UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA RUAS YANO

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

ANDRÉIA RUAS YANO

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2022

Y22p

Yano, Andréia Ruas.
Práticas de formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, no estado da Bahia. / Andréia Ruas Yano, 2022.
116f.
Orientador (a): Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 102 – 110.
1. Formação do pesquisador em educação. 2. Pós-graduação stricto sensu. 3. Prática formativa. I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 378

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de março de 2022, às 15h, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA,** apresentado pela mestranda **ANDRÉIA RUAS YANO**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB) e contou com a participação da Professora Doutora Núbia Regina Moreira (UESB) e do Professor Doutor Edmilson Menezes Santos (UFS), na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2horas e 30min a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A dissertação atende às exigências necessárias para aprovação. A banca indica divulgação dos resultados e continuidade da pesquisa.

O texto de defesa citado recebeu conceito final: **Aprovado**

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Orientadora)

Edmilson Menezes Santos

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos (UFS)
(Examinador Externo)

Núbia Regina Moreira

Profa. Dra Núbia Regina Moreira (UESB)
(Examinadora Interna)

Andréia Ruas Yano.

Andréia Ruas Yano
(Mestranda)

ANDRÉIA RUAS YANO

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista — BA, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/03/2022.

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2022

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse vivenciar esse processo de aprendizado científico, de reflexões teóricas, de desafio intelectual chamado mestrado. Mas em especial,

À Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, minha cara orientadora, por ter aceitado me orientar, pela forma profissional, humana e atenciosa que me conduziu ao longo desse caminho, sempre incentivando, trazendo luz aos momentos de dificuldade, atuando como a voz que me levou a superar obstáculos que pensava não ser capaz.

Ao Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos e a Profa. Dra. Núbia Regina Moreira por aceitarem compor a banca de defesa dessa dissertação, pela leitura minuciosa e atenta do nosso trabalho, apresentando os pontos a serem melhorados e ricas sugestões que muito contribuíram para a construção teórico-metodológica dessa pesquisa.

Aos informantes da pesquisa que de boa vontade aceitaram partilhar a sua experiência cotidiana com as práticas formativas do pesquisador nos fornecendo informações importantes e indispensáveis ao desenvolvimento desse estudo.

A Rossana Freitas pela paciência e contribuição em ler e opinar sobre as várias versões que esse texto dissertativo teve até chegar a sua conclusão.

A Talitha Vieira, minha chefia imediata, que, compreendendo a importância da formação intelectual do indivíduo, e como demonstração de valorização profissional, nos concedeu liberação de parte de nossa carga horária de trabalho para que pudéssemos melhor nos dedicar aos estudos do mestrado.

Ao Prof. Carlos Alberto Andrade Freitas, que nos auxiliou no início dessa caminhada, nos dando as primeiras orientações de como elaborar um pré-projeto para a seleção do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, em especial ao Prof. Cláudio Pinto que, na condição de Coordenação, desde o início do curso sempre esteve atento e diligente em viabilizar as condições necessárias para que o mestrado seguisse seu curso, mesmo em meio a uma pandemia.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, instituição pública e gratuita, que, graças à existência e a seu movimento de interiorização da pós-graduação em educação, tive a oportunidade de cursar um mestrado em minha própria localidade.

Aos meus colegas do Mestrado, ainda que por grupo de whatsapp, já que a pandemia nos impediu de vivenciar a ambiência acadêmica presencial e coletivamente, “senti” a presença deles nos momentos de partilha das angústias, no apoio, na troca de materiais para estudo e brincadeiras, em especial, às “Margaridas”: Janaína, Zenaura e Geórgia.

À minha família, aos amigos e a todos aqueles que são de meus afetos e que compreenderam o meu afastamento nesses dois anos em que estive no mestrado.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, no estado da Bahia. Para tanto, partiu das percepções de professores sobre as dificuldades apresentadas pelos mestrandos e doutorandos em seu processo de formação acadêmica como pesquisadores em educação. 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, organizada em blocos temáticos e de objetivos, elaborados previamente. 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; e 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. Outros fatores de dificuldade nessa formação seriam o tempo de duração dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o produtivismo científico exacerbado, a política de avaliação e financiamento da CAPES.

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

RESEARCHER TRAINING PRACTICES IN THE STRICTO SENSU POST-GRADUATION COURSES IN EDUCATION IN THE STATE OF BAHIA

ABSTRACT

The present work aimed to analyse the training practices of the researcher developed in the post-graduation course *stricto sensu* in education, in the state of Bahia. For this purpose, it started from the perceptions of teachers about the difficulties showed by the master's and doctoral students in their process of academic training as researchers in education. This is a qualitative research, which had as empirical field the pots-graduation academic programs in education, linked to the state higher education system of Bahia. The research informants were teachers who teach subjects focused on the teaching of methods and research methodologies in education and whose role is to be research advisors in these programs. The semi-structured interview was applied as a technique for data production. It was previously elaborated and organized in thematic groups and objectives. For the analysis and interpretation of the obtained data, we used the Content Analysis Technique. So, here are the results indicated as main formative practices in the post-graduation course *stricto sensu*: scientific initiation, research groups and orientation, as well as the difficulties in the training of the researcher that do not arise exclusively in the post-graduation course *stricto sensu* in education, but that would have its origin in the graduation or even basic education. Other factors that show difficulties in this training would be the duration of the post-graduate courses *stricto sensu*, exacerbated scientific productivism, CAPES evaluation and financing policy.

Keywords: Researcher training in education. Post-graduate *Stricto sensu.* Formative practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Banco de dissertações e teses da CAPES 18
Quadro 2 — Banco de dados da ANPED 22
Quadro 3 — Banco de dados da EPENN 24
Quadro 4 — Banco de dados da Scielo 25
Quadro 5 — Cronologia da implantação de Instituições de Ensino Superior no Estado da Bahia. Rede estadual - 1960 a 2000 40
Quadro 6 — Instituições de Educação Superior da Bahia 42
Quadro 7 — Participantes da pesquisa, de acordo com o tempo de atuação na pós-graduação, formação inicial, mestrado e doutorado 50
Quadro 8 — Roteiro de entrevista 54
Quadro 9 — Roteiro de entrevista reelaborado 56
Quadro 10 — Ficha de interpretação 60
Quadro 11 — Categorias e subcategorias 61
Quadro 12 — Participantes, graduação, temas pesquisados 62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de produções mapeadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES 17

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCU/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO 14
1.1 Estado da arte sobre a prática de formação do pesquisador na pós-graduação em educação 16
2. PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA 28
2.1 Pós-graduação em educação no Brasil 28
2.2 Pós-graduação em educação na Bahia 40
3. PERCURSO METODOLÓGICO 47
3.1 Contexto e informantes de pesquisa 48
3.2 Instrumentos de investigação, produção e análise dos dados 52
4. ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR 62
4.1 Conceito de educação 64
4.2 Objeto de estudo da educação 66
4.3 Conceito de teoria 69
4.4 Conceito de método e metodologia 72
4.5 Conceito de pesquisa 76
5. PRÁTICAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR NO CONTEXTO DOS CURSOS PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO 80
CONSIDERAÇÕES FINAIS 94
REFERÊNCIAS 102
ANEXOS 111

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa se insere nas discussões sobre práticas formativas que ocorrem em espaços formais da educação superior, ao se propor a analisar práticas de formação do pesquisador, desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Esse trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado "A prática educativa como prática social"[1], que estuda e pesquisa, entre outros aspectos, a prática educativa em diferentes espaços formais de educação, com vistas a produzir novas e diferentes leituras a respeito do objeto "prática", a explicar a relação entre suas diferentes configurações, e compreender as condutas adotadas pelos agentes que a desenvolvem.

Sobre a formação de professores no Brasil, Pimenta et al. (2003, p. 272) destaca que "na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário", e na legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), "a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial" (PIMENTA et al., 2003, p. 272). Isto porque a LDB/1996 prevê, em seu art. 66, que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Observa-se, portanto, que será prioritariamente – e não exclusivamente –, e que a lei trata como "preparação" e não como "processo de formação" para o exercício do magistério superior (PIMENTA et al., 2003, p. 273).

Segundo Soares e Cunha (2010), há especificidades na pedagogia universitária que a distinguem da pedagogia na educação básica, uma vez que o seu interesse se direciona à compreensão do "processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional" (SOARES, 2009, p. 100). Outro aspecto a ser observado é a ambiência acadêmica característica do ensino superior, que pode conferir maior exercício de autonomia ao estudante universitário, que passa a ter liberdade para decidir sobre seus estudos ao longo da graduação. Como exemplos, há a livre escolha de disciplinas que deseja cursar, a confecção de horário de aulas, a participação em grupos de pesquisa e estudos, a iniciação científica, o desenvolvimento de atividades de extensão, dentre outros.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tornaram-se a principal base para a formação do professor universitário, voltada para o ensino e para o desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, os seus currículos enfatizam a "formação do pesquisador em detrimento da

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

formação para a intervenção educativa" (SOARES, 2009, p. 96), uma vez que, nos referidos programas, a formação docente para o ensino superior "vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características" (PIMENTA et al., 2003, p. 273).

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. Destaca-se ainda que esse sistema de avaliação contempla como "indicadores da qualidade do trabalho docente, a investigação e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixa valorização acadêmica e social" (SOARES, 2009, p. 97), o que deixa entrever que a formação para o pesquisar ocupa lugar central nos programas de pós-graduação *stricto sensu.*

Contudo, a despeito da ênfase na formação para o exercício do magistério superior está na pesquisa, ou seja, na formação do pesquisador, não é incomum que os docentes que são formadores observem, nos discentes, certas dificuldades para o desenvolvimento da escrita científica, o que acaba por refletir em uma produção acadêmica deficitária; problemas na interpretação e na análise dos dados produzidos, entre outras. André (2010) apresenta os resultados de uma pesquisa em que analisou 298 produções, entre dissertações e teses, sobre a formação de professores, defendidas no ano de 2007 por pós-graduandos em educação. 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) sobre 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 podem estar relacionadas, de alguma forma, às práticas de formação do pesquisador em educação. Na seção seguinte, pretendemos apresentar pesquisas que tratam sobre o tema e, com isto, destacar a relevância

acadêmica do estudo para a área de educação e, mais especificamente, para a formação do pesquisador em educação.

1.1 Estado da arte sobre a prática de formação do pesquisador na pós-graduação em educação

Este item tem o propósito de apresentar pesquisas que tratam ou se aproximam da temática deste estudo. Para tanto, recorremos ao "Estado da Arte" para mapear a produção acadêmica existente sobre práticas de formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a perceber sua composição no campo da educação e "compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica em uma área de conhecimento específica" (TEIXEIRA, 2006, p. 60). Esse tipo de investigação possibilita uma visão abrangente dessa produção, bem como perceber como se deu a evolução das investigações nesse campo (ROMANOWSKI; ENS, 2006). E isso nos revela as questões que ocuparam a centralidade das discussões, assim como as que foram silenciadas ou não exploradas. Com semelhante entendimento, Haddad (2009) considera que

> Os estudos do tipo Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras (HADDAD, 2009, p. 9).

Sob tais considerações, começamos por mapear publicações de alguns bancos de dados digitais. O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza as referências e resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação de todo o país. Essas informações bibliográficas são prestadas diretamente à CAPES pelos referidos programas, que ficam responsáveis por atestar a sua veracidade. Também acessamos o banco digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que configura um espaço de debate, "de problematização e divulgação dos conhecimentos acadêmico-científicos da área da educação", de alcance regional, nacional e internacional (SOUZA, 2019, p. 3). A ANPED promove Reuniões Científicas que integram grande número de pesquisadores em educação, de caráter nacional e regional; nestas últimas, a realização fica sob responsabilidade

dos Programas de Pós-Graduação da referida região. Por fim, consultamos a Scielo, biblioteca eletrônica científica online reconhecida pela comunidade científica. A seleção dessas bibliotecas virtuais ocorreu por disponibilizarem um número expressivo de produções científicas da área, que são avaliadas e aceitas por seus pares.

Para a definição do recorte temporal, tomamos como base o último Plano Nacional de Pós-Graduação, o VI PNPG, que apresenta o planejamento da política para a pós-graduação e a pesquisa, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2020, apoiando-se em cinco eixos: "1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino" (BRASIL, 2010, p. 293). Assim, consideramos o período de 2011 a 2020 para o levantamento das teses de doutorado, das dissertações de mestrado e dos artigos científicos disponibilizados nos bancos de dados digitais. A busca foi realizada por meio dos descritores "práticas de formação do pesquisador na pós-graduação em educação" e "formação do pesquisador na pós-graduação em educação".

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com base no recorte temporal definido, apenas, as informações referentes ao ano de 2020 não estavam disponíveis. Relativo ao período de 2011 a 2019, selecionamos ano a ano, somente os trabalhos pertencentes à área de conhecimento "educação", aplicamos os descritores estabelecidos e foi possível mapear o total de 22 (vinte e dois) trabalhos, dos quais apenas dois (uma dissertação e uma tese) tinham alguma relação com as práticas de formação do pesquisador nos programas de pós-graduação em educação. Os detalhes aparecem na Tabela 1.

Tabela 1 — Número de produções mapeadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Ano	**Produção**			**Produção selecionada**
	Total	**Tese**	**Dissertação**	
2011	1	-	1	-
2012	5	2	3	1 dissertação
2013	2	1	1	1 tese
2014	-	-	-	-
2015	1	1	-	-
2016	1	-	1	-
2017	4	2	2	-
2018	5	-	5	-
2019	3	-	3	-
2020	ND*	-	-	-
Total	**22**	**6**	**16**	**2**

ND* - não disponível no banco de dados digital.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Esclarecemos que foi realizada a leitura do resumo, da introdução e de parte do referencial metodológico das referidas teses e dissertações. As produções desconsideradas corresponderam a um quantitativo de 20 (vinte) trabalhos, sendo 5 (cinco) teses de doutorado e 15 (quinze) dissertações de mestrado. O motivo da dispensa foi o distanciamento entre os objetos de estudos destes trabalhos e o nosso: alguns tratam da formação do pesquisador na graduação e na educação básica e, de forma mais específica, da formação do pesquisador na EJA; da formação em outras disciplinas, como a educação física, ciências biológicas, letramento, linguagem; outros apenas tangenciam o nosso objeto, direcionando-se, em um primeiro plano, ao trabalho docente, aos significados e sentidos acerca do currículo, entre outros. Do levantamento realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, selecionamos as duas produções, que detalhamos no Quadro 1.

Quadro 1 — Banco de dissertações e teses da CAPES

Ano	Título	Autor	Instituição	Produção
2012	Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará	Joyce Viviane da Silva Mescouto	Universidade Federal do Pará - UFPA	Dissertação
2013	A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos	Damião Bezerra Oliveira	Universidade Federal do Pará - UFPA	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação de mestrado de Joyce Viviane da Silva Mescouto, defendida em 2012 e intitulada "*Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará*",[2] apresenta como indagações:

> de que maneira se efetiva o preparo dos jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA? Que importância assume a formação dos pesquisadores em face da política de pós-graduação no Brasil? Em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos? Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará? (MESCOUTO, 2012, p. 16-17).

Além disso, estabelece como objetivos da pesquisa:

[2] Optamos por colocar o título do trabalho em itálico para destacá-lo do restante do texto.

> a) analisar a importância assumida pela formação dos jovens pesquisadores em face da Política de Pós-Graduação no Brasil; b) verificar em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos; c) mapear a configuração de tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará (MESCOUTO, 2012, p. 17).

A referida dissertação estuda a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação em educação sob a perspectiva das políticas públicas e seu financiamento. Em seu texto dissertativo, Mescouto (2012) aborda alguns aspectos que nos remetem às práticas de formação do pesquisador, não de forma direta e explícita, mas passível de serem apreendidas em suas afirmações:

> [i] no decorrer desta investigação foi insistentemente enfatizado que os estudantes ao obterem a experiência de participar dos Grupos de Pesquisa, têm um desempenho diferenciado, quando participam de concursos ou seleções acadêmicas e profissionais. [ii] [...] o programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará revitaliza o ensino da Graduação, quando proporciona o seu envolvimento com os Grupos de pesquisa, alargando as vias de entrada para os jovens pesquisadores na Pós-Graduação. [iii] outro elemento importante vem a ser a Iniciação Científica levando o aluno a tomar a consciência da importância e do significado do processo de pesquisa na Universidade, quando esta propicia ao aluno a sua introdução na prática investigativa, ainda na Graduação, possibilitando-lhe a autoria no processo de produção do conhecimento. Postura esta exemplificada no desempenho que os sujeitos pós-graduando desta investigação obtiveram, por ocasião de sua passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA (MESCOUTO, 2012, p. 167).

A autora destaca que, na graduação, os estudantes que participam da ambiência acadêmica por meio de atividades em grupos de pesquisa ou de iniciação científica apresentam um desempenho diferenciado ao ingressarem na pós-graduação *stricto sensu.* Ao que tudo indica, a introdução na prática investigativa ainda na graduação possibilita ao discente iniciar a construção e a internalização de uma cultura de pesquisa, de modo que já ingresse na pós-graduação com um certo conhecimento e vivência científica, os quais vão se aprofundando ao longo dos cursos de mestrado e doutorado.

As reflexões trazidas por Mescouto (2012) reforçam a ideia de relação entre a prática de formação do pesquisador e as dificuldades teórico-metodológicas vivenciadas pelo pós-graduando, uma vez que os discentes que passaram por uma introdução à prática investigativa ainda na graduação tendem a apresentar um melhor desenvolvimento durante a pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, a despeito dessa formação, as fragilidades e deficiências teóricas e metodológicas continuam a existir, como bem apontou André (2010) em seu estudo e, nesse

sentido, destacamos que nossa pesquisa buscará conhecer e explicar possíveis razões pelas quais tais fragilidades e deficiências ainda persistem.

A tese de doutorado de Damião Bezerra Oliveira, defendida em 2013 e intitulada "*A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos*" apresenta duas indagações em seu problema de pesquisa: "1) Quais valores epistemológicos e éticos-políticos da Universidade Moderna a UFPA incorpora ao seu ideal formativo? 2) Que valores se apresentam na formação do pesquisador no PPGED?" (OLIVEIRA, 2013, p. 30). O autor definiu como objetivo da pesquisa "compreender quais valores formativos do ideal moderno de universidade a UFPA incorpora ao seu ideal de formação, particularmente no PPGE" (OLIVEIRA, 2013, p. 30-31). Ao longo do texto, ele destaca aspectos relacionados à qualidade que a pesquisa educacional tem apresentado em nosso país:

> [i] a qualidade da pesquisa em educação é um objeto recorrente que vem ocupando diversos pesquisadores da área desde o início dos anos setenta até os dias atuais. [ii] entende-se que não se pode pôr em questão a qualidade da pesquisa, sem de algum modo, colocar em jogo a própria formação do pesquisador, já que a investigação é uma atividade que não se realiza em um vazio, mas sim em um contexto institucional que envolve os cursos de pós-graduação, as agências de avaliação, os periódicos de divulgação etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 143-144).

Uma questão que merece destaque, colocada por Oliveira (2013), é a relação entre a qualidade da pesquisa e a formação do pesquisador, tal consideração coaduna com o pensamento de Amado (2017) que afirma ser o pesquisador o principal instrumento de uma pesquisa, uma vez que a ele cabe a organização do pensar – de forma teórica e metodológica – para acessar um objeto de estudo, o desenvolvimento de todo um planejamento de investigação científica e a execução de suas etapas. Oliveira (2013) pondera que muitas vezes esse domínio teórico e metodológico, por parte do pesquisador, tem ocorrido sem a devida maestria.

Oliveira (2013) destaca, também, como aspecto relevante o modelo de avaliação estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – 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 e 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. Neste ponto, destaca:

> aprende-se na pós-graduação que o importante é a quantificação da produção e publicação, de modo que docentes e discentes acabam por ceder à pressão de levar a público, trabalhos sem o amadurecimento teórico-metodológico necessário ou de pouca relevância; mesmo os trabalhos relevantes não estão livres da quantificação, pois virou regra proceder pequenas modificações em um trabalho, para em seguida republicá-lo (OLIVEIRA, 2013, p. 143).

A CAPES colocou os programas de pós-graduação numa esteira de avaliação quantificadora quando estabeleceu, entre seus critérios, o tempo, ou melhor, um tempo "padrão" para a formação do mestre ou doutor, que é indistinta às diferentes áreas do saber, sem considerar suas particularidades ou a complexidade dos objetos que estas estudam, com demandas temporais de amadurecimento teórico-metodológicos diferentes.

> O quantitativismo também faz-se presente no tempo da formação, um dos critérios de avaliação da Capes. Passa-se a julgar a formação do pesquisador na pós-graduação em função do maior ou menor tempo que se levou para concluir o mestrado ou doutorado, de modo que se secundariza a qualidade da formação, o tempo necessário de amadurecimento do pesquisador, que pode variar com a complexidade do tema e da área de saber (OLIVEIRA, 2013, p. 142).

Oliveira (2013, p. 315, grifos do autor) defende que, "no que se refere ao ideal de ciência, a CAPES opera com uma compreensão do fazer científico que é devedor, predominantemente, das áreas 'duras'", o que justificaria a política de avaliação adotada pela referida coordenação no tocante ao viés produtivista e quantitativo de avaliação que tem adotado, sem considerar as diferenças existentes, entre o fazer científico das ciências naturais e humanas.

Segundo Fávero (1999), a ideia de um único padrão de universidade e também de pós-graduação, cujo indicadores quantitativos parecem ser considerados mais relevantes do que os aspectos qualitativos, resulta na centralidade e valorização do produto em detrimento do processo; valoriza-se o produtivismo acadêmico e não necessariamente a qualidade e relevância científica do estudo. Daí é possível inquirir se essa política de produtivismo/reprodutivismo acadêmico, estimulada pela CAPES, pode contribuir para a precarização da formação do pesquisador em educação.

Sobre o banco de dados digitais referente às Reuniões Científicas da ANPED, é preciso começar esclarecendo uma mudança na periodicidade das reuniões. Na Reunião Anual da ANPED de 2012 ficou estabelecido que a partir daquela data, as reuniões nacionais passariam a ser bienais, com realização em anos ímpares, e as reuniões científicas regionais, também bienais, ocorreriam em anos pares, de modo a se realizar em anos intercalados. Isto posto,

mapeamos na base de dados das reuniões nacionais, dentro do recorte temporal (2011 a 2020): a 34ª Reunião Anual da ANPED, realizada no ano de 2011; a 35ª Reunião Anual, ano de 2012; a 36ª Reunião Anual, ano de 2013; a 37ª Reunião Anual, ano de 2015; a 38ª Reunião Anual, ano de 2017 e a 39ª Reunião Anual, ano de 2019. As buscas foram realizadas nos seguintes Grupos de Trabalhos (GTs): GT 04 – Didática, GT 08 – Formação de Professores, GT 11 – Políticas da Educação Superior e GT12 – Currículo. Adotamos esta conduta em razão de não existir um GT específico que tematize as práticas relacionadas à formação do pesquisador em educação na pós-graduação *stricto sensu*. O Quadro 2 sintetiza os resultados encontrados.

Quadro 2 — Banco de dados da ANPED

GT	Título	Autor	Ano
GT 11	Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores	Wercy Rodrigues Costa Junior	2011
GT 08	O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação	Maria Fernanda Alves Garcia Montero e Kristina Michelle Silva Speakes	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo apresentado por Costa Junior (2011), intitulado "*Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores*" teve por objetivo:

> investigar a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), situando-a no triênio 2004-2006. Investiga de modo mais específico, a pós-graduação stricto sensu na área de educação, e os critérios de avaliação da política implementada pela CAPES (COSTA JUNIOR, 2011, p. 1).

Para isto, o autor realizou entrevistas com seis docentes que atuavam em programas de pós-graduação em educação de Mato Grosso do Sul. A pesquisa de Costa Junior (2011) trata das políticas na educação superior no tocante ao fenômeno do intenso produtivismo acadêmico resultante do modelo de avaliação adotado pela CAPES, destacado pelo artigo supracitado como tendo forte presença dentro do período de vigência do V PNPG (2005-2010), e que foi mantido no VI PNPG (2011-2020).

