

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BEATRIZ MARIA ZOPPO

**VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NO BRASIL
EGRESSOS ENTRE 2016 E 2020**

CURITIBA

2023

BEATRIZ MARIA ZOPPO

**VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NO BRASIL
EGRESSOS ENTRE 2016 E 2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Margareth Jansson Zanetti – CRB 9/1117

Z88v
2023 Zoppo, Beatriz Maria
Vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil : egressos entre 2016 e 2020 / Beatriz Maria Zoppo ; orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. – 2023.
[201] fl. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2023
Bibliografia: fl. 177-187

1. Educação. 2. Pesquisadores – Formação. 3. Capacidade de aprendizagem. 4. Educação – Brasil. I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 212
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Beatriz Maria Zoppo

Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e três, às quatorze horas, reuniu-se no Salão Nobre (Bloco 5) da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.ª Dr.ª Queila Regina Souza Matitz, Prof. Dr. Jefferson Mainardes, Prof.ª Dr.ª Vanessa Santos Sotomaior e Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Giltz Kowalski para examinar a Tese da doutoranda Beatriz Maria Zoppo, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NO BRASIL EGRESSOS ENTRE 2016 E 2020" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h10 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Sugere-se a publicação de diversos artigos.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Queila Regina Souza Matitz

Convidado Externo:

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Vanessa Santos Sotomaior

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Giltz Kowalski

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico esta tese ao grande amor da
minha vida, minha filha Alexia Zoppo, que
sempre me apoiou e, mesmo sem saber,
me motivou a estudar e sempre me
desenvolver intelectualmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder o dom da vida, da sabedoria e, principalmente, por ter me dado saúde para que eu pudesse concretizar esse sonho.

À minha família por terem compreendido e respeitado os momentos que estive ausente nas reuniões familiares.

À coordenação e aos professores do PPGE da PUCPR que me ensinaram muito nesse processo e à secretária do programa que é sempre muito atenciosa e pronta em colaborar durante todo o processo no período em estive no Doutorado.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa que sinalizaram e pontuaram questões importantes para que o trabalho fosse aprimorado.

Aos membros do grupo de pesquisa CIDES que sempre acompanharam e contribuíram para o amadurecimento da tese, proporcionando discussões, debates e aprendizados.

Aos amigos que estiveram sempre presentes nos momentos de angústia me dando forças para continuar.

À professora Dra Dilmeire Sant`Anna Vosgerau que acreditou em mim no momento da seleção e que teve sabedoria, generosidade e paciência, proporcionando-me a cada etapa dos estudos no doutorado novos desafios que resultaram em inúmeras aprendizagens na minha formação como pesquisadora. Serei eternamente grata por sua dedicação.

A formação do pesquisador não consiste somente em aprender a investigar com maior assertividade. Consiste, também, em um processo que mobilize as pessoas a entrever criticamente a realidade em que vivem (EVANS, 2011)

RESUMO

As vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil já dispõem de uma história para além de cinco décadas. História essa balizada por políticas públicas educacionais, por leis, pareceres e decretos, por planos nacionais de pós-graduação, por iniciativas das instituições de ensino superior e pelo trabalho de inúmeros investigadores em busca de respostas às mais diversas problemáticas. A presente pesquisa tem como objetivo geral evidenciar as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil – egressos entre 2016 e 2020. Enquanto objetivos específicos, visa caracterizar os participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história em sua vivência formativa; visa identificar as aprendizagens realizadas durante o percurso formativo; visa descrever as vivências formativas do pesquisador; e visa também correlacionar as vivências do pesquisador com as aprendizagens para o seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual. Em face do objeto e dos objetivos da pesquisa, a abordagem teórica acerceu-se das contribuições de Evans (2011), de Creswell (2016), de Van Der Maren *et al.* (2019), de Sánchez-Gamboa (2015), de Mainardes (2022), entre outros. Contribuições teóricas essas que sinalizam para o lastro de aprendizagens essenciais à formação e ao desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual do pesquisador em educação. A metodologia de cunho fenomenológico ancorou-se nos pressupostos fenomenológicos de Moustakas (1994), com survey e entrevista semiestruturada para a produção dos dados =). O plano de análise dos dados pautou-se pela *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), proposto por Smith e Osborn (2019). Com base nos resultados apurados, constatou-se que a formação do pesquisador em Educação no Brasil ocorre por meio de diferentes vivências, tais como: nas vivências com o orientador, nas vivências participando das disciplinas; nas vivências autônomas, nas vivências com o grupo de pesquisa, nas vivências por meio do aprender fazendo e nas vivências com a participação nos eventos científicos. Tais vivências identificadas no percurso dessa investigação apontam para um percurso formativo do pesquisador em constante construção e consolidação, seja do ponto de vista do seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual, o que se dá em contextos simultâneos e diversificados. Embora suscetível a complementos, a presente pesquisa viabilizou compreender a dimensão desse objeto de estudo no âmbito das abordagens teóricas e das políticas públicas educacionais, voltadas à pós-graduação.

Palavras-chave: Formação do pesquisador. Aprendizagens do pesquisador. Vivências Formativas do pesquisador. Formação de doutores.

ABSTRACT

The formative experiences of the researcher in Education in Brazil have a history that goes beyond five decades. This history is marked by educational public policies, laws, opinions, and decrees, by national postgraduate plans, initiatives of higher education institutions and by the work of countless researchers in search of answers to the most diverse problems. This research has the general objective of highlighting the formative experiences of the researcher in Education in Brazil – graduates between 2016 and 2020. As specific objectives, it aims to characterize the research participants in their space, time, and history in their formative experience; aims to identify the learning carried out during the training course; aims to describe the formative experiences of the researcher; and it also aims to correlate the researcher's experiences with learning for their behavioral, attitudinal, and intellectual development. In view of the object and objectives of the research, the theoretical approach approached the contributions of Evans (2011), Creswell (2016), Van Der Maren et al. (2019), by Sánchez-Gamboa (2015), by Mainardes (2022), among others. These theoretical contributions point to the ballast of learning essential to the training and behavioral, attitudinal, and intellectual development of researchers in education. The phenomenological methodology was based on the phenomenological assumptions of Moustakas (1994), with Survey and semi-structured interview, for data production (. The data analysis plan was based on the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), proposed by Smith and Osborn (2019). Based on the results obtained, it was verified that the formation of the researcher in Education in Brazil occurs through different experiences, such as: in the experiences with the advisor, in the experiences participating in the disciplines; in autonomous experiences, in experiences with the research group, in experiences through learning by doing and in experiences with participation in scientific events. Such experiences identified during this investigation point to a formative path for the researcher in constant construction and consolidation, whether from the point of view of his behavioral, attitudinal, and intellectual development, which takes place in simultaneous and diversified contexts. Although susceptible to complements, this research made it possible to understand the dimension of this object of study in the scope of theoretical approaches and educational public policies, aimed at postgraduate studies.

Keywords: Researcher training. Researcher learning. Researcher's Formative Experiences. Doctors training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folder de divulgação do evento	25
Figura 2 - Folder de divulgação do III SIFOP	27
Figura 3 - Marcos temporais da evolução da PGSS em Educação	36
Figura 4 - Quadro teórico relativo às vivências formativas do pesquisador	49
Figura 5 - Elementos constitutivos da ética na pesquisa	51
Figura 6 - Desenvolvimento do pesquisador	54
Figura 7 - Elementos constitutivos de uma pesquisa científica.....	56
Figura 8 - Plano de análise dos dados - <i>Interpretive phenomenological analysis</i> (IPA)	81
Figura 9 - Análise parcial	83
Figura 10 - Caracterização dos participantes	90
Figura 11 – Legenda da identificação dos participantes	91
Figura 11 - Aprendizagens para a construção do projeto da tese relacionada às vivências dos participantes.....	102
Figura 12 - Vivências sobre a metodologia	107
Figura 13 - Vivências sobre a escrita do relatório final	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de estudantes em PGSS	33
Gráfico 2 - Evolução do número de estudantes matriculados em PPGSS em Educação	34
Gráfico 3 - Linha temporal dos estudos nos PPGSS	40
Gráfico 4 - Temas investigados nos PPGSS	41
Gráfico 5 - Áreas que investigam o ensino e a aprendizagem nos PPGSS	42
Gráfico 6 - Anos das publicações	45
Gráfico 7 - Aprendizagens realizadas	94
Gráfico 8 - Aprendizagens sobre a elaboração o projeto da tese	95
Gráfico 9 - Aprendizagens sobre a metodologia.....	104
Gráfico 10 - Aprendizagens sobre a escrita do relatório final	107
Gráfico 11 - Vivências formativas sinalizadas pelos participantes	112
Gráfico 12 - Estratégias utilizadas nas vivências com o orientador	115
Gráfico 13 - Estratégias utilizadas nas disciplinas	118
Gráfico 14 - Estratégias mencionadas pelos participantes por meio das vivências autônomas	122
Gráfico 15 - Estratégias mencionadas pelos participantes por meio da vivência nos grupos de pesquisa	124
Gráfico 16 - Estratégias utilizadas por meio do aprender fazendo.....	127
Gráfico 17 - Estratégias mencionadas por meio da vivência com a participação nos eventos científicos	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas dos vídeos com o número de visualizações	21
Quadro 2 - Lista de vídeos sobre como escrever artigos científicos.....	22
Quadro 3 - Temática das palestras	24
Quadro 4 - Objetivos dos PNPGS	32
Quadro 5 – Temáticas que abordam a formação do pesquisador	42
Quadro 6 - Princípios da epistemologia.....	65
Quadro 7 - Elementos essenciais para o trabalho em equipe	70
Quadro 8 - Excertos das motivações dos participantes	92
Quadro 9 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – construção do quadro teórico, identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa e realização de estudos de revisão	96
Quadro 10 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – ética em pesquisa, definição da questão norteadora, identificação do pressuposto filosófico, construção dos objetivos, submissão do projeto ao comitê de ética	98
Quadro 11 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – construção dos objetivos, submissão do projeto ao comitê de ética, construção da escrita do projeto da tese e construção da justificativa.	100
Quadro 12 - Citações sobre as aprendizagens sobre a metodologia	104
Quadro 13 - Aprendizagens sobre a escrita do relatório final	108
Quadro 14- Aprendizagens realizadas da vivência com o orientador	113
Quadro 15 - Aprendizagens realizadas na vivência participando das disciplinas do PPGSS em Educação	115
Quadro 16 - Aprendizagens realizadas com vivências autônomas.....	119
Quadro 17 - Aprendizagens realizadas da vivência no grupo de pesquisa.....	122
Quadro 18 - Vivências com o aprender fazendo	125
Quadro 19 - Aprendizagens realizadas com a vivência nas disciplinas na graduação	127
Quadro 20 - Vivências com a participação nos eventos científicos	129
Quadro 21 - aprendizagens realizadas com a vivência participando das disciplinas do PPGSS -exterior	130

Quadro 22 - aprendizagens realizadas nas disciplinas de outros PPGSS no Brasil	131
Quadro 23- Mudanças percebidas com a conclusão do Doutorado	132
Quadro 24- Síntese das aprendizagens relacionado as vivências.....	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento dos trabalhos	39
Tabela 2 - Motivo das exclusões	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEE	–	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIDES	–	Grupo de Pesquisa Criatividade, Inovação e Desenvolvimento no Ensino Superior
CNE	–	Conselho Nacional da Educação
EF	–	Ensino Fundamental
FAE	–	Faculdade de Administração e Economia
GEOCAPES	–	Sistema de Informações Georreferenciadas
IFPR	–	Instituto Federal do Paraná
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PNE	–	Plano Nacional da Educação
PNPG	–	Plano Nacional de Pós-Graduação
PG	–	Pós-Graduação
PGSS	–	Pós-Graduação Stricto Sensu
PPGSS	–	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
PUCPR	–	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRGS	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCRJ	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QPR	–	<i>Quality in Postgraduate Research</i>
SIFOP	–	Seminário Internacional sobre a Formação do Pesquisador
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	–	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	–	Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNIBRASIL – Centro Universitário Autônomo do Brasil
UNISINOS – Universidade do Vale do Rios dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO: DA IMERSÃO NO CAMPO À COMPREENSÃO DO PERCURSO DA PGSS EM EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS.....	21
1.1.1 Imersão no campo de pesquisa.....	21
1.1.2 Marcos da institucionalização da PGSS em Educação no Brasil	28
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	38
1.2.1 Objeto geral.....	38
1.2.2 Objetivos específicos.....	38
2 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: LACUNAS NOS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR	39
3 VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO	47
3.1 DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO COMPORTAMENTAL.....	55
3.1.1 Construção da resposta.....	58
3.2 DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL	68
3.3 DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	72
4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	75
4.1 ETAPAS DA PESQUISA	76
4.1.1 Etapa de preparação	76
4.1.2 Etapa de coleta de dados.....	78
4.1.3 Etapa de organização e análise dos dados	80
5 RESULTADOS	84
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	84
5.2 VIVÊNCIAS MOTIVACIONAIS RELACIONADAS À VIDA ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES	92
5.3 APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES DURANTE O PERCURSO FORMATIVO NO DOUTORADO	94
5.4 AS MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DO PESQUISADOR NA VISÃO DOS PARTICIPANTES	132
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	135

6.1 MOTIVAÇÃO À FORMAÇÃO DO PESQUISADOR DOS PARTICIPANTES....	135
6.2 VIVÊNCIAS COM O ORIENTADOR	137
6.3 VIVÊNCIAS COM A PARTICIPAÇÃO NAS DISCIPLINAS	140
6.4 VIVÊNCIAS AUTÔNOMAS.....	146
6.5 VIVÊNCIAS NA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA.....	148
6.6 VIVÊNCIAS COM O APRENDER FAZENDO	151
6.7 VIVÊNCIAS NA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS.....	154
6.8 AS DIFERENTES VIVÊNCIAS FORMATIVAS E O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL	157
6.9 LACUNAS DO PESQUISADOR EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO PROPOSTA INTERNACIONALMENTE	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172

APRESENTAÇÃO

A vida acadêmica começa antes mesmo de entendermos o motivo pelo qual precisamos ir à escola. Começa, por exemplo, pela apreciação curiosa de um livro de gravuras, pela audição atenta de histórias contadas pelo pai, pelas brincadeiras inventadas, ou mesmo pelas curiosidades inatas a qualquer criança.

Desde a infância sempre gostei de me ater às mais diversas atividades escolares, às investigações e às aprendizagens. Uma delas consistia em brincar de dar aulas para minha irmã mais nova, o que me levou a cursar o magistério para exercer a carreira de docente.

Atuando como docente no ensino fundamental, lembro-me de que, a cada novo ano letivo, em que, previamente, uma aula era planejada e precedida de pesquisas sobre os conteúdos a serem lecionados, a realização dela oportunizava-me sentir a alegria de mediar a aprendizagem esperada aos estudantes. Pesquisas quase sempre mobilizadas por inquietações advindas de perguntas, algumas delas relacionadas à curiosidade de entender como se constituem as diferentes etapas do processo de aprendizagem estudantil e, até mesmo, como ampliar as estratégias didáticas afins.

