

**Minha vida não é uma empresa! A influência do
neoliberalismo na trajetória para a pós-graduação e as
possibilidades de colaboração**

**My Life Is Not a Business! The Influence of neoliberalism
on the Pathway to Graduate School and the Possibilities
for Collaboration**

Tatiane da Silva Alves¹

Murillo Aurélio de Moura Araujo²

RESUMO

A pós-graduação no Brasil é vista como um espaço importante para a produção de conhecimento em diferentes campos do saber. Neste contexto, este artigo tem como objetivo compreender a trajetória profissional de professores da Educação Básica para o acesso à pós-graduação *stricto sensu*. Apresentamos a implementação e os resultados de um minicurso intitulado "Projeto de pesquisa descomplicado: da ideia à execução", direcionado a professores da Educação Básica. Utilizamos a metodologia de História Oral, na qual uma narrativa específica é destacada. Assim, uma das participantes construiu um projeto de pesquisa "bem-sucedido" e conseguiu ingressar em um programa de mestrado. Embasamo-nos em uma análise narrativa para a discussão. O estudo nos mostra como a formação em trajetória, articulada com ações colaborativas, podem contribuir para que professores possam desenvolver pesquisas acadêmicas. No entanto, é importante notar que Bárbara enfrentou um "jogo" complexo imposto pelo neoliberalismo, que tende a priorizar resultados rápidos e produtividade. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas e instituições de ensino continuarem a apoiar programas de formação em trajetória como estratégia para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; História Oral; Colaboração.

ABSTRACT

¹ Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: Tatianealves091320@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9295-1791>.

² Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: murillo.aurelio@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1248-4730>.



Postgraduate education in Brazil is viewed as an important space for the production of knowledge across various fields. In this context, this article aims to understand the professional trajectory of Basic Education teachers in accessing *stricto sensu* postgraduate programs. We present the implementation and results of a minicourse titled "Simplified Research Project: From Idea to Execution," aimed at Basic Education teachers. We have used an Oral History methodology, in which a specific narrative is highlighted. Therefore, one participant developed a "successful" research project and was admitted to a master's program. We base our discussion on narrative analysis. The study shows how trajectory-based training, combined with collaborative actions, can help teachers develop academic research. However, it is important to note that Bárbara faced a complex "game" imposed by neoliberalism, which tends to prioritize quick results and productivity. This reality underscores the need for public policies and educational institutions to continue supporting trajectory-based training programs as a strategy for the academic and professional development of educators.

KEYWORDS: Neoliberalism; Oral History; Collaboration.

Considerações iniciais

Ao observarmos a trajetória profissional dos professores envolvidos, tornam-se evidentes as transformações nos conceitos e paradigmas da área em que atuam, além de constantes re(atualizações). Garnica e Gomes (2020, p. 36) destacam que “a formação do professor de Matemática no Brasil ocorre marcada pelos signos da carência, da urgência e da transitoriedade, alguns desses signos marcando até hoje nossas escolas”.

O contexto educacional é profundamente afetado por uma gama de agentes envolvidos em políticas (muitas vezes de governo), normativas e de práticas pedagógicas, que nem sempre operam de maneira harmoniosa. As políticas educacionais muitas vezes enfrentam desafios na implementação devido à falta de recursos adequados, à burocracia excessiva e a mudanças frequentes de diretrizes. Normativas governamentais e institucionais podem impor restrições que limitam a autonomia das escolas e dos educadores, impactando negativamente na flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades locais.

Além disso, as práticas pedagógicas nem sempre refletem as melhores evidências científicas disponíveis, com metodologias ultrapassadas ou inadequadas que persistem por falta de investimento em formação em trajetória e atualização curricular. O contexto socioeconômico e cultural também cria desigualdades, com algumas comunidades enfrentando desafios estruturais profundos que limitam seu acesso ao ensino. Isso faz com que os professores estejam em constante processo de atualização e revisão de seus conhecimentos, tanto os adquiridos durante a formação inicial quanto os desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional.

Concomitantemente, a pós-graduação tem uma função importantíssima no amadurecimento científico no Brasil, uma vez que “se desenvolve a partir da década de 70 e está relacionada ao desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do estado nas políticas públicas” (Morosini, 2009, p. 127).

A pós-graduação brasileira foi instituída no contexto da “expansão da base material necessária à produção capitalista, onde a pesquisa não apenas ganhou destaque como função da universidade, mas também passou a ser centralizada na pós-graduação, vista como o epicentro da produção de conhecimento” (Morosini, 2009, p. 128-129). Seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente as metas 14 e 16, a pós-graduação assume o papel de:

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil doutores).

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014b).

A centralização da função de produção de conhecimento na pós-graduação, conforme destacado por Morosini (2009), suscita questionamentos relevantes sobre o impacto dessa ênfase na graduação, especialmente à luz das diretrizes estabelecidas pelo PNE. A meta 14 propõe ampliar o número de mestres e doutores formados e inseridos no mercado de trabalho, enquanto a meta 16 visa elevar a qualidade da formação oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação.

