



PRÁTICAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR NO CONTEXTO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA BAHIA

Andréia Ruas Yano [*]; Nilma Margarida de Castro Crusoé [**]

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo consistiu em analisar práticas de formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Estado da Bahia. Partiu das percepções de professores sobre o processo de formação de mestrandos e doutorandos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como campo empírico os programas acadêmicos de pós-graduação em educação vinculados ao sistema superior estadual de educação da Bahia. Os informantes da pesquisa foram professores que ministram disciplinas voltadas ao ensino de método e metodologias de pesquisa em educação e que atuam como orientadores de pesquisa nos referidos programas. Como técnica para produção de dados, foi aplicada a entrevista semiestruturada. Para a análise e interpretação dos dados obtidos, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam como principais práticas formativas na pós-graduação *stricto sensu*: a iniciação científica, os grupos de pesquisa e a orientação. Apontam para dificuldades na formação do pesquisador, que não surgem exclusivamente na pós-graduação *stricto sensu* em educação, mas que teriam origem na graduação ou até mesmo na educação básica. Os resultados apontam, ainda, para a necessidade de se fortalecer a formação epistemológica do investigador científico no campo educacional.

Palavras-chave: Formação do pesquisador em educação. Pós-graduação *stricto sensu*. Prática formativa.

FORMATIVE PRACTICES OF THE RESEARCHER IN THE CONTEXT OF POST-GRADUATE *STRICTO SENSU* COURSES IN EDUCATION IN BAHIA

ABSTRACT

The present article presents the results of a research whose objective was to analyze training practices of the researcher in education, in *stricto sensu* post-graduation programs in the State of Bahia. It was based on the perceptions of professors about the formation process of master's and doctoral students. This is a qualitative research, which had as its empirical field the graduate academic programs in education, linked to the state higher education system of Bahia. The informants of the research were professors who teach educational research methods and methodologies in education and act as



research advisors in these programs. As a technique for data production, the semi-structured interview was applied. For the analysis and interpretation of the data obtained, the technique of Content Analysis was used. The results indicate as the main formative practices in the stricto sensu post-graduation: scientific initiation, research groups and orientation. They point to difficulties in the formation of the researcher which do not arise exclusively in the stricto sensu post-graduation in education, but which would originate in the undergraduate course or even in basic education. The results also point to the need to strengthen the epistemological training of the scientific researcher in the educational field.

Keywords: Education of the researcher in education. Postgraduate studies stricto sensu. Formative practice.

PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL INVESTIGADOR EN EL CONTEXTO DE CURSOS DE POSTGRADO STRICTO SENSU EN EDUCACIÓN EN BAHIA

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar las prácticas de la formación del investigador en educación, en los programas de posgrado stricto sensu en el Estado de Bahia. Se partió de las percepciones de los profesores sobre el proceso de formación de los estudiantes de maestría y doctorado. Se trata de una investigación cualitativa, que tuvo como campo empírico los programas académicos de posgrado en educación, vinculados al sistema estadual de educación superior en Bahia. Los informantes de la investigación fueron profesores que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de métodos y metodologías de investigación en educación y que actúan como asesores de investigación en estos programas. Como técnica de producción de datos se aplicó la entrevista semiestructurada. Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos, se utilizó la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados señalan como principales prácticas formativas en la post-graduación stricto sensu: iniciación científica, grupos de investigación y orientación. Señalan dificultades en la formación del investigador que no surgen exclusivamente en la post-graduación stricto sensu en educación, sino que se originarían en la graduación o incluso en la educación básica. Los resultados también apuntan a la necesidad de fortalecer la formación epistemológica del investigador científico en el campo educacional.

Palabras clave: Formación de Investigadores en Educación. Postgrado stricto sensu. Práctica Formativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre as práticas de formação do pesquisador nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Estado da Bahia.



O trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado “A prática educativa como prática social”,¹ que estuda, entre outros aspectos, a prática educativa em espaços formais de educação, com vistas a produzir novas e diferentes leituras a respeito do tema “prática”, a explicar a relação entre suas diferentes configurações e a compreender as condutas adotadas pelos agentes que a desenvolvem.

As práticas formativas devem, aqui, serem entendidas como uma prática formativa voltada para o que trata “Das Disposições Gerais” da Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dentre as quais destacamos o Art.1º, inciso § 1º: “Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade”. No caso da nossa pesquisa, cujo campo empírico são os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, entende-se que a prática formativa nesse *locus* objetiva em suas pesquisas, entre outras especificidades da área, contribuir com o avanço do conhecimento na área de educação em sua relação com as dimensões econômica, política e cultural, aspectos presentes na citação acima.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se tornaram a principal base para a formação do professor universitário, voltada para o ensino e para o desenvolvimento da pesquisa científica. Para Soares (2009), o sistema de avaliação externa das universidades brasileiras fortalece a concepção de que a manutenção de um perfil acadêmico precisa ter como alicerce uma forte tradição em investigação científica, isto é, o professor universitário precisa ser, especialmente, um produtor de conhecimento.

