



## **LAS SIGNIFICADOS DEL PROFESOR DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR SOBRE LAS ACCIONES CONSTITUTIVAS DEL ESTUDIO EN EDUCACIÓN DE POSGRADO**

*Francisco Antonio Machado Araujo*   
Universidade Federal do Delta do Parnaíba  
Parnaíba, Pi, Brasil

*Maria Vilani Cosme de Carvalho*   
Universidade Federal de Piauí  
Teresina, Pi, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42698>

### **RESUMEN**

El texto es parte de un estudio doctoral y aborda cuestiones sobre la estructura del estudio en el Posgrado en Educación mediado por las significaciones producidas por el profesor de la enseñanza superior sobre sus vivencias con las acciones constitutivas del referido estudio. El objetivo es comprender la estructura de ese estudio y las particularidades de las relaciones académicas que el profesor de la enseñanza superior desarrolla con el mismo. Se ha utilizado como fundamento teórico metodológico los aportes de la Psicología histórico-cultural, especialmente para aclarar conceptos como el estudio, la actividad y la vivencia. Los datos fueron producidos por medio de la colaboración de tres profesores de enseñanza superior en entrevistas memoriales, y el proceso analítico se dió por medio de la organización de narrativas en unidades temáticas y la aprehensión de categorías de análisis para la mediación de la síntesis analítica. En el examen de las significaciones producidas por el profesor de enseñanza superior sobre las acciones realizadas en el estudio desarrollado en el Posgrado en Educación fue posible constatar que las principales acciones que se constituyeron en vivencias fueron representadas por las asignaturas, lecturas, participación en eventos, grupo de estudio, relación con otros pares y producción científica. Las particularidades de estas acciones fueron representadas por las significaciones de los profesores sobre los sentidos producidos sobre el estudio y sus relaciones con los fines inmediatos de cada acción. Así, estas particularidades tenían en común la finalidad de formación del investigador y, también, para los profesores, la capacitación docente.

**Palabras clave:** Posgrado en Educación. Profesor de educación superior. Psicología Histórico-Cultural. Experiencia.

## THE SIGNIFICATIONS OF THE HIGHER EDUCATION TEACHER ABOUT THE CONSTITUTIVE ACTIONS OF THE STUDY IN POSTGRADUATION IN EDUCATION

### ABSTRACT

The text is part of a doctoral study and it addresses issues related to the study structure in Post-Graduation in Education mediated by the significations produced by the higher education teacher about his livings with the constitutive actions of the present study. The objective is to understand the structure of such a study and the particularities of the academic relations that the higher teacher develops with it. As theoretical and methodological basis, the contributions of the Historical-Cultural Psychology, most importantly, to clarify concepts such as study, activity and living. The data was produced through three higher education teachers' collaboration in memorial interviews and the analytical process happened with the narrative's organization in thematic units and apprehension of analysis categories for an analytical overview mediation. In the test of significations produced by the higher education teacher about the actions taken in the study developed in Post-Graduation in Education it was found that the main actions which were constituted in livings were represented by the disciplines, readings, events participations, study groups, relation with other pairs and scientific production. The particularities of such actions were represented by the teachers' significations produced on the study, and its relations with immediate purposes of each action. Thus, these particularities had in common the purpose of the researcher's training and, also, to the teachers, the educational training.

**Keywords:** Postgraduate in Education. Professor of Higher Education. Historical-Cultural Psychology. Experience.

### RESUMO

O texto é parte de uma tese doutoral e aborda questões referentes a estrutura do estudo na Pós-Graduação em Educação mediado pelas significações produzidas pelo professor do ensino superior sobre suas vivências com as ações constitutivas do referido estudo. O objetivo é compreender a estrutura desse estudo e as particularidades das relações acadêmicas que o professor do ensino superior desenvolve com o mesmo. Utilizou-se como fundamento teórico-metodológico os aportes da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo, para esclarecer conceitos como o de estudo, atividade e vivência. Os dados foram produzidos por meio da colaboração de três professores do ensino superior em entrevistas memoriais, e, o processo analítico deu-se por meio da organização das narrativas em unidades temáticas e apreensão de categorias de análise para mediação da síntese analítica. No exame das significações produzidas pelo professor do ensino superior sobre as ações realizadas no estudo desenvolvido na Pós-Graduação em Educação foi possível constatar que as principais ações que se constituíram em vivências foram

representadas pelas disciplinas, leituras, participação em eventos, grupo de estudos, relação com outros pares, e produção científica. As particularidades dessas ações foram representadas pelas significações dos professores sobre os sentidos produzidos sobre o estudo, e suas relações com os fins imediatos de cada ação. Assim, essas particularidades tinham em comum a finalidade de formação do pesquisador e, também, para os professores, a formação docente.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação em Educação. Professor do ensino superior. Psicologia Histórico-Cultural. Vivência.

### Introducción

El estudio en el postgrado en Educación se configura como un tipo de actividad cuyos significados, para el profesor de educación superior, tienen un carácter formativo para el desarrollo de su actividad principal. En este entendimiento, el estudio es una actividad formativa para el profesor de educación superior y la calidad de la formación está determinada por las relaciones que cada profesor desarrolla con las acciones que constituyen esta actividad.

Según Rubinstein (1977), el estudio es divergente e inseparable del trabajo, es el proceso de aprendizaje y formativo del sujeto, es pre-trabajo y esencial para su desarrollo. Sobre esto, el autor destaca:

El objetivo principal del estudio, que toda su organización social está adaptada, es prepararse para la actividad futura independiente de la obra. El medio más importante y significativo es la apropiación de los resultados generales de lo creado por la actividad humana anterior (RUBINSTEIN, 1977, p.131).

En esta declaración, el autor considera el estudio como un tipo de actividad especial y formativa. Al ser un tipo de actividad humana, el estudio es también "[...] una actividad consciente y orientada al final. En ella y a través de ella, el ser humano realiza sus objetivos, obje sus proyectos e ideales dentro de la realidad que ha modificado" (RUBINSTEIN, 1977, p. 13). Por lo tanto, la actividad humana – e incluida en el estudio – es un proceso en el que el individuo establece relaciones con la realidad social con el fin de satisfacer ciertas necesidades.

En Leontiev (1980, p. 56), la actividad tiene lugar en el desarrollo de las acciones que las constituyen y de las motivaciones que los guían:

La actividad humana existe como una acción o como una cadena de acciones. Si tuviéramos que restar mentalmente de la actividad las acciones que la llevan a cabo, no quedaría nada para la actividad. Esto se puede decir de otra manera. Cuando

consideramos el desarrollo de un proceso específico - externo o interno del ángulo del motivo, aparece como actividad humana, pero cuando lo consideramos como un proceso orientado al final, surge como una acción o sistema, una cadena de acciones (LEONTIEV, 1980, p. 56).