Nacarato (2016, p. 275) destaca que “a pós-graduação precisa ser um desejo do professor e não uma imposição de políticas públicas”. Enquanto a pós-graduação for valorizada como o espaço privilegiado para pesquisa e inovação, a graduação muitas vezes pode ficar desassistida em um importante aspecto do desenvolvimento acadêmico.

Isso pode resultar em uma formação inicial de professores menos preparada para o ambiente de pesquisa e a aplicação de metodologias científicas em suas práticas profissionais. Além disso, a ênfase excessiva na pós-graduação pode contribuir para a perpetuação de desigualdades no acesso ao conhecimento acadêmico, uma vez que nem todos os estudantes têm oportunidades iguais de participar de programas de pós-graduação. Portanto, devemos (re)pensar sobre a distribuição e o equilíbrio entre pesquisa e formação em todos os níveis educacionais, garantindo que a pesquisa seja integrada de forma mais ampla ao currículo da graduação.

Nacarato (2016, p. 271) já questionava se há, por parte dos professores, “o desejo de realmente cursar uma pós-graduação? Qual a garantia de que a pós-

graduação se constitua em formação continuada para os professores da Educação Básica? Qual a concepção que se tem de formação continuada?

Sob tais problematizações, tivemos como objetivo compreender a trajetória profissional de professores da Educação Básica para o acesso a pós-graduação *stricto sensu*. Muitos professores enfrentam dificuldades na materialização de suas ações pedagógicas a partir da elaboração de projetos de pesquisa, o que limita a alcançabilidade de contribuição para a comunidade científica. Para tanto, este artigo relata a experiência de um minicurso oferecido a professores da Educação Básica, focado na construção de projetos de pesquisa, destacando a trajetória de uma participante que obteve "sucesso" na elaboração do projeto e no ingresso em um mestrado.

Inspirações teóricas

Iniciamos dando destaque à relevância das interações entre universidade (especificamente a pós-graduação) e escola, trazendo indícios de como essa parceria pode contribuir com a trajetória profissional de professores, e como essas ações podem facilitar a elaboração de projetos de pesquisa que atendam aos requisitos acadêmicos exigidos para ingresso em programas de pós-graduação.

Estudos indicam que a formação em trajetória contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, aumento da confiança profissional e aprimoramento da qualidade do ensino (Gatti; Barreto, 2009). No contexto da elaboração de projetos de pesquisa, essas habilidades possibilitam um maior amadurecimento acadêmico, pois oferece aos professores as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para a investigação científica. Nacarato (2016, p. 273) destaca:

O quanto o PIBID vem aumentando significativamente, com adesão de muitas instituições, as quais apresentavam suas propostas. Por ser uma política que previa a parceria das universidades (cursos de licenciatura) com a escola pública, ou seja, futuros professores atuando colaborativamente com professores em exercício, ela reunia todos os elementos para possibilitar uma formação mais voltada à prática profissional, mediada pela pesquisa e por aproximações com o cotidiano das escolas – local de atuação dos futuros professores. Além disso, ela possibilitava, aos professores em exercício, práticas formativas, pelo retorno aos estudos – na parceria com os professores acadêmicos – ou por sua atuação como formadores dos futuros professores. Para a universidade, essa parceria representa uma maior aproximação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, as produções dos professores contribuem para produção de conhecimentos em uma escola real e com professores reais, não idealizados (Nacarato, 2016, p. 273).

Programas como o PIBID reúnem os elementos necessários para uma formação mais articulada à prática profissional, mediada pela pesquisa e pelas aproximações com o cotidiano das escolas, local de atuação dos futuros professores, ou seja, possibilita aos professores oportunidades de aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas, desenvolverem competências em pesquisa e se manterem atualizados com as novas abordagens pedagógicas. Além disso, também incentiva a reflexão crítica sobre a prática educativa e a aplicação de teorias na sala de aula, o que pode contribuir significativamente com a pesquisa acadêmica.

Autores como Darling-Hammond e McLaughlin (2011) destacam que professores que participam de programas de formação em trajetória, a partir de colaborações interinstitucionais, demonstram maior competência na definição de problemas de pesquisa, na revisão de literatura e na aplicação de metodologias apropriadas, de modo que essas colaborações possibilitam a criação de ambientes de aprendizado mútuo, nos quais professores e educadores compartilham conhecimentos e experiências, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo (Zeichner, 2010).

Destarte, a pós-graduação oportuniza aos professores da Educação Básica acesso a recursos acadêmicos, orientação teórico-metodológica, suporte intelectual, redes de pesquisa, desenvolvimento de projetos conjuntos, participação em eventos acadêmicos regionais, nacionais e internacionais, mantendo-os atualizados sobre discussões contemporâneas no campo da Educação Matemática. Em outras palavras, professores que participam de ações que promovam a formação em trajetória (como o PIBID) têm a oportunidade de trabalhar com pesquisadores experientes, o que pode enriquecer suas habilidades para a pesquisa e contribuir para o acesso em programas de pós-graduação.