Neste sistema de avaliação, são considerados como critérios para avaliar a qualidade do trabalho dos docentes tanto a pesquisa quanto o ensino. A pesquisa é reconhecida como de alto prestígio, enquanto o ensino enfrenta uma baixa valorização acadêmica e social, o que deixa entrever que a formação para o pesquisar ocupa lugar central nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOARES, 2009).

¹ Projeto de pesquisa cadastrado no CNPq, coordenado pela profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (DFCH/PPGEd/UFSB).



A despeito da ênfase na formação para o exercício do magistério superior estar na pesquisa, ou seja, na formação do pesquisador, não é incomum que os docentes que são formadores observem, nos discentes, certas dificuldades nas práticas de pesquisa. Como exemplo, há o embaraço no desenvolvimento da escrita científica, que acaba por refletir uma produção acadêmica deficitária; problemas na interpretação e na análise dos dados produzidos, entre outras. Na tentativa de historicizar esse aspecto, em linhas gerais, utilizamo-nos de pesquisa realizada por André (2010), que analisou 298 produções, entre dissertações e teses defendidas no ano de 2007 por pós-graduandos em educação, sobre a formação de professores. Nela, a autora aponta algumas fragilidades e deficiências identificadas:

[i] cerca de 30% dos resumos não havia qualquer menção aos resultados, o que surpreende e provoca uma grande indagação: o estudo não produziu resultados ou o pesquisador não soube expressar os seus achados?; [ii] em cerca 50% dos estudos que mencionaram resultados, há constatações muito genéricas, pouco relacionadas aos dados [...]; [iii] [...] afirmações que não precisariam de qualquer investigação para serem enunciadas, parecem mais a repetição de ideias já existentes antes de realizar a pesquisa do que conclusões fundamentadas nos dados [...]; [iv] o que se encontrou nas pesquisas de 2007 foram, em muitos casos, registros muito genéricos dos achados, nem sempre vinculados aos objetivos ou à metodologia; [v] em outros casos, os resultados eram reportados, sem que ficasse explícito o que exatamente e o quanto havia sido alcançado.; [vi] é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico (ANDRÉ, 2010, p. 179-180).

Os resultados apresentados por André (2010) a respeito das fragilidades de ordem teórica e metodológica encontradas nas dissertações e teses acabam por espelhar dificuldades demonstradas, ainda hoje, por alguns pós-graduandos em educação, e que podem estar relacionadas de alguma forma às práticas de formação do pesquisador em educação.

Se assumirmos a perspectiva de Amado (2017), para quem o principal instrumento de uma pesquisa é o próprio pesquisador, uma vez que caberá a ele as decisões e as escolhas na construção do seu plano de investigação – atividade que dependerá da preparação técnica e científica que possui –, é preciso que chamemos a atenção para a importância da formação desse pesquisador. Isto porque, quando adequada, ela provocará reflexos na produção ou na ampliação de novos conhecimentos, mas, quando deficitária, as investigações científicas



poderão resultar em repetição de ideias já existentes que não mais necessitariam de investigação, imprecisões em resultados pesquisados e pouco rigor científico, o que não traz contribuições de qualquer natureza.

Ao considerar a importância do pesquisador em um processo de investigação científica, outros estudiosos do campo educacional também têm refletido e chamado a atenção para as dificuldades que esse futuro investigador vem demonstrando. Exemplos disso são as considerações feitas pelas pesquisadoras Gatti e André (2013), ao descreverem a apresentação e os resultados de algumas produções científicas por elas analisadas:

o que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 36).

Problemática semelhante tem ocorrido em outros países. Em Portugal, como destaca Amado (2016), grupos que trabalham com a investigação qualitativa também têm demonstrado preocupação com muitos formandos que estão saindo da pós-graduação *stricto sensu* em educação com grandes dificuldades como problemas na escrita, e que

estende-se a situações que vão da incapacidade de escrever de forma clara e gramaticalmente correta, passando pela colagem de citações e, pior ainda, pelo recurso ao plágio, até ao medo de se expor pela escrita, adiando (procrastinação) constantemente a apresentação de algum texto, sob a capa das mais diversas justificações (AMADO, 2016, p. 60).