Esta declaración permite entender que las relaciones académicas desarrolladas por el profesor en el estudio son objetivadas a través de las acciones constitutivas de este estudio, y guiadas por las motivaciones de cada maestro. Si cada maestro es guiado por diferentes motivaciones, sus relaciones con las acciones del estudio también serán diferentes. Esto significa afirmar que el estudio post-GGen Educación, en términos absolutos, no significa su formación. Esta mediación ocurre en las relaciones académicas que cada profesor desarrolla con el estudio. Esto implica la necesidad de analizar las acciones que el maestro realiza en el estudio y aprehender aquellas que estaban destinadas a transformarse por sus formas de pensar, sentir y actuar.

En vista de las aclaraciones producidas, entendemos que el tipo de actividad realizada en posgrado en Educación es un proceso de aprendizaje – un aspecto del proceso educativo – llevado a cabo en una institución educativa cuyo objetivo central es la formación del individuo para contribuir al desarrollo social, ya sea como profesor o investigador. Encontramos bases para entender las especificidades del posgrado en la Educación, como destacamos:

La educación es una práctica social y un fenómeno cultural específico, objeto de investigación y estudio interdisciplinario en el campo de las ciencias humanas, caracterizando también como un campo de conocimiento propio, reconocido tanto a nivel nacional como internacional. Este campo incluye el estudio y la investigación de instituciones escolares, actividades educativas fuera de la escuela, sistemas educativos y procesos sociales y políticos que significan el acto de educar, conocimientos educativos y temas educativos de diferentes maneras. Así, la Educación entiende la enseñanza, pero la trasciende como un proyecto de formación y, por lo tanto, los contenidos enseñados/aprendidos ganan significado en la interacción con las experiencias vividas en la escuela y más allá. Los programas del área de Educación, en la Gran Zona de Ciencias Humanas de CAPES, se organizan en diferentes propuestas que abarcan uno o más de estos enfoques, constituyendo a su vez líneas específicas de investigación, priorizando siempre la producción de conocimiento educativo (BRASIL, 2013, p. 1.).

Según la cita presentada, las especificidades del estudiopost-Gde raduación en Educación tienen comocaracterística fundamental la producción de

conocimiento científico sobre todos los aspectos y contextos de la educación, involucrando cuestiones históricas, políticas, económicas, sociales, culturales.

Nuestro propósito con este texto es presentar, a partir de los resultados de una tesis doctoral, una discusión sobre las particularidades del estudio en educación de postgrado y el análisis de los significados de tres profesores de educación superior sobre algunas de las acciones constitutivas de este estudio a través de sus experiencias.

El desarrollo de debates y análisis se basa en las contribuciones teóricas y metodológicas de la *Psicología Histórico-Cultural* (LEONTIEV, 1978, 1980; RUBINSTEIM, 1977; VIGOTSKI, 2018) y la producción y análisis de datos a través, respectivamente, de sesiones de reflexión crítica y unidades analíticas de hormigón real.

## **1. Camino metodológico**

Investigar el objeto en movimiento, entender sus determinaciones y relaciones, y la síntesis múltiple indicativa de su desarrollo, es parte del proceso de investigación en el que el movimiento del conocimiento sobre el objeto se lleva a cabodialécticamente. El proceso metodológico para la producción y análisis de los datos que mediaron en las discusiones de este estudio se estructura en dos dispositivos distintos y epistemológicamente interconectados: Sesiones de reflexión crítica y unidades analíticas de hormigón real.

### **1.1 Sesiones de reflexión críticas**

Las Sesiones de reflexión crítica consisten en el dispositivo de producción de datos e identificación de las manifestaciones del fenómeno estudiado. A través de estas sesiones, se llevó a cabo la identificación de los tres profesores colaboradores de la investigación, Memorial Interview y Confrontation and Synthesis Session. El carácter de criticidad de este dispositivo es dado por la posibilidad de los maestros, al narrar partes de su historia de vida, relocalando hechos y eventos que eran significativos para su desarrollo profesional, produciendo nuevos significados sobre

estas narrativas y siendo conscientes de ciertas experiencias que no habían sido previamente identificadas por ellos.

Abrahão (2008), al reconocer el uso de las narrativas como fuente de datos en la investigación en la educación, especialmente en la educación de los maestros, afirma que tienen una triple dimensión: como un acto de narrar la propia vida por los maestros son un fenómeno, es la historia en sí contada, la narrativa en sí; como parte de un proceso de investigación, es un dispositivo científico; y, como proceso de renuncia a los vividos cuando oportuniza el reflejo crítico de los profesores en el sentido de producir procesos de conciencia sobre ciertas experiencias y experiencias que no se habían entendido previamente, es un proceso formativo.

Dicho esto, entendemos que, a través de las palabras de los maestros, los hechos, los acontecimientos, las situaciones narradas expresan significados y, a través de estos significados, toman conciencia de las mediaciones de estas relaciones para sus procesos formativos. Vigotski (2010) explica que la palabra es el medio de realización del pensamiento humano. Para este autor, la palabra, como elemento esencial del lenguaje humano, lleva en su significado la generalización del pensamiento. Así, el pensamiento se realiza por la palabra que se materializa en las narrativas de los maestros.

En esta discusión, el autor refuerza la función social de la palabra que significa y su carácter histórico. Esta función consiste en el lenguaje como "[... ] medios de comunicación, enunciación y comprensión" (VIGOTSKI, 2009, p. 11). A través de la palabra, los maestros narran sus trayectorias de vida y significan sus historias. Estas narrativas siempre van acompañadas de un proceso reflexivo.

Buscando el camino que permitió los procesos de reflexión crítica de los profesores investigados, organizamos el proceso de producción de datos en tres acciones secuenciadas: Acción 1 - Selección de profesores que colaboran con la investigación; Acción 2 - Entrevista conmemorativa; Acción 3 - Sesión de confrontación y síntesis.

En la acción 1, guiada por el objeto y objetivos de la investigación, definimos los criterios y el proceso que seleccionó a tres profesores de educación superior

para colaborar con la investigación: a) haber completado un curso de doctorado y un máster académico en Educación; b) actuar como profesor de educación superior por más de 5 años; c) la voluntad de participar en la entrevista exploratoria; d) disponibilidad para participar en sesiones de reflexión crítica; e) presentar en sus significados producidos en la entrevista exploratoria, indicando que el estudiopost-Gde raduación en Educación midió los procesos de desarrollo profesional. Los profesores seleccionados fueron identificados por los siguientes nombres ficticios: Orpheu, Morpheu y Calliope.

En la acción 2, referenciada por la idea de la memoria como la base de las narrativas de los profesores, realizamos una *entrevista memorial* con cada uno de ellos, con el fin de producir datos que evidenciaban las acciones desarrolladas en el estudio, y los significados de este estudio para el desarrollo de su actividad docente. En esta acción, los profesores describieron, informaron, analizaron y produjeron síntesis sobre sus experiencias en el estudio desarrollado en el Programa de Posgrado en Educación.

