015, p. 364) salienta que:

O número de alunos nas universidades e faculdades ainda está distante da proporção da população nas regiões. As diferenças de acesso compõem o cenário geral do Ensino Superior brasileiro na modalidade presencial. De fato, a distribuição das matrículas dos cursos de graduação, no período citado, ratifica as disparidades, com maior concentração de matrículas na Região Sudeste (48,7%) e baixo acesso na Região Norte, com apenas 6,5% das matrículas.

No tocante à expansão da educação superior brasileira na primeira década deste século, Barros (2015, p. 368), sustenta que:

Ao longo do período 2001-2010, manteve-se a tendência iniciada na década anterior, de crescimento da educação superior pela via privada, que passou a contar de forma significativa com apoio financeiro do governo. Desse modo, enquanto o setor público teve crescimento de 74% no quantitativo de vagas ofertadas, o setor privado alcançou 132% no mesmo período. O fato é que a partir de 1990, e com maior intensidade nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as políticas para a educação superior se inserem no contexto de subordinação do país à economia global, à agenda neoliberal e às ideias disseminadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Dentre outras coisas, tal lógica difundiu uma concepção de universidade calcada em princípios mercantilistas e produtivistas. Nesse sentido, a alternativa privada foi exaltada como a solução mais eficiente para acelerar a oferta de vagas.

Como consequência dessa expansão determinada pelos interesses do grande capital, Barros (2015, p. 368) aponta que:

Provocou o rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu a proliferação de cursos e instituições privadas com padrões mínimos de qualidade.

Outro marco importante para a educação como um todo e para a educação superior foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). No entanto, segundo Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p. 12):

Em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações.

Diante desse cenário, Barros (2015, p. 370) diz que, como forma de conter os efeitos do esgotamento do setor privado, no governo Lula (2003-2011), realizou-se um conjunto de ações para dar sustentação financeira às IES já existentes.

O ProUni e o Fies. E nas universidades federais, o Reuni, se propunha criar mais condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior. Outras medidas como o aumento da oferta de cursos superiores a distância e a política de cotas também contribuíram para reverter os índices baixíssimos de inclusão neste nível de ensino.

Para Barros (2015, p. 371), essas iniciativas, juntamente com outras ações inclusivas, representaram avanço na educação superior. A autora são as principais iniciativas:

- ✓ A ampliação do financiamento aos estudantes através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies);
- ✓ A ampliação de vagas na Rede Federal;
- ✓ O estímulo à modalidade a distância;
- ✓ As políticas de cotas.

A autora faz uma ressalva para o fato de que:

O ProUni representa para muitos estudiosos a adesão do governo Lula às concepções neoliberais e às orientações do Banco Mundial à medida que intensifica o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos.

Barros (2015) ressalta a baixa qualidade de grande parte dos cursos das instituições privadas de ensino superior e a ausência de mecanismos eficazes de controle das isenções fiscais dadas pelo governo às instituições IES privadas. Já o FIES aparece como alternativa ao ProUni, mas com o mesmo viés de estar vinculado aos interesses do grande capital. Sobre esses programas, Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 255) argumentam:

De modo geral, verifica-se que as diferentes modalidades de financiamento, em que pesem os objetivos de colaborar com os estudantes trabalhadores que não conseguem pagar as mensalidades dos seus cursos, beneficiam diretamente as IES privadas, seja por meio da transferência direta de recursos públicos, seja por meio da concessão de benefícios fiscais. Tal situação, no entanto, tem, em geral, o apoio de amplos segmentos da sociedade, no contexto de uma sociedade capitalista liberal, uma vez que a busca pelo diploma se impõe como prioridade. Os esforços envidados para sua obtenção são visíveis no processo educacional, já que o diploma tem grande significado em termos de ascensão, prestígio e poder, sobretudo entre as camadas médias.

No tocante à ampliação das vagas na rede federal, Barros (2015, p. 374), com base em dados do MEC, afirma que:

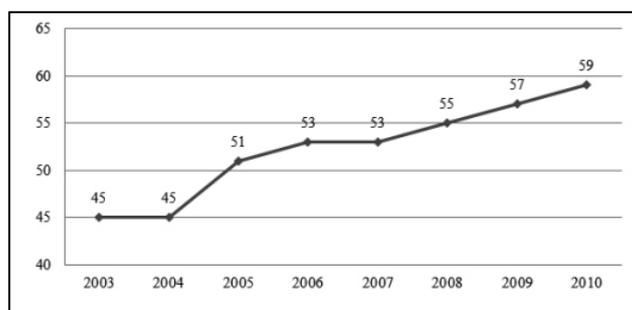
A primeira fase de expansão do Ensino Superior federal, denominada de Expansão I, compreende os anos de 2003 a 2007. Neste período, foram criadas 08 universidades federais em diversos estados. E, após 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mais 06 surgiram, totalizando 14 universidades no período de 2003 a 2010. Além disso, a expansão da referida rede também contou com a interiorização dos *campi*. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. (...)

É importante destacar que manifestações de resistência e críticas ao Reuni foram expressas por grupos estudantis, sindicatos e docentes das universidades federais. Para eles, esta política aponta para a massificação das universidades federais, não por ampliar o número de vagas nas universidades, mas por prever a elevação da taxa de conclusão média para noventa por cento e o aumento da relação aluno-professor na graduação (18 por 1). Por fim, o mérito de tal iniciativa também é questionado pelos atrasos, projetos ruins e custos adicionais em obras das unidades novas ou ampliadas.

A ampliação do número de vagas na rede federal não se deu de forma tranquila; esteve sujeito às tensões sociais, o que não diminui a importância do programa, pois, embora não tenha ocorrido nas condições ideais dado o atraso de décadas nessas iniciativas, foi fundamental na ampliação do acesso e na interiorização do nível superior gratuito e público.

A autora apresenta gráfico com base em dados do Reuni, mostrando a evolução do número de universidades federais nos anos de 2003 a 2010. O gráfico 2, disponível em Barros (2015, p. 375), indica que, no período, foram criadas 14 novas universidades, representando marco importante na educação superior brasileira.

Gráfico 2: Expansão da Rede Federal de Educação Superior Brasil -2003 a 2010



Fonte: Reuni/MEC (2011). Reproduzido de: Barros (2015)

A respeito da expansão da modalidade de educação superior a distância, Barros (2015, p. 375-376) afirma que:

Desde 2003, houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância, predominantemente no setor privado. No entanto, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (IFES, CEFETs e IES Estaduais) e sistemas de ensino estaduais e municipais, vem crescendo a oferta de educação superior pública em diferentes regiões e municípios do país.

Sobre a política de cotas implementada no período do governo Lula, Barros (2015) chama à atenção para intenso debate sobre sua implantação. Aqueles que se posicionavam contrários, diziam que assim o faziam por serem a favor apenas de cotas sociais, em detrimento das cotas raciais, grande bandeira de luta dos movimentos negro e indígena. Os favoráveis acreditavam ser o sistema de cotas importante marco na correção das injustiças sociais e raciais. Após tratar sobre este debate, Barros (2015, p. 378-379) diz que:

Dada a ausência de uma lei nacional, as políticas de cotas foram objeto de diferenciados processos de discussão e aprovação em cada universidade. Entretanto, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, mais conhecida como a Lei de Cotas. Esta nova legislação criou uma única política de ação afirmativa: a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, mas estas vagas serão subdivididas — metade será destinada para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A autora, aponta que o sistema de cotas tem se mostrado importante aliado na superação das desigualdades de oportunidades, sendo necessário, no entanto, pesquisa aprofundada sobre a temática, como já estabelecido na lei de criação do sistema. O governo subsequente, da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2011, deu continuidade a essas políticas, com atenção especial à criação de Institutos Federais de Educação, que, além de atender à demanda por

educação técnica, propiciava a educação superior. Com base em dados governamentais, Ferreira (2012, p. 465-466) afirma:

A presidenta Dilma iniciou seu governo reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula mediante o anúncio da construção de 4 novas universidades federais, da criação de 47 novos campi universitários e de 208 novos IFs. A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita per capita; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais

Ferreira (2012, p. 466) cita como iniciativa importante no campo da educação superior a criação do “Programa Ciência sem Fronteiras”, que visava estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para áreas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras.

Em 2016, em razão de um conjunto de interesses político/jurídico/midiático, ocorreu o golpe que determinou a saída da presidente eleita democraticamente, “deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer” (MANCEBO, 2017, p. 876). A plataforma de sustentação do governo ilegítimo tinha como principal proposta (CNTE, 2017, p. 745):

Reordenar o país às políticas neoliberais (Estado Mínimo), com prevalência do projeto da elite nacional de entregar as riquezas da nação ao capital internacional e de se apropriar dos recursos públicos para si, alimentando o histórico processo de patrimonialismo, hoje travestido de intensa privatização dos serviços públicos.

Mancebo (2017, p. 880), ironizando documento elaborado pelo governo ilegítimo, intitulando uma sessão de seu artigo como “Uma ponte para o futuro.

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. [...] A ponte para o futuro, cuja concretização encontra-se bastante avançada em seus aspectos normativos, significa um forte retrocesso nas conquistas alcançadas nos governos liderados pelo PT desde 2003, nos direitos da Constituição de 1988 e até nas conquistas da “Era Vargas”. (MANCEBO, 2017, p. 880)

No tocante à educação superior no governo Temer, a autora diz:

Em síntese, ocorre uma nova tendência, designada oficialmente como educação terciária — termo proposto pelo Banco Mundial, em título de 2003 —, que confunde, não raramente, educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas e reciclagem de competências. (MANCEBO, 2017, p. 880)

Mancebo (2017) recorre à classificação proposta por Silva Júnior e Schugurensky (2014) para definir a atual conformação da educação superior. Estes autores propõem três fases da educação superior que compreendem os três últimos governos eleitos, a qual, Mancebo (2017) acrescenta uma quarta em referência ao governo Temer. A proposta de Silva Júnior e Schugurensky (2014), disposta em Mancebo (2017, p. 883) é a seguinte:

A primeira fase detectada pelos autores tem como base econômica a demanda imposta ao país em face de sua aderência à globalização gerada pelo predomínio do capital financeiro, com ápice em 1995. [...] Momento histórico que o capitalismo experimentava de transição do regime de acumulação monopolista para o regime de predominância financeira. No que tange à educação, de um modo bem geral, pode-se afirmar que o Plano Diretor pretendia inserir a educação entre os “serviços competitivos ou não exclusivos do Estado” e estabelecia um novo precedente para as parcerias público-privadas na educação superior brasileira.

Como se observa nas palavras de Mancebo (2017), fazendo referência à classificação de Silva Júnior e Schugurensky (2014), ocorre o que Chauí (2003) denomina de mercantilização da educação, quando a educação deixa de ser direito e passa a ser serviço. No entanto, não é somente no governo FHC que isso ocorre; o governo Lula dá continuidade a esse processo, conforme mostra Mancebo (2017, p. 883):

Segue-se para uma segunda fase que abrangeu os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o início do primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003–2007). Esta é marcada pela edição de inúmeras legislações, decorrentes do Plano Diretor, as quais afetaram as mais diversas instâncias, órgãos estatais e instituições republicanas em geral e, em particular, as IES. Os traços que passam a ser perseguidos, de um modo bem geral, na educação superior brasileira são: pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, dentre outros.

A terceira etapa diz respeito ao conjunto de ações dos governos Lula e Dilma; como mostra Mancebo (2017, p. 883), essa fase:

Teve início em meados do primeiro mandato da gestão do presidente Lula da Silva e prosseguiu em parte do governo Dilma Rousseff (de 2011 a 2013, pelo menos). Nesta etapa, a contrarreforma continuou por meio de um grande número de leis, decretos e portarias, regulando o trabalho docente, os currículos, as avaliações etc. Sua principal característica, no entanto, seria a emergência

de programas com forte potência de mudança institucional e expansão da educação superior, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), que inaugurou, em larga escala, formas de financiamento por meio de contratos de gestão; o incremento à educação a distância (EAD), em especial com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006) e a proliferação de cursos “tecnológicos” nos moldes de *community colleges*.

Dado o período em que foi produzido, o texto de Silva Júnior e Schugurensky (2014) tem limitações temporais; assim, Mancebo (2017, p. 884) acrescenta uma quarta etapa, compreendendo o final do primeiro mandato da presidente Dilma. Esse período, segundo a autora, é marcado pela “‘adaptação’ do país à conjuntura de crise internacional.

Nesta conjuntura complexa, na qual se articulam crises econômica e política, as IES se encontram afetadas, primeiramente, pela recessão e pelos cortes sistêmicos advindos da federação e de diversos entes federativos. Nas IES públicas, o movimento da expansão de matrículas e cursos — como foi o caso do REUNI — é refreado em função dos ajustes, deixando às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem o devido financiamento. A estratégia mais imediatamente observada é a dos cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições, abandonando a infraestrutura física dos *campi*. Todavia, as dificuldades não se esgotam aí. Outro movimento de acomodação à atual conjuntura, já perceptível em algumas IES públicas, refere-se a certo enxugamento de suas funções, priorizando o ensino, em detrimento das demais atividades que lhes são próprias. (MANCEBO, 2017, p. 884)

Nesse contexto, há empobrecimento das funções da universidade pública, aliado à desaceleração do crescimento. No setor privado, ocorre o inverso. Mancebo (2017, p. 886) aponta um conjunto de dados referentes ao “mercado da educação”, mostrando intenso crescimento do setor, impulsionado pelos investimentos governamentais. No entanto, essas instituições “têm adotado, na ampla maioria das situações, um ensino de qualidade discutível, inclusive com o uso intensivo do EAD”.

Além dos ataques à educação, a autora cita outros mecanismos que reverberam no campo educacional. Um é o “Escola sem partido”, que, “trata da defesa da escola do partido absoluto e único, sem as diferentes ou antagônicas visões de mundo, conhecimento, educação, justiça e liberdade”; outro é a “criminalização dos movimentos sociais”, importantes aliados nas lutas por educação e direitos essenciais.

É preciso tornar as IES relevantes tanto em termos sociais quanto em termos científicos, e para tal urge uma reconciliação dos seus intelectuais com o conhecimento crítico, reflexivo e, por isso mesmo, insubmisso aos interesses mercantis e antidemocráticos. (MANCEBO (2017, p. 887-888)

Nesse contexto, os movimentos sociais são de suma importância, pois, segundo Mancebo (2017, p. 888) “a reversão desse quadro de heteronomia não será possível nos espaços estritamente acadêmicos e, tampouco, apenas pelos protagonistas diretos da universidade”. A autora concorda com por Leher (2015a, p. 4. apud MANCEBO, 2017, p. 888) para quem, “sem os movimentos sociais antissistêmicos a defesa de um lugar estratégico para a universidade pública, crítica e autônoma no projeto de nação permanecerá débil e, possivelmente, inviável”. É necessário, portanto, a luta conjunta das universidade e movimentos sociais para a reversão desse quadro desolador.

## 5. A IES periférica no interior do campo da educação superior

Os processos de massificação, segundo Britto et al. (2008, p. 778), criaram uma divisão na educação superior: de um lado, estão as “instituições responsáveis por grande parte da produção de conhecimento intelectual e acadêmico, constituindo-se o principal espaço de circulação do mesmo”; de outro, as “instituições que se caracterizam por atuar como instituições de formação profissional circunscrita às necessidades do mercado”.

Britto (2005, p. 110) delinea cinco perfis de universidade:

1. As universidades centrais, que se constituem em referência tanto do sistema como para a sociedade, todas públicas, normalmente localizadas em metrópoles e com forte produção acadêmico-científica; 2. As universidades públicas regionais, estaduais ou federais, com relativa produção científica e fundamentalmente vinculadas ao desenvolvimento regional; 3. As universidades confessionais e comunitárias históricas, com presença política significativa no meio acadêmico e razoável produção científica; 4. As universidades particulares de periferia de grandes centros urbanos, voltadas principalmente para assistir ao mercado emergente e organizadas na forma de grandes centros educacionais, sem desenvolvimento de pesquisa; e 5. Os cursos superiores isolados de interior, sejam instituições públicas, fundações ou empresas privadas, atendendo clientela local e sem produção acadêmica relevante.

Avançando o estudo, Britto et al. (2008) reconhecem outro perfil de instituição: A IES periférica – um tipo de instituição que, ocupando lugar relativamente menos importante no campo da Educação Superior, apresenta como principal característica voltar-se primordialmente para a qualificação de mão de obra, tendo como efeito a ocupação do espaço e do tempo do aluno privilegiando a dimensão da aula; realização de dinâmicas subservientes em relação ao mercado e produção intelectual ocasional e limitada. A IES periférica assiste, mais frequentemente, a um público de menor poder aquisitivo e formação básica menos qualificada. Para caracterização de uma IES quanto à sua posição relativa no campo da educação superior, Britto et al. (2008, p. 785) ressaltam que devem ser levados em consideração os seguintes aspectos:

- a) a(s) finalidade(s) da instituição (formação, pesquisa, assistência, etc.) e sua ponderação;
- b) sua produção científica, cultural e política;
- c) as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais;
- d) a localização político-geográfica;
- e) seu raio de influência;
- f) os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e de financiamento (incluindo fonte de recursos);
- g) as formas de relacionamento com o mercado, a sociedade e o Estado;
- h) o tipo de público que assiste;
- i) o tipo de contrato de trabalho docente;
- j) a qualificação docente;
- k) a produção científica e intelectual;
- l) a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício do poder.

A universidade periférica é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra;
- b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula;
- c) estruturada em modelos mercantis de administração e financiamento
- d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado;
- e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais;
- f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula;
- g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo;
- h) tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado.

Britto et al. (2008, p. 777), avançando a análise do campo da educação superior, listam um conjunto de elementos fundamentais à sua atual conformação:

- ✓ Produção de conhecimento restrita às universidades de ponta (públicas / estatais) e centros de pesquisa;
- ✓ Pesquisa localizada e centralizada, com forte financiamento pela indústria (com centros próprios ou por associação com universidades);
- ✓ Inserção do país no mercado globalizado, com importação de tecnologia, mudança da concepção de produção intelectual nacional e maior dependência externa;
- ✓ Modificação das formas de financiamento e controle do Estado e criação de instrumentos superiores de revalidação do curso, o que significa dispensa, pelo Estado, da universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e investimento na Educação superior de massa;
- ✓ Convivência de modelo clássico de educação de elite com ensino superior de massas, ocorrendo seleção ocorre apenas em alguns espaços;
- ✓ Forte expansão da rede de Educação Superior, com e interiorização periferação e significativa ampliação de vagas, coincidindo com a emergência das IES-empresa e das chamadas universidades corporativas;
- ✓ Desenvolvimento e expansão de Instituições de Educação Superior com finalidade estrita de formação e qualificação de mão de obra; Incorporação de novas profissões ao estatuto de “profissões universitárias”;
- ✓ Proletarização das profissões clássicas, com uma nova divisão: os donos das clínicas, escritórios e empresas e os profissionais contratados; Expansão e modificação de função da pós-graduação.

Com base nessa lista, o pesquisador sugere que se pode identificar determinada instituição em função de sua posição relativa no campo da educação superior como sendo de referência (aí estariam as grandes universidades brasileiras), satélites (dentre as quais estariam universidades públicas e confessionais / comunitárias) e periféricas.

Assim, as instituições de ensino superior podem ser caracterizadas como periféricas, satélites ou de referência de acordo com a posição ocupada dentro de um “campo” maior ou menor da Educação Superior. Santana (2011), seguindo as análises de Britto et al. (2008) e

Castilho e Britto (2009), caracteriza a Ufopa em uma posição relativa de referência, se considerado o “campo” da educação superior oeste do Pará; porém, ocupa posição de periferia, quando se considera a Educação Superior de todo estado, e em posição ainda mais periférica, quando se considera todo o Brasil.

Corrêa (2017, p. 61) também analisando a Ufopa, verificou que a instituição

é ao mesmo tempo periférica e de referência. É periférica quando comparada com outras instituições, com mais tempo de criação e material humano e estrutural de maior qualidade, em que a produção e circulação do conhecimento é maior (mais publicação, mais eventos científicos). Por outro lado, a Ufopa é de referência quando comparada a outras instituições da região, como o Iespes, a Ulbra, a FIT e outras IES locais.

Santana (2011) observou que, na Ufopa, se verifica forte pragmatismo e, por razões diversas e pouco controláveis pela instituição, privilegiam-se o espaço / tempo aula, em especial os cursos de licenciatura, onde isso é ainda mais perceptível e comparável ao que acontece nas IES privadas. Apesar disso, a instituição apresenta razoável produção de conhecimento, alinhando-se, neste sentido, com o perfil de universidade pública.

As pesquisas de Santana (2011) e Corrêa (2017), apesar de terem o mesmo *locus* deste trabalho, tratam somente sobre a graduação e tem como sujeito da pesquisa o “aluno novo” deste nível de ensino. A esta investigação resta estabelecer em que medida esses processos se repetem na pós-graduação *stricto sensu* e se o aluno do mestrado em Educação tem os mesmos comportamentos frente ao conhecimento apresentados pelos sujeitos pesquisados por Santana (2011) e Corrêa (2017) ou em que medida diferem.

### **5.1. O “Aluno Novo” da Educação superior**

A educação Superior no Brasil, historicamente, foi e é privilégio de poucos. Até há bem pouco tempo, os segmentos mais pobres estavam, na maior parte dos casos, limitados a no máximo formação média, voltada ao mercado de trabalho. Com os processos de massificação do acesso, ocorridos sobretudo a partir dos anos de 1990, essas camadas passaram a frequentar cursos de nível superior. Esse processo, no entanto, não atingiu igualmente todos os atores da sociedade, pois:

Novos processos de diferenciação acabaram produzindo novas desigualdades educacionais no interior do sistema de ensino. [...] Trata-se do fato de que quando as camadas menos privilegiadas, na sua luta pela conquista do acesso, conseguem atingir o nível superior, elas ficam alocadas nos cursos menos prestigiados e, portanto, naqueles que levarão à baixa remuneração e reconhecimento social (SOARES, 2014, p. 124).

Diversos processos de massificação do Ensino Superior foram implementados, mantendo-se o padrão de desigualdade, em função do tipo de instituição e curso frequentado. De todo modo, a Educação Superior no Brasil passou a atender perfis discentes que até há bem pouco tempo não faziam parte desse nível de ensino. Isso provocou diversificação tanto no tipo de IES, quanto no alunado, criando um perfil de estudante cujos comportamentos frente ao conhecimento e finalidade de realização de educação superior são diversos do aluno dito “clássico”, conforme aponta Britto et al. (2008).

Britto et al. (1999, p. 30) apontaram que “a nova realidade do ensino superior no Brasil, em que se expande o setor privado, restabelecendo-se prioridades e redefinindo-se o perfil tanto do professor, quanto do aluno”. Essas transformações provavelmente tiveram implicações na pós-graduação, alterando seu perfil de aluno.

Os pesquisadores denominam esse aluno da graduação de “aluno novo”, por apresentar um conjunto de características intelectuais, culturais e socioeconômicas diferentes do aluno dito “clássico”. Esse sujeito:

Frequenta cursos noturnos de IES de pouco prestígio e de baixa seletividade, esta população estabelece relação com estudar e formar-se regida por concepções aligeiradas de conhecimento e fundamentalmente relacionadas à preocupação de qualificação para o mercado de trabalho. [...] Em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc. Tais fatores, apesar de mais frequentemente não serem supridos pela educação escolar, repercutem intensamente nas práticas intelectuais e nas avaliações que se realizam em seu interior. (BRITTO, 2008, p. 787-788)

Oliveira, Bittar e Lemos (2010) apresentam classificação aproximada desse “aluno novo” proposto por Britto (2008), denominando-o “estudante trabalhador”. Ressaltam que esse aluno é, na maior parte das vezes, atendido de forma precária, sobretudo por IES privadas em cursos noturnos.

No contexto atual, cabe destacar que embora existam estudantes trabalhadores no turno diurno, eles continuam sendo maioria no turno noturno. Além disso, é importante registrar que a oferta de cursos noturnos é maior nas IES privadas, sobretudo em IES isoladas. (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 249)

Tomando por base dados do INEP do ano de 2009, assumem que, naquele ano:

A oferta de ensino noturno na educação superior é maior na rede privada (70,9%); na pública, esse percentual de matrículas é de 37,7%. No geral, 62,6% das matrículas são registradas no turno noturno. Portanto, verifica-se que boa parte dos estudantes trabalhadores está matriculada nesse turno privado e que o setor público concentra sua oferta no diurno (62,3%), o que torna difícil o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores, sobretudo aos cursos considerados de melhor qualidade. (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 249)

No mesmo sentido do que aponta Britto et al. (2008), Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 254) consideram que

Devido à enorme demanda para universidades e outras IES públicas, os cursos se tornam bastante seletivos, sobretudo para aqueles com maior status social e que, em tese, garantem uma maior mobilidade social. Isso faz com que boa parte dos jovens que estudaram somente em escolas públicas e que precisam trabalhar para garantir a subsistência familiar, não consiga ingressar no sistema público de ensino superior, em especial nos cursos que demandam dedicação integral e que, normalmente, são os mais concorridos. Resta, portanto, aos jovens trabalhadores a opção pelos cursos menos prestigiados ou menos concorridos em IES públicas ou a realização de cursos em IES privadas, muitas vezes de baixa qualidade.

O “aluno novo”, conforme postula Britto et al. (2008), frequenta cursos de menor prestígio e em universidades periféricas, cursos de formação, em grande parte, precária. As autoras concordam com isso, e acrescentam que há, no sistema brasileiro, uma educação para os segmentos de maior poder social e outra para aqueles mais pobres, sendo a Educação Superior claro exemplo disso. Os alunos pobres que ingressam à Educação Superior enfrentam grandes barreiras na carreira acadêmica.

O esforço é ainda maior para os estudantes universitários que estão matriculados nos cursos noturnos, pois, para a grande maioria isso acontece depois de uma jornada de trabalho diária de oito horas. A frustração pode vir de várias formas nessa trajetória: evadir-se por não conseguir pagar as mensalidades; não acompanhar o curso devido à fragilidade da formação anterior; concluir o curso e descobrir que pouco ou quase nada foi agregado de valor à formação, devido à qualidade do curso; não conseguir inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho; e, finalmente, não conseguir melhoria da qualidade de vida que tanto desejava. (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 256)

Na pós-graduação – essa é a hipótese desta pesquisa – tal perfil também se faz presente; seu comportamento e atitude frente ao conhecimento (*postura epistemológica*), se assemelhariam aos do “aluno novo” da graduação.

## 6. A pós-graduação brasileira

A pós-graduação no contexto brasileiro tem seu marco inicial, de forma mais organizada, nos anos de 1930. Nesse período, precisamente em 1931, o então ministro do governo Vargas, Francisco Campos, instituiu o decreto 19.851 de abril de 1931, que dava à universidade o papel de instituição em que se faria ao mesmo tempo ensino e pesquisa. O decreto versava ainda sobre o título de doutor que “devia se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica” (Cury, 2005, p. 30).

Ainda nos mesmos anos de 1930, a então Universidade de Minas Gerais (futura UFMG) cria seu doutorado em direito, e é criada a Universidade de São Paulo (USP), com forte presença de intelectuais franceses que auxiliaram na implantação desta prestigiosa universidade estadual, com destaque para a abertura dos cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica. (CURY, 2005, p. 30)

Outro marco importante, foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) em 1949. O autor cita o artigo 3º da lei nº 1.310/51 que institui como tarefas do CNP:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior;
- b) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- c) manter-se em relação com instituições nacionais ou estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país ou no exterior, para estudo de temas de interesse comum.

Como se observa, nesse momento, a pós-graduação estava intimamente ligada ao intercâmbio de pesquisadores nacionais com pesquisadores e instituições internacionais. Como consequência disso, em 1952:

O Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos pelo qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação. (CURY, 2005, p. 31)

A pós-graduação no Brasil tem como marco institucional a criação da Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos

públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"<sup>2</sup>.

Nesse período, a instituição, que tinha à frente Anísio Teixeira, através da implantação do Plano Universitário (1953), contrata professores visitantes, concede bolsas e apoia um conjunto de eventos que promovem o avanço da ciência. Com a criação da Capes introduz-se o mestrado no cenário da pós-graduação *stricto sensu* (Cury, 2005).

No entanto, é somente em 1965 que a pós-graduação experimenta um salto quantitativo, sendo “27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país”. Como se sabe, este período está em pleno vigor no Brasil o Regime Militar que perdurou de 1964 a 1985. Um dos mais contraditórios eventos na educação brasileira, uma vez que o regime limitou a quase zero as liberdades individuais. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344),

Não foi casual. De fato, um dos acontecimentos aparentemente mais contraditórios da história recente do Brasil tenha sido talvez o boom experimentado pela pós-graduação brasileira, sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime, então em seus mais difíceis anos de chumbo

Essa expansão foi planejada pelo governo militar que tinha pretensões de instaurar um projeto nacional forte, um “Brasil Grande”. Entre os planos do governo estavam:

O desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344)

Cury (2005, p. 15) ressalta a importância da formação de um corpo de pesquisadores para o projeto do regime militar:

Foi no regime militar que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. [...] Afinal, para o *establishment* político, a nossa fragilidade científica era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica.

Estabelecida como gestora da pós-graduação brasileira, em 1976, a Capes implementou sistemática de avaliação que estabelecia uma nota de 1 a 7 para os programas de mestrado e doutorado, sendo que os programas com notas 1 e 2 eram descredenciados; os programas com nota 3 tinham desempenho regular; aqueles que obtinham nota 4 e 5 estariam em uma média

---

<sup>2</sup> Informação transcrita do Portal da CAPES.

considerada boa, sendo 5 a nota máxima para programas que ofereciam apenas mestrado e; os programas que conseguiam notas entre 6 e 7 eram considerados de excelência e atendiam o padrão internacional de qualidade<sup>3</sup>. Essa sistemática avaliativa perdura até hoje e foi aos poucos sendo aprimorada com o intuito de reduzir as diferenças, embora ainda sejam gritantes.

Essa avaliação serve de balizamento para os dos programas de mestrado e doutorado aos padrões exigidos pela CAPES e tem por objetivo (portal da Capes):

Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

A avaliação é feita por pares em 49 áreas de avaliação, agregadas em dois níveis de acordo com a afinidade: primeiro nível, colégio; segundo nível, grandes áreas. Os colégios são: colégio de ciências da vida que agrega as grandes áreas de ciências agrárias, ciências biológicas e ciências da saúde; colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar, agregando ciências exatas e da terra, engenharias e multidisciplinar e; colégio de humanidades que agrega ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes (portal da Capes).

Tabela 1: Distribuição das Notas por Região

DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO								
Notas								
Região	1	2	3	4	5	6	7	Total
Centro-Oeste		10	134	132	45	14	5	<b>340</b>
Nordeste	2	26	369	311	104	26	9	<b>847</b>
Norte	3	14	113	72	20	5		<b>227</b>
Sudeste	4	45	486	641	391	170	135	<b>1872</b>
Sul		15	270	319	184	71	30	<b>889</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>110</b>	<b>1372</b>	<b>1475</b>	<b>744</b>	<b>286</b>	<b>179</b>	<b>4175</b>

Fonte: Portal da Capes

Como se percebe na tabela 1, a região norte é a última em número de programas de mestrado e doutorado no Brasil. Contudo, apesar de a maioria dos programas (113 no total) terem nota 3, a Universidade Federal do Pará (UFPA) aparece na 14ª colocação no número de programas, com a maioria de seus programas avaliada com notas entre 4 e 6; mesmo em uma região onde a pós-graduação é menos expressiva do ponto de vista nacional, há espaço para

<sup>3</sup> Informação transcrita do Portal da CAPES.

uma universidade de referência, corroborando as análises de Britto (2008) sobre universidades de referência e periféricas.

Na última avaliação da Capes do ano de 2017, a Ufopa apresentava 5 programas de pós-graduação *stricto sensu*:

- ✓ Biodiversidade com nota 1 e sob reconsideração junto à Capes;
- ✓ Ciências ambientais, com os cursos de mestrado em “Recursos da Amazônia”, avaliado com nota 3 e, Doutorado “Sociedade, Natureza e Desenvolvimento” com conceito 4;
- ✓ Ciências Biológicas III, com mestrado em “Biociências” com avaliação 3 por parte da Capes;
- ✓ Educação, com o mestrado em “Educação” com nota 4 e;
- ✓ Interdisciplinar, com os mestrados em “Ciências da Sociedade”, nota 3 e “Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida”, também conceito 3.

A Ufopa, uma universidade criada recentemente – 2009 –, tem pouquíssima tradição em pós-graduação. Assim, apesar de ser referência tanto na graduação, quanto na pós-graduação da região oeste do Pará, é uma universidade periférica quando se trata de pós-graduação *stricto sensu* tanto quantitativamente quanto qualitativamente, uma vez que possui pouquíssimos programas e avaliados com notas inferiores aos grandes centros.

Outro fator a ser observado na compreensão do fenômeno da pós-graduação no contexto amazônico são as especificidades regionais. Com base nos dados disponibilizados pela Capes e IBGE, Cirani et al. (2012, p. 173) afirmam que:

As comparações regionais são essenciais para analisar a realidade do país. Os dados comparativos entre as regiões brasileiras [...] apontam que, em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte. (...)

A razão curso/população mostrava, em 2000, uma grande dispersão, com o Sudeste atingindo 22,9 cursos por cem mil habitantes e a região norte com somente 2,8, com uma média nacional de 14,3. Já em 2010, a média nacional sobe para 24,4 com a região Sudeste perdendo a posição de liderança com 29,5 e o Sul com 34,6. A região Norte sobe para 12,2, juntamente com outras regiões que tendem à média nacional.

Como os dados apresentados pelos autores demonstram, a região norte está muito aquém na quantidade de cursos oferecidos; no entanto, seguindo tendência nacional, mostram ligeiro crescimento. No mapa abaixo observam-se os dados quanto ao número de programas de excelência no Brasil na última avaliação da Capes.

A região norte apresenta apenas cinco programas de excelência, quatro no estado do Pará e um no estado do Amazonas. Isso se deve em grande parte às dificuldades que se encontram e fixar em formar doutores na região, bem como em se atrair doutores de outras regiões.

Mapa 1: Notas Avaliação Quadrienal 2017



Fonte: Capes, 2017b

Falando um pouco sobre essas dificuldades, Rodrigues (2014, p. 26) cita o exemplo do Campus Marajó-Breves da UFPA, diz o autor:

O local geograficamente mais próximo do campus do Marajó-Breves que oferta cursos de doutorado é Belém, capital do Pará. O tempo de viagem de um local para o outro, em média, é de, pelo menos, 12 horas. É possível imaginar o desgaste que isso gera ao professor que se submete a tal situação, tendo que, em alguns dias, se dedicar completamente às atividades de doutoramento na condição de discente e, em outros, dar tudo de si para não deixar a desejar em sala de aula como docente. No meio de tudo isso, boas horas de viagem tornam essa rotina um pouco mais cansativa.