A interação contínua com o ambiente acadêmico pode inspirar os professores a desenvolverem projetos de pesquisa que reflitam suas inquietações acerca de temáticas que envolvam o contexto educacional, que não apenas atendam aos critérios de ingresso na pós-graduação, mas também contribuem para as discussões contemporâneas no que se refere à cientificidade, cultura, alteridade, educação inclusiva, gênero e raça em relação ao campo da Educação Matemática.

Atrelados à importância de ações colaborativas entre universidade e escola na oferta de formação em trajetória, desenvolvemos um minicurso voltado a elaboração de projetos de pesquisa para ofertar aos professores da Educação Básica, com o intuito de contribuir para o acesso ao mestrado, especificamente no Programa de Pós-

Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Nas seções subsequentes, discutiremos sobre as experiências de uma professora da Educação Básica, a partir de sua narrativa registrada por meio de uma entrevista.

A História Oral

Iniciamos por meio do relato da experiência de um minicurso oferecido a professores da Educação Básica, focado na construção de projetos de pesquisa, destacando a trajetória de uma participante que obteve "sucesso" na elaboração do projeto e no ingresso em um mestrado *strictu sensu*. O minicurso "Projeto de pesquisa descomplicado: da ideia à execução" foi desenvolvido especificamente para um grupo de oito professores da Educação Básica.

A estrutura do curso abrangeu dois módulos distintos: o primeiro, de natureza teórica, abordou aspectos fundamentais como a introdução à pesquisa, delimitação do problema, revisão de literatura, metodologia de pesquisa e estruturação do projeto.

Em seguida, houve uma parte prática em que os participantes foram encorajados a aplicar esses conhecimentos em seus próprios projetos de pesquisa. Para aprofundar nossa análise, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da História Oral. Essa fase incluiu entrevistas semiestruturadas com os participantes após a conclusão do curso, visando a captar suas percepções e experiências no processo de aplicação dos aprendizados teóricos na prática da pesquisa educacional.

Apoiamo-nos em uma análise individual de uma narrativa, pois, conforme destacam Garnica e Gomes (2020, p. 35), ela “permite tatear os modos de falar dos depoentes, como eles constroem seus discursos sobre o que viveram e como viveram. Essa é pois uma análise à qual temos chamado ‘análise de singularidades’, posto que as narrativas são estudadas individualmente”. Nesse sentido, este artigo destaca a narrativa de uma das professoras, identificada como Bárbara, que conseguiu passar no processo seletivo para o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, em que uma das etapas foi a análise de um projeto de pesquisa.

A escolha e aplicação de metodologias de pesquisa são processos dinâmicos que exigem adaptação e reflexão contínua. Cada investigação apresenta peculiaridades que desafiam a aplicação de métodos preestabelecidos, demandando ajustes e fundamentações específicas ao contexto e objeto de estudo. Nesse sentido, a flexibilidade metodológica é crucial para garantir a validade e relevância dos resultados obtidos, ou seja,

nunca uma metodologia deve ser tomada como dada, como pronta-à-mão, posto que os objetos a serem investigados sempre exigem adequações e flexibilizações que, por sua vez, devem ser também problematizados e fundamentados. Por esse motivo, temos afirmado que a História Oral é (e deve ser) uma metodologia em-trajetória: cada trabalho realizado segundo essa abordagem deve ter seus momentos questionados de modo a entender seus sucessos e limitações de modo a promover uma reflexão para que outras pesquisas possam apropriar-se do método sabendo da necessidade de revê-lo e fundamentá-lo constante e continuamente (Garnica; Gomes, 2020, p. 16).

Dessa forma, a "História Oral é uma metodologia de pesquisa que tem a intenção de registrar perspectivas subjetivas narradas por depoentes que o pesquisador julga serem fundamentais para compreender determinado tema" (Garnica; Gomes, 2020, p. 16). Essa definição destaca a importância de capturar as perspectivas únicas e subjetivas dos participantes, o que é essencial para uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados. Em nossa pesquisa, especificamente, tomaremos os depoentes como sujeitos entrevistados, conforme destaca Meihy e Ribeiro (2011, p. 100):

outro a condição de entrevista era aproximada do conceito de "depoimento", pois tanto presidida a gravidade do que se dizia, sempre aproximado de supostos como "busca da verdade" ou "fala para a posteridade". E não há como negar o caráter "policial" que condicionava as narrativas que eram colhidas com pessoas notáveis socialmente ou em situação de excepcionalidade. Hoje, alguns oralistas optam por não usar mais o termo "depoimento" e no lugar consagram a entrevista como maneira dialógica em que alguém grava ou registra narrativa de outra pessoa.

Atualmente, alguns praticantes da História Oral preferem evitar o termo "depoimento" em favor de uma abordagem mais dialógica da entrevista. Nessa nova perspectiva, a entrevista é vista como um processo de diálogo interativo, no qual um indivíduo grava ou registra a narrativa de outra pessoa. Essa mudança reflete uma preocupação em democratizar o processo de materialização de histórias, buscando uma maior representatividade e inclusão de vozes diversas na construção do conhecimento. O objetivo é problematizar as diversidades de experiências e visões de forma menos hegemônica para uma compreensão mais ampla e representativa dos fenômenos investigados.