Acción 3 representó un momento de conducta de los maestros para reflexionar críticamente sobre ciertas experiencias y experiencias narradas en la entrevista memorial. Frente a preguntas sobre algunos extractos de las narraciones, los maestros produjeron aclaraciones y profundizaron los debates que fueron confundidos o que habían sido presentados superficialmente por ellos. Este momento se caracterizó por la manifestación de un pensamiento crítico de los maestros, produciendo nuevos significados sobre su camino formativo y una nueva síntesis sobre sus experiencias en el estudio posgrado en Educación.

## 1.2 Unidades analíticas de hormigón real

Las unidades analíticas de hormigón real consistían en el movimiento analítico, por el cual, a partir de las narrativas producidas por los profesores, se producía una red de contenidos temáticos estructurados en torno a unidades analíticas, ésas, articuladas a categorías centrales para la producción de síntesis teórica que permitían la explicación y el proceso de apropiación del objeto de esta

investigación. Este dispositivo analítico partió de las manifestaciones del fenómeno presente en estas narrativas hacia la construcción de conceptos que articulaban los aspectos singulares, particulares y generales que caracterizaban las experiencias de los docentes con las acciones desarrolladas en el estudio realizado en el Programa de Posgrado en Educación.

La estructuración del movimiento analítico tuvo lugar de la siguiente manera:

- 1) Identificación de extractos narrativos de significado (TNS), con el fin de sistematizar y detener las manifestaciones del fenómeno investigado;
- 2) Producción de notas indicativas de significado (NIS) en cada TNS, con el objetivo de aprehender sus significados y sus relaciones en el contexto global del corpus empírico; *corpus empíricos*;
- 3) Sistematización de los ejes narrativos de significación (ENARS) para aprehensión de relaciones generales, particulares y singulares de los significados producidos por los profesores en sus narrativas;
- 4) Organización de unidades analíticas (UNA) y aprehensión de las categorías de análisis (CALIS) para la mediación de síntesis analítica.

Después de este movimiento presentado, desarrollamos la síntesis analítica. Pela síntesis, explicamos las relaciones entre los momentos del fenómeno incautado en el análisis. Lefebvre (1991, p. 120) considera que la síntesis [...] sitúa el 'momento' en general, en el movimiento, en su puesto, en el conjunto de relaciones. Ella 'niega' esta negación, el momento aislado; en la medida exacta en que se aísla por la comprensión y se convierte en error, la síntesis lo restaura en su verdad". En este entendimiento, el proceso de análisis que llevamos a cabo era inseparable de su síntesis.

## **2. Comprender las particularidades del estudio en Posgrado en Educación bajo las contribuciones de Psicología Histórico-Cultural**

En la estructura del estudio desarrollado por el profesor de educación superior en posgrado en Educación, hay varias acciones que están relacionadas con un objeto en particular. Este objeto es el contenido de la investigación



desarrollada a nivel de máster o doctorado, y guía las relaciones académicas realizadas por el profesor en esta actividad.

Para Leontiev (1978), las acciones se representan mediante procesos que no coinciden directamente con el objeto de actividad, forman parte de la actividad. Esto significa afirmar que el desarrollo de las acciones constitutivas del estudio enpost-graduation in Education, aunque cada una de ellas tiene un fin inmediato, se guía por las razones del estudio realizado por el profesor de educación superior.

Tomando como referencia los Documentos de Área de la Educación<sup>1</sup>, producidos por Capes para guiar el proceso de evaluación de los programas de postgrado en Educación, identificamos que las principales acciones de esta actividad de estudio están representadas por lecturas, participación en eventos científicos, reuniones con el grupo de investigación, reuniones de orientación, relaciones con otros pares, temas a los que asistieron, producción científica, entre otros.

Estas acciones se movilizan por las necesidades y motivos de cada profesor en el desarrollo del estudio, y tienen un aspecto particular que es el foco en los debates que involucran la realidad educativa. Esto permite la aproximación del profesor de educación superior con procesos de reflexión crítica sobre el desarrollo de su actividad docente. Estas discusiones están presentes más allá del objeto de investigación del profesor en casi todas las acciones del estudio, sin embargo, en el desarrollo de disciplinas y eventos científicos, se hacen con mayor intensidad.

Sobre la base de un informe elaborado por la Coordinación del área de Educación para su reunión en el Consejo Superior de la Capes, se destacó que el estudio sobre la educación en posgrado se dirige a los siguientes temas educativos:

---

<sup>1</sup> Según la información proporcionada por CAPES "La clasificación de las áreas del conocimiento tiene un propósito eminentemente práctico, con el objetivo de proporcionar a las instituciones educativas, de investigación e innovación una forma ágil y funcional de sistematizar y proporcionar información sobre proyectos de investigación y recursos humanos a los organismos de gestión en el área de la ciencia y la tecnología. La organización de las áreas de conocimiento en la tabla presenta una jerarquía en cuatro niveles, desde el más general hasta el más específico, abarcando nueve grandes áreas en las que se distribuyen las 48 áreas de evaluación de CAPES". Fuente: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

Política y gestión de la educación; Trabajo de formación y enseñanza; Fundamentos de la educación<sup>2</sup> (Historia de la educación, Filosofía de la educación, Educación y cultura, Psicología de la educación, Escuela y sociedad, Lengua y educación); Didáctica y procesos didácticos (Enseñanza de Matemáticas, Ciencias, Artes, Lengua Portuguesa y Segundo Idioma); Teorías de aprendizaje y procesos de desarrollo (niños, adolescentes y adultos); Currículo y evaluación educativa (Educación básica y educación superior); Fundamentos de la alfabetización; Niveles y tipos de educación (Educación Especial, Educación y Infancia, Educación Superior, Educación Ambiental, Educación Agrícola, Educación sobre el Terreno, Educación No Formal, Educación y Movimientos Sociales); Tecnologías educativas - EAD.

Observando estos temas educativos, identificamos que, en un aspecto global, el postgrado en Educación se caracteriza por su interdisciplinariedad. En este sentido, según un documento en el área de Educación - Capes:

En vista de que la interdisciplinariedad es, al mismo tiempo, constitutiva del área de Educación y de su objeto de estudio, el área de Educación en CAPES ha guiado su proyecto de posgrado para la zona mediante una postura cada vez más interdisciplinaria. En este sentido, el área ha valorado:

- Composiciones de profesores con formación en diferentes áreas del conocimiento que proponen pensar en la cuestión educativa y pedagógica;
- Propuestas curriculares de programas de posgrado que favorecen la integración entre campos disciplinarios en la formación de estudiantes de posgrado;
- La formación de estudiantes de posgrado capaces de integrar áreas disciplinarias —como Matemáticas, Física, Química, Historia, Biología— entre sí y en función de una propuesta educativa para la educación básica;
- Expansión de la investigación relacionada con los procesos pedagógicos de manera interdisciplinaria (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Esta información es importante para comprender el contenido del estudio desarrollado en posgrado en Educación. Al llevar a cabo su proceso de estudio, cada profesor tiene un objeto de investigación articulado a uno o más temas educativos y, en base a estos temas, desarrolla sus acciones en el estudio.