Enquanto no sul e sudeste do Brasil (principalmente), os profissionais da educação podem se qualificar dentro da própria instituição ou outra na cidade ou no entorno, na região amazônica, os profissionais da educação têm que sair de suas cidades, enfrentando viagens altamente desgastantes.

Para tratar dessa discrepância entre, sobretudo, o norte e a região sudeste do Brasil, Rodrigues (2014) lança mão de dados do CGEE do ano de 2010, referentes ao período de 1996-2008. Neste intervalo de tempo, as Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte titularam respectivamente cerca de 12, 32 e 106 vezes menos do que a região sudeste que, no mesmo período, titulóu 77,7% dos doutores do país. Rodrigues (2014, p. 29) demonstra essa discrepância:

No período de 1996-2008, somente a USP titulóu 23.372 doutores; já as universidades da Região Norte titularam 639 (CGGE, 2010), ou seja, mesmo juntas, as universidades localizadas na parte de cima do mapa brasileiro titularam somente 2,7% do total de doutores de uma única universidade da Região Sudeste.

Isso se reflete nos investimentos na Pós-graduação, que levam em consideração as avaliações para concessão de bolsas, por exemplo. A tabela 2 mostra os investimentos em bolsas no ano de 2016 nos estados da região Norte.

Tabela 2: Investimento Capes em Bolsas na Região Norte

<b>Estado</b>	<b>Investimento da Capes em bolsas e fomento (em R\$)</b>
Acre	6.983.950,00
Amazonas	30.124.910,00
Amapá	4.762.050,00
Pará	65.413.530,00
Rondônia	8.002.670,00
Roraima	6.002.610,00
Tocantins	9.746.860,00
<b>Total</b>	<b>131.036.580,00</b>

Fonte: Capes, 2017b

O investimento em bolsas para a pós-graduação custeadas pela Capes para a região norte tem um total de pouco mais de 131 milhões de reais. Para efeito de comparação, o estado de São Paulo, no mesmo período, recebeu investimento de quase 766 milhões de reais em bolsas da Capes. A discrepância é assustadora: um estado da região sudeste (notadamente o estado que mais contribui com a formação de mestres e doutores) concentra volume de recursos quase sete vezes maior do que todo o investimento na região norte.

A sistemática da Capes para o processo decisório de investimentos na pós-graduação acaba por premiar os melhores programas e cria um abismo entre as regiões. É compreensível que se continue investindo nos melhores programas para que mantenham a qualidade e avancem ainda mais; no entanto, são necessárias políticas de expansão e melhoria da qualidade das regiões menos desenvolvidas, o que só se consegue com forte investimento estatal.

Uma das medidas impostas pelo governo atual é contingenciamento de recursos para a ciência com a justificativa de manter as contas do Estado dentro da meta fiscal. Silva (2017), argumenta que “o contingenciamento de até 44% do orçamento destinado à Ciência e Tecnologia pode levar ao colapso toda a estrutura de desenvolvimento de pesquisa e inovação que há no Brasil hoje”.

Silva (2017, p. 01) apresenta números que demonstram o tamanho do impacto: “Os investimentos em Ciência e Tecnologia vêm caindo desde o início da crise brasileira, em 2014. Antes, em 2013, o valor chegou perto de R\$ 7 bilhões e se retraiu até pouco mais de R\$ 4 bilhões em 2016”. Continua com dados do Ministério da Fazenda:

O congelamento da verba para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações pode chegar até R\$ 2,2 bilhões (o orçamento total estava es-

tipulado em R\$ 5 bilhões), dentro de um pacote de R\$ 42,1 bilhões contingenciados, de acordo com o que foi divulgado pelo Ministério da Fazenda em edição extra do Diário Oficial.

Como se observa, o valor estipulado não chega a um terço do valor de 2013, isso desconsidera todo o avanço da ciência brasileira nos últimos anos e, conseqüentemente, fará com que se estabeleçam critérios ainda mais rigorosos sobre onde investir.

### **6.1. Os mestrados em Educação no Brasil**

Os mestrados em educação, assim como outras áreas do conhecimento, dividem-se em mestrados profissionais e acadêmicos. Temos, no Brasil, de acordo com dados da Plataforma Sucupira (2018), 176 programas, sendo 54 com mestrado acadêmico (31%; 46 (26%) com mestrado profissional e; 76 (43% com mestrado acadêmico e doutorado).

Quanto aos cursos ofertados e reconhecidos pela Capes, a área de educação possui 252, sendo, 130 mestrados acadêmicos 46 mestrados profissionais e; 76 doutorados. A distribuição desses programas pelo Brasil é bastante desigual, não só no tocante ao número de cursos, mas na distribuição dos cursos bem avaliados.

A grande concentração dos programas está na região sudeste, com 45,2% dos programas, fato que também ocorre na pós-graduação como um todo, com 47% dos cursos, muito em função do grande poder econômico concentrado e tradição em pós-graduação. Em seguida, vem a região nordeste com 28,6% dos cursos, no comparativo com as demais áreas da pós-graduação, há inversão de posicionamento com a região sul que, no caso específico da educação, detém 19% dos cursos na modalidade profissional; a região centro-oeste vem com 4,5% dos cursos e, por fim, a região norte aparece com apenas 2,4% dos cursos de mestrado. Essa tônica é uma grande preocupação da Capes, segundo o “Relatório da Avaliação Quadrienal 2017” para a área de Educação:

Em nível de mestrado, tem-se trabalhado no sentido de ampliar a oferta em regiões com alta demanda e poucos cursos, como o Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste do país, com vistas à diminuição das desigualdades regionais de oferta.

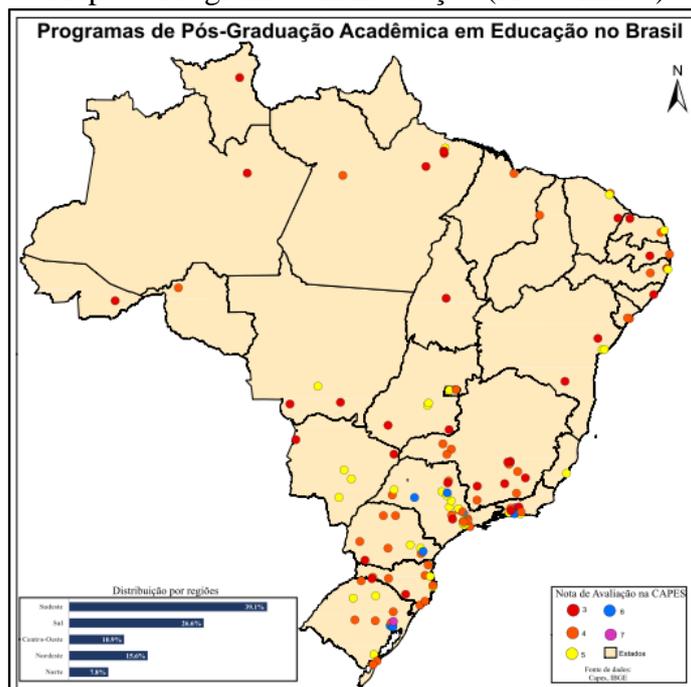
No que se refere aos programas em Educação Acadêmicos, a realidade é similar, com inversão das posições entre as regiões nordeste e sul.

Mapa 2: Programas em Educação (Profissionais)



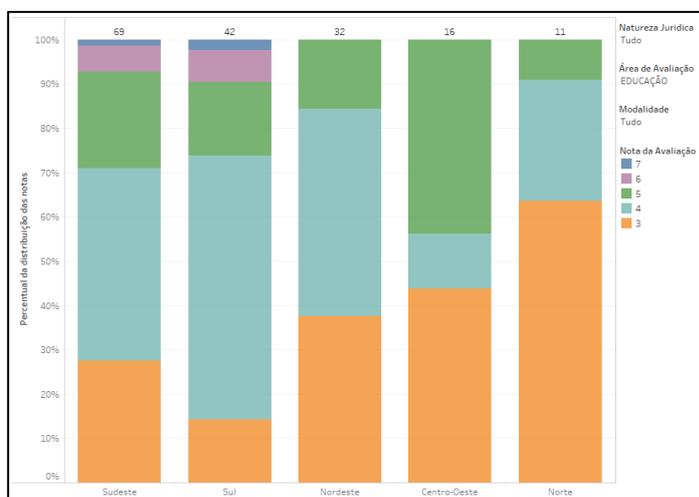
No tocante aos programas em Educação acadêmicos, a região sudeste concentra 39,1% dos cursos; seguido pela região sul com 26,6%; em seguida, vem a região nordeste com 15,6%; a região centro-oeste possui 10,9% dos programas na área e; a região norte aparece novamente em último no ranking com apenas 7,8% dos cursos.

Mapa 3: Programas em Educação (Acadêmicos)



Isso se reflete na qualidade desses cursos, como evidencia o gráfico 4:

Gráfico 4: Notas Mestrados em Educação por Região



Há grande concentração de programas com nota 3 e 4, sobretudo na região Norte (10 dos 11 programas avaliados). Na área da Educação, há apenas dois PPGs com nota máxima, um na região Sudeste e outro na região Sul, regiões que sabidamente tem maior tradição na pós-graduação; considerados ainda programas de excelência, 7 programas foram avaliados com nota 6, quatro na região Sudeste e três na região Sul; foram avaliados com nota 5, 35 programas, dentre os quais: 15 estão situados na região Sudeste; 7 na região Sul; 7 na região Centro-Oeste; 5 na região Nordeste e; apenas 1 na região Norte.

De acordo com o “Relatório da Avaliação Quadrienal 2017” para a área de Educação, houve satisfatória evolução dos programas em Educação, o relatório (Capes c, p. 59) ressalta ainda que:

A Região Norte foi a que teve a maior expansão no período em análise, passando de 3 para 11 programas, significando 366,7% de aumento. A Região Nordeste teve um aumento de 190,9%, a Região Sudeste, de 81,6%, a Sul, de 121,1%, e a Centro-Oeste, um aumento de 128,6%.

Apesar desse crescimento dos programas em Educação, nota-se grande deficiência no atendimento às demandas da região por pós-graduação e, em conjunto com essa situação, como demonstram os comparativos entre as regiões a qualidade da pós-graduação, levando-se em conta as avaliações da própria Capes, deixa a desejar.

## 6.2. O mestrado em Educação da Ufopa

O mestrado em Educação da Ufopa teve sua primeira turma em 2014, com 25 vagas abertas e preenchidas no total e, desde então, vem com turmas anuais em 2015 (30 vagas), 2016

(30 vagas), 2017 (25 vagas), 2018 (25 vagas) e 2019 (25 vagas).

O programa apresenta como área de concentração a Educação na Amazônia, dispondo de três linhas de pesquisa:

1. História, Política e Gestão Educacional na Amazônia;
2. Conhecimento e Formação na Educação Escolar;
3. Dimensões Transversais e Informais de Educação e Formação Pessoal.

Como se observa, o programa absorve uma diversidade de campos de conhecimento, vinculados de alguma forma com a educação. Podem concorrer às vagas graduados em qualquer área do conhecimento, o que aumenta o leque de possibilidades de pessoas “de fora da educação” que pretendam pesquisar na área ingressem.

Os grupos de pesquisa, refletindo a atuação dos docentes e as propostas das linhas de pesquisa, abarcam uma gama de possibilidades de pesquisa em diversas áreas. Aparentemente há pouca imbricação entre os grupos, geralmente, realizados em torno de apenas um professor. A nota inicial do programa, em 2014 foi 3 na primeira avaliação, alcançando a nota 4 na última avaliação (2017).

A avaliação traz alguns itens que valem a pena ser apreciados. O item “coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular” foi avaliado como Regular, pois, ainda que as linhas de pesquisa e projetos sejam em geral articulados, há “um conjunto de projetos isolados, isto é, não conectados a uma ou outra linha de pesquisa do Programa”.

No subitem seguinte, “Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área”, novamente a avaliação é regular, entre outros comentários, os avaliadores ressaltam que:

O Programa realiza acompanhamento de egressos, mas não informa detalhes sobre os resultados desse processo. Não há informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Ao contrário, identifica aí uma de suas principais dificuldades, especialmente no apoio aos docentes para apresentarem trabalhos em eventos, para o que informa que procurará alternativas de financiamento (CAPES, 2017d, p. 02).

Quanto à “infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão” o programa foi considerado “muito bom”, indicando não ser essa a problemática a ser corrigida para a melhor qualificação do programa.

No subitem “Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o

desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior”, o programa recebeu o conceito BOM, com ressalvas; para os avaliadores, embora a proposta do programa se apresentasse adequada aos propósitos de um programa acadêmico, com grupos de pesquisa e convênios com outras instituições, as indicações são pouco precisas. No conjunto de subitens do item que avalia a proposta do programa, o PPGE foi avaliado como REGULAR de acordo com o peso de cada subitem.

O item 2 da avaliação avalia o corpo de professores permanentes do programa. O primeiro subitem trata do “Perfil do corpo docente, consideradas: titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa”; neste subitem, o PPGE recebeu o conceito “muito bom”, pois

O Programa contava com 15 docentes, 13 (87%) dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve dependência de docentes colaboradores. O perfil dos docentes permanentes é voltado para a Área, assim como o dos não permanentes (CAPES, 2017d, p. 02).

Esses dados, em uma primeira impressão, parecem satisfatórios; no entanto, é notória, pela consulta ao currículo Lattes dos docentes, sua pouca experiência na pós-graduação; para a maioria, o PPGE-Ufopa é sua primeira experiência na pós-graduação. Quanto à formação específica na área da educação, dos 13 docentes permanentes, nove apresentam formação específica na área da educação, três em linguística (sendo que um destes com produção específica em educação, contabilizando nos números como doutor na área) e um em teoria do comportamento.

Para efeito de comparação, guardadas as devidas proporções, o mestrado em educação da Unicamp contava há época da avaliação com:

119 docentes, 89 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que houve certa dependência de docentes colaboradores, os quais responderam a cerca de 25% do conjunto dos docentes do Programa. O perfil dos docentes permanentes é voltado para a Área, assim como o dos não permanentes. O conceito do programa quanto ao perfil do corpo docente, consideradas: titulação, diversificação da experiência e adequação à proposta do Programa é MUITO BOM (CAPES, 2017e, p. 02).

É gritante a diferença entre os dois programas, mas em muito se explica nos argumentos de Rodrigues (2014) sobre as dificuldades e limitações que se enfrenta em fazer pós-graduação no interior da Amazônia. No contexto da Ufopa, acrescenta-se o fato de ser uma universidade periférica do interior da Amazônia.

No segundo subitem, “Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa” –, o programa recebeu conceito BOM, uma vez que “durante o quadriênio, 84,6% dos docentes permanentes lecionou na pós-graduação e

89,7% orientou neste nível de ensino”.

No subitem “Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa”, o mestrado da Ufopa foi avaliado com conceito BOM: “todos os docentes permanentes participam em projetos de pesquisa, o que é adequado. Houve 92,3% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado MUITO BOM”. No entanto, “dos projetos de pesquisa, apenas 9,7% contaram com financiamento, o que resulta no conceito INSUFICIENTE”. Como se observa, o grande percalço para o programa é o financiamento das pesquisas o que, sem dúvida, prejudica a qualidade dos produtos da pesquisa.

No subitem “Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação”, o programa recebeu MUITO BOM. Na compreensão dos avaliadores, os docentes tiveram ótima atuação na graduação tanto na docência quanto na orientação.

No subitem “Inserção acadêmica do corpo docente”, o programa recebeu o conceito regular: “apenas alguns docentes permanentes participam/atuaem em associações científicas e outros espaços equivalentes”. Essa é outro ponto fraco do programa e precisa ser discutido com os docentes de forma a compreender as motivações.

O item 3 trata do corpo discente, das teses e dissertações, subdividido em 5 subitens. O primeiro, “Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente” –, foi avaliado MUITO BOM. Os avaliadores argumentaram que:

O Programa produziu 17 dissertações, sendo que sua primeira defesa ocorreu em 2015. Do total de saída de alunos, 100% se deu por titulação, ao que foi atribuído o conceito MUITO BOM. Do total de concluintes no período, 95,5% foram orientados por docentes permanentes (CAPES, 2017d, p. 03).

No subitem seguinte, “Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa”, o PPGÉ recebeu conceito FRACO. Os avaliadores argumentam que “o número de titulados orientados por docentes permanentes dividido pelo número de docentes permanentes, foi de 1,3”, número este considerado insatisfatório.

O subitem “Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação” recebeu conceito Bom: apesar de “os resumos das dissertações defendidas mostram adequação parcial aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, tendo em vista certa dispersão temática, “todas as bancas foram compostas por doutores e possuíam membros externos”, o que elevou a avaliação para um nível aceitável.

No subitem “Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas:

Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados”, o programa recebeu conceito MUITO BOM: “O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 0,48, enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi de 3,49”. Os avaliadores continuam mostrando que “a mediana do tempo de titulação do mestrado, no quadriênio, foi de 20 meses” e “a porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 100%”, o que também foi considerado muito bom, de acordo com os padrões preestabelecidos.

No último subitem, “Participação de discentes em projetos de pesquisa”, o PPGE recebeu conceito REGULAR. Apenas “34% dos projetos de pesquisa contaram com a presença de discentes”, número baixíssimo e que precisa ser melhor investigado.

O quarto item trata da “Produção Intelectual” do programa. Este item está subdividido em outros 5, dos quais um não se aplica aos programas de Educação. O primeiro subitem, “Publicações qualificadas do Programa por docente permanente”, deu ao programa conceito Bom, pois, de acordo com os parâmetros da avaliação da área de Educação, “o montante total da produção qualificada do corpo docente permanente resultou na pontuação média alcançada pelo programa: 125 pontos”.

No subitem “Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa”, o mestrado em Educação da Ufopa recebeu REGULAR; argumentaram os avaliadores que, “quanto à concentração da produção nos estratos mais altos, o programa atingiu o coeficiente 0,71, o que, comparado com os parâmetros da Área, confere o conceito REGULAR”. Portanto, o corpo docente do PPGE está produzindo como mostra o item seguinte, no entanto, essa produção intelectual necessita ser divulgada em meios mais qualificados.

No subitem “Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes”, o programa recebeu o conceito Bom, pois “a produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 5,2 produtos/docente”. Como frisou-se no subitem anterior, a quantidade de publicações é razoável, falta, no entanto, qualificá-la.

No último subitem aplicável à área da Educação, “Produção não centralizada no mesmo veículo”, o programa recebeu conceito Muito Bom.

O último item trata da “Inserção Social” do programa, subdividindo-se em três subitens. O primeiro trata da “Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa”, neste subitem o programa recebeu REGULAR. Os avaliadores argumentaram que “o Programa informa estar envolvido em atividades de conexão com a rede de Educação Básica da região, mas não há informações sobre outros aspectos de sua inserção social”. De fato, não há, sequer na página oficial do programa, menção a ações de inserção social até mesmo na educação básica.

O subitem seguinte trata da “Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação”, neste ponto o programa obteve conceito REGULAR. Os avaliadores citam as parcerias com a Unicamp e a Unir, um Dinter com a primeira e um convênio com a outra; no entanto, observam que “as informações registradas no relatório oferecem poucos indicativos no sentido de se identificar a autonomia do programa e sua capacidade de articulação.

O último subitem trata da “Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação”. Neste quesito o programa recebeu conceito BOM. Os avaliadores dizem que o site do programa traz informações relevantes como proposta, objetivos e estrutura do programa, além de outras informações sobre linhas e projetos de pesquisa. Fazem uma ressalva quanto à não disponibilização das dissertações na íntegra e elogiam a revista Exitus como um espaço de divulgação das pesquisas, projetos e atividades do programa.

A avaliação final ficou assim:

Tabela 3: Resultado Avaliação PPGE-Ufopa

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	0.0	Regular
2 – Corpo Docente	15.0	Bom
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	35.0	Bom
4 – Produção Intelectual	35.0	Bom
5 – Inserção Social	15.0	Regular

Fonte: Plataforma Sucupira

Como obteve o conceito BOM em pelo menos 3 itens, incluindo necessariamente, os quesitos 3 e 4, o programa recebeu nota 4. Para receber nota 5, o ápice para programas que dispõem apenas de mestrado, o PPGE deveria obter conceito MUITO BOM em pelo menos quatro dos cinco quesitos, entre os quais necessariamente os quesitos 3 e 4. Portanto, há muito em que melhorar, sobretudo nesses itens que figuram de forma tão determinante na avaliação da Capes, e isso perpassa por um conjunto de medidas a serem tomadas tanto pela coordenação do programa, quanto pelos docentes e discentes. Nesse contexto, compreender o perfil dos postulantes ao mestrado e dos alunos do programa é de importância fundamental nessa tarefa.

## **7. Análise dos dados**

### **7.1. Instrumentos de produção de dados**

#### **7.1.1. Questionários**

Os dados apresentados a seguir dizem respeito a dois questionários aplicados a públicos distintos. O primeiro obteve respostas dos alunos do mestrado em Educação do PPGE-Ufopa que cursavam o mestrado e os egressos. O segundo foi aplicado aos postulantes do mesmo mestrado no momento do processo seletivo.

A ferramenta escolhida para aplicação dos questionários foi o Google forms®. Fez-se a opção por esta ferramenta pela facilidade na aplicação, uma vez que o formulário admite a possibilidade de ser respondido através de variadas plataformas online, fazendo com que a ação do pesquisador seja potencializada.

O questionário<sup>4</sup> destinado aos alunos e egressos do mestrado trazia 19 questões relativas ao perfil socioeconômico dos respondentes, de que forma cursavam ou haviam concluído o mestrado, as motivações, as dificuldades e os aprendizados durante o curso (descrição dos objetivos de cada questão no Anexo 1). O questionário, com auxílio primordial da secretaria do programa e dos professores que estimularam seus orientandos a responder, foi enviado a 159 alunos e egressos, obtendo resposta de 132 pessoas.

O segundo questionário<sup>5</sup> trazia de 32 questões a serem respondidas pelos postulantes ao Mestrado em Educação da Ufopa para ingresso nos anos de 2018 e 2019. Indagavam-se questões relativas ao perfil socioeconômico, práticas de leitura, formação universitária, constituição de acervo e as expectativas com relação ao curso de Mestrado em Educação (descrição dos objetivos de cada questão Anexo 2). Esse questionário era um pouco mais extenso, pois foi usada como estratégia sua inclusão como um dos itens do edital para efetivação da inscrição dos postulantes. Obteve-se com este instrumento 367 respostas de um universo de 449. Vale ressaltar que o não preenchimento do formulário não impedia a finalização da inscrição do candidato, o que explica o número divergente entre candidatos e a quantidade de respostas.

#### **7.1.2. Roda de Conversa**

A análise preliminar sugeriu que as respostas obtidas no primeiro questionário poderiam estar desviadas, em maior ou menor intensidade, do que as respostas do questionário aplicado

---

<sup>4</sup>[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdv2Duf0DfZZ9fEFqbQpt2ex9tWmhwOyZnT36ZW2tI1yAX-Svg/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdv2Duf0DfZZ9fEFqbQpt2ex9tWmhwOyZnT36ZW2tI1yAX-Svg/viewform?usp=pp_url)

<sup>5</sup>[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0N3ZsV7f8Ka50a0hIgA2RoKL\\_IxEMoXXXK-jh3DT1cmDrPWw/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0N3ZsV7f8Ka50a0hIgA2RoKL_IxEMoXXXK-jh3DT1cmDrPWw/viewform?usp=pp_url)

aos postulantes do mestrado. Isso talvez pelo fato de que, por mais que estivesse explicitado que os dados não fariam parte da avaliação no processo seletivo, os candidatos, por o formulário fazer parte da inscrição, podem ter dado a resposta que supunham a esperada pelo programa, como o perfil de estudante ideal, e isso não por falta de ética, mas simplesmente pela posição em que se achavam no momento da resposta. Por esse motivo, julgamos interessante a inclusão de um instrumento que permitisse análise mais real do perfil dos postulantes ao mestrado.

O instrumento escolhido foi a Roda de Conversa. Esse momento da pesquisa teve como participantes alunos da turma 2018 do mestrado. Todos os 25 alunos foram convidados, mas apenas sete se prontificaram a colaborar. Esse número, contudo, foi considerado satisfatório, uma vez que os debates tiveram profundidade e, ao contrário do que pareceu na análise preliminar, muitas das respostas obtidas com o questionário aplicado aos postulantes parecem verdadeiras, condicionadas por certo desconhecimento do que seria um curso de mestrado.

Os dados discutidos durante a Roda de Conversa têm recorte apenas dos postulantes ao ingresso do ano de 2018, de modo que os dados trazem somente 157 informantes, pois os dados referentes aos postulantes do ano de 2019 ainda não estavam disponíveis. Assim, nas falas dos participantes tem-se números diferentes dos gráficos apresentados que trazem o total de respostas dos dois processos seletivos. Isso, porém, não criou inconsistências, uma vez que houve simetria entre os dados apresentados na Roda de Conversa e o total geral dos postulantes, indicando consistência na produção de dados.

Como todos os participantes concordaram em ser identificados no trabalho, foi-lhes solicitado que traçassem um perfil de suas trajetórias pessoais até o ingresso no mestrado. Seguem os textos dos participantes sem modificações:

**Participante:** Antônia Lemos Braga de Moraes

**Idade:** 39 anos

**Local de origem:** Portel Pará, porém, cresci em Altamira e há 11 anos resido em Novo Repartimento.

**Histórico de formação:** Estudei em escola particular na educação básica, fiz Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, fiz administração por uma Universidade EAD e Licenciatura em História também particular e EAD.

**Experiência profissional:** trabalhei 07 anos como bancária, professora de educação básica em escola particular por mais de 8 anos, Supervisora pedagógica em escola pública 03 anos, Coordenadora de Educação escolar indígena 18 meses. Sempre me preocupei com o cidadão que precisa de ajuda para fazer valer os seus direitos, e vejo a educação com uma grande arma e o maior e mais importante dos direitos, pois “abre os olhos” do cidadão para os mais diversos direitos que o ser humano pode exigir.

**Participante:** Jorge Couto

**Idade:** 47 anos

**Local de origem:** Juruti

**Histórico de formação:** Sou Pedagogo da turma da UFPA 1999 que concluiu em 2004. Tenho especialização em gestão educacional

**Experiência profissional:** Fui professor do ensino fundamental 1º ao 5º ano em Juruti e coordenador de escola de educação infantil ligada à igreja por 20 anos; fui técnico do estado em uma escola do ensino fundamental; sou técnico da ufopa – fui por 4 anos coordenador local do Parfor até 2017 com bolsa da Capes, em 2018 saí de licença para cursar o mestrado;

**Intervalo de tempo:** médio para a graduação 10 anos, graduação para a especialização 6 anos, especialização para o mestrado 8 anos

**Número de tentativas para ingresso:** Na terceira tentativa, entrei no mestrado. Nas duas primeiras, fiz o projeto para educação infantil que é onde se concentra minha maior experiência, mas não consegui passar pelos critérios da professora Y. Mudei meu projeto para história da educação e arrisquei encaminhar para o professor Anselmo e finalmente consegui passar.

**Participante:** Luanna Cardoso Oliveira

**Idade:** 25 anos

**Local de origem:** Santarém-PA, aldeia Nova Vista rio-Arapiuns.

**Histórico de formação:** Todo o período escolar foi cursado em escola pública. A princípio, na aldeia, só tínhamos as séries iniciais, para cursamos o sexto ano nos deslocávamos para outra aldeia utilizando como transporte a canoa, que consistia em uma hora “a remo” e uma hora de caminhada. No sétimo ano fomos estudar para outra aldeia, porém, as condições eram as mesmas. Apenas no oitavo ano voltamos a estudar na aldeia, neste período a escola já estava autorizada a funcionar das séries iniciais ao nono ano, fomos a primeira turma a completar o ensino fundamental na aldeia. A realidade das salas de aula era precária, não havia um prédio próprio, e assim, barracões serviam de sala de aula, os quais no inverno sofria com a chuva e, no verão, o calor impedia de termos êxito no aprendizado. O ensino médio foi cursado na cidade, por não haver ensino médio na aldeia e nem nas proximidades, os três anos foram cursados na Escola Rodrigues dos Santos (2008-2010). Em 2013 fui aprovada através do PSEI-Ufopa (Processo seletivo especial indígena) para cursar Letras Português/Inglês (2013-2017). Em 2017 fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa.

**Experiência profissional:** Devido sequenciar a graduação e pós-graduação não iniciei a carreira profissional. Em 2013, fiz um ano de estágio remunerado no ensino infantil na escola “Carequinha”.

**Participante:** Paula Cristina Galdino Guimarães

**Idade:** 31 anos

**Experiência profissional:** Iniciei minha experiência profissional assim que concluí o curso de *Licenciatura em Letras-língua portuguesa*, em final de 2009. Comecei com diversos trabalhos simultâneos: dava aula de reforço; substituía professoras tanto na escola pública quanto particular, o que me trouxe a experiência de, em apenas um ano, passar por todo o ensino fundamental; e concomitantemente realizava um trabalho “freelancer” de assessoria à coordenação do curso de Letras, o que me fez permanecer ativa na universidade, desenvolvendo diversas atividades - auxiliava na organização de eventos científicos do curso (como o Seminário de Alfabetização e Letramento, o Quarta com Letras...), na construção de palestras, aulas... e fui voluntária no projeto de Iniciação Científica em Letras, coordenando um dos grupos temáticos do projeto, o “GT Gêneros textuais escritos como instrumentos de ensino”, e depois o “GT Práticas de letramento nos anos iniciais”. No grupo, desenvolvi, junto a acadêmicos do curso, estudos bibliográficos voltados à concepção de gêneros textuais, ensino de textos em sequência didática, alfabetização e letramento...o que gerou algumas publicações em resumos expandidos. Não demorou muito, as portas de trabalho se abriram para mim na educação superior: em 2011, passei a ser docente auxiliar no curso de Letras do Centro Universitário Luterano de Santarém-Ceuls/Ulbra, onde permaneço até o presente, mas agora ministrando disciplinas no curso de Pedagogia, voltadas ao ensino da leitura e escrita – *Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, Literatura infanto-juvenil* – já que o curso de Letras fechou por número insuficiente de alunos. Vale informar também que imediatamente ao contrato, a instituição me deu uma bolsa para fazer um curso de especialização presencial,

na ocasião interessou-me *Metodologia do Ensino Superior* – já que não tinha curso na minha área específica. Nele, desenvolvi uma pesquisa com os alunos ingressantes, intitulada “*Estratégias de leitura utilizadas para a produção de resumo acadêmico por discentes ingressantes no ensino superior*”, buscando identificar quais estratégias de leitura voltadas à compreensão do texto, no momento da produção de resumos, eles dominavam e quais necessitavam desenvolver e, por conseguinte, que precisavam de maior intervenção do professor. O trabalho trouxe grande satisfação para mim, pois representou minha primeira pesquisa de campo. A partir dele, tive oportunidade de auxiliar discentes de diversos cursos que apresentavam dificuldades em leitura e produção de textos acadêmicos por meio da *Assessoria em Leitura e Aprendizagem de Textos*, serviço gratuito oferecido aos discentes pelo Ceuls, mas pelo qual eu recebia carga horária e remuneração. No ano de 2012, tive a oportunidade de compartilhar minhas leituras e inquietações sobre o ensino de língua materna com os professores da educação básica no Programa de Formação de Professores – Parfor, na Ufopa, ministrando as disciplinas *Leitura e produção textual no primeiro seguimento do ensino fundamental*, *Leitura e produção de textos I*, *Leitura e produção de textos II*, e *Prática de produção de textos acadêmicos*. Em 2013, desvinculei-me do Parfor para ser bolsista coordenadora de área no Programa de Institucional de Bolsas Iniciação à Docência-Pibid, no subprojeto de pedagogia do Pibid/Ceuls, tendo a oportunidade de estimular os graduandos bolsistas do curso de Pedagogia a desenvolverem sequências didáticas sobre ensino de textos, projetos didáticos de incentivo à leitura, assim como aulas voltadas ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. Além disso, com o incentivo e financiamento do Ceuls/ULBRA para projetos de pesquisa e de extensão, desenvolvi na instituição os projetos de extensão *Práticas de Letramento no Ensino Fundamental* (2013-2016) e *Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental* (2017-2018), voltados ao ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, a partir dos quais visitei escolas realizando palestras e oficinas sobre alfabetização e letramento, estratégias de leitura e ensino de textos. Assim, minha incipiente experiência docente, de apenas oito anos, é sobretudo no ensino superior.

**Local de origem:** Nasci em 1987, no município de Santarém-Pará, no seio de uma família pobre, mas rica de amor e princípios ético-morais e que muito valorizava a educação... Embora meus pais fossem de baixa escolaridade, ambos com apenas o ensino fundamental incompleto à época da minha infância e adolescência, ensinaram a mim e a meu irmão (que partiu aos 11 anos de idade..., eu tinha 13 anos na época) a ver a educação como o maior bem que poderiam nos dar. Eles diziam que a educação era a “única herança” que podiam nos deixar e, mesmo pobres, além de conversarem conosco sobre sua importância, incentivavam-nos a estudar, transformavam “uma caixa de hidrocor e um caderninho de desenho” (isso era um tanto caro para nós) em presentes por termos “passado de ano”, e a cada ano variavam um pouco os itens... Isso não durou a vida escolar toda, claro, foi mais nos primeiros anos, porém deu fruto... meu irmão e eu nunca reprovamos, e, embora eu tivesse entrado na escola com sete anos e meio (pela legislação da época), fazendo oito anos na primeira série, concluí o ensino médio numa boa idade, aos 18 anos. O fato é que a educação, como bem fundamental e única forma de melhorarmos nossa condição de vida, ficou marcada na minha memória. Hoje, compreendo que, para além de uma mudança particular de vida, ela pode contribuir e muito com a transformação de toda uma sociedade, somada a outros fatores, claro, como políticos, socioeconômicos, culturais.

Assim, sempre fui de estudar e me esforçar, apesar de ter poucos livros em casa. Lembro-me de, além da Bíblia, meus pais terem adquirido para nós, com um certo sacrifício, um livro compêndio, daqueles que tinham todas as matérias, até as do ensino médio, e também um atlas, os quais nós líamos e consultávamos para os trabalhos escolares. Enfim, mesmo com poucos recursos financeiros e materiais, como livros..., eu tinha um bom desempenho escolar, em virtude de todo incentivo e acompanhamento dos meus pais. Só após a conclusão do ensino médio foi que comecei a trabalhar, num primeiro momento no comércio, área de serviços gerais – o que incluía desde limpar chão a empacotar as mercadorias-, mas fiquei só um semestre nessa atividade... Consegui no meio do ano de 2006, por meio do PROUNI, uma bolsa integral no Curso de Letras do CEULS/ULBRA, isso me possibilitou conseguir estágio remunerado no setor de serviços, trabalhando em empresa de cursos profissionalizantes, em consultório

médico...e, finalmente, no último ano do curso, comecei a trabalhar na área da educação, na educação infantil mais precisamente, e, após um ano da conclusão do curso, no ensino superior, onde permaneço.