O estudo, tanto para a realização de um planejamento que atendesse todas as necessidades dos estudantes como também, para compreender como ocorre a aprendizagem em cada etapa, sempre fez parte da minha vida profissional. Mesmo não tendo, naquela época, a oportunidade de cursar uma licenciatura em âmbito universitário, a formação continuada docente passou a fazer parte da minha vida profissional, contribuindo com a prática educativa.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (Lei 9394, também conhecida pela sigla LDB) em 20 de dezembro de 1996, identifiquei novas exigências em termos de qualificação profissional para a docência nas etapas da Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Postulavam uma formação universitária em âmbito de licenciatura, começando a valer a partir de 2007. Isso me impulsionou a voltar para a academia, graduando-me em Pedagogia no ano de 2013 pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Cursar a licenciatura teve como objetivo identificar aportes teóricos e estratégias metodológicas que pudessem referenciar e auxiliar meu trabalho. A partir de então, as formações em âmbito de *lato sensu* ajudaram a alcançar mais plenamente tal objetivo. Gostava de estudar e entender as vivências que viabilizavam as aprendizagens dos

estudantes. Estava ciente de que quanto mais estudasse, mais poderia me aproximar de respostas plausíveis às perguntas que me povoavam a mente sobre o modo como ocorre a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes.

Ainda não satisfeita com as especializações cursadas, ingressei no mundo da pesquisa, no mestrado em Educação Matemática pela UFPR (Universidade Federal do Paraná) no ano de 2016. Essa etapa, uma das mais desafiadoras de minha vida, apresentou-me o percurso de um processo investigativo pelo qual eu não havia experimentado, principalmente sobre os conhecimentos básicos em que consiste uma investigação científica. Embora eu fosse uma docente atenta às discussões relacionadas ao exercício de minha profissão, constatei que não tinha conhecimentos e habilidades afins ao rigor do desenvolvimento de uma pesquisa científica.

O mestrado realizado na UFPR me deixou mais ciente de que nem sempre teremos respostas para nossas perguntas e que também a aprendizagem não acontece no tempo que queremos. Exige um amadurecimento, e assim, teremos, em cada pesquisa, hipóteses que vão sendo validadas, ou não, visto que os conhecimentos identificados de um determinado objeto de pesquisa são constantemente passíveis de complementos e até mesmo de serem superados. A pesquisa científica pode não nos levar a respostas prontas e definitivas, mas pode nos aproximar de constatações que nos permitem compreender diferentes facetas de um mesmo objeto de investigação. Tal como mencionei, o mestrado trouxe para mim o aprendizado de que uma “pesquisa é uma modalidade de aventura que se desenrola, predominantemente em nosso intelecto” e “a boa pesquisa contém uma dimensão de aventura” (CASTRO, 2012, p. 15–16).

O percurso do mestrado foi curto, mas as aprendizagens foram inúmeras. Entretanto, percebi que nem sempre é possível absorver tantas informações em um curto espaço de tempo que é o mestrado. O mestrado aguçou meu espírito de exploração, mas não me trouxe segurança para realizar uma pesquisa de forma autônoma, nem mesmo consegui perceber quais eram as habilidades que, enquanto pesquisadora, eu precisaria desenvolver. Isso foi determinante para que em 2018 eu pleiteasse uma vaga no doutorado.

Então, ao final de 2018, entrei no processo seletivo do doutorado na PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná); agora em busca da compreensão das aprendizagens necessárias para ser uma pesquisadora. Queria muito entender de que modo um pesquisador se torna pesquisador e quais vivências acadêmicas convergem

para tal finalidade, visto que eu ainda sentia muitas lacunas, mais especificamente em aspectos metodológicos e técnicos.

Fui aprovada e selecionada pela Dr^a. Dilmeire Vosgerau, a qual estava iniciando pesquisas sobre a formação do pesquisador e as aprendizagens que circundam essa formação. Esse foi outro grande desafio ao qual me coloquei. Mesmo com uma vasta experiência na docência dos primeiros anos do ensino fundamental e na gestão escolar, lanço-me a investigar sobre as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil – egressos entre 2016 e 2020.

Diante dessas ponderações, esta pesquisa foi desenvolvida com doutores egressos entre 2016 e 2020, oriundos dos programas avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES) com notas seis e sete. Teve como objetivo evidenciar as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil – egressos entre 2016 e 2020. O tópico que segue apresenta a estrutura do relatório de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro subtópico traz a problematização da pesquisa, partindo dos caminhos percorridos pela PGSS no Brasil normatizada em 1965 e seguido do histórico da instituição da PGSS na área de Educação, buscando indícios referentes as aprendizagens necessárias ao pesquisador, o que leva a formulação da questão de pesquisa. Na sequência, apresenta-se a tese proposta como resposta temporária a questão de pesquisa e os objetivos gerais e específicos que permitem operacionalizar a pesquisa.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO: DA IMERSÃO NO CAMPO À COMPREENSÃO DO PERCURSO DA PGSS EM EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS

1.1.1 Imersão no campo de pesquisa

Os problemas de pesquisa surgem a partir da observação da realidade e ganham relevância a partir dos questionamentos que se fazem em busca de respostas e soluções a essas problemáticas. Nessa pesquisa, o processo não foi diferente. Ela nasce a partir dos resultados de diferentes experiências na busca de compreender as aprendizagens necessárias ao pesquisador.

Para iniciar, de forma exploratória, foi realizada a busca de alternativas de aprendizagem não formais que poderiam ser utilizadas por pesquisadores em formação por meio de um levantamento de vídeos instrucionais disponíveis no *YouTube*.

Numa das buscas, empregando a frase “como realizar pesquisa científica”, foram localizados diversos vídeos disponíveis na plataforma do *YouTube*, sendo que os mais acessados se encontram listados no Quadro 1.

Quadro 1 - Temas dos vídeos com o número de visualizações

Nome do vídeo	Número de visualizações	Links acessados em 21 de dez. 2021
Referencial Teórico- como escrever um capítulo de 20 parágrafos em 01 dia e fazer TCC rápido	316.567	https://www.youtube.com/watch?v=CSnybsw6li8
Como fazer um referencial teórico	313.254	https://www.youtube.com/watch?v=2rtjir9BORA
Como conseguir melhores resultados de pesquisa	284.840	https://www.youtube.com/watch?v=3D3U0qgkGvI
Como fazer um Projeto de Pesquisa passo a passo	200.465	https://www.youtube.com/watch?v=4yOZZQfjQU

Projeto de pesquisa: você sabe como fazer a metodologia do projeto de pesquisa	185.587	https://www.youtube.com/watch?v=biDruVFTdE
Como fazer uma boa pesquisa	140.213	https://www.youtube.com/watch?v=nkcsbcg05lo
Como fazer pesquisa científica	028.151	https://www.youtube.com/watch?v=VUrpfil6fjg
Como criar categorias em uma análise de conteúdo	021.532	https://www.youtube.com/watch?v=X8Hak_Bi0gY
Como encontrar artigo científico – Pesquisa e metodologia TCC, Mestrado e Doutorado	018.180	https://www.youtube.com/watch?v=3JOTYK7vFrY
Roteiro de entrevista semiestruturado na pesquisa qualitativa	008.746	https://www.youtube.com/watch?v=wy1B3AmLsJE
Pesquisa na Prática	005.246	https://www.youtube.com/watch?v=nXB1pYw-4KM

Fonte: a autora (2021).

Com esse levantamento, foi possível perceber que os estudantes estão, cada vez mais, inclinados a buscar — de modo autônomo — informação para realização de uma pesquisa de cunho científico.

Esse padrão se repete quando se realiza a busca por vídeos com a frase “escrever artigos científicos”, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Lista de vídeos sobre como escrever artigos científicos

Vídeo	Número de visualizações	Links acessados em 21 de dez. 2021
Artigo Científico pronto em 5 passos	703.362	https://www.youtube.com/watch?v=1ZWLIgtBJt0
Artigo científico: como fazer	124.470	https://www.youtube.com/watch?v=YxPOd-EBqx8
Os 3 segredos para fazer um artigo científico sem erros	098.701	https://www.youtube.com/watch?v=oem48Qvd-XA
Como escrever um artigo perfeito: 10 regras de ouro	082.027	https://www.youtube.com/watch?v=IM0Eo51v0ho
Curso: Como fazer um artigo científico em 10 dias	077.207	https://www.youtube.com/watch?v=B1zEld4cQZY
Como escrever um artigo científico: Dicas para escrever e pesquisar rápido e escolher tema	039.269	https://www.youtube.com/watch?v=4yHylolu8uU

Fonte: a autora (2021).

Os vídeos encontrados corroboram com a hipótese de que o campo formativo à pesquisa científica possa estar deficitário, inclusive em âmbito do *stricto sensu*, a levar uma gama *youtubers*, pesquisadores ou não, a dispor dessa formação em vídeos explicativos e tutoriais rápidos (de curta duração). Vídeos esses, que, nem sempre,

podem conter informações acadêmicas e científicas corretas, ou seja, alinhadas às confluências teóricas e às prerrogativas metodológicas de uma pesquisa científica.

Em um segundo momento de imersão, a participação como ouvinte no I *Seminário Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação* da UFPR¹, em 2019, trouxe elementos complementares para a avaliação da necessidade de estudo sobre a temática da formação do pesquisador. O Seminário, produzido pela UFPR, foi um primeiro encontro acadêmico promovido por estudantes e para estudantes. Os temas abordados no evento foram:

- a) financiamento e permanência na pós-graduação: como sobrevive?
- b) contexto político atual, movimentos sociais e a pesquisa da pós-graduação em educação: o que nós temos a ver com tudo isso?
- c) dificuldades do trabalho do e da pesquisadora: níveis de stress, bloqueio de escrita, ansiedade e como isso tudo afeta a vida e o trabalho do/a pesquisadora em formação;
- d) ética na pesquisa e o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

O evento fomentou discussões sobre a PGSS, mais relacionadas às questões políticas e às doenças psíquicas, deixando uma lacuna nos aspectos que envolvem as aprendizagens necessárias para um pesquisador em formação.

Pelos relatos apresentados em algumas palestras, verificou-se que alguns PPGSS não oferecem formação para a escrita científica e, tal fato, se torna, para os pesquisadores em desenvolvimento, um elemento estressor.

A participação ativa dos estudantes nas discussões, demonstrou que há pesquisadores preocupando-se com a formação do pesquisador, seja por meio de eventos ou por meio de publicações que sinalizam um rol de competências necessárias a um pesquisador científico.

Diante desse cenário percebemos² a necessidade de, para entender melhor o campo da pós-graduação (PG) aqui no Brasil, organizar um evento científico voltado especificamente às aprendizagens do pesquisador em formação, com base no livro 30

¹ Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/sdppge/index/schedConfs/archive>. Acesso em: 21 dez. 2021

² Utilizamos a 3ª. pessoa do plural, pois os procedimentos dessa pesquisa foram construídos por meio das orientações e participação ativa no Grupo de Pesquisa Criatividade, Inovação e Desenvolvimento no Ensino Superior (CIDES) e como sugerido por Creswell (2021).

essential skills for the qualitative researcher de Creswell (2016); nele discutem-se, de forma minuciosa, as habilidades necessárias aos pesquisadores.

Para a escolha das temáticas que seriam discutidas no evento, propusemos um questionário baseado nas 30 habilidades elencadas por Creswell (2016); esse instrumento deveria ser respondido simultaneamente à inscrição. Os inscritos destacaram as seguintes fragilidades:

- a) a tecnologia como suporte à coleta e à análise de dados;
- b) a pesquisa a partir de fontes digitais (abertas e restritas);
- c) a elaboração do design da pesquisa;
- d) experiência com a elaboração de projetos para o Comitê de Ética em Pesquisa;
- e) comunicação escrita — dificuldades mais comuns na escrita acadêmica;
- f) comunicação oral da pesquisa.

A partir dessas informações, o evento foi organizado com as palestras listadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Temática das palestras

Tema da palestra	Palestrante	IES
A elaboração do design da pesquisa	Dra. Patrícia Meyer	IFPR
Experiência com a elaboração de projetos para o comitê de ética	Dr. Pedro Machado	UNIBRASIL
Letramento acadêmico	Dra. Sandra Costa	PUCPR
Comunicação oral da pesquisa	Dr. Claudino Gilz	FAE
A tecnologia como suporte a coleta de dados	Dr. Leonardo Nascimento	UFBA
A tecnologia como suporte a análise de dados	Dra. Dilmeire Vosgerau	PUCPR

Fonte: a autora adaptado de *Symppla*³.

A partir deste primeiro evento com foco na formação do pesquisador em 2019, o Grupo de Pesquisa CIDES – Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior, tornou essa uma prática anual a organização de Seminários para a formação do pesquisador.

Em 2020, tal iniciativa do Grupo CIDES ocorreu com base na leitura do livro *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais* dos autores Bruyne; Herman; Schoutheete (1977) e teve como propósito possibilitar a compreensão dos polos - Epistemológicos, Teórico; Morfológico e Técnico, que envolvem o percurso de uma pesquisa científica.

³ Disponível em https://www.symppla.com.br/seminario-avancado--discutindo-sobre-a-formacao-do-pesquisador-qualitativo_716557. Acesso em 24 jan. 2022

O II Seminário sobre a Formação do Pesquisador (II SIFOP) na PUCPR foi denominado: “A formação do pesquisador em foco”. Realizou-se na modalidade *on-line*, devido à pandemia de coronavírus ainda em curso, nos meses de outubro e novembro de 2020, obtendo mais de 450 inscrições. O evento foi desenvolvido e constituído por seis *lives*, abrangendo não apenas os polos de pesquisa, mas também competências pessoais e técnicas que o pesquisador precisa desenvolver para auxiliar na realização de sua pesquisa. Para a realização desse Seminário, foram convidados pesquisadores de diferentes Universidades do Brasil com uma vasta gama de conhecimentos sobre pesquisa qualitativa. Os temas das *lives* estão expostos na Figura 1.

Figura 1 - Folder de divulgação do evento

II Seminário sobre a Formação do Pesquisador

01, 15, 29 OUTUBRO
05, 19, 26 NOVEMBRO

19h-20h VIA ZOOM

CICLO DE LIVES
A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM FOCO

Inscrições:
https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_0Ve_hbpFThwii6CF

PARTICIPAÇÕES CONFIRMADAS

Live 1: “A construção do polo epistemológico da pesquisa” - Dr. Silvio Sánchez Gamboa (01/10)
Live 2: “Compreendendo a Ciência Moderna: sua história, os pilares, principais debates epistemológicos” - Dr. Egberto Ribeiro Turato (15/10)
Live 3: “A prática metodológica na pesquisa em educação” - Dra. Bernadete Gatti (29/10)
Live 4: “Vivências de angústia do pesquisador: busca da consciência de inserção num paradigma” - Dr. Egberto Ribeiro Turato (05/11)
Live 5: As habilidades técnicas necessárias ao pesquisador do século XXI - Dra. Dilmeire Vosgerau (19/11)
Live 6: A autorregulação do pesquisador - Dra. Natália Moraes Goés (26/11)

Informações: cides.pucpr@gmail.com

REALIZAÇÃO: CIDES, ATLAS.ti, PPGE, PUCPR

Fonte: (CIDES, 2020).

As palestras foram gravadas com a finalidade de serem disponibilizadas no Canal do YouTube do CIDES⁴ para posteriores acessos de pesquisadores e interessados na temática. Ao final do Seminário, os participantes entregaram um memorial descritivo para complementar a carga horária e receber o certificado de 15 horas. No memorial, uma

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s5ImXuthsM0>>. Acesso em 24 jan 2022.

questão destinava-se a temas de interesse para a organização do III Seminário. Os temas sugeridos pelos participantes foram:

- a) conhecimentos técnicos, digitais para a coleta e análise de dados;
- b) a importância da pesquisa em Educação para o desenvolvimento de uma nação;
- c) as limitações e habilidades do pesquisador;
- d) formatos de pesquisa no Brasil em comparação com o exterior;
- e) aprofundamento na abordagem epistemológica da pesquisa;
- f) produtividade na escrita acadêmica;
- g) metodologias de pesquisa.