---

<sup>2</sup> Presentación en el Consejo Superior de Cabos (2011). Disponible en: [http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educ\\_ApresenConselhorSuperior\\_12jul11.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educ_ApresenConselhorSuperior_12jul11.pdf)

Utilizando las lecturas como ejemplo para caracterizar el desarrollo de una acción en el estudio, destacamos que esta acción reúne la selección y el análisis de diversas obras cuyo propósito inmediato es la apropiación de ciertos conocimientos necesarios para el desarrollo de una determinada investigación científica. Lo que guía el proceso de lectura no es el contenido del material leído, sino la necesidad de la investigación, porque la entrada en posgrado en Educación condiciona al profesor de enseñanza superior a la producción de textos académicos para tesis de maestría y doctorado, en la que necesita desarrollar un objeto de investigación articulado a una línea de investigación del programa. Estos elementos, integrados (objeto y línea de investigación), guían el proceso de lectura.

Leontiev (1978, p. 317), a través de la siguiente explicación, la comprensión de este ejemplo:

Al no tomar el objeto de la acción, por sí misma para actuar, es necesario que la acción surja y tenga lugar, que su objeto aparezca al sujeto en su relación con el motivo de la actividad en la que entra la acción. Esta acción es reflejada por el sujeto en la forma perfectamente determinada: en forma de conciencia del objeto de acción como fin. Por lo tanto, el objeto de acción no es después de todo su fin inmediato consciente.

El autor refuerza la idea de que cada una de las acciones constitutivas de una actividad determinada, por ejemplo, el estudio, tiene su propio objeto, sus propósitos inmediatos. Sin embargo, los extremos inmediatos no son suficientes para que las acciones se lleven a cabo. El ejemplo de realizar la acción de lectura pone de relieve que las lecturas por sí mismas no son el motor de la acción, sino la relación de estas lecturas con el contexto general del estudio, es decir, las razones que guían las lecturas.

Utilizando como referencia el fenómeno de desarrollo profesional del profesor de educación superior que experimentó estudios en posgrado en Educación para aclarar esta declaración, explicamos que todas las lecturas desarrolladas durante el estudio estaban orientadas al desarrollo de una tesis doctoral cuyo objeto era el desarrollo profesional del profesor de educación superior que experimentó el estudio posgrado en Educación.

El objeto de las lecturas, en un carácter universal, siempre ha sido el proceso de apropiación del conocimiento; sin embargo, lo que singularizó esta acción y la convirtió en parte de la actividad fue el proceso de apropiación de conocimientos necesario para el objeto de la investigación. No sería ninguna lectura, sino sólo las que satisfacían las necesidades del objeto investigado. Esta relación se produjo en el desarrollo de todas las acciones del estudio.

Sobre la base de estos debates y notas presentadas, entendemos que las acciones forman parte de la estructura del estudio desarrollado en post-graduado en Educación. Su desarrollo, además de caracterizar la existencia de la actividad, subyace a las relaciones académicas que el profesor de educación superior realiza con el Postgrado en Educación. Estas relaciones se desarrollan con el objetivo de satisfacer las necesidades particulares del profesor con el estudio. Sobre esto, Leontiev (1978, p. 315) señala que toda actividad está constituida a partir de procesos que "[...] al cumplir tal o tal relación entre el hombre y el mundo, responden a una necesidad particular que es suya."

Basándonos en esta afirmación, evidenciamos una relación universal entre las acciones que constituyen el estudio postgrado en Educación. Esto se debe a que la realización de una acción aislada no mejora la satisfacción de las necesidades que motivaron al profesor de educación superior en el desarrollo del estudio. La suma de las acciones tampoco es suficiente para satisfacer estas necesidades, sino sólo la relación universal entre ellas.

En la relación que involucra las acciones en una actividad determinada, Leontiev (1980, p. 56) basa que "[...] la actividad no es un proceso aditivo. Es por eso que las acciones no son cosas separadas incluidas en la actividad". Dicho esto, las acciones llevadas a cabo en el estudio post-graduation en Educación son independientes. Cada uno de ellos tiene un propósito determinado y tiene su propia estructura, pero para el desarrollo de la actividad, son necesarios entre sí y se relacionan dialécticamente.

El desarrollo de las lecturas, por ejemplo, es esencial para el grupo de estudio, el desarrollo de cursos, la producción científica, así como la comprensión

y definición de las lecturas realizadas requieren la colaboración de otros compañeros, reuniones de orientación, entre otros.

Esta relación universal también caracteriza la conversión de una acción en operación en la misma actividad y viceversa. Esto se debe al cambio del final inmediato de una acción en relación con la otra acción, uno se convierte en el medio de ejecución de la otra. Esto es lo que ocurre cuando la acción de lectura se convierte en una de las operaciones del desarrollo de disciplinas en el Postgrado en Educación. Al explicar el concepto y funcionamiento de las operaciones en la actividad, Leontiev (1978, p. 323) afirma que:

Por operación, entendemos cómo se ejecuta una acción. La operación es el contenido indispensable de toda la acción, pero no se identifica con la acción. Una misma acción se puede realizar a través de diferentes operaciones y, por el contrario, las mismas operaciones pueden realizar diferentes acciones. Esto se explica por el hecho de que, si bien una acción está determinada por su fin, las operaciones dependen de las condiciones en las que se da este fin.

Las operaciones tienen como una de sus particularidades, el hecho de que se llevan a cabo de acuerdo con las condiciones concretas en las que se organizan las acciones.

Hasta la fecha, discutimos las acciones, que consisten en los aspectos externos, del estudio desarrollado en Postgrado en Educación por el profesor de educación superior. Sin embargo, es importante considerar, en esta actividad, otros elementos, que constituyen la estructura interna de la actividad desarrollada por el profesor. Para Rubinstein (1977, p. 12),

[...] la relación del ser humano con la realidad, manifestada por su actividad, depende de sus procesos psíquicos, su pensamiento, etc. Pero aún más esencial es la dependencia de sus procesos psíquicos en relación con su actividad.

Esto se refiere a cómo el maestro significa que la actividad se desarrolló. ¿Qué guía al maestro para llevar a cabo este estudio? ¿Sus necesidades y motivos!

Para Leontiev (1978, p. 115), la necesidad es la primera condición de la actividad. Sin embargo, este autor advierte que:

[...] en sí misma, la necesidad no puede determinar la orientación concreta de una actividad, ya que sólo en el objeto de la actividad encuentra su determinación: debe, por así decirlo, estar en ella. Una vez que la necesidad encuentra su determinación

en el objeto (si es "objetivo", dicho objeto se convierte en la razón de la actividad, lo que lo estimula.