**Histórico de formação:** Fiz toda educação básica na escola pública, o ensino fundamental em escolas de bairros periféricos; apenas o segundo e terceiro ano do ensino médio foram feitos numa escola estadual mais na parte centro da cidade, próximo da Universidade Federal do Pará – campus Santarém, onde fica o campus Rondon. Essa mudança se deu em virtude de mudança de residência, e trouxe benefícios à qualidade do meu estudo, pois eu visitava muitas vezes a biblioteca do campus da universidade próximo à escola, após a aula, para pesquisar e aprofundar conteúdos. Tive a oportunidade de ingressar no Clube de Ciências da universidade, mediante pequena avaliação que continha redação. Essa experiência me ajudou muito, aumentou meu desejo de fazer o ensino superior. Mas ainda considerava esse sonho quase impossível, pois não tinha condição de pagar um cursinho pré-vestibular, como via muitos de meus colegas fazendo, e considerava o “crivo” para entrar na pública muitíssimo fino, mas resolvi prestar o Enem no último ano do ensino médio (2005), só para testar os conhecimentos e, para minha surpresa, fui aprovada com uma nota razoavelmente boa, com a qual me inscrevi no Prouni e consegui uma bolsa integral no curso de Letras do Centro Universitário Luterano de Santarém – Ulbra, ingressando no ensino superior após seis meses de conclusão do ensino médio. Apesar de ter conseguido bolsa, precisei continuar trabalhando para pagar os custos do estudo, apostilas das disciplinas, trabalhos, passagem de ônibus. Assim, conciliando estudo e trabalho, pude concluir o curso de graduação no final de 2009. Após um ano, no início de 2011, ao ser contratada pela instituição onde me formara, ganhei uma bolsa parcial da IES para fazer especialização em Metodologia do Ensino Superior, o qual muito me ajudou no meu desempenho como docente na educação superior. Após sua conclusão em 2012, fiquei dedicada só ao trabalho, fui exercendo diversas atividades para além da sala de aula – fui responsável pela Assessoria em Leitura e Aprendizagem de Textos no período de 2013 a 2017, desenvolvi projetos de extensão, coordenei grupos de estudos nos projetos de iniciação científica dos cursos de Letras e de Pedagogia, e participei de outros projetos, como o subprojeto de Pedagogia Pibid/Ceuls, da Capes, de modo que só vim prestar o processo seletivo do Mestrado em Educação em 2016, mas não passei na fase de conhecimentos específicos, vindo a tentar novamente em 2017. Na verdade, foram vários motivos que tardaram meu ingresso no mestrado: primeiro, não havia mestrado em Santarém quando concluí a graduação e a especialização, e eu não podia sair, deixar o trabalho para fazer em outro lugar, pois, com meu trabalho, contribuía no sustento de casa; segundo, quando veio o mestrado em educação na Ufopa, não era o que queria a priori – almejava o mestrado na área de letras; finalmente, quando desejei o mestrado em educação, estava envolvida no trabalho, não encontrava tempo, e não queria fazer de qualquer jeito, sabia que implicava estudar intensamente, mas, finalmente, as coisas se ajustaram e pude me preparar para o processo seletivo no ano de 2017 e ser aprovada.

**Intervalo de tempo entre a graduação e o ingresso no mestrado e quantidade de vezes que prestei o processo seletivo do mestrado:** o intervalo entre educação básica e a educação superior foi de seis meses; entre a graduação e a especialização, um ano; e entre especialização e ingresso no mestrado, cinco anos, tendo prestado o processo seletivo duas vezes, uma em 2016 e outra em 2017.

**Nome:** Jéssica Mayara Alves Tapajós

**Idade:** 28 anos

**Experiência profissional:** Minha experiência profissional, inicia posteriormente à primeira licenciatura do curso de Música onde eu precisei sair da minha cidade para poder atuar como docente. Em 2011, assumi como professora de artes para o ensino fundamental I e monitora do Programa Mais Educação no município de Prainha. Foi a partir desse um ano, que percebi a necessidade de estudar mais e adentrar o curso de Pedagogia, pois, os quarenta e cinco minutos disponíveis uma vez na semana para a disciplina de artes não era o suficiente para que eu pudesse realizar um bom trabalho. Após este um ano de experiência, retornei à cidade de Santarém, por questões políticas já que meu contrato acabou e o prefeito eleito modificou todo

o quadro de funcionários do seu opositor. Em Santarém, tive a oportunidade de conhecer o programa de Mobilidade Acadêmica externa o qual possibilitava a entrada de alunos que já possuíam uma licenciatura, através de um processo diferenciado. Ao entrar no curso logo no primeiro semestre, me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid o que contribuiu muito para a minha formação profissional e pessoal. Tempos depois também participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – Gepei ao qual eu devo todo o meu conhecimento científico estabelecido até nos dias atuais. No último ano da Licenciatura em Pedagogia, consegui trabalhar como auxiliar de Educação Infantil em uma escola particular. Ao concluir o curso, fiquei o primeiro semestre de 2017 sem trabalho, mas devido os vínculos pessoais e profissionais estabelecidos na escola particular, pude participar de um processo seletivo para atuar no 2º ano do ensino fundamental I, no qual passei e permaneci o último semestre de 2017.

**Local de origem:** Não muito distante do que já foi dito anteriormente, as necessidades foram construindo meu histórico profissional e pessoal. A entrada para o mestrado foi algo que devo muito ao Gepei, que possibilitou um estudo mais aprofundado nas áreas de psicologia e educação infantil, explicando o desenvolvimento da criança por um viés sócio- histórico e o verdadeiro objetivo desta etapa da educação básica e o apoio da minha família, em especial do meu marido que sempre arcou com minhas pendências financeiras para que eu pudesse continuar com meus estudos. Gosto de estudar e sinto necessidade disto.

**Histórico de formação:** Minha trajetória desde a educação básica foi em escolas públicas e admito que estudar para mim se tornou algo que fazia sentido já no terceiro ano do ensino médio. Ao concluir esta etapa, já passei em dois vestibulares: Licenciatura em Letras na Ulbra e Licenciatura em Música na UEPA, optei pelo curso público devido a questões financeira da minha família. Ao estar no penúltimo ano do curso de Música, decidi fazer o processo seletivo do Instituto Federal do Pará no curso técnico de mineração, por observar que o professor de Música em Santarém não possuía muitas alternativas de emprego. Como não me identifiquei com o curso acabei não concluindo. Da conclusão da Licenciatura em Música para a entrada do curso de Pedagogia, se passaram um ano, relativo à minha experiência docente no município de Prainha. Sobre o ingresso do mestrado em educação pensei em submeter meu projeto em 2016, porém no mesmo período aberto para a submissão, meu pai estava hospitalizado e faleceu. Concluí o curso de Pedagogia no ano de 2016 e defendi meu trabalho de conclusão de curso no começo de 2017, no primeiro semestre que fiquei sem trabalhar e, sem estudar, tentei o processo seletivo de Pós-graduação do Instituto de Ciências Sociais – ICS, no qual possui um trajeto diferenciado, no qual passei na prova mais não passei no projeto. Continuei estudando no Gepei e decidi estudar a tese da Zoia Prestes, que me ajudou muito na criação e fundamentação teórico do meu projeto. Em agosto quando fui trabalhar na escola particular, precisei me desvincular do grupo de estudos e foi neste mesmo período que organizei meu projeto de pesquisa e me inscrevi para o processo seletivo do PPGE.

**Para maiores esclarecimentos:** Outorguei no início de 2017, em agosto do mesmo ano Trabalhei como professora do segundo ano de uma escola particular e prestei o processo Seletivo do PPGE no segundo semestre de 2017)

**Participante:** Francisco Egon da Conceição Pacheco

**Idade:** 36 anos

**Local de origem:** Santarém-PA, tendo vivido parte da infância entre a cidade e o planalto rural.

**Histórico de formação:** “Filho da Escola Pública” cursou o antigo primeiro grau na Escola Municipal Rotary e na Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, o segundo grau (Ensino Médio) foi realizado no Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira tendo sido concluído no ano 2000. A continuação dos estudos ocorreria 13 anos depois com o ingresso na Ufopa.

**Experiência profissional:** Artista Plástico – atuou intensamente entre os anos de 1999 e 2015, tendo realizado exposições nos municípios de Santarém-PA, Belém-PA, Fortaleza-CE, Macapá-AP e Quebec-Canadá com premiações em diversos salões nacionais; Em 2001 inicia trajetória como Educador Social do Serviço Social do Comércio – SESC/Santarém, onde desenvolverá trabalhos na área de lazer, arte e cultura lúdica popular; Contador de Histórias – inicia este trabalho a partir do ano de 2002, tendo como foco de atendimento os estabelecimentos

públicos e privados de educação infantil e ensino fundamental, trabalhando especialmente com a divulgação de narrativas do universo cultural amazônico e de suas matrizes indígena, africana, europeia, nipônica e indo arábica, em 2016 participa do 7º Encontro Internacional de Contadores de Histórias Boca do Céu em São Paulo como contador selecionado via edital; Ingressa no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará no ano de 2013, no qual desenvolve sua pesquisa sobre a educação da imaginação tendo como referência a experiência educacional com a arte de contar histórias, resultando em trabalho de conclusão de curso defendido em 2018; Em 2017, realiza concurso para o programa Mestrado em Educação da Ufopa, sendo admitido no ano de 2018.

**Nome:** Francisca Márcia Lima de Sousa

**Idade:** 35 anos

**Experiência Profissional:** Minha formação acadêmica inicia com a Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará, com conclusão em 2006. Em complementação, realizei pós-graduação em nível de especialização em Língua e Literatura na Escola: Reflexões e Alternativas, ofertado pela UFPA, concluindo em 2009. Desde a minha formação acadêmica venho atuando na área de Educação, inicialmente como monitora do Programa Mais Educação, posteriormente como professora na educação básica da rede Pública Municipal, ministrando as disciplinas: Língua Portuguesa e Educação e Trabalho, para jovens de 18 a 29 anos; e em seguida passei a atuar na Educação Superior, de forma técnica, nos cargos de Assistente Administrativo em Educação e de Secretária Executiva, na Universidade Federal do Oeste do Pará, e ainda, como Tutora no Curso em nível de Aperfeiçoamento, denominado: A Escola e a Cidade: Políticas Públicas Educacionais, este vinculado ao PPGE-Ufopa.

**Local de Origem:** Sou natural de Santarém – PA.

**Histórico de formação:** Tive toda minha formação escolar na rede pública, sendo o ensino fundamental cursado em escola da rede municipal, e o ensino médio numa escola da rede estadual. Ambas as escolas estão localizadas na periferia de Santarém. Após conclusão do ensino médio, prestei vestibular para a Universidade Feral do Pará – campus de Santarém, sendo aprovada para o curso de Letras, com conclusão no ano de 2007. Em complementação a esta formação, realizei o Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Língua e Literatura na Escola: Reflexões e Alternativas, ofertado pela UFPA, concluindo no ano de 2009. Também tenho graduação em Secretariado Executivo pela Uninter. No ano de ingresso na graduação (2002), fui aprovada em concurso público para Secretaria de Saúde do Município de Santarém, com isso, durante toda a graduação exerci atividade profissional, e como o curso era diurno, foi relativamente difícil conciliar, contudo conseguir concluir no tempo determinado (2006). Ao final do curso, iniciei cursos de aperfeiçoamento (especialização), assim como atuação na área de educação como tutora, monitora, professora e técnica administrativo em educação. Por acreditar que o curso de pós-graduação em nível de mestrado contribuirá de forma significativa para minha vida profissional e acadêmica, e por fazer parte desta Academia, inicialmente como estudante, e como profissional, fiz a seleção ao PPGE/Ufopa, sendo aprovada para a turma de 2018. Venho desenvolvendo a pesquisa intitulada: A Expansão do Ensino Superior no interior da Amazônia: estudo de caso da implantação do Campus da UFPA em Santarém, o qual visa conhecer o processo de interiorização da educação superior pública em Santarém, com enfoque para a construção de indicadores da presença da UFPA/campus de Santarém e os resultados alcançados em número e tipo de profissionais qualificados para atuar na região. Com destaque para a análise do papel da Universidade nesse processo de interiorização, almejo também, como integrante do Grupo de pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil/Histedbr/Ufopa, que o estudo possa contribuir de forma significativa no campo da linha de pesquisa: Educação na Amazônia: História e Memória e Formação de Professores, subsidiando pesquisadores, educadores e estudantes que assim como eu (egressa da UFPA e servidora da Ufopa), sentem motivados e interessados em conhecer a História da Educação Superior Pública em nosso município, em especial a implantação do campus UFPA que serviu de base para a criação de uma nova universidade federal (Ufopa) no interior da Amazônia.

**Intervalo de tempo entre a educação básica e a graduação:** 1 ano

**Intervalo de tempo entre a graduação e o ingresso no mestrado:** 12 anos

### **Quantas vezes prestou o processo seletivo do mestrado: 2**

Como se verifica pela leitura dos relatos de vida dos participantes da roda de conversa, todos, exceto Antônia, fizeram a formação básica na rede pública. Tiveram intervalo entre a educação básica e a graduação e, mesmo Luanna, que não teve esse intervalo, relata educação básica precária, seu sucesso escolar parece ter sido ocasionado, entre outras coisas, por políticas públicas de afirmação indígena – estudo longitudinal poderia verificar essa possibilidade.

Os estudantes, novamente à exceção de Luanna, têm idade superior da que seria ideal para cursar o mestrado e intervalo significativo entre graduação e mestrado, procurando outras formações durante esse intervalo. Esses dados permitem incluí-los na categoria de “aluno novo” proposta por Britto et al. (2008), pois são sujeitos que até pouco tempo não frequentavam este nível de ensino (em muitos casos, sequer a graduação).

### **7.1.3. Percepção Pessoal do pesquisador**

Outro recurso de análise foi a percepção do pesquisador, tanto analisando os comportamentos dos colegas, uma vez que está inserido no campo de pesquisa, quanto fazendo autoanálise, por ser um sujeito da pesquisa e, ainda mais, por ter conhecimento dos conceitos utilizados neste estudo, como *aluno novo*, *postura epistemológica*, *universidade periférica*, *constituição de acervo*, *repertório* e, em tendo conhecimento destes conceitos, de que forma se dá sua *postura epistemológica* no curso de mestrado. A observação dos comportamentos dos colegas se deu em situações cotidianas, fora do ambiente de sala de aula.

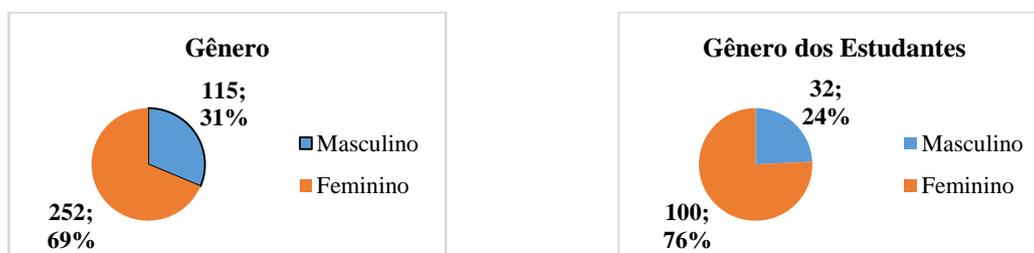
Algumas questões não foram analisadas pela impossibilidade de adensamento teórico para dar conta de tal tarefa. As perguntas que coincidem nos dois questionários serão analisadas em conjunto e, sempre que necessário, serão utilizados os dados da Roda de Conversa e as percepções do pesquisador.

#### **✓ Gênero**

Esta questão era comum aos dois questionários, era fechada e trazia apenas duas opções de resposta: *feminino* e *masculino*. Os dados do gráfico 6 referem-se aos candidatos ao mestrado para ingresso no ano de 2018 e 2019. Como evidencia o gráfico, os postulantes ao mestrado são, em sua maioria, do gênero feminino (69% de postulantes). Algo semelhante ocorre com os alunos que já ingressaram no mestrado: o gráfico 7 indica que a maior parte dos respondentes são do gênero feminino (76% dos respondentes).

Britto et al. (1999) chegaram a resultados similares; no estudo dos autores, 75% dos ingressantes eram mulheres. Isso pode se explicar pelo grande número de pessoas formadas em Pedagogia e Letras, tanto entre os pleiteantes quanto entre os alunos<sup>6</sup>. Esses cursos tradicionalmente agregam muito mais mulheres do que homens.

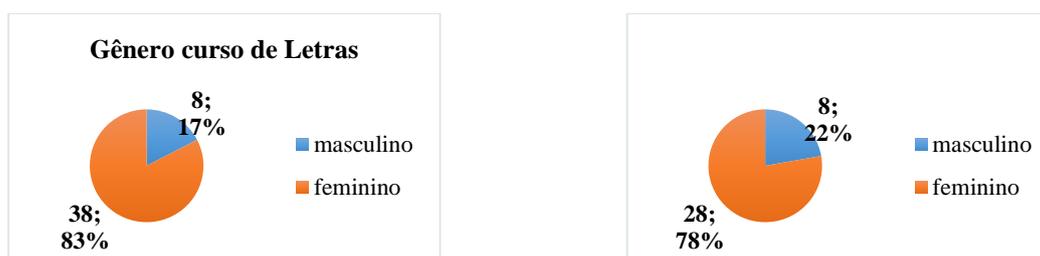
Gráfico 6: Gênero dos postulantes do PPGE-Ufopa Gráfico 7: gênero dos estudantes do PPGE-Ufopa



Pode-se detectar esse fato com busca dos selecionados para ingresso no ano de 2017 na Ufopa para esses dois cursos:

Gráfico 8: Selecionados em primeira chamada curso de Letras Ufopa 2017<sup>7</sup>

Gráfico 9: Selecionados em primeira chamada curso de Pedagogia Ufopa 2017<sup>8</sup>



O perfil dos ingressantes no curso de letras da Ufopa é do gênero feminino. Um número proporcionalmente até maior do que os números apresentados nos gráficos 6 e 7 com alunos e postulantes do PPGE, no caso do curso de letras, 83% dos alunos são do gênero feminino. O curso de pedagogia segue também a mesma tendência:

Apesar de um número um pouco menor em relação ao curso de Letras, o gênero feminino é substancialmente maior no curso de Pedagogia. Silva (2011, p. 29) ressalta que o curso de pedagogia é historicamente feminino, observando que, “quando olhamos para a pós-graduação talvez essa prevalência se atenuem. Homens de outras áreas se interessam pela Educação”.

Nas três instituições estudadas, no ano de 2009 [...] temos no Mestrado em

<sup>6</sup> Os termos alunos e estudantes foram utilizados, sem diferenciação, tanto para aqueles que estavam cursando o mestrado, quanto os egressos, uma vez que o questionário respondido por esses públicos era igual.

<sup>7</sup> Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2018/ed1c291448f1f16ce800277a3a84ecb2.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2018

<sup>8</sup> Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2018/e8105cbee8efb885f0fc9bb87dfdcddd.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2018

Educação da UFJF a entrada de 18 mulheres e 12 homens. Na UFSJ ingressaram 18 estudantes, dos quais 12 são mulheres e seis são homens. Já na UFV, entraram 12 estudantes e todas são mulheres. Assim, se compararmos com a graduação, constatamos que o percentual de homens na pós-graduação é superior. (SILVA, 2011, p. 29)

Essa tendência também se observa no mestrado em Educação da Ufopa, uma vez que, há sensível diferença entre, por exemplo, o curso de letras, em que se verifica percentual de 82,6% de mulheres, e o mestrado em educação, em que esse percentual é de 76% (ingressantes) e 69% (candidatos).

O fato de haver discrepância no percentual dos cursos de Pedagogia e Letras em relação ao mestrado em Educação, a exemplo do que ocorre na pesquisa de Silva (2011), se explica pelo interesse de áreas alheias à Educação. Estevam e Guimarães (2011, p. 714), em pesquisa com egressos de curso de mestrado em Educação, observa que,

quando uma profissão, disciplina ou curso se feminiza, passa a ocupar um lugar menos privilegiado que outras profissões. Este é o caso da educação que foi aceita como uma extensão do trabalho feminino. Isto se deve em parte à nossa sociedade que como se sabe é patriarcal, portanto, enquanto tendência histórica os homens ocupam as posições e profissões mais distintivas e privilegiadas social e economicamente.

Parece este ser o caso da Educação até mesmo na pós-graduação. Isso parece ter ainda mais relevância em uma universidade periférica, como é a Ufopa.

#### ✓ **Cidade de residência**

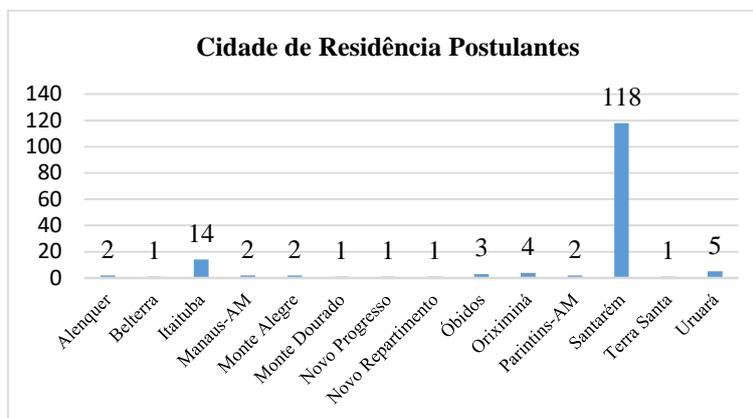
Esta questão era comum aos dois questionários. Por um erro na aplicação, não foi respondida pelos postulantes ao mestrado em 2019, de modo que os dados referentes a este público divergem da questão anterior.

Há bastante inserção da Ufopa no oeste do Pará. As dificuldades em manter-se fora da cidade de origem restringem a procura pelo mestrado de pessoas da região oeste do Pará, o que em parte explica o elevado número de candidatos de Santarém. É importante notar que a procura pelo mestrado se limita às cidades do entorno, com raras exceções, como é o caso de Novo Progresso, Uruará, Novo Repartimento e Monte Dourado e outros municípios de fora do estado, como Manaus e Parintins, no estado do Amazonas.

Isso corrobora o estudo de Rodrigues (2014), que trata das dificuldades dos professores do *campus* Marajó-Breves da UFPA em fazer pós-graduação, tendo de enfrentar viagem de mais de 12 horas até a capital do estado. As dificuldades descritas pelo autor se fazem presentes

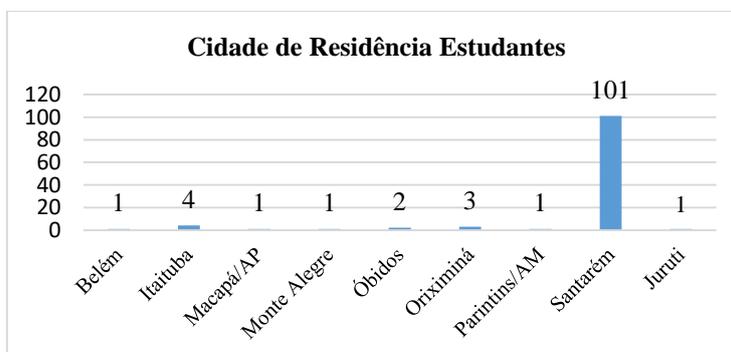
para quem procura o mestrado da Ufopa, uma vez que, mesmo nos municípios próximos, exceção de Belterra e Mojuí dos Campos, na região metropolitana de Santarém, é inviável ou até mesmo impossível o deslocamento diário.

Gráfico 10: Cidade de residência Postulantes do Mestrado



Como era de esperar, o maior número de estudantes do mestrado é de Santarém. Novamente, a despeito do que ocorre com os postulantes, a maior parte dos mestrandos situam-se na zona de influência da Ufopa, característica fundamental de uma IES periférica como aponta a análise de Britto et al. (2009).

Gráfico 11: Cidade de residência Estudantes do Mestrado em Educação



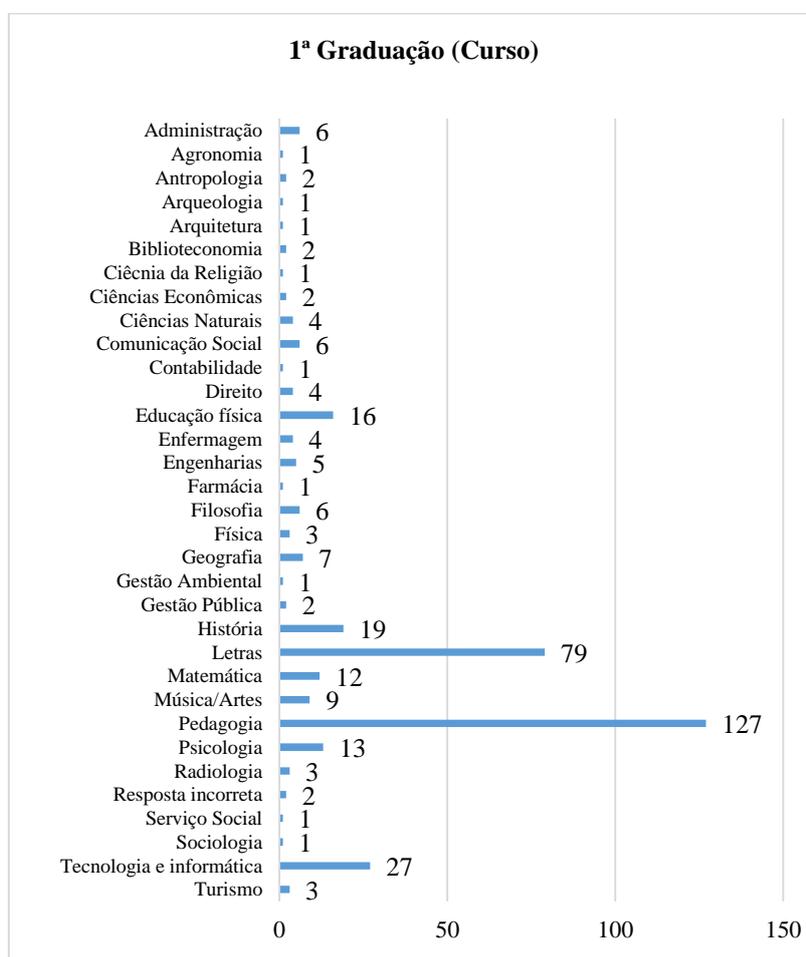
Os estudantes do mestrado, na maioria, residem em Santarém; apenas três não são da região oeste do Pará, sendo dois de fora do estado. Esses dados reforçam a condição periférica da Ufopa apontada por Santana (2011). Ao mesmo tempo, a Ufopa é de extrema referência na pós-graduação *stricto sensu* para a cidade de Santarém e região oeste.

#### ✓ Primeira graduação

Esta questão foi aplicada nos dois questionários e respondida tanto pelos postulantes quanto pelos alunos. Para facilitar a análise, os cursos foram dispostos de acordo com áreas mais próximas devido à grande quantidade de nomenclaturas.

Como se percebe no gráfico 12, o mestrado em Educação atrai grande número de áreas de formação, mostrando-se uma espécie de coringa. Esses indivíduos, ao que pareceu da observação dos colegas, sobretudo aqueles de áreas muito alheias à educação, não parecem interessados em fazer mestrado especificamente em Educação, mas em adquirir o “título de mestre”, independentemente se na sua área de formação ou outra que lhe permita alcançar seus objetivos, que podem ser financeiros, colocação no mercado de trabalho ou a satisfação pessoal.

Gráfico 12: Primeira Graduação Postulantes ao Mestrado<sup>9</sup>



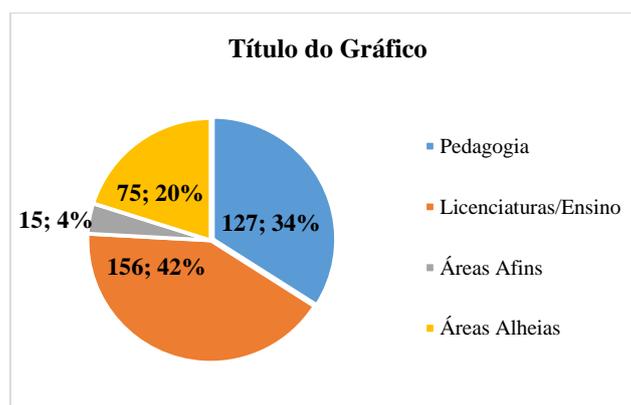
A maior parte dos candidatos não é da Pedagogia, graduação que estaria mais intimamente ligada à Educação. Como evidencia-se no gráfico 13, 42% dos postulantes têm sua pri-

<sup>9</sup> O número divergente entre os respondentes e os dados deste gráfico se deu pelo fato de alguns possuírem formação em duas áreas simultâneas como licenciatura integrada em história e geografia.

meira formação em licenciatura. Isso indica novamente que o mestrado atende as variadas licenciaturas – que podem ser compreendidas como campo da Educação/Ensino (não obstante, haver no Brasil, a tendência de repetir na pós-graduação o modelo de graduação que afasta as licenciaturas da educação, submetendo-as às áreas específicas do conhecimento e em seus modelos de bacharelado). Mesmo assim, o número de cursos fora da área da educação / licenciaturas chama bastante à atenção: 24% dos alunos têm formação em áreas “alheias”, como saúde, engenharias, biblioteconomia e informática. Isso reforça a tese de que o mestrado funciona como coringa.

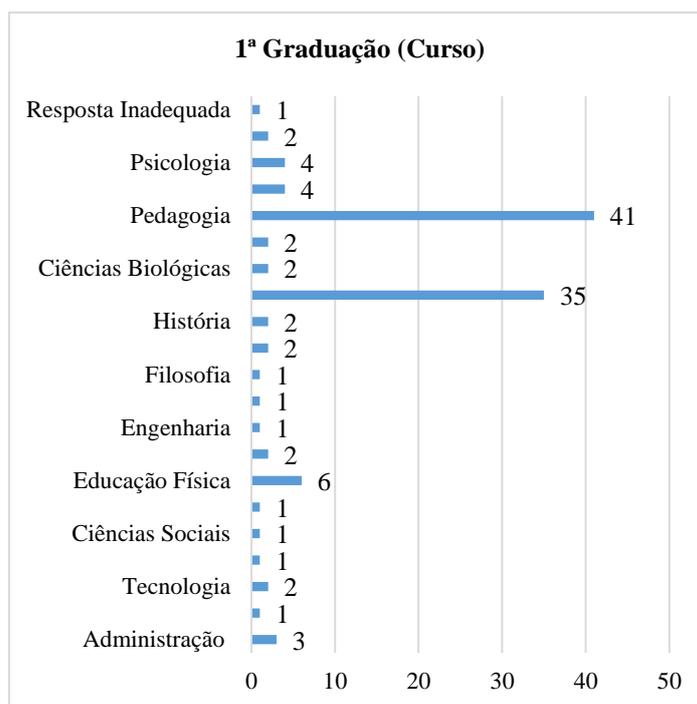
No que se refere aos estudantes do curso do curso do mestrado em Educação, a gama de cursos se reduz um pouco, observa-se número elevado de estudantes com formação em Pedagogia e Letras. A Ufopa dispõe de um curso de mestrado profissional em Letras, no entanto, as restrições para ingresso talvez expliquem a grande procura pelo Mestrado em Educação.

Gráfico 13: Tipo de Curso Postulantes



Em comparação com os postulantes, há, proporcionalmente, número maior de estudantes de áreas ligadas à educação (81% contra 76%); aqui entram Pedagogia e as licenciaturas.

Gráfico 14: Primeira Graduação Estudantes do Mestrado

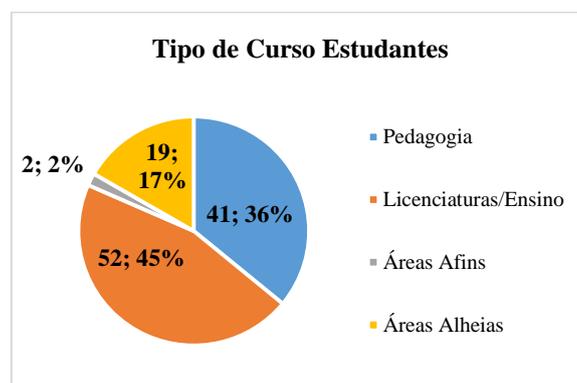


Apesar de grande número de pessoas de outras áreas vislumbrarem o ingresso no mestrado em Educação, aqueles que têm conhecimento da área têm maior sucesso no processo seletivo. Isso não ocorre em outras áreas mais específicas como Administração, como aponta a pesquisa de Tisott et al. (2018, p. 06):

No que diz respeito à área de formação dos entrevistados, 68% são egressos do curso de Administração, 9% do curso de Ciências Contábeis e os demais (23%) são egressos de outras áreas de formação, tais como Comércio Internacional, Engenharias e outros.

Os dados dos autores apontaram que a maior parte dos estudantes são da área específica de concentração do mestrado. Se compararmos os dados dos autores com os produzidos neste estudo, vemos que há diferença considerável (68% formados em Administração contra 36% com primeira formação em Pedagogia, respectivamente).

Gráfico 15: Tipo de Curso Estudantes

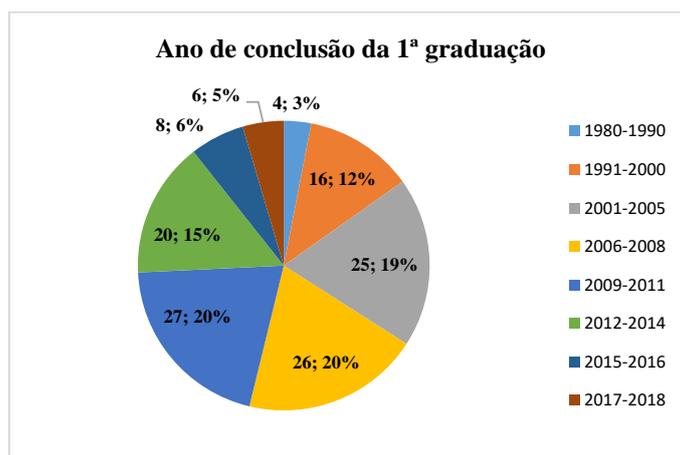


### ✓ Ano de Conclusão da primeira graduação

Essa questão fez parte de ambos questionários. Para a obtenção da média de conclusão, no caso dos estudantes, foi levada em consideração outra questão que indagava o ano de ingresso dos alunos. Entre os postulantes, foi utilizado o ano em que responderam ao questionário.