Com base nas temáticas propostas, e a partir da leitura do *Référential pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones em éducation*⁵ (VAN DER MAREN et al., 2019) do Canadá, organizamos o *III Seminário Internacional sobre a formação do pesquisador* (III SIFOP) denominado “Competências necessárias ao Pesquisador Contemporâneo”

As palestras foram realizadas em formato de *lives*, com transmissão pelo *YouTube*⁶, e atendeu a alguns temas sugeridos em 2019. Dessa vez, o evento contou com a participação de palestrantes internacionais. As temáticas abordadas estão apresentadas na Figura 2, folder de divulgação do evento.

⁵ Esse referencial prevê a formação continuada dos pesquisadores, visando à excelência e qualificação, no período de sua formação, para a profissão de pesquisador. O documento foi escrito não com o intuito de engessar os programas, mas de alimentar reflexões acerca da futura geração de pesquisadores.

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC-yipJGcxeZkf-xfekdOqtw>>. Acesso em 24 jan. 2022.

Figura 2 - Folder de divulgação do III SIFOP

III SIFOP

Seminário Internacional sobre a Formação do Pesquisador

Competências Necessárias ao Pesquisador Contemporâneo

De 09/09 a 18/11 - live às 19h

09/09	As doze competências de um pesquisador	Dr. Luis Arturo Rivas Tovar Instituto Politécnico Nacional/IPN - Escuela Superior de Comercio y Administración México
23/09	Sobre a construção de Referenciais de Formação para Cursos de Pós-Graduação: o caso da área de Computação no Brasil.	Dra. Renata Araújo Universidade Presbiteriana Mackenzie - Faculdade de Computação e Informática Brasil
07/10	Successo no doutorado: o que os examinadores procuram? Desenvolver boas práticas de redação e trabalhar para atingir as características de um bom doutorado	Dra. Gina Wisker University of Brighton Reino Unido
21/10	Referencial de competências para pesquisadores em Educação	Dr. Jean-Marie Vander Maren Université de Montréal Canadá
04/11	Desenvolvimento de competências na condução da tese de doutorado	Dra. Raimunda Hermelinda Maia Macena Universidade Federal do Ceará Brasil
18/11	Referenciais para a formação do pesquisador: indicadores coletados de universidades internacionais	Dra. Dilmere Vogerau Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil

Clique aqui para se inscrever gratuitamente

Os participantes (inscritos no evento e presentes na live) estarão concorrendo a uma licença de utilização do software ATLAS.ti

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES CIDES PPGE ATLAS.ti

Fonte: (CIDES, 2021).

Para complementar a carga horária, os participantes, com interesse na certificação, entregaram um memorial descritivo sobre suas aprendizagens. Mais uma vez lhes foram solicitados temas de interesse para a edição do próximo evento em 2022.

Os temas de interesse estão apresentados nas seguintes temáticas:

- competências de um pesquisador;
- a ética em pesquisa;
- tecnologias digitais para a utilização do pesquisador;
- procedimentos metodológicos da pesquisa;
- produtivismo e qualidade na pesquisa científica;
- doutorado e empregabilidade.

Os temas sugeridos pelos participantes no seminário, mais uma vez, revelaram a necessidade de formação tanto nos aspectos metodológicos e tecnológicos, como também no produtivismo acadêmico exigido cada vez mais pelos pesquisadores. Esses temas deram subsídios para a organização do IV SIFOP.

Essas atividades de imersão no tema permitiram evidenciar que as aprendizagens necessárias ao pesquisador precisam ser melhor investigadas. Para isso percebeu-se a necessidade de retornar às bases norteadoras da PGSS no Brasil, para discutir seus princípios e proposta de formação aos pesquisadores estabelecida em sua criação, bem como o seu desenvolvimento. Isso justifica-se pela compreensão que é na PGSS, especificamente no doutorado o lugar por excelência de formação do pesquisador (CURY, 2005).

Na próxima seção será apresentado o histórico da PGSS no Brasil. Na sequência, a discussão sobre a formação do pesquisador em Educação para apresentar a problemática abordada nessa pesquisa seus desafios, definir a questão de pesquisa a ser investigada e a tese defendida neste estudo. São apresentados também os objetivos gerais e específicos que permitiram operacionalizar a pesquisa realizada.

1.1.2 Marcos da institucionalização da PGSS em Educação no Brasil

A PGSS instituída oficialmente no Brasil em meados de 1960 teve como bases organizacionais o modelo empregado na PG norte-americana. A elaboração contou com a participação de jovens doutores recém-chegados do exterior que estavam ansiosos em colocar em prática a rigorosa formação intelectual adquirida (BARROS, 1998).

Foi somente com a implementação de programas sistemáticos de Pós-Graduação, mestrado e doutorado, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo o seu foco de produção e de formação de quadros para a universidade (GATTI, 2002, p. 16).

Nesse período, o Brasil tinha como governo o regime militar (1964-1985) e pretendia-se obter a independência científica e tecnológica, impulsionada pelo desenvolvimento industrial e econômico, dado “o caráter de urgência que lhe deu o regime militar, em função do ambicioso projeto de desenvolvimento nacional, com vista a elevar o país à condição de potência mundial” (FERRARO, 2005, p. 40–41). Para tanto, implementaram-se de forma oficial os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, com o intuito de formar pesquisadores que alavancassem ainda mais desenvolvimento do país

A pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo programa para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa [...] (SAVIANI, 2000).

A elaboração do primeiro parecer, o Parecer nº 977/65 (1965) foi um marco importante para a institucionalização da PGSS no Brasil e, posteriormente, a promulgação de cinco planos nacionais para a PG. I Plano Nacional da Pós-Graduação -PNPG (1974); II - PNPG (1982a); III-PNPG (1986); IV- PNPG (2004); V- PNPG (2010). Esses são os documentos basilares para o delineamento de estratégias e metas para a PGSS para todas as áreas do conhecimento, não sendo diferente à área de Educação. Os documentos subsidiam a PGSS, caracterizando-a como “de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (BRASIL, 1965).

O excerto anterior reforça a ideia de que a pesquisa desenvolvida na PGSS deve contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico. Embora a pesquisa no Brasil anteceda a década de 1950, pode ser considerado um grande marco para a institucionalização da pós-graduação a criação da “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES), subordinada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) (SAVIANI, 2000).

A CAPES criada em 1951 tinha por objetivos:

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951, art. 2º).

A CAPES, responsável por acompanhar regulamentar e aferir a qualidades dos cursos ofertados na IES deve:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais; c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro; d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes; e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (BRASIL, 1951, art. 2º).

A PGSS, legalizada oficialmente com a Lei nº 4024 de 1961, definida e caracterizada pelo Parecer nº 977/65, teve seus avanços no decorrer dos tempos. No artigo 69 da Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) fazia uma menção ampla aos cursos 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 (*sic*) 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, p. 2).

No excerto da referida lei, é possível verificar que a PG, no início da década de 1960, estava oficialmente legalizada no Brasil, no entanto faltavam minúcias ainda quanto a seus objetivos e suas finalidades, por isso foi necessário redigir um outro documento, o Parecer nº 977/65. Assim, com a promulgação do Parecer nº 977/65, redigido por Newton Sucupira, aprovado somente em 11 de fevereiro de 1969, foi o marco pelo qual se estabeleceu normas, diretrizes e definições específicas que nortearam e estruturaram esse nível de ensino no país (BRASIL, 1965). Esse parecer “continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (CURY, 2005).

Identificava-se na PGSS uma perspectiva de ascensão e independência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. As definições estabelecidas no Parecer nº 977/65 distinguem a PG *lato sensu*, destinada à formação de especialistas, da *stricto sensu*, destinada à formação de professores, qualificando-os a atuar em nível universitário e, concomitantemente, à formação para a pesquisa (BRASIL, 1965).

No mesmo Parecer, define-se que a PGSS se subdivide em dois níveis de titulação: mestrado e doutorado, sendo que o mestrado não é pressuposto para o ingresso no doutorado. A conclusão desse nível de ensino se dá com a conclusão de um cumprimento de créditos (disciplinas), sendo obrigatória a elaboração de dissertação para conclusão do mestrado; já a tese é requerida para a conclusão do doutorado, cujo fechamento se dá por meio da arguição da pesquisa realizada numa banca examinadora (BRASIL, 1965).

Em relação à sistemática básica de ensino:

O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao estudante participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de Pós-Graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa (BRASIL, 1965).

Conforme consta na citação do Parecer, o ensino em âmbito de PG deve proporcionar momentos que envolvam a participação ativa do estudante. Nos seminários, os estudantes se preparam para a arguição de um tema com o intuito de articular e mediar uma discussão entre os demais participantes. Assim também receberá a assistência de um diretor de estudos (BRASIL, 1965).

O modelo apresentado no Parecer nº 977/65 trouxe bases norte-americanas baseadas inicialmente em modelos de tutorias no qual o orientador era um professor catedrático orientando um pequeno número de discípulos. Essa orientação foi marcada por um treinamento informal e centrada no desenvolvimento da tese. O professor orientador era a autoridade acadêmica e cabia a ele estabelecer conteúdo, atividades a serem cumpridas, os métodos e as técnicas admissíveis para a pesquisa (BALBACHEVSKY, 2005).

Esse modelo de orientação persiste atualmente. Contudo, acena-se para a necessidade de revisão dessa prática. Percebendo necessidade de modificação das orientações em 2010 no V PNPG que propõe a “criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses” (BRASIL, 2010a, p.39). Se há a proposição da criação de um sistema eficiente leva-se a crer que o modelo de orientação que tem perdurado na PG não tem correspondido a meta proposta. Atrelado a isso, a problemática se estende aos direcionamentos do processo de orientação, tendo em vista

que, comumente não existe um guia a ser seguido quando se trata de orientação (GRUZDEV; TERENCEV; DZHAFAROVA, 2019).

O progresso e a expansão da PGSS no país aconteceram de forma gradativa com metas específicas delineadas pelos Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG), iniciados a partir da década de 1970 e que foram elaborados pela CAPES como um direcionamento aos programas e cursos *stricto sensu*. Seus objetivos estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivos dos PNPGS

Documento	Ano	Objetivo do documento
I Plano Nacional da Pós-Graduação	1974	Instituir atividades a serem desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) em nível de pós-graduação para o período de 1975-1979
II Plano Nacional da Pós-Graduação	1982	Apontar a necessidade de formar recursos humanos qualificados para atividades docentes e de pesquisa 1982- 1985
III Plano Nacional da Pós-Graduação	1986	Apontar a necessidade de melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (1986-1989)
IV Plano Nacional da Pós-Graduação	2004	Subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país (2005-2010)
V Plano Nacional da Pós-Graduação	2010	Favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade (2011-2020)

Fonte: a autora, adaptado de CAPES (2021).

Os planos apresentam metas específicas para cada tempo, partindo do momento da assinatura e visando a melhorias futuras. Tais diretrizes apresentam aspectos relacionados tanto à melhoria da qualidade ofertada pelos programas avaliados pela CAPES, como também à expansão dos programas no país. Uma das ações realizadas com base nos documentos já mencionados diz respeito à Avaliação dos Programas iniciada em 1976, cujo objetivo foi, e ainda é, acompanhar a qualidade dos PPGSS.

A avaliação da CAPES realizada anualmente desde 1976 tem por objetivo avaliar internamente a qualidade dos programas. Inicialmente essa avaliação acontecia por meio de pareceres emitidos pelo comitê da CAPES com observações aos programas, para que eles pudessem se adequar e melhorar sua performance. (NOBRE; FREITAS, 2017). Atualmente, essa avaliação ocorre por meio de notas a partir de critérios estabelecidos pela CAPES.

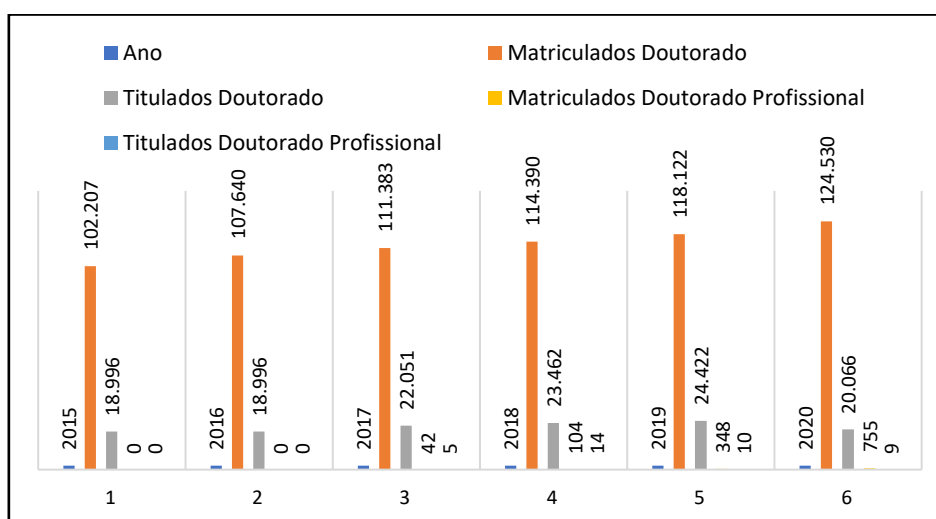
Entretanto, essa avaliação vem sendo motivo de questionamentos pelos PPGSS. A métrica para avaliar a quantidade de produção acadêmica é importante, porém, não pode ser a única “submetida aos ditames do gerencialismo, produtividade e

performatividade produz efeitos nefastos à pesquisa, aos professores/pesquisadores e aos processos formativos” (FÁVERO; CONSALTÉR; TONIETO, 2019).

É necessário considerar a formação humana e de pesquisa. Embora a CAPES avalie os programas quanto a qualidade, essa mesma instituição, não estabelece diretrizes específicas direcionadas à formação do pesquisador. Desse modo, um dos desafios da PGSS em Educação está em formar e qualificar os recursos humanos, pois há indícios de não haver “comprometimento e capacitação dos pesquisadores, além da baixa relevância das pesquisas desenvolvidas” (SOUZA et al., 2020). A baixa relevância das pesquisas desenvolvidas se deve, em parte, ao modelo de avaliação da CAPES que estimula a competitividade, gerando um produtivismo acadêmico exacerbado colocando em questionamento a qualidade dessas pesquisas (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018).

É notório o crescimento de estudantes matriculados nos diversos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS), conforme pode ser observado no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Gráfico 1 - Evolução do número de estudantes em PGSS

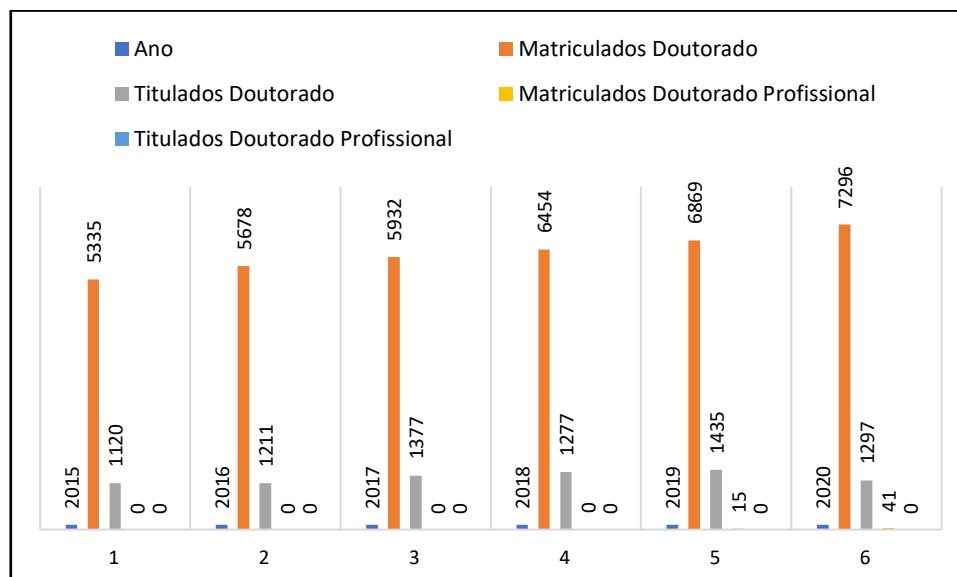


Fonte: a autora adaptado de CAPES (2022).