Desse modo, a "História Oral surge, então, como uma das possibilidades de preencher essas lacunas. É preciso diversificar as versões, considerando vários pontos de vista" (Garnica; Gomes, 2020, p. 21). No âmbito da pesquisa qualitativa, especialmente ao explorar experiências subjetivas, cada forma de comunicação registrada em entrevistas possibilita diferentes versões sobre a mesma situação:

no caso das experiências subjetivas que tentamos captar no momento que, na entrevista, elas nos são comunicadas, cada registro dessa comunicação nos permite algumas compreensões, e sabemos que diferentes registros não são manifestações distintas de uma mesma coisa: são coisas distintas e, portanto, sujeitas a instrumentos distintos de análise. A oralidade, então, é nosso ponto de partida para a compreensão; a escrita é nosso ponto de partida para a análise formal. Quando trabalhando com História Oral não há – e pensamos já ter explicitado isso suficientemente – procedimentos que podem ser meramente copiados ou repetidos de uma pesquisa a outra (Garnica; Gomes, 2020, p. 31).

Com isso, ao trabalhar com a História Oral, é importante reconhecer que não existem receitas prontas ou métodos universais que possam ser simplesmente replicados de uma pesquisa para outra. Cada narrativa, seja oral ou escrita, requer uma abordagem singular e meticulosamente adaptada.

Dessa forma, a riqueza das experiências subjetivas reveladas por meio da oralidade, e materializadas por meio da escrita, possibilita um panorama abrangente, e isso é essencial para uma melhor compreensão dos contextos históricos e sociais investigados, conforme apresentamos na Figura 01.

Figura 01 – Sistematização do processo metodológico da História Oral

PREPARAÇÃO E PLANEJAMENTO	ENTREVISTA E COLETA DE DADOS	TRANSCRIÇÃO E TEXTUALIZAÇÃO	FINALIZAÇÃO E REVISÃO
Definição da questão diretriz da pesquisa	Elaboração dos roteiros de entrevistas	Transcrição (ou gravação) das entrevistas	Negociação com o/a entrevistado/a durante o processo de textualização
Seleção inicial de entrevistados(as)	Realização das entrevistas	Primeira textualização (editoração da transcrição)	Manutenção do tom vital do/a entrevistado/a na escrita
Expansão da rede de colaboradores	Gravação e/ou filmagem das entrevistas	Textualizações subsequentes (apuração do texto)	Possibilidade de transcrição (composição teatralizada ou ficcionalizada)

Fonte: adaptado de Garnica *et al.*, (2011).

A análise dos dados produzidos pode se basear nas histórias e experiências contadas pelos participantes, podendo serem produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas ou abertas. Nelas, os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências de forma livre e extensa. No caso de uma análise narrativa (de narrativas), a ênfase está na consideração de

casos particulares e o produto desta análise aparece como uma nova narrativa, a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas no

destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização (Cury, 2010, p. 69).

Após a produção, as narrativas foram transcritas, textualizadas e analisadas em profundidade para identificar temas recorrentes, padrões e significados subjacentes, pois, conforme destaca Garnica (2010, p. 34), há “uma consciência de que as memórias desses atores são, geralmente, negligenciadas pelas abordagens “oficiais” e/ou tradicionais”. Nesse aspecto, essa metodologia nos permitiu compreender a complexidade das experiências subjetivas considerando o contexto em que essas histórias são contadas.

A compreensão de uma realidade, por qualquer tipo de análise, tendo em vista os relatos, as narrativas, “apoiadas em visões de mundo, versões sobre um determinado acontecimento, hábitos e práticas, inclui (ou pode incluir) a compreensão dos modos de narrar do outro: os modos pelos quais o outro atribui significado às suas próprias experiências” (Cury, 2010, p. 66).

Consideramos uma compreensão por meio do que se denomina “uma análise possível a partir de narrativas” (Cury, 2010, p. 158). Essa análise, segundo o autor, não deve ser vista como um julgamento de valor sobre os relatos, mas sim como uma reflexão das interpretações obtidas a partir de uma escuta atenta ao que foi dito, sem estabelecer um cenário definitivo.

Entre a narratividade e a análise narrativa (de narrativa)

A análise de narrativas possibilita um aprofundamento no entendimento dos significados que construímos a partir de nossas histórias e das histórias dos outros.

Narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retro-alimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo (Cury, 2010, p. 66).

No contexto da Educação Matemática, a oralidade tem sido um instrumento fundamental para compreender os objetos de pesquisa. Modalidades qualitativas de investigação, frequentemente iniciadas por entrevistas, utilizam narrativas que, por meio de uma abordagem hermenêutica, permitem atribuir significados aos aspectos analisados. No entanto, essa prática apresenta desafios: por exemplo, a centralização das narrativas, ou seja, “histórias únicas” (Adichie, 2019) que não consideram as

multiplicidades na pesquisa, desconsiderando a representatividade de diversos fenômenos educacionais.

