



IDENTIDADE: NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE O MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

*IDENTIDAD: NARRATIVAS DE PEDAGOGAS SOBRE LA MAESTRÍA
ACADÉMICA EN ENSEÑANZA*

*IDENTITY: NARRATIVES OF WOMEN EDUCATORS ON THE ACADEMIC
MASTER'S DEGREE IN TEACHING*

Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira¹

Crisna Daniela Krause Bierhalz²

Renata Hernandez Lindemann³

Vitor Garcia Stoll⁴

Resumo:

Este artigo discute os impactos da formação *stricto sensu* na constituição da identidade, a partir das narrativas das pedagogas mestres, ancorado em Pimenta, Pinto e Severo (2020), Libâneo (1998, 2010) e Nóvoa (2002, 2019). A conversa narrativa, seguida da transcrição e composição de sentidos, alinha-se metodologicamente à perspectiva narrativa de Clandinin e Connelly (2011, 2015). Os resultados indicam que a busca pelo mestrado é impulsionada pelo sentimento de inacabamento e pela insatisfação com cursos de especialização na modalidade EaD, relacionados ao distanciamento físico e à fragilidade teórica. A busca pelo mestrado também perpassa motivações pessoais (afeto, sentimento de inconclusão, desejo) e profissionais (aumento de salário, potência). Como contribuição, este estudo demonstra que o mestrado se mostra como um divisor de águas que transforma a identidade e a atuação profissional das pedagogas.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Pesquisa; Pedagogo-mestre.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Bagé/RS). Docente na Faculdade de Ciências Médicas e Jurídica (FACMED/Campus Augustipólis e Araguatins/TO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5055-4656>, e-mail: layseshuellencontato@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Bagé/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5117-6415>, e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Bagé/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5932-7807>, e-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

⁴ Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Bagé/RS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4133-9313>, e-mail: vitorgarciaastoll@gmail.com

Abstract:

This article discusses the impacts of *stricto sensu* graduate education on the construction of professional identity, based on the narratives of women educators holding a master's degree. The discussion is grounded in the works of Pimenta, Pinto and Severo (2020), Libâneo (1998, 2010), and Nóvoa (2002, 2019). The methodological approach aligns with Clandinin and Connelly's (2011, 2015) narrative inquiry, through conversational interviews, transcription, and meaning-making. The results indicate that the pursuit of a master's degree is driven by a sense of incompleteness and dissatisfaction with online specialization programs, particularly due to physical distance and theoretical fragility. Personal motivations (such as affect, a feeling of unfinished paths, and desire) intersect with professional ones (salary increase, professional empowerment). As a contribution, the study highlights the master's degree as a turning point that reshapes both the identity and professional practice of women educators.

Keywords: Graduate education; Research; Master educator.

Resumen:

Este artículo analiza los impactos de la formación de posgrado *stricto sensu* en la construcción de la identidad profesional, a partir de las narrativas de pedagogas con título de maestría. La discusión se fundamenta en los aportes de Pimenta, Pinto y Severo (2020), Libâneo (1998, 2010) y Nóvoa (2002, 2019). Metodológicamente, el estudio se inscribe en la indagación narrativa de Clandinin y Connelly (2011, 2015), por medio de entrevistas conversacionales, transcripción y construcción de sentidos. Los resultados indican que la búsqueda de la maestría está impulsada por un sentimiento de inacabamiento y por la insatisfacción con cursos de especialización en modalidad a distancia, especialmente debido al distanciamiento físico y la fragilidad teórica. Las motivaciones personales (afecto, sensación de camino inconcluso, deseo) se entrelazan con las profesionales (aumento salarial, empoderamiento). Como aporte, el estudio señala que la maestría representa un parteaguas que transforma tanto la identidad como la práctica profesional de las pedagogas.

Palabras clave: Posgrado; Investigación; Pedagoga con maestría.

Introdução

Para compreender as complexidades da identidade, é necessário explorar as concepções de identidade e os elementos que a compõem, considerando tanto a perspectiva individual quanto a influência do tempo e do contexto. Silva (2014) destaca que a identidade é multifacetada, ligada às narrativas e representações sociais, sendo moldada a partir do contexto em que o indivíduo está inserido. Para Hall (2006), a identidade passa por uma movimentação de construção e de transformação, a partir do sentimento de pertencimento que o indivíduo tem, em determinadas situações ou grupos.