O autor afirma também que a boa construção de um texto, bem como sua apresentação por meio de uma redação de qualidade, confere ao trabalho acadêmico o rigor e a cientificidade exigidos pela comunidade científica. Além disso, destaca que a escrita é

[i] o espelho da exigência, da sistematicidade e da criatividade empenhada na atividade de pesquisa [...] e [ii] [...] um elemento fundamental para a avaliação do rigor e da cientificidade do trabalho, por parte de um júri de dissertação e da comunidade científica em geral (AMADO, 2016, p. 56).

Há ainda outros obstáculos, como a ausência ou limitação de aprofundamento teórico no campo que se deseja estudar, a predominância da visão positivista que sugere a



possibilidade de alcançar uma verdade objetiva no âmbito humano, equiparável pela experiência e/ou cálculo. Há também uma falta de compreensão generalizada em relação à epistemologia, às estratégias e aos métodos qualitativos, frequentemente rotulados como subjetivos e de difícil (ou até impossível) comprovação científica (AMADO, 2016).

Tais considerações levaram a pensar nas dificuldades que alguns futuros pesquisadores em educação têm demonstrado ao longo de seu processo formativo, as quais foram destacadas até aqui e sinalizam problemas que talvez perpassam a dimensão das práticas voltadas à formação do pesquisador educacional.

Diante do exposto o objetivo dessa pesquisa foi analisar as práticas de formação do pesquisador em educação desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* no estado da Bahia, com base nas percepções de professores.

METODOLOGIA

O estudo em tela é o resultado de uma pesquisa do tipo qualitativa, que se define em seu interesse pelo “*que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (AMADO, 2017, p. 43, grifos do autor). Por esta razão, se insere nas discussões sobre práticas educativas e teve por objetivo, conforme citamos acima, analisar as práticas de formação do pesquisador em educação desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* no estado da Bahia, com base nas percepções de professores. Importa compreender o que esses docentes pensam sobre a prática formativa de pesquisadores em educação desenvolvida por eles, dar-lhes perspectiva diante das discussões teóricas em torno da temática e contribuir para problematizar questões de ordem teórica e metodológica que envolvem a formação do pesquisador em educação.

O campo empírico deste estudo compreendeu os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação vinculados ao sistema estadual de educação superior da Bahia. A justificativa para esta escolha está no fato de que o referido sistema preencheu a ausência de universidades federais em nosso estado por mais de meio século, o que deixa evidente a potência do movimento de interiorização realizado por estas



instituições, que se fazem presentes ao longo da faixa territorial de todo o Estado (BOAVENTURA, 2009) e por esses programas formarem professores para o exercício do magistério superior voltado ao ensino e à pesquisa científica. Assim, os locais da pesquisa foram: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) de Feira de Santana, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) de Vitória da Conquista e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Salvador, por possuírem programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

O estudo contou com a colaboração de 9 (nove) professores do quadro de efetivos das instituições pesquisadas e que atuam como docentes nos cursos de mestrado e de doutorado acadêmico em educação vinculados às referidas universidades estaduais. Todos eles são ministrantes de disciplinas voltadas ao ensino de métodos e metodologias da pesquisa em educação, e, por atuarem como orientadores de pesquisa, desenvolvem as práticas formativas do pesquisador em educação. Os participantes se dispuseram a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa. No intuito de garantir o anonimato dos informantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios e destacamos suas formações: Lara (Ciências Políticas), Rosa (Pedagogia) e Paulo (Ciências Biológicas) da UEFS; Mara (História), José (Pedagogia) e Sheila (Letras) da UESB; Sarah (Letras), Ana (Pedagogia) e Theo (Educação Física) da UNEB. Todos os informantes deste estudo são mestres e doutores em educação.

A técnica de investigação aplicada foi a entrevista semiestruturada, por ser um plano elaborado de forma prévia, constituído de questões que servirão como um condutor para definir e registrar, de forma lógica, as informações essenciais desejadas pelo entrevistador. Entretanto, durante a interação, oferece-se uma ampla liberdade de resposta ao entrevistado (AMADO; FERREIRA, 2017). Esta escolha permitiu ao pesquisador a busca, de maneira objetiva, das experiências significativas dos professores para compreender as suas práticas na formação do pesquisador. As entrevistas ocorreram via *web* conferência na plataforma Meet, em razão da necessidade de manter o distanciamento social e outras medidas preventivas, a fim de conter a expansão da COVID-19 à época.

Para a análise e interpretação dos dados, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo. Iniciamos a análise dos dados pela escuta e transcrição das entrevistas, o que optamos por realizar na íntegra e considerando de forma literal as falas de cada informante. A



etapa seguinte foi a realização da leitura vertical atenta, que “trata-se do esquartejamento do texto” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 319), ou seja, consiste em fragmentar o conteúdo das entrevistas em sucessivos recortes, a fim de identificar o não aparente.