Como demonstra o gráfico 16, número significativo dos estudantes têm grande intervalo entre a conclusão da primeira graduação e o ingresso no mestrado. Apenas 34 mestrandos, correspondente a 26%, concluíram a primeira graduação até o ano de 2012. Os demais apresentam espera significativa. Mais da metade deles tem intervalo significativo para o ingresso no mestrado em Educação. Isso demonstra a grande demanda reprimida por pós-graduação *stricto sensu* na região oeste do Pará.

Gráfico 16: Ano de conclusão da primeira graduação Mestrandos



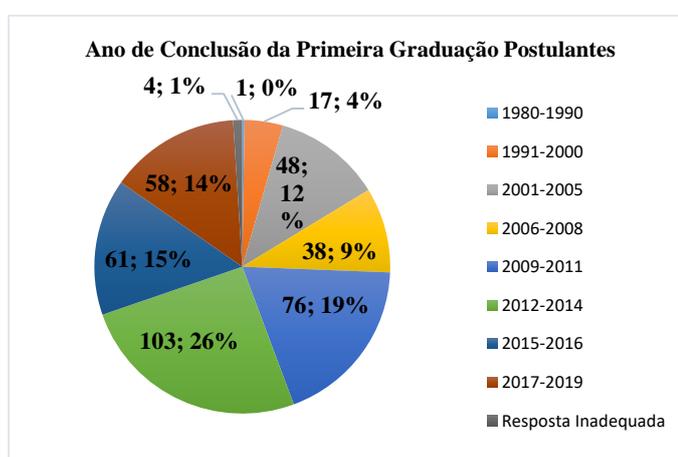
Em pesquisa semelhante, com estudantes de dois mestrados em Educação, um da região Nordeste e outro da região Sudeste, Pardo e Colnago (2011) chegaram a resultados bem distintos. Na pesquisa das autoras, o intervalo entre a conclusão da primeira graduação e o ingresso no mestrado do curso da região Nordeste é de seis anos e quatro meses, enquanto no curso da região Sudeste esse intervalo é de três anos e sete meses; cabe ressaltar que são dois cursos já consolidados, o primeiro iniciou suas atividades em 1985, o outro em 1978. A pesquisa na Ufopa aponta que os mestrandos têm intervalo entre a conclusão da primeira graduação e o ingresso no mestrado de nove anos e dois meses.

Esses dados ajudam a demonstrar a disparidade na pós-graduação *stricto sensu* entre as regiões brasileiras, como tratado na seção 5 deste trabalho, pois intervalo entre a conclusão da primeira graduação e o ingresso no mestrado entre a universidade do Nordeste em relação à

universidade do Sudeste é quase o dobro. Essa disparidade fica mais clara quando se comparam os dados obtidos neste estudo com a pesquisa das autoras. Apesar da pesquisa de Pardo e Colnago (2011) não revelar o *locus* de pesquisa, as informações levam a crer que se trata de universidades de referência em seus campos, diferentemente da Ufopa no que se refere à pós-graduação.

No tocante aos postulantes, os dados sugerem duas tendências: 1. Cada vez mais, os recém-formados tentam o ingresso no mestrado (o que não significa sucesso nesse desejo); 2. O mestrado em Educação da Ufopa está lentamente diminuindo a demanda reprimida por pós-graduação na região, uma vez que, comparados aos estudantes, há intervalo menor entre a primeira graduação e a tentativa de ingresso.

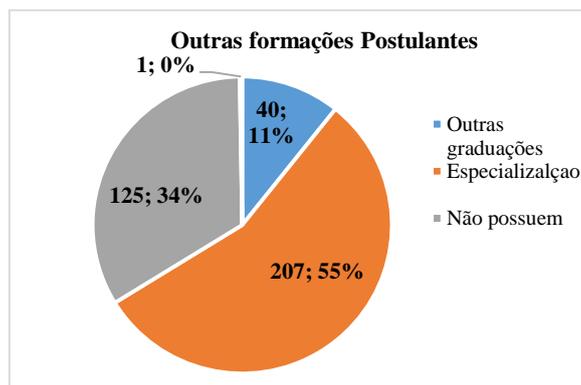
Gráfico 17: Ano de conclusão da primeira graduação Postulantes



### ✓ Outras Formações

A questão inquiria as outras formações dos mestrandos e dos postulantes; a questão era aberta e tinha a possibilidade de responder sobre outras formações como graduação, especializações e outros mestrados. Os números totais novamente divergem, pois alguns apresentam outras graduações e pós-graduações. Os resultados são os seguintes:

Gráfico 18: Outras Formações Postulantes (outras graduações e pós-graduações)

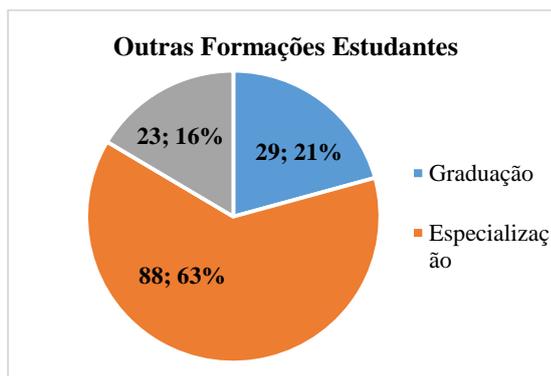


Entre os postulantes, 66% têm outras formações. Dos 207 que fizeram especialização, 41 têm formação em nível de graduação em áreas alheias à educação como em psicologia, redes de computadores, administração, engenharias. Desses 41, apenas 14 têm especialização ligada de alguma forma ao campo da educação. Dos 125 que não têm outra formação, 80 têm formação em áreas ligadas à educação. Os outros 45 têm formação ligada a outras áreas. Assim, esses candidatos não apresentam nenhuma formação específica na área da educação.

Chama à atenção um aluno do mestrado que já possui mestrado em "Administração e Negócios", concluído nos Estados Unidos, fugindo ao perfil dos demais postulantes. As razões listadas por ele para fazer o mestrado foram as seguintes: Paixão por Educação Inovadora; paixão por pesquisar e me engajar com práticas educativas inovadoras e TICs aplicadas ao ensino de novas competências; identificação com e admiração pela Ufopa e a disciplina de Políticas Públicas em TICs e Educação, que está cursando como aluno especial; identificação com as pessoas e natureza da região da Amazônia paraense, e suas vocações, desafios e oportunidades; desejo de gerar conhecimentos e aplicações práticas para contribuir com crianças, jovens e a educação da região da Amazônia paraense. Como se observa, o candidato já frequenta o mestrado na condição de aluno especial e demonstra interesse no tema das TIC's voltadas à educação, o que pode ser sua grande motivação para cursar mestrado na área de educação.

Entre os estudantes, 84% possuem outra formação como mostra o gráfico 19, seja em nível de graduação ou especialização:

Gráfico 19: Outras Formações Estudantes (outras graduações e pós-graduações)



Dos 88 com especialização, apenas 11 não têm sua primeira formação em áreas vinculadas à educação; 4 deles, porém, fizeram especializações em educação. Dos 29 com outra graduação, todos têm a primeira ou segunda graduação em áreas vinculadas à educação. Dos 23 sem outra formação, apenas quatro são de áreas alheias à educação. Portanto, apenas oito respondentes não têm formação de alguma forma em áreas ligadas à educação. Os dados se aproximam dos achados de Britto et al. (1999, p. 38):

Além da graduação, a grande maioria, apresenta curso de pós-graduação lato sensu e/ou especialização, o que nos permite afirmar que há uma tendência do grupo em continuar e atualizar sua formação inicial (42% possuem Pós-graduação lato sensu e 100% possuem algum curso de especialização e/ou atualização).

A exemplo do que ocorre entre os postulantes, temos entre os estudantes um aluno que frequentou um curso de mestrado, sem concluí-lo e, por isso, não aparece nos dados do gráfico 19. Este sujeito, que já leciona no magistério superior, apresenta como motivação para ingresso no mestrado o seguinte: “exigências institucionais e o desejo de adquirir novos conhecimentos, bem como a busca de melhorias salariais”. A resposta do aluno tem nível de sinceridade maior em comparação à resposta dada pelo postulante que possui mestrado, talvez por já ser aluno e por já exercer o magistério em instituição de ensino superior, o aluno cita motivações práticas, como exigência profissional e a consequente melhoria salarial ao lado de novos conhecimentos como aparece na resposta do postulante com mestrado.

Comparando os dados dos postulantes com os apresentados no gráfico 19 com relação à formação dos estudantes, vê-se que, apesar de o mestrado em Educação atrair grande número de áreas alheias à educação, obtêm mais sucesso no ingresso os estudantes que já têm algum vínculo com a área, em nível de graduação ou pós-graduação.

Entre os postulantes, 34% não têm outra formação. Entre os estudantes, esse número cai para 16%, mostrando que, na atual conformação da Ufopa, o recém-formado tem menores chances de mestrado do que os que têm maior maturidade intelectual. Essa situação mostra

ainda mais o caráter periférico da Ufopa, pois as políticas nacionais de pós-graduação pretendem o ingresso imediato do jovem estudante bem qualificado. Questionamento que poderia ter sido incluído no questionário seria a participação em iniciação científica na graduação, o que aparece no perfil dos participantes da Roda de Conversa.

### ✓ **Atuação Profissional**

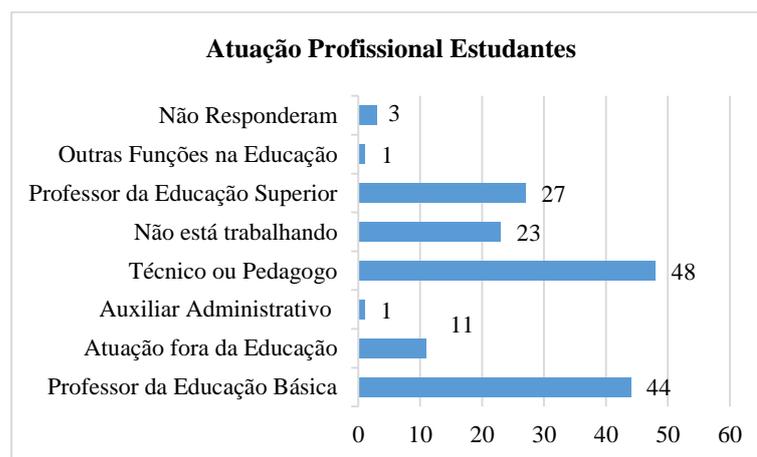
Esta questão era comum aos dois questionários, tendo sido oferecidas as seguintes alternativas: Professor da educação básica; técnico ou pedagogo na rede básica; atuação fora da educação; professor da educação superior; técnico ou pedagogo na educação superior; não está trabalhando e; outras, onde era possível descrever a atuação. Na análise, foram juntados os dados da categoria de técnico ou pedagogo, pois entendemos que não era relevante o local de atuação.

Como mostram os dados relativos aos estudantes do mestrado, a maioria é profissional da educação. A pesquisa de Britto et al. (1999, p. 39) apontou no mesmo sentido:

Muitos possuem experiência na área de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, passando por atividades como: direção, supervisão, coordenação, o que é coerente tanto com o fato de o programa ser de Educação, quanto pelo seu objetivo expresso de capacitar docentes universitários.

Apesar de alguns estarem de licença para fazer o mestrado, a grande maioria divide o tempo entre trabalho e o mestrado. Esse fator aproxima esse estudante do “aluno novo” descrito por Britto (2008), guardadas as devidas proporções, pois, a exemplo do que acontece com os pesquisados pelo autor, esses estudantes dividem seu tempo com o trabalho, o que não se considera ideal para uma formação que transcenda o imediatismo e o senso comum, fazendo com que disponham de menos *disposições subjetivas* para empreender seu processo formativo.

Gráfico 20: Atuação Profissional Estudantes



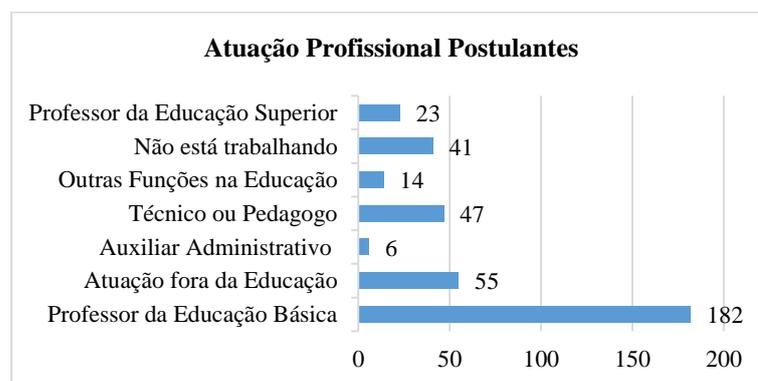
Parcela significativa não está trabalhando ou não trabalhou durante o mestrado. Neste caso, há duas possibilidades: o estudante dispõe de formas de manter-se exclusivamente concentrado no estudo com outras pessoas suprindo as necessidades da vida (cenário ideal para formação que supere o viés imediatista); a segunda, mais provável, é de o estudante que está fora do mercado de trabalho por falta de opção e vê no mestrado a possibilidade de qualificação, como é o caso de Jéssica: “Ao concluir o curso, fiquei o primeiro semestre de 2017 sem trabalho”. E é o caso de Luanna, quando da Roda de Conversa, analisando os dados sobre as condições de estudo sem trabalhar, afirmou:

**Luanna:** Hoje, particularmente, marcaria que NÃO, porque sinto a necessidade de dar suporte em casa financeiramente e não tenho tempo para conseguir outra remuneração. Durante toda graduação fui bolsista, então, para mim foi bastante complicado chegar em março ter a bolsa completamente cortada. Senti um pouco: E agora?! Estou estudando integralmente, preciso me dedicar, estou aqui... quando respondi coloquei que SIM, mas o choque veio logo no primeiro mês do ingresso. A gente não tem a noção do que é, os materiais que se precisa para realizar o trabalho e, no meu caso, ainda mais porque realizo uma pesquisa dentro da aldeia, então, tem toda uma logística para eu sair daqui, tenho que levar minha filha que é criança, precisa levar material... A gente não tem apoio de nenhum setor, todas as despesas ficam por minha conta e isso se torna um pouco mais complexo para mim, mas estou desenvolvendo minha pesquisa, só não sei como vou fazer para ir mensalmente para lá... eu vou! Não está faltando disposição, mas eu vejo necessidade de atualmente fazer algo, pois o que meu esposo ganha não é suficiente no momento.

Como se observa na fala de Luanna, as *disponibilidades objetivas*, necessidade de ajudar na renda familiar, têm influência direta nas *disponibilidades subjetivas*, as condições de estudo e pesquisa ficam muito prejudicadas.

27 dos respondentes são professores da Educação Superior. Não foi perguntado o tipo de instituição, mas para aqueles que atuam na rede pública, é uma necessidade inclusive financeira e de crescimento na carreira; já para os que atuam na rede privada, é uma necessidade ainda maior, neste caso, de manutenção no emprego.

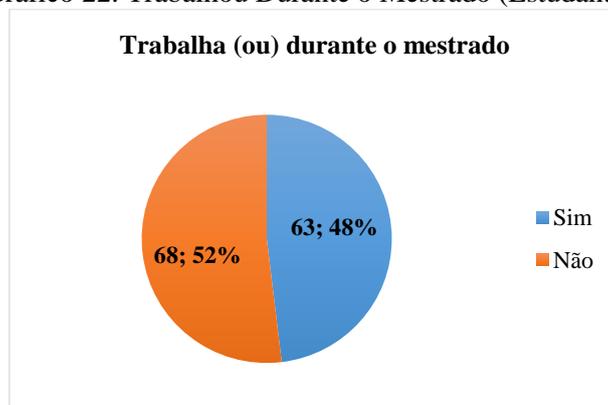
Gráfico 21: Atuação Profissional Postulantes



#### ✓ Trabalho durante o mestrado

Esta questão era de simples resposta, sim ou não e, investigava a condição em que os estudantes e postulantes ao mestrado estavam fazendo ou fizeram o mestrado, no caso dos primeiros e, quais as condições que teriam para cursar no caso dos postulantes:

Gráfico 22: Trabalhou Durante o Mestrado (Estudantes)



Como demonstra o gráfico 22, 48% dos estudantes responderam que trabalharam durante o mestrado. Os dados diferem dos achados de Pardo e Colnago (2011, p. 240):

Dos mestrandos do curso A, apenas 10% responderam que não possuíam outra ocupação e 90% deles responderam que sim, sendo que 40% destes trabalhavam em instituição privada e 60% em instituição pública. Com relação aos alunos do curso B, seis mestrandos (33%) responderam que tinham outra ocupação e doze (67%) deles responderam que não.

As pesquisadoras analisaram dois cursos de mestrado, um da região Nordeste e outro da região Sudeste. Embora os dados não permitam grandes comparações com esta pesquisa, visto o número bastante destoante e característica dos cursos estudados, há na região Nordeste número bem maior de estudantes que trabalham. As pesquisadoras justificam esse fato pelo número de estudantes bolsistas do curso A e B, respectivamente:

Dois alunos (20%) eram bolsistas sendo que um recebia bolsa CAPES e outro a recebia de outra instituição pública. [...] Quanto ao número de bolsas dos mestrandos, obteve-se como resultado que seis alunos não possuíam bolsa, enquanto doze a possuíam.

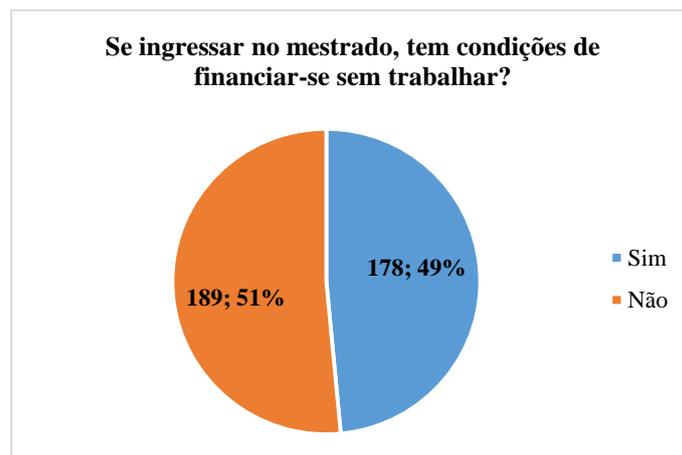
O estudante da região Sudeste está mais próximo do perfil de aluno clássico, proposto por Britto (2009). Já os dados referentes ao mestrado em Educação, mostram a possibilidade de enquadramento desse estudante na categoria de “*aluno novo*”, visto que, uma das características é justamente essa divisão do tempo entre estudo e outras atividades, isso o difere do *aluno clássico* da educação superior. A fala de Jorge mostra isso:

**Jorge:** No caso, se nosso perfil fosse de estudantes que dependessem ainda da família, pois o ideal seria que nós tivéssemos todo tempo para estudar e que nossos pais financiassem os livros, as viagens... No entanto, o perfil da nossa turma não é esse: acho que 90% é casado, tem muitas responsabilidades e ainda têm aqueles que não moram aqui (Santarém) que acrescenta ainda mais a despesa, só de passagem é uma faixa de 200 reais que se gasta toda semana. Neste caso, é praticamente impossível não depender financeiramente. A não ser nos casos em que nosso esposo/esposa tivesse condições de bancar, aí sim. É raríssimo isso, hoje em dia, no mercado de trabalho, você tem que ter a ajuda dos dois na casa, senão é difícil, pois o custo de vida é muito alto.

O estudante, em seus termos, percebe essa diferenciação entre “*aluno novo*” e *aluno clássico* e o que ela acarreta: *disposições objetivas* mais escassas. Percebe-se isso quando o estudante fala nas dificuldades em ter mais tempo e possibilidade de viajar e adquirir livros. Isso, como trouxemos na seção 3 deste trabalho, tende a levar o aluno a uma *postura epistemológica rígida/fechada* frente ao conhecimento.

Porém, cabem ressalvas. O aluno do mestrado apresenta especificidades que o diferem do aluno da graduação. O número de inscritos nos últimos anos, mais de duzentos a cada ano, mostra que há superseleção. O nível médio desse aluno é baixo, como sugerem os dados referentes ao processo seletivo para ingresso no ano de 2019: dos 214 inscritos, apenas 41 obtiveram notas acima de 7 no projeto e na prova de conhecimentos. Porém, parece que o processo tem selecionado bem os alunos, pois, como indicam os dados anteriores, os estudantes do mestrado têm formação geral melhor do que a dos postulantes.

Gráfico 23: Tem condições de financiar-se sem trabalhar (Postulantes)



Entre os postulantes, os dados são parecidos, praticamente metade indicam que teriam condições de financiar-se sem trabalhar. Na Roda de Conversa, perguntou-se se realmente teriam condições, já conhecendo a realidade do mestrado.

**Egon:** É como eu estava falando para colega, da reorganização financeira que tenho que fazer em casa. Quando respondi, disse que sim. E de fato, sim. As necessidades de sobrevivência temos como cuidar, mas surge um congresso, precisamos pagar a inscrição, precisamos viajar, comprar livros. Essas novas necessidades têm se apresentado. Tive que comprar um livro recentemente que surgiu como necessidade da pesquisa, esse dinheiro não está garantido e agora tenho que fazer bicos para poder angariar esse recurso. Mas essa necessidade se apresenta agora.

**Mediador:** Então, tu dizes que seria real a condição de estudar sem trabalhar, mas não garantiria uma formação mais adequada?

**Egon:** Seria um sim, mas... Em se tratando do custo do mestrado, de investimento que a pesquisa vai apresentando, essas demandas que vão surgindo que vão além da “sobrevivência”, exige que façamos pequenos trabalhos. A resposta se tornaria mais complexa, não é totalmente SIM e não é totalmente NÃO.

**Mediador:** Essa resposta de SIM seria em função do não conhecimento das demandas que vão surgindo?

**Egon:** Sim.

**Mediador:** Esse dado reflete um pouco a realidade, mas a realidade daquele momento, certo?

**Luanna:** Hoje, particularmente, marcaria NÃO, porque sinto a necessidade de dar suporte em casa financeiramente e não ter tempo para conseguir outra remuneração. Durante a graduação fui bolsista, então, para mim foi bastante complicado chegar em março ter a bolsa cortada. Senti um pouco: E agora?! Estou estudando integralmente, preciso me dedicar. Quando respondi, coloquei que SIM, mas o choque veio logo no primeiro mês do ingresso. A gente não tem a noção do que é, os materiais que se precisa para realizar o trabalho e, no meu caso, ainda mais porque realizo uma pesquisa dentro da aldeia, então, tem toda uma logística para sair daqui, tenho que levar minha filha, que é criança, precisa levar material. A gente não tem apoio de nenhum setor, todas as despesas ficam por minha conta e isso se torna um pouco complexo para mim, mas estou desenvolvendo minha pesquisa, só não sei como vou fazer para ir mensalmente para lá... eu vou! Não está faltando disposição, mas vejo necessidade de atualmente fazer algo, pois o que meu esposo ganha não é suficiente.

Como se depreende das respostas de Egon e Luanna, o desconhecimento do que seria a experiência do mestrado os teria levado a dizer que teriam a possibilidade de financiar-se sem trabalhar. Agora, de conhecimento das dificuldades que em muito diferem daquelas enfrentadas na graduação, os dois modificariam suas respostas; como diz Egon, há “demandas que vão surgindo que vão além da ‘sobrevivência’”, ou seja, necessidades que a pesquisa impõe que vão além do simples estudar para cumprir tarefas. Ele cita seminários, livros. Luanna cita os materiais necessários à pesquisa e a dificuldade por não ter auxílio institucional para isso.

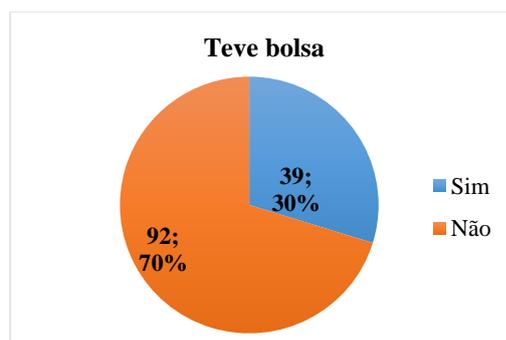
**Egon:** Se você [mediador] estivesse ontem na aula, veria que o professor gastou um terço da aula falando do problema das bolsas. A turma estava inquieta para ter uma resposta concreta de como funciona esse programa de bolsas, essa distribuição, qual a expectativa do programa nessa distribuição. Porque nós já estamos sentindo esse peso, sabemos que têm colegas que precisam emergencialmente disso e, eu como representante de turma cheguei com ele [coordenador do programa] para que tivesse um diálogo franco e explicasse a situação das bolsas que é algo que se espera... nós só temos uma bolsista na nossa turma e espera que isso possa crescer: o número de bolsas.

**Márcia:** Muitos colegas vieram com a intenção de conseguir bolsa, mesmo que o edital do programa não desse nenhuma garantia, eu acredito que muitos tinham essa concepção de que poderia dar certo, poderia conseguir para dois, três ou quatro colegas de turma... por conta das turmas anteriores, a gente sabe que as turmas anteriores tiveram bolsa. Digo isso porque vi colegas que pediram licença sem remuneração, já aguardando isso.

#### ✓ Bolsa

Outro aspecto levantado pelos participantes da Roda de Conversa foi a questão das bolsas. O número de alunos contemplados com bolsa corrobora a fala dos alunos. Dos alunos da turma de 2014 que responderam ao questionário, apenas dez tiveram bolsa; Da turma de 2015, 13 alunos tiveram bolsa; Da turma de 2016, 13 tiveram bolsa; Da turma de 2017 apenas três estudantes alegaram receber bolsa; e, da turma de 2018, nenhum até a aplicação do questionário teve bolsa (atualmente são oito alunos com bolsa de 12 apto para receber). Isso exemplifica a política de desinvestimento pela qual vem passando a pós-graduação brasileira.

Gráfico 24: Teve Bolsa



**Antônia:** No meu caso, nem pedi licença, ainda estou trabalhando e é a 800 km daqui, na verdade, estou pagando para trabalhar e só aceitei essa proposta da secretaria porque meu objeto de pesquisa é lá. É uma forma de eu estar lá, pesquisando, analisando; mas o salário que era meu, agora é do mestrado, das viagens, da pesquisa... tudo isso.

**Márcia:** No meu caso marquei SIM e continuaria marcando SIM, estou com afastamento remunerado, resido em Santarém, então...

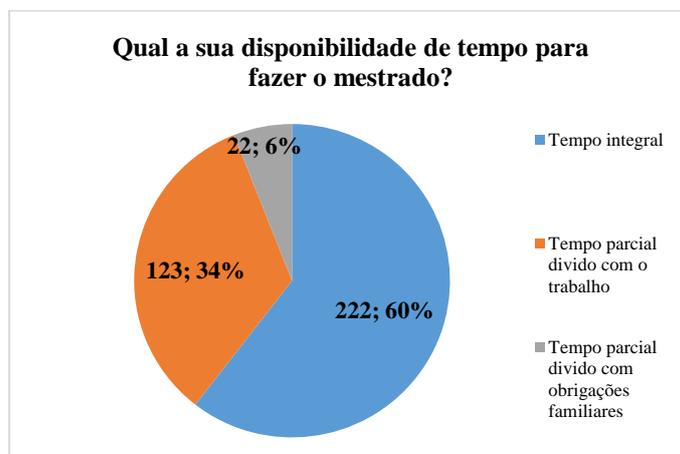
**Mediador:** Creio que nosso caso é uma das poucas exceções [participante técnica da universidade]. Temos a possibilidade de estarmos estudando sem trabalhar.

Esse número de não bolsistas não pode ser tomado como absoluto, pois muitos estudantes exercem profissão e 43% deles tiveram afastamento para estudar; não lhes foi perguntado se a licença foi remunerada, mas esse é o caso de Márcia – é meu caso também, sou professor e estou de licença para cursar o mestrado. Esses estudantes, portanto, não seriam beneficiários de bolsa, pois dispõem de renda que os possibilita focar-se apenas no estudo.

A fala de Márcia mostra que essa experiência se torna um pouco menos complexa para quem tem licença remunerada, pelo menos no aspecto financeiro. Já a fala de Antônia mostra as dificuldades enfrentadas por quem não tem licença para estudar e mora fora de Santarém. A estudante teve de fazer rearranjo de sua vida para cursar o mestrado, o que provavelmente interfere em sua formação. No tocante às dificuldades com leitura, Antônia cita o volume de leituras como um problema, demonstrando *postura epistemológica rígida/fechada* frente ao conhecimento. Essa postura, no entanto, parece condicionada por fatores relacionados às *disposições objetivas e subjetivas*.

### ✓ Disponibilidade de Tempo para fazer o Mestrado

Gráfico 25: Disponibilidade de Tempo



A maioria dos postulantes apontou ter tempo integral para cursar o mestrado. Os resultados diferem bastante dos alcançados por Tisott et al. (2018, p. 06), em que “59% dos respondentes possuem dedicação parcial ao curso e trabalham integralmente, isto é, 40h semanais”. Chamou nossa atenção que a grande maioria declarou estar trabalhando e um número alto ter declarado ter tempo integral para cursar o mestrado.

Por esse motivo, levamos essa questão para a Roda de Conversa.

**Mediador:** Só para gente ter uma ideia, quantos daqui são pais e mães de família?

**Mediador:** Só dois que não.

**Mediador:** Esse dado para vocês corresponde à realidade?

**Jéssica:** Para mim, correspondeu porque como eu estava trabalhando por contrato, então, eu tinha duas opções, se eu passasse no mestrado, iria abrir mão e ser sustentada pelo meu marido, para só estudar, se eu não passasse iria procurar uma outra coisa... mas como eu estava assim, coloquei que meu tempo era integral... vivo na universidade.

**Mediador:** Mas vocês acham que todos os 94 tinham tempo integral?

**Márcia:** Não lembro dessa, mas talvez eu respondi entre os 94. Agora, eu estaria entre os 13, pois eu tinha aquela concepção que, já que eu não estaria trabalhando, seria ocupado apenas o meu período de trabalho, finais de semana não. Como fiz uma graduação onde trabalhei durante todo o período e conseguia conciliar... só que era outra realidade... morava em casa com auxílio dos pais, não tinha responsabilidades familiares, não tinha filho... tinha o pensamento de que conseguiria fazer isso, mas agora vejo que tenho que fazer um esforço tremendo para que eu não leve atividades para os finais de semana, para que eu tenha tempo para a família. Ainda mais tendo marido mestrando também. Fica um pouco complicado, então, certamente, estaria colocando a família aí.

Há aqui duas realidades distintas que exemplificam o que se pretendia com a pergunta. Jéssica, apesar de não ter emprego, tem suas necessidades da vida cotidiana supridas pelo esposo, o que lhe possibilita, minimamente, concentrar-se no mestrado. Márcia apesar de estar de licença para o mestrado e ter vida financeira relativamente estável, enfrenta problemas por ter que dar auxílio em casa nas tarefas cotidianas. Esse também é meu caso: fiz todo o mestrado com licença, mas as demandas familiares me tomam bastante tempo, o que, sem dúvida, foi meu maior obstáculo durante o estudo.

**Egon:** Eu senti um pouco de dificuldade com algumas perguntas da pesquisa, porque elas vêm exigindo respostas fechadas e percebo que a vida não é tão direta. Ela vai serpenteando igual aos rios da Amazônia. Eu marquei tempo integral, continuaria marcando, mas com algumas ressalvas. Têm meses que essas demandas (familiares) não apareceram, então, eu tive um mês totalmente voltado para a pesquisa. Eu acabo tendo que estudar mais em casa, porque lá estão os meus livros que vim adquirindo com o tempo... vou fazendo muito isso em (estudar) casa, menos aqui (universidade). Sempre que tem a demanda de vir para cá a gente vem. Então, continuaria com minha resposta, mas sempre senti a necessidade de ter que explicar só que não tinha como.

**Mediador:** Compreendi, se fosse uma pergunta aberta...

**Egon:** se fosse uma pergunta aberta certamente eu faria essa explicação com a experiência do mestrado que tenho hoje. Porque é uma experiência complexa, é um caminho sinuoso.

**Antônia:** Coloquei INTEGRAL aí, na esperança de ter a licença da prefeitura, mas não ganhei. Aí já furou a resposta.

**Antônia:** É a necessidade da vida.

**Jorge:** Acabou ficando muito alto esse valor de 94 [tempo integral].

**Antônia:** Hoje mesmo se pegar a turma...

**Jorge:** Esse valor de 13 [tempo parcial dividido com a família] aumentaria.

**Antônia:** Talvez por ter sido aplicado no ingresso, ainda não estava imersa nessa realidade...

**Egon:** O mestrado é muito idealizado. Em relação a essa experiência, a experiência real tem mostrado que é muito mais complexa. Eu passei três finais de semana sem ter final de semana. Isso gerou um estresse na minha vida familiar muito grande, sofro com isso. Meus filhos não têm culpa disso, a minha esposa sente falta da companhia, do lazer. Hoje, vejo que não tem nada da idealização.

É possível dizer que as respostas parecem condicionadas pelo desconhecimento da experiência do mestrado, as *disponibilidades objetivas e subjetivas* que essa experiência demandaria. Dos sete participantes da Roda de Conversa, apenas dois cursam o mestrado enquanto trabalham. Ainda assim, os estudantes reconhecem que as demandas familiares têm fundamental influência na forma como cursam o mestrado, divergindo bastante dos dados do questionário, em que apenas 6% apontaram essa resposta. A resposta de Márcia, logo no início, quando compara o mestrado com a graduação, dá indícios de que a estudante possuía *postura epistemológica rígida/fechada* durante o período de graduação e percebe que essa mesma postura é insuficiente na pós-graduação. A pesquisa de Fernandes, Lopes e Filho (2007, p. 08) também mostrou que esse é um grande percalço, porquanto “os estudantes acusam a falta de tempo, dividido entre vida pessoal, profissional e acadêmica, como o principal vilão de suas dificuldades”.

**Mediador:** Vocês acham que o item do edital de ingresso no mestrado que dizia que vocês deviam ter tempo integral para cursar o mestrado teve alguma influência nas respostas?