Os contextos que contribuem para a construção da identidade incluem a família, o ambiente escolar, os colegas de trabalho e a formação, tanto inicial como continuada. A formação inicial desempenha um papel fundamental, pois diz respeito à inserção no campo de atuação, evidencia o contato com os colegas de trabalho e proporciona a construção, no coletivo, das características do ofício. O percurso profissional na escola, na sala de aula, no contato com os diferentes sujeitos possibilita dizer que “ser professor(a)” é uma construção no decorrer de um processo. Iza *et al.* (2014) e Nóvoa (2019) afirmam que a formação inicial coloca o pedagogo em contato com a prática docente.

Já a formação continuada é um espaço para o pedagogo constituir-se a partir das vivências, das trocas, dos planejamentos e das investigações que envolvem o cotidiano, de maneira que ele possa refletir sobre sua atuação, sobre a construção de si, dos outros e sobre a sua identidade (Iza *et al.*, 2014). A formação continuada é um estímulo para o pensamento crítico-reflexivo (Nóvoa, 2019), que busca promover a autonomia do profissional frente aos muitos desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a identidade do pedagogo é um processo contínuo e dinâmico, influenciado por diversos fatores, entre eles está a formação. Compreender essa complexidade torna-se essencial para fortalecer a profissão. Libâneo (2010) aborda as fragilidades históricas da identidade profissional do pedagogo, quais sejam: desvalorização, precariedade do local de trabalho, ambiguidades que englobam a profissão, desde a docência nas séries iniciais até as funções administrativas que competem ao pedagogo. Há, ainda, o estereótipo do pedagogo associado a um profissional que cuida de crianças; Arantes e Gebran (2014) apontam isso como um dos motivos para a desvalorização do curso.

Em contrapartida, a Pedagogia vai além, envolvendo a compreensão teórica da educação como fenômeno, formulação e orientações práticas. Ainda assim, pesquisas mostram carência de estudos que investiguem e reflitam sobre o que fazem os pedagogos em suas salas de aula, como ocorrem os processos formativos – neste caso em específico, como se inseriram e realizaram suas pesquisas a partir do ingresso na pós-graduação – e que contribuições identificam. Assim, este trabalho se alinha com as recentes discussões no

campo de estudo da Pedagogia, quando se refere a compreender a formação, atuação e o fazer da Pedagogia, levantadas por pesquisadores dessa área (Moreira; Pimenta, 2021).

Frente ao exposto, o estudo responde à seguinte questão-problema: de que maneira a formação no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa impactou a identidade das pedagogas que atuam na Educação Básica da cidade de Bagé/RS?

Para responder a tal questionamento, elencou-se como objetivo geral compreender, a partir das narrativas das pedagogas mestres pelo PPG em Ensino, como a formação *stricto sensu* modificou a identidade. De natureza qualitativa, o estudo foi realizado na perspectiva da pesquisa narrativa, descrita por Clandinin e Connelly (2011; 2015), por meio de uma conversa com cinco pedagogas mestres em Ensino, no período de julho a setembro de 2022, na cidade de Bagé/RS.

Ademais, o presente artigo reside em entender o impacto de um mestrado na identidade do pedagogo. Apresenta contribuições para refletir sobre a formação continuada, a atuação docente, o envolvimento de pedagogos no campo da pesquisa e, principalmente, sobre o processo de construção da identidade do pedagogo.

Caminho metodológico

O procedimento metodológico adotado neste estudo é de natureza qualitativa, fundamentado no método narrativo, seguindo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011, 2015). A pesquisa narrativa é concebida como uma abordagem para investigar a experiência humana, simultaneamente sendo método e fenômeno pesquisado, cuja justificativa se ancora na possibilidade de os participantes da pesquisa relatarem as suas experiências, buscando “[...] compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 1). Para Clandinin e Connelly (2011), esta abordagem permite que o pesquisador se envolva não apenas mentalmente, mas também fisicamente, tornando-se parte do contexto revivido.