As reflexões apresentadas por Costa Junior (2011), referentes ao intenso produtivismo acadêmico, ao qual atribui a precarização do trabalho docente na pós-graduação, também se aplicam, a nosso ver, à qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa em educação, ao estabelecer que "o tempo da produção não é regido pelo tempo da maturidade e da autonomia, mas pelo tempo da demanda" (COSTA JUNIOR, 2011, p. 7), bem como "ao exigir que os

programas prestem contas da sua atuação, tendo como referenciais indicadores estabelecidos com base em critérios quantitativos" (COSTA JUNIOR, 2011, p. 14). Ao desconsiderar aspectos como a relevância científica e social das produções, os pesquisadores são submetidos a desenvolverem produções científicas de forma aligeirada, sem o tempo necessário ou adequado ao amadurecimento da reflexão teórica-metodológica sobre determinado conhecimento o que, inevitavelmente, provocará reflexos em suas produções e demais atividades, como afirma um dos entrevistados: "o tempo de orientação, como eu falei, é muito pouco. Então todas as atividades têm sido prejudicadas por falta de tempo. Todas, todas!" (COSTA JUNIOR, 2011, p. 7). Sabemos que a orientação compõe o processo formativo do futuro pesquisador em educação, portanto, diante de uma fala como esta, é razoável inferir que, se há prejuízos na orientação, por falta de tempo do docente consumido pelo intenso produtivismo acadêmico que lhe é imposto, possivelmente haverá reflexos desses prejuízos na formação do pesquisador. O autor conclui, em razão das falas de seus interlocutores, que:

> parece que o intelectual, pesquisador, não se pauta mais na consistência, relevância e contribuição que sua produção traz, mas em um modelo de produção parecido ao de uma fábrica, onde todos produzem em série, regularmente no mesmo tempo e na mesma quantidade. Na medida em que o professor vive uma pressão a qualidade pode ser reduzida (COSTA JUNIOR, 2011, p. 5).

Neste ponto, Oliveira (2013) afirma que a reflexão sobre a qualidade da pesquisa em educação, nos leva a uma reflexão sobre a própria formação do pesquisador, visto que esta ocorre dentro de um contexto institucional.

O ensaio de Montero e Speakes (2019), intitulado "*O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação*" traz algumas reflexões de ex-alunos de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade situada no sudoeste do Brasil, sobre o que denominaram de "contradições encontradas pelo jovem pesquisador em educação", voltadas à formação deste investigador científico sobre três aspectos: a pesquisa, a docência e a divulgação de suas produções científicas. Os autores destacam que a pós-graduação em educação possui singularidades que provocam conflitos e angústias nesse jovem pesquisador. Apresentam os seguintes exemplos: o "pós-graduando em Educação está sendo formado como pesquisador e ao mesmo tempo como formador de outras gerações de professores" (MONTERO; SPEAKES, 2019, p. 01); a necessidade de "pensar em como realizar uma pesquisa e em como apresentá-la da melhor forma" (MONTERO; SPEAKES, 2019, p. 02); o tentar "compreender como seu processo de formação vai influenciar seu trabalho atual e futuro na formação de professores e na liderança

educacional" (MONTERO; SPEAKES, 2019, p. 02); esse "professor/pesquisador iniciante/recém-formado" (MONTERO; SPEAKES, 2019, p. 02) sente-se obrigado a "produzir para 'ser alguém' no meio acadêmico/científico, o fato de ainda ser muito 'verde', de justamente ainda não ser alguém, o que torna o ato de publicar muito turbulento" (MONTERO; SPEAKES, 2019, p. 02).

Os trechos destacados acima são fragmentos em que os próprios pós-graduandos relatam as dificuldades enfrentadas em seu percurso formativo, o que nos remete a algumas preocupações de estudiosos do campo educacional, que serão destacadas mais adiante, quanto à necessidade de maior aprofundamento teórico-metodológico por parte dos estudantes.

Para as reuniões científicas da região nordeste, ocorreram duas modificações. Uma delas passou a viger a partir de 2012 e é válida também às demais regiões do país, sobre as reuniões regionais serem bienais e ocorrerem em anos pares, explicitada anteriormente. Já a segunda, explica-se a seguir: até o ano de 2014, as regiões Norte e Nordeste realizavam suas reuniões de forma conjunta, sob a denominação de Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN); a partir de 2016, as referidas regiões passaram a promover reuniões separadamente, e a da região nordeste passou a ser denominada de Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).

Com base no recorte temporal definido, 2011 a 2020, mapeamos as produções relativas às seguintes reuniões: 20º EPENN, realizada em 2011, mas que não foi localizada no banco de dados; 21º EPENN, ano de 2013; 22º EPENN, ano de 2014; 23º EPEN, ano de 2016; 24º EPEN, ano de 2018 e 25º EPEN, ano de 2020. Realizamos buscas nos Grupos de Trabalhos (GTs): GT 04 – Didática, GT 08 – Formação de Professores, GT 11 – Políticas da Educação Superior e GT12 – Currículo, em razão de, como explicamos anteriormente, não existir um GT específico que tematize as práticas relacionadas à formação do pesquisador em educação, na pós-graduação *stricto sensu*. Deste mapeamento, apenas no 22º EPENN identificamos um trabalho publicado. Abaixo, o Quadro 3 apresenta o resultado encontrado.

Quadro 3 — Banco de dados da EPENN

GT	Título	Autor	Ano
GT 04	As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos	Jennifer Susan Webb Santos, Andrea Cristina Cunha Solimões e Mary Jose Almeida Pereira	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Santos, Solimões e Pereira (2014), intitulado "*As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos*" mapeia o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e apresenta algumas reflexões sobre o referencial metodológico dessas produções. Tem base em estudos realizados pelas estudiosas André, Gatti, Malta e Warde, sobre a pesquisa em educação no Brasil e os desafios enfrentados por quem produz conhecimento na pós-graduação. A este respeito, as autoras indicaram como preocupações das referidas estudiosas:

> [i] fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas em educação desenvolvidas nos programas *stricto sensu*; [ii] tempo para formar os pesquisadores no mestrado (24 meses); [iii] necessidade de os resultados dessas pesquisas não perderem a qualidade; [iv] rigor no momento de realizar pesquisa (SANTOS; SOLIMÕES; PEREIRA, 2014, p. 3).

Do conjunto de 08 (oito) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado analisadas pelas autoras deste artigo, apenas em duas dissertações e na tese, foi possível identificar a "articulação do objeto pesquisado às fases de desenvolvimento metodológico, articulando e explicando com fundamentação o uso da metodologia com base no estudo proposto" (SANTOS; SOLIMÕES; PEREIRA, 2014, p. 12). Essa constatação nos remete a mais uma fragilidade, identificada na maioria das produções analisadas: a falta de coerência interna do trabalho, e, ao que parece, a necessidade de maior domínio teórico-metodológico para que seja feita essa articulação.

Na biblioteca eletrônica científica online da Scielo, dentro do mesmo recorte de tempo (2011 a 2020), foi identificada apenas uma produção interessante a esta pesquisa. O Quadro 4 contém o resultado encontrado.

Quadro 4 — Banco de dados da Scielo

Título	**Autor**	**Ano**
Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-graduação no Brasil	Jefferson Mainardes e Silvana Stremel	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Mainardes e Stremel (2019), intitulado "*Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-graduação no Brasil*" apresenta resultados de um estudo exploratório sobre a formação de pesquisadores, realizado com 108 (cento e oito) egressos de doutorado vinculados à linha de pesquisa da Política Educacional de

Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Brasil. O método de investigação baseou-se na aplicação de questionário online. O referido artigo estudou a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação sob a perspectiva das políticas públicas. Apresentou uma preocupação com o preparo adequado e o domínio das teorias necessárias à fundamentação das investigações que o pós-graduando deverá desenvolver em sua formação como pesquisador educacional, considerando-se que

> o ofício de pesquisador é um *modus operandi* e um *habitus*. A formação do *habitus científico* é complexa, pois envolve "traduzir problemas altamente abstratos a operações científicas totalmente práticas", o que pressupõe uma relação muito peculiar com o que ordinariamente se chama de "teoria" e "empiria". Assim, não há outra maneira de dominar os princípios fundamentais de uma prática (e a prática da pesquisa científica não é uma exceção) que não a de praticá-los junto com um guia ou "treinador" que dê segurança e tranquilidade (BOURDIEU; WACQUANT, 2012 apud MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 18, grifos do autor).

Outra ponderação, com a qual nos deparamos ao realizar o Estado da Arte, e que também foi constatada por Mainardes e Stremel (2019), é a escassez de estudos sobre a formação do pesquisador na pós-graduação em educação no Brasil, o que reforça a importância do nosso estudo.

Apresentadas as pesquisas encontradas nas supracitadas bases de dados, importa reforçar que essa seção buscou investigar, analisar e evidenciar as pesquisas que têm discutido a formação do pesquisador na pós-graduação em educação. A impressão é de que as pesquisas sobre as práticas formativas do pesquisador educacional ainda são muito escassas, uma vez que, dentro de um recorte temporal compreendido entre os anos de 2011 a 2020, ou seja, em dez anos, identificamos apenas seis trabalhos que tratam sobre a referida temática, o que não alcançaria a média de uma publicação por ano.

Em todos os seis trabalhos selecionados, tivemos o cuidado em divisar algum aspecto que dialoga com a formação do pesquisador em educação, ainda que pertencente às discussões e reflexões que transitaram pelas políticas públicas (o que ocorre em três deles), pela formação de professores (acontece em um caso), pela educação, sociedade e cultura (é o que ocorre em mais um) ou pela didática (também ocorre com um deles). Esta última temática apresenta-se como a de maior vinculação ao tema de nossa pesquisa, por ser um campo que se preocupa com a busca de alternativas para problemas da prática pedagógica (CANDAU, 2012), a única produção no campo da didática foi a de Santos, Solimões e Pereira (2014) – *As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período*

de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos –, publicada no GT–04, de Didática, constante no banco digital do 22º EPENN, realizado no ano de 2014.

As questões apontadas nas produções selecionadas alternam-se entre aspectos relacionados à necessidade de maior aprofundamento teórico e de rigor científico, a falta de coerência interna nos trabalhos científicos, as dificuldades na análise dos resultados da pesquisa, o produtivismo acadêmico e a importância da iniciação científica na graduação para a formação do pesquisador da pós-graduação *stricto sensu.* Em síntese, algumas preocupações têm permeado a prática da formação de futuros mestres e doutores em educação, no tocante a dificuldades no desenvolvimento de habilidades para a produção da pesquisa científica na pós-graduação, que vão desde uma escrita científica que não se apresenta de forma clara e pode ser até gramaticalmente incorreta (AMADO, 2016), referenciais teóricos sem parâmetros (GATTI; ANDRÉ, 2013), constatações genéricas e pouco relacionadas com o objeto em estudo ou com a metodologia e objetivos (ANDRÉ, 2010), e mesmo a não observância do rigor metodológico para tratar e analisar os dados coletados (WELLER; PFAFF, 2013).

Gostaríamos de pontuar que o mapeamento dos bancos digitais de produções científicas foi fundamental para reforçar a importância do objeto em estudo e de aspectos que o circundam, uma vez que permitiu conhecer estudos sobre práticas de formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação e outros que tangenciam o tema em outras perspectivas, assim como identificar possíveis lacunas.

Partindo dos argumentos ora apresentados, pretendemos responder à questão central: quais práticas de formação do pesquisador são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado da Bahia? O objetivo geral é analisar as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nesses cursos. E por objetivos específicos, temos: conhecer as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Bahia; problematizar essas práticas de formação; revelar as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado da Bahia.

A seguir, trataremos da pós-graduação em educação no Brasil e na Bahia.

2. PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA

2.1. Pós-graduação em educação no Brasil

A pesquisa educacional no Brasil teve sua importância concretamente reconhecida pelo Governo quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de "realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos" (GOUVEIA, 1971, p. 1). Após a criação do órgão, a produção de pesquisa em educação tornou-se mais regular (GATTI, 1983). Conforme André (2006), outras iniciativas contribuíram para que a pesquisa em educação ganhasse corpo, como a publicação, em 1944, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP, criada para a divulgação dos trabalhos científicos da área e que é produzida até hoje. Além disto, houve a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, com sede no Rio de Janeiro, então capital do país, e de cinco Centros Regionais de Pesquisa nas capitais Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, ligados à estrutura do INEP (2020) e encarregados da formação de pesquisadores.

André (2006) afirma que, inicialmente, o *locus* de desenvolvimento da pesquisa no Brasil não foi a Universidade, vez que a maioria dos trabalhos científicos produzidos pelos docentes eram resultado de esforços individuais de alguns professores universitários da área, e que geralmente eram desenvolvidos como uma atividade secundária à sua carreira. Gatti (2002, p. 15-16) defende que tanto as iniciativas de formação do pesquisador quanto a da produção de pesquisas em educação aconteceram por intermédio dos Centros e, desta maneira, a criação do INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais oportunizou a existência de um espaço específico ao desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro, na medida que o "Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental".

Neuenfeldt e Isaia (2008) destacam ainda que a expressão "pós-graduação" aparece pela primeira vez no Decreto 21.321 de 18/06/1946, de aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil, em seu artigo 71: "Os cursos universitários serão os seguintes: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado" (BRASIL, 1946). Podemos observar que o referido artigo trata apenas de distinguir os diferentes tipos de cursos e, nesta situação, a expressão "pós-graduação" denominaria os cursos que, "destinados aos diplomados, terão por fim especial a

formação sistemática de especialização profissional" (BRASIL, 1946), ou seja, apenas uma das partes integrantes do conjunto de cursos universitários ofertados.

A pós-graduação foi implantada no Brasil oficialmente em 1951 com a criação da CAPES, hoje, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sua instituição teve início a partir de uma campanha nacional, cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. Para tanto, foi criada uma comissão por meio do Decreto nº 29.741, de 11/07/1951, composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas (MEC, 2001). Essa campanha ficou conhecida como CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, mesma nomenclatura da atual Coordenação, e tinha como objetivos: garantir a "existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados" necessários ao desenvolvimento econômico e social do país e "oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento" (BRASIL, 1951).

Foram estruturados dois programas para atender às demandas, a partir de duas linhas de ação: Quadros Técnicos e Científicos (PQTC), destinados a formar profissionais qualificados para atuarem nos setores primário, secundário e terciário da economia nacional, especialmente em áreas como Engenharia, Medicina e Enfermagem; e o Programa Universitário (PgU), que pretendia promover o fortalecimento do ensino superior em diversas áreas, para a formação contínua de profissionais que o país precisaria (CAPES, 2022). Em pouco tempo, o Programa Universitário se tornou a principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior, nesse sentido "foram contratados professores visitantes estrangeiros, estimuladas as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e concedidas bolsas de estudos e apoio a eventos científicos" (CAPES, 2022).

No ano de 1961 o governo promulgou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1961, que trouxe em seu Art. 69 a definição dos cursos que poderiam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior, entre eles, o de pós-graduação:

> Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:
> a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
> b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
> c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Com o referido artigo da LDB/1961, passou a existir nas instituições de ensino superior um parâmetro mínimo sobre a pós-graduação. Contudo, o artigo por si só não determinava a natureza dessa pós-graduação, nem garantia um padrão de qualidade a esse nível de formação. A institucionalização do sistema de pós-graduação em nosso país só ocorreu na década de 1960, com a aprovação do histórico Parecer nº 977, em 03/12/1965, pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2005), cujo relator foi o professor Newton Sucupira. Este Parecer, que tem vigência ainda nos dias atuais, tratou de definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no país, justificando a sua instauração em razão de três motivos fundamentais:

> 1) formar professorado competente, que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 2005).

Dentre os motivos fundamentais para se instaurar o sistema de cursos de pós-graduação citados aqui, observa-se que dois deles se referem à formação do professor voltada para o ensino e para o desenvolvimento da pesquisa científica, ou seja, à preparação de profissionais para o exercício do magistério superior no país.

O citado Parecer trouxe expressa ainda a preocupação com a natureza dessa formação, de modo que estabeleceu uma diferenciação entre os cursos *stricto sensu* e *lato sensu*: o "conceito que formulamos de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico", o aluno formado receberá um diploma. Na pós-graduação *lato sensu*, que corresponde a cursos de especialização, o aluno concluinte receberá um certificado e não um diploma (BRASIL, 2005).

O modelo de pós-graduação implantado no Brasil espelhou-se no da universidade norte-americana, e foi absorvido em nosso país sem considerar as possíveis diferenças culturais, sociais e educacionais que existiam entre as referidas nações. A pós-graduação definida como *stricto sensu* compreende os cursos de mestrado, com duração mínima de um ano e preparo de uma dissertação ou trabalho final, definido em regulamento pela instituição, e os cursos de doutorado, com duração mínima de dois anos, bem como o preparo da tese ou trabalho final, também definido em regulamento institucional. Em ambos, o aluno deverá "estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, bem como

submeter-se a exames parciais e gerais" (CAPES, 2022). Todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento, passaram a se submeter a essa regulamentação, sob pena de ficarem à margem do sistema.

A criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil data do ano de 1965. Na área da educação, o primeiro mestrado foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PCU/RJ, aprovado no final de 1965 (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 3). Desde então, e até os dias atuais, ocorreu um processo de expansão com a instalação de novos programas de pós-graduação em educação que, uma vez reconhecidos, passaram a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Segundo Gatti (1983), ainda nos anos 1960 pode-se acompanhar a expansão dos quadros das universidades, reunindo profissionais da mais alta formação e, em função destes, a criação de alguns grupos de pesquisa. A formação de professores no exterior também foi intensificada e estes, ao retornarem, passavam a integrar os programas de pós-graduação. Reunidas essas disposições, "têm-se as condições institucionais nas quais prioritariamente a pesquisa em educação e a formação de seus recursos humanos se fará a partir de então" (GATTI, 1983, p. 4). Contudo, a transferência da produção e da formação de profissionais para as universidades, que, segundo Gatti (2001), ocorreu no final dos anos 1960 com a criação de programas sistemáticos de pós-graduação — mestrados e doutorados —, e a reabsorção daqueles quadros que se formaram em programas no exterior, fizeram com que a oferta se intensificasse, nesse período, em outros países. Simultaneamente a esse movimento, os centros de pesquisas regionais foram fechados e os investimentos começaram a ser direcionados aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior (GATTI, 2001).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação foi criado por meio do Decreto nº 73.411 de 04/01/1974, com a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), bem como de apresentar proposições de medidas necessárias à execução e às constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação. Desde então, encontram-se definidas nos PNPGs as diretrizes, as estratégias e as metas da política de pós-graduação e pesquisa do país. Atualmente, estamos no VI PNPG (2011-2020) que guarda uma continuidade dos cinco planos anteriores, e teve início com o I PNPG (1975-1979).

Ao considerar os principais objetivos dos PNPGs, observa-se que os três primeiros se voltaram para a expansão da pesquisa e da pós-graduação no país. A elaboração do I PNPG (1975-1979) se deu a partir da "constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais" (BRASIL, 2010, p. 25), e priorizou a capacitação de docentes das universidades,

a integração da pós-graduação ao sistema universitário, a necessidade de evitar as disparidades regionais e a importância dada às ciências básicas. O foco estava em formar o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas para os setores público e industrial em âmbito federal (BRASIL, 2010). Ainda que de forma embrionária, a CAPES implantou em 1976 a sistemática de avaliação dos cursos e programas de pós-graduação, mediante comissões de consultores, a avaliação por pares, e a primeira foi realizada já no ano de 1978.

O II PNPG (1982-1985) manteve a ênfase na formação de profissionais para a atividade docente, de pesquisa e do quadro técnico, com vistas a atender os setores público e privado, porém com foco na qualidade do ensino superior, especialmente na pós-graduação. Neste momento, a preocupação estava em avaliar o desempenho e a qualidade da pesquisa desenvolvida (BRASIL, 2010, p. 26). Segundo Hostins (2006), à época da elaboração do II PNPG, iniciou-se na área da educação a discussão sobre uma proposta alternativa de avaliação, que contou com uma comissão indicada pela ANPED, e que tinha a tarefa de sintetizar "os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES e os princípios a ela subjacentes" (HOSTINS, 2006, p. 140). Dentre esses limites, Fávero, membro da comissão, destacou "o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e a penalização dos já penalizados" (FÁVERO, 1999 apud HOSTINS, 2006, p. 140). Desde então,

> a ANPED realiza sistemáticas discussões e análises críticas sobre o processo de avaliação empreendido pela CAPES mantendo interlocuções frequentes com os representantes da área na CAPES e busca apresentar propostas alternativas de avaliação visando ampliar o âmbito de análise dos Programas de Pós-graduação em Educação, pautado em critérios mais qualitativos (HOSTINS, 2006, p. 140).

Já o III PNPG (1986-1989) deu ênfase à pós-graduação como produtora de conhecimento voltado ao desenvolvimento nacional. Desta forma, integrou a pesquisa desenvolvida nas universidades ao setor produtivo. Ao eleger a universidade como *locus* privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizou seu papel no desenvolvimento nacional e estabeleceu como objetivos desse plano: "a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; a integração da pós-graduação ao setor produtivo" (BRASIL, 2010, p. 27).

O IV PNPG não chegou a ser promulgado, em razão de um encadeamento de circunstâncias que envolveram restrições orçamentárias e a falta de articulação entre as agências

de fomento nacional. Contudo consta no VI PNPG (2011-2020) que, ao longo de um período que estaria compreendido entre os anos de 1996 e 2004, diretrizes como "expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação" (BRASIL, 2010, p. 29) foram adotadas pela CAPES. Nesse período, vale destacar, foi promulgada a Constituição Federal, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, que orientam a elaboração dos planos educacionais. A LDB/1996, aprovada por meio da Lei nº 9.394, em 20/12/1996, estabeleceu que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Até então, a LDB/1961 estabelecia que a formação de profissionais de nível universitário poderia se desenvolver em estabelecimentos agrupados ou não a universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Semelhante aos planos anteriores, o V PNPG (2005-2010) também enfatiza o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) como estratégico para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Além disto, introduz o princípio da indução estratégica de programas de pós-graduação; combate as assimetrias regionais, intrarregionais e estaduais existentes; inclui parâmetros sociais no processo de avaliação. Este Plano teve por objetivos, especificamente: "o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos" (BRASIL, 2010, p. 33).

O VI PNPG (2011-2020), Plano Nacional de Pós-Graduação vigente quando iniciamos esta pesquisa, apresenta um planejamento para a política da pós-graduação e pesquisa com uma temporalidade maior, correspondente a dez anos. Apoia-se em cinco eixos: "1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino" (BRASIL, 2010, p. 293). Apresenta ainda outra particularidade: a de ter sido contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), regulamentado por meio da Lei nº 13.005, de 25/06/2014, fato que ocorreu pela primeira vez desde a criação dos PNPGs. Similar aos demais planos, também reitera algumas demandas dos anteriores e apresenta novas propostas. A ênfase dada pelo VI PNPG foi na formação de recursos humanos para os setores considerados estratégicos ao desenvolvimento econômico e social do país, na melhoria da qualidade da educação básica, no combate às assimetrias, no incentivo à internacionalização, no estímulo à cooperação internacional da pesquisa e dos programas de pós-graduação, e no financiamento da pós-graduação.

Conforme apresentado no VI PNPG (2011-2020), diante da possibilidade de o Brasil se tornar a quinta potência econômica mundial e tendo como único obstáculo em seu caminho a falta de mão de obra qualificada para a ocupação de novos postos de trabalhos em razão da escolaridade média do brasileiro configurar-se muito baixa, a educação básica foi elevada ao status de área estratégica ao desenvolvimento econômico e social do país. Conforme consta no documento, "a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação" (CAPES, 2010, p. 158). Nesse sentido, o PNE (2014-2024), dentre as diretrizes e as vinte metas para a política educacional do país nos próximos dez anos, apresenta três metas direcionadas à pós-graduação:

> **META 13:** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
> **META 14:** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
> **META 16:** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Segundo o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento (INEP, 2020) a Meta 13 – referente à ampliação do percentual de mestres e doutores para 75% do quadro docente no ensino superior – foi alcançada no ano de 2015, chegando, em 2018, a 81,3%. O percentual de docentes com mestrado ou doutorado no magistério superior por região, no ano de 2018, ficou assim representado: região Sul, com maior percentual, corresponde a 84%; em seguida aparecem as regiões Sudeste, com 82,6%; Nordeste, com 80,7%; Centro-Oeste com 77%; e Norte com o menor percentual, 74,2%.

A segunda parte da meta 13 – de obter um percentual mínimo 35% de docentes com doutorado no ensino superior – foi atingida em 2014, chegando, em 2018, a 44,1%. Neste mesmo ano, o quantitativo de doutores em efetivo exercício do magistério superior apresentou, por região, os seguintes percentuais: região Sudeste com o maior percentual, correspondendo a 46,5%; região Sul, com 46,1%; Nordeste, com 42,4%; Centro-Oeste, com 40,4%; e Norte, com 34,6%.

Ainda com base no Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento (INEP, 2020), a Meta 14, que estabelece elevar gradualmente o número de doutores e mestres também já foi

parcialmente alcançada. Em 2018, foram concedidos 64,4 mil títulos de mestres, superando a meta de 60 mil títulos anuais. Em nível de doutorado, no mesmo período, foram concedidos 22,9 mil títulos, necessitando de um crescimento de aproximadamente 2,1 mil novos títulos por ano para atingir a meta dos 25 mil títulos por ano até o final do PNE (2014-2024).