Destacamos, con esto, que la necesidad sólo existe si hay algo que materializa su existencia. No habría necesidad de apropiación de la cultura para constituir nuestra humanidad si, al nacer, ya hemos sido desarrollados biológicamente, con la **actualización histórica** de la humanidad en nuestra conciencia, ¡pero no es así! Por lo tanto, toda la producción material humana, una forma de asegurar las condiciones materiales de la existencia, se desarrolló como un medio para satisfacer nuestras necesidades, y culturalmente, creamos necesidades para ellas.

El estudio postgrado en Educación, por ejemplo, fue creado con objetivos generales establecidos en su legislación, pero partió de la necesidad de la sociedad de:

1) capacitar a profesores competentes que puedan hacer frente a la expansión cuantitativa de nuestra educación superior, garantizando al mismo tiempo la elevación de los niveles de calidad actuales; 2) estimular el desarrollo de la investigación científica a través de la preparación adecuada de los investigadores; 3) garantizar la formación eficiente de técnicos y trabajadores intelectuales de la más alta calidad para satisfacer las necesidades del desarrollo nacional en todos los sectores (BRASIL, 1965, p. 166).

Mediado por esta necesidad de la sociedad, cada profesor de educación superior también desarrolla sus necesidades personales para unirse al Post-Graduo en Educación. En este entendimiento, el estudio se entiende como un medio para satisfacer las necesidades del maestro. En Leontiev (1978, p. 115):

[...] los objetos – medios de satisfacer las necesidades – deben aparecer a la conciencia como motivos, es decir, deben manifestarse en la conciencia como una imagen interior, como una necesidad, como estimulación y como un fin.

En este punto del debate, llegamos a la cuestión de la orientación concreta de cada actividad, es decir, las razones. Como afirma Leontiev (1978), la necesidad es una condición, pero no determina el desarrollo de la actividad. Las razones son el combustible necesario para desarrollar la actividad. La razón es qué "[...] significa lo que la necesidad se logra como objetivo en las condiciones consideradas y para

las que se orienta la actividad" (LEONTIEV, 1978, p. 103-104). Es decir, las razones representan el sentido de actividad para el individuo. Para este autor, el significado es "[...] en primer lugar, una relación que se crea en la vida, en la actividad del sujeto" (LEONTIEV, 1978, p. 103).

Cada profesor de educación superior, mediado por una necesidad dada producida en la sociedad, produce motivaciones particulares para desarrollar el estudio en Postgrado en Educación. Esto se debe al significado que este estudio tiene para él. Durante el estudio, el significado de las acciones desarrolladas por él puede ser diferente del significado de otro maestro en el mismo estudio. Lo que justifica que estas acciones sean psicológicamente diferentes para cada maestro. Según Leontiev (1978, p. 321), "una acción toma tal o tal característica psicológica en función de la actividad en la que se incluye".

Esta declaración refuerza el hecho de que cada maestro se relaciona de manera diferente con las acciones del estudio se ven afectados con la misma distinción. Esta particularidad es una premisa fundamental para insertar la experiencia de cada profesor como elemento mediador de su desarrollo en el estudio. La forma en que cada maestro se ve afectado por la relación que desarrolla con las acciones del estudio puede incluso producir transformaciones en el sentido de actividad para ellos.

Veamos: un profesor puede entrar en el estudio, motivado inicialmente por la mejora salarial, el ascenso profesional, el reconocimiento de pares, entre otros. Pero su participación en este estudio produce nuevas motivaciones, y puede ser transformadora. En las relaciones que establece con las acciones del estudio, existen posibilidades reales para que experimente momentos de reflexión sobre sus relaciones académicas en el estudio en relación con la actividad docente. El significado del estudio se articula a las nuevas razones del profesor en el desarrollo de un proceso formativo con el objetivo de mejorar la calidad de su actividad docente. Esto significa que el maestro:

[...] también sensibilizar sobre estas relaciones y las comprende. El desarrollo de su conciencia se traduce por el cambio en la motivación de su actividad: los viejos motivos pierden su fuerza motora, nacen nuevos motivos que conducen a una reinterpretación de sus viejas acciones. La actividad que anteriormente

desempeñaba el papel preponderante comienza a ser eliminada y a retirarse a un segundo plano. Aparece una nueva actividad dominante y con ella comienza una nueva etapa de desarrollo. Estos pasajes, contrarios a las transformaciones que tienen lugar en la misma etapa, van desde el cambio de acciones, operaciones, funciones, hasta el cambio global de actividad (LEONTIEV, 1978, p. 331).

En este entendimiento, la reflexión representa una mediación para la producción de nuevos significados del maestro sobre el estudio. Las razones que guían al maestro para desarrollar las acciones que constituyen el estudio se transforman, y las relaciones establecidas con las acciones de la actividad siguen el mismo movimiento. Este proceso, simbólicamente en la vida del maestro, representa momentos en los que ciertas afectaciones de las acciones del estudio constituyen experiencias para el maestro.

Sin embargo, este movimiento no se realiza por la actitud pasiva del maestro antes del estudio. Por el contrario, la experiencia se desarrolla en la relación activa establecida entre el profesor y el estudio. En ella se integran sus significados y relaciones prácticas que identifican la actividad externa del profesor durante el estudio. Leontiev (1978), al producir una síntesis sobre la relación que implica lo interno y lo externo en el contexto de la actividad, destacó que:

Lo que es común entre la actividad práctica externa y la actividad interna teórica no se limita sólo a una comunidad de estructura. Es psicológicamente esencial, igualmente, que reconectan a los dos, por muy diferentes que sean, al hombre a su entorno, que, por este hecho, se refleja en el cerebro humano; que una y otras formas de actividades están mediadas por el reflejo psíquico de la realidad; que son procesos igualmente sin sentido y con sentido. Sus puntos comunes dan testimonio de la unidad de la vida.

A partir de la discusión desarrollada en este tema sobre la estructura del estudio en Postgrado en Educación, encontramos la necesidad de entender las relaciones académicas desarrolladas entre el profesor de educación superior y las acciones del estudio en Postrado en Educación, especialmente las constituidas en experiencias para estos profesores. En Vigotski (2018, p. 78), la vivencia:

[...] una unidad en la que uno representa, indivisible, por un lado, el medio ambiente, lo que se experimenta - la experiencia siempre está relacionada con algo que está fuera de la persona - y, por otro lado, cómo la experimento. Es decir, las especificidades de la personalidad y el entorno están representadas en la experiencia: lo que se seleccionó del entorno, los momentos que están relacionados



con una cierta personalidad y fueron seleccionados de ésta, los rasgos de carácter, los rasgos constitutivos que están relacionados con un determinado evento. Así, siempre nos ocupamos de una unidad indivisible de las particularidades de la personalidad y de las particularidades de la situación que se representa en la experiencia (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Al aclarar sobre el concepto de experiencia, Vigotski (2018) afirma que cada individuo tiene una relación particular con el entorno social, se relaciona y significa el entorno social de manera diferente. Para el autor, la vivencia explica la influencia de la realidad social en el desarrollo de cada individuo. No se trata de una realidad social simple y pura, porque simplemente no tiene como objetivo el desarrollo. Pero el tipo de relación que se establece con ella.