Em seguida, procedemos à análise do conteúdo, que foi realizada com base em duas categorias definidas *a priori*: “aspectos conceituais da formação do pesquisador” e “práticas formativas do pesquisador no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação”. Neste artigo trataremos, somente, da segunda categoria. Para tanto, buscamos, nas falas, informações que revelassem a categoria “práticas formativas do pesquisador no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação”. Nesta etapa, fizemos a leitura horizontal de cada entrevista, que seria o reagrupamento das unidades de significação semelhantes ou relacionadas entre os diferentes documentos (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017), e atribuímos uma cor de fonte diferente para cada informante da pesquisa. A cor serviu como um código, já que aglutinamos as falas dos informantes por assunto (categoria e subcategorias). Como unidades de registro, operamos com frases e parágrafos, de modo a atender às categorias *a priori*.

Realizamos uma segunda interpretação para cada subcategoria: “dificuldades” e “estratégias”, vinculadas à categoria “práticas formativas do pesquisador no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação”. Em etapa seguinte, começamos a buscar por teóricos que nos pudessem auxiliar na interpretação do que indicavam as falas de cada informante da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre a prática de formação do pesquisador em educação, Amado (2017) nos diz que o principal instrumento de uma pesquisa é o próprio pesquisador, uma vez que caberá a este as escolhas e decisões na elaboração do seu plano de investigação, construção teórica-metodológica, produção dos dados, análise dos resultados, conjunto de atividades que recairá sobre a preparação técnica e científica que possui. De forma semelhante, destaca-se que a pesquisa



[...] pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Tais afirmações levam a um entendimento de que sobre o pesquisador recairá um alto grau de exigência quanto ao conhecimento e às habilidades que deverá possuir e dominar para conduzir de forma objetiva as estratégias e as técnicas de investigação que, em especial no campo educacional, transitam largamente pela abordagem qualitativa, constituída por um conjunto diversificado e amplo de metodologias de pesquisa capazes de capturar o fenômeno interno mais próximo de sua inteireza. A partir das falas dos informantes, professores formadores, foi possível identificar três práticas como as que são principalmente desenvolvidas na formação dos futuros pesquisadores: a iniciação científica, a participação em grupos de pesquisa e a orientação.

A iniciação científica é aqui entendida como toda experiência relacionada à pesquisa vivenciada pelo estudante, independentemente de o discente estar ou não participando de um projeto de pesquisa, desde a graduação ou mesmo de forma ainda mais precoce, na educação básica. Para os informantes desta pesquisa, os discentes que tiveram alguma vivência com atividades relacionadas à prática da pesquisa anteriormente à pós-graduação demonstram mais desenvoltura nas práticas de pesquisa que precisam desenvolver ao longo de sua formação como mestre ou doutor. A informante Ana relata como foi positivo ter iniciado a sua formação como pesquisador ainda na graduação:

para mim que fui pesquisadora de iniciação científica na minha graduação inteira, [...] foi muito mais tranquilo chegar no mestrado já com uma ideia do que era metodologia científica, com a ideia do que era ser pesquisador, de como fazer um relatório, de como ler, interpretar, [...] eu já tinha uma noção (Ana).

Constatamos que, para esse grupo de informantes, a iniciação científica é um modo de dar início à formação do pesquisador. Em sua fala, Rosa² representa bem esse pensamento, ao declarar: *“entendo que a formação do pesquisador, ela não se restringe à pós-graduação,*

² Optamos por colocar a fala dos entrevistados em itálico para diferencia-las das citações dos teóricos.



desde a iniciação científica a gente começa também a investir nessa perspectiva de formação do pesquisador”.

A segunda prática mais citada foi a participação em grupos de pesquisa, que é vista pelos informantes como um momento de estudo, de aprofundamento teórico-metodológico, de reflexão, de trabalho em grupo e de colaboração científica. Os grupos possuem dinâmicas diversas: trabalham o método, a metodologia e a teoria a partir de uma pesquisa matricial; trabalham com a dinâmica de colaboração entre membros que estão em diferentes níveis de aprendizado (doutores, mestres, doutorandos, mestrandos, graduandos e, em alguns casos, alunos da educação básica) no desenvolvimento de práticas de pesquisa e produções científicas; trabalham com a socialização e o aprendizado por meio da apresentação das dissertações e teses para os membros do próprio grupo. Alguns informantes afirmam que

[i] “o grupo tem sempre uma pesquisa matricial, [...] ela serve como banco de dados, também, para esses estudantes, [...] tem ajudado muito no desenvolvimento das dissertações e teses” (Sarah); [ii] “muito do que foi alterado, ampliado no projeto do discente não foi, necessariamente, a partir das disciplinas mas da participação no grupo de pesquisa” (Paulo); [iii] “a primeira coisa é você ter um grupo de pesquisa fortalecido, [...] a colaboração entre os membros é muito importante” (Ana).