Quanto à meta, 16 relativa à formação dos professores da educação básica na ordem de 50% do seu contingente e à formação continuada de todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, o Terceiro o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento (INEP, 2020), revelou que, no período de 2013 a 2019, o percentual de professores da educação básica com titulação em nível de pós-graduação aumentou para 41,3%, e que se esse ritmo de crescimento for mantido, a meta de 50% poderá ser alcançada até 2024. Quanto à modalidade de pós-graduação cursada, o percentual de 41,3% constitui-se de 37,9% dos docentes com nível de especialização, 2,8% com mestrado e 0,6% com doutorado. A partir desses dados, pode-se afirmar que, para atingir essa meta, será necessário considerar a pós-graduação *lato sensu*, isto é, os cursos de especialização, vez que o percentual de professores que conseguiram se titular como mestres ou doutores, comparativamente com os especialistas, é praticamente inexpressivo. Isto demonstra a pouca prioridade dada a pós-graduação *stricto sensu* na formação do professor da educação básica.

Outro aspecto a ser observado é que a pós-graduação *stricto sensu* possui uma regulamentação e controle institucional exercidos diretamente pela CAPES, ao passo que a pós-graduação *lato sensu* "não tem sido objeto de regulação, avaliação ou controle por parte do Estado" (LOCATELLI, 2021, p. 8). Isto significa que não existem ou não são aplicados instrumentos que atestem a qualidade da pós-graduação *lato sensu* em nosso país, assim como regulamentem a validade de seus certificados.

A sistemática para avaliação dos programas de pós-graduação implantada pela CAPES em 1976, começou de forma embrionária e veio se aperfeiçoando ao longo dos PNPGs. Atualmente, essa avaliação segue um caráter homogeneizador, tomando como base os campos da física e da matemática, o que, por vezes, "deixa de valorizar as diferenciações e particularidades das culturas das áreas, como as ciências humanas", e esquecem que os problemas e objetos desses diferentes campos do conhecimento, em razão de suas particularidades, talvez não sejam de interesse da comunidade científica mundial, razão pela qual não interessariam às publicações com abrangência internacional, que são as de maiores pontuação no Qualis (OLIVEIRA, 2013).

Esse caráter homogeneizador, com inspiração no tratamento concedido às áreas "duras", está presente na história da CAPES desde os tempos iniciais. Ainda que não necessariamente

ligado à avaliação, que não existia à época, mas à distribuição de recurso, e isto acabou por se replicar ao longo do tempo em outras ações da agência. O depoimento de Suzana Gonçalves, diretora-executiva da Capes entre os anos de 1964 e 1966, ilustra bem essa situação. Quando perguntada sobre quais eram as áreas mais privilegiadas pela CAPES, ela respondeu:

> Ciências exatas e tecnologia, que englobava também a parte de agricultura. E um percentualzinho, só para não dizer que não havia nada, para as ciências humanas e sociais; foram sempre as preteridas. É a tal história: é a imposição, a urgência do país, não há por que reclamar (MEC, 2001).

Outro aspecto que tem sido alvo de críticas é a valorização do produtivismo intelectual. Professores e alunos são avaliados pelo quantitativo de produções acadêmicas publicadas em periódicos de maior "peso". Na atual avaliação, a produção intelectual "corresponde a praticamente 70% da nota (30% a 40% da nota atribuída à produção intelectual dos docentes e 30% a 40% atribuída à produção dos discentes)" (BARATA, 2019, p. 2). Em contrapartida, quesitos mais relacionados à formação no programa, como a proposta do programa que corresponde à estrutura de oferta dos cursos, não são considerados como critério de avaliação (BARATA, 2019).

Com efeito, essa dinâmica pressiona professores e discentes a produzirem trabalhos científicos por vezes sem o tempo necessário ao amadurecimento teórico-metodológico sobre a temática em foco, ou de pouca relevância para o campo estudado. Até mesmo os trabalhos com qualidade científica correm o risco da quantificação, vez que, como citamos anteriormente, tem se tornado uma prática realizar pequenas modificações em trabalhos já publicados a fim de republicá-los (OLIVEIRA, 2013). O quantitativismo, também está expresso no tempo da formação do pesquisador, que avalia o programa pelo maior ou menor tempo que o aluno "levou para concluir o mestrado ou doutorado, de modo que se secundariza a qualidade da formação, o tempo necessário de amadurecimento do pesquisador, que pode variar com a complexidade do tema e da área de saber" (OLIVEIRA, 2013, p. 142).

Considerando a perspectiva das temáticas, dos enfoques e das metodologias abordadas nas produções científicas, Gatti (1983) e André (2006), em diálogo com Gouveia (1971), afirmam que o pensamento educacional brasileiro desenvolveu três tendências em períodos distintos. Em um primeiro momento (1940-1955), a ênfase estava nos estudos de natureza psicopedagógica, com temáticas marcadas pela psicologia do ensino e da aprendizagem e por mecanismos de avaliação do aprendizado. No segundo momento (1956-1964), a centralidade se movimenta em direção aos estudos de natureza sociológica: desejava-se mapear a sociedade brasileira para identificar suas tendências de desenvolvimento e suas condições culturais,

interessando-se esse ciclo pelas "relações entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade" (GATTI, 1983, p. 4). Os temas mais pesquisados versavam sobre a "mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômico da clientela escolar" (ANDRÉ, 2006, p. 13). Já o terceiro momento (1965-1970) é também quando se instala o regime militar no país, e, novamente, o foco das pesquisas em educação é redirecionado pelas mudanças nas perspectivas sociopolíticas. Nesta fase, destacam-se os estudos de natureza predominantemente econômica, cujos temas mais pesquisados versam sobre a "educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, etc." (GATTI, 1983, p. 4).

Ainda em diálogo com Gouveia (1971), André (2006) destaca que, em razão do novo regime de governo, no final da década de 1970 houve um distanciamento entre o que era pesquisado pela área de educação e as políticas governamentais. Isto provocou um descolamento entre o conhecimento produzido nas instituições de pesquisa e a prática do cotidiano escolar. Por outro lado, chama a atenção que essa desvinculação trouxe, de certa forma, maior autonomia para o pesquisador quanto à escolha da temática de investigação e à metodologia de estudo.

A partir dos anos 1980, conforme afirma André (2006), houve uma grande expansão da pós-graduação em educação, e, com ela, um crescimento muito grande também no número de pesquisas nesta área. Assim, foi possível observar também muitas mudanças "nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos" (ANDRÉ, 2006, p. 16). Isso fortaleceu a utilização de novas modalidades de investigação, como o estudo qualitativo, que traz consigo um "conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises", mas também de "questionamento sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nos anos recentes" (ANDRÉ, 2006, p. 16-17).

Mas apesar de as abordagens qualitativas permitirem a captura do fenômeno educativo em sua inteireza, fenômeno este que é complexo e diverso, elas também exigem o cuidado para que "a aprendizagem dos métodos qualitativos não se converta num procedimento simplista" (HERZOG, 2008 apud AMADO, 2017, p. 15). Como esclarece Amado (2017, p. 13), em razão de sua "singularidade", este tipo de abordagem impõe ao seu principal instrumento de pesquisa, a "pessoa do pesquisador", elevado grau de preparo e conhecimento. O pesquisador deverá, portanto, possuir habilidades para elaborar um "plano de investigação qualitativa" com estratégias e técnicas de investigação que o conduzirão de forma objetiva em torno do mundo subjetivo de seus informantes, e "essa singularidade da investigação qualitativa incidirá

fortemente nos domínios das competências pessoais e técnicas do investigador" (AMADO, 2017, p. 14).

A pesquisa qualitativa, na busca por responder ao desafio da "compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em dimensões grupais, comunitárias ou pessoais", conforme apontam Gatti e André (2013, p. 30), trouxe relevante avanço no conhecimento educacional brasileiro, repercutindo nas produções institucionais.

Se assumirmos a perspectiva de Amado (2017), para quem o principal instrumento de uma pesquisa é o próprio pesquisador, uma vez que caberá a este as decisões e as escolhas na elaboração do seu plano de investigação, atividade que dependerá da preparação técnica e científica que ele 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. Dito de outro modo, 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).

Feitas essas observações, é preciso que tenhamos, por fim, o entendimento de que sobre o pesquisador recairá muita exigência quanto ao conhecimento e habilidades que deverá possuir e dominar para conduzir, de forma objetiva, as estratégias e as técnicas de investigação que transitam, em sua maioria, em torno da investigação qualitativa em educação.

Weller e Pfaff (2013) afirmam que, nas últimas décadas, a pesquisa qualitativa se estabeleceu e foi amplamente aceita no campo das Ciências da Educação, em diversos países e contextos; contudo, existem alguns problemas que precisam ser enfrentados quanto aos padrões de qualidade de uma pesquisa. Um deles seria de natureza mais geral, aplicável a todos os tipos de método de pesquisa, seja o quantitativo ou qualitativo: "critérios como grau de coerência entre questões de pesquisa, técnica de coleta e análise de dados, assim como entre os pressupostos básicos de pesquisa" (WELLER; PFAFF, 2013, p. 21). O outro, voltado aos métodos qualitativos, seria o "desenvolvimento e a definição de padrões de qualidade e características válidas às abordagens qualitativas" (WELLER; PFAFF, 2013, p. 21), ao considerar "a recorrente crítica sobre a falta de fundamentação teórica e de reflexão, assim

como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise dos dados" (WELLER; PFAFF, 2013, p. 21).

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 tem demonstrado. 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 "prevalência da visão positivista" de que "no domínio do humano sempre é possível atingir uma verdade objetiva, comparável pela experiência e/ou pelo cálculo" (AMADO, 2016, p. 45). Há também a "iliteracia generalizada relativamente à epistemologia, as estratégias e aos métodos qualitativos, facilmente classificados como subjetivos e de difícil (se não impossível) comprovação científica" (AMADO, 2016, p. 46).

Sob tais considerações, somos levados 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, cujo centro está no campo das relações entre elementos que compõem a formação do pesquisador: ensino/aprendizagem, teoria/método/metodologia e orientador/orientando.

2.2 Pós-graduação em educação na Bahia

No período entre os anos 1970 e 1980, o sistema de educação superior em âmbito nacional registrou um crescimento em razão da expansão da rede privada. Contudo, o mesmo não ocorreu na Bahia: aqui, o sistema estadual de educação superior se expandiu por meio de políticas e investimentos capitaneados diretamente pelo governo estadual, o que deu início à interiorização do ensino superior no estado. Cunha (2002) destaca que,

> em lugar desta rede, vai surgir um novo setor que promoverá a singularidade do caso baiano, nesse período: o Governo Estadual será o ator que vai assumir, para si, o movimento de expansão e interiorização da educação superior, como um traço muito forte nas suas políticas (CUNHA, 2002, p. 77).

A partir de então, o governo baiano começa a criar e a incorporar faculdades estaduais, especialmente aquelas voltadas à formação de professores, localizadas em municípios no interior do estado, as quais, posteriormente, dariam origem às universidades estaduais: UEFS, UESB, UNEB e UESC. A criação das universidades estaduais em nosso estado se deu, portanto, de forma semelhante ao que aconteceu com a UFBA e com a maioria das universidades em nosso país, a partir do critério tradicional de se reunir as faculdades isoladas já existentes naquele local.

Tomamos emprestado e apresentamos no quadro a seguir (Quadro 5) a cronologia feita por Cunha (2002) de como se processou a evolução da criação das instituições de ensino superior no estado da Bahia, no período de 1960 a 2000.

QUADRO 5 - Cronologia da implantação de Instituições de Ensino Superior no Estado da Bahia. Rede estadual - 1960 a 2000

ANO	CRIAÇÃO OU FUNDAÇÃO
1960	Faculdade de Direito, instituição particular, em Ilhéus, integrada em 1972 à Federação de Escolas Superiores de Itabuna e Ilhéus e incorporada posteriormente à Universidade Estadual de Santa Cruz, no sul do Estado.

1960	Faculdade de Filosofia de Itabuna, instituição particular que passa pelo mesmo processo da Faculdade de Direito de Ilhéus, sendo incorporada posteriormente à Universidade Estadual de Santa Cruz.
1961	Faculdade de Agronomia do M. S. Franciso – FAMESF, em Juazeiro, de iniciativa particular, vinculada à gestão do Estado em 1974 e incorporada, em 1983, à Universidade do Estado da Bahia – UNEB.
1962	Faculdades Estaduais de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória da Conquista, Jequié e Feira de Santana.
1968	Faculdade de Educação de Feira de Santana.
1969	Centro de Educação Técnica da Bahia, CETEBA, em Salvador, incorporado à UNEB.
1969	Faculdades Estaduais de Formação de Professores em Alagoinhas e Vitória da Conquista.
1970	Faculdade de Educação de Jequié, para oferecer cursos de licenciatura.
1970	Fundação Universitária de Feira de Santana, depois Universidade Estadual de Feira de Santana.
1980	Fundação Educacional que passou a manter a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em Vitória da Conquista. Extinta a fundação, foi criada a Autarquia Universidade do Sudoeste. Em 1981, passou a denominar-se Universidade Estadual do Sudoeste – UESB, reunindo os cursos superiores deste município, os de Jequié e os de Itapetinga.
1980	Faculdades de Formação de Professores de Jacobina e de Santo Antônio de Jesus.
1983	Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Salvador, que reuniu várias unidades de ensino já existentes na capital e no interior do Estado.
1985	Faculdade de Educação de Paulo Afonso e de Santo Antônio de Jesus e do Centro de Ensino Superior de Barreiras, vinculados à UNEB.
1985	Faculdade de Educação de Serrinha e da Faculdade de Senhor do Bonfim, vinculadas à UNEB.
1986	Faculdade de Educação do Estado da Bahia, no campus da UNEB, em Salvador, para oferecer o curso de Pedagogia.
1987	Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas, vinculada à UNEB, para o curso de Licenciatura em Pedagogia.
1991	Universidade Estadual de Santa Cruz.

Fonte: Cunha (2002, p. 90).

Boaventura (2009) defende que a educação superior estadual da Bahia se voltou à formação de professores para o ensino infantil, fundamental, médio e universitário. E esta construção se deu em dois momentos. Inicialmente, com a criação das faculdades isoladas de formação de professores, localizadas no interior do estado, e que, em um segundo momento, se aglutinaram em suas respectivas regiões e deram origem ao sistema estadual de educação superior da Bahia, com a criação das quatro universidades estaduais: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), criada em 1970; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), criada em 1980; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada em 1983; e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), criada somente em 1991. Anteriormente à criação desse sistema estadual de educação superior, nosso estado contava apenas com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), criada em 1946 e sediada na capital, Salvador. Somente após aproximadamente 59 (cinquenta e nove anos), em 2005, foi criada a Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. No Quadro 6, elencamos as instituições de educação superior da Bahia, federais e estaduais, criadas no período de 1946 a 2013.

Quadro 6 — Instituições de Educação Superior da Bahia
Período de 1946 a 2013

NOME DA IES	SIGLA DA IES	ANO DE CRIAÇÃO
Universidade Federal da Bahia	UFBA	1946
Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	1970
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	1980
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	1983
Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	1991
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	2005
Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	2013
Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do detalhamento do Quadro 6, observa-se que o sistema estadual de educação superior na Bahia 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, com o objetivo de formar professores para todos os níveis de ensino e recursos humanos para a sociedade. Nesse sentido, na Bahia:

> As universidades representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas. São núcleos importantes no presente e projetam novas alternativas de formação para o futuro, como os programas de mestrado e doutorado (BOAVENTURA, 2009, p. 75).

É possível perceber também a mudança de estratégia do governo estadual, não apenas com o movimento da interiorização do ensino superior ao descentralizar em municípios "capitais regionais" da educação superior, mas também ao estabelecer como objetivo atender "primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, responder às necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais" (BOAVENTURA, 2009, p. 51). Esta conduta veio na contramão do que fazia o governo federal, que mantinha os cursos de graduação na capital e priorizava a formação de quadros de cursos profissionais. Com esse movimento, o governo estadual pretendia implantar núcleos de educação superior nas principais cidades regionais do Estado, passando assim a "administrar quase todos os seus cursos nos centros urbanos do interior" (BOAVENTURA, 2009, p. 53), bem como evitar "o inconveniente de deslocar pessoas da região (os desejáveis candidatos ao exercício de magistério no interior) que

talvez não regressassem" (BOAVENTURA, 2009, p. 50) às localidades de origem, após sua formação na capital.

Uma vez constituído o sistema estadual de educação superior da Bahia, com a UEFS em Feira de Santana, a UESB em Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, a UNEB em 24 (vinte quatro) campi, localizados em Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra e Xique-Xique, e a UESC em Ilhéus-Itabuna, com abrangência nas regiões ao entorno dessas instituições, iniciou-se em 2001 a formação do sistema estadual de pós-graduação *stricto sensu* em educação, vinculado às referidas universidades.

Considerando que as instituições supracitadas possuem programas de pós-graduação em diversas áreas de conhecimento, bem como de natureza acadêmica e profissional, cabe inicialmente esclarecer que trataremos aqui apenas dos programas *stricto sensu* em educação e de natureza acadêmica. Este recorte nos possibilita concentrar as análises em programas voltados à formação do pesquisador e à produção do conhecimento científico na área de educação, o que se aproxima do nosso objetivo de pesquisa, cuja pretensão é analisar especificamente as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado da Bahia. Nesse sentido, buscaremos conhecer o PPGEduC, da UNEB; o PPGE, da UEFS; e o PPGEd, da UESB.

Conforme os dados extraídos da Plataforma Sucupira (2020),[3] a pós-graduação em educação *stricto sensu* na Bahia começou a ser implantada no ano de 2001, na UNEB, a partir da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), com sede na capital, Salvador. Neste primeiro momento, o programa contava apenas com o curso de mestrado e, mais tarde, em 2009, ocorreu a implantação do curso de doutorado. O referido programa tem por objetivo

> formar profissionais para intervir em realidades educacionais nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, e em outras regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando à

[3] A Plataforma Sucupira é uma "ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma Sucupira deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência para toda a comunidade acadêmica as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG. Igualmente, a Plataforma Sucupira propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje" (CAPES, 2022).

> preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e qualificação da educação (UNEB, 2020).

O programa busca, portanto, contribuir com a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação, por meio da formação de profissionais que atuam nas universidades, nos institutos federais, nas redes de ensino básico, nas organizações não-governamentais e em outras modalidades organizacionais da sociedade civil, nos contextos sociais e comunitários de aprendizagem e de produção de conhecimento para o desenvolvimento sustentável e social das comunidades em seu entorno social (UNEB, 2020a), bem como proporcionar uma experiência acadêmica que contemple a formação do pesquisador em educação e do docente da educação básica e universitária (UNEB, 2020b). O PPGEduC forma seus pesquisadores a partir de quatro linhas de pesquisa: linha 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; linha 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; linha 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e linha 4 - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

O ciclo de interiorização propriamente dita da pós-graduação em educação, nível *stricto sensu*, vinculado ao sistema estadual de educação superior só aconteceu efetivamente, no entanto, em 2011, quando a UEFS implantou, em Feira de Santana, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, com um curso de mestrado acadêmico. Isto porque, como ficou evidente, a sede do primeiro programa criado no estado, e citado anteriormente, continuava sendo na capital, Salvador.

O PPGE tem entre seus objetivos a formação de pesquisadores qualificados, voltados à investigação científica, à produção e à disseminação de conhecimentos em educação, sociedade e culturas, bem como promover a formação continuada de educadores e gestores da educação básica e superior na perspectiva da prática investigativa, emancipatória e ética (UEFS, 2022). A formação dos pesquisadores em educação do PPGE é realizada por meio de três linhas de pesquisa: linha 1 - Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação; linha 2 - Currículo, formação e práticas pedagógicas; e linha 3 - Culturas, diversidade e linguagens. O histórico do PPGE demonstra a reconhecida importância e visibilidade acadêmica que o programa tem tido em sua região ao promover a formação de profissionais da educação básica, do ensino superior e dos demais espaços de educação não-formal, contribuindo com a melhoria da prática desses docentes e a formação de novos pesquisadores.

O ciclo de interiorização da pós-graduação em educação *stricto sensu* na Bahia amplia seu território de atuação em 2013, quando a UESB cria o Programa de Pós-Graduação em

Educação – PPGEd, em Vitória da Conquista. Entre os objetivos do programa, no tocante à formação, estão: a qualificação de profissionais para o exercício da pesquisa e da docência, visando ao avanço do conhecimento na área de educação e o estímulo à produção de conhecimentos na área de concentração do curso. O PPGEd tem formado seus pesquisadores a partir de quatro linhas de pesquisa: linha 1 - Política Pública Educacional; linha 2 - Currículo, Práticas Educativas e Diferença; linha 3 – Linguagem e Processos de Subjetivação; e linha 4 - Conhecimento e Práticas Escolares.

A história de construção do PPGEd conta que a principal motivação para a implantação do programa foi a grande demanda apresentada pelos alunos do curso de Pedagogia da UESB e dos diversos outros cursos de licenciatura em outras áreas do conhecimento, com interesse em se qualificarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação. Aliadas a isso, as dificuldades – ou mesmo a impossibilidade – de esses alunos se deslocarem para cursar os mestrados na UNEB ou na UEFS, ambos sediados em locais distantes da cidade de Vitória da Conquista e região em aproximadamente 600 km. Outra demanda que o PPGEd tem atendido é a da formação pós-graduanda advinda dos estudantes moradores do norte do estado de Minas Gerais, região localizada próximo a Vitória da Conquista (UESB, 2020). Conforme informações disponibilizadas pelos próprios programas em sua homepage, a grande demanda regional por pós-graduação tem se confirmado a cada ano por meio da grande quantidade de inscritos que concorrem às vagas ofertadas nos processos seletivos (UEFS, 2020; UESB, 2020).

A despeito desse processo de interiorização da pós-graduação em educação na Bahia, há de se considerar que nosso estado faz parte de uma das regiões do Brasil que mais sofre com a assimetria regional. Assim como o Norte e o Centro-Oeste, o Nordeste, convive com o ônus da distribuição desigual de mestres e doutores entre as diferentes regiões do país (BRASIL, 2010). As regiões mais bem ranqueadas no sistema de avaliação da CAPES são as regiões Sul e Sudeste, onde se concentra o maior número de programas de pós-graduação em educação do Brasil, em razão do ensino superior nas referidas regiões encontrar-se historicamente mais consolidado (CASTRO; OLIVEIRA, 2021).

A CAPES reconhece a existência dessas assimetrias regionais e tem destacado, ao longo dos PNPGs, a necessidade de minimizá-las. Contudo, contraditoriamente, mantém uma política de avaliação que acentua ainda mais as discrepâncias existentes, na medida que as exigências "no processo avaliativo obrigam os programas a se adequarem às suas normas, mesmo em situações adversas, fragilizando a maioria dos programas da região" (CASTRO; OLIVEIRA, 2021, p. 21). A região nordeste, por exemplo, não possui nenhum programa de pós-graduação em educação com nota 6 e 7, em virtude da grande dificuldade em atender os parâmetros de

avaliação estabelecidos pela CAPES. Nossa região permanece com grande número de programas com nota 3 e 4, o que indica “a necessidade de que a agência implemente políticas mais democráticas voltadas para as especificidades regionais, possibilitando que os programas se consolidem dentro das suas especificidades” (CASTRO; OLIVEIRA, 2021, p. 21).

Vale destacar que essa política, para além de avaliar, também direciona e define a aplicação dos investimentos nos programas. Naturalmente, aqueles que possuem as condições necessárias para atender os parâmetros avaliatórios exigidos serão mais bem ranqueados, ao passo que aqueles com dificuldades para atender os critérios estabelecidos ocuparão posições menos favoráveis. Uma vez que o investimento em cada programa acontecerá conforme seu ranking, fica evidente que essa dinâmica parece estabelecer um ciclo vicioso que tem mantido os programas de menor pontuação em suas posições, enquanto as ações que a CAPES afirma empreender não equacionam a questão.

No capítulo seguinte, trataremos sobre a metodologia utilizada para acessar o objeto em estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste item, trataremos de metodologia, que é aqui entendida como o caminho que o pesquisador antecipadamente elabora em forma de um plano investigativo com a indicação dos "meios práticos para se aproximar de seu alvo" (MENEZES, 2017, p. 23). Esse conjunto de procedimentos e estratégias, traçados com a intenção de acessar o objeto em análise, deve manter a estrutura lógica interna do processo em estudo, como destaca Minayo (2014). Assim sendo, necessitará de uma teoria que conduza à compreensão do fenômeno estudado, e tais procedimentos e estratégias precisam ser coerentes com esse aporte teórico, para que não se caia em contradição e em erro. Diante disto, concordamos com Triviños (1987), que afirma que nenhum pesquisador se aventura – ou ao menos não deveria fazê-lo – às cegas em busca da verdade sobre um determinado objeto, sem que antes procure guiar seu pensamento mediante formulações conceituais, planeje uma estrutura coerente e consistente com a natureza do fenômeno que deseja investigar e escolha os procedimentos e instrumentos mais adequados para acessar o objeto alvo de seu estudo, na busca por compreendê-lo.

O estudo em tela é uma pesquisa do tipo qualitativa,[4] 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 tem por objetivo 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 estes 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.