O estudo foi realizado com a participação de cinco pedagogas mestras, com experiência na Educação Básica, egressas do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), situada em Bagé, Rio Grande do Sul. A escolha dessas participantes se deu pelo interesse em compreender as experiências das pedagogas nesse espaço de formação.

O MAE é um espaço de formação continuada institucionalizado em 2017, que cria uma paisagem de imersão na pesquisa científica e no desenvolvimento de práticas pedagógicas investigativas, contribuindo com a formação de pesquisadores na área do ensino. Dividido em duas linhas de pesquisa: Perspectivas epistemológicas e pedagógicas plurais, inovadoras e inclusivas, e Aprendizagens contemporâneas, práticas emergentes e transdisciplinares, o Programa tem como fulcro “atender as demandas de

formação [...] de profissionais que atuam em espaços educativos formais ou não formais, oriundos dos mais diversos cursos de graduação [...]” (Universidade Federal do Pampa, 2017, n. p.). Dentre esses profissionais, estão os professores que atuam na Educação Básica e que, através da formação continuada, buscam ressignificar suas práticas. Em específico, no que tange ao pedagogo, Gervasio (2019) afirma que o ato de refletir a docência o capacita para atuar a partir das novas exigências da educação.

No ano de 2022, durante o levantamento de informações, o MAE contava com 61 egressos. Acerca dos pedagogos e pedagogas egressos, foram encontrados 11 sujeitos. Como critério de inclusão, foi estabelecido: mulheres, pedagogas que atuassem na Educação Básica (análise do Currículo Lattes). Dos 11 pedagogos, ficaram 8; foram excluídas duas pedagogas que não atuavam na Educação Básica e um, por questões de gênero. Após o envio do convite, mais três pedagogas foram excluídas por não terem disponibilidade, ficando cinco participantes.

Como procedimentos éticos, as participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Também se optou pela preservação da identidade, sendo utilizados nomes de flores que pertencem ao Bioma Pampa, quais sejam: Margarida-Amarela, Alecrim-do-Campo, Jalapa-Escarlate, Petúnia-do-Campo e Estrela-do-Sul.

Para alcançar o objetivo deste estudo, elencou-se, como procedimento de pesquisa, a conversa narrativa, com um roteiro flexível composto por cinco perguntas, realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2022, com duração de duas a quatro horas, registradas em áudio. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), o registro das conversas é importante para permitir ao pesquisador narrativo revisitar as informações sempre que houver necessidade.

A transcrição dos áudios gravados (texto de campo) possibilitou reescrever as histórias, as memórias e as experiências vividas, transformando-as em textos de pesquisa, que representam o processo interpretativo. Os textos de campo também destacam “[...] a relação do pesquisador com a história em andamento do participante” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 136), reconhecendo a experiência do pesquisador como um elemento crucial no processo da pesquisa narrativa, em que as histórias são lidas, ouvidas, reescritas e refletidas (Clandinin; Connelly, 2011). Após essas etapas, as histórias das pedagogas foram entrelaçadas com as interpretações e o embasamento teórico.

Como composição de sentidos, foram escolhidas, também, peças de quebra-cabeça para evidenciar um processo de construção identitária. As peças representam os fragmentos das falas das pedagogas, que colaboram na compreensão dos aspectos da formação continuada e das contribuições do MAE em suas identidades. A discussão foi realizada em duas composições de sentidos, quais sejam:

i. Especializações e atuação. Esta composição se relaciona com o sentido inacabado do sujeito (Freire, 1996), que se coloca em movimento para construir e reconstruir conhecimentos. Essa busca é evidenciada nas narrativas das pedagogas pela constante necessidade de formação continuada. As cinco pedagogas cursaram mais de uma especialização *lato sensu*, sendo que a escolha do curso estabelecia uma relação direta com o seu campo de atuação (supervisão, orientação, gestão educacional, Educação Infantil, Educação Especial, entre outras).

ii. Mestrado: formação pela pesquisa. Esta composição evidencia que o processo natural de busca das pedagogas instiga o desejo de cursar mestrado, e esse movimento de formação continuada está intimamente relacionado com a pesquisa científica. Constatase que a construção coletiva e colaborativa nos grupos de pesquisa contribuiu para a identidade das pedagogas enquanto pesquisadoras de suas práticas.