Embasamo-nos em Cury (2010, p. 160), que enfatiza que uma possibilidade de análise “é a da categorização das textualizações – posteriormente a uma leitura global – para que algumas marcas sejam usadas como referência para a trama que se pensa construir”.

A narrativa sobre a formação dos professores de Matemática no Brasil pode ser comparada aos cursos dos rios que fluem através de diferentes paisagens, moldando e sendo moldados por elas (Alves, Miola, 2024). Assim como os rios seguem rastros e criam caminhos ao encontrar obstáculos, a investigação sobre a formação docente é uma recriação e interpretação contínua, podendo ser construída a partir de depoimentos de agentes dessa trama. Essa investigação deve ser vista como uma ressignificação das histórias ouvidas, lidas, observadas e vividas durante a pesquisa.

No contexto dos programas de pós-graduação, o acesso e a permanência de professores da Educação Básica podem ser comparados ao processo de um rio que encontra novas correntes e afluentes, ampliando seu curso e profundidade. O movimento de buscar e perseguir pistas e rastros, assim como um rio segue seu caminho, é essencial para que os educadores possam integrar novas perspectivas e conhecimentos em sua prática. Como o caçador que recria os passos de sua presa, "o pesquisador junta peças e enfrenta incertezas, utilizando-as como pontos de partida para aprofundar a investigação e tornar explícitas as relações intercambiantes que se desenrolam num contexto temporal e geográfico específico" (Cury, 2010, p. 162). Esse contexto, tal como o leito de um rio, é um lugar de possibilidades historicamente determinadas, onde os professores da Educação Básica, ao ingressarem e permanecerem nos programas de pós-graduação, contribuem para a ressignificação e enriquecimento contínuo da educação.

A entrevistada, parceira de nossa investigação, é moradora da cidade de Dourados - Mato Grosso do Sul, professora de Matemática da Educação Básica da rede pública de ensino, Bárbara inicia sua fala destacando sua participação no PIBID durante a formação inicial:

Em algum momento da minha formação inicial surgiu a oportunidade de participar do PIBID. Passei bastante tempo no PIBID (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

A menção ao "bastante tempo" passado no PIBID sugere um envolvimento significativo com o programa, destacando uma possível imersão em práticas

pedagógicas e ambientes escolares reais. Essa experiência prática complementa a teoria aprendida em sala de aula. Segundo a CAPES, o PIBID tem o objetivo de contribuir na formação dos docentes em nível superior:

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, decreto nº 7.219, 2010).

A participação em programas como o PIBID pode influenciar positivamente a prática docente, mas também levanta questões sobre o apoio e o seguimento dessas experiências por ações de formação em trajetória após a conclusão do programa. Problematisa-se aqui a continuidade dessas iniciativas e a forma como elas são sustentadas ao longo da carreira docente, especialmente em contextos em que o suporte institucional é limitado ou ausente.

No município, não fiquei bem colocada porque havia docentes com mais titulação do que eu na época. No estado, a seleção era apenas por análise curricular, diretamente com a direção (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

Podemos afirmar que os processos seletivos, que estão sendo colocados em prática por determinados estados do território nacional, caminham de acordo com o modelo neoliberal que está em vigência no nosso país. Uma doutrina que propõe a mínima participação do Estado na economia, ou seja, é um modelo de governo marcado pela privatização, terceirização e gestão compartilhada, o qual tem afetado todos os setores do estado, incluindo a Educação (Rossa; Mello, 2023).

Desse modo, uma das ferramentas dessa lógica empresarial é o “contingenciamento de gastos” em diversas áreas, incluindo a pasta da Educação nos estados. Com isso, para que esse corte de gastos ocorra, concursos públicos para professores com o objetivo de efetivá-los não têm sido realizados, pois, “professores sob contrato podem ser demitidos como qualquer empregado do setor privado” (Laval, 2019, p. 115). Como servidor privado, dezenas de direitos garantidos não lhe são assegurados, entre eles a estabilidade no emprego e melhores condições de trabalho.

Contudo, com esse avanço da “onda neoliberal”, quando falamos no exercício da docência no ensino básico, as diferenças entre concursados e contratados existem e são latentes (Ferreira; Abreu, 2014; Ribeiro; Basso, 2022). Aqui, é fundamental problematizar como essa precarização não apenas afeta a qualidade da educação, mas também desvaloriza a profissão docente, reforçando uma lógica de descontinuidade e incerteza que prejudica tanto os educadores quanto os estudantes.

A contratação temporária se desdobra em vínculos afetivos interrompidos, vínculos trabalhistas precarizados, relação entre professor/escola/educação fragilizada, situando o professor numa readaptação constante no trabalho, justificada pela conjuntura que se apresenta no contexto econômico capitalista em que vivemos. Uma evidência, portanto, dos efeitos sobre o modo de experimentar a vida e o trabalho docente na contemporaneidade, principalmente em um contexto cuja aprovação da PEC 55/2016 anuncia o que está por vir com o congelamento por 20 anos dos gastos públicos em setores estratégicos e básicos, como exemplo, a saúde e a educação, o que certamente trará drásticas implicações na demanda por concursos públicos (Araújo; Jann, 2018, p. 51).