Sobre a pesquisa matricial, a título de esclarecimento, tomaremos emprestado o entendimento de Gamboa (2011):

pesquisa matricial articula projetos, tanto de iniciação científica da graduação, quanto de alunos do programa de pós-graduação e pesquisa de docentes em torno de problemática comuns. Tais problemáticas significativas exigem um planejamento estratégico onde cada problema a ser investigado remete-se a uma Matriz de Problemas, que exige tanto para análise como para a interpretação uma Matriz lógico-histórica que garanta a unidade da pesquisa na diversidade dos projetos (GAMBOA, 2011, p. 278).

A terceira prática de pesquisa mais citada foi a orientação. Os informantes da pesquisa defendem a necessidade de se manter uma agenda de encontros entre o orientador e orientando, e intensificá-la especialmente no início do mestrado, momento de maior estranhamento do aluno com esse novo contexto, e na etapa da análise dos dados, que é, no geral, um momento de maior desafio para o pesquisador em processo de formação. Apesar da importância das agendas para a orientação dos estudantes, há de se considerar que elas



sofrem restrições e prejuízos diante da grande sobrecarga de atividades e da pressão sofrida pelos professores para apresentar uma produção científica cada vez mais numerosa, inclusive como forma de atender à política de pontuação e ranqueamento dos programas de pós-graduação estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Oliveira (2013) destaca também como aspecto relevante, o modelo de avaliação estabelecido pela CAPES, que é a instituição responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado em todos os estados do Brasil. Para ele, as regras desse modelo interferem na qualidade das pesquisas, independentemente do pesquisador, ao valorizar um produtivismo acadêmico exacerbado, que prioriza e pontua as publicações dos professores e dos alunos pelo seu quantitativo e não necessariamente por sua qualidade e relevância científica.

Quanto às dificuldades, são muitas as percebidas e apontadas pelos informantes desta pesquisa sobre sua prática na formação do pesquisador em educação. Algumas são consideradas pelos entrevistados como naturais ao próprio percurso formativo desse nível, em especial no início de cada curso, seja ele mestrado ou doutorado, e inerentes às novas exigências de conhecimento e aprofundamento requeridos em cada um deles. Nesse sentido, a informante Rosa pondera que o *“estudante do mestrado e do doutorado, principalmente do mestrado, eu acho muito natural entrar com dificuldades e entra com dificuldades na construção da problemática, na construção dos objetivos, [...] muitos não passaram pela iniciação científica”*. Outros informantes da pesquisa detalham algumas dessas dificuldades:

[i] “não sabe escrever um trabalho científico, escreve como se fosse um texto comum, que não tem nada a ver com um texto de mestrado [...] a maior dificuldade que o estudante tem é a interpretação de um texto [...] o desconhecimento das leituras é muito grande” (Sheila); [ii] “Outro gargalo é a análise dos dados que tem a ver com o domínio teórico e metodológico” (Mara).

Os informantes apontam que costuma ocorrer, por parte do pós-graduando, um estranhamento com o vocabulário e com o encadeamento lógico de ideias, que são diferentes daqueles habitualmente presentes na comunicação comum e cotidiana, e com o estudo de teorias, métodos e técnicas necessárias à investigação científica, que exigem o exercício de



um olhar sistematizado, objetivo, planejado e intencional, na maioria das vezes não costumeiros ao discente. Tal estranhamento costuma se materializar nas dificuldades com a leitura, a interpretação e a escrita científica, bem como no momento da construção do problema de pesquisa, a escolha do método, dos instrumentos e procedimentos para acessar o objeto em estudo, a determinação do aporte teórico adequado, a produção e a análise dos dados produzidos. O que é apontado pelos informantes da pesquisa é também referido por estudiosos como André (2010), Gatti e André (2013), e Amado (2016).

Mas se no mestrado as dificuldades costumam ser dessa ordem, no doutorado os desafios parecem estar mais relacionados à necessidade de maior aprofundamento teórico-metodológico, dada a experiência e amadurecimento que se pressupõe terem sido adquiridos no mestrado. Contudo, há que se considerar que nem todas as dificuldades são apenas iniciais; algumas persistem por mais tempo e outras não são totalmente superadas ao longo do percurso formativo desse aluno. Quanto à escrita científica, por exemplo, Amado (2016) observa que também em Portugal formandos têm saído da pós-graduação *stricto sensu* em educação com grandes dificuldades e, por vezes, alguns recorrem ao recurso do plágio.