Elementos identitários das pedagogas mestres

Especializações e atuação

As cinco colaboradoras da pesquisa apresentam convergências e dissimilitudes em seus percursos formativos e espaços de atuação profissional. No primeiro aspecto, quatro delas estudaram no Curso Normal e cinco cursaram especializações anteriormente ao ingresso no MAE. No segundo aspecto, identificou-se que ocupam diferentes cargos (duas professoras da Educação Infantil, duas supervisoras e uma orientadora educacional), bem como estão vinculadas a diferentes esferas educativas (duas na rede privada, duas na rede pública municipal e uma na rede pública estadual), conforme apresentado na Figura 1.



Figura 1: Síntese das características formativas e da atuação profissional das pedagogas. Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Um dos elementos que se destaca na narrativa das pedagogas diz respeito à constante busca pela formação continuada. Percebe-se, na Figura 1, que todas cursaram mais de uma especialização *lato sensu*. A esse respeito, relataram que as especializações foram cursadas com o intuito de se apropriarem de áreas específicas de atuação e se aperfeiçoarem profissionalmente nos cargos em que estavam alocadas, exemplificado pela supervisão e orientação escolar. Essa busca pela constante formação evidencia um ciclo de aprendizagem formativa discutido por Marcelo Garcia (2009). Para o autor, a formação docente não deve se encerrar após a conclusão da licenciatura e inserção na vida profissional; pelo contrário, deve ser retroalimentada para que haja aperfeiçoamento das habilidades, dos conhecimentos e da permanente atualização dos professores.

Sobre a importância de estar em constante formação, Nascimento e Silva (2022) fazem analogia entre a formação continuada de professores e a prática médica. Elas refletem que, da mesma forma que um tratamento de saúde eficaz depende do conhecimento e diagnóstico preciso do médico, de exames realizados com equipamentos modernos e da prescrição de remédios testados por órgãos competentes, os professores também necessitam de constante formação para se constituírem individual e coletivamente em suas relações profissionais e no aprimoramento da sua prática.

Observou-se concordância entre as pedagogas quando afirmam que, apesar dos cursos de especialização *lato sensu*, permanecia o sentimento de incompletude, de inacabamento, em decorrência das inquietações e dos dilemas vivenciados na profissão docente. Imbernón (2010, p. 19) explicita que “[...] a formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social”, propósito que as especializações das pedagogas, principalmente aquelas realizadas de forma online, não conseguiam mais atender.

Uma fragilidade referente aos cursos de especializações diz respeito à modalidade de Educação a Distância (EaD). As pedagogas consideram uma experiência formativa com baixa interação humana e, muitas vezes, com abordagem teórica superficial. A oferta de cursos, tanto de formação inicial como continuada, nessa modalidade suscita reflexões a respeito de uma escolha que pondere as características tanto do curso como da instituição responsável pela oferta.

Os aspectos positivos dos cursos EaD (flexibilidade de tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades), bem como os negativos (distanciamento físico), devem ser ponderados pelos professores ao escolherem os cursos de formação. De acordo com Fernandes *et al.* (2018), a utilização de mídias e plataformas, a facilidade de acesso, a economia de tempo e deslocamento, o ritmo individual e a maior acessibilidade são positivities da EaD. Por outro lado, a superficialidade, o distanciamento entre aluno e professor, o imediatismo e a falta de preparo de alguns docentes são alguns exemplos de suas fragilidades (Fernandes *et al.*, 2018).

Com base no exposto, as pedagogas vivenciam momentos formativos: Curso Normal, licenciatura em Pedagogia e a especialização relacionada com a área de atuação. Segundo as participantes, esta foi escolhida a partir da necessidade relacionada à prática em sala de aula ou ao setor em que estavam atuando, para que pudessem lapidar suas

habilidades mais específicas. As especializações englobam: Educação Infantil, Gestão e Organização da Escola, Supervisão e Orientação Escolar, Educação e Diversidade Cultural. Evidencia-se que a profissão de pedagogo tem exigido, cada vez mais, versatilidade desse profissional, que tem ampliado seu campo de atuação e, para tal, busca estar constantemente se aperfeiçoando.