Entre os estados que estão colocando em prática essas questões neoliberais, podemos citar o Mato Grosso do Sul, o Espírito Santo e o Paraná. Neste último, o avanço dessa doutrina tem sido maior nos últimos meses, devido à entrada de empresas privadas na pasta pertencente à secretaria de Educação do estado (Ribeiro; Basso, 2022; Araújo; Jann, 2018; Ferreira; Abreu, 2014).

Em 2021, os professores começaram a cumprir horários mais rigorosos na rede. Não lembro exatamente como foi esse começo da volta, mas, em 2021, fui chamada para trabalhar em 5 escolas. Nesse período, estava grávida e houve uma burocracia para saber se eu retornaria ou não durante 15 dias [...]. Consegui conciliar as cinco escolas até o final do ano, mesmo grávida (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

Nesse caso retratado pela entrevistada, temos um exemplo da precarização do trabalho docente, considerando o fato de que uma professora precisava conciliar seus horários de aula, trabalhando em 5 locais distintos. É preciso considerar que temos escolas em locais distintos, estruturas diferentes, materiais que estão disponibilizados para serem utilizados de formas diferentes, além de estudantes com particularidades e dificuldades de aprendizado, e o professor precisa estar atento para auxiliá-los na medida do possível.

Ademais, a professora estava grávida em um período que estávamos enfrentando a pandemia da Covid-19. Atravessamos um período marcado por uma verdadeira tragédia a nível mundial, no qual milhões de pessoas perderam a vida em decorrência do vírus.

Torna-se ainda mais evidente o desafio quando a professora gestante precisa realizar esse esforço e, mesmo diante de diversas adversidades, seguiu com seu trabalho, mas a que custo? Qual foi o preço pago por essa docente? Quais foram os contextos diferentes que ela teve de enfrentar nas diferentes escolas? Essas são questões que precisam ser levantadas, porque o aumento do trabalho afeta também o contexto da prática pedagógica.

Foucault (1977) afirma que para a classe burguesa era necessário que o indivíduo, ao trabalhar, tivesse uma produção constante e disciplinada, pois o trabalho regular permitiria a acumulação de riquezas – uma produção de bens que poderiam ser acumulados, não desperdiçados.

Podemos inferir que isso não seria diferente na educação, ou seja, no modo como ocorre a educação no nosso país. O trabalho docente, portanto, passa a ser apenas mais um modo de servir aos interesses da classe dominante, que detém o poder e impõe suas ideias sobre o que significa “produzir” no sentido neoliberal. Em consequência, os docentes são pressionados a se adequar a uma lógica que valoriza mais o cumprimento de metas e horários do que a qualidade da educação e o bem-estar dos próprios professores.

Dessa forma, podemos perceber as marcas deixadas pela precarização do trabalho docente que tornam a prática educativa um processo de sobrevivência constante para os professores da Educação Básica, em vez de ser uma oportunidade para desenvolvimento contínuo e enriquecedor de sua prática pedagógica.

A influência do mercado na trajetória acadêmica dos docentes é um fenômeno que merece atenção especial, pois muitas vezes ele atua como um fator limitante na continuidade de seus estudos. No contexto atual, o mercado exerce uma pressão constante sobre os profissionais da educação, exigindo que conciliem a necessidade de se manterem financeiramente com a dedicação aos estudos e à formação continuada.

Essa realidade cria um dilema para muitos professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica. A precarização do trabalho docente, caracterizada por salários baixos, contratos temporários e carga horária excessiva, força os educadores a buscar múltiplos empregos para garantir sua subsistência. Em consequência, o tempo e a energia que poderiam ser dedicados ao aprofundamento acadêmico e à pesquisa são sacrificados em nome da sobrevivência econômica.

A trajetória da Bárbara em busca do ingresso no mestrado exemplifica como os docentes são frequentemente obrigados a participar de um “jogo capitalista” para avançar em suas carreiras acadêmicas. Nesse cenário, o mercado impõe uma lógica que valoriza produtividade rápida e resultados imediatos, pressionando os profissionais a se conformarem a um sistema que prioriza a rentabilidade em detrimento de um desenvolvimento acadêmico mais profundo e reflexivo. Bárbara, apesar de seu desejo genuíno de aprofundar seus conhecimentos e crescer profissionalmente, enfrentou desafios significativos, incluindo a necessidade de se

preparar academicamente enquanto conciliava essa jornada com a pressão de sobreviver financeiramente.