Para a captura desse fenômeno, entendemos que a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada, uma vez que se caracteriza pela empiria ao buscar compreender o objeto em seu contexto cultural: o "ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades" (TRIVIÑOS, 1987, p. 122). Tentar compreender a conduta humana, isolada do contexto em que ocorre poderá falsear a realidade

[4] Sobre a pesquisa qualitativa ver BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. A tradição da investigação qualitativa em educação. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, LTDA, 1994.

sob análise e, por conseguinte, provocar equívoco e distorção nas interpretações dos dados coletados. A abordagem qualitativa privilegia ainda a compreensão das causas internas do processo de determinado fenômeno em detrimento daquelas que são aparentes, consideradas de importância secundária para a investigação científica (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O que nos interessa com este estudo é, a partir da percepção dos professores que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Estado da Bahia, compreender sobre suas experiências e práticas na condição de formadores do pesquisador educacional, bem como capturar os sentidos atribuídos por eles. O conceito formulado por Minayo (2014) sobre o método qualitativo coaduna com a direção de nossa investigação.

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Nessa perspectiva, buscaremos compreender a prática de formação de pesquisadores nos cursos de mestrado e doutorado em educação, com base na análise da percepção de professores que atuam nos referidos cursos como orientadores de pesquisa e ministrantes das disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação. Esta escolha se justifica na consideração de que, na preparação do pesquisador – o principal instrumento de uma pesquisa, segundo Amado (2017) –, deve haver, antes de tudo, apreensão do conhecimento teórico-metodológico, única forma de melhor direcionar o pensamento de maneira a tornar-se capaz de escolher o caminho mais acertado para acessar, analisar e compreender o objeto alvo da investigação científica, e de prevenir e afastar possíveis equívocos no percurso.

3.1. Contexto e informantes de pesquisa

O campo empírico deste estudo compreendeu os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação vinculados ao sistema superior estadual de educação da Bahia. Justificamos a nossa escolha com base nos seguintes elementos: analisar o funcionamento da pós-graduação em educação sobre o prisma metodológico do corpo docente que forma o pesquisador em educação no estado da Bahia; a escassez de estudos desenvolvidos sobre a temática no país, de modo geral, e a não identificação de produções que enfoquem o estado da Bahia, o que foi demonstrado por meio do Estado da Arte; e o próprio

movimento de interiorização, por ter ocorrido com maior potência em nosso estado e notadamente na pós-graduação. No conjunto dos estados da região Nordeste, apenas três têm universidades estaduais públicas que possuem programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* em educação: a Bahia, com 3 (três), o Ceará, com 1 (um) e o Rio Grande do Norte, também com 1 (um). A Bahia abriga, portanto, a maioria dos programas.

Quanto à natureza, pretendeu-se analisar os mestrados e o doutorado acadêmicos por terem objetivo essencialmente científico, voltados à "formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior" e "estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores", conforme previsto no Parecer CES/CFE nº 977/65 (BRASIL, 2005). Nesse sentido, os locais da pesquisa foram a UEFS de Feira de Santana, UESB de Vitória da Conquista e a UNEB de Salvador, por possuírem programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Os mestrados e doutorados profissionais, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, regulamentados pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017, não fizeram parte da análise desse estudo, dada a consideração de que têm como finalidade a capacitação de profissionais para atuar no setor produtivo nacional, regional ou local, no sentido de agregar um maior nível de competitividade e produtividade em empresas e organizações, quer sejam públicas ou privadas, distanciando-se assim do que pretende o objeto dessa pesquisa.

Por fim, o recorte nos programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* em educação deu-se porque essa área é objeto de estudo em várias áreas das ciências humanas, tornando-se lugar de formação reconhecido por profissionais, licenciados ou não, das diferentes áreas de conhecimento.

Quanto aos informantes da pesquisa, o estudo contou com a colaboração de 12 (doze) professores efetivos das universidades públicas – UEFS, UESB e UNEB –, que atuam como docentes nos cursos de mestrado e de doutorado acadêmico em educação dessas instituições estaduais. Esses professores ministram disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação, e atuam também na condição de orientadores de pesquisa, desenvolvendo as práticas formativas do pesquisador em educação. Todos os participantes se dispuseram a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa.

No Quadro 7, elaborado a partir de referências presentes na obra de Crusoé (2014, p. 52), apresentamos um esquema destacando os seguintes dados: nome dos professores participantes da pesquisa, tempo de atuação na pós-graduação em educação, formação inicial e continuada, bem como a descrição das condições em que a entrevista foi realizada. No intuito

de garantir o anonimato dos informantes, seus nomes foram substituídos por um código formado pela letra "P" associada a um número e sem a identificação do sexo, já que este último dado não é relevante para o estudo. Optamos por listá-los em ordem crescente por tempo de atuação na pós-graduação e ressaltamos que a referida variável não foi considerada na análise dos dados, embora a reconheçamos como importante para revelar o tempo de experiência do orientador como fator relevante para a formação do pesquisador.

Quadro 7 – Participantes da pesquisa, de acordo com o tempo de atuação na pós-graduação, formação inicial, mestrado e doutorado

Participante da pesquisa	**Tempo de atuação na Pós-Graduação em Educação**	**Graduação**	**Mestrado e Doutorado**	**Situação da pesquisa**
P1	04 anos	História	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/ivo-irbg-kbf, em 19/08/2021 às 09h, com duração de 01h00min:35seg. A entrevista inicialmente foi agendada para o dia 16/08/2021, às 09h, contudo precisou ser cancelada a pedido do participante, em razão de feriado municipal em sua cidade, e reagendada para o dia 18/08/2021, às 14h. Essa segunda agenda também precisou ser cancelada a pedido do participante, por motivo de paralisação no serviço público, e reagendada para o dia 19/08/2021, quando a entrevista efetivamente foi realizada e ocorreu de forma tranquila.
P2	04 anos	Pedagogia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/tag-ikva-cfb, em 15/09/2021, às 11h, com duração 01h:17min:05seg. A entrevista inicialmente foi agendada para o dia 15/08/2021, às 15h, contudo precisou ser cancelada pois a conexão de internet do participante estava com problemas, cortando o áudio e paralisando a imagem. Foi remarcada para o dia 01/09/2021, às 17h. Essa segunda agenda também precisou ser cancelada e reagendada, em razão de compromisso do participante em horário anterior ao da entrevista ter demorado mais do que o previsto. Foi necessário remarcar para o dia 15/09/2021, quando a entrevista efetivamente foi realizada e transcorreu de forma tranquila.

Participante da pesquisa	Tempo de atuação na Pós-Graduação em Educação	Graduação	Mestrado e Doutorado	Situação da pesquisa
P3	07 anos	Letras	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/nyr-cirf-buf, em 12/08/2021, às 16h, com duração de 01h:12min:14seg. A entrevista inicialmente estava prevista para às 18h, contudo, a pedido do participante, foi antecipada para as 16h. Houve uma pequena interrupção, realizada por necessidade do participante, para responder a uma mensagem no celular. A entrevista foi concluída sem mais ocorrências.
P4	08 anos	Ciências Políticas e Sociais	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/wvs-qfby-pdh, em 09/09/2021, às 09:30h, com duração de 01h:45min:24seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P5	09 anos	Pedagogia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/enk-xstw-hum, em 13/09/2021, às 14h, com duração de 01h:05min:37seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P6	11 anos	Pedagogia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/wqm-xhet-fji, em 13/08/2021, às 09h, com duração de 1h26min05seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P7	11 anos	Letras	Educação	Plataforma Meet (webconferência) –link: meet.google.com/hqk-iodp-oxo, em 30/09/2021, às 20h, com duração de 54min:28seg. Participante com maior dificuldade para conciliar os compromissos já assumidos anteriormente com uma possível agenda para concessão da entrevista semiestruturada. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P8	11 anos	Ciências Biológicas	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: https://meet.google.com/idk-tifk-ojc, em 24/08/2021, às 09h, com duração de 54min:26seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P9	12 anos	Letras e Pedagogia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/yoc-cniw-cwj, em 26/08/2021, às 17h, com duração de 44min27seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P10	15 anos	Psicologia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) –link: meet.google.com/qrf-wpba-egp, em

Participante da pesquisa	Tempo de atuação na Pós-Graduação em Educação	Graduação	Mestrado e Doutorado	Situação da pesquisa
				27/08/2021, às 14h, com duração de 02h:00min:30seg. A entrevista transcorreu tranquilamente.
P11	19 anos	Pedagogia	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/mdo-dksz-qfr, em 20/08/2021, às 09h, com duração de 01h39min45seg. Logo nos primeiros minutos de abertura da sala virtual e contato inicial com o participante a conexão de internet da pesquisadora caiu e parou de funcionar por aproximadamente cinco minutos, sendo reestabelecida em seguida. Após esta ocorrência a entrevista foi iniciada. Quase ao final da entrevista, o participante precisou de uma pequena pausa para atender a um prestador de serviços. A entrevista foi concluída sem mais ocorrências.
P12	20 anos	Educação Física	Educação	Plataforma Meet (webconferência) – link: meet.google.com/rkp-wumy-gud, em 25/08/2021, às 09:30h, com duração de 49min:20seg. Antes de iniciar a entrevista, o participante pediu para tomar conhecimento prévio do conteúdo dos blocos e do roteiro da entrevista. A entrevista transcorreu tranquilamente.

Fonte: Adaptado de Crusoé (2014).

3.2. Instrumentos de investigação, produção e análise dos dados

Como instrumento para obtenção das informações, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de "projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica" (MINAYO, 2014, p. 183). Tal levantamento abarcou os normativos que regulamentam a pós-graduação *stricto sensu* no país, estudos clássicos e estudos mais recentes que dialogam com o objeto em estudo, cujo recorte temporal, é válido lembrar, correspondeu ao período de 2011 a 2020, por tomar como base o planejamento da política para a pós-graduação e a pesquisa previsto para o Brasil durante este período, contido no VI PNPG.

Para a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, utilizamos a entrevista porque é "uma conversa intencional orientada por objetivos precisos" e

por ser também “o método adequado para a análise do sentido que os atores dão às suas práticas”, além de ser “um método, por excelência, de recolha de informação” que permite a “transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 209). 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 “numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 210). Esta escolha permitiu ao pesquisador a busca, de maneira objetiva, das experiências significativas dos professores para compreender as suas práticas na formação do pesquisador.

A entrevista foi estruturada em blocos temáticos e de objetivos elaborados previamente, em que as questões orientadoras delimitaram o que se pretendia alcançar. Foram ordenadas de forma lógica e prática, de modo que serviram como um referencial organizado em forma de roteiro para a obtenção do máximo de informações em face das narrativas do professor. Desta forma, foi dada ao participante a oportunidade de discorrer sobre suas práticas formativas do pesquisador, “salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 211). Contudo, buscou-se a manutenção da centralidade no tema e o avanço de forma sistemática na recolha dos dados.

Segundo Amado e Ferreira (2017, p. 216), a entrevista semiestruturada de forma alguma se confunde com a improvisação; ao contrário, exige elevado grau de preparação. Isto porque, na possibilidade de o informante não conseguir desenvolver o tema proposto ou alcançar o grau de explicitação pretendido, a referida técnica oferece ao pesquisador as chamadas “perguntas de recurso”, que têm a função de trazer o informante de volta ao objeto em estudo. Esta possibilidade nos transmitiu mais segurança no momento da realização da entrevista. Nosso roteiro de entrevista semiestruturada (Quadro 8) baseou-se no modelo sugerido por Amado (2017) e Crusoé (2014).

ROTEIRO DE ENTREVISTA[5]: (Entrevista gravada)
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____
Data: /_____/_____(_____) Local _____
Recursos: _____

Quadro 8 – Roteiro de entrevista

BLOCOS	**Objetivo do bloco**	**Questões orientadas**	**Perguntas de recurso**
BLOCO 1: LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Procurar a Coordenação do Programa acadêmico de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação acadêmico da UESB, UEFS e UNEB e pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com os professores que ministram disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; agradecer a disponibilidade das/dos colaboradas/colaboradores; informar sobre a realização de entrevista por meio de web conferência e sua gravação; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as/os entrevistadas/os na condição de colaboradoras/es; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
BLOCO 2: CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES	Conhecer o perfil dos informantes da pesquisa: nome, idade, sexo, formação acadêmica (mestrado, doutorado e pós-doutorado em que área) e o tempo de atuação na pós-graduação.	Qual seu nome e idade? Qual a sua formação acadêmica, graduação e pós-graduação? Há quanto tempo atua na pós-graduação? Ministra que disciplina?	

[5] Roteiro de entrevista reelaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Amado (2017) e Crusoé (2014), durante o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA. O objetivo desse roteiro é oferecer maior organicidade ao instrumento de produção e coleta de dados, a entrevista semiestruturada, preservando o conteúdo inicial das entrevistas. Daí a denominação de roteiro inicial (AMADO, 2017; CRUSOÉ, 2014). Apresentamos o roteiro no corpo do texto porque entendemos que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados.

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadas	Perguntas de recurso
BLOCO 3: CONCEITOS Conceituação: educação, conhecimento, teoria, método, metodologia, pesquisa, formação do pesquisador	Obter dados sobre como os professores que ministram disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação conceituam: educação, conhecimento, teoria, método, metodologia, pesquisa, de formação do pesquisador com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na formação do pesquisador e relacionar com o objeto de estudo.	Como você conceitua educação, conhecimento, teoria, método, metodologia, pesquisa, formação do pesquisador?	
BLOCO 4: RELAÇÕES Relações entre: 1. ensino e aprendizagem; 2. conhecimento, teoria e pesquisa; 3. método e metodologia; 4. orientador e orientando;	Obter dados sobre como os educadores veem as relações entre: 1.ensino/aprendizagem; 2. conhecimento/teoria/pesquisa; 3.método/metodologia; 4.Orientador/orientando, com o objetivo de conhecer a prática formativa do pesquisador em educação.	Como você vê as seguintes relações: 1.ensino/aprendizagem; 2. conhecimento/teoria/pesquisa; 3. método/metodologia; 4.Orientador/orientando?	Uma boa relação interpessoal interfere na prática de formação do pesquisador? Citar exemplos.
BLOCO 5: ESTRATÉGIAS Estratégias para orientar a ação no Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, voltadas para formação do pesquisador em educação.	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento dos professores que ministram disciplinas voltadas para e ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, com o objetivo de conhecer os elementos que caracterizam a prática formativa do pesquisador em educação.	Fale sobre as estratégias utilizadas por você para orientar a sua ação nas práticas de formação do pesquisador em educação.	Você tem momentos de estudo, de planejamento? Você identifica dificuldades, por parte de estudantes, quanto ao domínio de métodos e técnicas de pesquisa? Citar exemplos.

Fonte: Adaptado de Amado (2017) e Crusoé (2014).

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo, sentimos a necessidade de realizar um estudo exploratório para nos aproximar do campo empírico e afinar o instrumento de pesquisa, o que foi realizado em março de 2021. Para isto, utilizamos o Roteiro de Entrevista semiestruturada ora apresentado. A entrevista ocorreu via *web* conferência, plataforma Meet, em razão da

necessidade de manter o distanciamento social e outras medidas preventivas, a fim de conter a expansão da COVID-19.[6]

Na oportunidade, ouvimos um docente pertencente ao quadro funcional de uma das universidades estaduais da Bahia que compõe o campo empírico da nossa amostra de análise. Aqui o chamaremos de Professor "A", a fim de manter o seu anonimato. A aproximação com o campo empírico, mesmo com ações adaptadas por conta do contexto da pandemia, transcorreu de forma tranquila e acessível, uma vez que não houve dificuldade em estabelecer contato com o informante, nem demora de sua parte em nos sinalizar uma agenda para a realização da entrevista. Relatamos certa apreensão com o momento de entrevista, devido às incertezas de ordem técnica (quanto ao bom funcionamento da internet, que tem oscilado durante as atividades acadêmicas via *web* conferência), contudo não houve nenhuma ocorrência dessa natureza.

Demos início à "testagem" do instrumento de produção de dados e da nossa condução da entrevista. Sobre a relação entre pesquisador e informante, houve um clima amistoso e de cordialidade. Sobre o Roteiro de Entrevista, após a testagem, foi necessário fazer alguns ajustes, que aparecem em destaque, resultando em uma segunda versão (Quadro 9).

ROTEIRO DE ENTREVISTA: (Entrevista gravada)
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____
Data: _/_____/_____(_____) Local _____
Recursos: _____

Quadro 9 – Roteiro de entrevista reelaborado

BLOCOS	**Objetivo do bloco**	**Questões orientadas**	**Perguntas de recurso**
BLOCO 1:	Procurar a Coordenação do Programa acadêmico de Pós-		

[6] Conforme informações coletadas em 18/05/2021, a COVID-19 é doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que já levou a óbito mais de 3 milhões de pessoas no mundo e ultrapassa os 436 mil no Brasil. A Organização Mundial de Saúde – OMS declarou, em 30/01/2020, que se tratava de um surto do novo coronavírus de emergência de saúde pública de importância internacional. (G1, 2021; PAHO.ORG, 2021; SAÚDE.IG, 2021). Desde então, indistintamente, vivemos um "novo" normal, que nos impôs inúmeras restrições, adaptações e mudanças em todos os aspectos de nossa vida, inclusive na forma de se fazer pesquisa, ao menos momentaneamente. Como à época em que esta etapa da pesquisa foi realizada não existia uma perspectiva da modificação desse cenário, em especial em países como o nosso, em que medidas de saúde pública para conter o vírus e imunizar a população andavam a passos lentos, tímidos e na contramão do conhecimento científico, e diante da necessidade de dar prosseguimento à pesquisa, realizamos a entrevista por meio remoto e gravado, conforme consentimento do participante. As mesmas estratégias foram adotadas já nas etapas anteriores, como nos primeiros contatos com o professor, envio e recolha do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, agendamento da entrevista, que foram realizados por envio de correspondência via *e-mail*, e, quando necessário, mensagens via WhatsApp ou ligação telefônica.

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadas	Perguntas de recurso
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Graduação *stricto sensu* em Educação acadêmico da UESB, UEFS e UNEB e pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com os professores que tenham formação em nível de mestrado e doutorado em educação, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; agradecer a disponibilidade das/dos colaboradas/colaboradores; informar sobre a realização de entrevista por meio de *web* conferência e sua gravação; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as/os entrevistadas/os na condição de colaboradoras/es; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
BLOCO 2: CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES	Conhecer o perfil dos informantes da pesquisa: nome, idade, formação acadêmica (mestrado, doutorado e pós-doutorado em que área) e o tempo de atuação na pós-graduação.	Qual seu nome e idade? Qual a sua formação acadêmica, graduação e pós-graduação? Há quanto tempo atua na pós-graduação?	
BLOCO 3: CONCEITOS Conceituação: educação, teoria, método, metodologia, pesquisa	Obter dados sobre como os **professores que tenham formação em educação (mestrado e doutorado)** conceituam: educação, teoria, método, metodologia, pesquisa com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática de formação do pesquisador e relacionar com o objeto de estudo.	**Como você conceitua educação, teoria, método, metodologia, pesquisa?**	**Qual o objeto de estudo da educação?**
BLOCO 4: RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO Relações entre: 1. ensino e aprendizagem; **2. teoria, método e metodologia;** 3. orientador e orientando	Obter dados sobre como os educadores veem as seguintes relações, com o objetivo de conhecer a prática formativa do pesquisador em educação: 1.ensino/aprendizagem; 2. **teoria/método/metodologia;** 3. orientador/orientando.	Como você vê as seguintes relações: 1.ensino/aprendizagem; **2. teoria/ método/ metodologia;** 3.Orientador/orientando?	**O que considera mais importante para a formação do pesquisador em educação?** **Citar exemplos.**

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadas	Perguntas de recurso
BLOCO 5: ESTRATÉGIAS Estratégias para orientar a ação no Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação voltadas para formação do pesquisador em educação.	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento dos professores que atuam em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação **e que possuam a formação em educação (mestrado e doutorado)**, com o objetivo de conhecer os elementos que caracterizam a prática formativa do pesquisador em educação.	Fale sobre as estratégias utilizadas por você para orientar a sua ação nas práticas de formação do pesquisador em educação.	**Você identifica dificuldades, por parte de estudantes, quanto ao:** **Domínio da teoria, do método e da metodologia que embasam a pesquisa? Citar exemplos.** **Domínio da relação entre os objetivos, a metodologia e a análise dos resultados da pesquisa? Citar exemplos.** **Domínio da escrita acadêmica e dos aspectos formais (ABNT)? Citar exemplos.** **No que consiste a formação do pesquisador, cite exemplos?**

Fonte: Adaptado de Amado (2017) e Crusoé (2014).

De forma semelhante ao do estudo exploratório, também, as entrevistas ocorreram por meio de web conferência, em razão de ainda persistir o contexto de pandemia. Também foram seguidas todas as etapas descritas e realizadas para o estudo exploratório, ou seja, todos os demais cuidados e exigências para as entrevistas realizadas presencialmente foram preservados, tais como envio e recolha do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e gravação da entrevista, o que é mais recomendável para uma análise fidedigna da informação (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017). Também foi garantida a confidencialidade dos dados e prestados os esclarecimentos do procedimento a cada participante entrevistado.

Ao conduzir a entrevista semiestruturada, tentamos deixar nossos informantes o mais à vontade possível, para que se estabelecesse uma interação que permitisse uma maior liberdade de resposta e, assim, fosse possível capturar as percepções e sentidos que emergissem desta "conversa intencional" (AMADO; FERREIRA, 2017).

Concluída a etapa das entrevistas, seguimos para a análise e interpretação dos dados produzidos. Para tanto, fizemos uso de alguns dispositivos da técnica de análise de conteúdo, que é definida por Bardin (2011) como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Para a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os informantes da pesquisa sobre as práticas de formação do pesquisador, buscamos nos basear nos seguintes aspectos:

> - Como colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente e nada mais que isso?
> - O que disse cada um a propósito de um ponto particular?
> - Que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas? Por exemplo, entre professores nos mais diversos ciclos da vida profissional.
> - Que discurso único poderemos obter a partir do conjunto dos discursos individuais recolhidos? (GHIGLIONE; MATALON, 1992, p. 188 apud AMADO, 2017, p. 309).

Nesse sentido, iniciamos a análise dos dados pela escuta e transcrição das entrevistas, que foram realizadas na íntegra e considerando de forma literal as falas de cada informante. Este momento foi a oportunidade de revisitar não apenas as falas, mas relembrar gestos, reações, pausas, ênfases, risos, ironias emitidas pelos informantes.

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. Realizamos esta etapa analisando cada entrevista individualmente, buscando

> desvendar o sentido do discurso, despedaçando/fragmentando o que seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos: 'sentidos interpretativos/sentidos ocultos' que não se revelam na exterioridade do discurso (CRUSOÉ, 2014, p. 60).

Em seguida, procedemos a análise do conteúdo, que foi realizada com base em categorias definidas *a priori*. Assim optamos, em razão da grande quantidade de dados produzidos e do tempo insuficiente no mestrado para analisá-los. Para tanto, buscamos nas falas informações que revelassem as categorias elencadas: "aspectos conceituais da formação do pesquisador" e "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 "com sentidos igual ou próximo entre os diversos documentos" (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 325), 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*. No Quadro 10, apresentamos a ficha de interpretação, elaborada com adaptações a referenciadas em Amado, Costa, Crusoé (2017, p. 330). Nela, destacamos os seguintes dados: categorias, subcategorias, indicadores, unidade de registro e autores que deram o suporte teórico para a análise e discussão realizada a partir da leitura horizontal.

Quadro 10 – Ficha de interpretação

Categorias	**Subcategorias**	**Indicadores**	**Unidades de registro**	**Autores/ Teóricos**

Fonte: adaptado de Amado, Costa e Crusoé (2017).

Foi utilizada uma segunda Ficha de Interpretação para cada subcategoria: "educação", "teoria", "método", "metodologia" e "pesquisa", que estão vinculados à categoria "aspectos conceituais da formação do pesquisador"; e "dificuldades" e "estratégias", vinculadas à categoria "práticas formativas do pesquisador no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação". A partir das unidades de registro, identificamos os indicadores, atribuindo a cada um deles, a partir do que indicava cada fala, um tema – que por vezes se repetia entre os informantes. Em seguida, utilizando o software de elaboração de texto do pacote Microsoft Office (word), aplicamos a ordem alfabética, o que facilitou aglutinar as falas que se aproximavam e destacar aquelas que se distanciavam. Em etapa seguinte, começamos a buscar por teóricos que nos pudessem auxiliar na interpretação do que indicavam as falas de cada informante da pesquisa. Na sequência, estruturamos as análises em dois capítulos, conforme a matriz apresentada abaixo (Quadro 11), de onde subtraímos os indicadores, unidades de registro e teóricos subsumidos no desenvolvimento do texto das análises.

Quadro 11 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	NOTA EXPLICATIVA
Aspectos conceituais da formação do pesquisador	Educação	O que nos permitiu conhecer como o professor formador do pesquisador educacional conceitua educação, teoria, método, metodologia e pesquisa, a fim de compreender os princípios que orientam a sua prática.
	Teoria	
	Método e Metodologia	
	Pesquisa	
Práticas formativas do pesquisador no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação	Dificuldades e Estratégias	O que nos permitiu conhecer as práticas formativas do pesquisador, que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, as dificuldades encontradas por esse formador e as estratégias utilizadas por ele para enfrenta-las.