A seguir, a composição de sentidos na qual identificam a necessidade de se inserir no campo da pesquisa por meio do MAE.

Mestrado: formação pela pesquisa

Os estudos sobre a identidade do pedagogo sinalizam a importância da formação continuada e evidenciam que, nos últimos anos, há uma crescente na oferta e inserção de profissionais da Pedagogia em Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* (Pimenta; Pinto; Severo, 2020). Este dado é evidenciado nesta pesquisa, realizada em 2022, que mostra que, do total de 61 egressos do Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa, campus Bagé, 11 são pedagogos; destes, nove atuavam na Educação Básica.

A composição de sentidos a respeito das motivações pessoais (afeto, sentimento de inconclusão, desejo) e profissionais (aumento de salário, potência) das pedagogas na busca pelo mestrado é apresentada na Figura 2.



Figura 2: Motivações das pedagogas pela busca de um mestrado. Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Mesmo que seja de conhecimento que, durante a formação inicial, alguns pedagogos tenham realizado trabalho de conclusão de curso, e que também nas especializações seja comum a produção de monografias, percebe-se, nas narrativas das pedagogas, uma lacuna a esse respeito. Para elas, é no mestrado que ocorre a articulação com a pesquisa.

Mas evidencia-se que foi no mestrado que as maiores mudanças na prática e nos aspectos formativos aconteceram. Elas queriam, de alguma forma, fugir do ensino tradicional e experimentar novas possibilidades de ensinar. Isso vai sendo percebido em suas narrativas, pois o mestrado foi uma possibilidade encontrada pelas participantes para avançarem em conhecimento e, ainda assim, continuarem conectadas com o lugar em que trabalhavam.

Este é um aspecto interessante sobre a relação das pedagogas com o mestrado, pois elas rompem com a ideia de que os profissionais que se aperfeiçoam em pós-graduação *stricto sensu* saem dos espaços de Educação Básica. Tardif (2014, p. 37) evidencia que “[...] é bastante raro ver teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar”. A afirmação do autor revela um processo natural para a docência no Ensino Superior, mas também a necessidade de repensar políticas públicas de incentivo aos profissionais da Educação Básica para acesso e permanência nos cursos, bem como de remuneração após a conclusão.

Sobre as motivações para a busca do mestrado, a primeira experiência foi narrada por Alecrim-do-Campo. Ela foi professora em uma escola localizada em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST); era uma classe multisseriada. Durante a conversa, mostrou uma placa com a foto de um aluno para contar a história de como entrou no mestrado. Ela foi a primeira professora daquele aluno e, em 2017, ele a procurou para comemorar sua conquista – estar se formando em engenharia – e então a convidou para voltar ao assentamento. A partir daquela visita, reencontrou vários alunos e amigos do início de carreira. Ela recebeu uma homenagem dos alunos com uma música, e aquela simples visita mudou totalmente a sua relação com a educação.

Ela buscou o mestrado para escrever sobre aquelas pessoas, sobre relacionamento e afeto e a relação com a ciência, ou seja, buscou compreender aquele ambiente como *lócus* da pesquisa. A afetividade é uma temática bastante discutida na Pedagogia, visto que a relação professor-aluno contribui para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo. A boa relação na sala de aula faz com que o aluno seja mais proativo e se relacione melhor com os conteúdos (Veras; Ferreira, 2010). Esse elemento também vai surgindo ao longo da narrativa das outras participantes.

Já para Petúnia-do-Campo, o mestrado era um desejo de algum tempo, movido por algumas necessidades específicas: ela queria que fosse em Bagé, pois a rotina corrida de trabalho não permitia o deslocamento para as universidades da região. Durante a conversa com a Jalapa-Escarlate, falamos sobre a similaridade entre todas as participantes, as especializações e o sentimento de que a pós-graduação *lato sensu* não era mais suficiente. As mudanças de atuação como pedagoga – docência, gestão e depois supervisão – fizeram com que Jalapa-Escarlate buscasse formação na área em que estava atuando, para ter propriedade daquilo que estava fazendo. A partir das suas inquietações, mais uma especialização não seria suficiente para as mudanças

necessárias à educação. O mestrado vem, então, para concretizar o perfil de professora-pesquisadora.