**Antônia:** Certamente que sim. A gente fica inseguro de responder.

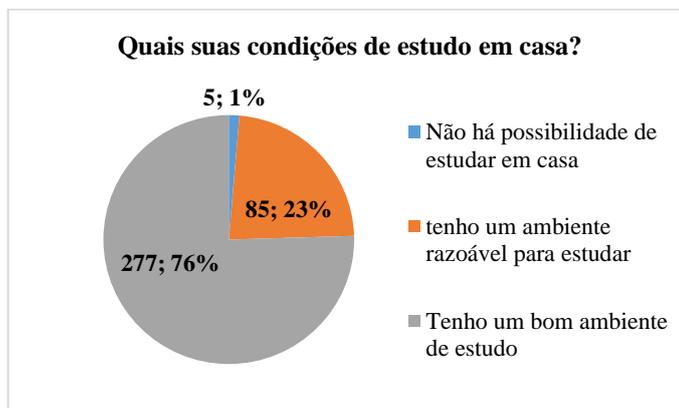
**Egon:** Vou usar uma fala do professor X, a escrita é um instrumento de poder. Sinto que o edital é um instrumento de intimidação do candidato que leva a mentir e que o leva a dizer: Sim, eu assumo este compromisso, mesmo sabendo que dificilmente conseguirei. Então como instrumento de poder a escrita está claramente ali posta nos termos do edital que temos que ter para ter essa experiência, sair daqui com o título de mestre... temos que nos sujeitar, nos adaptar a essas demandas.

O edital de ingresso no mestrado traz um item que dispõe sobre o estudante ter tempo integral para cumprir as atividades. Perguntei-lhes se este item teve influência em suas respostas. A resposta de Egon sintetiza muito bem o que criamos ser a motivação para não serem

sinceros na resposta desse item, além disso, o desconhecimento das demandas de um curso de pós-graduação *stricto sensu* parece condicionar as respostas.

### ✓ Condições de Estudo em Casa

Gráfico 26: Condições de Estudo em Casa (Postulantes)



A maior parte dos postulantes diz ter bom ambiente de estudos em casa. Apenas cinco respondentes sinalizaram não haver possibilidade de estudar em casa. Isso chamou à atenção e levou a incluir esse questionamento na roda de conversa para saber o que os estudantes consideravam um bom ambiente de estudo.

**Jéssica:** Eu tenho certeza que respondi entre os 121 [tenho um bom ambiente de estudo], mas a minha realidade foi outra. Até tenho todos os livros em casa, gosto do meu acervo.... Depois, no mestrado, era só eu e meu marido em casa, tivemos que deixar de pagar aluguel e ir morar na casa da mamãe por questões financeiras, pois não estava mais trabalhando. A casa da mamãe é quente, tem muita gente.... gosto dos meus livros em casa, tenho meus livros que passo o fim de semana lá, mas já se modificou com a entrada no mestrado, mas nesse período que respondi tenho certeza que ainda estava entre os 121, pois ainda estava em casa, só eu, meu marido.... Agora vivo na biblioteca, por questões de silêncio e eu sei que vou estudar.

**Márcia:** Não sei se respondi entre os 121, antes eu estudava em casa durante a noite. Antes, trabalhava o dia todo e estudava à noite e de madrugada, mas agora como passo o dia todo aqui [na universidade], priorizo não estudar à noite e nem de madrugada. Lá [casa], não consigo estudar, apesar de ser só eu, meu marido e meu filho, porque meu filho é pequeno ainda... Ele quer brincar, assistir vídeo no computador... é quente, a gente tem como [manter um ambiente agradável], mas prefere economizar e vir para a biblioteca.

**Jéssica:** Eu devo ter marcado entre os 121. Como não tenho filho, sou só eu e meu marido, é mais a questão dos meus vizinhos que às vezes colocam um som alto, isso dificulta... mas tenho um bom ambiente de estudo em casa.

**Jorge:** Tinha marcado também entre os 121, a gente depende muito dos vizinhos. A casa é alugada e meus vizinhos são muito barulhentos, eles colocam som alto o dia todo.

A resposta de Jéssica mostra que não basta o *acervo*, é necessário um ambiente propício à leitura. A leitura que se faz em um ônibus é diferente daquela que se faz em uma biblioteca

ou em casa, em um ambiente silencioso. Procedimentos de leitura de estudo, como anotar, grifar, fazer resumos e resenhas necessitam de ambiente que propicie isso, como postura, silêncio. A resposta de Jéssica demonstra que a estudante não dispõe desse ambiente em casa, tem o calor e as distrações familiares fazendo com que prefira frequentar a biblioteca. A resposta de Márcia mostra que as demandas familiares têm influência na qualidade do estudo em casa – no meu caso, essas distrações familiares fizeram que optasse por estudar na biblioteca. Outro fator importante, que aparece nas respostas de Jorge e Jéssica, é o silêncio. Esses estudantes não possuem isso em casa.

**Márcia:** Acho que analisando a turma, talvez a maioria esteja entre os 121. Poucos frequentam a biblioteca.

**Egon:** Eu tenho priorizado estudar em casa, porque não tenho transporte e esse deslocamento é um tempo que você perde também. Eu não tenho certeza se respondi entre os 121 ou os 33...

**Luanna:** Eu marquei entre os 121 e com certeza. Porque, pela parte da manhã, é inevitável... a filha está em casa, tem que fazer comida, as obrigações de casa que uma hora vai ter que ser feita... preciso organizar as tarefas domésticas, à tarde ela vai para a escola, então, estudo à tarde e depois que ela dorme também.

**Mediador:** Esses 121 representa aqueles que possuem um bom ambiente de estudo. Vocês acreditam que sim?

**Márcia:** Acredito que sim, está correto. A gente não vê muita gente da turma na biblioteca, então, deduz que esteja em casa estudando.

As respostas de Luanna e Egon demonstram que não dispõem de bom ambiente de estudo em casa, mas, devido às necessidades, a primeira por dividir seu tempo com os cuidados com a filha, o segundo por não dispor de transporte, optam por estudar em casa. A leitura de Márcia sobre a baixa frequência dos alunos à biblioteca parece equivocada. Ela crê que isso se dê pelo fato de os estudantes disporem de bom ambiente de estudo em casa, mas talvez isso ocorra pela ausência de *disposições objetivas*, como é o caso de Egon e Jéssica ou mesmo pela falta de hábito de utilização do espaço da biblioteca para estudo, como apontou o estudo de Corrêa (2017, p. 86):

Os alunos frequentam pouco a biblioteca. A principal razão de os alunos irem à biblioteca é empréstimo de livro: 76 alunos afirmaram ir com a máxima frequência com esse objetivo, 64 alunos que vão com média frequência para estudar individualmente e 68 alunos que vão com a menor frequência para estudo em grupos. Estes dados revelam que os alunos ficam restritos ao espaço de sala de aula para aprendizagem, utilizando pouco os demais espaços da universidade, como a biblioteca.

Indagados sobre o que seria um bom ambiente de estudo, as respostas mostram que todos concordam do que seria esse bom ambiente de estudo e, comparadas às respostas anteriores, os estudantes não dispõem desse bom ambiente, seja pelas demandas familiares, falta de

silêncio, clima. No entanto, esses estudantes sujeitam-se a estudar nessas condições por não haver alternativa ou por ser mais cômodo. Notadamente, como observado na análise de outros dados, isso tem influência em sua *postura epistemológica*.

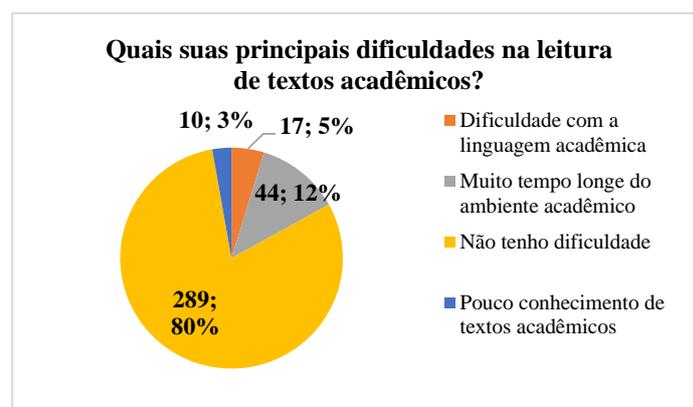
**Todos:** Silêncio, material de estudo, internet boa, clima...

**Mediador:** Então, vocês realmente têm um bom ambiente de estudo em casa?

**Jéssica:** Sim, não é o melhor, mas atende às necessidades.

### ✓ Dificuldades na leitura de textos acadêmicos

Gráfico 27: Dificuldades na Leitura de Textos Acadêmicos



A maioria afirma não ter dificuldade com a leitura de textos acadêmicos – 80% dos respondentes. Esse número elevado é, talvez, explicado pela condição em que se achavam as pessoas que responderam o questionário, na condição de candidatos. O dado, no entanto, intrigante, pois os candidatos não têm desempenho bom na prova de conhecimentos de seleção ao mestrado, pelo contrário, as notas são baixas. Por isso, a inclusão do tema na Roda de Conversa, para verificar se essa percepção se confirmava na prática.

**Mediador:** Hoje, qual seria a resposta de vocês?

**Jéssica:** Hoje, responderia que levo um pouco mais de tempo do que outras pessoas para entender.

**Márcia:** Concordo com ela.

**Egon:** Hoje, acrescentaria outro ponto: a dificuldade de leitura de textos acadêmicos estrangeiros [língua estrangeira]. Esse ponto que a colega colocou também, levo um pouco mais de tempo do que outras pessoas para entender, sinto a necessidade de outra linguagem cultural... Surgiu agora, é uma novidade.

**Antônia:** Eu acrescentaria as demandas de volume. A gente lê uma coisa, lê outra. Para quem está iniciando e não tinha aquele critério, você acha que tem que ler tudo, isso acaba dificultando... Lemos muita coisa, achando que estávamos fazendo a coisa certa.

**Jéssica:** Acho que no mestrado tem muitos textos que você leu, só não sabe onde leu.

**Márcia:** Acho que é uma questão de [falta de] organização da leitura.

**Jéssica:** Eu sempre faço as minhas anotações, levo um pouco mais de tempo para estudar. Eu não leio somente. Leio, anoto, escrevo, faço tudo isso. Isso por causa do GEPEI [Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil] da

época da graduação que a professora ensinou a gente assim. Então, por isso que falo que levo um pouco mais de tempo. Todo mundo fala: mas tu ainda estás aí estudando? Levo mais tempo, porque faço isso.

**Jorge:** Para mim também tem o peso da idade. Quando era mais novo, lembro que em duas lidas compreendia tudo, agora não. Tenho que ler uma, duas, três, quatro vezes para poder entender.

Egon cita questão de textos em língua estrangeira como dificuldade, vale lembrar que o processo seletivo incluía exame de proficiência e, portanto, esse, em tese, não deveria ser um problema, pois todos foram aprovados em tal exame.

Sobre o volume de leituras, Antônia parece confusa. Sugere que a exigência é demasiada, em seguida diz que lia tudo que mandavam e, de certa forma, isso seria um erro, demonstrando dificuldade em compreender a atividade acadêmica no âmbito da pós-graduação. A fala de Jéssica sobre a confusão onde leu alguns textos demonstra uma dificuldade com a questão da *autoria*. Castilho e Britto (2009, p. 123) dizem que a *autoria*:

Corresponde necessariamente a uma forma de ver e de pensar o mundo que se constituiu pela relação do sujeito-autor com o que o cerca e pela relação que estabelece com os conhecimentos de outros sujeitos-autores. Assim, este conceito abrange as dimensões discursivas em que o sujeito está inserido ou se reportou e envolve a historicidade do conhecimento, principalmente na medida em que remete ao contexto histórico-teórico do autor. Neste sentido, dizer que um texto foi produzido por alguém é mais do que citar um nome próprio; esse nome exprime características distintivas fundamentais do autor e de seu conhecimento [...] também se caracterizaria como referencial para o posicionamento do conhecimento em um campo específico do discurso; em um espaço comum de ideias; em uma escola / linha de pensamento como base de identificação dos fundamentos do conhecimento e, portanto, como instituição organizadora (“origem”) de conceitos, valores, fatos que permite a identificação dos fundamentos de um determinado enunciado.

A fala de Jéssica sugere *postura epistemológica rígida/fechada* frente ao conhecimento e à *autoria*, pois traz traços de leitura circunstancial. A fala de Márcia comprova isso, tratando sobre a questão da organização da leitura. No entanto, a outra fala de Jéssica mostra que está, através do grupo de pesquisa (GEPEI), superando dificuldades. Isso, em parte, comprova a tese de que um mesmo sujeito em determinados momentos pode ter *postura* tendencialmente *rígida/fechada* e, em outros, *postura aberta* frente ao conhecimento. Reconhecer isso e ter a consciência de que sua *postura epistemológica* necessita mudar para que se tenha formação em que haja “transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” é de fundamental importância (Adorno, 2003, p. 25). A fala de Jéssica dá indícios de que a fala de Fernandes, Lopes e Filho (2007, p. 08) está correta quando diz que:

Diversos obstáculos relatados pelos estudantes tiveram relevância minimizada para aqueles alunos que fizeram iniciação científica, participam de grupos de pesquisa ou possuem produção científica. Não raro, este grupo de alunos mostrou maior familiaridade com o processo de pesquisa, o que tende a auxiliá-

los no desenrolar de suas dissertações.

Jéssica, como demonstra seu perfil, já participa do grupo de pesquisa desde a graduação e, inclusive, isso a auxiliou na construção do projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado. Um questionamento nesse sentido talvez desse pistas sobre os efeitos da iniciação científica e grupos de pesquisa na formação dos estudantes do mestrado.

As leituras exigidas no mestrado trazem profundidade de níveis diferentes. Citando Geraldi (1999), Castello-Pereira (2005, p. 13) identifica quatro tipos de leitura: leitura busca de informações; leitura estudo do texto; leitura do texto-pretexto; e leitura fruição do texto. A autora situou sua atenção na leitura de estudo, pois:

É necessária no dia a dia, tanto para o estudo como para o trabalho. Ler para estudar ou para trabalhar, numa sociedade em que o trabalho intelectual está sendo cada vez mais importante, numa sociedade em que novas tecnologias exigem trabalhadores autônomos, independentes, capazes de tomar decisões, se torna fundamental e necessário para todos. Nosso trabalho, como professores, é formar cidadãos capazes de viver socialmente: trabalhando, participando, criticando. Portanto, precisamos formar cidadãos que possam ler bem, porque o sujeito que não tem um bom domínio da leitura tem em grande parte a sua possibilidade de participação social limitada.

Britto (2015b, p. 47) aponta para o mesmo sentido. Para o autor, há duas situações de leitura: leituras automáticas e pragmáticas; e leituras relativas às atividades profissionais e as de estudo. As primeiras são “aquelas que se impõem à pessoa no espaço social para fazer as coisas da vida contemporânea numa sociedade normatizada”; as de estudo se relacionam com as atividades profissionais e de formação e são, de certa forma, obrigatórias. Esse tipo de leitura supõe que o ato de ler “voluntário e desimpedido, ainda que ‘comprometido’, no sentido em que representa investimento pessoal em algo importante”.

Para Castello-Pereira (2005), a leitura de estudo não é mais nem menos importante do que as demais, mas desempenha papel diferente e necessário, pois através de leitura de estudo eficaz se potencializam as possibilidades de participação efetiva na vida social. Na pós-graduação, esse tipo de leitura é mais frequente. A fala de Jorge dá pistas sobre isso: quando fala da questão da idade como dificuldade para a leitura, o participante parece estar colocando a dificuldade em lugar errado, pois as leituras de mais jovem tinham outro perfil, outra finalidade. É possível que pessoas a partir de certa idade tenham capacidade de memorização reduzida, mas, muito provavelmente, a dificuldade enfrentada pelo participante trata dos diferentes tipos de leitura e sua exigência. As leituras de estudo não se dão de forma espontânea e, segundo Mata (2015, p. 17-18), com base em Britto (2012) e Castello-Pereira (2005):

São os tipos de leitura que requerem uma disposição de postura crítica do leitor, na qual a atenção, concentração e pesquisa são atributos indiscutíveis. É o tipo de leitura que não se faz uma única vez, e sim, retoma-se até que o conteúdo do texto lido seja decifrado, compreendido. [...] A leitura para formação nem sempre é prazerosa, é uma leitura que exige disposição do leitor, atenção e concentração, tendo como conduta alguns procedimentos específicos, como fichamentos, consultas ao dicionário, notas, resenhas e diálogos entre autores.

Na apresentação da obra de Castello-Pereira (2005, p. 05), Britto caracteriza a leitura de estudo como:

Um modo de ler que implica procedimentos metacognitivos e linguísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. Ela demanda diversos tipos de tarefas cognitivas, nas quais regras e princípios de classificação, análise e síntese, inferências, são mais relevantes que critérios contextualizados mais diretamente relacionados à experiência vivida.

A leitura na pós-graduação tem esse caráter. Trata-se de textos muito mais autorreferidos e que exigem *repertório* de leituras vasto, além de procedimentos específicos, como ressaltam os autores, e aparece, de certa forma, na fala de Jéssica quando trata das técnicas aprendidas no grupo de estudos.

A curiosidade nesse dado era em saber o porquê de falsearem os dados, a fala de Jorge mostra um pouco do que seria a motivação:

**Jorge:** É totalmente contrário ao que está no questionário, porque quando está no papel você vai colocar o que esperam, mas aqui [roda de conversa] você [participante] vai ter que ser mais sincero.

Nesse ponto, todos foram unânimes em dizer que o dado estava fora da realidade e foram pontuando as suas dificuldades, já considerando a vivência no mestrado.

**Egon:** Na época dessa pesquisa, a gente ainda não tinha maturidade e a vivência do mestrado. As circunstâncias vão se alterando. Eu coloquei que não tinha dificuldade, acho que minha graduação foi muito boa nesse sentido, mas hoje, é a questão da complexidade dos conteúdos que é muito maior. Eu já sinto a necessidade de ler e conversar, os debates em sala de aula são muito importantes para mim, porque eles vão refutar ou vão qualificar meu pensamento. O professor Anselmo até dizia uma coisa no início das aulas dele, e eu pensava: isso é verdade. Na graduação, a gente pensa que sabe tudo. Quando chega no mestrado, você sabe muito pouco. Quando chega no doutorado, você não sabe nada! Descortinou. E como eu vejo hoje que a nossa graduação é muito insuficiente. Com essa base, eu modificaria minha resposta.

A fala de Egon mostra maturidade adquirida na experiência do mestrado e como isso vai modificando a forma de ver o conhecimento científico; na fala de Egon, percebeu-se que o estudante vem aos poucos modificando sua *postura epistemológica*.

Outra vez aparece a questão do tipo de leitura que enfrentam no mestrado. Perguntados sobre o que achavam que teria feito falsear os dados, responderam:

**Márcia:** Considerar textos acadêmicos os textos da graduação.

**Egon:** Agora a gente está tendo que aprender teorias. Na graduação, a gente tinha uma salada, uma síntese de teorias.

**Luanna:** No nosso caso, saímos da graduação e entramos no mestrado e mesmo assim, eu vim com vícios que são difíceis de tirar, o hábito de estudar é muito raso.

**Paula:** Eu me enquadrei entre os 129, porque eu considerava que não tinha dificuldade... Eu sabia estratégias de leitura... Sou professora de português, então, eu ensino a ler textos acadêmicos na faculdade, por isso coloquei que não tinha dificuldade... Só que, quando me deparei com os textos, vi que não basta só ter todo esse arcabouço de técnicas de leitura, é preciso muito conhecimento do discurso daquele texto... Nesse ponto senti dificuldade, por conta do meu conhecimento que era muito limitado no discurso marxista, foi meu primeiro contato. Eu respondi com sinceridade, mas hoje não teria a mesma resposta.

As respostas dos participantes indicam a percepção de que a complexidade dos textos do mestrado é diferente daqueles estudados na graduação. A questão do volume de leituras apareceu como dificuldade nas falas dos participantes. Dificuldade que pode ser superada com organização e disciplina; há, nesse caso, continuação de uma prática que se observa na graduação de se limitar à leitura pragmática do texto. Isso demonstra que o dado em que os participantes apontam ter bom ambiente de estudo em casa é incoerente, pois a disciplina e organização do ato de estudar necessita de ambiente favorável para tal.

Isso se dá de boa-fé por parte do mestrando, não se trata de querer enganar ou fazer o mestrado de qualquer modo, mas sim de *formação* cultural e intelectual frágil, que vem desde a educação básica e atravessa a graduação, como aparece na fala de Luanna: “vim com vícios que são difíceis de tirar, o hábito de estudar é muito raso”. Não se estuda suficientemente no mestrado. A resposta de Paula traz pistas importantes sobre uma das grandes dificuldades que os mestrandos enfrentam: *repertório* limitado.

A fala de Castello-Pereira (2005, p. 17) mostra a dificuldade encontrada por Paula:

Aprender a estudar um texto não é apenas uma questão de aprender uma técnica, implica aprender a operar com referenciais culturais, sociais e políticos. [...] A pouca convivência, a pouca familiaridade e o pouco trânsito por todos os referenciais culturais que supõe a leitura de um texto teórico são fatores que interferem na compreensão.

O perfil de Paula aproxima-se muito do perfil estudado por Castello-Pereira (2005): professoras de língua portuguesa com dificuldades em ler textos acadêmicos; o caso de Paula chama à atenção por se tratar de profissional que atua na educação superior. Necessitaria de estudo mais aprofundado, porém, a fala dos participantes dá indícios de que estejam, em alguma

medida, no que Britto (2015a) denomina *sensu comum complexo*, pois dominam técnicas de estudo, mas apresentam dificuldades em conceitos autorreferenciados. A fala de Paula é um exemplo, mas, em alguma medida, isso também aparece nas falas dos outros participantes. Isso fica mais visível pela sinceridade da resposta da estudante. Os estudantes parecem lidar bem com as leituras do dia a dia, mas, ao mesmo tempo, têm dificuldades com textos menos autorreferidos e menos contextualizados. Britto (2005, p. 125) aponta na mesma direção ao investigar as formas de estudar de estudantes de pedagogia de uma universidade periférica:

A repetição automática de hábitos ou procedimentos de estudo não implica que o estudante esteja, obrigatoriamente, utilizando uma estratégia de aprendizagem que o conduza a processos de auto regulação. Ficou evidente tanto nos depoimentos como nas respostas dos questionários que os estudantes usam recursos tópicos de atividades de estudo (sublinhar, tomar notas, fazer resumos) sem que sejam capazes de realizar tarefas metacognitivas importantes, tais como indagar e selecionar quais habilidades são mais adequadas em cada caso, planejar a execução de tais habilidades, avaliar seu êxito ou fracasso.

As dificuldades na leitura de textos acadêmicos não se concentravam no desconhecimento de estratégias de estudo, e sim que:

Os processos de conhecimento e a capacidade de escrita e de leitura se relacionam mais com as formas de acesso a e circulação da cultura que com métodos de ensino e práticas de escritas na educação regular. Dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advém de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, ou mesmo do domínio de procedimentos formais de estudo, mas sim do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal. (BRITTO, 2005, p. 105)

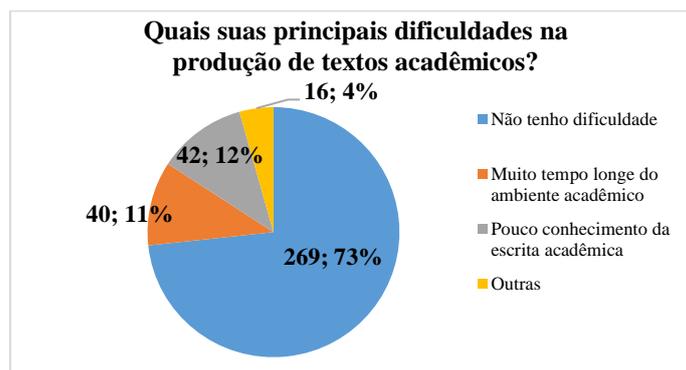
Citando Oliveira (1995), Castello-Pereira (2005, p. 24-25) caminha no mesmo sentido de Britto (2005). A autora ressalta que:

O pensamento letrado é um pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito, favorece a consciência metalinguística (o sujeito pode refletir e construir conhecimento sobre a língua) e metacognitiva (consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento). Além disso, fornece instrumentos externos (listas, tabelas, instruções) que facilitam a utilização de procedimentos de controle cognitivo e o próprio recurso de registro gráfico (marcar, destacar) dá suporte a esses procedimentos. Em contraposição, o pensamento de pessoas não letradas é um pensamento atrelado à experiência real do sujeito, com dificuldade de seguir instruções, de usar estratégias que auxiliam no monitoramento do desenvolvimento da tarefa, o que resulta numa dificuldade de realizar tarefas de forma independente.

Caberia estudo longitudinal com esse grupo de estudantes para pesquisar que estratégias de estudo seriam essas, de que maneira orientam os estudos sobre leitura em sua atividade acadêmico-profissional, enfim, verificar sua *postura epistemológica*. No entanto, com os dados produzidos não é possível afirmar algo além do que foi dito.

#### ✓ Dificuldades na produção de textos acadêmicos (postulantes)

Gráfico 28: Dificuldades na Produção de Textos Acadêmicos



Número significativo de entrevistados aponta não ter dificuldade na produção de texto acadêmico. Assim como na questão anterior, as alternativas oferecidas aos respondentes não foram adequadas, pois as opções explicam as dificuldades e não são propriamente as dificuldades. Foi um erro metodológico.

Dificuldades apontadas de forma espontânea pelos respondentes dão pistas melhores das verdadeiras dificuldades dos estudantes:

Tabela 4: Dificuldades Apontadas

Dificuldades apontadas
Preciso de auxílio de dicionário no momento de escrita.
Seguir à risca as normas da ABNT.
Dificuldade inicial na busca de trabalhos para fundamentação do tema.
Falta de referencial teórico (2x)
Demoro muito tempo analisando antes de escrever, isso gera atrasos;
Definir as informações mais importantes;
Só tenho dificuldade se o assunto não for da minha linha de pesquisa;
Apenas se não for na minha área; no caso, precisarei ler textos específicos, assim não teria problemas;
Ler mais de uma vez os textos;
Ausência de hábito de escrever para ou na academia;
Demoro para elaborar a escrita acadêmica;
Concentração e cobrança pessoal em tentar melhorar sempre meus textos.

No que diz respeito ao auxílio de dicionário para escrever, essa dificuldade parece até de certo modo ingênua, pois se o estudante tem nível de leitura de estudo bom, conseqüentemente, seu vocabulário tende a enriquecer. Quanto às normas da ABNT, é questão de cunho

formal e não tem relevância para se escrever bem; se o sujeito domina o conteúdo e os processos históricos em que o conhecimento é produzido, as normas serão detalhes de apresentação. Isso se dá muito por conta de uma cultura que há na graduação e, até mesmo na pós-graduação, em que as aulas de metodologia científica muitas vezes se limitam a ensinar normas em detrimento de discussões conceituais.

Nas dificuldades na busca por referenciais teóricos, começam a aparecer indícios dos reais problemas para produzir textos acadêmicos: o estudante não sabe fazer pesquisa científica. Britto (2005, p. 120) ressalta que:

Os saberes produzidos na atividade científica constituem o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento ao longo do processo histórico da atividade intelectual do homem. Destituído de produtos estáticos e absolutizados, o fazer científico, na busca por respostas e por soluções as inquietações humanas, encontra-se indissociável da pesquisa e dos processos teóricos e metodológicos fundamentados pela reflexão, crítica sistemática, divergência de ideias, embates teóricos e, principalmente, pelo desenvolvimento de novos pensamentos e teorias.

Nesse sentido, o pensamento científico está atrelado à história, só é possível compreendê-lo em sua plenitude compreendendo como, onde, por quem, em que circunstâncias foi produzido. Para que ter êxito em uma pesquisa, entram em discussão conceitos como *autoria*, *repertório*, *acervo*, *postura epistemológica*, *disponibilidades objetivas* e *subjetivas*. É, portanto, novamente um problema que envolve questões mais relacionadas com a leitura do que com a escrita propriamente. A fala de Antônia apresenta também um pouco dessa dificuldade:

**Antônia:** Acho que nesses *outros* entra a questão da fundamentação teórica. Nos meus textos, só vejo a professora colocando: fundamente! Você achava que sabia X e esse X é incerto, porque não tem toda essa bagagem teórica.

Quando fala em “bagagem teórica”, Antônia está tratando da questão do *repertório*. Como podemos perceber, a estudante acredita que o *repertório* limitado interfere em sua produção textual. O problema situa-se na questão da leitura: selecionar os textos, extrair as informações mais pertinentes, saber usar os conceitos em sua matriz conceitual. A fala de Egon mostra um pouco isso. Ele, apesar de gostar de escrever, com a experiência do mestrado está aos poucos percebendo que a escrita acadêmica envolve esses preceitos que se iniciam no momento de leitura e seleção dos textos:

**Egon:** Eu gosto muito de escrever, então, a minha resposta, sem qualquer tipo de arrogância, mas em função de gostar de escrever, ainda assim, modificaria seriamente a resposta, pois a mesma confiança da questão anterior, também refletiu aqui. Hoje, a gente vê que tem de ter cuidado com os termos. Por exemplo, eu usava as palavras competência, capital cultural com Vygotsky não dá certo. Somente agora que essa consciência está sendo organizada. A

mesma questão anterior também vale para cá, porque somente gostar de escrever, academicamente, não é suficiente.

As dificuldades apontadas como de escrita são, na verdade, de leitura. Esse dado demonstra o que é consenso nos estudos sobre leitura e produção textual: a boa leitura de estudo é fundamental para a escrita. Corrêa (2017, p. 18) ressalta que:

A leitura é condição *sine que non* de apropriação dos conhecimentos; e isso que faz da leitura condição necessária no processo formativo [...] Quanto mais se avança nos níveis de ensino, mais o sujeito avança na compreensão e produção textual. Assim, ensino superior abarcaria pessoas que, familiarizadas pelos anos de contato e uso efetivo da leitura e da escrita, não teriam problemas com qualquer texto, mesmo os mais complexos, em que a linguagem, a argumentação e ordenação de ideias, sejam mais apuradas e distantes dos textos do dia-dia.

Percebe-se na exposição da autora que os processos de leitura e produção textual estão intimamente ligados e são de extrema importância para o processo formativo. Stockmanns e Pereira (2017, p. 21392), no mesmo sentido de Corrêa (2017) dizem:

Proporcionar a escrita e reescrita de um texto é conhecer o sujeito que a produz, suas ideias, suas crenças, seus valores, seu contexto histórico-cultural e de que forma manifesta seu pensamento. Com isso, o ato de escrever passa por mudanças estruturais constantes [...] desta forma, a produção escrita revela seres inseridos em um contexto sócio histórico, um objetivo pelo qual se escreve e um direcionamento a quem se escreve. Relacionando esta concepção de escrita ao contexto da educação superior no qual se trata de produção acadêmico-científica, é de condição e concordância que os universitários acompanhem a sua trajetória como estudantes que obtêm a seu favor dois processos que favorecem ou potencializam a sua formação de maneira integral: a leitura e principalmente a escrita, ambas condições básicas para a pesquisa e a investigação, acompanhando e promovendo a capacitação para a descoberta e construção de novos conhecimentos.

Apesar de Corrêa (2017) e Stockmanns e Pereira (2017) tratarem de cursos de graduação, sua análise se aplica à pós-graduação. Espera-se na pós-graduação sujeitos experientes na leitura e produção de textos acadêmicos, que dominem, além de técnicas de produção textual, o contexto histórico em que o conhecimento é produzido e saibam, além de reproduzir, produzir conhecimento. Isso aparece na fala de Paula quando afirma:

**Paula:** Também estamos, de certo modo, na graduação, acostumados a só re-dizer a ideia do autor e não chegar a um posicionamento nosso. Muitas vezes, vamos com o posicionamento já pronto e usamos o autor só para confirmar. Hoje, vejo que não é esse o caminho de usar o autor para embasar um pensamento do senso comum e também simplesmente retirar fragmentos e comentar... É uma produção de conhecimento, isso é mais difícil. Estou tendo certa dificuldade nesse sentido... É um desafio em todos os aspectos: de leitura, de produção... Até os aspectos aparentemente simples, é uma produção diferente, bem mais desafiadora.

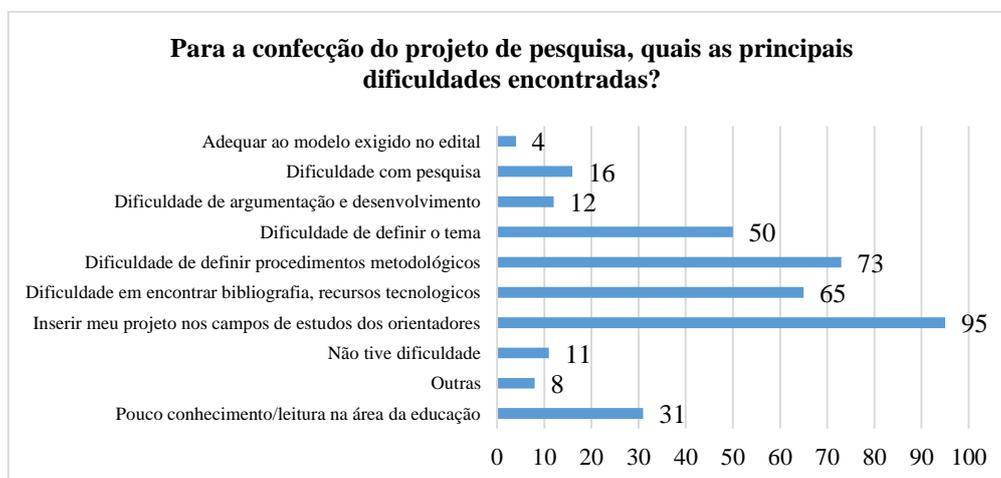
A exemplo do que ocorre com a leitura, a produção de textos acadêmicos envolve uma gama de conhecimentos que vão além do senso comum. A dificuldade na elaboração de textos acadêmicos pelos postulantes fica evidente quando se analisam suas produções do processo seletivo de 2019. Na análise do projeto, praticamente metade dos participantes foram reprovados, 103 de 214 não obtiveram nota mínima para aprovação. Na prova de conhecimentos sobre educação, a dificuldade dos alunos fica ainda mais evidente, dos 111 aprovados, apenas 41 obtiveram notas acima de 7, nota mínima de aprovação.

**Paula:** A gente tinha uma compreensão limitada do que é produzir texto acadêmico. Acho que representa essa compreensão limitada. Quem fez graduação e especialização ainda não tem esse nível de produção textual que o mestrado exige. É perceber: poxa ainda tenho tanta coisa para aprender nessa questão de produção do conhecimento científico.

O depoimento de Paula mostra a limitação que os postulantes ao mestrado têm para produção de textos científicos. A estudante vê no mestrado essa possibilidade de aprender a produzir conhecimento que ficou deficitária na graduação e na especialização.