Em cinco anos (2015-2020) é possível observar que o aumento de matrículas e titulados em PGSS em doutorado ultrapassou o percentual de 20% nas diferentes 49 áreas da PGSS no Brasil.

Já na área de Educação, o Brasil apresenta 186 programas distribuídos nas diferentes regiões do país. O número de estudantes matriculados e titulados em Educação também vêm crescendo, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução do número de estudantes matriculados em PPGSS em Educação



Fonte: a autora adaptado de CAPES (2022)

Ao comparar os gráficos observa-se que a área de Educação apresenta um percentual de 5,86% para os estudantes matriculados e 6,46% para os estudantes titulados no ano de 2020. É uma taxa elevada, pois os demais se dividem nas 48 áreas distintas de avaliação. Sendo esse aumento notório demonstrado nos gráficos apresentados seria importante uma diretriz que norteie a formação nesse nível de ensino.

Os PGSS em Educação se institucionalizaram no ano de 1965 e seguem uma diretriz norteada pelos documentos basilares da PGSS, o Parecer nº 977/65 e os PNPGS (BRASIL, 1965).

Com a leitura e análise do Parecer nº 977/65 (1965) e dos PNPG: I PNPG (1974); II PNPG (1982a); III PNPG (1986); IV PNPG (2004) e V PNPG (2010) não houve um direcionamento claro sobre o que deveria ser ensinado aos estudantes matriculados nos PPGSS em Educação nem mesmo especificidades à área de Educação. Em termos de qualificação o II PNPG (1982a) cita com maior ênfase a qualificação do corpo docente em termos amplos:

A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui o contexto privilegiado (BRASIL, 1982b, p. 179).

A citação acima induz a compreender que o papel do docente nos programas é fundamental à formação dos pesquisadores nesse âmbito de ensino. Por meio de sua prática e experiência acumulada o docente se torna corresponsável pela formação dos pesquisadores. “A excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação. É importante que parcela significativa do sistema destine os seus esforços à produção de conhecimentos e de recursos humanos do mais alto nível” (BRASIL, 1982b, p. 183). Mas por outro lado, não deixa claro o que é estar familiarizado de maneira teórica e metodológica.

Os PPGSS em geral, incluindo a área de Educação não deveriam esquecer que eles fazem parte do nível de ensino superior, visto que tem um papel socioeducativo.

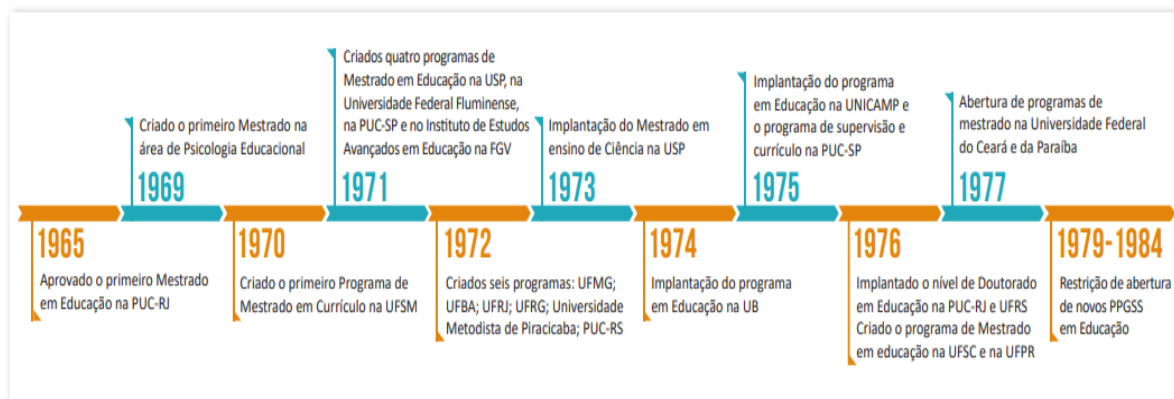
[...] não mais importante, porém, diferenciado, frente aos demais segmentos, visto que se trata de um nível em que o rigor teórico-metodológico daquilo que se produz, ou seja, das pesquisas em educação, tem implicações diretas na formação do pesquisador e do professor do ensino superior, nas perspectivas futuras da nossa universidade e na legitimação do conhecimento novo que deve ser capaz de propor novos olhares sobre os problemas educacionais brasileiros (CASTRO, 2012, p. 284).

A afirmação acima evidencia que por ser um nível diferenciado, não pode ser esquecido o aspecto formativo do pesquisador. Realizar uma pesquisa científica não pode se reduzir somente ao domínio de técnicas. A reflexão, sobre a teoria já produzida e a discussão com os resultados encontrados, deve estar presente nas investigações para, assim, ter o seu valor enquanto produção científica. Desse modo o trabalho nas disciplinas da PGSS deve permear uma ação reflexiva por parte do estudante estimulada pelos docentes da PGSS (PINTO; MARTINS, 2017).

É possível confirmar a necessidade de investimento, sobretudo nos Programas de Pós-graduação stricto sensu, em processos educativos que primem pelo desenvolvimento da criatividade dos professores e em sua formação específica, por meio de estratégias e ações intencionais para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes (BARRETO; MARTÍNEZ, 2007, p. 471–472).

Os PPGSS em Educação podem ser considerados ainda jovens, pois ainda não têm 60 anos desde a fundação do primeiro programa, conforme apresentado na Figura 3 além disto, a instauração dos PPGSS em Educação foi marcada por muitos desafios.

Figura 3 - Marcos temporais da evolução da PGSS em Educação



Fonte: a autora adaptado de Saviani (2000).

Os primórdios da PGSS em Educação foram encarados por Saviani (2000, p. 5). como um “período heroico”. As instituições não ofereciam recursos para os doutores, titulados no exterior, para ensinar. Estes precisavam utilizar seus próprios livros, fazendo de seus automóveis biblioteca itinerante. Foram momentos desafiadores, pois também não havia funções diferenciadas. O próprio coordenador do programa exercia também a função de secretário (SAVIANI, 2000).

O primeiro mestrado em Educação da PUCRJ em 1965 foi criado em conjunto com a psicologia e a pedagogia. Iniciou com a área de aconselhamento psicopedagógico com professores da psicologia da própria universidade e com a área de planejamento da Educação com professores externos, sem doutorado, mas com experiência na área (FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, 2005).

Ao remeter-se a data de implantação oficial do primeiro mestrado percebe-se que a área ainda é recente visto que tem menos de 50 anos. Em 1969 foi criado o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de Psicologia Educacional. Em 1970 na Universidade Federal de Santa Maria foi criado o programa de mestrado em currículo (SAVIANI, 2000).

Um marco importante para a PGSS em Educação foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPEd) em 1978, o que atendia às demandas estratégicas da CAPES sobre a “a criação de associação por área de conhecimento” (SAVIANI, 2000). A criação dessas associações tinha por objetivo a disseminação e a expansão dos conhecimentos da área.

A ANPEd teve como objetivo acompanhar a PGSS e manter “vínculos com dois campos de interesse bem distintos, embora estreitamente relacionados: a pós-

graduação em Educação e a produção e disseminação do conhecimento nessa mesma área” (FERRARO, 2005). Também ficou responsável em propor eventos para divulgar o conhecimento produzido na área da Educação:

A expansão da PGSS na área de Educação ocorreu a partir de 1976 com a criação de programas de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSC) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No mesmo ano, foram criados também os programas de doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). A consolidação se completa aí no início da década de 1980 quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas. De fato, durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989) (SAVIANI, 2000, p. 107).

Mesmo que no período de 1980 a 1989 tenha ocorrido esta restrição de abertura de novos programas, a expansão se deu no decorrer dos anos, chegando no ano de 2020 com 186 programas em Educação regulamentados no país (GEOCAPES, 2022).

Dos 186 programas regulamentados em Educação, sete apresentaram nota 6 (UFSCAR; UNESP-MARÍLIA; UFRGS; UFPR; PUCRJ; UFRJ; PUCRGS) e três nota 7 (UNISINOS; UFMG E UERJ). Fica evidente que apenas 5,37% dos programas atingiram nota superior à 6. Para atingir a nota de excelência proposta pela CAPES, alguns elementos podem contribuir para a qualidade da própria IES. Dentre eles, constam: o fortalecimento dos grupos de pesquisa; as linhas de pesquisa bem delimitadas, a liderança acadêmica dentro de cada área específica, a gestão do programa e a participação ativa do corpo discente (WASSEN, 2014).

Mesmo que nos documentos basilares dos PPGSS em Educação no Brasil não constem menções referentes às aprendizagens necessárias ao pesquisador, há pesquisas que sinalizam para alguns indicadores a serem observados nesse nível de ensino. Dois desses indicadores são: a responsabilidade dos programas e orientadores em se preocupar com a formação de pesquisadores, explorando a autonomia e estimulando-os a serem psicologicamente independentes (GUTIÉRREZ-SERRANO, 2014); e a necessidade de saber escolher condizentemente as diferentes opções epistemológicas e teóricas referentes ao seu objeto de pesquisa (MARIA-GOROSTIAGA, 2017).

Desse modo, é posto aos PPGSS como um dos desafios à formação de pesquisadores. Nesse viés, propõe-se como questão central de investigação: **quais**

foram as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil – egressos entre 2016 e 2020?

Fomenta-se na pesquisa apresentada a seguinte tese: as vivências que contribuíram para a formação do pesquisador ultrapassam o espaço de sala de aula e antecedem a PGSS. Podem estar no diálogo com o orientador, na troca com os pares, na participação em eventos científicos, em estudos individuais, mas que também se fundamenta na estrutura ontológica do ser.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objeto geral

Com base no cenário relatado na problematização, propõe-se como objetivo geral dessa pesquisa: evidenciar as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil – egressos entre 2016 e 2020.

1.2.2 Objetivos específicos

Para que o objetivo geral seja alcançado, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar os participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história em sua vivência formativa;
- b) Identificar as aprendizagens realizadas durante o percurso formativo;
- c) Descrever as vivências formativas dos pesquisadores;
- d) Correlacionar as vivências dos pesquisadores com as aprendizagens para o seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual.

2 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: LACUNAS NOS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

A pesquisa científica instaura um conjunto de investigações e de aprendizagens que precisam passar pelo crivo não só de uma justificativa em si, mas também por estarem interrelacionadas a estudos já desenvolvidos sobre uma determinada temática. A presente pesquisa – com o tema As vivências formativas dos doutores egressos dos PPGSS em Educação (com nota 6 e 7) – não foge a isso.

A respeito da expansão da PGSS, demonstrada pelos números apresentados na problematização, nota-se uma preocupação gradativa com temas relacionados à formação do pesquisador. Nota-se também no campo da PGSS um número expressivo de pesquisas relacionadas às aprendizagens necessárias ao pesquisador.

De forma a justificar a presente pesquisa, buscando encontrar o que já foi produzido sobre a temática da formação do pesquisador em nível de doutorado foram realizados dois estudos de revisão. O primeiro nas bases nacionais: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁷ em 2020, e Scielo.org em 2022; o segundo nas bases internacionais: ERIC, EBSCO e Science Direct, em 2022, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Mapeamento dos trabalhos

Bases	Trabalho	Descritores	Total
BDTD	Tese	“Pós-graduação e <i>stricto sensu</i> ”; “mestrado e doutorado”; “formação de pesquisadores”.	8027
Scielo.org	Artigo	“Pós-Graduação e <i>stricto sensu</i> ”; “mestrado e doutorado”; “formação de pesquisadores”.	762
Science Direct	Artigo	“ <i>Doctoral programs</i> ”; “ <i>learning process</i> ”; “ <i>researches</i> ”; “ <i>education doctoral</i> ”; “ <i>doctoral student</i> ”; “ <i>skill training</i> ”; “ <i>education AND PhD student</i> ”.	324
ERIC	Artigo	“ <i>Doctoral programs</i> ”; “ <i>learning process</i> ”; “ <i>researches</i> ”; “ <i>education doctoral</i> ”; “ <i>doctoral student</i> ”; “ <i>skill training</i> ”; “ <i>education AND PhD student</i> ”.	61
EBSCO	Artigo	“ <i>Doctoral programs</i> ”; “ <i>learning process</i> ”; “ <i>researches</i> ”; “ <i>education doctoral</i> ”; “ <i>doctoral student</i> ”; “ <i>skill training</i> ”; “ <i>education AND PhD student</i> ”.	30
Total de documentos encontrados			9.204
Documentos em duplicidade (-)			839

⁷ Na BDTD foram selecionadas somente as teses, por tratarem da originalidade do tema. Nas demais bases, somente artigos,

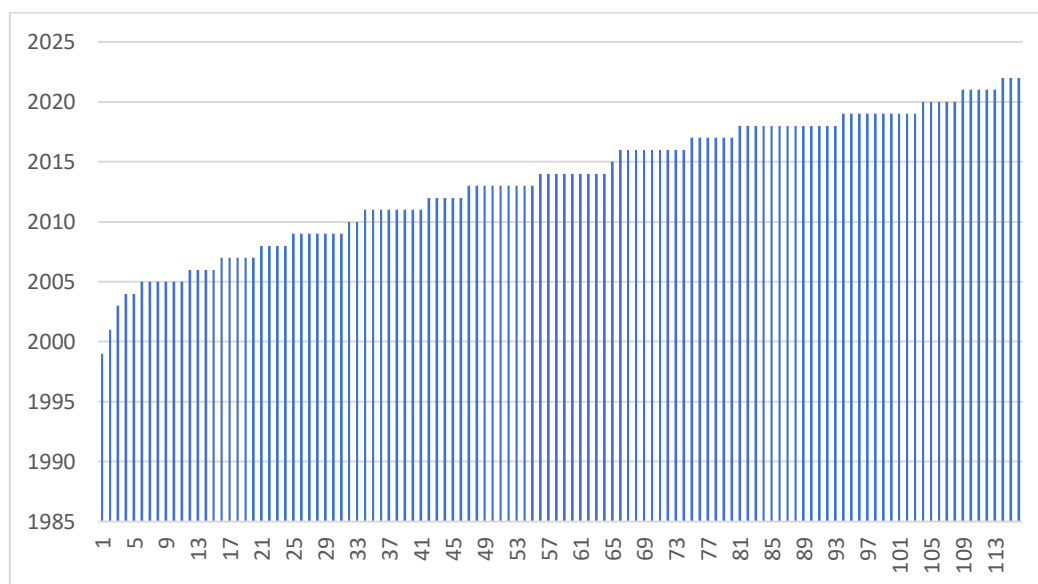
Não atendeu o critério para seleção (-)	8250
Total de artigos utilizados	116

Fonte: a autora (2022).