En este sentido, la experiencia, como proceso, representa una experiencia transformadora, se desarrolla frente a las relaciones académicas (a través de las acciones) que el profesor realiza en el estudio. Si sólo las experiencias transformadoras producen experiencias, significa afirmar que no todas las acciones o momentos de estas acciones realizadas en el estudio son transformadores para el maestro. Con esto, es importante no ver las particularidades de las acciones que constituían experiencias para los maestros.

Siguiendo este movimiento, en el siguiente tema, presentamos un análisis de los significados de los profesores investigados sobre algunas de sus relaciones académicas con el estudio realizado en el Programa de Posgrado en Educación, es decir, las acciones constitutivas de esta actividad. Debido a la imposibilidad de desarrollar una discusión sobre todas las acciones de este texto, elegimos presentar un análisis mediado por los significados de los profesores sobre las acciones de disciplinas y lecturas en el estudio.

### **3. Significado del profesor de educación superior sobre las acciones que constituyen el estudio en la educación de posgrado**

Los significados producidos por los profesores investigados sobre los momentos en los que se relacionaban con el estudio y se vieron afectados representaban **los momentos de los indicadores de estudio de las experiencias**. En las narrativas de los profesores, estos **momentos de los**

**indicadores de estudio de las experiencias** fueron evidenciados por los significados producidos sobre el desarrollo de las acciones constitutivas del estudio realizado en Posgrado en Educación.

Considerando la reflexión de Toassa (2011, p. 190) que la experiencia "[...] abarca el proceso de concienciación como una de las formas de relación con el mundo", el movimiento analítico que realizamos nido y tema no tiene como objetivo describir las acciones que los profesores desarrollaron en el estudio; por el contrario, nuestro objetivo es discutir la conciencia de los profesores sobre ellos, con el fin de evidenciar cómo las relaciones académicas de los profesores con estas acciones fueron transformadoras para su actividad académica y profesional.

No la influencia del estudio en sí, sino de las experiencias de estos maestros en el estudio. Estas experiencias no estuvieron representadas por la suma de las relaciones que desarrollaron con las acciones del estudio, sino por las relaciones entre estas acciones y los significados de los maestros sobre todo el proceso.

### 3.1 Las acciones de las disciplinas en el estudio

El estudio de las disciplinas es una de las acciones que más se realizan en el estudio en Posgrado *stricto sensu*. Como se indica en el Legal Opinión nº 977/65, que trata de este componente curricular:

El establecimiento debe ofrecer una variada lista de materiales para que el candidato pueda ejercer su opción. Las asignaturas, preferentemente, se impartirán en forma de cursos monográficos de los cuales, ya sea en conferencias o en seminarios, el profesor desarrollará, en profundidad, una asignatura determinada (BRASIL, 1965, p. 172).

Lo Documento no sólo regulariza, sino que también pone de relieve la necesidad de diversas disciplinas que integren la matriz curricular en los cursos posteriores a la graduación. De acuerdo con los criterios establecidos por Capes para las propuestas de cursos para el área de la educación, hay una necesidad de "[... ] estructura curricular que garantice una oferta de disciplinas compatibles con el perfil del curso, con la bibliografía pertinente, explicando el número mínimo de créditos a los que asistirán los estudiantes" (BRASIL, 2016, p. 06). Es importante

destacar que, en esta estructura curricular, hay disciplinas consideradas disciplinas obligatorias y complementarias.

En los significados producidos por los profesores sobre sus relaciones con la realización de las disciplinas en el estudio, la indicación de la experiencia se expresó por su influencia en la formación como profesor e investigador. En general, asistir a las disciplinas era esencial para aprender la investigación que estaban llevando a cabo. Porque permitió, junto con la acción de las lecturas, la profundización teórica sobre el objeto de investigación:

Lo primero: tenemos un proyecto de investigación. En qué proceso... de hecho, ¿en qué sentido han mediado las disciplinas? Sobre todo, eran mediadores en el proceso de entender el objeto. Eso es un hecho. Estaba estudiando, me voy ahora a mi doctorado. Mi objeto de doctorado fueron las importantes prácticas curriculares de transformación en la educación de jóvenes y adultos. Para estudiar prácticas curriculares significativas de transformación en la educación de jóvenes y adultos, no podía entender este objeto sin entender quiénes son estas asignaturas de educación juvenil y adulta en su condición de sujeto humano que necesita formación y que este proceso pasa por el proceso de desarrollo. Así que necesitaba entender el desarrollo humano. Así que necesitaba estudiar, necesitaba algo de disciplinas que favorecieran esa comprensión. Entonces, la disciplina de La Psicología de la Educación. Necesitaba entender lo que significan las prácticas curriculares, lo que es una práctica, lo que es una práctica, sobre todo, educativa. Por lo tanto, necesitaba disciplinas, compromisos curriculares - prefiero llamar a compromisos curriculares-, que el... darme esta comprensión de lo que significan las prácticas curriculares significativas. Pero no podía entender mi objeto de estudio fuera de un... de un proceso histórico, en el contexto en el que se llevó a cabo mi investigación. Así que necesitaba estudiar Historia de la Educación (ORPHEU).

Aunque existían las asignaturas obligatorias, consideradas generales en el estudio, el curso de estas se integró con las necesidades de los profesores en relación con sus objetos de investigación. En esta acción del estudio, las relaciones consideradas experienciales estaban representadas por las disciplinas que los maestros significaban profesores importantes para su desarrollo en el estudio. Apoyados en Vigotski (2018), aclaramos que no sería ninguna disciplina realizada en el estudio, tomada de forma independiente, lo que influiría en el desarrollo de los profesores. Pero sólo aquellos que fueron significados a través de sus relaciones experimentaron y consideraron relevantes para este desarrollo.

Basándose en sus motivaciones para el desarrollo del estudio, los profesores, independientemente de haber asistido a asignaturas obligatorias, disciplinas que les proporcionaron una profundización del objeto de estudios, también buscaron estudiar otras materias que les permitieran tener formación docente:

Sin embargo, oficialmente hice las disciplinas que son obligatorias y orientación del objeto, con el fin de colaborar para la construcción del objeto de tesis y la producción de la propia tesis. Pero informalmente, hice varias otras disciplinas que estaban colaborando para este proceso formativo mío. Esto era importante porque, en muchas de estas disciplinas, pude escuchar a maestros experimentados. Escuchar a profesores que tenían más experiencia que yo, tanto en educación básica como superior (MORPHEU).

El entendimiento que elaboramos sobre los significados de los maestros en relación con las disciplinas tomadas fue que las relaciones experimentadas en las disciplinas del estudio se articularon en los significados de esa acción para cada uno de ellos. A pesar de que los maestros fueron influenciados por la relación con las asignaturas a las que asistieron, cada uno experimentó esta actividad de manera diferente.