Fonte: adaptado de Crusoé (2014)

Tal procedimento foi utilizado para a análise das doze entrevistas, o que nos permitiu construir procedimentos e instrumentos ajustáveis ao conteúdo das mensagens, utilizando critérios objetivos e sistematizados.

No capítulo seguinte, aprofundaremos alguns conceitos, com o objetivo de melhor compreender e contextualizar o objeto em estudo.

4. ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao considerar que o docente atuante no programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, na condição de orientador e ministrante de disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação, é um formador do pesquisador educacional, o objetivo deste capítulo foi conhecer os princípios que orientam a sua prática. Para tanto, analisamos o que esse professor pensa sobre os conceitos de educação, teoria, método, metodologia e pesquisa.

Apoiados no que afirmam Boavida e Amado (2008, p. 171), que todo ato educativo "é sempre realizado por pessoas em determinados contextos e situações particulares", buscamos conhecer os grupos de pesquisa aos quais os participantes de nosso estudo estavam vinculados, para obter uma melhor compreensão do contexto em que as práticas de formação do pesquisador em educação são desenvolvidas, e evitar falseamento da realidade e interpretações equivocadas.

Identificamos, por meio da Plataforma Lattes, no Diretório de Grupos de Pesquisa, que os 12 (doze) informantes encontravam-se vinculados a 21 (vinte e um) grupos de pesquisa, conforme sua temática de investigação científica. A diferença numérica entre o quantitativo de informantes e o quantitativo dos grupos de pesquisa ocorreu em razão de três informantes estarem vinculados simultaneamente a dois grupos, outros dois informantes a quatro grupos e os sete restantes, a um único grupo. Cada grupo de pesquisa possuía entre duas e seis linhas de pesquisa, o que tornou a caracterização do contexto por esse caminho inviável, dada a amplitude quantitativa e diversificação de temas estudados e o tempo relativamente curto de que em geral se dispõe no mestrado.

Assim, decidimos por acessar, ainda na Plataforma Lattes, o curriculum de cada participante, a fim de identificar os principais temas de pesquisa que eles têm privilegiado. No Quadro 12, destacamos a graduação do participante da pesquisa e os temas pesquisados. Optamos por elencá-los seguindo a ordem alfabética do curso de graduação, buscando o agrupamento por área de conhecimento da formação inicial.

Quadro 12 – Participantes, graduação, temas pesquisados

Participante	Graduação	Temas pesquisados
P8	Ciências Biológicas	educação ambiental; currículo e culturas; formação de professores e currículo de biologia; relações étnico-raciais e educação quilombola.
P4	Ciências Políticas e Sociais	juventude, educação, inserção socioprofissional, educação-não-formal, culturas.

Participante	Graduação	Temas pesquisados
P12	Educação Física e Radialismo	formação de professor, políticas públicas, mídia, juventudes e internacionalização da educação.
P1	História	Ensino de História, formação de professores, história da educação e currículo.
P3	Letras	(multi) letramento; práticas docentes; formação de professores; EJA; alfabetização, tecnologia
P9	Letras	pedagogia universitária: representações sociais, desenvolvimento profissional docente, identidade docente, relação professor-estudantes, prática docente e afetividade.
P7	Letras Pedagogia	ênfase em Educação Superior e pesquisas sobre docência na Educação Básica, atuando principalmente nos seguintes temas: profissão docente na Educação Básica, formação de professores, diversidade, ruralidades, pesquisa (auto)biográfica, linguagem.
P2	Pedagogia	infância, currículo, avaliação, estudos culturais, formação docente e estudos pós-estruturalistas em educação
P5	Pedagogia	didática, formação e trabalho de profissionais da educação, políticas educacionais
P6	Pedagogia	enfoques epistemológicos e metodológicos das pesquisas em políticas educacionais; gestão e políticas para educação básica do campo e da cidade; Estado e educação.
P10	Psicologia	formação de professor, pedagogia universitária e representações sociais.
P11	Pedagogia e Ciências da Computação	práticas pedagógicas, educação cartográfica, tecnologias da informação e da comunicação, geotecnologia e jogos digitais.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A partir da análise do Quadro 12, é possível concluir que a ênfase nos temas estudados guarda, em certa medida, uma relação com a formação inicial de cada participante. Na perspectiva do informante P10, "*as formações, as profissões, elas também interferem no jeito de ser das pessoas, por exemplo, o militar mesmo quando ele tira a farda ele continua agindo como militar em casa, [...] faz parte do edifício da profissão*[7]", sendo assim, a formação inicial de um profissional, na maioria das vezes, exercerá influência em sua atuação como pesquisador.

Ao considerar que todos os informantes da pesquisa fizeram mestrado e doutorado em educação, estabelecemos uma relação entre a graduação de cada informante, elemento variável, e a linha de pesquisa. A grande temática das linhas estudadas, como era de se esperar, foi a educação; contudo, os demais temas associados a esta grande temática, na maioria dos casos, se relacionam com a formação inicial, em nível de graduação. Desta maneira, temos que: o informante P8, graduado em Ciências Biológicas, desenvolve pesquisa científica em educação ambiental, formação de professores e currículo de biologia; o informante P4, graduado em

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

Ciências Políticas e Sociais, pesquisa inserção socioprofissional e educação-não-formal; o informante P12, graduado em Educação Física e Radialismo, pesquisa mídia; o informante P1, graduado em História, pesquisa o ensino de história e história da educação; os informantes P3 e P9, graduados em Letras, pesquisam (multi) letramento, EJA, alfabetização, linguagem; os informantes P2, P5 e P6, graduados em Pedagogia, pesquisam a infância, currículo, avaliação, formação docente e estudos pós-estruturalistas em educação, didática, formação e trabalho de profissionais da educação, políticas educacionais, gestão e políticas para educação básica do campo e da cidade, Estado e educação; o informante P10, graduado em Psicologia, pesquisa as representações sociais; o informante P11, graduado em Pedagogia e Ciências da Computação, pesquisa as práticas pedagógicas, as tecnologias da informação e da comunicação, a geotecnologia e os jogos digitais; e o informante P7, graduado em Letras e Pedagogia, pesquisa profissão docente na Educação Básica, formação de professores e linguagem.

Uma vez caracterizados os informantes, passaremos ao que pensam sobre educação, teoria, método, metodologia e pesquisa.

4.1 Conceito de educação

Sobre o conceito atribuído à educação, P1 afirma que *"na medida em que as gerações vão passando seus conhecimentos para outras gerações isso é ensinar, isso é educar"*; já P2 entende como *"um processo de formação contínua dos sujeitos que interagem em ambientes formais ou não formais de aprendizagem"*; para P4, educação é um *"saber que vem das classes populares e que não necessariamente passaram por uma educação formal"*; P8 declara: *"educação, para mim, é ato de transmitir conhecimento, porém levando em consideração não somente o conhecimento produzido academicamente, mas também [...], por exemplo, o de comunidades tradicionais"*; e P9 compreende que *"é um processo que pode se dar de forma sistemática na escola, mas ele pode se dar de forma assistemática na família, no clube, na igreja, na sociedade de um modo geral"*.

Encontramos aqui um conceito de educação voltado à concepção do aprendizado que ocorre tanto nos ambientes formais, onde o ensino é sistematizado, com base em conteúdos previamente demarcados, desenvolvido em escolas, organizadas por diretrizes nacionais, regulamentadas por lei e certificadoras (GOHN, 2006); como também "aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas" (GOHN, 2006, p. 1). Neste último caso, ocorreria fora da

escola, em locais informais onde houvesse processos interativos intencionais, que constituiriam a educação não-formal.

Esses informantes se aproximam, portanto, em termos conceituais acerca da educação. Entendem que a educação não se limita ao aprendizado que acontece dentro dos espaços institucionais, sistematizados, controlados e normatizados pelo Estado, mas também naqueles "ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos" (GOHN, 2006, p. 2), tais como na família, na igreja, em praças, nos movimentos sociais, dentre outros, em que as ações coletivas e conscientes são desenvolvidas. Outro aspecto importante destacado por Gohn (2006) é quem educa, o agente do processo de construção do saber de cada campo de educação. Na educação formal, seria o professor, e na não formal, "o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos" (GOHN, 2006, p. 2). Ao que nos parece, esse grupo de informantes conceitua educação na perspectiva de uma aprendizagem que se inicia quando nascemos e só finda ao morrermos. Ao longo da nossa existência o aprendizado atravessa o tempo e os espaços em que se processa.

"*Educação, compreendo como um processo que inclui a formação humana, incluí uma formação básica consolidada*". Este conceito, trazido pelo informante P5, nos direciona a uma concepção de educação como o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade nas diversas áreas ao longo do tempo e "à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos" (SAVIANI, 2011, p. 13).

O informante P10, ao declarar que a "*educação é emancipação, mas é óbvio que isso é um projeto [...], é uma concepção, na prática, na sociedade capitalista a educação é um espaço de adestramento*", concebe teoricamente a educação como um espaço de problematização, de questionamentos e diálogo, capaz de promover o domínio do conhecimento e a capacidade de reflexão do indivíduo. Contudo, reconhece que esse é um projeto almejado, e que, na prática, por vezes, a educação formal acaba por não estimular um pensamento crítico e autônomo. Em outro momento de sua fala, o informante P10 destaca o fato de que *"a escola é um espaço de confronto de ideias, tem pessoas de todos os tipos e isso é bom"*, para justificar, que por mais que a educação seja usada na perspectiva de um adestramento, passível de manipulação política e de exploração econômica, esse debate de ideias entre as diferentes concepções teóricas e práticas que ocorre nos espaços escolares e acadêmicos abrem a possibilidade de projetos emancipatórios aos indivíduos.

Quando perguntado a respeito do conceito de educação, o informante P6 declara: *"eu sempre penso que a educação é uma forma que a gente desenvolve para inserir, nos inserimos*

e inserirmos a nova geração nesse mundo", fazendo alusão ao que se deseja conservar e transmitir a outras gerações de referências, valores e cultura.

O informante P12 afirma que a *"educação é um macro-conceito, que envolve diferentes perspectivas [...]: ela é formação, é produção de conhecimento, é socialização do conhecimento e é, definitivamente, uma experiência de desenvolvimento científico e tecnológico"*, esse informante entende a educação como de caráter formal e sistematizado, ou seja, aquele aprendizado que acontece nas escolas, na educação básica, e nas instituições de ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como a produção de conhecimento e o desenvolvimento científico e tecnológico advindo das pesquisas.

"*Um ato político comprometido com a transformação, com a educação, com a formação do outro, desse outro sujeito da aprendizagem*". O informante P11 entende que a educação não se limita à formação escolar, àquele conhecimento sistematizado, mas que também é um ato de formação para a consciência crítica e reflexiva do sujeito da aprendizagem. Essa consciência não se desenvolve à margem do conhecimento; ao contrário, à medida que a consciência se aproxima de uma forma mais elaborada, o indivíduo aprende a dominar os instrumentos de construção do saber. Assim, a educação seria um meio para os primeiros passos da transformação individual e social (SAVIANI, 2011).

Em síntese, a respeito do conceito de educação, verifica-se que a maioria dos informantes dessa pesquisa o concebe como conhecimento apreendido tanto de forma sistematizada, via instituições normatizadas e controladas pelo Estado – a chamada educação formal –, quanto pelo processo de compartilhamento de experiências que aconteçam em ambientes informais. A apreensão do conhecimento e experiências por parte do indivíduo em ambos os espaços constituiria o processo educativo. Para outra parte dos informantes, no entanto, o conceito de educação estaria mais relacionado à apreensão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, a uma possível emancipação do indivíduo a partir do amadurecimento advindo do debate de diferentes concepções teóricas e práticas, ou à formação de uma consciência crítica e reflexiva.

4.2 Objeto de estudo da educação

Sobre o objeto de estudo da educação, os informantes P2, P7, P8 e P9 apresentam respostas semelhantes: "*é diverso"* (P2), "*não dá pra gente, hoje, enumerar um único objeto,* [...] *é uma área bem vasta"* (P7), "*são vários os objetos possíveis"* (P8). Expressamente,

assumem não conseguir indicar um único objeto, por tratar-se de uma área muito ampla. O informante P9 não utiliza a expressão "diverso", mas apresenta um elenco variado de objetos ao afirmar que são *"as práticas, as teorias, a epistemologia, todo o embasamento teórico dos professores, as estratégias que são utilizadas pelos professores para ensinar e aprender e as estratégias de avaliação também"*. A diversidade sobre o objeto de estudo da educação, apontada pelos referidos informantes, está relacionada ao conceito do que seria a educação, que segundo Amado (2017, p. 22), realmente não é fácil formular, por causa da "polissemia que o conceito adquiriu, e pelo seu caráter antinómico – caráter que se deduz do confronto dos mais variados sentidos que ele apresenta", e pelo fato de a educação perpassar questões do humano e atravessar inúmeras áreas do conhecimento para

> criar as condições necessárias aos entendimentos possíveis, nas linhas da inter e da transdisciplinaridade, linhas indispensáveis, por sua vez, tanto às múltiplas e necessárias contribuições teóricas e práticas como à indispensável tendência para um entendimento unitário dessa complexidade (BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 156).

Já os informantes P5, P10 e P12 entendem que o objeto de estudo da educação é "*a formação humana*" (P5), é "*formar pessoas para a vida*" (P10) e, como "*somos sujeitos em formação [...], se eu pudesse eleger uma categoria teórica central da educação, eu diria: a formação*" (P12). O objeto de estudo da educação, para esses informantes, seria a formação humana, o que nos remete ao processo educativo que é constituinte tanto dos indivíduos como das sociedades. O educando se transforma na medida em que passa por práticas e processos objetivos e subjetivos, vivenciados desde a fase de criança e jovem à vida adulta, e da fase adulta para um ser mais completo. Esse processo é bem particular de pessoa para pessoa, e dependerá das condições educativas, da realidade cultural e da própria capacidade pessoal (BOAVIDA; AMADO, 2008). É um processo complexo, uma vez que

> as pessoas crescem física e afectivamente dentro dos contextos de significação, ou seja, nestas realidades complexas em que todos os elementos se vão articulando e ganhando sentido. Mas o sentido das coisas e das situações não é explícito nem objectivo; é antes algo de que nos apropriamos, com níveis de imersão diferentes, conforme a riqueza das situações, a capacidade psico-afectiva e a sensibilidade das pessoas. Ou seja, a apropriação e a potenciação de significados de uma dada realidade cultural depende das pessoas, das capacidades de cada um e, antes disso, das condições educativas, favoráveis ou desfavoráveis que cada um tem ou teve (BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 157-158).

Para os informantes P3 e P4, o objeto da educação "*é o sujeito*" (P3) – "*são os sujeitos*" (P4). A definição de um objeto de estudo no campo educacional estaria relacionado ao conceito

de ser humano como o sujeito da educação, que desenvolverá uma personalidade própria e que passará por um processo de hominização e humanização através da constante atualização do próprio patrimônio intelectual, cultural e social (AMADO, 2017). Contudo, pontuamos que, assim como o conceito de educação se mostra complexo e difícil de formular, o mesmo acontece ao conceito do "ser humano", pois

> cada ser humano é o resultado da «presença» e da acção de todos os outros seres humanos (enquanto está «imerso» na sociedade e na cultura), e a Educação é um processo lento, contínuo, muito rico e variado em que as significações implícitas em todas as situações se vão articulando e integrando num sentido mais geral, numa harmonização de símbolos e de significados em ordem à construção de um mundo de relações psico-afectivas e imaginárias (BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 157).

Os informantes P1, P6 e P11 se distanciam tanto entre si, quanto em relação aos demais sobre qual seria o objeto de estudo da educação. Para o informante P1, o objeto da educação é "*o ensinar e o aprender*"; é um ato educativo que precisa ser intencionalmente assumido e praticado tanto pelo professor como pelo aluno envolvidos no processo de construção do conhecimento. Essa definição do objeto de estudo da educação nos remete ao seu conceito, uma vez "trata-se de um conceito intimamente relacionado com outro, mais fundamental e central, mas ainda mais problemático, que é o conceito de ser humano, uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito a educar" (AMADO, 2017, p. 22).

Para o informante P6, o objeto da educação seria o "*conhecimento sistematizado*", ou seja, aquele conhecimento produzido em espaços formais e escolares, em um nível de ensino mais avançado; o conhecimento produzido cientificamente, resultado de pesquisas científicas que buscam responder a problemas, superar dificuldades e contribuir para a ampliação do conhecimento já existente, garantindo assim não só a conservação e renovação do conhecimento, mas da nossa própria espécie. Como bem destacam Boavida e Amado (2008),

> os seres vivos conservam-se por renovação, ou na medida em que se renovam. As novas capacidades surgem à medida que vamos sendo capazes de resolver problemas novos, e ultrapassar dificuldades que até aí não conseguíamos com os modos de fazer e os utensílios de que dispúnhamos. Uma inédita e mais eficaz maneira de fazer, pelos benefícios que acarreta, é repetida e, assim, conservada e transmitida, tornando-se, como dissemos, património cultural (BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 161).

Já para o informante P11 o objeto da educação seriam os "*fenômenos,* [...] *os mais variados*", para esse informante a educação pode ser entendida como "um fenómeno humano, com imensas vertentes, de grande complexidade" (BOAVIDA; AMADO, 2008, p. 155). O conceito de educação é um conceito intimamente relacionado com o conceito de ser humano,

que não se desenvolve em um vazio, por isso profundamente interligado aos fenômenos sociais e culturais, conjuntura que torna o fenômeno educativo ainda mais complexo. À educação compete a tarefa de trabalhar pelo desenvolvimento da dimensão moral do homem, libertando-o de tiranias e determinismos (AMADO, 2017).

Um campo do conhecimento como a educação, de larga abrangência, já que se ocupa das práticas educativas dos indivíduos, seja em espaços não formais ou formais, do conhecimento espontâneo ao sistematizado; desenvolvidas em todo e qualquer contexto sociocultural, desde sempre; e que atravessa diversos outros campos do conhecimento, naturalmente atrairia para si uma diversidade de problemas a serem respondidos e dificuldades a serem superadas.

4.3 Conceito de teoria

O informante P1 concebe que a teoria seria semelhante a *"uma lente que te ajuda a ver o mundo em relação com a prática [...] é como se fosse uma lupa, tem algo ali, concreto, [...] que tá fora do seu alcance de visão e quando você coloca a lupa você consegue enxergar melhor".* O informante se refere a uma situação do cotidiano (o fenômeno em estudo): a análise dele em si não irá nos revelar um conhecimento que ultrapasse o senso comum, para ampliar o entendimento sobre esse olhar, a teoria funcionaria como uma "lupa", um instrumento capaz de fazer elaborações generalizadas, abstratas e simbólicas, trazendo esclarecimento sobre o fenômeno em análise. Com efeito, parece que

> o senso comum não enxerga algo que os cientistas sabem muito bem. As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os (CHAUÍ, 2000, p. 10).

Para o informante P4, "*a teoria não se desvincula da prática, [...] a relação é dialética*". Ele reconhece que é no cotidiano que as experiências acontecem, mas para compreendê-las e acessar o conhecimento verdadeiro sobre essas experiências como fenômeno, é preciso se munir de uma elaboração teórica. "Isso significa que o conhecimento rigoroso, profundo, da essência, da estrutura íntima dos fenômenos, não pode se limitar a essa experiência cotidiana" (NETTO, 2011, p. 335), é preciso alcançar a essência desse fenômeno que está para além de sua mera aparência, e a teoria seria o instrumento a permitir essa elucidação.

O informante P11, também defende a vinculação entre a teoria e a prática ao afirmar que "*não existe prática sem teoria, não existe teoria sem iluminar a prática*". Sinaliza que a teoria apresenta possibilidades de uma compreensão para além da experiência prática e imediata, contudo também entende que

> a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1968, p. 206-207).

Outro informante que segue em concepção semelhante ao afirmar que a teoria "*decorre da pesquisa empírica, da pesquisa que aborda o senso comum e problematiza*", é o P10. Em sua fala, P10 deixa evidente que os fenômenos a serem estudados nascem da experiência prática do cotidiano; contudo, para serem estudos de cunho científico precisam ser problematizados, o que não ocorre de forma espontânea, há de se ter presente o caráter da intencionalidade para a construção de determinada problematização científica.

O informante P10 afirma ainda que "*a teoria, ela é datada, ela é situada historicamente [...] são verdades momentâneas, verdades parciais até que uma outra teoria destrone aquela"*. Semelhante pensamento apresenta P2, ao dizer que teorias são "*constructos que se modificam, que se transformam*". Ambos parecem chamar atenção para o fato de que toda vez que se lança luz sobre determinado conhecimento, ilumina-se apenas uma parte dele, e não a sua totalidade. Cada novo estudo poderá ampliar o conhecimento já existente acrescentando um novo "*tijolo à construção*" (P6) que ora existe, ou romper com este, parcial ou totalmente, apontando suas limitações, contradições e/ou equívocos.

O informante P8 afirma que a teoria "*é esse acúmulo de conhecimento a partir da reflexão, a partir dos dados empíricos*", o que indica que, para ele, a teoria será construída a partir de reflexões sobre o conhecimento que é produzido com base no campo empírico. Nessa perspectiva "a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real" (SEVERINO, 2017, p. 75). De forma semelhante, o informante P9 diz que vê *"a teoria como algo que é fruto de uma reflexão [...], a partir de uma ação que não é só da ciência, [...], mas a partir até do senso comum as pessoas podem teorizar. [...] Podemos teorizar sobre a prática*

a partir da reflexão dessa prática", ou seja, a elaboração teórica também será fruto da empiria, da experiência prática, cotidiana e imediata, mas não se reduzirá a

> um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, 2017, p. 96).

Esta afirmação de Severino (2017) demonstra como a teoria "ilumina" a prática e vice-versa, como destacou o informante P11 em trecho anterior, ao afirmar que "*não existe prática sem teoria, não existe teoria sem iluminar a prática*".

Para o informante P6, a "*teoria é um modo de expressar a interpretação da realidade,* [...] *um conhecimento ou um modo de se expressar sistematizado, rigoroso*", ou seja, a teoria é uma forma de leitura sistematizada e rigorosa sobre os fenômenos humanos que são explicados a partir de contextos sociais. Nessa leitura "prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva" (SEVERINO, 2017, p. 88).

Os informantes P5 e P7 compreendem que a teoria se destina a "*fundamentar muito do que a gente constrói enquanto produção do conhecimento*" (P7); é como "*uma fundamentação que sustenta as definições e as conceituações propostas*" (P5). A partir do contexto das falas desses informantes, destacamos que as palavras "fundamentar" ou "fundamentação" são entendidas aqui como sinônimo de "principal apoio".[8] Nesse sentido, os referidos informantes encontram na teoria um instrumento principal de apoio lógico e científico para a interpretação da realidade em estudo, bem como para sua justificação e validação que passam, inclusive, por distinguir, na tessitura do discurso dos informantes de determinado estudo, o que há de polêmico e o que de fato pode ser considerado como lógico e científico. Ainda a esse respeito, Eco (2007) esclarece que

> recolhidos os dados, importa apreciar a sua validade. E com isso entramos no contexto da justificação, que define dois tipos de tarefas opostas. Há que evitar as falácias que se fazem passar por explicações – eis em que consiste a perseguição ao erro. E temos de apurar, classificar, justificar e provar os dados, os factos, as afirmações de tal modo que os que forem retidos sejam aqueles que atravessaram positivamente estes filtros lógico-racionais (ECO, 2007, p. 16).

---

[8] Etimologia (origem da palavra fundamentação). Fundamentar + ção. Significado da palavra fundamentar: base, principal apoio (https://www.dicio.com.br/aurelio-2/).

Não poderíamos deixar de destacar outro aspecto que o entendimento da teoria como fundamento para a "produção do conhecimento" nos traz: o fato de que o conhecimento é produzido a partir da relação sujeito/objeto, portanto, poderá nos levar a diferentes resultados, a depender do pressuposto epistemológico adotado pelo pesquisador para interpretar determinado fenômeno. No campo das ciências naturais, o pressuposto mais aceito é o do método experimental. Nas ciências humanas, existe um pluralismo epistemológico; existem várias formas de compreender a relação sujeito/objeto quando se considera a experiência do conhecimento, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o materialismo dialético, entre outros (SEVERINO, 2017). Em outras palavras:

> o pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes (SEVERINO, 2017, p. 81).

Um mesmo fenômeno, se analisado sob diferentes perspectivas, terá enfoques também diferenciados. No método experimental, a ênfase estaria no objeto, ao considerar como foco aqueles fatos passíveis de serem observados e as relações produzidas entre eles. A fenomenologia, por outro lado, teria como ênfase o sujeito, interessando-se pelos significados que o indivíduo atribui a determinada experiência, à interpretação do mundo a partir da intencionalidade da consciência.