A colaboradora Margarida-Amarela relatou que sempre ficou curiosa sobre fazer um mestrado e viu que uma colega do Curso Normal, a professora Estrela-do-Sul, estava no MAE, e sua mãe também estimulava a continuidade dos estudos. Quando abriu o processo seletivo, fez o projeto e garantiu uma vaga no mestrado. Ao ser questionada, Estrela-do-Sul revelou que, quando ingressou no mestrado, a pauta do momento eram as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ela queria mostrar como a Educação Infantil ocupa papel central na formação do sujeito. Por isso, decidiu engajar-se na pesquisa, pois a maioria dos estudos era desenvolvida sobre crianças, e não com crianças.

O mestrado, portanto, proporciona às pedagogas a possibilidade de construir um saber a partir de seus respectivos interesses. De acordo com Pündich, Quaresma e Araújo (2020, p. 3), “[...] são esses saberes que mobilizam e fazem com que a prática pedagógica tenha sentido, provocando transformações e mudanças na vida pessoal e profissional do docente e da instituição escolar”. Foi essa busca por conhecimento que permitiu que as pedagogas se desenvolvessem como pesquisadoras de suas práticas, em um processo evolutivo de constante transformação.

A vida após o mestrado: mudanças na atuação e identidade das pedagogas

As participantes da pesquisa defendem a conexão entre a universidade e a escola. A colaboradora Jalapa-Escarlate já aponta isso em sua narrativa, quando afirma que “ter mestres e doutores na Educação Básica é importante para valorizar o ambiente escolar. É enriquecedor”. Para ela, é justamente esse olhar de pedagogo-pesquisador que leva a transformação para as escolas, evidenciando a necessidade de que o pesquisador na área de educação precise ter também o pé no chão da sala de aula e conhecer a realidade. Segundo Tardif (2014), a partir dos anos 90, os pesquisadores começaram a ver a sala de aula como um ambiente com diversas possibilidades de investigação.

O pedagogo deve dedicar-se a estudos que abranjam tanto teoria como prática, considerando as mudanças sociais e culturais da sociedade (Libâneo, 2010). É nesse sentido que, para Silva (2022), o pedagogo é, por si só, um cientista da educação, que desenvolve no ambiente escolar seu campo de pesquisa e insere-se como mediador para compreender a teoria e refletir sobre a prática. A crescente desse fenômeno pesquisado se dá pelas potencialidades de pedagogos pesquisadores, que estão evidenciando a importância de discutir a Pedagogia como ciência da educação.

Soansolotti e Coelho (2019) afirmam que a formação continuada tem um papel importante para a transformação pedagógica e que isso tem relação com a identidade do professor-pesquisador. Em concordância com isso, Libâneo (1998) descreve:

A formação continuada é, hoje, uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos. Primeiro, a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores. O Referencial Pedagógico

proposto pelo MEC para formação de professores do curso normal diz sobre isso o seguinte: O desenvolvimento profissional permanente exige um processo constante de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua própria formação. [...] É uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. [...] Pode acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades (Libâneo, 1998, p. 4).

Apesar de reconhecerem a importância e a necessidade de o professor estar em ambientes de formação continuada, o que ficou evidenciado a partir das narrativas é que o mestrado se difere, de maneira latente, das demais formações continuadas – principalmente por proporcionar experiências de participação em eventos acadêmicos, trabalhos colaborativos na escola, possibilidade de ministrar aulas em faculdade e desenvolver a coletividade a partir da inserção nos grupos de pesquisa.

Ao narrarem sobre as mudanças após o mestrado em suas vidas profissionais, as reflexões denotavam um movimento chamado de: “eu pedagoga antes do mestrado e eu após o mestrado”. De maneira unânime, elas consideram que o mestrado foi uma espécie de “boom” em suas vidas profissionais. O mestrado significou mais que uma formação destinada a sanar necessidades de área específica: ele abriu possibilidades e experiências transformadoras, que, por conseguinte, refletem na realidade da Educação Básica. A Figura 3 revela as principais mudanças na prática e identidade profissional das pedagogas.