#### ✓ Dificuldade na confecção do projeto de pesquisa (postulantes)

Gráfico 29: Dificuldade para a Confecção do Projeto de Pesquisa



Esses dados mostram contradição no que diz respeito às dificuldades que os estudantes encontram na escrita de textos acadêmicos, refletindo a realidade e combinando com dificuldades apresentadas pelos estudantes na escrita de textos acadêmicos, como:

- ✓ Falta de referencial teórico, como evidenciado pelas respostas “dificuldade com pesquisa” e “dificuldade de encontrar bibliografia e recursos tecnológicos”; somados, esses dois fatores aparecem em 89 respostas, evidenciando dificuldade com pesquisa;
- ✓ Apesar das alternativas do dado anterior estarem incorretas em sua concepção, o número de postulantes que aponta não ter dificuldade é divergente. Aqui, 11

apontam isso; no dado anterior, foram 269. Isso demonstra a propriedade da tese de que teriam dificuldades na escrita de textos acadêmicos. Vale ressaltar que esses dois questionamentos estavam distantes um do outro no questionário;

- ✓ Outros dois dados são complementares e reforçam a percepção de que o mestrado funciona como coringa: “inserir meu projeto nos campos de estudos dos orientadores” e “pouco conhecimento/leitura na área da educação” – esse postulante parece não refletir sobre educação na sua prática ou mesmo está fora do campo da educação e seu intuito maior é o título de mestre não importando a área;
- ✓ Outras questões, como “dificuldade de argumentação e desenvolvimento”, “dificuldade de definir o tema” e “dificuldade de definir procedimentos metodológicos”, evidenciam, além de deficiências com escrita, dificuldades no trato com a pesquisa ou certa inexperiência em pesquisar, uma vez que esses pontos tratam do “como fazer” pesquisa.

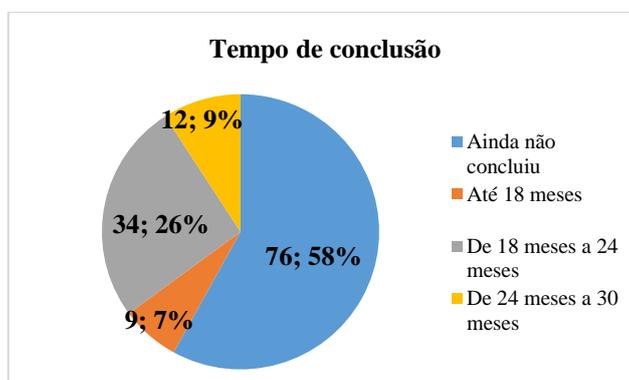
As dificuldades expostas pelos postulantes no projeto de pesquisa em muito se assemelham às dificuldades expostas por alunos de um mestrado em Administração pesquisado por Fernandes, Lopes e Filho (2007, p. 07) em que:

Independente de idade, formação e experiência, os relatos convergiram significativamente no que concerne às dificuldades encontradas pelos mestrados ao longo da dissertação. Consoante com a literatura, a maioria dos entraves é recorrente e derivam da não familiaridade com o processo de pesquisa, de dificuldades linguísticas, de relacionamento com o orientador e de conhecimento acerca da problemática em que irão emergir suas investigações, e ainda, de tempo para se dedicar à leitura e pesquisa.

As dificuldades são similares àquelas apontadas pelos postulantes. Não foi perguntado aos estudantes se enfrentavam dificuldades na escrita da dissertação; no entanto, tomando os dados referentes aos postulantes e os achados de Fernandes, Lopes e Filho (2007) provavelmente apontariam nessa direção. Foi um erro não ter incluído essa questão para os estudantes do mestrado em Educação da Ufopa.

### ✓ Tempo de Conclusão

Gráfico 30: Tempo de Conclusão (Estudantes)



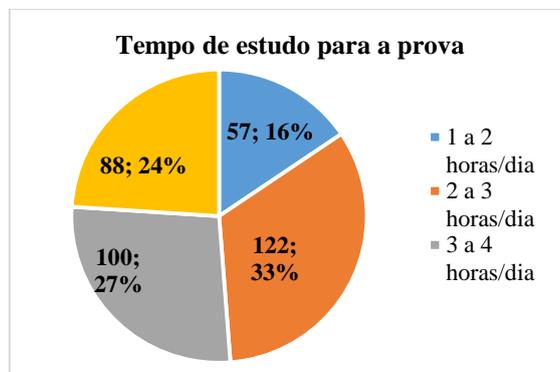
Daqueles que já podiam ter concluído, ou seja, os ingressantes até o ano de 2016, 24

não haviam terminado o mestrado. Do total de 74 estudantes que já poderiam ter concluído o mestrado, 36 o fizeram fora do prazo ideal (24 meses), indicando que os estudantes enfrentam dificuldades para concluir a pesquisa no tempo estipulado. Essas dificuldades podem ser de diversas naturezas:

- ✓ Desses alunos, 21 não tiveram bolsa. Portanto, essa é uma realidade que tende a se potencializar pelo fato da escassez de bolsas;
- ✓ 23 desses alunos trabalharam durante o mestrado;
- ✓ As principais dificuldades apontadas foram: acúmulo de leitura/estudo; inexperiência com pesquisa; ambiente de estudo e pesquisa; disponibilidade de recursos; disponibilidade de tempo; obrigações familiares e; problemas de saúde.

#### ✓ Tempo de Estudo para a prova

Gráfico 31: Tempo de Estudo para a Prova (Postulantes)



Na questão referente ao tempo dedicado ao estudo para preparação para a prova de conhecimentos sobre educação, requisito para ingresso no mestrado, mais da metade dos postulantes apontou estudar acima de três horas por dia, dado bastante significativo. A pesquisa de Corrêa (2017, p. 82) mostrou que:

A expressiva maioria dos alunos (83 alunos) afirmou se dedicar de uma a duas horas diárias aos estudos; 30 alunos declaram estudar de três a quatro horas diárias e 16 alunos afirmaram estudar menos de uma hora por dia. Quanto aos demais alunos, cinco alunos dizem estudar mais de cinco horas por dia; cinco não responderam e três alunos declararam não estudar durante a semana.

Os postulantes aparentam dedicar mais tempo aos estudos que os pesquisados por Corrêa (2017), que eram estudantes de graduação. No entanto, algumas observações são necessárias:

- ✓ O estudo da autora inquiria a atividade de estudo de modo geral, era de se esperar que os postulantes ao mestrado dedicassem mais tempo para estudo pelo fato de ser um processo bastante concorrido;
- ✓ O local em que se encontravam os postulantes (candidatos sob avaliação; talvez tenham dado a resposta que supunham ser a esperada);
- ✓ A autora determinou o período de tempo; esta pesquisa não fez essa observação, foi um erro.

Por esses motivos, a questão foi incluída na Roda de Conversa:

**Mediador:** Na experiência de vocês, quantas horas estudaram por dia?

**Egon:** Devo ter marcado entre os 49 [2 a 3 h/dia], eu estava trabalhando.

**Jorge:** Acho que estudei uns três dias antes de uma paulada só.

**Luanna:** Acho que estou entre os 25 [1 a 2 h/dia], porque eu estava montando o TCC, nesse mesmo período.

**Márcia:** Devo ter marcado 1 a 2 h/dia também.

**Mediador:** Agora, o mais importante. Faltou aqui nessa pergunta e nós viemos perceber depois, na análise. Estudou isso durante qual período?

**Paula:** Falando por mim. No primeiro momento, foi para produzir o projeto, depois, vieram os textos da prova.

**Mediador:** Na tua experiência, somente para a prova, foi quanto tempo?

**Paula:** Logo depois do projeto. Após a saída do edital.

**Luanna:** De agosto em diante. Eu estava conciliando. Estava terminando a graduação, montando o projeto, montando o TCC. Quinze dias antes, fui estudar para a prova, para mim foi bem apertado.

**Márcia:** É muito difícil responder, porque no meu caso particular, durante um mês estudei 1 a 2 h/dia. Uma semana para a prova, estudei manhã e tarde. Tirei uma semana de férias e durante essa semana me dediquei para isso.

**Egon:** Eu estudei nos dois últimos meses.

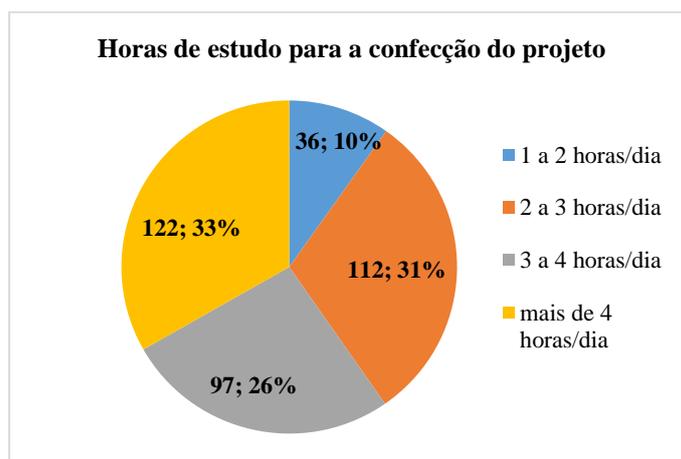
**Antônia:** Eu nos dois últimos anos.

As respostas dos participantes mostram realidade diferente. Apenas Jorge sugere que tenha estudado mais de três horas diárias, e por um período curto. Luanna e Márcia revelaram ter estudado entre 1 e 2 horas diárias. A primeira dividiu o tempo entre TCC e projeto; a segunda dividiu o tempo com o trabalho. Egon parece ter organizado seu tempo de modo bem determinado; alegou ter estudado de 2 a 3 horas diárias durante dois meses. Na minha experiência de ingresso, dividia meu tempo com o trabalho. Assim como sugeriu Antônia em tom de brincadeira, aproveitei a experiência do ano anterior, pois alguns textos faziam parte do edital daquele ano. Como tinha preparado resumos e resenhas dos textos, facilitou meu estudo.

#### ✓ **Horas de estudo para a confecção do projeto**

No que se refere ao tempo de estudo para confecção do projeto de pesquisa, a maior parte dos estudantes assume ter estudado mais de 3 horas diárias, período relativamente bom. No comparativo entre os dados referentes ao estudo para a prova e para o projeto, os postulantes parecem dar mais ênfase em fazer o projeto do que ler os textos para a prova.

Gráfico 32: Horas de estudo para a confecção do projeto (Postulantes)



Essa pergunta foi levada à Roda de Conversa.

**Egon:** O azul (1 a 2 h/dia) reflete bem a minha situação na época. Eu realmente me preocupei muito com a prova, o projeto também, mas como eu já estava com o TCC, foi uma espécie de transferência do TCC.

**Márcia:** As pessoas deixam para fazer o projeto na última hora. Por isso, acho que refletiu mais de 4 h/dia, porque a pessoa tentou fazer em uma semana. No meu caso, como me planejei para fazer o mestrado naquele ano, no mês de julho, fiz o projeto. Então, não tem como dizer quantas horas eu passei. Em duas semanas, fiz o projeto e fiquei revisando, agosto, setembro, até a entrega. Mas esse número de 50, acho que é porque a maior parte das pessoas deixa para fazer quando sai o edital.

**Mediador:** Seriam essas 3 a 4 h/dia durante quanto tempo?

**Antônia:** Acho que uns 15 dias.

**Luanna:** Eu idealizei meu projeto em maio. Ele foi ajustando, quando chegou em agosto, já tinha o projeto para a inscrição no mestrado. Não saberia dizer qual seria a média de dias que levei para fazer.

**Márcia:** Você quer saber daquele povo lá [candidatos não aprovados] ou de quem está no mestrado? Porque eu tenho a concepção de que não está coerente com quem está no mestrado. Essas mais de 4 h/dia significa que as pessoas fizeram o projeto em cima da hora e não é o caso da nossa turma, eu vejo que a maioria das pessoas que está na nossa turma fez o projeto com mais antecedência.

**Egon:** Você está dizendo então que está refletindo a realidade? Considerando esse fator.

**Márcia:** Acho que lá é a realidade, mas não a nossa enquanto mestrando.

**Egon:** Não sei se estou entendendo. Para aqueles 50 [mais de 4 h/dia], a realidade é uma: de que deixou para a última hora. Os 16 [1 a 2 h/dia], de repente, é porque foi fazendo aos poucos.

**Márcia:** Acho que isso reflete o total geral de pessoas que se inscreveu no mestrado, mas não reflete as pessoas que passaram no processo, porque acredito que as pessoas que passaram no processo não foram essas que fizeram o projeto durante 4 h/dia, pois quem fez em 4 h/dia, fez em poucos dias.

**Jorge:** É o que reflete o que estamos falando aqui. O projeto levou certo tempo para se fazer. Tem todo um processo de pensamento, muita coisa você vai descartando. Tudo isso levou uma quantidade de dias e horas, para mim, no mínimo dois meses.

**Mediador:** Seriam, então, duas realidades distintas: aqueles que fizeram em mais horas, mas em menos dias e aqueles que levaram 2, 3 meses para fazer o projeto, mas com calma, refletindo sobre. Isso?

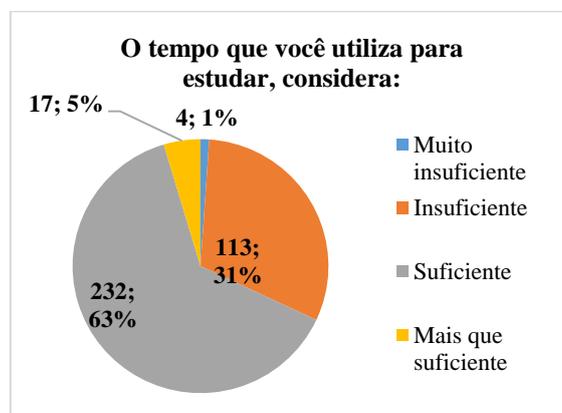
**Márcia:** Na turma, nós temos: o grupo de pessoas que usaram seu TCC, logo após a graduação; o grupo que já está tentando há um bom tempo e já tem o projeto construído, só foi melhorando e; o grupo que escreveu mais rápido que é pequeno. Acho que a grande maioria são esses que têm o projeto mais constituído, mais elaborado.

**Jorge:** Tem até que verificar a eficiência no geral. Quem é que consegue ingressar, aqueles que fazem rápido ou quem leva mais tempo?

Essa questão levou a discussão aprofundada e o levantamento de hipótese que talvez possa ser confirmada em trabalho a longo prazo com conversas recorrentes: a preparação do projeto leva tempo e o investimento subjetivo não pode ser mensurado pela simples média das horas consumidas em sua elaboração, ela está propensa a um processo intelectual e de pensamento, como observamos na fala de Jorge. Além disso, tem um grupo de pessoas que se utiliza de outras produções para o projeto, como é o caso de Egon e Luanna, que utilizaram o TCC. Jorge chama à atenção do que seria mais eficiente para efeito de ingresso: fazer em mais ou menos tempo – seria algo interessante de observar em um estudo futuro.

#### ✓ Avaliação pessoal do utilizado para estudar

Gráfico 33: Avaliação pessoal do utilizado para estudar (Postulantes)



O tempo que utilizam é considerado, pela maioria, suficiente. O número daqueles que consideram o tempo insuficiente coincide com os que utilizavam entre 2 e 3 horas diárias para estudo. Estes estudantes parecem um pouco mais críticos quanto a sua *postura epistemológica*, compreendendo que estão estudando pouco e também parecem mais sinceros quanto às respostas anteriores.

**Mediador:** Isso diz respeito ao tempo que estudavam para entrar no mestrado. Vocês achavam que estavam estudando o suficiente?

**Egon:** Creio que estou entre os 48 [insuficiente].

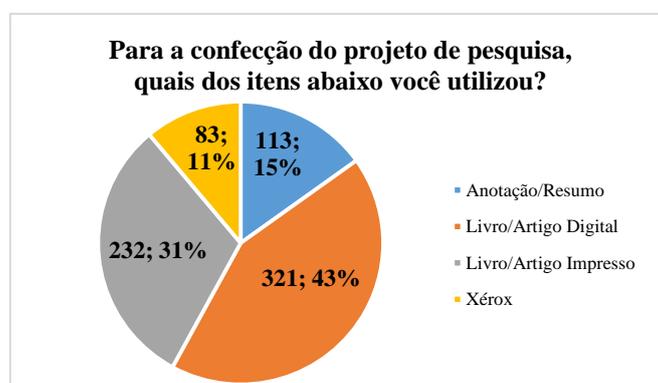
**Jéssica:** Mesmo porque a gente vem com uma bagagem da graduação, onde acha que conhece muita coisa, então, o tempo que está utilizando está ótimo.

**Egon:** A gente termina a graduação achando que sabe fazer pesquisa, que conhece a teoria. É a ilusão da graduação. Acho que entre o suficiente e o insuficiente tem um meio termo.

Egon é cético quanto ao tempo que dedica ao estudo. Apesar de outros dados demonstrarem que possui *postura epistemológica aberta*, em muitos casos, frente ao conhecimento, o estudante reconhece que precisa melhorar seu modo de estudo para melhor formação. Jéssica apresenta certa inquietação quanto ao conhecimento acumulado na graduação, o que, tanto ela quanto Egon consideram insuficiente.

### ✓ Confeção do projeto de pesquisa (postulantes)

Gráfico 34: Confeção do projeto de pesquisa (postulantes)



O livro/artigo digital é o meio mais utilizado pelos postulantes na produção de projeto de pesquisa, seguido pelo livro/artigo impresso. Anotações e resumos vêm na sequência e, por último, materiais fotocopiados. Corrêa (2017, p. 84), em seu estudo sobre estudantes de graduação, apontou que:

O material mais utilizado pelos alunos para estudo continua sendo a xerox. [...] Outro material bastante utilizado para estudo são as anotações produzidas pelos próprios alunos. Quanto à utilização de livros e artigos impressos ou digitais, percebemos equivalência de uso desse material, uma vez que os livros e artigos digitais estão sendo usados com frequência um pouco maior que os livros e artigos impressos.

Naquela pesquisa indagava-se sobre materiais de estudo de modo geral. Nesta pesquisa, indaga-se sobre materiais utilizados na preparação do projeto de pesquisa, ou seja, delimitou-se o gênero. Isso, talvez, explique a diferença na utilização, sobretudo da fotocópia. Outra observação relevante diz respeito ao número de pessoas que usam materiais digitais. Isso mostra o crescimento que esse tipo de suporte vem experimentando, passando a ser a principal fonte de pesquisa. O livro impresso, no entanto, aparece logo em seguida, mostrando que continua

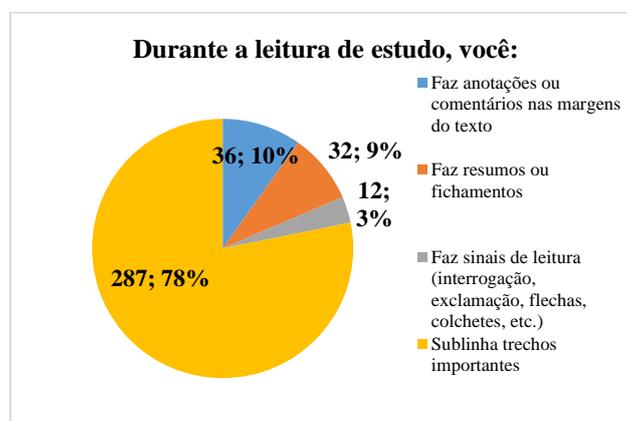
prestigiado e é importante fonte da cultura erudita.

### ✓ Estratégias de leitura na leitura de estudo

No tocante aos procedimentos de leitura de estudo, a maioria utiliza como recurso principal sublinhar trechos importantes – dados semelhantes aos de Corrêa (2017):

Sublinhar trechos importantes dos textos estudados é prática comum entre os alunos; o segundo procedimento mais comum entre os alunos é fazer anotações à margem do texto. A menor pontuação foi atribuída a fazer sinais de leitura como interrogação, exclamação, fechas, colchetes. Quanto a fazer resumo e fichamento, não é um procedimento recorrente entre os alunos. (CORRÊA, 2017, p. 86)

Gráfico 35: Durante a leitura de estudo, você (Postulantes)



Os dados auferidos neste levantamento são idênticos aos de Corrêa (2017), mostrando fidedignidade, pois são públicos semelhantes, visto que parte dos respondentes deste trabalho são formados em Pedagogia; mas mostram também que, além do curso de Pedagogia, essa prática de leitura é repetida em outros cursos, demonstrando *postura rígida/fechada*, pois procedimentos mais refinados de estudo são pouco utilizados.

### ✓ Biblioteca Pessoal

O número de postulantes que dizem possuir biblioteca pessoal é grande. No entanto, a biblioteca pessoal (*acervo*) apresenta um conjunto de características abertas, sendo impossível tratar em termos de quantidade, gênero ou tipo de suporte. Embora na pergunta tenha-se deixado claro que seria em meio físico, parece não ter ficado claro que tipo de textos seriam considerados. Assim, o número por si só não traz nada relevante.

Gráfico 36: Possui uma Biblioteca Pessoal



Essa questão foi considerada na Roda de Conversa, para refinamento.

**Mediador:** O que seria essa biblioteca? O que consideram uma biblioteca?

**Márcia:** Acho que é o nosso acervo: livros, textos acadêmicos...

Assim como nas definições sobre biblioteca, o livro aparece como destaque na fala de Márcia. É o primeiro material a ser lembrado. Isso mostra a relevância do livro, mesmo com os mais variados tipos de suporte de informação e conhecimento. O livro parece ser o grande suporte da cultura elaborada, fonte mais confiável do conhecimento.

**Mediador:** Qual a quantidade?

**Jéssica:** Tenho bastante livros que consegui já. Livros de Vygotsky, outros que adquiri na graduação e, apesar de não ter dinheiro, ainda estou adquirindo livros. Tudo na minha temática.

**Jorge:** Tenho uma faixa de 35, 40 livros.

**Egon:** Na minha biblioteca, tenho livros de literatura infantil, porque trabalho como contador de história, certamente quase 200 livros infantis. Tenho literatura de modo geral, envolvendo folclore e literatura erudita, pelo menos uns 100 títulos. Tenho também a literatura científica em proporção um pouco menor que já consigo compensar essas faltas com a biblioteca virtual; algumas revistas de literatura científica, não muitas. Tenho também cerca de 20 livros que são próprios da minha pesquisa, de professores contadores de história, professores que trabalham a contação de histórias na educação infantil. Tenho tudo isso organizado. Tenho a bíblia sagrada e o Alcorão.

**Márcia:** Acho que tenho bastante livros, mas tenho deficiência de livros na minha pesquisa.

**Mediador:** A partir de que quantidade de livros vocês consideram uma biblioteca?

**Egon:** Para mim, mais de 50 livros. Uma biblioteca razoável, dá para começar. Porque também a gente vai adquirindo ritmo de leitura. Hoje, já leio 2, 3 [livros] no mês e vai aumentando.

**Antônia:** Mesmo porque, você tendo seu objeto de pesquisa, você não vai se limitar àquilo, tem as conexões, tem a questão da metodologia, outras abordagens. Isso demanda outras leituras.

**Egon:** Tem outro fator, consegui muita coisa trabalhando. O livro fazia parte da minha cesta básica, todo mês eu comprava livros. Agora, a tendência é que esse número cresça muito pouco.

**Jorge:** Para mim, a questão do livro mesmo [físico] fica em segundo plano, porque utilizo muito mais o material da internet; costumo comprar, inclusive,

livros digitais. Pelo que observo, a quantidade de livros que utilizo é muito mais digital.

Quanto a quantidade que considerariam uma biblioteca, os participantes foram evasivos nas respostas. Apenas Egon parece ter biblioteca pessoal com bom número de exemplares e bem organizados. Egon é capaz de, além de quantificar as obras de sua biblioteca, dizer quais gêneros tem disponíveis e justifica de que forma conseguiu formar esse acervo: o livro fazia parte da cesta básica. O participante parece investir na sua formação, tanto no aspecto objetivo quanto subjetivo, e isso parece ter efeitos na sua *postura epistemológica*.

### ✓ Dimensão da biblioteca pessoal

Nessa questão, chama a atenção o fato de poucos respondentes apontarem seus acervos como suficiente ou mais que suficiente, corroborando os dados da roda de conversa da questão anterior; apenas Egon parece ter um *acervo* minimamente satisfatório. Isso demonstra, por um lado, que fazem pouco investimento em *acervo*, por outro lado, que têm consciência dessa insuficiência para sua formação, demonstrando *postura aberta*.

**Jéssica:** Eu sou muito insuficiente, livros do Vigotski que eu queria muito adquirir e não posso.

**Mediador:** Na questão anterior, 120 apontam que possuem uma biblioteca e, aqui, novamente, 119 avaliam que a biblioteca é muito insuficiente ou insuficiente.

**Egon:** Só que agora você delimitou o gênero: para seus estudos, ou seja, literatura científica.

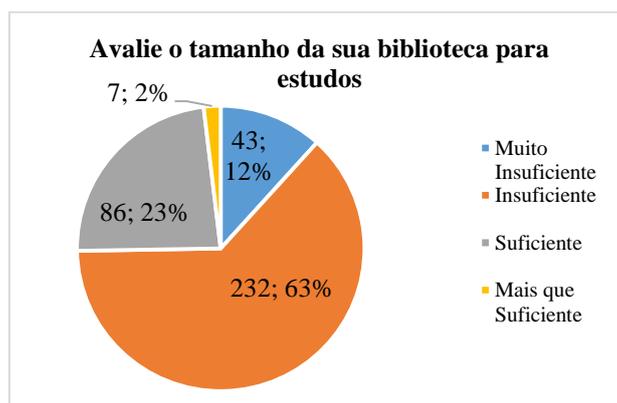
**Mediador:** Realmente, pode ser que a compreensão tenha sido outra.

**Egon:** No meu caso, na bagagem geral, é uma biblioteca. Mas quando chega aqui [literatura científica], por isso estava adquirindo livros, porque apesar da bagagem geral da biblioteca ser boa, eu precisava de literatura científica até para o meu TCC.

**Jorge:** Tem alguns livros que eu precisava, mas eu não encontro nem na estante virtual, nem nas bibliotecas aqui. Fico desesperado. Fazer pesquisa histórica é um pouco mais complicado, você não encontra em canto nenhum.

Como se percebe na fala de Egon, mesmo sua biblioteca tendo bastante títulos, haveria deficiência literatura científica. Jéssica coloca a questão financeira como empecilho e, realmente, no caso da estudante é extremamente difícil, pois não está trabalhando. No caso de Jorge, a questão financeira não é tão decisiva, uma vez que é técnico da Ufopa, mas a dificuldade que a cidade de Santarém impõe: praticamente inexistem livrarias, bibliotecas são carentes e alguns livros seriam difíceis de encontrar mesmo na internet.

Gráfico 37: Avalie o tamanho da sua biblioteca para estudos



### ✓ Biblioteca virtual organizada

Na questão de biblioteca virtual, chama a atenção o número de pessoas que aponta não ter acervo virtual organizado. Há a possibilidade de os postulantes terem entendido biblioteca virtual somente como conjunto de livros

Gráfico 38: Biblioteca virtual organizada



Isso aparece na Roda de Conversa:

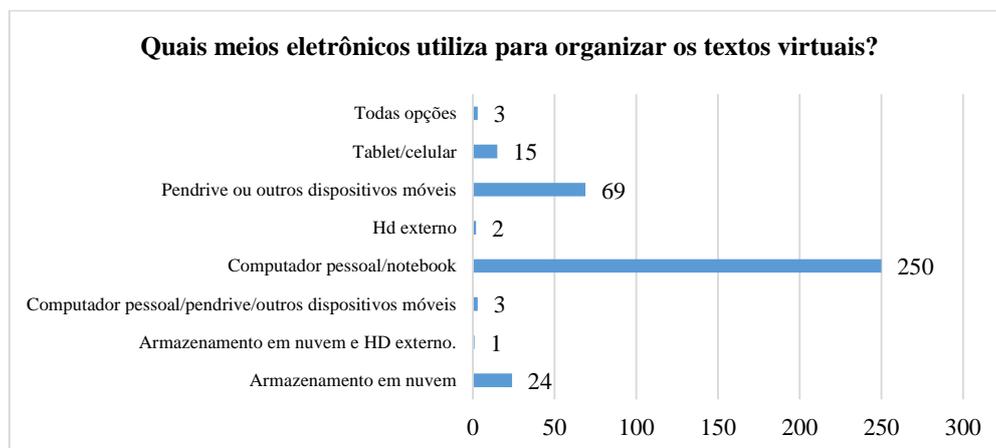
**Egon:** Eu só fico preocupado, se esses dados, a pessoa vai de repente confundir com textos, com artigos. O livro é um outro produto cultural que vai além do texto. Eu tenho livros e tenho também uma parte reservada aos artigos. O gênero novamente aparece como uma incógnita.

**Jorge:** Você tem muita coisa. Os artigos, as teses, as dissertações, se você não organiza, vai perder muito tempo procurando. Se você quiser fazer as coisas com mais eficiência, vai ter que colocar em pastas por temas. Quando você tiver alguma dúvida, vai lá direto na pasta. Se você procurar sem estar organizado, até você achar...

A fala de Egon mostra o que pode ter levado esse grande número de estudantes a falar que não possuíam biblioteca virtual organizada. A fala de Jorge dá outro indício do motivo de número tão elevado: a organização. Provavelmente, esses postulantes consideram que seus acervos não têm a organização necessária para ser uma biblioteca.

✓ **Quais meios eletrônicos utiliza para organizar os textos virtuais:**

Gráfico 39: Quais meios eletrônicos utiliza para organizar os textos virtuais



O principal meio utilizado de organização de acervos virtuais pelos postulantes ao mestrado é o computador pessoal ou notebook; os dispositivos móveis são utilizados com certa frequência e o armazenamento em nuvem aparece com alguns adeptos. Isso mostra que, possuir computador pessoal ou notebook é uma necessidade na educação superior como todo e na pós-graduação. Caberia verificar de que forma esses postulantes organizam esses *acervos*; no entanto, isso demandaria tempo e pesquisa.

✓ **Razões de fazer o mestrado em educação da Ufopa**

O estudo de Tisott et al. (2018) apontou que os principais motivadores para ingresso no mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul foram, na ordem de importância:

- ✓ Interesse na carreira acadêmica/docente;
- ✓ satisfação pessoal;
- ✓ empregabilidade/crescimento profissional;
- ✓ aprimoramento dos conhecimentos conceituais;
- ✓ titulação para atender o mercado;
- ✓ interesse por pesquisas na área;
- ✓ melhor remuneração;
- ✓ redirecionamento carreira;
- ✓ possibilidade de experiências internacionais;
- ✓ mestrado como alternativa a um MBA.

Esta pesquisa contou com menor número variáveis, até mesmo pela diferença dos cursos, mas são possíveis aproximações. As principais razões de os alunos cursarem o mestrado em Educação da Ufopa foram:

*“Vontade de estudar/Realização pessoal”*

Quase a totalidade das respostas apontou essa alternativa como uma das principais motivações. Na pesquisa de Tisott et al. (2018), satisfação pessoal apareceu em segundo lugar nas

motivações para o ingresso; os autores ressaltam que isso está de acordo com outras pesquisas, em que esse fator foi o principal atrativo para ingresso no mestrado. Esta pesquisa não colocou os fatores em concorrência, mas como se percebe pelo gráfico 40, quase a totalidade dos estudantes e postulantes tem esse como o principal motivador.

Gráfico 40: Vontade de Estudar/Realização Pessoal



### “Qualificação profissional”

Também teve quase a totalidade respondendo que seria um dos principais fatores para o ingresso no mestrado, tanto pelos postulantes quanto pelos estudantes:

Gráfico 41: Qualificação Profissional



A pesquisa de Tisott et al. (2018) coloca outro fator na qualificação profissional: a questão da empregabilidade. O estudo dos autores trata de um mestrado em Administração, onde esse termo é muito utilizado. Na Educação, esse não deveria ser um termo frequente, porém, aparece de forma velada, quando se fala sobre exigência profissional:

**Mediador:** O que seria essa exigência profissional?

**Antônia:** O mercado de trabalho

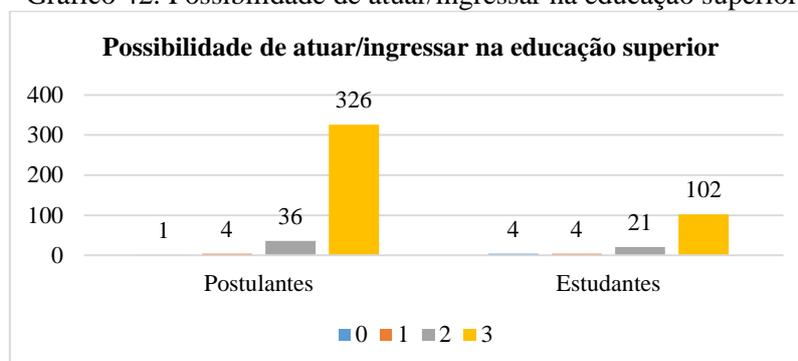
**Jéssica:** Uma abertura. Aqui em Santarém, eu, recém-formada em Pedagogia naquela época só havia a prefeitura... Quando você tem o mestrado, tem uma qualificação melhor, pode ingressar no nível superior... Amplia as possibilidades.

O ingresso no mestrado tem como impulsor a necessidade de se atender o mercado de trabalho. Na fala de Antônia, aparece de maneira geral, pois como vimos em Chauí (2003), a educação é uma mercadoria como outra qualquer. Jéssica coloca a questão de ampliação de

possibilidades, justamente essa concorrência desvairada por uma colocação no mercado de trabalho que o capitalismo impõe.

“Possibilidade de atuar/ingressar na educação superior” aparece como fator determinante.

Gráfico 42: Possibilidade de atuar/ingressar na educação superior



Esse dado mostra que essa é uma das grandes expectativas do estudante do mestrado em Educação da Ufopa. Cabe ressaltar que 27 revelaram já ministrar aulas na educação superior, o que elevaria esse número a quase a totalidade daqueles que consideram esse um atrativo do mestrado em Educação. Tem-se a impressão de que isso ocorre pela possibilidade que o mestrado em Educação dá em o egresso atuar em sua área específica e não propriamente discutindo tópicos de Educação.

A pesquisa de Tisott et al. (2018, p. 08) apontou que:

No que diz respeito aos motivos para ingressarem no PPGA – Mestrado em Administração, o interesse na Carreira Acadêmica ou Docente apareceu em primeiro lugar, o que está alinhado com os objetivos do Parecer 977/65 e, consequentemente, os objetivos dos cursos de Mestrado Acadêmico no Brasil, de formar professores competentes para alavancar o desenvolvimento nacional.