4.4 Conceito de método e metodologia

Quanto ao método, o informante P1 entende que é "*um caminho, algo que você traça previamente*". P9 também compreende que "*é um caminho*. [...] *A partir do método é que o pesquisador persegue os objetivos, as metas de um determinado estudo*". E para P2, "*o método está associado a uma perspectiva de organização, sistematização, de percurso*". Esse grupo de informantes compreende o método como o caminho escolhido pelo pesquisador para acessar o fenômeno que se deseja estudar, bem como a necessidade de se organizar e planejar, previamente, os princípios e as estratégias que o nortearão nesse percurso. Com efeito, "enquanto conceito concernente ao domínio filosófico o método apresenta-se como um

conjunto de passos, de diligências, um caminho seguido pelo espírito[9] dentro de um trabalho investigativo" (MENEZES, 2017, p. 23).

Para o informante P11, *"o método é algo vivo, não é algo engessado, encaixado, formatado [...], porque o método e a metodologia não estão separados da teoria",* ou seja, não se limita a um rol de procedimentos a serem seguidos, ou a um manual de ações que o pesquisador deve seguir como um "caminho engessador de sua necessária criatividade" (P11), mas caracteriza-se como uma abordagem reflexiva e crítica que orienta o processo investigativo, "que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

O informante P4, avalia que o método é "*necessário para você não se perder, [...] ou não fazer perder os seus objetivos, as suas metas*". Com isto, deixa entrever a preocupação de não se desviar do seu alvo, o objeto em estudo, fato que possivelmente levaria o pesquisador ao erro quanto aos objetivos pretendidos. Com efeito, "não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem" (DESCARTES, 1996, p. 5), caso a razão se direcione mal, se afastará do caminho certo; para seguir sempre o caminho certo e afastar-se do erro, a única alternativa é o espírito se guiar pelo método.

O informante P5 afirma que o "*método é a concepção do fazer pesquisa*"; o P7 o percebe como "*algo que vai fundamentar o pensar científico sobre essa realidade*"; o P10 trabalha "*com a ideia de método como um guarda-chuva, um arcabouço mais amplo que tem fundamentos, tem bases, em uma lógica epistemológica, filosófica, política*"; e o P8 entende como "*algo que vai contribuir para se chegar à teoria*". O entendimento desses informantes se aproxima, na medida que pensam o método como fundamento, concepção ou pressuposto epistemológico que será escolhido pelo pesquisador para orientar as suas práticas de interpretação acerca de determinada realidade. O método adotado pelo pesquisador trará com ele a perspectiva teórica em que a relação sujeito/objeto será analisada (SEVERINO, 2017).

O informante P12 entende o "*método como um caminho que é capaz de a um só tempo pensar a nossa formação, mas sobretudo pensar a formação do outro*"; vê no método um mecanismo de aprendizado e de formação do pós-graduando, bem como para si mesmo e seus pares, na condição de formadores, a partir das reflexões e movimento intelectivo que são forçados a fazer diante de cada novo e diferente objeto de estudo que se apresentam por meio das pesquisas de seus orientandos.

---

[9] Nesse texto, toda vez que se fizer referência a palavra "espírito" deverá ser entendida como "razão", "inteligência", conforme apreendido do texto "Observações introdutórias ao nexo entre método e conhecimento em Descartes" (MENEZES, 2017, p. 24).

"*Eu não sou daquelas pessoas que acha que a gente tem que ficar alimentando essa polêmica, se é método ou se é metodologia, [...]desde que o pesquisador estabeleça: olha, eu estou usando tal concepção, a partir dessa concepção escolho tais parâmetros*". Ao fazer essa afirmação, o informante P6 expressa que mais importante do que a definição ou distinção conceitual entre método e metodologia é o fato de o pesquisador estabelecer critérios claros para a interpretação dos dados produzidos, de forma que o leitor ou outro pesquisador, ao conhecer sua pesquisa, compreenda sobre quais bases teóricas dialogou com o campo empírico e, a partir daquelas bases, possa inclusive confrontar essas interpretações.

O informante P5 entende que a "*metodologia é a prática da pesquisa e está ancorada no método*"; para P7, a "*metodologia é o fazer, o traduzir esse método a partir de procedimentos, de técnicas, de dispositivos, de etapas, de diferentes tipos de pesquisas*"; já para P8, *"a metodologia são as ferramentas e os dispositivos"*. Metodologia, para P10, *"é uma vertente do método, é um detalhamento do método*". Os informantes se aproximam quanto ao entendimento de que o método teria uma dimensão filosófica, epistemológica, portanto mais abrangente, enquanto a metodologia seria um componente integrante do método, de abrangência mais restrita, e estaria mais ligada aos processos de se fazer pesquisa, às técnicas utilizadas para se acessar o objeto em estudo, isto é, aos meios práticos. A respeito das técnicas de pesquisa, faremos uso do esclarecimento de Severino (2017):

> As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados (SEVERINO, 2017, p. 94).

O informante P12 também se aproxima desse entendimento, ao afirmar que "*não existe um método descolado dos procedimentos metodológicos, mas existem procedimentos metodológicos que servem para diferentes métodos*". Ele chama a atenção para um aspecto importante: a abordagem qualitativa traz um conjunto variado de técnicas e procedimentos possíveis de serem utilizados para acessar o campo empírico, e que podem ser adotados também em diferentes métodos, contudo não de forma indistinta. O pressuposto epistemológico em cada método evocará as técnicas e procedimentos compatíveis e coerentes com este, ou ao menos deveria fazê-lo. Nesse sentido,

> o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está "aplicando" esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma

> que catalisa esses pressupostos. Daí se falar de referencial teórico-metodológico (SEVERINO, 2017, p. 81).

"*A metodologia possibilita que se faça delimitações, [...] nos permite abordar os sujeitos, os interlocutores, o locus*", esclarece o informante P11. Do mesmo modo, "*envolve os sujeitos que participam de uma determinada pesquisa. Envolve o locus onde essa pesquisa acontece. [...]. Envolve os instrumentos que são utilizados para a produção dos dados e envolve a questão ética*" (P9). Com efeito, em uma investigação científica, ao delimitar o problema, caracterizar os informantes do estudo e o campo empírico, estabeleceremos os limites da dúvida para a qual buscaremos uma resposta científica, bem como ao definir os instrumentos e procedimentos, estaremos escolhendo os meios para responder a essa dúvida. Segundo Köche (2011, p. 108), "a delimitação do problema é resultado de um trabalho mental, de construção teórica, com o objetivo de estruturar as peças soltas do quebra-cabeças, procurando entender a malha de relações de interdependência que há entre os fatos".

Um ponto destacado pelo informante P9 é a questão ética nas investigações científicas, que nos remete à integridade da pesquisa, relacionada os cuidados para se manter a honestidade no tratamento dos dados, na produção e na divulgação dos resultados que devem ser norteados de modo a combater as "más" condutas acadêmicas, tais como: a fabricação, a falsificação, o plágio e autoplágio da pesquisa (DE LA FARE et al., 2014). O Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq define as referidas modalidades de fraude ou má conduta em publicações:

> - Fabricação ou invenção de dados - consiste na apresentação de dados ou resultados inverídicos.
> - Falsificação: consiste na manipulação fraudulenta de resultados obtidos de forma a alterar-lhes o significado, sua interpretação ou mesmo sua confiabilidade. Cabe também nessa definição a apresentação de resultados reais como se tivessem sido obtidos em condições diversas daquelas efetivamente utilizadas.
> - Plágio: consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor ou assemelhado.
> - Autoplágio: consiste na apresentação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem as devidas referências aos trabalhos anteriores (BRASIL, 2011, p. 4).

Essas más condutas em publicações, além de danosas, em um ambiente altamente competitivo e pressionado pelos órgãos de fomento para aumentar o número de publicações, poderá favorecer indevidamente àqueles autores que concordarem em praticá-las na obtenção

de auxílios financeiros e vantagens em suas carreiras. Felizmente, já existem *softwares* capazes de mapear os trechos de produções já publicadas, identificando os casos de plágio e autoplágio (BRASIL, 2011).

Já os informantes P4 e P2 apresentaram um entendimento sobre a metodologia semelhante ao conceito atribuído ao método, referindo-se a ele como o caminho que o pesquisador escolhe para se aproximar de seu alvo, o fenômeno que deseja estudar, o que pode ser claramente percebido em suas afirmações de que "a metodologia indica [...] *o caminho a ser perseguido*" (P4); e "*entendendo-a como um percurso, um caminho, um movimento que se constitui para determinada produção de conhecimento*" (P2). Aqui nos parece que os referidos informantes pensam semelhante ao informante P6, e não consideram importante essa distinção conceitual entre método e metodologia, ou fazem parte do grupo de estudiosos que não tem um consenso a esse respeito e acabam por tomar o método por metodologia e vice-versa, como pode ser observado também no seguinte fragmento:

> Entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que 'o método é a alma da teoria' (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 1994, p. 16).

O informante P1 afirma que a metodologia "*tem muito da relação como eu enxergo as coisas, se numa perspectiva materialista dialética, se por uma perspectiva fenomenológica*". Essa afirmação de que "*tem muito da relação como eu enxergo as coisas*", faz referência a como se considera a relação sujeito/objeto na experiência do conhecimento, e diz respeito à escolha epistemológica mais coerente à interpretação de determinada realidade.

4.5 Conceito de pesquisa

Os informantes P4, P5 e P7 concebem o conceito de pesquisa como uma curiosidade ou dúvida científica, que não se trata de uma vontade qualquer de conhecer ou de responder a uma questão, mas como um ato intencional e sistematizado de busca por uma verdade que recairá sobre uma situação apresentada e que precisa ser conhecida ou esclarecida. Vejamos: "p*esquisa é a curiosidade pautada numa perspectiva científica, [...] é alimentada pela curiosidade, também, pela necessidade de solucionar um problema, [...] problema cuja resposta ainda não*

está formulada", afirma o informante P5, para quem o movimento da investigação científica é impulsionado pela curiosidade intelectual e pela necessidade de responder a questões sobre os fenômenos que ainda não foram formulados ou estudados. O informante P4 afirma que, "*para fazer pesquisa é preciso ter a curiosidade,* [...] *ela é fundamental para a produção de conhecimento, ela está associada a vida*", sendo assim, a motivação da curiosidade intelectual está na necessidade que o indivíduo possui de conhecer e compreender as situações, os fatos, os fenômenos, o mundo a sua volta e, inclusive, a si mesmo. Sua fala indica que o problema de pesquisa nasce da empiria, mas a resposta a essa curiosidade virá cientificamente. Para tanto, faz-se necessário saber formular problemas, considerando que para o espírito científico o conhecimento produzido é sempre uma resposta a uma pergunta.

Já o informante P7 acredita que "*todo movimento de dúvida [...] vai impulsionar o sujeito nesse campo da pesquisa, [...] no campo científico, é claro, ela será regulada [...] por um rigor, por uma ética, por um método, por uma metodologia*". A resposta a essa dúvida científica deverá ser acompanhada por concepções que orientem o pesquisador em suas práticas de pesquisa, a seguir critérios na escolha dos procedimentos, técnicas e instrumentos que irão auxiliá-lo em seu esforço para abordar e acessar o seu objeto de estudo. O pensamento de Koche (2011) coaduna com as falas dos referidos informantes ao dizer que

> a investigação científica se inicia, portanto, (a) com a identificação de uma dúvida, de uma pergunta que ainda não tem resposta; (b) com o reconhecimento de que o conhecimento existente é insuficiente ou inadequado para esclarecer essa dúvida; (c) que é necessário construir uma resposta para essa dúvida e (d) que ela ofereça provas de segurança e de confiabilidade que justifiquem a crença de ser uma boa resposta (de preferência, que seja correta) (KOCHE, 2011, p. 30).

Os informantes P2, P8, P9 e P10 se aproximam do conceito de pesquisa no tocante à produção de conhecimento de forma sistematizada e com rigor científico, ao afirmarem que "*a pesquisa se constitui esse casamento entre teoria, método, metodologia, técnicas, instrumentos de construção de dados para a pesquisa*" (P2); "*é produção de conhecimento,* [...] *tem que ter o rigor científico*" (P8); "*se não tem método, não é uma pesquisa científica*" (P9); e "*a pesquisa é um processo sistemático de busca*" (P10). Para se constituir em uma pesquisa científica, o que esses quatro informantes consideram mais importante é a produção do conhecimento sistematizado, tomando como base a teoria, o método e a metodologia. Sobre esse ponto de vista, Chizzotti (2006) afirma que

> a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem

> adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006, p. 20).

Os informantes P1 e P6 conceituaram a pesquisa numa perspectiva mais coletiva da produção do conhecimento científico ao afirmar que "*fazemos pesquisas ancoradas em outras pesquisas, então ela serve para ampliar os conhecimentos*" (P1), e que "*toda pesquisa é sempre uma contribuição pequena, um tijolinho dentro de uma construção mais ampla*" (P6). Ambos partem do ponto que toda nova pesquisa científica é a continuação da produção do conhecimento existente dentro de uma área do saber, a descoberta de um problema ou "lacuna num conjunto de conhecimentos" (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 92), ou mesmo, a "recolocação de um velho problema, à luz de novos conhecimentos (empíricos ou teóricos, substantivos ou metodológicos)" (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 92). Cada nova pesquisa contribui com um novo "tijolinho" (P6) na construção de um único "muro" (P6) chamado de conhecimento. Em outras palavras, "este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida" (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

As observações dos informantes P1 e P6 nos remetem à importância do estudo do "Estado da Arte" que, segundo Soares e Maciel (2000, p. 9) são "pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento". Apesar de recente no Brasil, o estado da arte é de grande importância para a plena compreensão do conhecimento alcançado sobre determinado tema, uma vez que, a partir de seu mapeamento e análise ao longo de determinado período de tempo, quando paralelamente construída de modo a acompanhar o processo de constante evolução da ciência, poderia identificar e explicar os processos de produção do conhecimento em determinada temática, "favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

O informante P11 expõe sua perspectiva: "*eu acredito muito que a pesquisa é um ato intencional, [...] se não tiver esses dois elementos: a tomada de consciência e a transformação social para mim não é pesquisa*". P11 entende que a pesquisa é um ato intencional que provoca a reflexão e cria possibilidades de transformação social e de tomada de consciência para um grupo social de alunos, de uma escola, de uma comunidade. Indica que essa tomada de consciência é um processo que não ocorre dissociado do conhecimento e que "a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação

recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante" (SAVIANI, 2011, p. 80). Em resumo, a sociedade interfere sobre a educação, mas a educação também pode interferir sobre a sociedade.

Por fim, para o informante P12, a pesquisa "*precisa em primeiro lugar responder ao real concreto, ou seja, as dificuldades, as questões que afligem a sociedade*". Ele compreende que um objeto de estudo científico precisa notadamente ter relevância social, em especial, aquelas pesquisas que são financiadas com recursos públicos. Demonstra uma preocupação e expectativa do estudo científico apresentar um retorno social a determinada realidade, seja contribuindo para a compreensão do mundo, para o desenvolvimento humano ou propondo alguma intervenção que promova a melhoria social.

A partir da análise dos aspectos conceituais sobre a formação do pesquisador, trazidos pelos informantes da pesquisa, observa-se um espalhamento nos dados que transitaram por diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas, desse modo não foi possível definir uma análise a partir de um único quadro teórico, sendo necessário dialogar com teóricos de diferentes correntes de pensamento, pois os referidos informantes tendem a trazer para o campo da pesquisa educacional as metodologias de pesquisa oriundas de suas formações iniciais.

No capítulo seguinte, passaremos a conhecer quais são as práticas formativas privilegiadas por esses informantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na Bahia.

5. PRÁTICAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR NO CONTEXTO DOS CURSOS PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo trataremos sobre as práticas formativas do pesquisador, que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas pelos formadores para enfrentá-las.

Para Amado (2016), a boa construção de um texto e sua apresentação por meio de uma redação de qualidade é o que confere ao trabalho acadêmico o rigor e a cientificidade, aspectos exigidos pela comunidade científica. Etimologicamente, texto significa "tecer, tecido, trama organizada de fios. Um texto é uma trama escrita ou falada em que os fios são as ideias. Um texto é um tecido de ideias" (LAZZARIN, 2016, p. 11).

Severino (2017) compreende que o texto é o meio pelo qual se faz a intermediação da comunicação entre duas consciências, entre o autor e o leitor. Em outras palavras, afirma que

> ao escrever um texto, portanto, o autor (o emissor) codifica sua mensagem que, por sua vez, já tinha sido pensada, concebida e o leitor (o receptor), ao ler um texto, decodifica a mensagem do autor, para então pensá-la, assimilá-la e personalizá-la, compreendendo-a: assim se completa a comunicação. [...] Em todas as fases desse processo, o homem, dada sua condição existencial de empiricidade e liberdade, sofre uma série de interferências pessoais e culturais que põem em risco a objetividade da comunicação. É por isso que se fazem necessárias certas precauções que garantam maior grau de objetividade na interpretação dessa comunicação (SEVERINO, 2017, p. 41).

Ainda segundo este teórico, a escrita científica exige um vocabulário próprio, de aspecto técnico, com significado unívoco, preciso e delimitado, ao passo que o vocabulário comum, que utilizamos correntemente em nossa comunicação social, ainda que seja por nós o mais utilizado, não é adaptável à vida científica. O "discurso científico é fundamentalmente raciocínio, ou seja, um encadeamento de juízos feito de acordo com certas leis lógicas que presidem a toda atividade do pensamento humano" (SEVERINO, 2017, p. 65).

Se por um lado, a leitura e a análise de texto seriam a compreensão desse "tecido de ideias", por outro, a leitura é o que alimenta o processo da escrita. A falta ou a pouca leitura compromete o desenvolvimento de uma base interpretativa, do aprofundamento teórico-metodológico, da condição de poder desconfiar do que nos parece incerto para formular questionamentos, em suma, compromete o desenvolvimento da autonomia para fazer escolhas de natureza científica.

Quanto à dificuldade com a leitura, o informante P3 confirma que "*tem pessoas que vem com deficiência mesmo, a maioria dos nossos alunos são deficientes de leitura*". Suas

colocações indicam que a leitura não é uma dificuldade que surge no processo de aprendizagem da pós-graduação: trata-se de um déficit que o estudante traz dos outros níveis escolares.

Sobre este aspecto, o informante P11 entende de forma semelhante a P3: "*a maior dificuldade que o estudante tem é a interpretação de um texto [...] o desconhecimento das leituras é muito grande*". Ele destaca que a prática da leitura de autores clássicos, que seria um facilitador para o exercício da análise e interpretação de textos e, consequentemente, no desenvolvimento da escrita, infelizmente parece não ser um hábito presente no percurso escolar do discente. E quando esse estudante chega à pós-graduação a dificuldade, que já está instalada, só é maximizada com a leitura acadêmica, porque o "estudante precisa aprender a lidar com o vocabulário científico e filosófico, que apresenta conceitos complexos e argumentos elaborados em textos" (LAZZARIN, 2016, p. 11), o que vai lhe exigir, naturalmente, um maior esforço.

"*Eu identifico dificuldades com a leitura, com a escrita e com [...] a autonomia intelectual [...], eu identifico que isso não tem origem na pessoa, [...] nós temos políticas de educação que fragilizam a formação em nome dos interesses econômicos*". Esta é a declaração do informante P6, que identifica dificuldades com a leitura e com a autonomia intelectual no pós-graduando, para além daquela com a escrita. Ele acredita, contudo, que essas dificuldades estão relacionadas, não com o indivíduo em si, mas com as políticas educacionais e econômicas existentes em nosso país, que acabam por repercutir ao longo do percurso escolar desse indivíduo e chegam na pós-graduação. Mas independente da motivação, P6 reconhece que existe uma fragilidade na formação do estudante e, no caso específico da pesquisa científica, essas dificuldades poderão refletir, entre outras coisas, como possíveis comprometimentos ou limitações na construção de uma elaboração própria e em extrair sentido a partir da lida com o seu objeto de estudo.

Quando perguntado sobre como tem tentado contornar esta questão, o informante P6 responde que "*a minha primeira estratégia, isso eu estou fazendo não só no mestrado, mas por incrível que pareça também no mestrado, tem sido começar refletindo sobre a leitura, prática de leitura e a formação do leitor crítico*". Portanto, praticar aparece como uma das formas desse aluno tentar superar as deficiências que ainda possui com relação à leitura, especialmente à leitura crítica. Na opinião de P6, a leitura crítica tem sido bastante banalizada, porque as pessoas julgam que ser crítico é negar o que o outro diz, quando ser crítico é, na verdade, identificar os fundamentos, isto é, as bases do argumento que está orientando aquilo que o outro diz. O informante indica ainda que a estratégia metodológica que utiliza é um esforço para estabelecer uma comunicação em que "*eu* (orientador) *me faço entender e que ele* (aluno) *também se posicione diante disso* (objeto em estudo)". Dito de outro modo,

> para que a nossa leitura signifique uma "leitura do mundo", importa que a nossa prática de leitores seja crítica, que dizer, que façamos o esforço, de um lado, de apreender a mensagem intencionalmente transmitida pelo autor e, de outro lado, façamos um esforço de julgamento sobre o que lemos. [...] A leitura crítica de um texto propõe a sua leitura contextualizada. Ela nunca deverá ser uma prática desenvolvida só mecanicamente. Terá que superar os limites definidos no corpo do próprio texto, para situá-lo em seu contexto. (LUCKESI et al., 2012, p. 179).

O informante P6 ainda destaca outro aspecto importante para a formação do pesquisador: a autonomia intelectual. Em sua opinião, ela precisa ser estimulada na relação de ensino-aprendizagem e, para isso acontecer, é necessário que professor e aluno estejam mobilizados nesse sentido. Para além do processo pedagógico-didático e da aprendizagem que dele se espera, o estudante, ao ingressar no ensino superior, e em especial na pós-graduação, precisa dar-se "conta de que se encontra diante de exigências específicas para a continuidade de sua vida de estudos" (SEVERINO, 2017, p. 31). Nesse nível de sua formação escolar, será necessário desenvolver novas posturas diante da própria aprendizagem, que exigirão a busca por aprofundamento e rigor, bem como o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do senso crítico, requisitos inerentes à ciência.

Soares et al. (2014) chama a atenção para a necessidade de considerar que o aluno universitário está ingressando na vida adulta e tem como característica a busca pela construção do pensar independente e autônomo. Nesse processo, o professor, na condição de "intelectual, pesquisador, crítico, cidadão, mediador e incentivador dos estudantes em suas aprendizagens" (SOARES et al., 2014, p. 75) deverá estimular a participação dos estudantes em atividades que propiciem a mudança de atitudes e posturas por meio de trabalho em grupos, de colaboração e de debates, bem como

> o direcionamento do ensino para elementos como a autorregulação, a incorporação das experiências de vida, a solução de problemas e desafios, o desenvolvimento de competências e habilidades a serem utilizadas nas ações profissionais constituem estratégias que promovem motivações internas mais intensas (SOARES et al., 2014, p. 74).

Em se tratando de dificuldades quanto à escrita, o informante P3 comenta que é um grande desafio para a maioria dos alunos, pois observa que "*não sabe escrever um trabalho científico, escreve como se fosse um texto comum, que não tem nada a ver com um texto de mestrado*". Aqui, chama-se atenção para o fato de que a produção científica possui características, vocabulário e intencionalidades próprias, diferentes dos textos jornalísticos ou manuais cuja linguagem é corrente e tem por objetivo trazer informações ou orientar sobre

determinado assunto. O texto acadêmico requer clareza e objetividade, ideias logicamente encadeadas, e que se mantenha uma relação de significância entre essas ideias, bem como se apresente uma argumentação sólida sobre o objeto em estudo (LAZZARIN, 2016).

Assim como ocorre com a dificuldade no uso da linguagem científica, destacada pelo informante P3, também "*há muitas dificuldades de escrita, da língua portuguesa,* [...] *muita gente chega à universidade, chega a pós-graduação com dificuldades na escrita*" (P5), bem como o estudante que "*se depara com a dificuldade e o medo imenso da escrita* [...] *e aí não podemos dizer que essas dificuldades estão na stricto sensu, esse aluno traz as dificuldades, vai sendo solidificadas,* [...] *já vem da educação básica*" (P11). É possível perceber que os informantes concordam que existe uma dificuldade na escrita, e que esta não é inerente a pós-graduação *stricto sensu*, mas que tem seu nascedouro nos níveis escolares anteriores e vai se solidificando ao longo do percurso estudantil até chegar ao nível mais avançados de ensino, que é a pós-graduação. Em alguns casos, a dificuldade com a escrita é tão grande que "*já tive orientados que eu tive que escrever, a pessoa ia dizendo para mim e eu era o escriba, porque ela não conseguia escrever*" afirma o informante P9.

O informante P4 diz que a "*escrita é um processo difícil. Eu sempre dizia isso, inclusive, para eles. Não é uma dificuldade sua, é uma dificuldade também minha*", ao que P3 complementa destacando que "*todos nós temos dificuldade na escrita*". A dificuldade seria comum, tanto a docentes quanto a estudantes, a diferença estaria no grau dessa dificuldade; nos alunos em processo de aprendizagem e amadurecimento acadêmico, verifica-se que, naturalmente, no início será maior. Mas, como bem lembra P4, "*a gente aprende fazendo, a gente aprende errando, isso vale para o professor orientador*", que indica que o pesquisador vai se constituindo com a experiência do percurso do fazer pesquisa, portanto, "impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando" (SEVERINO, 2017, p. 200).