Dos 9.204 trabalhos resultantes da pesquisa nas bases de dados supracitadas, 838 foram excluídos por estarem em duplicidade – restando assim 8366 trabalhos para leitura dos títulos. Pela análise do objetivo geral e do problema de pesquisa apresentado nos estudos, foram excluídos 8249 trabalhos por não estarem relacionadas à temática e por fugirem do escopo central da presente pesquisa.

No que tange às datas de publicação, o Gráfico 3 ilustra como se deu o desenvolvimento das pesquisas ao longo do tempo a fim de compreender a existência – ou não – de uma tendência de crescimento do número de trabalhos publicados. Fato que viabiliza a análise de lacunas e a pertinência da presente temática.

Gráfico 3 - Linha temporal dos estudos nos PPGSS

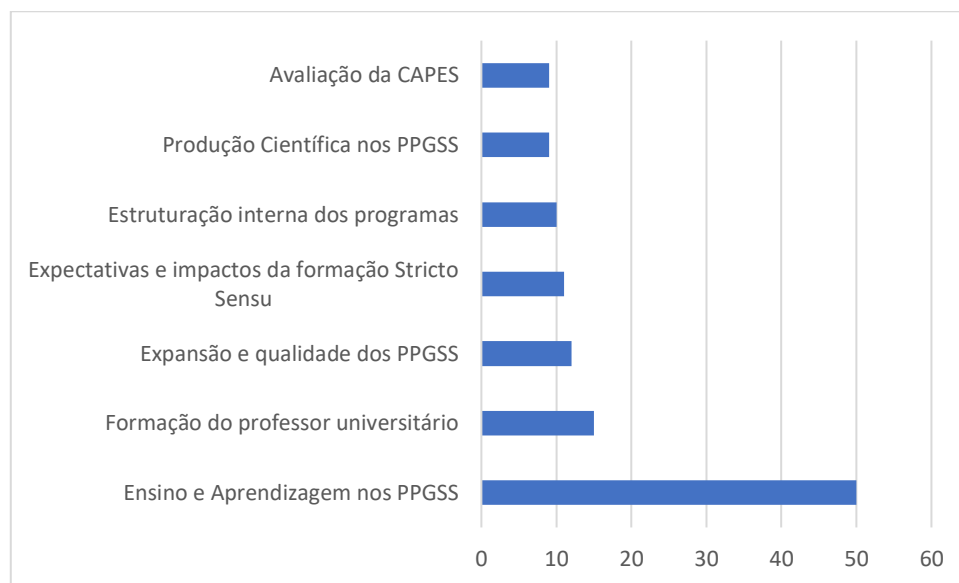


Fonte: a autora (2022).

O Gráfico 3 ilustra o aumento crescente de investigações voltadas aos PPGSS: mesmo que com objetos de estudos distintos, percebe-se que o campo *stricto sensu* vem sendo motivo de reflexões e de estudo por parte dos pesquisadores, fato que corrobora e respalda a coerência da presente pesquisa e legitima o presente estudo.

No intuito de mapear alguns dos objetos de pesquisa investigados nos PPGSS, tanto do Brasil como de outros países, os 116 trabalhos (teses e artigos) foram agrupados por temáticas de acordo com objetos de estudo no PPGSS em geral, como segue o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Temas investigados nos PPGSS

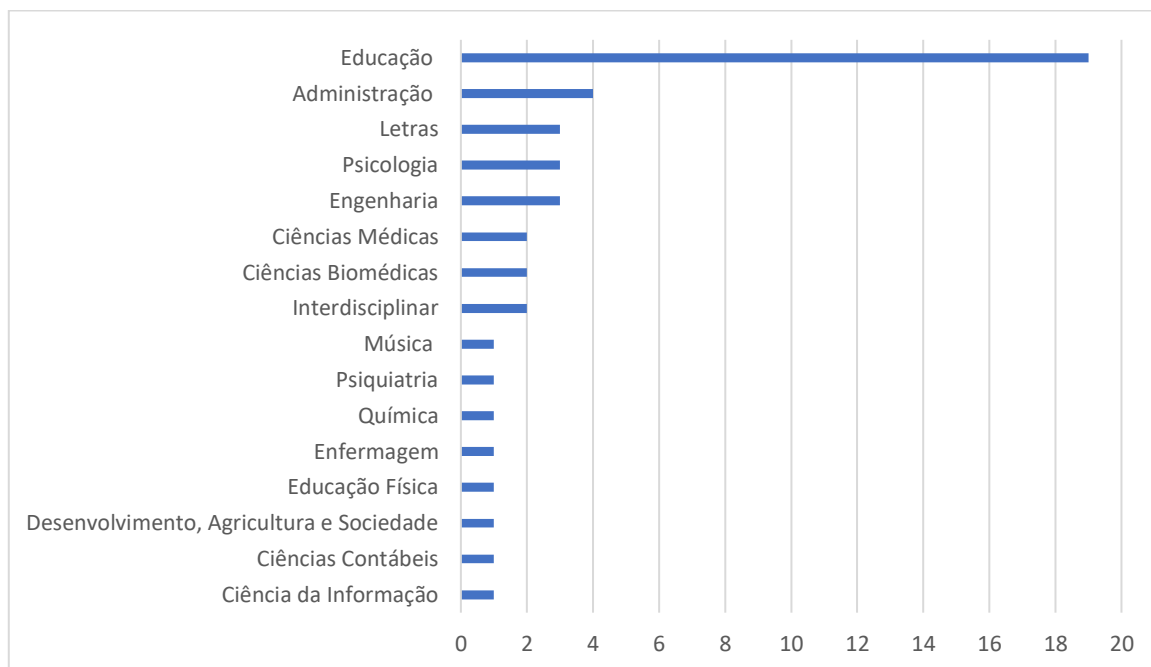


Fonte a autora (2022).

O Gráfico 4 demonstra que 43,10% dos trabalhos analisados se classificam como processos de Ensino e Aprendizagem no PPGSS, sendo o tema com maior número de amostras representado por 50 trabalhos, seguido de Formação do professor universitário, com 15 trabalhos e Expansão e qualidade dos PPGSS, com 12 trabalhos.

O foco de interesse da presente pesquisa é o Ensino e a Aprendizagem nos PPGSS, pois é nessa temática que se encontram os artigos e teses que levam em conta tanto os processos de ensino nos diferentes espaços e contextos quanto as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes e estão direcionados a distintas áreas do conhecimento, tais como apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Áreas que investigam o ensino e a aprendizagem nos PPGSS



Fonte: a autora (2022).

O Gráfico 5 demonstra que a Educação representa 38% dos estudos sobre a PGSS.

Como esse estudo está alinhado ao percurso formativo do pesquisador em Educação, foram selecionados somente os trabalhos voltados aos PPGSS na área de Educação. Nessa perspectiva, 19 trabalhos que estavam focados em aspectos formativos na formação do pesquisador especificamente a área de educação foram selecionados para análise apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Temáticas que abordam a formação do pesquisador

Temática	Referência	Objetivo
A importância de uma segunda língua	(SINGH, 2017)	Contribuir para o desenvolvimento deste estudo da metodologia de pesquisa pós-monolíngue que fornece uma estrutura teórico-pedagógica para os HDRs multilíngues.
Aprendizagem em pares	(FOLETTTO; ISAIA, 2017)	Identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG).

	(LOWERY; GEESA; MCCONNELL, 2019)	Entender como as experiências dos participantes no programa podem produzir compreensão sobre o processo de mentoria.
	(ROBERTS, 2021a)	Investigar como a estrutura da comunidade de prática (CoP) pode fornecer uma imagem mais completa de como as práticas de alfabetização informacional são influenciadas pela aprendizagem situada e social.
	(SIGALLA, 2018)	Analisar a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Mestrado Profissional em Educação.
	(DANA et al., 2021)	Compreender as formas como os doutorandos em um Ed.D. <i>on-line</i> . Desenvolveram suas habilidades como pesquisadores praticantes por meio de uma experiência de aprendizagem baseada em projetos (PBL).
Aspectos metodológicos	(VAUGHAN; BOERUM; WHITEHEAD, 2018)	Examinar as percepções e os benefícios potenciais do curso de pesquisa-ação dentro de um programa de doutorado.
Engajamento do pesquisador com a comunidade	(WARREN; PARK; TIEKEN, 2016)	Explorar o treinamento e o desenvolvimento de acadêmicos engajados na comunidade em programas de doutorado em educação.
Habilidade de escrita	(IGREJA, 2017)	Discutir as particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador, papel esse intrinsecamente relacionado à própria formação em curso.
O ensino na PGSS	(LARA, 2016)	Investigar os processos de trabalho dos professores que atuam na pós-graduação (PG) <i>stricto sensu</i> em Educação a partir da incorporação das tecnologias digitais (TD) no seu cotidiano.
	(OLIVEIRA, 2013)	Compreender o horizonte axiológico da Universidade Moderna nas suas repercussões na formação do pesquisador em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

	(MAINARDES; STREMEL, 2019)	Apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com egressos brasileiros de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que concluíram o doutorado no período de 2013 a 2016, bem como desenvolver teorizações sobre o processo de formação de pesquisadores para a área da Política Educacional.
O papel do intercâmbio	(MAZZA, 2009)	Analisar as bases de dados de bolsistas no exterior dessas agências de fomento, no período de 1970 a 2000.
Princípios teóricos e metodológicos da formação dos PPGSS em Educação	(HOSTINS, 2006)	Analisar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação, com vistas a apreender os princípios constitutivos e as tendências que orientam essa formação.
Trabalho de orientação	(ANDRADE, 2015)	Busca dar visibilidade aos efeitos de constituição da escrita decorrentes do trabalho de um professor orientador implicado no compromisso de formar pesquisadores.
	(BARRETO; MARTÍNEZ, 2007)	Identificar as possibilidades de professores de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em tornar sua prática educativa e orientação acadêmica um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador.
	(BIANCHETTI, 2021)	Identificar as experiências pioneiras de orientação coletiva, a sua contribuição para a criação de uma cultura de pesquisa e formação de pesquisadores e orientadores na/para a pós-graduação brasileira.
	(CALDERÓN et al., 2016)	Ouvir novamente o professor Balzan; propiciar que sua fala ecoe para além da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCampinas) – espaço ao qual dedicou os últimos anos da sua vida profissional.
	(FREITAS; SOUZA, 2018)	Discutir as relações entre pesquisa, formação e produção de conhecimento presentes no trabalho de orientação nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .

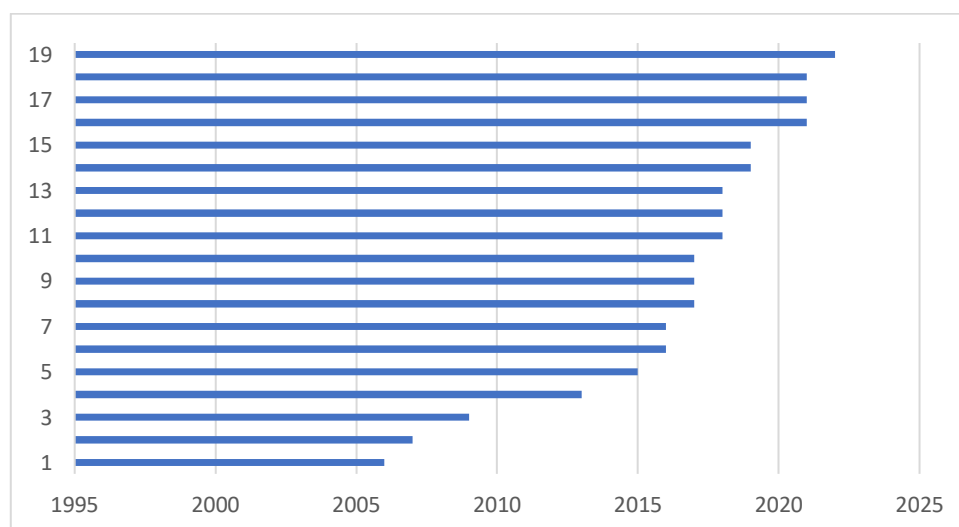
Fonte a autora (2022).

Considerando os aspectos relevantes identificados com o levantamento das publicações em relação à formação do pesquisador em Educação, ainda não foi possível perceber, nesse levantamento, aspectos que abordem as vivências formativas do pesquisador em sua totalidade - fato que incentivou o início do presente trabalho e permitiu a autenticidade do presente estudo, que se mostra de tamanha pertinência e relevância para todo o setor. Ressalta-se que foi por meio da percepção dessa lacuna que se estruturou o presente estudo, garantindo não só autenticidade como significância para o trabalho – pioneiro no estudo sobre as vivências dos pesquisadores.

O pioneirismo no estudo sobre a temática acerca das vivências dos pesquisadores, permite não só investigar uma área ainda não explorada como também impactar positivamente trabalhos futuros, que terão como base teórica e estrutural esse estudo sobre o assunto. O presente trabalho além dos resultados diretos apontados durante a pesquisa, terá resultados indiretos apontados por pesquisas futuras que o usarão como base, servindo não só como respaldo teórico em relação à lacuna encontrada como também intento motivador de outras pesquisas aprofundadas sobre o quanto as vivências formativas dos pesquisadores impactam e como elas podem ser mais amplamente exploradas durante todo percurso formativo.

Foi possível identificar, ainda, nessa revisão de literatura, que as pesquisas relacionadas à área de Educação iniciaram em 2006, conforme se apresenta no Gráfico 6, fato que intriga, visto que somente após 41 anos de institucionalização da PGSS em Educação no Brasil é que tiveram início as pesquisas direcionadas ao campo formativo.

Gráfico 6 - Anos das publicações



Fonte a autora (2022).

No século XXI não se pode pensar uma formação hegemônica e pragmática, conforme sinalizam Mainardes e Stremell (2019). Há de se preocupar com aspectos que levem o pesquisador em formação a desenvolver seu senso crítico e reflexivo como também a compreender a própria visão de mundo para não perder de vista o argumento de ordem epistemológica que permeia o pensamento do pesquisador (HOSTINS, 2006).

O acompanhamento e o auxílio do professor orientador se tornam fundamental, principalmente com relação ao processo de escrita da investigação em curso, conforme proposto por Andrade (2015). Acompanhamento e auxílio esses permeados, inclusive, de proposições de práticas criativas e inovadoras afins ao processo de formação (BARRETO; MARTÍNEZ, 2007).

A aprendizagem no período do doutorado não se dá exclusivamente com as orientações. Pode ocorrer com a aprendizagem entre pares. Sejam elas por mentorias, comunidade de prática ou trabalho em grupo (FOLETTTO; ISAIA, 2017; LOWERY; GEESA; MCCONNELL, 2019; ROBERTS, 2021; SIGALLA, 2018).

Embora uma pesquisa científica percorra um caminho pragmático, a formação do pesquisador envolve elementos que vão além disso: elementos relacionados ao âmbito teórico, epistemológico, técnico e metodológico.

A vivência do período de intercâmbio apresenta-se, para Mazza (2009), também relevante à formação do pesquisador, ainda mais quando viabilizada pelas bolsas cedidas pelas agências de fomento. Tal vivência pode oportunizar aprendizagens por meio de outras práticas de ensino e da enriquecedora interrelação com pesquisadores de outros países.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para a ampliação do conhecimento científico, mas irá especificamente fortalecer o campo da formação integral do pesquisador em educação, levando em consideração os aspectos comportamentais, atitudinais, intelectuais e pragmáticos à realização de uma pesquisa como também vivências formativas afins.