Figura 3: O mestrado e as transformações na prática e na identidade profissional das pedagogas.
Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Para a Estrela-do-Sul, foi uma oportunidade de aprofundar sua área de interesse desde a formação inicial: a Educação Infantil. Atualmente, atuando na orientação educacional, aponta sua atuação no estímulo para que outras professoras sejam ousadas nas metodologias de ensino. Essa é também uma realidade para Petúnia-do-Campo, que envolveu sua escola na pesquisa de mestrado e proporcionou uma experiência para outros professores e colaboradores. A primeira turma do mestrado de 2017, por exemplo, pôde discutir sobre as questões inerentes às mudanças da Base Nacional Comum Curricular, uma mudança importante para a Educação Básica. Além disso, proporcionou que estivessem presentes em eventos regionais e nacionais, divulgando cientificamente suas pesquisas – fato considerado positivo nas narrativas.

A colaboradora Margarida-Amarela conta que o mestrado contribuiu para a sua atuação na prática docente. Já a Jalapa-Escarlate coloca o mestrado como uma ponte importante para a pesquisa. O acesso a profissionais de áreas diversas contribuiu para a sua atuação como supervisora de professores de áreas distintas, na escola em que atua. Estar no MAE se mostrou como um momento de experientiação, de enxergar a educação com outros olhos. Para Alecrim-do-Campo, proporcionou a oportunidade de promover ações e projetos na escola em que atua. Percebe-se que o mestrado expressa “[...] a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2014, p. 23).

A partir do exposto, o mestrado é um espaço formativo para repensar as práticas, pensar novas possibilidades de ensino e de atuação dentro de sua respectiva área, de aproximar escola e universidade, de levar para dentro da Educação Básica a pesquisa como um princípio educativo. Tardif (2014, p. 201) aponta essa relação como a “[...] possível colaboração entre ‘teórico e prático’, entre os pesquisadores universitários e os professores de profissão”.

As colaboradoras Petúnia-do-Campo, Alecrim-do-Campo e Jalapa-Escarlate foram da primeira turma do MAE (2017–2019), se mantiveram atuando na Educação Básica durante todo o mestrado e continuam quando da realização da pesquisa (2022). Consideram que essa fase foi desafiadora, devido à demanda de leituras e pesquisas. Em unanimidade, a carga horária de trabalho do professor, ou seja, 40 horas semanais, foi indicada como um obstáculo para o pedagogo que pretende ingressar no mestrado. Em contrapartida, as participantes Estrela-do-Sul e Margarida-Amarela foram bolsistas. Portanto, puderam experimentar o mestrado tendo a possibilidade de dedicar-se parcial ou integralmente à pesquisa.

No que tange aos desafios de conciliar o mestrado e a jornada na Educação Básica, deve-se considerar que, muitas vezes, as atividades ultrapassam a carga horária estabelecida no contrato, pois envolvem planejamento, estudo e pesquisa. Para Gomes, Brasileiro e Lima (2014, p. 24), “[...] essa situação faz com que o trabalho desse docente não possua uma identidade própria, tendo que reorganizar a sua prática educativa para atender a toda essa diversidade educacional”. Todas as exigências e limitações de tempo acabam restringindo o acesso de pedagogos da Educação Básica à pós-graduação.

Dentre tudo o que foi explorado acerca das experiências e mudanças proporcionadas pelo mestrado, destaca-se que, quando atrelado à identidade, as pedagogas tiveram a oportunidade de olhar mais para dentro de si como profissionais e eclodir em sua vida pessoal, profissional e social. Nesse sentido, o mestrado se configura como um ambiente que promove a construção e o amadurecimento dos saberes da formação profissional. Os achados da pesquisa evidenciam a potencialidade que a formação em nível *stricto sensu* traz para a atuação profissional e, por conseguinte, para a (re)constituição da identidade das pedagogas.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, a partir das narrativas das pedagogas mestres pelo PPG em Ensino, como a formação *stricto sensu* modificou a identidade e a atuação no contexto escolar. Considera-se que o objetivo foi alcançado, posto que as narrativas evidenciaram a importância do mestrado para a jornada profissional das participantes.