A pesquisa dos autores aponta na mesma direção: os mestrandos têm como meta ingressar na educação superior ou continuar nela. Observa-se isso na Roda de Conversa:

**Mediador:** É verdadeiro esse?

**Egon:** Está refletindo as nossas expectativas.

**Antônia:** A gente reflete aquela questão, não é um demérito o professor da educação básica ter mestrado. O que isso acarreta? Valorização profissional! Comparando a educação básica com o nível superior no nosso país.

**Mediador:** Vocês acreditam que o mestrado seria uma etapa? Uma garantia de ingresso na docência do ensino superior?

**Antônia:** Não. A possibilidade sim. Porque, hoje, editais para o nível superior, somente aqueles mais técnicos como libras que ainda pedem somente especialização, mas o restante apenas mestrado e doutorado.

A educação superior é um objetivo de Antônia e Egon ingressar na docência da Educa-

ção Superior. Egon está desempregado e a tentativa de ingresso na educação superior seria natural. Antônia já atua na educação básica e, para ela, a educação superior traz prestígio maior em relação à educação básica.

Gráfico 43: Exigência Profissional



A exigência profissional é apontada tanto pelos postulantes quanto pelos estudantes como fator primordial para procura pelo mestrado em Educação. Os estudantes veem no mestrado a possibilidade de alargarem a sua atuação.

**Egon:** Até porque, aqui em Santarém, a gente sabe que as instituições vêm formando batalhões de Pedagogos. A Ufopa, Unip, Iespes, diversas instituições têm colocado continuamente muitos profissionais e o mestrado é uma possibilidade nesse sentido, tanto que as salas do mestrado estão abarrotadas, é uma possibilidade que se vislumbra nessa direção para muita gente, para mim também. Faz sentido!

Egon vê no mestrado diferencial na formação para ingressar no mercado de trabalho. A procura pelo mestrado realmente é altíssima, mais de dez candidatos por vaga; no entanto, parece tratar-se de demanda reprimida. O anseio por pós-graduação já era o desejo de muitos, tanto que a maior parte deles procurou antes pela especialização.

**Mediador:** A exigência profissional seria nesse sentido que abre mais possibilidades e não que onde você já está inserido teria crescimento?

**Paula:** No meu caso isso pesa bastante também.

**Jorge:** A resposta ideal seria em benefício da ciência, não só a questão pessoal, financeira. É claro que isso influencia quase todo mundo, seria hipocrisia dizer que não. Mas há muito tempo observo que muita coisa poderia ser investigada... Claro dependo muito do mestrado financeiramente, mas estou apaixonado pelo meu tema. É uma questão pessoal, profissional, mas que vai servir para a ciência.

**Mediador:** Essa exigência profissional vem então aliada a outras que é, por exemplo, o aspecto financeiro? Se você já está inserido no mercado de trabalho, é uma exigência profissional, mas que garante um ganho financeiro, não é isso?

**Márcia:** É mais uma exigência pessoal, quis fazer mestrado! Poderia me acomodar e não fazer, mas antes mesmo de ser profissional, na graduação, sempre tive isso comigo mesmo. É pessoal! O profissional vem junto, o financeiro vem junto, mas nunca o financeiro esteve à frente. Antes mesmo de ter essa possibilidade de o financeiro melhorar, já era um desejo meu.

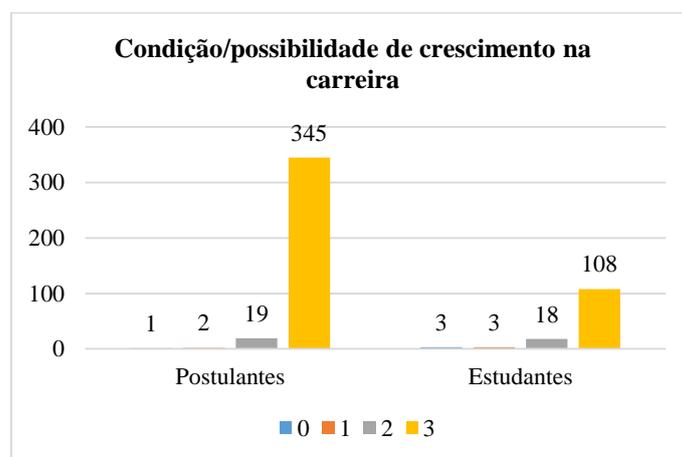
**Egon:** Eu compartilho do que ela colocou, mas pelo inverso. O financeiro guiou minha decisão, mas a gente tem vontade de dar retorno social, que nossa pesquisa beneficie de alguma forma a comunidade.

**Jéssica:** No meu período de graduação, tive bastante incentivo. Particpei de grupo de estudo, do PIBID. Isso me incentivou muito a continuar na vida acadêmica, mas óbvio que a necessidade financeira também.

Os participantes têm certa aversão a confirmar o aspecto financeiro como guia da busca pelo mestrado. Isso, no entanto, é compreensível. É discurso corrente na sociedade que se faz educação por amor, mas trata-se de uma profissão como qualquer outra e como tal deve dar o sustento das necessidades cotidianas e conforto. Apenas Egon afirma que o aspecto financeiro que está aliado à exigência profissional guiou em primeiro plano sua busca pelo mestrado, isso não o impede de ter postura epistemológica aberta na maior parte dos casos. Isso demonstra que, mesmo buscando pelas necessidades objetivas da vida, é possível ter uma formação que transcenda o imediatismo.

O crescimento na carreira aparece quase de forma unânime como uma das grandes motivações.

Gráfico 44: Condição/Possibilidade de Crescimento na Carreira



Para os já inseridos na educação como concursados é algo a ser alcançado em curto prazo; para aqueles que ainda vislumbram isso, o mestrado seria possibilidade de crescimento mais palpável do que a que se encontram.

**Mediador:** Muitos não têm uma carreira ainda, não é?

**Egon:** Mas pensam em ter essa carreira [risos].

**Luanna:** Estamos trilhando...

**Mediador:** Creio que tem muito do que a colega colocou a pouco de ampliação de horizontes e, ao entrar, ter a possibilidade de uma condição financeira melhor. Seria isso? Condiz com a realidade?

**Egon:** Com essa ressalva que você colocou, muitos não têm a carreira, mas têm como perspectiva concreta.

**Jéssica:** Tentei o processo seletivo da prefeitura no início desse ano e eu não teria possibilidade, porque tinha acabado de sair do curso, não tinha experiência profissional.

Pedia especialização, ainda pensei: poxa se já tivesse mestrado. Então, é um peso no currículo.

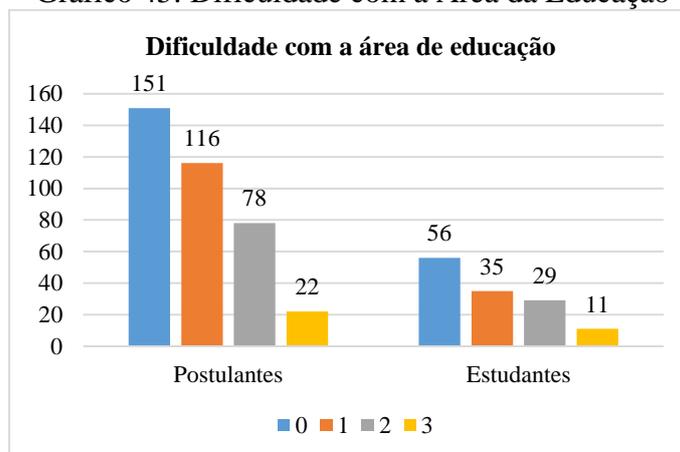
Aqueles que não estão trabalhando foram os que deram suas opiniões. Para eles, o mestrado é a esperança por colocação na carreira na educação. A fala de Jéssica mostra de que forma o mestrado teria auxiliado na sua carreira, caso tivesse ingressado antes. Para aqueles que já tem uma carreira, o mestrado é uma necessidade, mas como um diferencial que garante valorização tanto profissional quanto financeira.

### ✓ Dificuldades no decorrer do Mestrado em Educação da Ufopa

Dentre as dificuldades, a área da Educação não é dificuldade primordial apontada, tanto pelos postulantes, quanto pelos estudantes.

Apesar de 29% dos postulantes e 30% dos estudantes apontarem essa dificuldade como decisiva, ela parece não ser tão decisiva quanto outras. Chamou à atenção número significativo de pessoas de licenciaturas, até mesmo pessoas formadas em Pedagogia, apontarem essa como uma dificuldade decisiva

Gráfico 45: Dificuldade com a Área da Educação



Entre os postulantes, por exemplo, 79% são desses cursos. Esse questionamento foi levado à Roda de Conversa

**Antônia:** Devo ter marcado entre os 48 [relevância 1], tenho alguma dificuldade.

**Egon:** Essa dificuldade é em termos no trato com a área de trabalho ou com a área de conhecimento?

**Mediador:** É na experiência do mestrado.

**Paula:** Devo ter marcado entre 48 ou 36 [relevância 1 e 2], porque minha formação em Educação foi em letras, mas a gente não discute profundamente, por exemplo, políticas públicas, gestão. Então, imaginei: vou aprender muito nesse mestrado, ampliando minha visão de educação.

**Mediador:** Então seria uma dificuldade a área da educação?

**Márcia:** É difícil a gente dar um norte, porque a maioria da turma é formada

em pedagogia, não dá para saber o que responderam.

**Mediador:** O que dizem os pedagogos presentes?

**Egon:** Eu me sinto completamente à vontade com a educação nesse sentido. Gosto da área, de estar em sala de aula, me sinto feliz. Em contrapartida, a gente sabe que existem dificuldades diversas, em relação ao mestrado me sinto muito à vontade.

**Mediador:** Então, a maior dificuldade seria com a área da educação?

**Márcia:** Não! Eu, apesar de ser formada em letras, também me sinto à vontade mesmo sabendo que muitos dos conhecimentos eu ainda não tenho, como se tivesse uma lacuna entre a minha formação e o mestrado. Ao mesmo tempo me sinto à vontade, porque tenho muito tempo na área da educação, de certa forma, sinto-me à vontade por isso.

**Egon:** Não gosto da palavra dificuldade, por isso digo que me sinto à vontade. Sei que é complexo, os temas têm exigido outra postura, como diz o professor X, outra postura epistemológica nossa, outra forma de qualidade de estudo, porque ela tem surgido por esse prisma. O modo como a gente se relaciona com os textos é completamente diferente da forma de nos relacionarmos na graduação. Existe um fator de dificuldade que é o adensamento do conhecimento teórico, mas me sinto completamente à vontade nesse campo para aprender e discutir com os colegas. Portanto, eu trocaria a palavra dificuldade por estar à vontade.

Para este grupo, essa não parece ser a grande dificuldade. Egon, Jéssica, Jorge e Antônia são formados em pedagogia e, como sugere Egon, ele se sente à vontade com a área, apesar de saber de sua complexidade. Já Luanna, Paula e Márcia são formadas em Letras. Paula sugere ter dificuldades com tópicos específicos. Márcia crê que sua atividade enquanto profissional do corpo técnico da Ufopa tem amenizado suas dificuldades. A última fala de Egon demonstra que tem consciência de que o mestrado exige outra *postura epistemológica* frente ao conhecimento e que, apesar do adensamento dos conteúdos, a área da educação não é sua grande dificuldade.

O acúmulo de estudo e de leitura parece ser uma grande dificuldade, tanto dos postulantes, com 41% entre graus de relevância 2 e 3, quanto entre os estudantes, com 67% nessa situação. A experiência concreta mostrou mais ainda essa como grande dificuldade, visto que o percentual de estudantes que apontaram esse fator aumentou substancialmente se comparados os postulantes com os estudantes.

Isso apareceu na Roda de Conversa.

**Mediador:** O que dizem deste dado?

**Jéssica:** Eu sempre me planejo, às vezes até demais. Não gosto de acumular leitura, mas esse semestre passado a gente teve muita coisa para estudar.

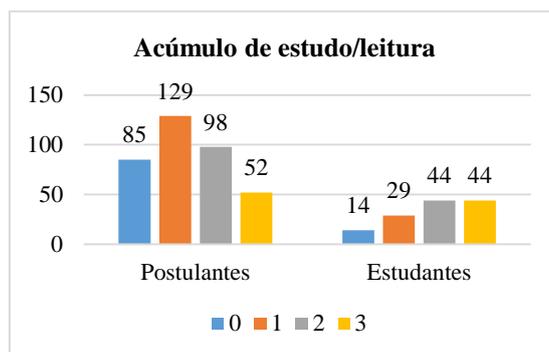
**Egon:** A pergunta não coloca acúmulo de leitura, considerando que vai ter seminário, que o professor passa 4 textos em uma aula, que precisa viajar para fazer a pesquisa, essas coisas eu não considerarei.

**Jéssica:** A professora colocou um Tomo todo para a gente trabalhar em duas aulas, 400 páginas. É um livro de Vygotsky, em espanhol.

**Jorge:** Acho que quando a gente entrou no mestrado, a questão da responsabilidade era esta: você não podia pensar menos, vou ter a mesma quantidade de leitura da graduação. No mestrado, nesses dois anos, você tem que ter um

acúmulo muito grande de material. Eu até achei tranquilo, pelos cálculos que a professora passou de que no mestrado você tem que ler três livros em no máximo duas semanas. Pelo ritmo que nós estamos levando, acho que esse nosso mestrado ainda está razoavelmente tranquilo, penso que deveria ser maior. A ideia que a professora passou é como se faz nos mestrados da UNICAMP, USP, onde você tem uma grande quantidade de material para estudar em um dia.

Gráfico 46: Acúmulo de Estudo/Leitura



As falas de Egon e Jéssica ficam no campo do pragmatismo. Eles creem que estão lendo quantidade de conteúdo extensa e isso acaba tomando tempo de outras atividades de pesquisa. O relato de Jorge parece trazer a consciência do que seria a experiência de pós-graduação *stricto sensu*. Ele compara à graduação, em que se tem certo comodismo, com relatos de professores com outros mestrados de referência, em que há exigência maior, colocando o mestrado em Educação da Ufopa em um meio termo.

**Jéssica:** Eu estou colocando só a quantidade de leitura das disciplinas. Houve um tempo em que não estava lendo nada da pesquisa, porque não sobrava tempo.

**Egon:** O fator dos seminários que coloquei, não estou criticando os colegas, só uma coisa que realmente acontece, é real. Os seminários acontecem e a participação do mestrando é muito pequena, porque está condicionada às leituras que ele precisa fazer. Por exemplo, como eu estava na organização do seminário do LELIT, foi uma semana sem ler nada, porque exigiu minha imersão completa no seminário. Já nas três semanas anteriores eu estava adiantando todas as leituras das disciplinas. O seminário tira realmente as participações em congressos. Agora nós temos um seminário atrás do outro, esse mês de outubro vai ser a maior concentração de todas. Já estou preocupado com as leituras que devo acumular agora por conta da participação, porque se a gente ficar só na leitura e não viver a universidade, a nossa formação fica deficitária. Você viver a universidade é isso! Não pude participar do seminário da Base Comum e estou aqui sofrendo, por conta disso, das leituras!

**Mediador:** No ingresso, ficaria complicado você vislumbrar que teria essas dificuldades, isso?

**Egon:** Isso, mas hoje elas aparecem mais completamente.

**Jéssica:** Eu que não tenho trabalho, planejo tudo direitinho. Eu cumpro! Num prazo apertado, ainda mais que tenho aquilo de estudar mesmo! Mas fico pensando, quem trabalha deve passar a madrugada e meu organismo não é de madrugada.

**Mediador:** Esse dado condiz com a realidade?

**Egon:** Para mim, não condiz com a realidade, por conta desses outros fatores. A nossa formação completa não é só a leitura, é a participação nesses eventos, nos grupos de estudo. Na verdade, os seminários são sustentados pelo trabalho dos pós-graduandos e outros estudantes da graduação. Eu respondi entre os 45 [peso 0], não responderia mais.

**Mediador:** Estaria por onde agora?

**Egon:** Talvez entre o 1 e o 2. Outras coisas virão. Se tu fores fazer essa mesma pesquisa ano que vem, é outra situação, acabaram as disciplinas, os estágios.

**Antônia:** Sonha-se que ano que vem a gente consiga realmente “colocar a pena para funcionar” [escrever]

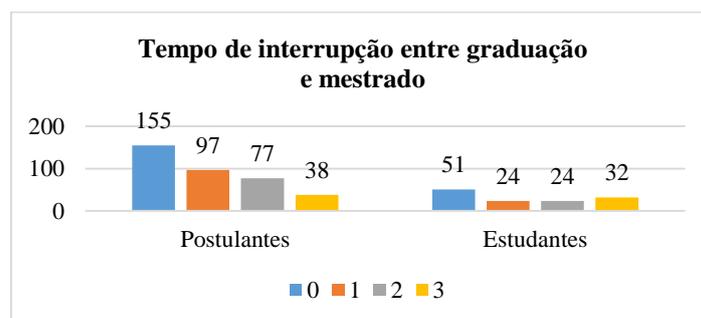
**Mediador:** Então esse dado ficou condicionado...

**Egon:** Pelas circunstâncias da realidade

As falas de Egon mostram que o estudante tem a percepção de que a formação do estudante de mestrando vai além do cumprimento das leituras propostas nas disciplinas, passando por atividades extraclasse como seminários, grupos de estudo, leituras da pesquisa. No entanto, e minha prática também se inclui nesse tipo de postura – os estudantes sobrevalorizam os problemas da vida cotidiana, que são reais, mas podem e devem ter interferência menos decisiva na relação do estudante com o conhecimento.

Chamou à atenção nos dados que, dos 115 postulantes que apontaram relevância 2 e 3 para este dado, 44 terminaram a graduação há pouco tempo – de 2013 para cá. Ou esses participantes não atentaram ao questionário devidamente ou não estiveram ausentes do ambiente acadêmico no período entre o término da graduação e a tentativa de ingresso no mestrado.

Gráfico 47: Tempo de Interrupção entre Mestrado e Graduação



A Roda de Conversa não apontou nada que pudesse clareasse essa questão. Márcia e Jorge apresentam intervalo grande entre o término da graduação e o ingresso no mestrado; no entanto, são técnicos da Ufopa e tiveram certo grau de relação com o conhecimento científico no período. Esse é um dado relativo como colocou Jorge, mas com forte influência sobre aqueles que ficam longe do ambiente acadêmico.

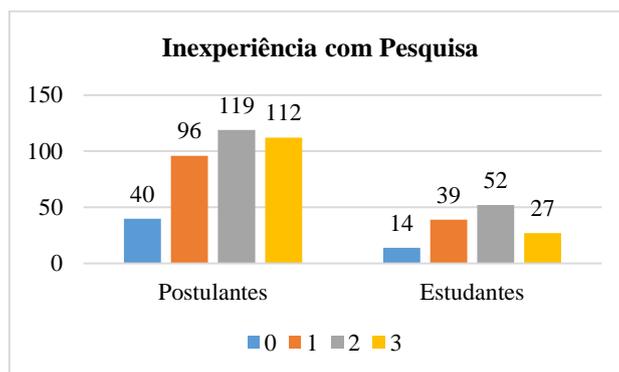
**Márcia:** Acho que estou entre os 15 [nível de relevância 3]. Finalizei a graduação em 2006, então, é uma diferença muito grande...

**Jorge:** Acho que está muito relacionado ao perfil da turma, porque a maioria não demorou muito tempo para sair da graduação e entrar no mestrado e, em alguns casos, saíram direto da graduação para o mestrado. No meu caso levei quase 14 anos para entrar no mestrado.

**Mediador:** Mas se você fosse responder, diria que teve influência?

**Jorge:** Acho que contribuiu muito, porque se você está em um ambiente acadêmico, estudando ciência, fazendo ciência, se fica um tempo fora, isso pesa.

Gráfico 48: Inexperiência com Pesquisa



Entre os postulantes, 42% apontam dificuldade com pesquisa. Já entre os estudantes, esse número cresce para 59%. Novamente, a experiência concreta mostra que aquilo que pensavam saber sobre fazer pesquisa não se aplica à realidade. Fernandes, Lopes e Filho (2007, p. 08) chegaram a resultados similares ao que encontramos nesta pesquisa:

Consoante com a literatura, a maioria dos entraves é recorrente e derivam da não familiaridade com o processo de pesquisa, de dificuldades linguísticas, de relacionamento com o orientador e de conhecimento acerca da problemática em que irão emergir suas investigações, e ainda, de tempo para se dedicar à leitura e pesquisa.

Nas afirmações dos participantes da Roda de Conversa, percentual um pouco maior apontou ter pouca ou nenhuma dificuldade com pesquisa, 65% contra 58% nos dados totais.

**Jéssica:** As pessoas que responderam isso eram bobinhas.

**Egon:** A gente pensa que sabe o que é pesquisa.

**Jorge:** Esses dias atrás, na escola, observei que você tem que treinar muito a sua abordagem. Porque eles estão muito ocupados, são poucas pessoas em uma escola de mais de mil alunos e você vai tirar aquelas pessoas dos seus afazeres, então, tem que ter muito jeito. De cara, eles ficam: um pesquisador, poxa! Vem encher o saco aqui! Na realidade, eles acabam te dando só material irrelevante. Fiquei pensando: tenho que dar uma parada, conversar com o orientador e tenho que modificar meu modo de abordagem, senão eu não vou conseguir nada. Essa é uma das dificuldades, fora outras que vão aparecer.

**Jéssica:** A metodologia para mim resume isso.

**Egon:** A gente entrou achando que era só fazer um questionário, aplicar e fechar.

**Mediador:** Essa resposta reflete o fato de não saber o que é pesquisa?

**Egon:** Eu já me sinto incomodado que se deixa que isso aconteça na graduação, não tem como ser assim. Agora a gente vê. O aluno da graduação meio

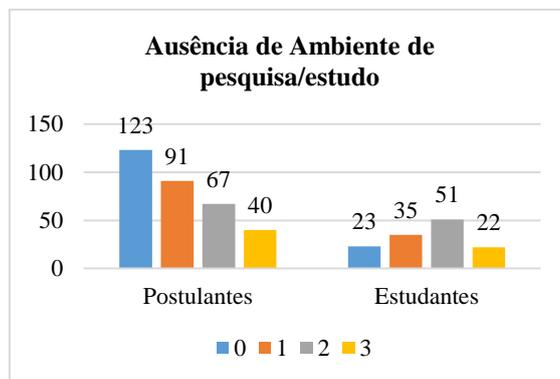
que brincava de fazer ciência e é uma coisa muito séria, exige uma reflexão muito boa para nos fazer pensar sobre nosso objeto.

A fala de Jéssica, em tom de ironia, mostra que os dados refletem certo desconhecimento dos postulantes sobre o que é realmente fazer pesquisa no âmbito do mestrado. Jorge conta uma experiência que teve e de que forma a falta de experiência lhe prejudicou na produção de dados. A fala de Egon resume prática comum na graduação, até mesmo na pós-graduação: produzir-se dados de faz de contas! A fala seguinte de Paula demonstra seu incômodo com esse fato.

**Paula:** Acho que a gente só tem mesmo noção do que é pesquisar quando faz o mestrado, mesmo na especialização não é essa experiência. Passei 18 meses na especialização. Eu achava que não teria nenhuma dificuldade [com pesquisa], por trabalhar no ensino superior já, orientar trabalhos de iniciação científica [risos], mais de estudos bibliográficos, mas quando fiz a disciplina com o professor X, me veio aquele famoso pensamento, acho que de Sócrates, “Só sei que nada sei”! Eu achava que sabia, vi que desde justificativa não é apenas uma questão de relevância social do tema, mas sim em que medida a tua pesquisa vai contribuir para área de conhecimento. Em cada ponto da pesquisa descobri algo que não sabia. Agora, estou me sentindo quase entre os 13 [relevância 3].

A fala de Paula é de sinceridade tamanha e corrobora o que apresento Egon. Paula é professora da educação superior, orienta trabalhos de iniciação científica, passou pela pós-graduação *lato sensu* e não teve contato mais incisivo com procedimentos de pesquisa elaborados.

Gráfico 49: Ausência de Ambiente de Pesquisa/Estudo



A experiência concreta do mestrado parece condicionar novamente as respostas. O percentual de estudantes que apontam a ausência de ambiente de pesquisa/estudo como um grande problema é substancialmente maior do que o de postulantes, 56% contra 33% respectivamente. Na Roda de Conversa, compararam-se os dados do gráfico referente aos postulantes com a questão relativa ao bom ambiente de estudo em casa. A resposta de Antônia sintetizar o que parece a motivação para crerem ter um bom ambiente de estudo:

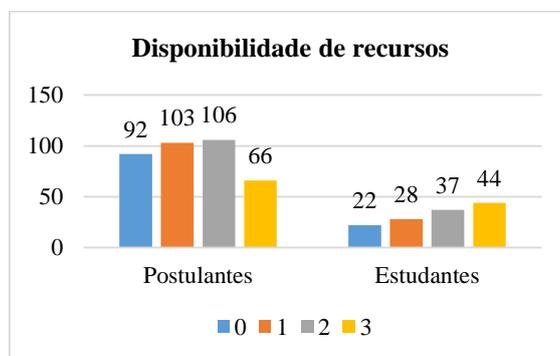
**Antônia:** Eu acho que o segundo, porque quando você responde no início: Você tem um bom ambiente de estudo? SIM! Você já tem que responder preocupado com a aprovação, esse é um fator. O outro é você não ter noção do que é esse estudo, o que é uma pesquisa. Porque você lê um ‘artigozinho’ em qualquer lugar, sem se preocupar com o ambiente de estudo. Agora, fazer uma pesquisa, você tem que ter internet boa, computador, impressora e você reflete isso durante, estudando.

Quando fala que se lê um “artigozinho” em qualquer lugar, Antônia está praticamente descrevendo os procedimentos necessários à leitura de estudo de apresentados por Góes e Pullin (2013, p. 02-03) com base em Castello-Pereira (2005):

A leitura de uma revista de entretenimento não é produzida e nem exige os mesmos comportamentos do leitor para realizar/produzir leituras de textos técnicos e/ou científicos prescritos para estudo. [...] leituras de estudo exigem uma implicação do leitor com o texto de estudo: diálogo com as informações do texto e não a simples retenção das mesmas, exige uma implicação do estudante com o material que lê. Enfim, que assuma, como “leitor-acadêmico”, a posição de coautor, quando lê os textos.

Antônia acredita que os postulantes não sabem o que é fazer pesquisa e trazem a ideia de ler o texto de forma pragmática e superficial. Os dados sugerem isso: o postulante, por não ter em sua prática os procedimentos de leitura de estudo descritos por Góes e Pullin (2013), acredita dispor de bom ambiente de estudo, tanto em casa quanto fora.

Gráfico 50: Disponibilidade de Recursos



Quanto à disponibilidade de recursos, novamente o percentual de estudantes que alegam enfrentar essa dificuldade é maior em relação aos postulantes. Não se destaca na pergunta que tipo de recursos seriam esses. Como mostrado no início deste trabalho, a conceituação de Britto (2009) traz as disposições objetivas como um conjunto de situações que englobam a questão financeira, mas não somente ela. Nessa questão, parece que ficou compreendido apenas como o aspecto financeiro. Não ter intervindo no sentido de ampliar essa compreensão no momento da Roda de Conversa foi um erro.

**Paula:** Mesmo trabalhando, eu tenho sentido que tem pesado no meu orçamento. Para poder conciliar, reduziu bastante minha carga horária, estou ganhando bem menos da metade do que ganhava, quase o valor de uma bolsa, um pouco mais. Isso tem pesado. Preciso pedir alguns livros, estou esperando chegar o outro mês para poder passar o cartão. Talvez eu tivesse marcado entre os 46 [grau de relevância 0], mas... A gente precisa pedir bastante livros e, quando a pesquisa é de intervenção em que o objeto principal é o livro, é muito importante isso [a assertiva], então, tenho sentido bastante.

**Jéssica:** Eu tenho certeza que eu marquei entre os 26 [grau de relevância 3], porque eu já sabia que iria iniciar esse ano desempregada. No semestre passado, eu comprei dois livros, para conseguir comprar esses livros, não gosto de pedir dinheiro para o meu marido, tive que fazer bico, ainda tinha umas aulas de reforço no primeiro semestre. A gente vai tentando se encaixar, mas estou entre esses 26.

A fala de Paula demonstra que as disposições subjetivas são fortemente alteradas pelas disposições objetivas. A estudante teve que fazer rearranjo para fazer o mestrado, no entanto, continuou trabalhando para dar conta das necessidades da vida cotidiana e da pesquisa. A situação de Jéssica é um caso de superação: Até para as necessidades básicas da pesquisa, como adquirir um livro, a estudante faz um esforço gigantesco. Apesar disso, em algumas outras questões, a estudante demonstrou *postura epistemológica aberta* frente ao conhecimento. Para isso, teve que compensar a falta de *disposições objetivas* com *disposições subjetivas*. Isso comprova a tese de que quanto menos *disposições objetivas* houver, mais se fazem necessárias as *disposições subjetivas*. Cabe ressaltar que, em outras questões, a estudante mostrou *postura epistemológica rígida/fechada* frente ao conhecimento, mostrando que não se trata de um absoluto, podendo um mesmo sujeito apresentar postura aberta ou fechada.

A disponibilidade de tempo encontra-se, na classificação proposta por Britto (2009), entre as *disposições objetivas*. Entre os estudantes, 67% reconhecem esse como um problema, o que pode comprova com o tempo que levam para integralizar o curso. Já entre os postulantes, os dados demonstram certo desconhecimento do que seria a experiência do mestrado.

Gráfico 51: Disponibilidade de Tempo

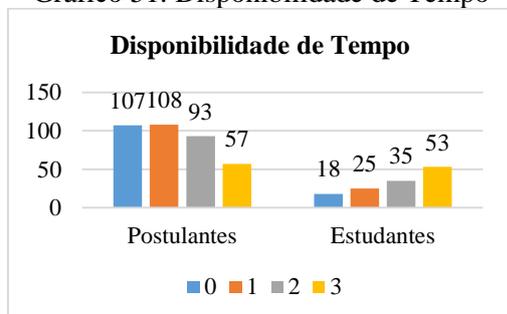


Gráfico 52: Outras Obrigações



Nessa questão, novamente, a experiência concreta mostra que as obrigações familiares e profissionais são um grande problema para os estudantes.

A questão não foi levada à Roda de Conversa, porém, em diversos momentos pareceu

como grande problema.

**Márcia:** Não lembro dessa, mas talvez respondi entre os 94. Agora, eu estaria entre os 13, pois eu tinha aquela concepção que, já que eu não estaria trabalhando, seria ocupado apenas o meu período de trabalho, finais de semana não. Como fiz uma graduação onde trabalhei durante todo o período e conseguia conciliar... só que era outra realidade... morava em casa com auxílio dos pais, não tinha responsabilidades familiares, não tinha filho... tinha o pensamento de que conseguiria fazer isso, mas agora vejo que tenho que fazer um esforço tremendo para que eu não leve atividades para os finais de semana, para que eu tenha tempo para a família. Ainda mais tendo marido mestrando também. Fica um pouco complicado, então, certamente, estaria colocando a família aí.

**Márcia:** Não sei se respondi entre os 121, antes eu estudava em casa durante a noite. Antes, trabalhava o dia todo e estudava à noite e de madrugada, mas agora como passo o dia todo aqui [na universidade], priorizo não estudar à noite e nem de madrugada. Lá [casa], não consigo estudar, apesar de ser só eu, meu marido e meu filho, porque meu filho é pequeno ainda. Ele quer brincar, assistir vídeo no computador, é quente, a gente tem como [manter um ambiente agradável], mas prefere economizar e vir para a biblioteca.

**Egon:** O mestrado é muito idealizado. Em relação a essa experiência, a experiência real tem mostrado que é muito mais complexa. Eu passei três finais de semana sem ter final de semana. Isso gerou um estresse na minha vida familiar muito grande, sofro com isso. Meus filhos não têm culpa disso, a minha esposa sente falta da companhia, do lazer. Hoje, vejo que não tem nada da idealização.

**Luanna:** Eu marquei entre os 121 e com certeza. Porque, pela parte da manhã, é inevitável: a filha está em casa, tem que fazer comida, as obrigações de casa que uma hora vai ter que ser feita; preciso organizar as tarefas domésticas. À tarde, ela vai para a escola, então, estudo à tarde e depois que ela dorme.

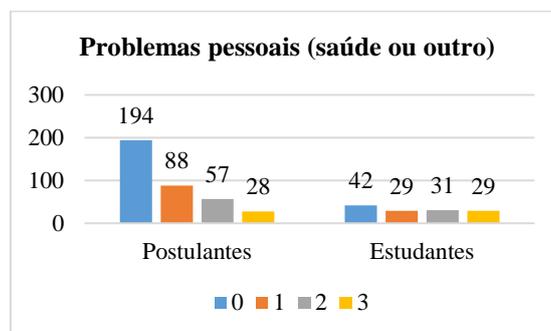
Esse fator é de fundamental importância. Márcia, apesar de não ter grandes dificuldades financeiras, pois é funcionária concursada e está de licença para o mestrado, tem que fazer rearranjos para maior foco na pesquisa. A experiência de Márcia assemelha-se a minha, tenho filho pequeno e sou pai e mãe em tempo integral; isso toma tempo da pesquisa, pois tem escola, alimentação, educação, lazer. São coisas de que não quero abrir mão, mas que têm grande influência na experiência do mestrado.

Egon optou por fazer o mestrado, deixando de trabalhar para dedicar-se a ele; no entanto, como fica evidente em seu depoimento, as demandas familiares são um problema. Já Luanna tem *disposições objetivas* praticamente nulas, em função da questão financeira, e também das obrigações familiares, que demandam seu tempo sobremaneira. No dia da Roda de Conversa, inclusive, precisou sair mais cedo para buscar a filha na escola. Luanna é o retrato de muitas mulheres que decidem pela carreira acadêmica, muitas vezes a única possibilidade de ascensão social. Tem de lidar com as tarefas de mãe, dona de casa e encontrar fôlego para estudar quase sem possibilidade. As *disposições subjetivas*, no caso de Luanna, tem de ser potencializadas ao máximo para uma formação que transcenda o imediatismo. A estudante estar no mestrado já é uma superação de todas as barreiras impostas pelo sistema capitalista. Ela

apresenta muitas características do “*aluno novo*” descrito por Britto et al. (2008).

Entre os postulantes, como era de esperar, esse é um fator de pouca relevância, uma vez que o sujeito não tem como antevê-lo. Já entre os estudantes, é um fator com um pouco mais de relevância, visto que, para muitos, é uma experiência real.

Gráfico 53: Problemas Pessoais



Em meu caso, esse é um fator determinante. Sou pai solteiro, epilético e, no período do mestrado, meu filho adquiriu pneumonia, tive crises. Isso teve grande influência na qualidade da produção acadêmica. Como outros fatores não tiveram tanta relevância, como aspecto financeiro, inexperiência com pesquisa, consegui terminar dentro do prazo.