Outro fator de dificuldade apontado pelos informantes, e que é referido também por Oliveira (2013), é o tempo de duração do mestrado, que é de apenas 24 (vinte e quatro) meses. Nesse período, o estudante precisará cursar componentes curriculares, apreender novos conceitos, teorias, metodologias, adotar uma conduta autônoma e desenvolver disciplina de estudo para realizar a pesquisa. Os informantes consideram esse tempo insuficiente para o amadurecimento do processo de aprendizado, aspecto este, bem representado na fala do informante José: *“o aluno precisa de um tempo para o amadurecimento, ocorre muito, é natural, [...] eu acho que o desafio nosso é um tempo muito curto para que ele absorva esses conteúdos, essas teorias, essas questões metodológicas”*.

Os prazos de duração dos cursos de mestrado e doutorado estabelecidos pela CAPES não levam em consideração as especificidades do campo de conhecimento em que a pesquisa será realizada, nem a complexidade do objeto em estudo. A política de avaliação e financiamento da referida agência de fomento segue a lógica de um único padrão de universidade e também de pós-graduação, cujos parâmetros são aqueles característicos das investigações científicas referentes ao campo das ciências naturais. O que ocorre, porém, é

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202413, 2024.



que, diferente destas ciências previamente citadas, as ciências humanas, cujos estudos científicos se dedicam a capturar os fenômenos internos o mais próximo possível de sua inteireza, exigirão métodos, metodologias e teorias próprios à natureza de sua pesquisa científica. O peso desse descompasso recairá sobre a formação do pesquisador, que é sempre pertinente lembrar, é o principal instrumento de pesquisa e precisa que seus conhecimentos e habilidades estejam afinados com as particularidades da área de conhecimento a ser pesquisada.

Para os informantes, a ausência da iniciação à pesquisa científica na graduação também tem interferido na formação do pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* em educação, uma vez que a introdução às práticas de pesquisa ainda na graduação daria ao aluno mais tempo para apreender esse conhecimento e solidificá-lo processualmente ao longo de seu percurso escolar, não ficando o aprendizado e a experiência concentrados na pós-graduação. Os resultados apontam, porém, que a iniciação científica do aluno tem começado apenas no mestrado.

A informante Ana defende que *“ser pesquisador tem que começar na educação básica, onde as estruturas cognitivas não estão consolidadas ainda”*. Quanto mais precocemente a iniciação científica acontecer, mais tempo esse aluno terá para, gradualmente, ir apreendendo e consolidando o conhecimento e as práticas de pesquisa científica ao longo de seu percurso escolar. De acordo com Pires (2015), acredita-se na importância de anunciar a iniciação científica o mais cedo e de forma contínua possível. Isso requer que o professor seja capacitado como um pesquisador, ao considerar que a integração entre ensino e pesquisa deve começar desde a educação infantil (4 a 6 anos). Em outras palavras, os primeiros contatos devem acontecer ainda na educação básica, considerando que

a experiência mostra que de pouco adianta concentrar essa intervenção num único momento desse processo formativo e num único componente curricular. Isso tem a ver com o fato de que a formação humana é também um processo histórico, em que um estágio prático alcançado serve de base para se alcançar o próximo, não se queimando etapas. Sem dúvida, vai ocorrendo uma acumulação, mas sempre envolvendo uma criatividade transformadora. Por isso, em todas as etapas e lugares do processo, essas preocupações precisam ser levantadas e dinamizadas (SEVERINO, 2017, p. 200).



Assim como os informantes deste estudo, Pires (2015), Severino (2017) e ainda outros estudiosos como Mescouto (2010) e Cabrero e Costa (2015) também defendem que a iniciação científica comece na graduação, ou mesmo de forma mais precoce – estimulada na educação básica –, e vá se intensificando ao longo do percurso escolar, de modo que o aluno, ao chegar ao mestrado e mais adiante ao doutorado, aprofunde esse conhecimento. Os informantes defendem que a pós-graduação, mais especificamente o mestrado, seja um nível de aprofundamento, e não o ponto de partida para a formação do pesquisador. É possível entrever em suas falas que essas dificuldades não surgiram exclusivamente na pós-graduação *stricto sensu* em educação, mas que teriam origem na graduação ou até mesmo na educação básica. A exemplo, temos a afirmação de Sheila: *“tem pessoas que vem com deficiência mesmo, a maioria dos nossos alunos são deficientes de leitura”*. Os resultados apontam, portanto, que algumas dificuldades que interferem na formação do pesquisador educacional da pós-graduação *stricto sensu* tiveram suas origens ainda na educação básica, como as deficiências de leitura, interpretação e escrita, que também se manifestam na leitura, interpretação e escrita científicas.