Dentre os principais resultados, identificou-se o engajamento das pedagogas no campo da pesquisa, principalmente como pesquisadoras da própria prática e das contribuições que passaram a ter nas instituições em que atuam. As narrativas também revelaram que as pedagogas passaram a enxergar a escola com outros olhos, no que tange à forma como se perceberam responsáveis pela construção de saberes para a própria atuação. Além de ajudá-las na estruturação de projetos que podem contribuir para além da sala de aula, a análise das narrativas também revela um grande desafio enfrentado por profissionais que desejam ingressar na pós-graduação *stricto sensu*: o tempo.

As colaboradoras enfatizaram que a demanda da jornada de trabalho é extensa; a grande maioria atuou em uma jornada de 40 horas durante o mestrado, o que tornou o processo mais desafiador no que diz respeito à dedicação para atingir seus objetivos profissionais. Além disso, os resultados mostram o potencial do mestrado para alavancar a formação e a atuação das pedagogas, pois é necessário considerar que todas elas já contavam com uma formação *lato sensu* antes de ingressar no mestrado. Todavia, foi o mestrado que “virou a chave” em suas vidas, trazendo outras possibilidades, a exemplo de novas áreas de atuação e do doutorado.

A pesquisa, apesar de trazer importantes contribuições, elenca outras possibilidades de continuidade. A título de exemplo, faz-se necessário acompanhar a jornada de trabalho das pedagogas mestres, a fim de compreender como fazem Pedagogia dentro da sala de aula e como refletem e transformam suas práticas. Outra possibilidade é pesquisar as pedagogas egressas do MAE que ainda não estão inseridas no espaço escolar, com o intuito de compreender como se constrói a identidade de uma pedagoga com mestrado ou doutorado que não atua na Educação Básica. Por fim, outro ponto que merece reflexões

mais aprofundadas é verificar quais as contribuições científicas das produções das pedagogas após a conclusão dos Programas de Pós-Graduação.

Referências

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, [S. l.], v. 6, p. 280-294, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1643>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERNANDES, Wendel Simões *et al.* Educação a distância: principais aspectos positivos e negativos. **Revista Brasileira de Educação de Saúde**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 41-47, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.6095>. Acesso em: 24 fev. 2024.

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

GERVASIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores-mestres**: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4754>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GOMES, Stephanie Silva Weigel; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira; LIMA, Phabyanno Rodrigues. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 23-36, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3496/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199978>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo. **Revista de Educação da AEC**, [S. l.], v. 27, n. 109, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. Cortez editora, 2010

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, [S. l.], v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/51392263.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MOREIRA, Jeferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NASCIMENTO, Adriane Fernandes do; SILVA, Vera Lúcia Reis da. Formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores: perspectivas a partir de experiências com a docência remota. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, p. e572111134163, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34163>. Acesso em: 24 fev. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 14 Nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, v. 15, p. e2015528, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PÜNDRICH, Paula Luiza; QUARESMA, Adriane Helena Dutra; ARAUJO, Maria Cristina Pansera de. A profissionalização do docente pedagogo. *In*: SALÃO DO CONHECIMENTO, JORNADA DE PESQUISA, 25., 2020, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18517/17251>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Livaldo Teixeira da. O trabalho do pedagogo escolar stricto sensu: uma proposta para a organização da prática pedagógica. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 51-71, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2022.55678>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Barra do Garças, n. 3, p. 205-219, 2019. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2019/09/16-O-CONCEITO-DE-FORMACAO-CONTINUADA-SIMONE.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Regimento Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico em Ensino**. Bagé: Unipampa, 2017.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, n. 38, p. 219-235, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>. Acesso em: 18 fev. 2024.

A Revista Interdisciplinar Sulear declara que os(as) autores(as) são responsáveis pela revisão textual, tanto da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras e das normas e padronizações vigentes.

Recebido em: 27/2/2024

Aprovado em: 1/8/2025