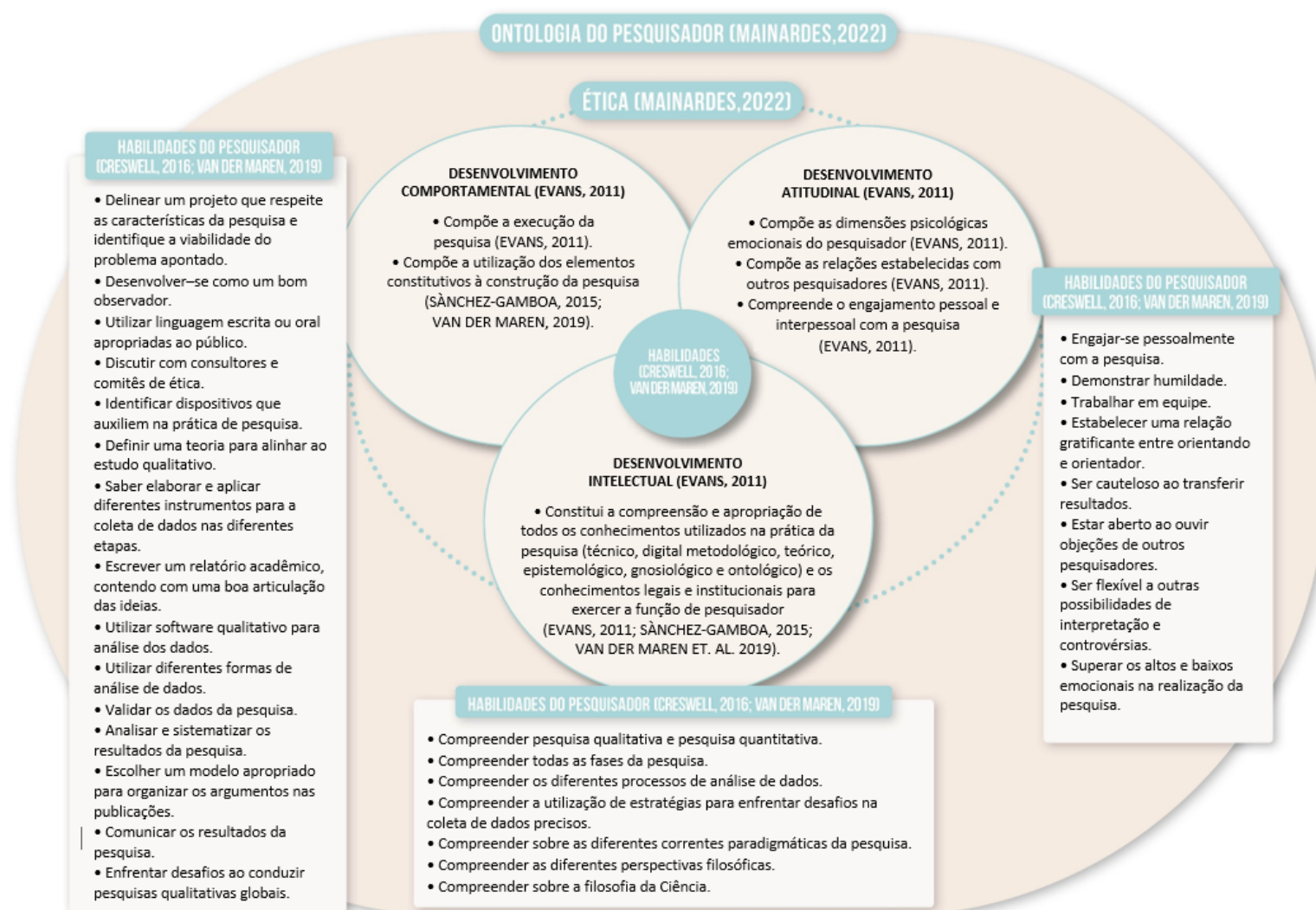
Assim, conhecer o processo formativo que ocorreu, com doutores egressos dos programas de excelência avaliados com nota 6 e 7 pela CAPES, se torna, a princípio, uma pesquisa relevante que contribui e amplia a literatura científica, possibilitando enxergar aspectos essenciais à formação do pesquisador em Educação que podem levar os PPGSS a refletirem sobre as suas próprias formações oferecidas nas instituições.

3 VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

O ser humano encontra-se em constante formação e desenvolvimento, ainda mais quando colocado diante de novas situações que o mobilizam à aprendizagem. Aprendizagem que ocorre desde a leitura do manual de um aparelho eletrônico como também a partir dos desafios que a ele se manifestam acadêmica e profissionalmente. Essas aprendizagens, as quais o ser humano é exposto, se distinguem quanto as suas especificidades dentro de cada área e profissão.

Direcionando para o desenvolvimento do pesquisador, seu processo de formação é amplo, dinâmico e inacabado (EVANS, 2011). Esse processo envolve conhecimentos e desenvolvimento de habilidades específicas para a sua atuação na prática da pesquisa científica que tem sido descrito por diferentes pesquisadores sintetizado na **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Figura 4 - Quadro teórico relativo às vivências formativas do pesquisador



Fonte: a autora (2022).

A Erro! Fonte de referência não encontrada. parte do princípio de que o pesquisador é um ser humano em constante desenvolvimento, entendendo a infinitude do seu processo formativo. É um investigador em constante formação, visto que as suas escolhas epistemológicas, teóricas, metodológicas e técnicas partem de uma ontologia e ética próprias, constituídas por meio de suas vivências (MAINARDES, 2022).

O pesquisador é, antes de tudo, um ser humano e, enquanto tal, ontológico. É ele a cada instante um misto de ausculta e de pergunta, de sede e de procura, ciente de si e da importância do cuidado de si. Um ser humano ávido por conhecer em que consiste o sentido da vida, do trabalho, do estudo, das inúmeras buscas e das descobertas. Um ser humano histórico, aventureiro, dotado de livre-arbítrio, de inteligência, de ousadia, de juízo de valor e do senso de responsabilidade. Um ser humano dialógico, dado a discernimentos, a possibilidades e a alternativas, a escolhas e a interações sociais.

Assim, o ser humano em constante desenvolvimento, aberto às mais diversas aprendizagens e, por isso, um ser suscetível de constantes aperfeiçoamentos. É um ser aprendente em cada etapa da vida, ciente de que, o que sabe, pode se tornar o ponto de partida de saberes e conhecimentos mais amplos e embasados. Saberes e conhecimentos esses passíveis de redimensionamentos, seja à mercê das suas vivências, seja pela própria curiosidade, pelos desafios que enfrenta, pelas buscas, investigações e descobertas que empreende.

A palavra *vivência* reporta a um conjunto de aspectos do cotidiano da vida humana e, por sua vez, do pesquisador. Do latim, *viventia*, significa tanto estar de posse da vida como o processo de viver (MICHAELIS).

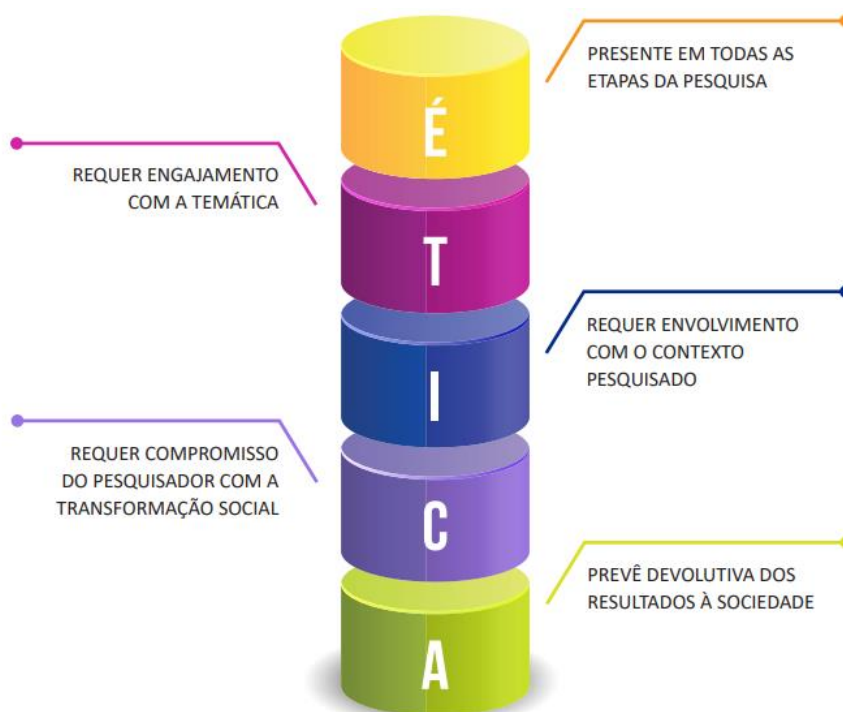
Vivência é sinônimo de um estilo de vida e de uma prática. Vivência é um modo de conhecer, de descobrir, de experimentar e de obter conhecimentos. Vivência denota possíveis aprendizados que o ser humano obtém à medida que interage com os seus semelhantes, que presencia ou participa de determinada situação.

Vivência remete à condição da existência humana à mercê de escolhas e de desafios, à apreensão de saberes adquiridos na interação com o meio, na análise de fatos e de acontecimentos. Remete ao existir humano inconcluso a cada instante e, por isso mesmo, passível de novos desenvolvimentos, aprendizagens, aprimoramentos e

avanços. Vivência é o que se constitui na trajetória do pesquisador à medida que redimensiona seus saberes em meio a práticas, a ofícios ou a atividades que desenvolve em seu percurso investigativo.

Reconhecer a natureza ontológica do ser humano implica também em não colocar, em segundo plano, os aspectos éticos que lhe são inerentes. A atitude ética do pesquisador não se reduz à observância de normas pré-formuladas, a uma hierarquia de condutas estabelecidas a partir das quais tudo e todos passam a ser avaliados e julgados. “A ética não deve ser considerada um mero apêndice no processo de pesquisa e na redação de relatórios de pesquisa” (MAINARDES, 2022, p. 5). A ética consiste na ousadia de não se apequenar ante à relevância do seu objeto de investigação, ante a necessidade de estabelecer objetivos e de prescrever justificativas, assim como ao empenho em aferir possibilidades e alternativas e de delimitar aspectos a serem privilegiados a cada etapa da investigação, apresentado na **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Figura 5 - Elementos constitutivos da ética na pesquisa



Fonte: a autora, adaptado de Mainardes (2022).

Integrar a ética à atividade do pesquisador é um desafio ontológico e epistemológico, como afirma o autor:

[...] integrar a ética, a ontologia e a epistemologia, em termos de conteúdo e forma, em outras palavras, verificar se esses elementos estão coerentes e articulados na pesquisa. Um ponto de partida importante é compreender que a teoria (ou teorias) que fundamenta(m) a pesquisa está articulada a matrizes epistemológicas específicas e a perspectivas ontológicas e éticas. A perspectiva ontológica envolve a cosmovisão do pesquisador, bem como a explicitação de conceitos fundamentais da pesquisa. A clareza do pesquisador a respeito dessas questões é fundamental para que ele possa operar com maior lucidez, discernimento e coerência com as perspectivas ontoepistemológicas (MAINARDES, 2022).

A Erro! Fonte de referência não encontrada. demonstra aspectos que devem ser observados pelo pesquisador e que estão relacionados à ética na pesquisa. A ética requer um engajamento com a temática, pois, consiste também em dispor-se a seguir pistas e a permear todas as etapas da pesquisa. A ética implica em sequer menosprezar informações periféricas ou até mesmo oriundas do senso comum sobre o objeto de pesquisa que envolve e mobiliza a investigação sobre tal objeto. A ética requer um envolvimento com o contexto pesquisado, de modo a inventariar e a dialogar com os diversos aportes teóricos historicamente constituídos.

A ética do pesquisador é, por assim dizer, um desafio imperioso de aspirar a pensar o não pensado, a captar os interditos, a indagar os dados, a analisá-los amplamente, a interpretá-los com imparcialidade, a estar aberto às descobertas e às constatações que emanam de pesquisa em curso. Descobertas e constatações que, inclusive, possam não estar alinhadas às expectativas iniciais da pesquisa, mas que precisam ser observadas e, conseqüentemente, divulgadas à sociedade, como mencionado pelo autor:

[...] a ontologia ajuda os pesquisadores a reconhecerem o quão certos podem estar sobre a natureza e a existência dos objetos que estão pesquisando. Por exemplo, que “afirmações de verdade” um pesquisador pode fazer sobre a realidade? Quem decide a legitimidade do que é real? Como os pesquisadores lidam com ideias diferentes e conflitantes da realidade? (MAINARDES, 2022, p. 4).

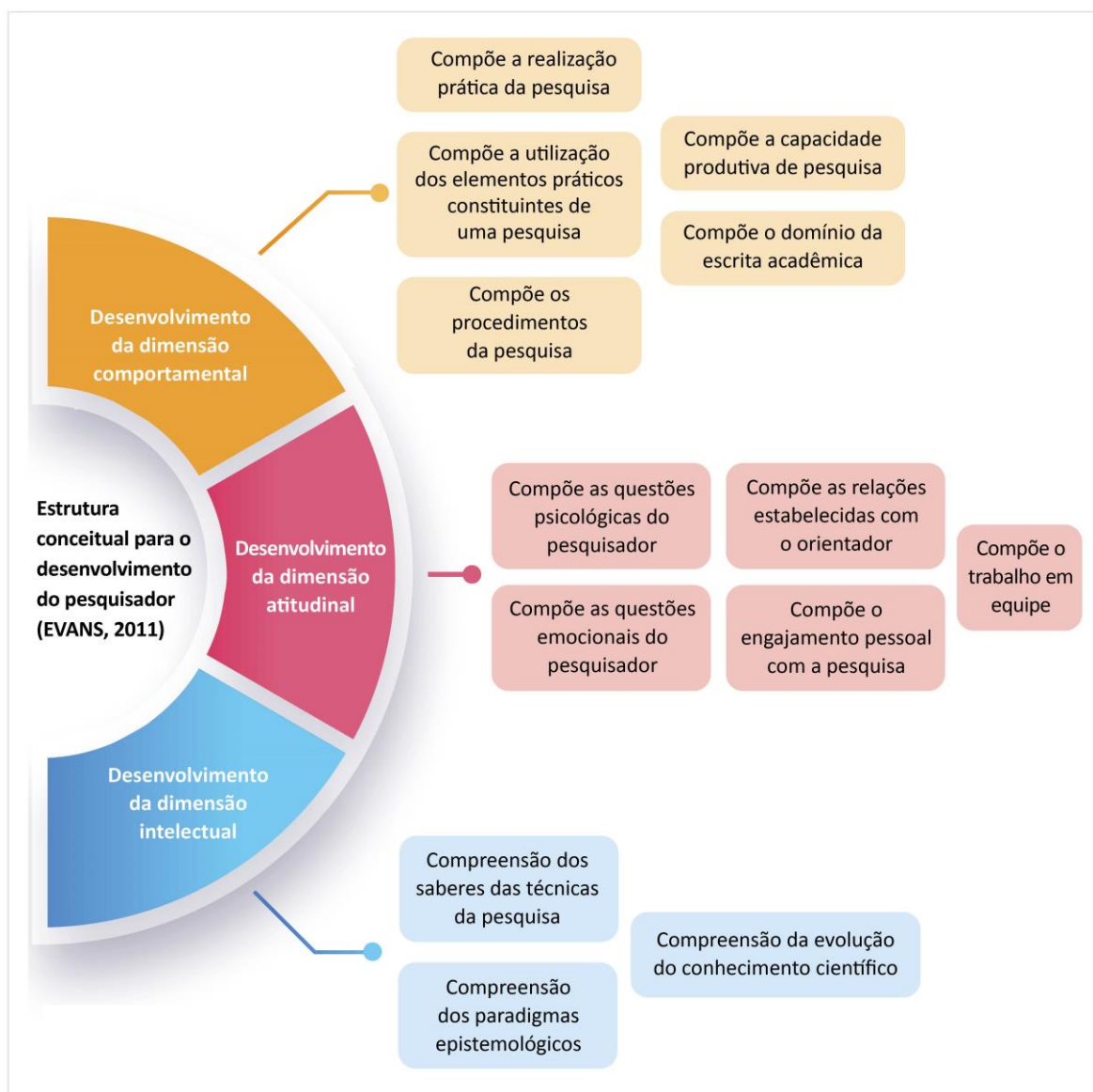
O pesquisador em formação é um ser ontológico e carrega consigo uma história de vida, com experiências, conhecimentos e vivências datadas de um tempo e espaço. Diante da pluralidade de vivências, ele é capaz de dar significado ao mundo e de refletir sobre cada situação. “Diante do mundo e diante dos outros e frente à realidade de si mesmo, o homem é um eterno indagador” (GIRARDI; QUADROS, 1988, p. 65).