Constatamos ainda que, para os informantes da pesquisa, outro aspecto que impacta no processo formativo do pesquisador na pós-graduação em educação é a condição de formação do aluno. A maioria dos estudantes cursam o mestrado ou doutorado sem bolsa e sem liberação de sua carga horária de trabalho, situação que os leva a tentar conciliar estudo e trabalho e, por conseguinte, acaba por reduzir o tempo de dedicação à própria formação. Verificamos que, de certo modo, as práticas formativas desenvolvidas nos programas de pós-graduação passam por adaptações para acolher as necessidades desse aluno ao longo do percurso, a fim de não excluí-lo de forma até prematura do processo formativo. A esse respeito, o informante Theo chama a atenção para as possíveis consequências na formação desse pesquisador educacional:

Nós estamos ampliando, com muita luta o número de vagas, mas estamos recebendo professores (pós-graduandos) com menos tempo para estudar, isso impacta [...] no domínio teórico e metodológico [...] também influenciam na capacidade de leitura e de escrita (Theo).



Entendemos que essa situação também resulta da política nacional direcionada à pós-graduação em nosso país, uma vez que os recursos são definidos e distribuídos aos programas tomando-se como critério a classificação hierárquica de cada um deles. Aqueles que atendem aos parâmetros avaliatórios exigidos são mais bem ranqueados, e, conseqüentemente, recebem os maiores investimentos. É válido pontuar que esses programas invariavelmente estão localizados nas regiões sul e sudeste do país, de tradição acadêmica mais consolidada. Diante da dificuldade em atender os parâmetros de avaliação ora estabelecidos, a região nordeste não possui programas de pós-graduação em educação com nota 6 e 7, o que significa dizer que os investimentos financeiros recebidos são parcos e insuficientes. Contudo, independente do volume de recurso com o qual o programa é contemplado, todos são submetidos indistintamente aos mesmos parâmetros avaliativos. Esta dinâmica estabelece um ciclo vicioso que tem mantido os programas em suas posições, perpetuando as assimetrias regionais.

Para contornar as dificuldades com a leitura e a escrita científicas, com as regras da ABNT e a metodologia, além das práticas já comumente utilizadas na formação do pesquisador, os informantes relataram promover, de forma concomitante às disciplinas, à orientação e ao grupo de pesquisa, o oferecimento de oficinas de leitura e de escrita, bem como cursos especificamente voltados às questões metodológicas. A informante Lara explica: *“oficinas de leitura e de escrita, [...] sobre o método e o objetivo, [...] que são questões que perturbam, que dificultam. [...] Também sobre as amarras com a ABNT. Essas oficinas propiciam esse auxílio, faz parte da formação”*. Quanto às dificuldades com a metodologia, a informante Ana relata: *“sempre ofereço cursos para discutir especialmente a metodologia, curso para os participantes do grupo de pesquisa ou para um grupo de alunos, sempre tem um cursinho que a gente trabalha paralelo à disciplina”*. Assim, esses informantes, preocupados em minimizar as deficiências de leitura, escrita, método, metodologia e construção do objeto de estudo vividas por seus orientandos da pós-graduação stricto sensu, passaram a promover oficinas ou cursinhos que trabalhassem especificamente essas dificuldades.

É possível perceber que as abordagens e tentativas de minimizar tais deficiências junto aos discentes são resultantes de iniciativas individuais por parte de alguns professores



formadores, sobretudo porque os programas de pós-graduação parecem carecer, em sua estrutura ou em seus componentes curriculares, de mecanismos para lidar com as dificuldades e deficiências relacionadas à leitura, escrita e metodologia científica.

Mais um aspecto revelado pelos resultados da pesquisa diz respeito à influência que a formação inicial de um profissional exerce sobre sua atuação como pesquisador e como formador de novos pesquisadores. Todos os informantes deste estudo são mestres e doutores em educação, graduados em diferentes áreas do conhecimento. Constatamos que a grande temática das linhas estudadas foi a educação, e que as demais temáticas associadas a ela se relacionavam com a formação inicial de cada informante. Quanto às metodologias de pesquisa, os referidos informantes tendem a buscá-las em suas formações iniciais, levando-as para o campo epistemológico educacional, o que acaba por refletir em uma dispersão sobre a formação do pesquisador em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o pesquisador como o principal instrumento de uma pesquisa – e a justificativa para isto é ser ele o responsável pela construção e desenvolvimento de um plano de investigação científica e pelas escolhas teóricas-metodológicas que o conduzirão à produção de novos conhecimentos e/ou a ampliar aqueles já existentes – há de se reconhecer a importância de uma boa formação para que este principal instrumento possa desenvolver as habilidades necessárias para se tornar um bom pesquisador em educação.