Na época, eu não tinha uma noção exata de tudo que estava fazendo. Após esse período da minha formação, cursei uma disciplina no mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no primeiro semestre de 2019. No entanto, ainda não me sentia com habilidades suficientes para prosseguir. Consegui acompanhar a disciplina, que era sobre formação de professores, mas tudo ainda era muito abstrato para mim. Concluí a disciplina com um conceito A, o que indica um desempenho muito bom. Mesmo assim, senti que não estava preparada o suficiente para continuar naquele momento. Acredito que, se tivesse ingressado no mestrado naquele período, teria muitas dificuldades e não seria tão proveitoso como está sendo agora. Talvez no futuro eu pense que não aproveitei tanto este momento, mas isso deixarei para o futuro. Eu sabia que queria fazer algumas especializações para aperfeiçoar as habilidades que julgava ainda não desenvolvidas. Consegui realizar essas especializações somente em 2023 (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

A trajetória de Bárbara, marcada por um esforço constante para se adequar às exigências do mercado, reflete uma realidade vivida por muitos docentes, que veem a formação acadêmica como um meio de ascensão social e profissional, mas que, ao mesmo tempo, são confrontados com as barreiras impostas pelo sistema neoliberal. A pressão para obter especializações e qualificações acadêmicas adicionais pode se transformar em uma corrida contra o tempo, em que o foco se desloca da busca pelo conhecimento para a obtenção de títulos que garantam melhores condições de trabalho.

Entretanto, essa situação pode ser problematizada a partir de uma perspectiva que questiona a lógica capitalista que domina o campo da educação. O fato de Bárbara se sentir despreparada para ingressar no mestrado em sua primeira tentativa, apesar de seu excelente desempenho em uma disciplina do curso, revela as tensões entre o desejo de aprofundamento intelectual e as demandas do mercado, que muitas vezes obrigam os professores a priorizar a sobrevivência econômica em detrimento de um crescimento acadêmico pleno.

Soube do minicurso por meio da divulgação em um grupo de professores de Matemática de Dourados em Mato Grosso do Sul e estava livre no dia, então optei por participar. Embora não tivesse muitas expectativas, o mestrado sempre foi um desejo pessoal mais do que profissional, embora eu reconheça que terá impacto na minha carreira. Sempre quis ir além da graduação. Minha experiência durante o minicurso foi tranquila, embora tenha enfrentado alguns desafios por estar afastada do meio acadêmico e da escrita por um tempo. Isso não me impediu de tentar. Os principais temas abordados, como as considerações iniciais, objetivos, problema, justificativa e metodologia de um pré-projeto, foram muito úteis para mim. Observar a linha de pesquisa do programa também foi esclarecedor. Todo o

material disponibilizado durante e após o curso foi bastante útil. Utilizei-o ao longo da elaboração do meu pré-projeto para basear decisões e esclarecer dúvidas, lembrando detalhes importantes que foram abordados (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

Ao estabelecer parcerias mais estreitas entre universidades e escolas, é possível criar redes de apoio que ofereçam aos docentes oportunidades de formação continuada, sem que eles precisem sacrificar sua estabilidade financeira ou pessoal. Tais ações podem contribuir para a redução das barreiras impostas pelo mercado, permitindo que mais professores, como Bárbara, tenham a chance de avançar em suas carreiras acadêmicas e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas. Dessa forma, a educação passa a ser vista não apenas como uma mercadoria, mas como um bem coletivo que pode ser compartilhado e expandido por meio da colaboração e do compromisso com o desenvolvimento integral dos profissionais da educação.

Na amplitude de sua narrativa, Bárbara destaca que o minicurso teve importante influência na sua compreensão dos processos de pesquisa e sua confiança na elaboração de um projeto para o mestrado.

O minicurso certamente influenciou minha decisão para inscrição no mestrado, pois, sem aquele material, dificilmente teria conseguido entender o processo seletivo, os passos necessários e por onde começar um pré-projeto que tinha prazo de apenas 22 dias para ser escrito. Acredito que o minicurso me influenciou, porque, sem ele, não teria tempo hábil para iniciar o projeto. Minha expectativa em relação ao curso de mestrado se resume a um crescimento pessoal e profissional consequente. Certamente recomendaria o minicurso para meus colegas professores, pois me ajudou bastante a iniciar o material discutido anteriormente e disponibilizado posteriormente, o que foi crucial para meu começo. Minha escolha pela profissão de professora de matemática na rede pública foi motivada principalmente por essa experiência, pela oportunidade de proporcionar o mesmo tipo de transformação para outras pessoas (entrevista realizada com Bárbara no dia 31-05-2024).

Para discorrer sobre a contribuição de ações como o minicurso para a promoção de habilidades de pesquisa acadêmica, é essencial destacar que são fundamentais as iniciativas educacionais que valorizam o processo de pesquisa como uma forma de "ler a vida", além de enfatizar a importância das perguntas sobre as respostas. A pós-graduação, nesse contexto, torna-se um ambiente que possibilita que o conhecimento seja construído por meio do diálogo contínuo, da capacidade de questionamento, do pensamento crítico e da escuta atenta. Essas práticas não apenas fortalecem a relação entre diferentes áreas de conhecimento, mas também permitem a ressignificação contínua dos saberes por meio da prática colaborativa.

Algumas considerações

Com a premissa de compreender a trajetória profissional de professores da Educação Básica para o acesso a pós-graduação *strictu sensu*, tomamos como referência a narrativa de uma professora que realizou um minicurso intitulado “Da ideia à execução: projeto de pesquisa descomplicado”. Com base no relato de Bárbara, sua trajetória destaca a importância de ações de formação em trajetória na promoção do desenvolvimento de habilidades de pesquisa ao longo da carreira acadêmica. Sua conscientização inicial sobre suas limitações evidencia a necessidade crítica de uma base sólida em metodologias de pesquisa desde a graduação.