Em outro momento de sua fala, P4 relata: "*tive a experiência de ver um problema, por exemplo de plágio, tive que reprovar*", entendendo se tratar de uma situação que decorre da dificuldade que o estudante tem em ler um texto, analisá-lo, apreendê-lo e escrever com as próprias palavras. Tais deficiências, digamos de natureza mais técnica, parecem exercer influência sobre a autonomia intelectual e postura ética necessárias à atividade da pesquisa científica que o pós-graduando precisa apreender e desenvolver a partir de sua formação, a fim de combater uma conduta tão nociva à produção ética do conhecimento como é o plágio, em qualquer fase de sua vida acadêmica. A esse respeito, Amado (2016) observa que, em Portugal, formandos têm saído da pós-graduação *stricto sensu* em educação com grandes dificuldades na escrita e por vezes alguns recorrem ao recurso do plágio.

Soares et al. (2014) afirma que o professor deverá estar preparado, ou se preparar, para atuar com o estudante concreto, aquele que de fato encontra na pós-graduação e não aquele idealizado e, como se espera, que "está motivado, que tem competências de leitura e de escrita, que tem tempo e disposição para o estudo" (SOARES et al., 2014, p. 89), a fim de conduzir esse aluno concreto/real a construir novas posturas que o insiram nesse processo para a formação científica e não o excluam de forma até prematura.

Quanto à normatização e regulamentação, a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT apresenta orientações as várias esferas da produção: industrial, comercial, de serviço e, também, da produção acadêmica científica. Tem por objetivo conferir a essas produções maior clareza ao apresentar dados e informações, a fim de facilitar a identificação e compreensão dos conteúdos ou conhecimento ali tratados, bem como uniformizar os processos em uma linguagem comum, padrão e compreensível a qualquer pessoa.

> Na realidade, o conhecimento teórico ou prático, desprovido dos meios para sua conservação e transmissão, pouco significa em si mesmo. O trabalho humano se torna material por meio de procedimentos, regras, instruções, modelos, que podem ser repetidos, ensinados e aprendidos. Sem essa condição fundamental - a expressão do conhecimento em regras compreensíveis pelo outro - a civilização material não tem condições de se reproduzir. Ensinar e aprender a criar são atos que requerem uma linguagem comum (ABNT, 2001, p. 4).

Ao considerar que trabalhos acadêmicos como dissertações, teses e artigos científicos são produções disponibilizadas a quem possa se interessar em consultá-las, faz-se necessário que, para além de uma escrita de boa qualidade, haja o adequado uso das normas técnicas em sua apresentação, de modo a possibilitar a qualquer leitor uma boa compreensão de seu conteúdo. Nesse quesito, os informantes P1 e P5 reconhecem que, de modo geral, é uma dificuldade que o estudante da pós-graduação *stricto sensu* tem. Para usar suas próprias palavras, "*na ABNT, os alunos realmente têm muita dificuldade [...]*" (P1); a "*ABNT é difícil e é constantemente alterada.* [...] *Não tem uma disciplina específica na pós-graduação para ensinar norma técnica*" (P5). O informante P5 indica, portanto, que talvez essa dificuldade se deva a dois fatores: por um lado, o aluno, individualmente, não tem conseguido acompanhar as alterações pelas quais as normas técnicas passam, e, por outro, não recebe essa formação por parte dos programas, já que estes não ofertam um componente curricular que trate desse aspecto ou o abordam em um dos componentes já ofertados.

Inferimos que talvez pela razão de as normas técnicas terem se tornado uma exigência natural, portanto corriqueira na lida acadêmica, os programas estejam partindo do pressuposto de que o estudante domina ou ao menos tem noções básicas das referidas técnicas. As

colocações dos informantes P1 e P5, no entanto, deixam entrever que o aluno ainda se sente inseguro e despreparado para utilizá-las em sua escrita.

Por tudo que foi pontuado até aqui quanto à escrita acadêmica – sua importância ao comunicar um novo conhecimento ou na ampliação de um já existente –, por mais maestria que o pesquisador tenha, de modo geral, uma produção científica, antes de sua publicação, deveria ser submetida a um revisor qualificado para correções referentes aos aspectos da linguística e das normas técnicas. A esse respeito, o informante P1 chama a atenção para a qualidade dessas correções, ao comentar que "*eu participei de uma banca que ela* (aluna) *pagou uma pessoa para fazer a revisão, mas foi tão malfeita que quando li o trabalho, achei que não tinha passado pela revisão ainda*". Assim, nem sempre o profissional contratado tem feito a correção a contento, e isto se deu a ponto de o examinador integrante da banca de defesa achar que o texto não foi submetido à revisão.

Em alguns casos, a revisão com profissional qualificado não chega a se efetivar, como ponderam P5 e P1, uma vez que "*os próprios orientadores não fazem essa exigência por entender que os programas não têm bolsa para todos os alunos, tem aluno desempregado, o processo de revisão é caro*" (P5), assim, "*nem todos os alunos no final tem condições de pagar uma pessoa para fazer a revisão, seja das normas, seja da linguística*" (P1).

Para além das dificuldades elencadas, mais relacionadas aos aspectos técnicos e formais da escrita, os informantes também pontuaram dificuldades de ordem teórico-metodológica. Sobre este tema, o informante P3 afirma que "*todos eles têm dificuldade com a metodologia, com a questão do método, com a questão da teoria*"; dificuldades que entende como naturais à iniciação desse aluno à pesquisa científica, já que ele precisará abandonar uma "compreensão a partir de apreensões superficiais, subjetivas e imediatas" (BARROS; LEHFELD, 2012, p. 31) para gradualmente ir construindo um pensamento científico calcado em um conhecimento "analítico, comunicável, verificável, organizado e sistemático" (BARROS; LEHFELD, 2012, p. 13).

"*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*", pondera o informante P7. Ao apontar o fato de que, geralmente, o discente não passa por uma preparação científica nos níveis escolares anteriores à pós-graduação *stricto sensu*, P7 chama a atenção para a importância da iniciação científica, que "é um dos caminhos para iniciar o processo de formação de pesquisadores, um instrumento de construção do pensamento científico, pela inserção de aprendizes na prática da pesquisa" (CABRERO; COSTA, 2015, p. 110).

O informante P7 destaca ainda que os graus de dificuldade apresentados pelo pós-graduando no mestrado e no doutorado são diferentes: enquanto no mestrado estão mais relacionados a conhecimentos e a práticas introdutórias do fazer pesquisa, "*no doutorado, como o aluno já vem do mestrado, percebemos que os níveis de dificuldade são outros, que é muito mais de aprofundamento*", uma vez que neste nível, o pesquisador deve "estudar e resolver uma questão ainda não explorada, esforçando-se para que a sua tese seja uma verdadeira contribuição aos conhecimentos humanos existentes" (SIQUEIRA, 1969, p. 47 apud MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 262).

"*Eu já participei de uma banca, por exemplo, que a orientanda falou assim: eu trabalho com a perspectiva dialética, do materialismo dialético, aí você vai lá e pergunta: ué mais cadê as categorias de Marx aqui?*". Este relato de P1 indica que os dados produzidos não foram analisados em consonância com o método escolhido para a interpretação daquela realidade, e sabe-se que "é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados" (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 240). Problema semelhante é apontado quanto à explicitação e ao detalhamento do caminho metodológico escolhido. P6 afirma que "*os alunos quando vão falar sobre a metodologia do projeto procuram repetir o que a bibliografia fala sobre a metodologia*", em lugar de apresentar a abordagem utilizada para acessar o objeto em estudo, de justificar o motivo da escolha de determinado campo empírico, dos informantes da pesquisa, dos procedimentos e instrumentos para a produção dos dados, e de produzir análise dos resultados daquela pesquisa a partir de uma escolha teórica. De forma equivocada, reproduzem o que existe na literatura referente à metodologia adotada, sem qualquer vinculação com os aspectos empíricos da sua pesquisa especificamente.

O informante P8 justifica que "*os estudantes, alguns deles, têm mais dificuldade porque não tiveram na formação inicial o contato com a metodologia do TCC*", ou seja, não tiveram nenhuma vivência de iniciação científica na graduação, o que, em sua opinião, acaba por repercutir em dificuldades nas práticas de pesquisa que precisarão aprender e desenvolver ao longo de sua formação como mestre ou doutor. "*Eu acho que o grande problema desse aluno que entra na pós-graduação é essa máquina mental enferrujada, embotada, pouco curiosa*", afirma P10. Para ele, o indivíduo nasce com um aparato mental extraordinário de dúvidas e de busca por respostas, contudo, isto não é estimulado; ao contrário, é por vezes reprimido nos diversos espaços em que o estudante desenvolve suas práticas educativas. Seja nos contextos familiares, escolares, religiosos ou em outros ambientes, o ato de duvidar, na maioria das vezes, não é bem-visto; pouco a pouco, o questionamento deixa de ser exercitado. P10 defende que é

a limitação que o docente precisa dar atenção no processo de formação do pesquisador: "*a mais importante é a competência cognitiva, aí é que eu tenho que atuar, pensar como desenferrujar, como mexer nas molas, como acertar a mente para que ela volte a agir*".

O informante P12, em uma de suas colocações, nos convida a refletir sobre o perfil do aluno que tem chegado à pós-graduação *stricto sensu* em educação: professor da educação básica, que não dispõe de dispensa de suas atividades laborais e não recebe bolsa para que tenha condições de se dedicar exclusivamente aos estudos, ou seja, precisa conciliar o mestrado ou doutorado com o seu trabalho. Esse fator tem impactado diretamente em sua formação como pesquisador educacional, repercutindo, na opinião desse informante, em deficiências na leitura, na escrita e no domínio teórico-metodológico.

> *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* (P12).

O que se apresenta na realidade do professor da educação básica é completamente contraditório com o estabelecido na Meta 16 do PNE (2014-2024), acerca de "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE". Na prática as condições necessárias não parecem ser uma garantia para que essa formação aconteça, ao menos não na modalidade de pós-graduação *stricto sensu.*

Se formos retomar o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento (INEP, 2020), veremos que os próprios dados atestam essa contradição e a pouca prioridade dada a pós-graduação *stricto sensu* na formação do professor da educação básica: 37,9% cursaram especialização, 2,8% mestrado e 0,6% doutorado. O somatório desses percentuais resulta em 41,3% de professores da educação básica formados em nível de pós-graduação, no período de 2013 a 2019. O referido relatório destaca ainda que a meta de 50% poderá ser alcançada até 2024, se mantido esse ritmo de crescimento. Note-se que, como destacamos anteriormente, para o alcance dessa meta, será necessário considerar a pós-graduação *lato sensu*, já que ela representa o maior percentual de formação (41,3%).

A tentativa de se cumprir o objetivo inicial, que seria o de elevar a escolaridade média do brasileiro – razão que levou o PNE (2014-2024) a contemplar pela primeira vez um PNPG (VI PNPG) –, aparentemente será alcançada por meio da pós-graduação *lato sensu*, que atualmente não é objeto de regulação, controle e avaliação por parte do Estado, não havendo, portanto, mecanismos que possam atestar a sua qualidade, bem como a validade de seus certificados, conforme aponta (LOCATELLI, 2021).

Outros informantes apontaram como maior dificuldade no processo formativo do pesquisador o tempo estabelecido pela CAPES para a sua formação, que consideram insuficiente ao afirmar que "*o meu maior trabalho com os estudantes, os orientados, é quando surge a questão dos prazos*" (P8); o "*aspecto que torna difícil é o tempo, porque fica muito tempo com disciplina, com evento, [...] também precisa desse processo de amadurecimento*" (P1); 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*" (P2). Os informantes apontam que, para a CAPES, o principal critério de avaliação de um programa é o quantitativo, na medida que estabelece o mesmo tempo de formação indistintamente a todas às áreas de conhecimento pontuando como relevante o maior ou menor tempo que o aluno leva para a conclusão de um curso de mestrado ou doutorado, e não os aspectos qualitativos, como as particularidades e diferenças existentes entre às áreas, a complexidade do objeto estudado e as demandas temporais de amadurecimento teórico-metodológicos, que são distintos entre os diferentes campos do saber. Oliveira (2013) concorda que

> não há o tempo necessário para que o pós-graduando possa ter experiências significativas nos grupos de pesquisa, na relação de orientação, ou no tratamento crítico-reflexivo dos referenciais teóricos-metodológicos das disciplinas ou da própria pesquisa, pois tudo tem que ser realizado com urgência (OLIVEIRA, 2013, p. 142-143).

"*Outro gargalo é a análise dos dados que tem a ver com o domínio teórico e metodológico*". Segundo P1, esta é, por si só, uma das fases da pesquisa mais desafiadoras para o pós-graduando, por seu elevado grau de complexidade, uma vez que, para realizá-la, será preciso convocar o conhecimento teórico-metodológico apreendido e que nem sempre teve tempo para ser amadurecido. O informante P7 concorda com P1 a esse respeito: "*eu acho que a maior questão é a análise que é a etapa mais difícil da pesquisa, é o mais desafiador para todo mundo até porque o tempo já ficou mais curto*". Aqui, para além da dificuldade da realização dessa fase da pesquisa, pontua-se o fator tempo insuficiente, que mais uma vez se manifesta como uma dificuldade nesse processo de formação do pesquisador.

À medida que vamos avançando nos relatos, fica mais evidente que, na construção de alguns textos, percebe-se a dificuldade de articulação das ideias, de estabelecer diálogo entre os teóricos, de compreender e analisar os dados empíricos à luz da teoria, de fazer a síntese, questões estas já destacadas por Gatti e André (2013) e Amado (2016).

O informante P8 destaca que os discentes, quando "*vem com uma formação mínima da parte metodológica 'não dão trabalho'* [...]. *Quando além do TCC já participaram como bolsista de IC já sabem as regras de ABNT, sabem formular categorias, tem conhecimento sobre isso tudo*". Para P8, aqueles alunos que já passaram por uma experiência de iniciação às práticas de pesquisa, ainda que tenha sido o trabalho de conclusão do curso de graduação com a apresentação do TCC, demonstram maior facilidade em dar continuidade a essas práticas no mestrado.

Os informantes P1, P4, P6 e P9 também fazem referência à iniciação científica em suas colocações: "*a gente percebe [...] a diferença entre os alunos-orientandos que já traz uma bagagem teórica melhor, [...] eles se apropriam melhor dos conceitos, [...] do método e da metodologia*" (P1); "*em uns mais, em outros menos. Por quê? Porque isso também tem a ver com a formação anterior que esses estudantes trazem,* [...] *com alguma experiência anterior de pesquisa*" (P4); "*eu entendo que a formação do pesquisador, ela não se restringe à pós-graduação, desde a iniciação científica a gente começa também a investir nessa perspectiva de formação do pesquisador*" (P6); e "*isso é muito fácil de identificar. Os estudantes com os quais eu tenho trabalhado, principalmente aqueles que não vem de uma experiência de iniciação cientifica, eles têm toda essa dificuldade*" (P9). Verificamos que os informantes se aproximam quanto à concordância de que a iniciação científica do aluno não pode ser pensada somente a partir da pós-graduação, a qual precisa ser vista como uma continuidade daquele aprendizado que se iniciou na graduação, e que passará por aprofundamento teórico-metodológico e das práticas da pesquisa ao longo do percurso escolar do discente. O conhecimento "epistêmico-metodológicos" se dará ao "longo do tempo histórico da formação geral" do aluno (SEVERINO, 2017, p. 200).

O informante P11 relata como a sua experiência de iniciação científica contribuiu positivamente para a sua formação como pesquisador, ao dizer que

> *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* (P11).

P11 defende que o "*ser pesquisador tem que começar na educação básica, onde as estruturas cognitivas não estão consolidadas ainda*". Quanto mais precoce 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. Pires (2015) defende que a iniciação científica deve começar o mais cedo possível e de modo permanente, e a "condição para isso acontecer é a formação do professor como um pesquisador, uma vez que a formação do ensino/pesquisa deve acontecer desde a educação infantil (4 a 6 anos)" (PIRES, 2015, p. 89). Em outras palavras, os primeiros contatos devem acontecer ainda na educação básica e não somente na graduação ou pós-graduação, 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).

No tocante às estratégias utilizadas na formação do pesquisador, a iniciação científica aparece como uma das principais práticas em relatos de sete informantes dessa pesquisa (P1, P4, P6, P7, P8, P9 e P11), como foi demonstrado pelas colocações destacadas. Esclarecemos que a abordagem do termo "iniciação científica" deve ser entendida não apenas como o "de um projeto de pesquisa elaborado e realizado sob orientação de um docente da universidade, executado com ou sem bolsa para os alunos" (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 7), mas também como

> um processo que abarca todas as experiências vivenciadas pelo aluno durante a graduação, com o objetivo de promover o seu envolvimento com a pesquisa e, consequentemente, sua formação científica, incluindo programas de treinamento, desenvolvimento de estudos sobre a metodologia científica (dentro de uma disciplina ou não), visitas programadas a institutos de pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 7).

Salientamos que os referidos informantes defendem que a iniciação à pesquisa científica comece em nível escolar anterior à pós-graduação *stricto sensu*, seja na graduação ou até mesmo de forma mais precoce, já na educação básica, de modo que vá se consolidando ao longo do percurso escolar e não se concentre unicamente na pós-graduação. Neste nível, os esforços devem ser direcionados a um maior aprofundamento, uma vez que o tempo estabelecido pela CAPES para formação do pesquisador nesse grau escolar tem se mostrado insuficiente para o amadurecimento do conhecimento científico apreendido, especialmente no mestrado, que é a primeira etapa da formação do pesquisador em nível *stricto sensu*.

Outra estratégia considerada importante na formação do pesquisador em educação e referida também por sete dos doze informantes (P1, P2, P4, P5, P7, P8 e P11) é a participação do aluno em grupos de pesquisa: "*participação nos grupos de pesquisa*" (P1); "*participação em grupo de pesquisa*" (P2); "*participar dos grupos de pesquisa*" (P4); "*a estratégia* de *constituir a dinâmica do grupo de pesquisa*" (P5); "*já incluo no grupo de pesquisa, [...] o grupo tem sempre uma pesquisa matricial*[10]*,* [...] *ela serve como banco de dados, também, para esses estudantes,* [...] *tem ajudado muito no desenvolvimento das dissertações e teses*" (P7); "*muito do que foi alterado, ampliado no projeto do discente não foi, necessariamente, a partir das disciplinas mas da participação no grupo de pesquisa*" (P8); e "*a primeira coisa é você ter um grupo de pesquisa fortalecido,* [...] *a colaboração entre os membros é muito importante*" (P11). Os grupos de pesquisa são vistos como um lugar de estudo, de aprofundamento teórico, de reflexão, de trabalho em equipe e de colaboração, o que contribui para a prática da pesquisa e para a construção da própria dissertação ou tese. Dentro dos programas *stricto sensu*, seria o *locus* da ambiência do pensar, refletir e fazer pesquisa.

Quatro dos informantes (P1, P5, P9 e P11) consideram a orientação como uma estratégia importante na formação do pesquisador: "*as orientações*" (P1); "*manter uma agenda de orientação*" (P5); "*orientações semanais, principalmente em dois períodos: no início da pós-graduação e no final, quando eles estão fazendo a análise dos dados*" (P9); e "*faço orientação individual, em dupla, em parceria com o co-orientador ou não*" (P11). Para estes informantes, a orientação é um momento importante de ensino-aprendizagem, por meio do desenvolvimento da própria pesquisa do discente, que deverá ocorrer de forma regular ou de acordo com a necessidade. O início do curso da pós-graduação, por exemplo, quando as dúvidas talvez sejam mais numerosas e o final, no momento da análise de dados, são etapas desafiadoras para o pesquisador em formação. Tomaremos aqui o entendimento de orientação trazido por Severino (2017), ao afirmar que "não se trata de um processo de ensinamento instrucional, de um conjunto de aulas particulares, mas de um diálogo em que as duas partes interagem, respeitando a autonomia e a personalidade de cada uma" (SEVERINO, 2017, p. 176). Segundo o autor, o papel que o orientador desempenha nessa relação é de um educador que possui uma maior e

[10] Sobre a pesquisa matricial, tomaremos emprestado o entendimento de Gamboa (2011, p. 278): "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".

mais amadurecida experiência, interagindo com a experiência ainda em construção do orientando.

Oficinas e cursos são utilizados como estratégias para contornar as dificuldades com a leitura e a escrita. O informante P4 sugere "*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, o informante P11 afirma que "*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*". Esses informantes, preocupados em minimizar as deficiências na 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.

Os informantes P6 e P12 consideram como estratégia na formação do pesquisador em educação conhecer a produção já existente sobre o tema que será pesquisado: "*o compromisso com a construção de conhecimento que parte do conhecimento que já existe, então é preciso me apropriar minimamente do que já existe*" (P6); e "*precisamos levantar as informações e os trabalhos já desenvolvidos [...] sobre o tema que se quer pesquisar*" (P12). Estes informantes estão fazendo referência à necessidade de se realizar um levantamento amplo do que já existe sobre o tema que se deseja investigar, uma vez que o conhecimento científico produzido não é fruto de uma única pesquisa, mas de um esforço coletivo e permanente de estudiosos sobre determinado tema, em certa área do saber, como bem pontua Chizzotti (2006), e como pondera Machado (2002):

> são as publicações que permitem a circulação da informação, que possibilitam a socialização, em grande escala, das novas descobertas, que viabilizam uma produção cumulativa e evitam a duplicidade de esforços, ocasionada pelo simples desconhecimento do que já foi feito" (MACHADO, 2002, p. 3).

O informante P10 destaca que "*uma estratégia fundamental para mim, antes do pós-graduando ir para campo, é trabalhar na questão da problemática e do referencial teórico*", pois considera que o estudante precisa estar suficientemente esclarecido e seguro quanto à questão de pesquisa de seu projeto, quando finalmente for ao campo empírico em busca de respostas a este questionamento. Quanto ao referencial teórico, entende que, quanto maior for o domínio sobre os conceitos e as perspectivas teóricas, mais condições o estudante terá de abordar o campo. O informante P10 ainda declara: "*eu estou investindo no desenvolvimento de*

competências cognitivas que é a fragilidade que os alunos têm"; indica que, para o estudante, o ato de problematizar é difícil, por conta do desenvolvimento cognitivo pouco estimulado em níveis escolares anteriores e nos demais espaços em que desenvolvia suas práticas educativas, por esta razão tem tentado estimular.

Para o informante P6, uma estratégia válida é formar indivíduos que sejam socialmente comprometidos, por isso defende que é preciso "*tentar restaurar uma concepção de formação a partir de um movimento em que eu me integro à sociedade,* [...] *que tenha responsabilidade não apenas com realização de um desejo, mas com a universidade pública*". Entende que a formação como pesquisador em educação, para além de um anseio pessoal ou profissional que motiva o indivíduo a propor e desenvolver uma pesquisa científica, precisa trazer uma relevância na produção acadêmica educacional, bem como ser relevante socialmente.

Outras estratégias apareceram de forma mais pulverizada: o aluno assistir aula no próprio programa (informantes P1 e P2), cursar disciplina em outro programa (P2), assistir a bancas de qualificação de defesa de dissertação e tese (P2 e P11) e a participar de eventos (P1 e P4). Essas estratégias estariam mais relacionadas à ambiência acadêmica, do mais habitual, como as aulas no próprio programas até a assistência de classes em outros programas, se oportunizando vivenciar as reflexões e os debates teóricos em diferentes realidades. Já as bancas de qualificação e defesa serviriam para o estudante observar como os pares qualificam e avaliam uma produção científica. Por fim, há a participação em comunidades acadêmicas e científicas, por meio de eventos científicos.

Para os informantes P11 e P8, a pós-graduação *stricto sensu* em educação não teria necessariamente como principal objetivo a formação do pesquisador para atuar na educação superior. "*Não é todo mundo que quer ser pesquisador de uma universidade, [...] ser pesquisador é uma escolha*" pontua P11, indicando que nem todo pós-graduando seguirá em sua vida profissional como pesquisador científico; talvez escolha atuar em áreas diversas, ainda que na educação, mas não com a pesquisa ou com a docência.

O informante P8 afirma que "*fazer o doutorado, mas continuar na educação básica, [...] vejo como muito positivo porque estaria melhorando a qualidade dos quadros de professores da educação básica*". Esse informante entende que o fato de o professor da educação básica se titular doutor não necessariamente o levará a ser um pesquisador científico no ensino superior, já que talvez o desejo deste professor seja permanecer na educação básica e contribuir para a melhoria da escola pública, o que considera um retorno social positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos analisar as práticas de formação do pesquisador que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado da Bahia. Para a realização desta investigação, optamos pela pesquisa do tipo qualitativa, que se interessa pelo "que" faz sentido e "como" faz sentido para os investigados da pesquisa (AMADO, 2017), uma vez que buscamos compreender o que pensava o docente formador sobre sua prática de formação.