Esto significa que los maestros han desarrollado relaciones particulares con algunas disciplinas, en detrimento de otras. Las asignaturas consideradas llamativas para algunos maestros no fueron significativas para otros. Esto se caracterizó por la relación afectiva de cada profesor con las asignaturas atendidas y la conciencia de sus motivaciones en el estudio. Es decir, sus significados sobre las relaciones académicas con disciplinas.

Esto reforzó la relevancia del proceso de significado en la relación de los individuos con la realidad social. En el estudio, el significado y el significado de las acciones para los maestros eran determinantes para su movimiento constitutivo. Sobre la base de estos significados, por ejemplo, se establecieron los niveles cuantitativos y cualitativos de su participación en las acciones. La materialización de la profesores experiencia de los profesores con el estudio sólo fue posible a través de las relaciones que produjeron en las acciones del estudio, por ejemplo,

pero especialmente por la producción de significados y significados sobre estas relaciones académicas.

Sobre la realización de las disciplinas como una de las acciones del estudio, vale la pena enfatizar que la implicación y los significados que estos maestros tuvieron del estudio como un proceso formativo fue más allá del objeto de investigación, a menudo se encontraron con obstáculos en la estructura del estudio en sí. Aunque querían estudiar más asignaturas que contribuyeron a su educación docente, eran conscientes de que la estructura del estudio priorizaba la formación del investigador. E incluso si se enfrentaban a varias posibilidades de desarrollo, tenían plazos y metas que cumplir:

Por supuesto que queríamos estudiar más y más, pero estamos cronomeados por este tema de investigación más tarde, por lo que terminas también teniendo que limitarte. Pero como en el doctorado estaba en una condición más tranquila porque había pedido licencia del municipio, tuve la oportunidad de asistir a un semestre, porque me quedé directamente allí en Fortaleza, por lo que tuve la oportunidad de quedarme un semestre sólo estudiando, que no tuve la oportunidad en el máster (CALÍOPE).

Oficialmente, la producción de la tesis o tesis se representa como el objetivo final del estudio en Postgrado en Educación. En este contexto, se instruye a los estudiantes de doctorado y al máster a cumplir con los plazos y metas para lograr este objetivo, de acuerdo con las regulaciones de cada programa de postgrado. Sin embargo, lo que aprendemos de los significados producidos por los profesores sobre sus motivaciones con el estudio supera la idea de la producción de tesis o tesis. En palabras de Orfeo, presentamos una síntesis de estos significados:

Y hoy entiendo que, cuando mi asesor se quejó de que quería encargarme de todo en la tesis, ¿verdad? Quería manejar un montón de cosas alrededor de un objeto, así que tuve que hacer recortes y opciones, diría, "bueno, voy a recortar después de recuperarlo". Por lo tanto, la tesis, siempre está más allá de sí misma, porque la práctica, el objeto que estudias, cuando refleja una práctica, una realidad concreta, el hormigón real, siempre está más allá de ella, porque el... la realidad concreta, el hormigón real, es mucho más grande que el texto que usted presenta. Así que necesitaba, yo diría, "Estoy haciendo la tesis, pero lo estoy haciendo más allá de ella" y estas lecturas me ayudaron mucho a entender eso. Y he hecho un montón de... disciplinas clandestinas, ¿verdad? Yo llamo clandestino porque estaba fuera del guión ((risas)), pero lo hice. Así que eso es todo (ORPHEU).

Esto explica, por ejemplo, las decisiones que los profesores tomaron sobre la asistencia a asignaturas que iban más allá del objeto de la investigación. Este movimiento para llevar a cabo las acciones del estudio más allá del objeto de la investigación se repitió a lo largo de todas las acciones. Esta forma de relacionarse con el estudio estaba mediada por los significados de la actividad que estaban realizando para cada uno de los maestros.

### 3.2 Acciones de lectura y estudio

En cuanto a las acciones de las lecturas en el estudio, aclaramos, al principio, que los significados de los profesores sobre el desarrollo de las lecturas estaban relacionados con sus mediaciones para la profundización teórica del profesor e investigador. En palabras de Morpheu, está claro que se refería a cómo la relación que desarrolló con las lecturas representaba momentos del estudio, indicativos de experiencias. Para este profesor, los significados de la lectura en el estudio estaban relacionados con el desarrollo de la reflexión crítica sobre su actividad docente y la comprensión de conceptos más profundos de la realidad educativa:

Y las lecturas en sí. Me uní a la escuela de posgrado en otro nivel de lectura, ¿verdad? Es otro. es un nivel más alto, un nivel mucho más técnico y esto también basó mis pensamientos más, provocó otras preguntas y este nivel superior de lectura me ayudó a construir otros conceptos, a construir otros pensamientos sobre la práctica educativa, la práctica pedagógica y la enseñanza misma. Fueron momentos ricos debido al contacto que tuvimos, porque a veces pensamos que el hecho de que estamos estudiando... es lógico que cuando estás en el máster o estás en el doctorado, tu rutina de estudio, es una rutina más intensa, y te guste o no, leerás mucho que nunca habías leído. Así que (el contacto) con estas lecturas de nivel superior en la Escuela de Posgrado me ayudó a reflexionar más profundamente sobre lo que ya hice. Así que la ayuda fue en ese sentido, me convertí en un maestro más crítico, ¿verdad? (MORPHEU).

Tomando como ejemplo los significados de Morpheu, la influencia de ciertos momentos de la realidad social en la constitución del individuo es notoria. Al decir que sus relaciones con las lecturas del estudio les permitieron nuevos entendimientos sobre la actividad docente en la que se encontraba, eviprendió el

desarrollo de su conciencia de esta actividad, ya que la entendía de manera diferente.

Según Vigotski (2018), este cambio en la forma de pensar en la realidad social experimentada tiende a producir transformaciones en las relaciones que el individuo mantiene con esta misma realidad social. Esto significaba, por ejemplo, que, dando indicaciones de las influencias de las lecturas en su comprensión del ejercicio de la actividad docente, en consecuencia, las relaciones de Morpheu en la realización de su actividad se transformarían, porque la transformación en las formas de pensar y sentir también medeia transformaciones en las formas de actuar, ya que integran al ser maestro.

Este movimiento que acabamos de presentar fue también un mediador en las relaciones de los profesores con su objeto de investigación y en el desarrollo de la investigación que estaban llevando a cabo en el estudio. La acción de las lecturas acercó a los profesores a otros autores y perspectivas teóricas, convirtiéndose en una relación académica que contribuyó a la constitución de la investigación y al investigador en cada uno de ellos. Así, estos momentos del estudio representaban, en la conciencia de cada maestro, parte de su proceso constitutivo, y estaban relacionados con las motivaciones relacionadas con la actividad que estaban desarrollando:

Así que supongo que tengo... las lecturas que he estado haciendo más críticas, también me han ayudado a entender el movimiento. Como dije, hoy entiendo que fue esto, entender la historicidad del objeto y hacer este movimiento, ¿verdad? La relación con las lecturas me ayudó a desarrollarme como investigador, a desarrollar mi investigación. La profundización teórica que tuve en la escuela de posgrado fue extremadamente importante, y las lecturas formaban parte de ella (CAL-OOPE).