A trajetória de Bárbara destaca as tensões e os desafios enfrentados por professores da Educação Básica que buscam ingressar em programas de pós-graduação, refletindo um "jogo" complexo imposto pelo neoliberalismo. O "jogo" que o neoliberalismo sugere frequentemente prioriza resultados rápidos e produtividade, muitas vezes em detrimento de um aprofundamento acadêmico. Os educadores enfrentam a pressão de equilibrar suas necessidades financeiras com suas aspirações acadêmicas, o que pode levar a uma sobrecarga de trabalho e ao aumento de adoecimento mental.

Ao ingressar no mestrado e participar de disciplinas como aluna especial, Bárbara percebeu que, embora seu desempenho tenha sido destacado, ainda carecia de habilidades voltadas para o desenvolvimento de uma pesquisa. Esse reconhecimento a incentivou a buscar experiências complementares, como a inscrição em um minicurso voltado para suprir essa necessidade, proporcionando-lhe a oportunidade de produzir conhecimentos teóricos e práticos nessa área.

Essas iniciativas não apenas possibilitam o preenchimento de lacunas identificadas ao longo da formação inicial, mas também oferecem um ambiente propício para a aplicação prática e o desenvolvimento contínuo de competências metodológicas. A participação em (mini)cursos especializados e iniciativas de pesquisa não só fortalece as bases teóricas dos profissionais, mas também os prepara para problematizar sobre desafios presentes no campo da pesquisa educacional.

Portanto, a problematização desse "jogo" imposto pelo neoliberalismo e a busca por soluções colaborativas oferecem uma perspectiva crítica sobre como enfrentar as barreiras que limitam o desenvolvimento acadêmico dos professores. Ao apoiar a formação contínua de maneira mais colaborativa, é possível promover avanços importantíssimos na educação, além das exigências imediatas do mercado,

e fomentar um crescimento acadêmico que realmente contribua para o amadurecimento profissional.

Dessa forma, investimentos em formação em trajetória não apenas beneficiam indivíduos como Bárbara, mas também contribuem para a qualidade e relevância das pesquisas realizadas, promovendo avanços significativos no campo da educação. A experiência da Bárbara ilustra a contribuição de processos de colaboração entre a pós-graduação e a Educação Básica, por meio de ações como o minicurso em contribuir com professores para a construção de projetos de pesquisa. A narrativa evidencia que, com orientação adequada e suporte metodológico, educadores podem superar barreiras iniciais e contribuir academicamente. Além disso, o uso da história oral permitiu capturar as nuances da trajetória da Bárbara, possibilitando uma compreensão de seu percurso como professora de matemática e sua iniciação no campo da pesquisa científica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Tatiane da Silva; MIOLA, Adriana Fátima de Souza. Entre submersões, respiros e respingos: possibilidades de insubordinação criativa na constituição do currículo organizado. In: MIOLA, Adriana Fátima de Souza; SANTOS, José Wilson dos (org.). **Educação Matemática, colaboração e contemporaneidade: panorama de um grupo e pesquisas desenvolvidas entre 2021 e 2024**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 67-106.

BRASIL. **Decreto N: 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acessado em: 20 de junho de 2024.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; JANN, Margareth. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915>. Acesso em: 2 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passo_a_passo_MAIS_-EDUCACAO_cm_2013.pdf. Acesso em: 30 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2014 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 02 de set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 24 de junho de 2024.

CURY, Fernando Guedes. Análise narrativa em trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações. **Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 35A, p. 59-73, 2010.

DARLING-HAMMOND, Linda; MCLAUGHLIN, Milbrey W. Policies that support professional development in an era of reform. **Phi delta kappan**, 92(6), 81-92. 2011.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 2 de set. 2024.

FOUCAULT, Michel. (1977). **Vigiar e Punir**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo, Petrópolis. Vozes.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, p. 29-42, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; GOMES, Maria Laura Magalhães. História Oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática. **Educação Matemática e Diversidade(s)**. Porto Alegre: Fi, p. 15-42, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba SS. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo editorial, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. 2011.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior: RAES**, n. 1, p. 125-152, 2009.

NACARATO, Adair Mendes. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica: correlating post-graduate studies with k-12 education. **Zetetiké**, v. 24, n. 2, p. 269-280, 2016.

RIBEIRO, Claudio Morinigo; BASSO, Jaqueline Daniela. Condições de trabalho e ingresso do professor em início de carreira na rede estadual de MS. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 24, p. 6, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7050>. Acesso em: 02 de set. 2024.

ROSSA, Thais Helena Alves; DE MELLO, Lawrence Estivalet. Contratos espoliativos na Educação Pública: o caso dos professores temporários do Paraná. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 39, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/694>. Acesso em: 2 set. 2024.

ZEICHNER, Ken. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, 35(03), 479-503.

Submetido em setembro de 2024.

Aceito em agosto de 2025.