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 esses programas formarem professores para o exercício do magistério superior voltado ao ensino e à pesquisa científica. Assim, os locais da pesquisa foram: a UEFS de Feira de Santana, a UESB de Vitória da Conquista e a UNEB de Salvador, por possuírem programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Na Bahia, a formação do sistema estadual de pós-graduação é ainda jovem, possuindo aproximadamente vinte anos de iniciada: em 2001 foi criado o PPGEduC, na UNEB, em seguida, no ano de 2011, foi a vez do PPGE, na UEFS e, em 2013, a do PPGEd, na UESB.

Quanto ao período para análise, estabelecemos como recorte temporal os anos de 2011 a 2020, período coincidente com o do último planejamento da política para a pós-graduação e pesquisa do Brasil, o VI PNPG (2011 a 2020).

O estudo contou com a colaboração de 12 (doze) professores efetivos que atuam como docentes nos cursos de mestrado e de doutorado acadêmico em educação vinculados às referidas universidades estaduais, sendo todos eles ministrantes de disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias da pesquisa em educação, e por atuarem como orientadores de pesquisa e, portanto, desenvolverem as práticas formativas do pesquisador em educação. A técnica de investigação aplicada para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada e, para análise e interpretação de dados, a análise de conteúdo.

Para responder à questão central deste estudo – quais práticas de formação do pesquisador são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado da Bahia? –, buscamos conhecer o contexto em que essa formação se dá e compreender os princípios que orientavam as práticas formativas desses professores formadores do pesquisador em educação.

Partindo da afirmação de Boavida e Amado (2008), de que todo ato educativo é sempre realizado por pessoas mediante situações particulares que ocorrem dentro de um determinado contexto, buscamos conhecer o perfil dos formadores do pesquisador em educação das universidades públicas estaduais da Bahia, por meio da escuta dos informantes que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa.

Todos os informantes deste estudo são mestres e doutores em educação, graduados em diferentes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências Políticas e Sociais, História, Letras, Pedagogia, Psicologia. Alguns destes cursaram duas graduações: Educação Física e Radialismo, Pedagogia e Ciências da Computação, Letras e Pedagogia. Constatamos que a grande temática das linhas estudadas foi a educação e que as demais temáticas associadas a ela se relacionavam com a formação ou formações iniciais de cada informante, o que nos leva a refletir sobre a influência que a formação inicial de um profissional exerce sobre sua atuação como pesquisador e como formador de novos pesquisadores.

Para identificar os elementos que caracterizam a prática desses professores que têm a formação em educação (mestrado e doutorado) buscamos conhecer o que pensavam sobre a educação, a teoria, a pesquisa, o método e a metodologia. Neste ponto, encontramos certa dificuldade de analise a partir de um único quadro teórico, em razão do espalhamento epistemológico, teórico e metodológico trazido pelos informantes da pesquisa. Os referidos informantes tendem a buscar as metodologias de pesquisa em suas formações iniciais levando-as para o campo epistemológico educacional, que por si só já é diverso e amplo, o que acaba por refletir em uma dispersão sobre a formação do pesquisador em educação.

Sobre o conceito de educação, constatamos que os informantes desta pesquisa defendem que o aprendizado pode acontecer em qualquer ambiente que o indivíduo se encontre, seja ele institucionalizado (formal) ou de ações livres e cotidianas (não formais). Entendem que o conceito de educação estaria relacionado à apreensão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade; a uma possível emancipação do indivíduo a partir do amadurecimento advindo do debate entre diferentes concepções teóricas e práticas; ou à formação de uma consciência crítica e reflexiva.

Quanto ao objeto de pesquisa da educação, verificamos que os informantes se dividiram: alguns consideraram que não teriam como apontar um único objeto, devido ao caráter polissêmico dos fenômenos educativos, enquanto outros destacaram alguns objetos possíveis: a formação humana, os sujeitos da educação (ser humano), o processo de ensinar e aprender, o conhecimento sistematizado e os fenômenos educativos em si.

Constatamos que, para os informantes deste estudo, os conceitos de teoria e pesquisa estão entrelaçados. Eles entendem a teoria como uma leitura sistematizada e rigorosa dos fenômenos humanos que são analisados e explicados a partir dos contextos social e cultural em que acontecem, nascidos de questionamentos que geram ou ampliam conhecimentos ao buscar respostas a dúvidas científicas. Defendem que a pesquisa é movida pela curiosidade intelectual acerca de um determinado fenômeno, cujos questionamentos e a busca por respostas se dão de forma sistematizada e com o devido rigor científico.

Verificamos ainda que os informantes defendem que uma teoria pode ser transitória, pois consideram que, ao se lançar luz sobre determinado conhecimento, é desvelada apenas uma parte deste, e não a sua totalidade. Para esse grupo de informantes, a pesquisa científica não é resultado de uma inteligência isolada; ao contrário, é uma construção intelectual coletiva, na qual a descoberta de um problema ou a reapresentação de um velho problema, quando analisado sobre o prisma de novos conhecimentos, dará continuidade à produção do conhecimento científico existente dentro de uma determinada área do saber.

Sobre o método e a metodologia, verificamos que, de modo geral, os informantes não demonstraram uma preocupação com a diferença conceitual entre as duas terminologias. A maior preocupação percebida nesse grupo de entrevistados foi com o fato de o pesquisador conseguir estabelecer critérios claros para o desenvolvimento da investigação científica e para a interpretação dos dados produzidos, assim como a clareza sobre em quais bases teóricas o estudo se apoiou para dialogar com o campo empírico. Conceitualmente, defendem que o método e a metodologia podem ser entendidos como o caminho a ser seguido para se acessar o objeto em estudo, utilizando um planejamento prévio com estratégias e técnicas de produção e análise de dados. O método e a metodologia também são vistos como um mecanismo para se distanciar de possíveis erros no desenvolvimento da pesquisa, bem como um instrumento de formação do pós-graduando, de si próprio, na condição de formador do pesquisador educacional, e de seus pares.

Sobre as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Bahia, a partir das falas dos entrevistados, 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, 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. Constatamos que, para este grupo de informantes, a iniciação científica é um modo de dar início a formação do pesquisador.

A participação em grupos de pesquisa é vista pelos informantes como um momento de estudo, de aprofundamento teórico-metodológico, de reflexão, de trabalho de 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.

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, em especial 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. A despeito 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 CAPES.

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Bahia, campo de problematização, muitas são as dificuldades percebidas e apontadas pelos informantes desta pesquisa sobre sua prática na formação do pesquisador em educação. Algumas delas 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.

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, na determinação do aporte teórico adequado, na produção e na análise dos dados produzidos. Isto que apontam os informantes da pesquisa é também referido por estudiosos como André (2010), Gatti e André (2013), e Amado (2016).

No mestrado, as dificuldades costumam ser dessa ordem, já no doutorado, os desafios estariam 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. É possível entrever nas falas dos informantes 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.

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.

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 que a iniciação científica do aluno tem começado no mestrado. Assim como os informantes desse estudo, alguns estudiosos como Mescouto (2010), Pires (2015), Cabrero e Costa (2015) e Severino (2017) defendem que a iniciação científica comece na graduação, ou mesmo de forma mais precoce – na educação básica –, e vá se intensificando ao longo do percurso escolar, de modo que o aluno, ao chegar no mestrado e mais adiante no 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.

Outro fator de dificuldade apontada pelos informantes, que é referida 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.

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 considerados são aqueles característicos das investigações científicas referentes ao campo das ciências naturais. O que ocorre, porém, é 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 deste descompasso recairá sobre a formação do pesquisador, que, é sempre pertinente lembrar, é o principal instrumento de pesquisa, e precisa que seus conhecimento e habilidades estejam afinados com as particularidades da área de conhecimento a ser pesquisada.

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 certa forma, 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 o excluir de forma até prematura do processo formativo.

Entendemos que essa situação também resulta da política de avaliação e financiamento da pós-graduação estabelecida pela CAPES, uma vez que, na avaliação, considera-se os indicadores quantitativos mais relevantes do que os aspectos qualitativos, valoriza-se o produto em detrimento do processo, e a qualidade e relevância científica do estudo não necessariamente se sobrepõe ao produtivismo acadêmico. Como consequência, professores e alunos têm sofrido grande pressão para produzir e publicar o máximo possível em intervalo de tempo diminuto, sem tempo para o amadurecimento e a reflexão que uma produção científica requer.

A política de avaliação da CAPES direciona e define a distribuição dos recursos nos programas tomando como critério a classificação hierárquica de cada um deles. Aqueles que atendem os parâmetros avaliatórios exigidos são mais bem ranqueados, e, consequentemente, 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 estabelecidos pela CAPES, 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, desta forma essa dinâmica estabelece um ciclo vicioso em que tem mantido os programas em suas posições, perpetuando assim as assimetrias regionais.

Apesar de ter reconhecido, nos últimos PNPG's, a existência das assimetrias regionais, a CAPES ainda não foi capaz de implementar políticas mais democráticas, que acolhessem as especificidades regionais permitindo que os programas pudessem se consolidar dentro de suas próprias especificidades, como defendem Castro e Oliveira (2021). Nesse sentido, entendemos que a política da CAPES exerce influência nas dificuldades encontradas na formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Bahia.

A partir da análise das práticas de formação do pesquisador foi possível desvelar que, ainda, que os informantes da pesquisa tenham relatado dificuldades e apresentado possíveis razões para as limitações demonstradas pelos alunos, fica subsumida na relação entre o docente e o pós-graduando, a pressuposição por parte do professor, de que receberá um aluno ideal, aquele que traz consigo conhecimentos e experiências mínimas para a pós-graduação. Entretanto, este professor acaba tendo que lidar com o aluno concreto/real, aquele que ainda não adquiriu ou desenvolveu tais conhecimentos e experiências. Inferimos que tal situação acontece porque, para o docente, muitas atividades da lida com a pesquisa científica já são corriqueiras; para o aluno, contudo, na maioria das vezes são atividades estranhas e que exigem aprendizado.

Para contornar as dificuldades com a leitura e a escrita científicas, bem como 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. Para esses entrevistados, a aplicação das regras da ABNT, que são consideradas indispensáveis em uma produção científica, não figuram como uma preocupação de primeira ordem na formação do pesquisador, haja vista a possibilidade de correção do texto por um profissional especializado. Deste modo, inferirmos 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.

Verificamos ainda que, para os informantes dessa pesquisa, tomar a pesquisa científica por profissão no ensino superior é uma escolha e não uma consequência natural de ter se titulado doutor. Conforme exposto pelas falas dos entrevistados, há professores da educação básica que se formaram pesquisadores educacionais e escolheram permanecer na educação básica, optando por contribuir para a melhoria desse nível educacional e para a melhoria da escola pública. Há outros que, depois de formados, decidiram atuar em áreas diversas, ainda relacionadas à educação, mas não com a pesquisa ou a docência.

Os resultados apontam, também, para as necessidades: 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 continua por desenvolver as habilidades necessárias para se tornar um bom formador do pesquisador em educação. Outro ponto que merece destaque, é o fato de que, ainda, que os informantes da pesquisa entendam que esta formação (a iniciação científica) deva ter início na graduação ou, de forma mais precoce, na educação básica, fica evidente em suas falas que o *locus* da formação do pesquisador educacional são os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

A realização desta pesquisa possibilitou compreender, entre outros aspectos, como os professores formadores, atuantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, vinculados às universidades estaduais públicas da Bahia: UEFS, UESB e UNEB, enxergam a sua prática de formação do pesquisador em educação, dada a importância da boa formação do principal instrumento de uma pesquisa: o pesquisador. Essa discussão não se encerra com a pesquisa em tela, longe disso, ainda carece de ser debatida de forma mais ampla, aprofundada e sobre outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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.

_____. 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.

_____.; 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.

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275002.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **História da normalização brasileira**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011, 112 p. Disponível em: <https://abnt-sitenovo.s3.us-east-2.amazonaws.com/documents/historia-abnt.pd>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARATA, R. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 23, p. 1-6, 2019. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/interface.180635>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/icse/2019.v23/e180635/pt/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 28 jul. 2020.

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.

BOAVIDA, J; AMADO, J. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. A tradição da investigação qualitativa em educação. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Comissão de Integridade na Atividade Científica. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq (BRASIL, 2011)**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/relatorio-comissao--integridade-do-cnpq.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. Decreto Nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial Da União**, Seção 1, Página 9256, 20 jun.1946, (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial Da União** - Seção 1 - 13 jul. 1951, Página 10425 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **Lei. nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Brzesinski I (Org.). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez; 1997.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 13 jul. 2020.

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: 18 dez. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. 22ª ed. Ed Vozes. Petrópolis, 2012.

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.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

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

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30. Brasil, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **História e Missão**. Brasília - D.F., 2011, atual. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **Plataforma Sucupira.** Página virtual da CAPES. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2732014folder-sucupira-pdf/view>. Acesso em: 23 jan. 2022.

_____. **Duração do Mestrado e Doutorado**. Brasília - D.F., 2011, atual. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. **Portaria CAPES nº. 131, de 28 de junho de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?cdRegiao=2&sgUf=BA>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.xhtml?cdRegiao=2. Acesso em: 18 jun. 2020.

COSTA JUNIOR, W. R. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores. In: **34ª Reunião anual da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação - ANPED**, 2011. Natal, RN. Educação e Justiça Social: anais… Natal: 2011. Disponível em:<http://34reuniao.anped.org.br/?_ga=2.185628586.2074465515.1620348563-984983779.1620348563>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CRUSOÉ, N. M. C. Percurso investigativo em busca dos sentidos sobre interdisciplinaridade. In: **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. P. 35-66.

_____; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de Prática Educativa em Diferentes Perspectivas Sócio-educacionais. In: **Revista de Linguagens, Educação e Sociedade:** Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina, ano 19, n. 31, p. 68-89: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, 2014.

CUNHA, M. C. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia**. Tese de doutorado em Educação: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002.

DE LA FARE, M; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. DE M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 247-283, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. 3. Tiragem. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia.** Tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências Humanas.** Tradução: Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13ª ed. Editora Presença, 2007. Coleção Universidade Hoje, nº 4

G1. GLOBO. **Brasil volta a ter aumento na média móvel de mortes por Covid, com 1.918 vítimas por dia na última semana.** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/17/brasil-volta-a-ter-aumento-na-media-movel-de-mortes-por-covid-com-1918-vitimas-por-dia-na-ultima-semana.ghtml>. Acesso em: 18 mai. 2021.

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. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 14-15.

_____. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113. p. 65-81, jul. /2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. **Cadernos de Pesquisa**, n.44, p. 3-17. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. de 1983. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474/1469>. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____; 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.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. **Anais eletrônicos.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOUVEIA, A. J. A Pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 1- 48**.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, julho de 1971. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>. Acesso em: 25 jul. 2020.

HADDAD, S. Apresentação. **Revista e-curriculum**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. v. 5. n.1. p. 1-21. dez, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 25 jul. 2020.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133–160, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** - 2020 [recurso eletrônico]. Brasília, D.F.: 2020. 568 p. ISBN 978-65-5801-009-8. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso: 21 fev. 2021.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011. ISBN 85326 xxxx-x- Edição Digital.

LAZZARIN, L. F. **Introdução à escrita acadêmica**. 1ª ed. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15825/Licenciatura_Educacao_Especial_IntroducaoEscritAcademica.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LUCKESI, C. et al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. p. 45-65. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, Epub Apr 29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019203826>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENEZES, E. Observações Introdutórias ao nexo entre método e conhecimento. In: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. C. **Referenciais Teóricos e metodológicos de investigação em Educação e Ciências Sociais**. Edições UESB, Vitória da Conquista, 2017.

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.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Mundo do Trabalho.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In*:* DESLANDES, S. F. et al. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. Projeto de Investigação. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 182-188.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria nº. 389, de 23 de março de 2017**. Diário oficial da união. Publicado em: 24/03/2017 | Edição: 58 | Seção: 1 | Página: 61. Ministério da Educação/gabinete do ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MONTERO, M. F. A. G.; SPEAKES, K. M. S. O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação. In: **Reunião nacional da ANPEd**. 39ª 2019. Niterói. Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências: Anais. Niterói-RJ, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5713-TEXTO_PRO POSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NETTO, J. P. Trabalho, Educação e Saúde. In: **Trabalho, Educação e Saúde.** Vol. 9, núm. 2. jul.-out. 2011, p. 333-340. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406757000010>. Acesso: 21 dez. 2021.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/115>. Acesso em: 22 jan. 2022.

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.

PAHO.ORG. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 18 mai. 2021.

PIMENTA, S. G. et al. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

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: 18 dez. 2021

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional,** vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2006.

SANTOS, J. S. W.; CUNHA, A. C.; M. J. A. P. SOLIMÕES. As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos. GT – 04 Didática. **Anais de 22º EPENN**. Natal-RN, 2014.

SAUDE.IG. Mundo chega a 3 milhões de mortes por Covid; Brasil tem 25% dos novos óbitos. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://saude.ig.com.br/coronavirus/2021-04-17/mundo-chega-a-3-milhoes-de-mortes-por-covid—brasil-tem-25--dos-novos-obitos.html>. Acesso em: 18 mai. 2021

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção educação contemporânea.

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

SOARES, I. M. F. et al. Ensinar e aprender na Universidade: acomodar-se na reprodução ou investir na transformação? In: SOARES, S. R.; MARTINS, É. S. (Org). **Qualidade do ensino:** tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2014.

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: 19 dez. 2021

_____; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/rpbg>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

_____; MARTINS, É. S. (Org.). **Qualidade do Ensino:** Tensões e Desafios para os Docentes Universitários na Contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. A construção do conhecimento. In: SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Org.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento nº 1. Brasília: MEC/Inep/COMPED, 2000, p. 9-14.

SOUZA, M. A. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. (Dossiê). **Revista Brasileira de Educação**. v.24. E240049, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240049.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

TEIXEIRA, C. R. O "Estado da Arte": a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v. 5, n.1. p. 59-66, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Histórico e Contextualização PPGE/UEFS – Mestrado Acadêmico.** Página virtual do PPGE/UEFS, 2020. Disponível em <http://www.ppge.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=29>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Resolução CONSEPE 014/2022.** Altera o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Feira de Santana – BA, 2022. Disponível em: <http://www.ppge.uefs.br/arquivos/File/ResolucaoCONSEPE0142022regimentovigente2022.pdf>. Acesso em 13 jul. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB. **Histórico do Programa.** Página virtual do PPGEd/UESB. 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/historico-do-programa/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).** Página virtual do

PPGEduC/UNEB. 2020a. Disponível em: <https://www.ppgeduc.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Resolução CONSU nº 1.441/2020.** Aprova a atualização do Regimento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. DEDC/Campus I – Salvador. Salvador – BA, 2020b. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uneb.br/wp-content/uploads/2021/09/1441___consu___Res._atualizacao_do_Regimento_PPGEduc.pdf>. Acesso em 13 jul. 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

WELLER, W.; PFAF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 12-28.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEI
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Meu nome é Andréia Ruas Yano, sou mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, estou sob a orientação da professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, venho por meio desta, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **"Práticas de formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no Estado da Bahia"**, cuja temática está vinculada a linha "Educação, Currículo, Práticas Educativas e Diferença" do referido Programa. Este estudo tem como objetivo analisar as práticas de formação do pesquisador desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa que se define por ser uma pesquisa que se interessa pelo "*que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados" (AMADO, 2017, p.43). Buscaremos compreender a prática de formação do pesquisador nos cursos de mestrados acadêmicos em Educação, a partir da análise de narrativas de professores que atuam nos referidos cursos e que ministram as disciplinas voltadas para o ensino de métodos e metodologias de pesquisa em educação, vinculados às Universidades Estaduais da Bahia.

A técnica de investigação aplicada será a entrevista semi-estruturada, organizada em blocos temáticos, elaborados previamente, de modo que o participante possa discorrer sobre suas práticas de formação. De antemão, informamos que os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, cujos resultados serão divulgados na dissertação de mestrado, bem como poderão ser publicados em eventos e/ou revistas científicas.

Salientamos que as informações coletadas são estritamente confidenciais e que será mantido o sigilo destas e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa. A sua

participação no estudo, caso aceite, será voluntária e poderá, se assim o desejar, desistir a qualquer momento, não sendo submetido(a) a nenhuma sanção ou modificação na forma em que será atendido(a) pela pesquisadora.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, previamente agendada, em dia e horário de acordo com sua disponibilidade e preferência. Em razão do contexto de pandemia que nos impõe, no momento, o distanciamento social, a entrevista será realizada por meio de webconferência na plataforma meet e será gravada.

Informamos, ainda, que a pesquisa poderá conter riscos mínimos, como desconforto físico, emocional ou mental, seja pelo tempo de exposição às perguntas e respostas ou por alguma questão proposta, mas, caso ocorra, você poderá desistir de responder à entrevista a qualquer instante.

Ao participar deste estudo estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado, para a reflexão e debate sobre as práticas de formação *strico sensu* e para a produção de conhecimento científico na área da educação.

Caso tenha dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, estes poderão ser dirigidos aos responsáveis pela pesquisa por meio do endereço eletrônico ou do número do celular/whatsapp de Andréia Ruas Yano, pesquisadora: xxxxx@gmail.com e (77)xxxxx-xxxx e da Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, orientadora: xxxxx@gmail.com e (77)xxxx-xxxx.

Se fez a leitura deste Termo, compreendeu claramente todas as informações e está de acordo em participar dessa pesquisa, precisará assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que em razão da pandemia será realizada, excepcionalmente, por meio eletrônico (e-mail).

Agradecemos antecipadamente sua contribuição a essa pesquisa.

Vitória da Conquista – BA, 20 de fevereiro de 2021.

Andréia Ruas Yano
Orientanda

Profa. Dra.Nilma Margarida de Castro Crusoé
Orientadora

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEI
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ADESÃO

Eu,....., RG:....., professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, do Estado da Bahia, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa: "PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DA BAHIA", permitindo ser entrevistado por responsável pelo trabalho e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir não sendo submetido a nenhuma sanção.

_____/BA, ____ de _____ de 2021.

_____
Assinatura do participante

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRATICA EDUCATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL
Pesquisador: NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 45792814.0.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.309.081

Apresentação do Projeto:

Assim a autora resume o projeto: "A prática educativa como prática social sua vinculação a formas de organização da sociedade. Como prática social, a prática educativa é, também, uma prática de significação e ocorre em espaço formal e não formal de educação. Assumimos como referência para pensara a prática educativa como prática social leituras weberianas e eliasianas, concebendo-a como campo de significação. Apoiamo-nos, também, na antropologia Geertziana para pensar as diferentes culturas educacionais, em espaços formais e não formais, no quadro de suas próprias estruturas. O interesse em estudar o tema é fruto de experiência como pesquisadora da prática educativa e observar que aspectos sociais e culturais trabalhados na escola, são atravessados por crenças e valores, por parte dos sujeitos que atuam na escola. Dessa forma, optamos por pesquisar a dimensão simbólica das práticas educacionais para entender quais valores e crenças atravessam na ação educativa social e cultural, praticada na escola e outros espaços educativos. No processo metodológico da pesquisa, realizaremos as seguintes etapas: a) levantamento e análise bibliográfica; b) entrevista compreensiva com sujeitos sociais, do campo empírico. Utilizaremos a Análise de conteúdo para analisar as observações e as entrevistas. Espera-se que os resultados da pesquisa possam oferecer subsídios para a compreensão da relação entre cultura, sociedade e educação, de forma a atender às necessidades de uma prática educativa voltada para o respeito e valorização humana".

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar sentidos atribuídos pelos sujeitos à prática educativa.

Objetivos específicos:

Conhecer a prática educativa; Identificar elementos que a caracterizam; Analisar os sentidos da ação educativa vivenciada pelos sujeitos no espaço educativo formal e não formal e que reverberam na sua vida fora desses espaços.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "com relação ao desconforto, a senhora pode sentir-se constrangida com alguma pergunta ou incomodada com o tempo que gastará respondendo às perguntas e/ou com a nossa presença em seu espaço religioso".

Benefícios: " Conhecer e divulgar aspectos educativos/formativos do povo brasileiro com referência a cultura africana; Contribuir para as discussões, no âmbito da escola, acerca da cultura africana e oferecer subsídios para discussão da temática na área de "Currículo e Cultura"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante à área educativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovo ad referendum o parecer do relator em 04/11/15.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_294935.pdf	30/09/2015 16:00:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.doc	30/09/2015 15:58:49	NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 1.309.081

Outros	Dec Coleta.jpg	16/07/2015 15:04:11		Aceito
Outros	Dec Aline.pdf	06/07/2015 15:28:15		Aceito
Outros	Dec Colaborador.jpg	02/06/2015 14:55:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa atualizado2.doc	13/05/2015 15:28:58		Aceito
Outros	Termo de Autorizo.doc	13/05/2015 15:28:23		Aceito
Folha de Rosto	Doc Folha.jpg	14/04/2014 20:16:06		Aceito
Outros	Comprometimento.jpg	01/04/2014 20:13:05		Aceito
Outros	Oficio.jpg	01/04/2014 20:11:48		Aceito
Outros	coleta.jpg	01/04/2014 20:07:28		Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 04 de Novembro de 2015

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com