Frente às indagações, aos pressupostos éticos e ontológicos concernentes a uma investigação, o pesquisador é mobilizado à reflexão, à criatividade, à inovação, à descoberta, ciente de que o conhecimento construído está vinculado a um percurso investigativo vivenciado e palmilhado por ele próprio (um ser ontológico e ético). Os pressupostos ontológicos e gnosiológicos estão inter-relacionados às escolhas, às motivações e aos interesses do pesquisador em compreender determinado objeto posto por ele sob análise. Estão também inter-relacionados à compreensão da realidade e das possíveis facetas que vão se manifestando ao pesquisador no percurso investigativo (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

O pesquisador em formação, quando adentra à PGSS, não é uma tábula rasa. Ele traz consigo uma história de vida, um conjunto de conhecimentos que o tornaram um ser indagador, reflexivo e ético, capaz de identificar problemas reais da sociedade e de ir em busca de respostas para solucioná-los. Daí, a importância de não deixar de considerar essas experiências em seu processo de formação (MORENO-BAYARDO, 2007).

Tanto a ética como essas vivências alinhadas aos pressupostos ontológicos influenciarão a constituição das três dimensões do processo formativo do pesquisador: a dimensão comportamental, a dimensão atitudinal e a dimensão intelectual, resumido na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Figura 6 - Desenvolvimento do pesquisador



Fonte: a autora, adaptado de Evans (2011).

A dimensão comportamental se refere à execução prática da pesquisa. A dimensão atitudinal trata das interações e dos aspectos emocionais do pesquisador. A dimensão intelectual corresponde à compreensão de todo processo investigativo.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO COMPORTAMENTAL

O desenvolvimento da dimensão comportamental consiste na realização da atividade prática de pesquisa e diz respeito ao modo como o pesquisador a executa. Diz respeito à maneira como ele conduz todos os elementos constitutivos de uma pesquisa, assim como à capacidade de gerenciar e de aplicar os procedimentos da pesquisa.

Já o desenvolvimento comportamental pressupõe a articulação de habilidades do pesquisador em termos de melhoria dos processos de pesquisa. Quanto mais um pesquisador amplia o número de investigações ao longo de um determinado período, mais ele se apropriará dos elementos constituintes da pesquisa (EVANS, 2011).

Os elementos constitutivos da pesquisa englobam o aprimoramento de determinadas habilidades, tais como: a proficiência da escrita acadêmica e a autoavaliação da qualidade do seu projeto qualitativo, entre outras (CRESWELL, 2016). A proficiência da escrita acadêmica envolve, por exemplo, o saber escrever de modo reflexivo, usando sequências descritivas precisas, coerência de ideias e, na medida do possível, citações curtas:

Um estudo qualitativo precisa transmitir descrições detalhadas que forneçam uma sensação de lugar, uma emoção, uma representação artística, o sentido, uma atividade, um movimento e uma educação para o leitor, levando-o de uma perspectiva ampla para uma estreita (CRESWELL, 2016, p. 461).

O refinamento na escrita pode ser estimulado na própria universidade, como também, por meio da intervenção do orientador movimentando o estudante a sair da passividade, a dispor de uma escrita mais crítica e reflexiva (ANDRADE, 2015; MURRAY; CUNNINGHAM, 2011).

Uma das instâncias de aferição da proficiência da escrita consiste na submissão da produção científica em periódicos, nos quais, o aceite para publicação passa por uma avaliação dos comitês editoriais (CRESWELL, 2016). Caso não chegue a ser obter a aprovação para a publicação, tal produção científica pode não estar à altura dos critérios mínimos estabelecidos pelo periódico ao qual foi submetida.

Além disso, a realização prática de uma pesquisa é composta de dois processos, exposto na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** o primeiro processo trata da

elaboração da pergunta; o segundo processo versa sobre a construção da resposta (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

Figura 7 - Elementos constitutivos de uma pesquisa científica



Fonte a autora, adaptado de Sánchez-Gamboa (2015).

A elaboração da pergunta não é uma atividade mecânica, pontual ou estanque, nem tão pouco de apenas alguns segundos ou minutos. É um momento, para não dizer um período considerável em que o pesquisador se mobiliza para melhor discernir sobre o que de fato pretende investigar. Dá-se conta da amplitude do seu objeto de pesquisa e, por isso, identifica na pergunta a ser feita um meio de delimitar o escopo específico de sua pesquisa. Em outras palavras, é o momento em que o pesquisador percebe a necessidade de realizar uma pesquisa que tenha relevância à sociedade. Tal elaboração “se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 57).

Ao construir a pergunta, o pesquisador parte de um problema concreto e relevante à construção do conhecimento científico:

O problema é traduzido, reduzido ou racionalmente “apreendido” em forma de indagações e de questões que ganham clareza e possibilidade de serem respondidas quando elaboradas em forma de perguntas (claras e específicas). Uma vez formuladas as perguntas que orientam o processo de pesquisa (momento do projeto), são produzidas as respostas (momento da realização da pesquisa) (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 58).

Por isso, o desenvolvimento de uma pesquisa percorre um itinerário próprio que segue uma lógica específica permitindo, nela própria, identificar a ideia de cientificidade. A construção e o desdobramento de uma investigação científica perpassam interações entre as diferentes etapas de uma pesquisa:

A pesquisa científica não deve ser vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada. Ela tem como objetivo encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, visto que sua finalidade principal é identificar vias para solucioná-los, relacionados a uma determinada área do conhecimento (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 66).

A construção da pergunta exige, por parte do pesquisador, o desenvolvimento de habilidades, tais como: saber identificar o tópico de sua pesquisa; saber identificar se o tópico é relevante para a sociedade; criar um mapa de literatura que posicione seus estudos dentro da bibliografia acadêmica; saber levantar várias questões sobre o tópico a ser investigado como também dominar uma segunda língua (CRESWELL, 2016; SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

Tais habilidades podem ser desenvolvidas no período formativo do doutorado e exige por parte do estudante um comprometimento com sua formação seja na interação e diálogo nas aulas que são oferecidas ou também no comprometimento e responsabilidade em o doutorando assumir o seu protagonismo em sua formação (SANTOS; NASCIMENTO, 2019).

Uma outra opção para aprimoramento das habilidades do pesquisador é buscar pelo intercâmbio, realizando algumas disciplinas no exterior. Os ganhos oriundos da internacionalização configuram-se um recurso importante na formação de pesquisadores, visto que essa experiência amplia horizontes teóricos, metodológicos além da imersão em outras línguas, comportamentos e culturas diferentes. (ABRAO, 2015) se que o intercâmbio nem sempre é possível na realidade brasileira, se o

orientando não têm recursos próprios ganhar bolsa de estudo da CAPES nem sempre é possível, diante da limitação de recursos disponíveis para tal finalidade.

3.1.1 Construção da resposta

A construção da resposta é um processo mais complexo, pois envolve a aplicação de diferentes conhecimentos: técnico e digital; metodológico; teórico; epistemológico; pressupostos gnosiológicos e pressupostos ontológicos em relação ao fenômeno investigado (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015; VAN DER MAREN et al., 2019).

Assim, ser capaz de identificar e reconhecer a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa se torna uma habilidade a ser desenvolvida pelo pesquisador (CRESWELL, 2016).

Na construção da resposta segue-se um modelo proposto por Sánchez-Gamboa (2015). Esse modelo é denominado pelo autor como uma matriz paradigmática, entretanto na presente tese será denominado como elementos constituintes de uma pesquisa, pois, foi acrescentado o conhecimento digital proposto por (VAN DER MAREN et al., 2019).

Dentre os elementos propostos pelos autores estão: a aplicação do conhecimento técnico e digital; a aplicação do conhecimento metodológico; a aplicação do conhecimento teórico; a aplicação do conhecimento epistemológico; a aplicação dos pressupostos gnosiológicos e dos pressupostos ontológicos do fenômeno investigado.

3.1.1.1 Aplicação do conhecimento técnico e digital

A aplicação do conhecimento técnico e digital trata dos procedimentos a respeito da coleta das informações, dos dados sobre o objeto ou fenômeno a ser investigado. Nesse momento, o pesquisador observa e seleciona quais fontes e técnicas de coleta de dados que serão utilizadas para, posteriormente, realizar um processo cuidadoso de organização desses dados

Pesquisadores iniciantes podem considerar a coleta de dados como uma fase fácil da pesquisa, por envolver entrevistas ou coleta de observações. Entretanto, a coleta de

dados inclui várias etapas interconexas que vão desde a seleção do site até a elaboração de formulários para registro das informações (CRESWELL, 2016).

Os dados podem ser fatos, desde que estejam coerentes com as hipóteses realizadas anteriormente na elaboração da pergunta. Ou seja, devem constituir a confirmação ou não da hipótese. Assim, deixam de ser simples dados em si, e passam a ser examinados de modo científico, construídos por meio da técnica e do instrumento escolhidos para a coleta de dados.

O pesquisador precisa compreender os dados coletados, tanto os textos das entrevistas como as notas de campo das observações realizadas, e saber examiná-los de modo a caracterizá-los com sua interpretação. Os resultados de uma pesquisa passam a ser confiáveis à medida que o pesquisador apresenta uma sistematicidade em seus resultados (CRESWELL, 2016).

A construção de conhecimentos válidos que podem vir a ser agentes de transformação é um dos pressupostos da utilização de variadas técnicas na coleta e na análise de dados. Dessa forma, experiencia-se a pesquisa sob a perspectiva de:

[...] diferentes olhares, correntes de pensamento e distintos caminhos metodológicos para abordar os significados. A eleição de uma estratégia dependerá igualmente da questão de pesquisa e do posicionamento do pesquisador em um paradigma (LIMA; LEITE, 2019, p. 776).

O tratamento dos dados, em relação ao fenômeno ou ao objeto a ser estudado, ocorre de forma progressiva, alinhado à objetividade dos estudos. O essencial para a ciência não é tanto o resultado a que se chegou, mas antes, o caminho percorrido que permitiu a obtenção de determinados resultados:

A articulação, que denominamos de nível técnico, não esgota o processo nem se explica separado de outras dimensões que articulam e ponderam instrumentos e técnicas de coleta e análise. Nesse caso, supõe-se um nível mais complexo que abrange o anterior e que se refere aos passos, aos procedimentos, às estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 60).

Desse modo, o pesquisador precisa estar atualizado em relação aos métodos e às técnicas, inclusive as digitais, que facilitem o acesso a informações e auxiliem na construção de sistemas de coleta de dados empíricos.

Com o passar dos anos, alguns programas para análise de dados qualitativos se expandiram (*ATLAS.ti*, *INVIVO*, entre outros) e, com isso, existem programas que auxiliam os pesquisadores no armazenamento dos dados, bem como na constituição do banco de dados. Além disso, ajudam o pesquisador a encontrar evidências relevantes no banco de dados para os códigos e os temas, analisando como diferentes participantes se relacionam ou se contradizem em suas falas (CRESWELL, 2016).

Isso ocorreu com a expansão das inovações tecnológicas, por meio das quais vivenciou-se uma transformação nos modos de se realizar pesquisa, fazendo surgir no século XXI o pesquisador digital. Um pesquisador que articule as práticas necessárias à pesquisa com o uso de ferramentas tecnológicas e digitais, tanto para a análise dos dados, como para auxiliar a interpretação dos resultados. O que era desconhecido pela prática da pesquisa tradicional hoje se tornou uma realidade relevante à produção do conhecimento (FUKUNAGA et al., 2019).

Há, nesse sentido, algumas habilidades essenciais a serem desenvolvidas e até mesmo aprimoradas pelos pesquisadores em Educação, tais como: organizar os recursos utilizados na pesquisa de modo sistemático e organizado; escolher, elaborar e aplicar um instrumento de pesquisa; utilizar software qualitativo para a análise de dados; utilizar várias etapas de verificações de validade em seu projeto qualitativo; codificar diferentes fontes de dados; entender as etapas de coletas de dados; validar os dados de pesquisa (CRESWELL, 2016; VAN DER MAREN et al., 2019).

3.1.1.2 Aplicação do conhecimento metodológico

A aplicação do conhecimento metodológico é parte integrante do percurso investigativo à obtenção do conhecimento científico, denominado por Van der Maren (2019). Essa parte subsidia um processo que se edifica de forma progressiva, governando e iluminando o devir da ciência, mas não é imutável:

Em todo enfoque metodológico, existe implícita uma concepção de ciência. Entende-se como ciência um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que têm um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resultam de relações objetivas; estas se descobrem gradualmente e se confirmam por métodos definidos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 61).

Por outro lado, sua descrição meticulosa permite que o processo possa ser replicado por outro pesquisador, visto que o conhecimento científico é verificável, questionável, provisório e até mesmo refutável: “pretende-se de fato trazer à luz uma condição que se imponha como uma exigência a todo empreendimento de conhecimento que tenha a pretensão de se apresentar como ciência” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 12). Uma pesquisa científica, com dada problemática a ser investigada, requer domínios especializados para o crescimento do saber. Desse modo, quanto maior a compreensão metodológica, maior é a possibilidade de elaboração de novos saberes.

Com isso, a formação do pesquisador não pode estar pautada apenas em uma cultura de base disciplinar dos programas ou de grupos específicos alinhados à mesma temática. Há de estar alinhada à cultura dos estudantes os quais têm o seu percurso de aprendizagem e, por isso, se tornam protagonistas nas escolhas metodológicas diante do objeto que está sendo investigado (MORENO BAYARDO; JIMENEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011).

Nas escolhas metodológicas delinea-se a elaboração do projeto de pesquisa, momento no qual a pesquisa é desenhada e planejada. Com o objeto já pensado para análise, constrói-se então um plano, delimitando o espaço configurativo desse objeto, a articulação dos diferentes conceitos concernentes a ele, bem como suas variáveis e perspectivas. Em outras palavras, é uma importante planificação da pesquisa: o desenho e a estruturação do caminho que será percorrido, inclusive, já prever metodologicamente os recursos a serem utilizados na pesquisa. É a estrutura do projeto que se pretende investigar com base em todas as evidências do objeto já levantadas. Dessa forma:

Ele é um campo de determinabilidade, um espaço de causação. É também o lugar de uma combinatória, de um cálculo dos problemas de onde se destacam progressivamente os objetos científicos e que permite estabelecer fatos que são suas soluções teóricas (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 170).