#### ✓ **Aprendizagens e contribuições do mestrado em educação**

O ingresso na docência do ensino superior é um grande objetivo dos postulantes ao mestrado. Já entre os estudantes e egressos, essa perspectiva continua, no entanto, o número reduz substancialmente, passando de 95% entre os postulantes para 63% entre os estudantes. Não atentamos a isso no momento de preparação para a Roda de Conversa; teria sido interessante questionar os estudantes quais seriam os motivos para essa diferença.

Os mestrandos e mestres apontaram que o mestrado trouxe valorização profissional. No que diz respeito aos postulantes, essa pergunta não traz dados relevantes, uma vez que se está apenas no campo da expectativa. Para aqueles estudantes e egressos concursados, o mestrado significa valorização profissional e financeira, dependendo da esfera, valorização maior ou menor. No meu caso, professor da rede federal, há valorização financeira e profissional boa e o mestrado torna-se uma necessidade.

Gráfico 54: Valorização Profissional

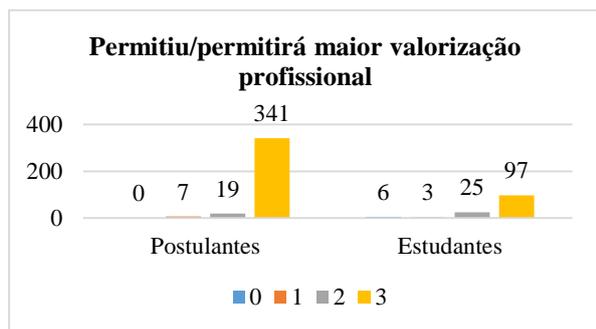
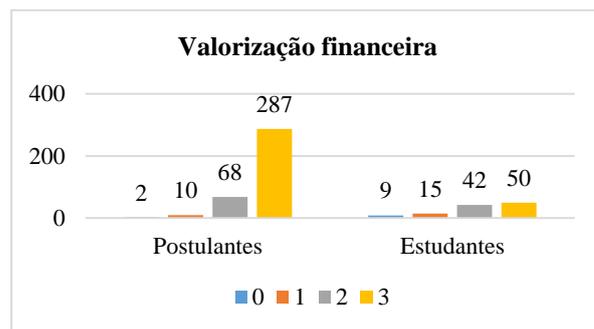


Gráfico 55: Valorização Financeira



Na questão da melhora das práticas pedagógicas, há duas análises possíveis: a primeira é que o mestrado realmente leva os alunos a uma análise crítica da educação que tem como consequência melhora das práticas pedagógicas; a segunda é que os postulantes e alunos buscam conhecimentos prontos para aplicação imediata.

A valorização financeira parece ter, na avaliação dos entrevistados, contribuição importante: os postulantes e alunos esperam do mestrado têm essa expectativa. Fica claro, contudo, que esse não é o único motivo que os leva a procurar o mestrado:

**Jorge:** A resposta ideal seria em benefício da ciência, não só a questão pessoal, financeira. É claro que isso influencia quase todo mundo, seria hipocrisia dizer que não. Mas há muito tempo observo que muita coisa poderia ser investigada. Claro dependo muito do mestrado financeiramente, mas estou apaixonado pelo meu tema. É uma questão pessoal, profissional, mas que vai servir para a ciência.

Conforme Jorge, o estudante entende que o aspecto financeiro tem influência para fazer o mestrado, mas não inviabiliza a paixão pela ciência que o mestrado possibilita.

## 8. Sínteses Possíveis

Com base nos dados produzidos por essa pesquisa e em sua análise, chega-se a algumas conclusões.

Tanto os alunos quanto os postulantes são oriundos da região oeste do Pará, áreas de influência da Ufopa. Isso aponta um aspecto próprio de universidade periférica. Essa condição de periferia não implica diminuição da importância da universidade na região Norte, mas indica que apresenta características que a enquadram, no campo da educação superior, como uma instituição com menor poder de interferência e menor atratividade, entre outros aspectos.

Apesar de a maior parte dos estudantes e postulantes ao mestrado ser oriunda de Pedagogia e Letras ou licenciaturas, o PPGE-Ufopa atrai número expressivo de outras formações de áreas afins e alheias ao campo da educação. Isso demonstra o caráter “coringa” que o mestrado

apresenta, especialmente em regiões de pouca oferta e de perfil periférico. Muitos dos alunos não estariam fazendo mestrado em Educação se houvesse mestrados em suas áreas específicas.

Os alunos tiveram intervalo significativo entre a primeira graduação e o ingresso no mestrado. Isso também ocorre com os postulantes. Em comparação com outras regiões, o PPGE-Ufopa apresenta intervalo maior, demonstrando a disparidade entre as regiões do país. Dá indícios de que há grande demanda reprimida por pós-graduação *stricto sensu* na região oeste do Pará, fazendo com que os estudantes procurem outras formações durante esse intervalo forçado.

O número de estudantes que têm outra formação é maior comparado aos postulantes, mostrando que aqueles com outra formação (graduação e pós-graduação *latu sensu*) obtêm maior êxito no processo seletivo. Essa situação mostra ainda mais o caráter periférico da Ufopa, pois as políticas nacionais de pós-graduação pretendem o ingresso imediato do jovem estudante bem qualificado.

Apesar de alguns estarem de licença para fazer o mestrado, a grande maioria dos alunos do mestrado divide o tempo entre trabalho e a pesquisa / formação. Esse fator aproxima esse estudante do “aluno novo” descrito por Britto et al. (2008), guardadas as devidas proporções, pois, a exemplo do que acontece com os pesquisados pelo autor, esses estudantes dividem seu tempo com o trabalho, o que não se considera ideal para a formação que transcenda o imediatismo e o senso comum, fazendo com que disponham de menos *disposições objetivas* para empreender seu processo formativo.

Parcela significativa dos estudantes não está trabalhando ou não trabalhou durante o mestrado. Neste caso, há duas possibilidades: o estudante dispõe de formas de manter-se concentrado no estudo com outras pessoas suprimindo as necessidades da vida cotidiana e, neste cenário, haveria possibilidade de formação que superasse o viés imediatista; ou, o que mais provável, é de um estudante que está fora do mercado de trabalho por falta de opção e vê no mestrado a possibilidade de uma qualificação a mais, o que se confirma quando se identificam as motivações que os levam a procurar o mestrado, muitas delas ligadas a questões profissionais.

Os postulantes, por sua vez, apontam dispor de tempo integral para cumprir as atividades do mestrado e declaram ter condições de financiar-se sem trabalhar. A condição em que se encontravam no momento da resposta ao questionário (candidatos sob avaliação) certamente interferiu nas respostas, mas mostra relativo desconhecimento e pouca cultura de rotinas de estudo que o mestrado e a pesquisa científica exigem.

Os postulantes acusam bom ambiente de estudo em casa. Procedimentos de leitura de estudo, como anotar, grifar, fazer resumos e resenhas necessitam de ambiente que propicie isso, como postura, silêncio, clima agradável e ausência de maiores distrações. A roda de conversa

deu indícios de que os estudantes, embora tenham respondido que dispõem de bom ambiente de estudo, não têm isso em casa e podem ter respondido dessa maneira por dois motivos: crerem estar sob avaliação no momento de resposta ao questionário ou desconhecerem procedimentos de leitura de estudo (CASTELLO-PEREIRA, 2005) e a dinâmica da pós-graduação *stricto sensu*.

Os postulantes apontam não ter dificuldade na leitura de textos acadêmicos. Porém, os candidatos não têm desempenho bom na prova de conhecimentos de seleção ao mestrado, pelo contrário, as notas são baixas. A roda de conversa apontou que os participantes fazem leituras circunstanciais e, novamente, a não compreensão do tipo de leitura talvez tenha induzido as respostas, pois a leitura na pós-graduação demanda processos cognitivos diferentes da leitura circunstancial. De um modo geral, são textos intensamente autorreferidos, que exigem *repertório* de leituras vasto e procedimentos específicos.

No tocante à escrita de textos acadêmicos, a maioria também alegou não ter dificuldades. No entanto, os textos do processo seletivo mostram que os postulantes não foram sinceros nesse ponto ou têm visão limitada de que seria um texto acadêmico, uma vez que menos da metade dos postulantes são aprovados no processo seletivo. As principais dificuldades apontadas na roda de conversa e na resposta dos questionários foram: falta de referencial teórico, dificuldade com pesquisa e dificuldades com leitura. Há ainda contradição: quando perguntados das dificuldades que encontravam para a escrita do projeto, a maioria dos postulantes aponta ter dificuldades, como falta de referencial teórico, inserção do projeto nos campos de estudos dos orientadores e pouco conhecimento ou leitura na área da educação, corroborando a tese de que o mestrado figura como coringa.

No tocante aos procedimentos de leitura de estudo, a maioria dos postulantes utiliza como recurso principal sublinhar trechos. Procedimentos mais refinados de estudo são pouco utilizados demonstrando *postura rígida/fechada* frente ao conhecimento.

Os dados relativos à constituição de *acervo* levam a crer que os postulantes não dispõem de grande quantidade de material, pois, apesar de quantidade razoável de postulantes apontar que mantém biblioteca pessoal organizada, a maioria considera seu *acervo* insuficiente para a atividade intelectual. No tocante a textos virtuais, chamou à atenção o número elevado de postulantes que apontam não manter biblioteca virtual organizada; esperava-se número maior, pois, com os avanços tecnológicos, praticamente todos possuem computador pessoal.

As principais razões tanto dos alunos quanto dos postulantes buscarem o mestrado em Educação da Ufopa foram: vontade de estudar/realização pessoal; qualificação profissional; possibilidade de atuar/ingressar na educação superior; exigência profissional; crescimento na carreira. Esses motivos foram citados com o mesmo grau de importância pelos dois públicos e

encontram eco na pesquisa de Tisott et al. (2018).

No tocante às dificuldades do mestrado em Educação, os alunos se queixam de não darem conta da exigência de leitura (“acúmulo de leitura”), sugerindo *postura epistemológica rígida fechada* frente ao conhecimento. Claro que muitos desses estudantes não apresentam as condições ideais para fazer o mestrado; no entanto, a organização poderia atenuar essa dificuldade. Dificuldades com pesquisa, ausência de ambiente de pesquisa/estudo, disponibilidade de tempo e de recursos também foram apontadas pelos estudantes. Todavia, os dados parecem apontar que as obrigações familiares e profissionais são o grande problema de grande parte dos estudantes. Ainda mais as questões familiares, pois, mesmo os que não enfrentam dificuldades financeiras, veem-se instados a fazer rearranjos para ter foco na pesquisa. Os estudantes, porém, parecem sobrevalorizar os problemas da vida cotidiana, que são reais, mas poderiam ter menor interferência em sua relação com o conhecimento.

O estudo teve alguns percalços, muitos serviram de aprendizado, sobretudo no processo de produção de dados, que poderia ser mais criterioso, desde a elaboração dos questionários, selecionando melhor as perguntas e no momento de análise, buscando sempre refinar os dados para um retrato mais fidedigno da realidade.

Enfim, pode-se concluir que, em linhas gerais, o perfil dos alunos aproxima-se, em muitos aspectos, do “aluno novo” proposto por Britto et al. (2008), pois além da *postura epistemológica rígida/fechada*, a exemplo do que observou o pesquisador em cursos de graduação de universidades periféricas, o aluno do mestrado da Ufopa diverge do estudante clássico desse nível de ensino.

No que concerne à formação, os estudantes e postulantes, de modo geral, parecem procurar o mestrado por motivos que divergem do que se esperava de um “estudante clássico” desse nível de ensino e parecem pouco interessados em estudar os tópicos específicos da educação, parecendo mais interessados no diploma e nas vantagens objetivas que isso acarreta. Em diversos momentos da pesquisa, nos questionários, na roda de conversa e na observação dos colegas me pareceu que, na grande maioria dos casos – a mim isso também se aplica em grande medida, visto que o mestrado trará um ganho financeiro importante e meu grande interesse de estudo, antes do ingresso, não era a Educação e sim a linguística –, essa não seria a opção de área de estudo. Isso não impede, no entanto, que esses alunos venham ter maior interesse pela área e façam o mestrado com afinco e tornem-se grandes pesquisadores na área.

## 9. Referências

- ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.** v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. In **Primeira Versão**. Ano IV, n. 191, Volume XIII, Maio/Agosto, Porto Velho, 2005. (Edição original W. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972).
- \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, W. M. Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior. In: MONTEIRO, Aida Maria (org.). **Educação para a Diversidade e Cidadania – Concurso Nacional de Monografias MEC/SECAD; ANPED**. Recife: Ed. do organizador, 2007, p. 175-229.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH [online]**. 2007, vol.20, n.49, p.35-46.
- AZEVEDO, Hozana Maria Oliveira Campos. **Desenvolvimento de coleções: análise do sistema de bibliotecas da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação [Mestrado]. Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.
- LARROSA B., Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, p. 20-28.
- BRAGANÇA, M. L. L. Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo acadêmico. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 9, p. 25-48, 2015.
- BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a Avaliação**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Quadrienal em números**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/avaliacaoemnumeros>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf). Acesso em 21 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Ficha de Avaliação Mestrado em Educação / Ufopa**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/gerarRelatorioView.jsf?idFicha=4311&idTipoAvaliacao=1&publico=true&popup=true>. Acesso em 21 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Ficha de Avaliação Mestrado em Educação / Unicamp**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/gerarRelatorioView.jsf?idFicha=4131&idTipoAvaliacao=1&publico=true&popup=true>. Acesso em 21 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília: instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2016.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura – biblioteca e formação**; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso – leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

- \_\_\_\_\_. A Biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, número especial, p.7-17, out./dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. Leitura, Formação e conhecimento na educação superior. In: **Simpósio Internacional de Linguagem e Educacion. Universidad Icesi**. Cali, CO. 26 e 27 de agosto de 2009. Disponível em: <icesi.edu.co/silee/imagens/ponencias/luizpercivalportugues.pdf>.
- \_\_\_\_\_. **Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade**. Sorocaba, SP: UNISO. Relatório de Pesquisa. Projeto FAPESP, 2004.
- \_\_\_\_\_; SILVA, Edneuz Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiana Maria. Conhecimento e formação nas IES periférica: perfil do aluno novo da educação superior. **Avaliação**. Campinas. Sorocaba, SP. V.13.Nº3, p.777-789, nov. 2008.
- \_\_\_\_\_; CASTILHO, Katlin Cristina. Autoria do conhecimento e sua percepção em ambiente universitário: um estudo da postura epistemológica. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP: v.35. Edição Especial, p.119-130, s et 2009.
- \_\_\_\_\_; AGASIZ, Carmem Sylvia Scutti; COLOMBO, Eloisa Gongalves dos Santos; VENDRAMINI, Leni Palmira Piacitelli; KORITIAKE, Luiz Antonio; MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando. **Quaestio**, vol 1, n.1, p. 7-15. 1999.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- CIRANI, C. B. S.; DA SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. de A. A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, art. 1, p. 765-783, nov./dez. 2012.
- CNTE. A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017.
- CORRÊA, Martina de Siqueira. **Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia**. Dissertação [Mestrado em Educação]. PPGE-Ufopa. Ufopa, Santarém, 2017.
- CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, s et/out./nov./dez. 2005.
- ESTEVAM, Humberto M.; 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, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.
- FERNANDES, José Augusto Lacerda; LOPES, Fernando Dias; BEZERRA FILHO, Roosevelt. As dificuldades na construção do tema e do problema em dissertações de mestrado: um estudo de caso em um curso de pós-graduação em Administração. In: **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. 2007. Recife, PE. Anais: EnEPQ, 2007. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/818312/mod\\_resource/content/1/Aula%20%20-%20Texto%20Tema%20e%20problema.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/818312/mod_resource/content/1/Aula%20%20-%20Texto%20Tema%20e%20problema.pdf)>
- FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 5ª ed. 2001.

GÓES, Natália Moraes; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Estratégias de leitura de textos de estudo utilizadas por alunos recém-ingressos e concluintes de um curso de pedagogia. In: **XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2013. Maringá. Anais... Disponível em: < [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/)>

GOMES, Mayara Victor. Leitura, conhecimento e formação universitária. **5º seminário Nacional – o professor e a leitura de jornal**. FE / Unicamp, 14 a 16 de julho de 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 6ª ed., 2000.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, s et/dez. 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. & Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, S et/Dez. 2005.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MARCHIORI, Patricia Zeni. "Ciberteca" ou biblioteca virtual: uma perspectiva de gerenciamento de recursos de informação. **Ci. Inf. [online]**. vol.26, n. 2, p. 01-10,1997.

MATA, Luci Gomes da. **Leitura de livros acadêmicos por docentes de língua portuguesa: escolha, relevância e aplicação**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio-ago. 2010.

PARDO, Maria Benedita Lima; COLNAGO, Neucideia Aparecida Silva. Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação. **Paidéia**, vol. 21, n. 49, p. 237-246, maio-ago. 2011.

RODRIGUES, R. de O. Pós-graduação na Amazônia: o desafio de formar (em) redes. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 19 - 45, mar. 2014.

SANTANA, Tiago Aquino Silva. **Formas de estudar e aprender e expectativa de aprender do “novo aluno” universitário da educação superior em Santarém**. Relatório de Pesquisa / Pibic-Ufopa. Santarém, 2011. 36 p.

SILVA, Edneuzia Oliveira. O acervo pessoal na formação intelectual universitária. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, 4n, p.13-22. Jul-dez, 2010.

SILVA, Kelly. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação [Mestrado em Educação] PPGE-UFJF. UFJF, Juiz de Fora, 2011.

SILVA, L. F. O que acontecerá com o Brasil após grande corte de verbas para Ciência e Tecnologia? **Jornal Vix-online**, Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.vix.com/pt/ciencia/544180/o-que-acontecerá-com-o-brasil-apos-grande-corte-de-verbas-para-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SOARES, Luzia da Glória. Desafios dos alunos de classes menos favorecidas para ingressar e permanecer na universidade. **Revista Extensão e Cidadania**. v.2, n.4, p. 119-136 Jul-dez. 2014.

STOCKMANN, Jussara Isabel; PEREIRA, Viviane Aparecida Traversin. A escrita acadêmica: desafios do ato de escrever na educação superior. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**. 2017. Curitiba, PR. Anais: EDUCERE, 2017. Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25027\\_12171.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25027_12171.pdf)>.

TISOTT, Priscila Bresolin et alli. Motivadores e Expectativas na Pós-Graduação: Um Estudo no Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul. In: **XIII Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**, 2018. Caxias do Sul, RS. Anais: UCS, 2018. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/mostrappga2013/schedConf/presentations?searchInitial=P&track=>>>

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social**. Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

WEITZEL, S. R. O desenvolvimento de coleções e a organização do conhecimento: suas origens e desafios. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.7, n.1, p.61-67, 2002.

## Anexos

### Anexo 1

#### Questionário aplicado aos estudantes do mestrado

1. **Gênero** – A pergunta visava definir o perfil dos alunos do mestrado quanto ao gênero, tal informação pode demonstrar o maior interessado na área da educação, geralmente, mulheres.
2. **Cidade de residência** – Com essa assertiva, buscava-se verificar as principais localidades de residência dos mestrandos, dado fundamental para verificar o alcance da Ufopa no campo da Educação Superior; era nossa hipótese de que não teria alcance muito grande, por se tratar de IES periférica.
3. **1ª Graduação (Curso)** – A questão visava verificar os cursos atendidos pelo mestrado em Educação para se ter conhecimento sobre as grandes áreas que se interessam pela educação, uma vez que o curso permite a entrada de portadores de diploma de qualquer graduação. Isso permitirá posterior análise das motivações que levam os estudantes à escolha pelo Mestrado em Educação da Ufopa.
4. **Ano de conclusão da 1ª graduação** – A pergunta visava verificar o tempo de interrupção entre a conclusão da primeira graduação dos estudantes e o ingresso no mestrado em educação. Acreditamos que isto tenha significativo impacto nas formas como o sujeito estabelece sua formação.
5. **Outras formações (outras graduações e pós-graduações)** – a assertiva visava verificar que outras formações os estudantes possuíam, entendemos que isso também tem fortes impactos nas formas de se relacionar com o conhecimento.
6. **Atuação profissional (Você pode se encaixar em mais de uma categoria)** – Nesta pergunta foram disponibilizadas as seguintes categorias: Professor da Educação Básica; Técnico ou Pedagogo na Rede básica; Não está trabalhando; Atuação fora da Educação; Professor da Educação Superior; Técnico ou Pedagogo da Educação superior e; outros. Interessava saber, sobretudo, a relação que os sujeitos da pesquisa tinham com o campo da Educação.
7. **Ano de Ingresso** – Esta pergunta, juntamente com a questão de número 4, darão uma ideia do intervalo entre o término da graduação e o ingresso do mestrado, importante para verificar como os anos fora do ambiente acadêmico possam ter influência no modo como estabelecem seus processos formativos (embora possam ter tido outras formações durante esse intervalo).
8. **Título da dissertação** – A pergunta tinha a intenção de verificar a articulação das dissertações com o campo da Educação.
9. **Tema da dissertação (grande campo onde sua dissertação se insere)** – A pergunta fundamental para a compreensão das motivações que levam os sujeitos da pesquisa a ingressarem no Mestrado em Educação da Ufopa, pois o tema da dissertação demonstra os caminhos que o mestrando está seguindo e, sobretudo se diz respeito ao campo da Educação.
10. **Trabalha(ou) durante o mestrado?** – Espera-se perceber a situação social dos mestrandos durante o curso, se dedicavam-se unicamente ao mestrado ou dividem seu tempo com o trabalho, uma das características primordiais do “aluno novo” proposto por Britto et al. (2008).
11. **Teve bolsa?** – A pergunta visava saber das condições objetivas dadas pela Capes aos alunos do mestrado em Educação, se possuíam bolsa ou tinham que buscar outros meios para se manter.
12. **Teve afastamento para estudar?** – A questão inquiria os alunos, daqueles que tinham a possibilidade, se tiveram afastamento para estudar, o que implicava tempo integral para se dedicar aos estudos (*Disponibilidades Objetivas*).
13. **Tempo de Conclusão** – Com essa questão buscava-se saber o tempo médio de conclusão dos mestrandos, espera-se que estes dados, juntamente com aqueles produzidos em outras questões, apontem para a qualidade da formação, pois quanto mais tempo leva-se para concluir o mestrado, maiores foram as dificuldades de natureza objetivas ou subjetivas.
14. **Quais as principais razões para fazer o Mestrado em Educação da Ufopa** – Nessa questão, foi pedido aos sujeitos da pesquisa que dissertassem sobre as principais razões que os levavam a fazer o

mestrado; a intenção era que, sem dar alternativa objetiva, buscar algumas razões para fazer o Mestrado em Educação que não estivesse previstas pelos pesquisadores.

- 15. Com base em sua resposta anterior, qual o grau de importância que as assertivas seguintes tiveram na sua opção pelo Mestrado em Educação da Ufopa** – Nessa questão, foi posta novamente a mesma questão anterior, no entanto, foram dadas as seguintes possibilidades de resposta: **Exigência profissional; Condição / possibilidade de crescimento na carreira; Vontade de estudar / realização pessoal; Possibilidade de atuar / ingressar na educação superior (troca ou ampliação de ação profissional); Qualificação profissional.** Essas perguntas teriam uma escala de 0 a 3, onde 0 significava nenhuma relevância e 3 muita relevância. Espera-se que os dados produzidos com este questionamento complementem a questão anterior com respostas abertas.
- 16. Quais as principais dificuldades encontradas no decorrer do Mestrado em Educação da Ufopa** – A pergunta inquiria os alunos das dificuldades encontradas no decorrer do Mestrado. Tinha-se a intenção que esta questão mostrasse as reais dificuldades enfrentadas por eles, usando novamente a mesma estratégia da questão 14, onde os sujeitos da pesquisa eram convidados a dissertar sobre a questão sem que lhes fossem dadas opções de resposta objetiva.
- 17. Com base em sua resposta anterior, indique o grau de relevância que as essas dificuldades tiveram no mestrado em educação para uma melhor experiência e formação** – Novamente, foi utilizada a estratégia da questão 15, foram dadas as alternativas seguindo a mesma escala de 0 a 3 e a mesma valoração quanto à relevância. As alternativas propostas foram: **Dificuldade com a área de educação; Acúmulo de estudo leitura; Tempo de interrupção entre mestrado e graduação; Diferença de expectativa / exigência em relação à graduação ou *lato sensu*; Inexperiência com pesquisa; Ausência de Ambiente de estudo; Disponibilidade de recursos; Disponibilidade de tempo; Outras obrigações (familiares; profissionais); Problemas pessoais (saúde ou outro).** Tinha-se a intenção de que estes dados complementassem os produzidos na questão anterior.
- 18. Quais as principais aprendizagens e contribuições do mestrado em Educação da Ufopa para a sua formação?** – Repetiu-se a estratégia das questões anteriores pelos mesmos motivos. Espera-se encontrar indícios de como os estudantes do mestrado estabelecem sua formação, sobretudo se o mestrado, na visão dos sujeitos da pesquisa, atingiu seus objetivos.
- 19. Com base em sua resposta anterior, indique o grau de relevância que as principais aprendizagens e contribuições do mestrado em Educação da Ufopa para a sua formação** – Novamente foi utilizada a estratégia investigativa das questões 14 e 17, fazendo com isso que as questões 18 e 19 fossem complementares. As possibilidades de resposta foram as seguintes: Permitirá ingressar na docência do ensino superior; Permitirá maior valorização profissional; Permitirá o conhecimento de novas teorias; Permitirá a melhora das práticas pedagógicas; Permitirá valorização financeira;

## Anexo 2

### Questionário postulantes ao Mestrado em Educação

O questionário contava com as mesmas questões do questionário aplicado aos estudantes do Mestrado em Educação da UFOPA, contudo, dada a possibilidade de maior obrigatoriedade de resposta visto que fazia parte do processo de inscrição para o ingresso no mestrado, foram incluídas perguntas, sobretudo, sobre o ato de estudar, composição de acervo pessoal. Portanto, serão descritas aqui somente as questões que não façam parte do questionário anterior para evitar repetições. As respostas foram influenciadas ou falseadas pelo local de resposta dos postulantes ao mestrado ou erros na elaboração do questionário.

1. **Gênero** Idem ao questionário aos estudantes.
2. **Cidade de Residência** Idem ao questionário aos estudantes (por um erro na aplicação, essa questão contou com dados apenas de uma turma de postulantes).
3. **1ª Graduação (Curso)** Idem ao questionário aos estudantes.
4. **Ano de conclusão da 1ª graduação** Idem ao questionário aos estudantes.
5. **Outras formações (outras graduações e pós-graduações)** – Idem ao questionário aos estudantes.
6. **Atuação profissional (Você pode se encaixar em mais de uma categoria)** Idem ao questionário aos estudantes.
7. **Título do Projeto de Pesquisa** Idem ao questionário aos estudantes.
8. **Tema do Projeto de Pesquisa** Idem ao questionário aos estudantes.
9. **Se ingressar no mestrado, pretende trabalhar ou continuar trabalhando?** Idem ao questionário aos estudantes.
10. **Se ingressar no mestrado, tem condições de financiar-se sem trabalhar?** A questão buscava saber as *disposições objetivas* dos estudantes para fazer o mestrado.
11. **Pretende conseguir afastamento para estudar?** Idem ao questionário aos estudantes.
12. **Qual a sua disponibilidade de tempo para fazer o mestrado** A questão visava verificar a disponibilidade de tempo que os estudantes diziam dispor para o mestrado, se parcial ou tempo integral para as atividades acadêmicas.
13. **Quais suas condições de estudo em casa?** A pergunta visava saber as condições que os postulantes dispunham para estudar no ambiente familiar, visto que é primordial para a atividade acadêmica, entre outras coisas, tanto o tempo para estudo quanto o local físico para isto, ou seja, *disposições objetivas e subjetivas*.
14. **Quais suas principais dificuldades na leitura de textos acadêmicos?** A questão visava descobrir o impacto que as dificuldades declaradas pelos postulantes na leitura do texto acadêmico têm na formação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que a leitura de modo geral e, sobretudo do texto acadêmico, suscita um conjunto de conhecimentos para a formação de sentidos, ou seja, um *repertório* de leituras antecedentes e outros conhecimentos de mundo.
15. **Quais suas principais dificuldades na produção de textos acadêmicos?** Assim como a leitura, a produção de textos acadêmicos é um processo de fundamental importância em curso de mestrado. Portanto, compreender as dificuldades que os postulantes têm para produzir textos desta natureza interessa pela relação com a formação destes sujeitos.
16. **Quais as principais razões para fazer o Mestrado em Educação da UFOPA?** Idem ao questionário aos estudantes (questão aberta).
17. **Com base em sua resposta anterior, qual o grau de importância que as assertivas seguintes tiveram na sua opção pelo Mestrado em Educação da UFOPA** Idem ao questionário aos estudantes (questão fechada).
18. **Dificuldades que acha que encontrará no decorrer do Mestrado em Educação da UFOPA** Idem ao questionário aos estudantes (questão aberta).
19. **Com base em sua resposta anterior, indique o grau de relevância que as possíveis dificuldades podem ter no Mestrado em Educação para uma melhor experiência e formação.** Idem ao questionário aos estudantes (questão fechada).
20. **Quais as principais aprendizagens e contribuições que você espera do Mestrado em Educação da UFOPA para a sua formação?** Idem ao questionário aos estudantes (questão aberta).

21. **Com base em sua resposta anterior, indique o grau de relevância das principais aprendizagens e contribuições que você espera do Mestrado em Educação da UFOPA para a sua formação.** Idem ao questionário aos estudantes. (questão fechada)
22. **Para a realização da prova de conhecimentos sobre educação para ingresso no mestrado, quantas horas por dia, em média, você tem dedicado aos estudos?** A pergunta indagava dos hábitos de leitura dos postulantes ao mestrado no processo de preparação para a prova de ingresso no curso, mas que pode dar indícios desses hábitos durante toda a vida acadêmica desses sujeitos.
23. **Para a confecção do projeto de pesquisa, quantas horas por dia, em média, você tem dedicado aos estudos?** Do mesmo modo da questão anterior, os dados produzidos por esta pergunta podem indicar sobre os hábitos de estudo além do ingresso no curso de mestrado. Também possui relação com os processos de produção de textos acadêmicos da assertiva 4.
24. **O tempo que você utiliza para estudar, você considera: (Marque apenas um item)** – A questão foram trazia como escolha: Muito insuficiente; insuficiente; suficiente e; mais que suficiente. Dentre essas opções, os sujeitos da pesquisa podiam escolher apenas uma que julgasse condizente com seus hábitos de estudo. Espera-se que os dados produzidos apontem a forma que esses sujeitos se veem enquanto estudantes.
25. **Para a confecção do projeto de pesquisa, quais dos itens abaixo você utilizou?** A pergunta investiga os processos de constituição de *acervo pessoal*, bem como seus modos de utilização para estudo. Diz respeito ao projeto de pesquisa, mas espera-se que os dados apontem para o modo pelo qual os sujeitos pesquisados estabelecem sua formação. Foram disponibilizadas as seguintes alternativas de resposta: Anotação/Resumo; Livro/artigo impresso; Livro/artigo digital; e fotocópia. Dentre essas opções, os postulantes ao mestrado poderiam escolher quantas fizessem parte da sua rotina de estudos
26. **Para a confecção do projeto de pesquisa, quais as principais dificuldades encontradas?** Esta questão toma também como pano de fundo o projeto para ingresso no mestrado, mas pretende-se que revele aspectos relevantes sobre os modos pelos quais os postulantes do mestrado empreendem seus processos formativos, sua *postura epistemológica*.
27. **Durante a leitura de estudo, você:** A questão visava verificar as práticas de leitura dos postulantes, analisando os procedimentos que os sujeitos adotavam no processo de compreensão e futura releitura do texto.
28. **Você escolhe os textos de estudo principalmente devido a:** A questão visava analisar as motivações de escolha dos textos acadêmicos a serem lidos, acredita-se que os dados produzidos por essa questão possam dar pistas sobre a *postura epistemológica* dos sujeitos da pesquisa.
29. **Você possui uma biblioteca pessoal (textos em meio físico: livros, revistas científicas)?** Apesar de grande parte dos materiais de estudo terem migrado para meios digitais em virtude dos avanços tecnológicos, os *acervos* em meio físico ainda são um meio muito utilizado para a guarda e consulta ao conhecimento produzido. Portanto, a questão visa produzir dados a respeito da prática de *constituição de acervo* em meio físico.
30. **Avalie o tamanho da sua biblioteca para seus estudos.** A questão será analisada em conjunto com a anterior por serem complementares.
31. **Você possui uma biblioteca virtual organizada?** A questão visava verificar a quantidade de sujeitos têm o hábito de organizar textos virtuais para estudo. Se justifica pelo fato de haver na rede de computadores infinidade de textos; no entanto, faz-se necessária organização mínima para que o estudante não se perca em um emaranhado de informações dispersas.
32. **Quais meios eletrônicos utiliza para organizar os textos virtuais?** Há uma infinidade de meios de guarda de materiais virtuais, indagar quais meios são utilizados pelos entrevistados para esse fim é fundamental para compreensão das formas de *constituição de acervo pessoal*.

## Anexo 3

### Roteiro da Roda de Conversa

**Público:** Turma 2018 do mestrado acadêmico em Educação da UFOPA

**Data:** Setembro de 2018

**Duração:** 3 horas

#### **Etapas da Roda de conversa:**

1. **Acolhida:** Serão mostrados os objetivos da pesquisa com o intuito de fazer com que os participantes deem uma contribuição mais espontânea;
2. **Amostra dos resultados a serem discutidos:** serão mostrados alguns resultados obtidos através do questionário aplicado para os candidatos ao mestrado em Educação da UFOPA;
3. **Perguntas Norteadoras:** A partir dos resultados mostrados, serão estabelecidas algumas perguntas norteadoras para discussão, apresentadas após cada dado apresentado. Os participantes externarão para todos os participantes e para o coordenador suas opiniões acerca dos dados apresentados.
  - As conversas serão gravadas para posterior análise como forma de contribuição com a pesquisa.
  - O intuito da roda de conversa é que os participantes se sintam à vontade para contribuir com a pesquisa no sentido de que se compreenda se os dados apresentados dizem respeito à realidade, se houve erro no método utilizado, se a forma que o questionário chegou a eles (candidatos de um processo seletivo) teve influência nas respostas ou ainda, um pouco de cada uma delas.
  - Os participantes serão divididos em grupos menores de até 8 participantes para uma melhor fluidez da conversa conforme a adesão dos mestrandos.
  - Haverá pausa para lanche em momento oportuno.