Os informantes deste estudo apontam diversas dificuldades e fragilidades, e, embora considerem algumas delas como naturais ao próprio percurso formativo na pós-graduação *stricto sensu*, reconhecem que nem todas as dificuldades são iniciais ou apenas perduram por um lapso de tempo maior; ao contrário, acontece de não serem totalmente superadas.

Os resultados apontam que algumas situações interferem na boa formação do pesquisador educacional: a introdução da iniciação científica realizar-se apenas no mestrado, onde já deveria ocorrer um nível de aprofundamento e não de ponto de partida, considerando que o aprendizado se dá de modo processual e que seria mais efetivo se provocado na



graduação ou mesmo anunciado na educação básica; a condição precária de formação do aluno, vez que a maioria cursa o mestrado e doutorado sem bolsa de estudos e sem liberação de sua carga horária de trabalho, situação que o obriga a reduzir o tempo de dedicação à própria formação; o tempo de duração do mestrado, considerado pelos informantes da pesquisa como insuficiente para o amadurecimento teórico-metodológico do futuro pesquisador; a política de avaliação da CAPES, que direciona e define a distribuição de recursos nos programas conforme seu ranqueamento – e aqui cabe chamarmos a atenção para o fato de que a Bahia faz parte da região nordeste, ou seja, faz parte das regiões prejudicadas pelas assimetrias regionais. Para tentar sanar essas assimetrias regionais, seria necessário implementar políticas mais democráticas, que acolhessem as particularidades regionais permitindo que os programas pudessem se consolidar dentro de suas próprias especificidades, como defendem Castro e Oliveira (2021). Somado a isto, ainda temos a falta de estrutura dos programas, que leva os professores, por iniciativas individuais, a promover cursos e oficinas para contornar as dificuldades identificadas no percurso formativo.

Outro ponto que merece destaque, é o fato de que, ainda, que os informantes da pesquisa entendam que esta formação (a iniciação científica) deva ser provocada na graduação ou, de forma mais precoce, na educação básica, fica evidente em suas falas que é na pós-graduação que ocorre o nível de aprofundamento do conhecimento e prática científica, portanto o *locus* da formação do pesquisador educacional são os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Por fim, os resultados revelam a necessidade de se fortalecer a formação epistemológica do investigador científico no campo educacional, de ampliar as reflexões sobre a importância de ser um pesquisador educacional e da busca contínua por desenvolver as habilidades necessárias para se tornar um bom formador do pesquisador em educação. Nessa perspectiva, enxergamos a necessidade de ampliação destas reflexões dando continuidade à pesquisa sobre as práticas de formação do pesquisador educacional, mas agora, a partir da escuta dos discentes.



REFERÊNCIAS

AMADO, J. A formação em investigação qualitativa: notas para a Construção de um Programa. In: **Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. Portugal: Ludomedia. 5 ed., 2016. p. 39-67.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2017. p. 21-74.

AMADO, J; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. M. C. A Técnica da Análise de Conteúdo. In.: AMADO, J. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2017. p. 303-354.

AMADO, J; FERREIRA, S. A Entrevista na investigação em Educação. In.: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2017. p. 209-234.

ANDRÉ, M. Formação de professor: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010, p. 174-181. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 07 set. 2019.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/109/4/A%20construcao%20da%20universidade%20baiana.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2017. Seção 1, p. 21. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acessado em: 10 dez. 2021.

CABRERO, R. C; COSTA, M. P. R. Iniciação Científica, bolsa de iniciação científica e grupos de pesquisa. In: MASSI, L; QUEIROZ, S. L. (Org.). Iniciação Científica [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. Disponível em:
<<https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CASTRO, A. M. D. A.; OLIVEIRA, L. M. C. F. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação Em Questão**,



59, p. 1-24 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24454>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2006.

GAMBOA, S. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**, Ano XXIII, nº 36, p. 268-290, jun./2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p268/19654>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

MESCOUTO, J. V. S. **Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. 2012. 175fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2012.

OLIVEIRA, D. B. **A Formação do Pesquisador na Pós-Graduação na Universidade Moderna: Valores Epistemológicos e Ético-Políticos**. Orientador: Professor Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2013. 333fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

PIRES, R. C. M. O Trabalho do professor-pesquisador e o PIBIC/CNPq. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Org.). **Iniciação Científica** [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. Disponível em:

<<https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2021

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Avaliado e Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 19 dez. 2021.



SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3424-5148>. E-mail: yanoar@gmail.com.

[**] Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0610-8237>. E-mail: nilcrusoe@gmail.com.

Submetido em: 31 de março de 2023.

Aprovado em: Dezembro de 2023.

Publicado em: Maio de 2024.