Para los profesores, la relación con las lecturas en el estudio también fue favorable al proceso de apropiación del conocimiento y, al mismo tiempo, al desarrollo del investigador y del profesor. La profundización teórica, mediada por la relación con las lecturas del estudio, significó cómo estos momentos estaban representados en la conciencia de cada uno de ellos. Al ser conscientes de estos momentos de experiencia para su desarrollo como investigador y maestro, los profesores también mostraron cómo estaban siendo influenciados por ciertos

momentos del estudio. Y lo que acabamos de explicar representaba una particularidad de los momentos del estudio en las experiencias de los maestros.

Este entendimiento era importante porque no fueron las propias publicaciones en el estudio las que influyeron en los maestros. La idea misma de la lectura nos llevó a entender que, en ese contexto, se estaba realizando una acción. Aunque esta acción tuvo como fin inmediato el proceso de apropiación teórica, los profesores estaban orientados en esa acción, por las razones que los relacionaban con el estudio. Basado en Leontiev (1980), los resultados de una acción no satisfacen las necesidades de la persona involucrada en una actividad. Los resultados intermedios se consideran que cuando se relacionan con los otros resultados derivados de las otras acciones de la actividad apoyan la satisfacción de estas necesidades.

Por lo tanto, entendemos que los significados producidos por los profesores sobre la acción de las lecturas en el estudio indican sólo un momento de la actividad realizada. No explicó la concreción de las experiencias de los maestros en este estudio. Esta concreción sólo fue revelada por la síntesis analítica de las relaciones que los maestros desarrollaron con acciones de estudio. Y la síntesis analítica de los momentos de las lecturas era sólo una parte de esta concreción.

Ampliando la síntesis analítica de los momentos de las lecturas, discutimos otra particularidad significativa por los profesores: la influencia de estas relaciones para el proceso de apropiación de conocimientos que podrían colaborar con la educación del profesorado:

Entonces, fue este otro nivel de lectura, fue hasta este punto que el otro nivel de lectura que hablo me llevó a despertar o plantear otras preguntas y llevar mi visión también a otros puntos que para mí eran súper interesantes, eran superinteresantes ¿por qué? Como profesor e investigador, estas lecturas ampliaron mi visión del mundo, ampliaron mi visión de la formación del profesorado, la formación del profesorado hoy para mí tiene una importancia mucho mayor que antes, la formación del profesorado para mí hoy tiene un alcance mucho mayor que antes, tiene, yo diría, que un poder mucho mayor que antes (MORPHEU).

Los significados de los profesores sobre el término "formación del profesorado" estaban representados por la idea del profesor que, mediado por las lecturas, entendió la realización de un proceso formativo necesario para el ejercicio



de su actividad docente y, en el mismo proceso, se apropió de conocimientos para contribuir a la formación de otros profesores a través de la enseñanza o la producción de conocimientos científicos. En este contexto, la profundización en el tema de la educación del profesorado se entendió como una necesidad para el maestro y el investigador, representado en cada uno de los profesores investigados.

### **Algunas consideraciones**

El punto fundamental de las reflexiones producidas en este texto es que las experiencias de los profesores en el estudio no se desarrollaron bajo ninguna relación. Tampoco el estudio en posgrado en Educación representaba una realidad social que, independientemente de los profesores, mediaba en situaciones transformadoras.

En el desarrollo de las acciones que constituyen el estudio, las necesidades, los motivos y la producción de significados y significados de los profesores sobre cada momento del estudio fueron fundamentales. La conciencia medida o sus relaciones con los momentos del estudio, y la experiencia fue parte de la lucha personal y social de los maestros por el desarrollo.

Las relaciones desarrolladas por los profesores con las acciones constitutivas del estudio representaron las bases empíricas que teóricamente basaron nuestra comprensión del movimiento constitutivo de las experiencias de los maestros en el estudio postgrado en Educación. Este movimiento fue desarrollado por las relaciones académicas que los profesores realizaron con las acciones del estudio; luego el proceso de significado de estas relaciones; y, como síntesis, las mediaciones de estas relaciones para cada maestro.

En resumen, la particularidad que aprendemos sobre el desarrollo de acciones disciplinarias y lecturas en los significados de los PCIs estaba relacionada con sus mediaciones para la profundización teórica de los profesores en relación con el desarrollo de la investigación que estaban llevando a cabo y la actividad práctica desarrollada en la enseñanza.

En las relaciones que los profesores desarrollaron con cada una de estas acciones, identificamos una unidad dialéctica establecida entre ser profesor y ser investigador. Los profesores produjeron significados sobre las relaciones experimentadas en el estudio y toda la experiencia mediadora de la transformación estaba relacionada con la manifestación de esta unidad. Las mediaciones del estudio, para cada maestro, estaban relacionadas con el significado que las acciones del estudio tenían para cada uno de ellos. Sus motivos y necesidades influyeron en las relaciones con las acciones y en las formas en que se verían influenciadas en este proceso.

### Referencias

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN: São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. **Comunicado nº 001/2012 – Área Educação**. Considerações sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na área. Brasília: MEC/Capes, 2012. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade\\_Educao.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade_Educao.pdf). Acesso em: 26 de março de 2019.

BRASIL. **Comunicado conjunto nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação**. Perspectivas de cooperação e articulação. Brasília: MEC/Capes, 2013. Acesso em 20/03/2019. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com\\_conj\\_edu\\_ensio.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ensio.pdf)

BRASIL. **Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) – Educação**. Brasília: MEC/CAPEES, 2016. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios\\_apcn\\_2semestre/Crit%C3%A9rios\\_de\\_APCN\\_2017\\_-\\_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 10/01/2019.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Actividade e consciência. *In*: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. Volume VI. 2. Ed. Tradução: Manuel Gomes. Lisboa: Estampa, 1977.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *In*: **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, out-dez, 2010, pp. 681-701, 2010. Acesso em 12/10/2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&tlng=pt)

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: *E-papers*, 2018.

## ACERCA DE LOS AUTORES

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO tiene un doctorado y un máster en educación de la Universidad Federal de Piauí, profesor adjunto en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Federal delta do Parnaíba (UFDPa). Investigador del Centro de Estudios Histórico-Críticos e Investigación en Educación y Formación Humana (NEPSH).

Correo electrónico: [chiquinhopb@gmail.com](mailto:chiquinhopb@gmail.com)

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO es doctora y máster en educación por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP), profesora de la Universidad Federal de Piauí (UFPi) y líder del Centro de Estudios

Histórico-Críticos e Investigación en Educación y Formación Humana (NEPSH). Realizó un estudio postdoctoral en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.  
Correo electrónico: vilacosme@ufpi.edu.br

**Recibido: 14.05.2020**  
**Aceptado: 23.07.2020**