O projeto da pesquisa é um guia, como um mapa, para o investigador no qual estão pré-definidas as ações operacionais sobre o objeto a ser investigado. O projeto de pesquisa engloba um bom planejamento, no qual consta: a definição da abordagem de pesquisa; a viabilidade do objeto a ser pesquisado; a construção do propósito da pesquisa, articulando-o com possíveis hipóteses que auxiliam o pesquisador a delimitá-lo e a encontrar uma lente teórica para auxiliar na leitura dos dados (ROCHA; SILVA, 2007; CRESWELL, 2016)

Na elaboração do projeto de investigação é necessário que predominem as indagações do pesquisador, como também suas hipóteses nas quais são designados outros autores e fontes. Assim sendo, a nova pesquisa a ser desenvolvida terá promissoras probabilidades de conseguir cientificamente elaborar novas respostas para o problema (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

Diagramar a macroestrutura do projeto qualitativo auxilia o pesquisador a criar um modelo próprio para seu estudo, com tópicos e subtópicos. A organização desses tópicos é tanto fundamental para a aceitação do estudo qualitativo como para a defesa dele (CRESWELL, 2016); (VAN DER MAREN et al., 2019).

A resposta a esses tópicos auxilia o pesquisador a entender melhor o problema de pesquisa. Além disso, ajuda-o a criar seu plano estratégico para conduzir o estudo qualitativo e a definir questões do problema de pesquisa, tais como: identificar os participantes da coleta de dados (quais os instrumentos que serão utilizados), como serão realizados a análise dos dados, a ética do estudo, o rigor, a validação e a apresentação dos resultados, podendo ser por meio de livros, de seminários, de artigos de revistas etc. Desenvolver a escrita é outra habilidade que um pesquisador qualitativo precisa aprimorar. Um bom título, um bom resumo e a elaboração de uma boa introdução para o estudo qualitativo são fundamentais. Essas habilidades fornecem direção e foco para manter o estudo qualitativo no caminho certo (CRESWELL, 2016).

3.1.1.3 Aplicação do conhecimento teórico

A investigação científica não se limita apenas à execução de procedimentos técnicos. A sua realização é mais ampla e complexa, pois envolve uma teoria da ciência.

Consequentemente, essa teoria da ciência, em algum momento se redimensionou em uma outra teoria, na qual subjetivamente estava implícito uma concepção de objeto, de ser humano e de sociedade. Houve uma evolução da teoria científica (VAN DER MAREN, 1996).

A aplicação do conhecimento teórico é o elemento inseparável do processo científico. Consiste numa condição necessária à observação e à análise sistemática em torno do objeto do conhecimento (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

A teoria se faz necessária para dar sentido, interpretar e auxiliar na explicação dos dados coletados, não servindo apenas para descrever os fenômenos. As teorias funcionam como uma lente teórica pela qual o pesquisador fará a leitura de seus dados, desse modo, têm o papel fundamental de contribuir com o pesquisador na obtenção de novos *insights* para construir novas teorias ou novos conceitos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

Compreender quais são suas funções e responsabilidades específicas também faz parte do rol de conhecimentos necessários ao pesquisador da atual sociedade democrática. Entender e respeitar o conceito de liberdade acadêmica e função política de pesquisa pode envolver vários desafios, dentre eles: desafiar dogmas; questionar a relevância de opiniões, crenças e conhecimentos estabelecidos; conhecer as regras de publicação; e respeitar a propriedade intelectual (VAN DER MAREN et al., 2019).

O processo científico parte da teoria, ou seja, de informações baseadas em uma problemática para a construção epistemológica do problema. Como esse problema nasceu? O que já se construiu acerca do problema? Em qual momento houve rupturas do senso comum relacionado a esse problema? Quando esse problema começou a ser questionado? É com base nessas reflexões que o polo teórico auxilia na construção de hipóteses para serem confirmadas ou até mesmo contestadas.

O processo de construção da ciência também envolve a elaboração de hipóteses. Elas podem trazer vestígios dos fatos que poderão, consequentemente, ser validados ou não:

Cada enfoque metodológico dá privilégio a certas teorias com as quais se integra como parte constitutiva de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno. A partir disso é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 60).

Nesse sentido, tomar consciência da pesquisa que está sendo realizada, respeitando as suas características e seus desdobramentos específicos, é uma atitude estética que o pesquisador precisa cuidar no momento de suas escolhas (VAN DER MAREN et al., 2019).

A teoria instiga o pesquisador a refletir e a indagar-se sobre o que já é posto como conhecimento. Um pesquisador só poderá expandir o conhecimento científico sobre o fenômeno se ele fizer questionamentos sobre o objeto de estudo, dispor de subsídio teórico e metodológico que viabilizem o discernimento em termos de coleta e análise de dados. Assim, “A melhor teoria é a que fornece o melhor instrumento para manipular uma realidade dada” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 106).

Não se pode pensar na teoria posteriormente, fazendo com que ela valide os resultados encontrados. Para o cientista, a teoria percorre prioritariamente o caminho inverso. O pesquisador se apropria da teoria sobre o fenômeno para, então, ir para o campo da investigação.

A teoria, assim como o método, constitui um caminho que se refaz durante a própria caminhada. O modelo teórico não é o “alfa e ômega” a ser atingido, mas sim um meio para apreender e interpretar de certa maneira, de acordo com determinada perspectiva (BARROS, 2018).

A teoria não deve ser utilizada como uma prática auto justificadora. Deve, sim, ser ela uma prática facilitadora na coleta de dados, servindo de lente ao pesquisador no modo de interpretar os resultados.

3.1.1.4 Aplicação do conhecimento epistemológico

A aplicação do conhecimento epistemológico auxilia o pesquisador a manter-se vigilante e reflexivo em relação aos seus procedimentos como também aos resultados encontrados. Às vezes, pode-se pensar que a epistemologia é uma ciência restrita apenas ao uso do filósofo. Entretanto, ela é uma ciência integrante do cotidiano do

cientista, visto que fomenta indagações reflexivas sobre determinado fenômeno investigado (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015). A epistemologia leva o cientista a manter-se vigilante ante o que vai se desvelando no decorrer do processo investigativo em que está envolvido:

Por trás das diferentes formas e procedimentos para abordar a realidade educativa encontramos de forma implícita, diferentes pressupostos que exigem ser desvelados. Por tal motivo, adquire fundamental importância um estudo de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998, p. 22).

Antes da formulação e do desenho de um quadro teórico da investigação, é necessário refletir sobre a epistemologia privilegiada numa pesquisa. É com base na epistemologia que se constroem questionamentos, críticas e, assim, o pesquisador vai encontrando na teoria do conhecimento uma sustentação para o desenvolvimento de sua investigação:

O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência o seu objeto. Tem como função não somente resolver o problema geral das relações entre a filosofia e a ciência, mas serve de ponto de encontro entre elas (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998, p. 24).

A epistemologia tem como premissa manter uma reflexão, ou seja, uma vigilância crítica em todo o processo da construção do conhecimento científico. O pesquisador deve estar ciente de que o conhecimento construído pode, a cada etapa da estruturação da pesquisa, ser tanto passível de contestação, como também provisório. O papel da epistemologia consiste em atividades de exploração e de confirmação de novos conhecimentos. No **Erro! Fonte de referência não encontrada.** é possível verificar alguns princípios antes da escolha da epistemologia ser adotada na investigação.

Quadro 6 - Princípios da epistemologia

Princípio	Definição
Princípio da causalidade	Questionamento sobre um fenômeno. Assim, parte para a compreensão desse fenômeno, procurando conexões com outras possibilidades já apresentadas em investigações anteriores.
Princípio do determinismo	Levantamento de hipóteses sobre o que está sendo questionado. Então, começa-se a levantar o que se tem produzido e já explicado sobre o fenômeno.

Princípio da finalidade	Estabelecimento do objetivo da investigação e sua relevância para a comunidade científica.
Princípio da conservação	Desenvolvimento de uma linha do tempo do fenômeno, procurando encontrar em que nível o fenômeno se encontra. Além disso, ocorre um levantamento de transformações por ele já percorridas para que, assim, possa dar prosseguimento à ampliação da construção do conhecimento. É o momento de coletar provas suficientes.
Princípio da negligenciabilidade	Seleção do que é essencial sobre o fenômeno a partir do qual deseja ampliar a construção do conhecimento.
Princípio da concentração	Seleção de uma determinada análise das informações e conhecimentos já construídos. É o momento de focar nos casos, nas variáveis já apresentadas, apropriando-se de amostras já coletadas sobre o fenômeno.
Princípio da economia	Opção por um caminho que será percorrido com rigor sistemático, de modo que oriente a escolha das teorias e das leis concorrentes.
Princípio da identificação	Realização de uma análise comparativa crítica e dialética, procurando uma articulação das singularidades e explicações sobre o diferente.
Princípio da validade transitória até novas informações	Demonstração e apresentação das teorias construídas, embora sempre estejam em permanente estado de transformação. Nenhum conhecimento é estável; assim, pode ser reconstruído, ampliado ou até mesmo refutado.
Princípio da correspondência	Apropriação da teoria antiga para a reelaboração de uma nova teoria como forma de aproximação. É essa correspondência que permite uma conexão direta com o fenômeno, dispondo de uma congruência metódica clara com resultados da pesquisa realizada.

Fonte: a autora, adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977).

Os pesquisadores encontrarão, na reflexão epistemológica, não apenas os fundamentos para se assegurarem do rigor da exatidão, da precisão de seu procedimento, mas encontrarão, também, preciosas indicações que guiarão a indispensável imaginação da qual deverão dar provas para evitar os obstáculos epistemológicos e conseguirem fazer progredir o conhecimento do objeto que investiga. A epistemologia busca tentar compreender e refletir sobre o conhecimento em todo seu processo constitutivo, considerando os valores culturais e as ideologias do momento, bem como os paradigmas da construção do conhecimento:

A garantia, em Educação, de que a epistemologia utilizada numa pesquisa produz/contribui para o avanço da ciência e garante a cientificidade do trabalho ocorre na medida da demonstração clara das posturas e dos conceitos do pesquisador no que se refere à Cultura, ao Conhecimento, à Ciência, à Sociedade, ao Homem, à Educação, à Tecnologia, à Linguagem, ao Sujeito, ao Objeto e ao Método entre outros. Tais opções não são únicas, mas são necessárias para coerência e lógica interna (da epistemologia e) da pesquisa (PULITA, 2016, p. 13).

Cabe ao pesquisador mobilizar a filosofia das ciências, a epistemologia, para criticar ou até mesmo tirar conclusões dos resultados de suas pesquisas. Desse modo, é necessário definir e justificar uma estrutura de referência epistemológica, além de analisar as pesquisas já realizadas. Além disso, é indispensável identificar nelas os requisitos epistemológicos, sinalizando os pontos fortes e as lacunas para dar continuidade à produção do conhecimento (VAN DER MAREN et al., 2019).

Compreender e identificar as crenças epistemológicas facilitam a construção do diálogo, da reflexão e da análise da investigação científica. Essas crenças mobilizam o pesquisador a emitir questionamentos sobre algum fato, fenômeno ou objeto que lhe desperta curiosidade e/ou interesse em investigar em sua totalidade. Nesse momento, é preciso romper com o senso comum e avançar em direção ao conhecimento científico (ZANOTTO; GAETA-GONZÁLES, 2018).

Portanto, entende-se que a formação de um pesquisador deva também estar atrelada à compreensão das opções epistemológicas. Deva, inclusive, estimular a autorreflexão na pesquisa sobre as escolhas epistemológicas, teóricas e éticas do pesquisador.

3.1.1.5 Aplicação dos pressupostos gnosiológicos

Os pressupostos gnosiológicos se referem à compreensão do objeto e de sujeito e à interrelação deles na construção do conhecimento. Estar ciente desses pressupostos possibilita ao pesquisador uma reflexão mais profunda sobre a essência do objeto a ser investigado e a verificação das inferências realizadas na ação de conhecer o objeto investigado. “O concreto se constrói por intermédio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 89).

3.1.1.6 Aplicação dos pressupostos ontológicos

Na aplicação dos pressupostos ontológicos denota-se a concepção de ser humano, de história e de realidade que se tem do objeto sob investigação (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015). Sabe-se que o ser humano é um sujeito singular, com identidade própria, sendo, inclusive, distinto de qualquer outro ser humano:

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo (como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade), por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc. (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015, p. 66).

A realização de uma pesquisa percorre um itinerário científico. O transcorrer de uma investigação engaja-se na articulação dos pressupostos ontológicos da pesquisa científica: o contexto histórico de determinada sociedade; as condições sociopolíticas e econômicas dessa sociedade; a concepção de ser humano vigente em tal sociedade; o perfil da instituição, do curso e do corpo docente em que a investigação está ancorada; o conjunto de saberes, crenças e valores que o pesquisador traz consigo etc. Independentemente do objeto ou da problemática a ser investigada, a compreensão de tais pressupostos ontológicos de uma pesquisa se faz relevante à formação de um pesquisador, pois dão sustentação para a análise, a interpretação e a construção de um novo conhecimento de cunho científico.

3.2 DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL

O desenvolvimento atitudinal pode ser compreendido como o desenvolvimento psicológico do pesquisador e engloba a mudança de percepções, de avaliação e de motivação. A mudança de percepções se refere a opiniões, a pontos de vista e à mentalidade do pesquisador sobre qualquer etapa ou aspecto do seu projeto. Já a mudança avaliativa diz respeito aos valores e ao modo de ponderar sobre o que é relevante ou ao que pode até ser descartado na pesquisa.

A mudança motivacional compreende, por sua vez, a motivação e a satisfação com o processo da realização da pesquisa. Motivação e satisfação compreendidas como elementos fundamentais para que ocorra tanto o engajamento como a autonomia por parte do pesquisador com o aprendizado e o gerenciamento da produção do conhecimento científico a partir da investigação a que se propôs desenvolver (ALBERTYN; VAN COLLER-PETER; MORRISON, 2018).

Outro contributo à ampliação do desenvolvimento atitudinal do pesquisador é o estabelecimento de uma relação gratificante entre orientador e orientando, alinhada à ambientação com as normas, com as demandas institucionais e com os aportes financeiros à pesquisa (SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015). Uma relação gratificante que engloba também, entre outros tantos aspectos, os *feedbacks* dados pelo orientador ao estudante sobre a organização, a estrutura e a elaboração da tese.

Feedbacks esses do orientador feitos preferencialmente por escrito, contendo o máximo de detalhes. *Feedbacks* do orientador em relação às lacunas presentes no processo de investigação e de elaboração dos registros da pesquisa. *Feedbacks* do orientador sobre os avanços a serem alcançados em cada etapa da investigação etc. (EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012).

Esses momentos de *feedbacks* podem contribuir para o desenvolvimento atitudinal do pesquisador, mesmo que nem sempre sejam positivos, as críticas também sugerem um amadurecimento cognitivo. Por outro lado, é indispensável o cuidado no modo de repassar esses *feedbacks*, pois nem sempre todos os estudantes estão prontos para receber as críticas, mesmo que construtivas. Por isso, a atitude compreensiva do professor orientador deve fazer parte desse contexto. Tais aspectos estão inter-relacionados à autoeficácia dos estudantes em termos de desempenho no modo de empreender a pesquisa, assinalada por Niehaus *et al.* (2018). Autoeficácia essa que pode vir a ser adquirida mais amplamente quando o estudante pode contar com a colaboração do corpo docente, mais especificamente, no momento dos *feedbacks*.

Outro exemplo do desenvolvimento da autoeficácia é a mentoria por pares, uma vez que o trabalho em grupo é uma experiência para isso (NIEHAUS; GARCIA; READING, 2018). O trabalho em grupo promove um processo de socialização dos

estudantes nos programas de doutorado e está também diretamente relacionado à dimensão atitudinal do pesquisador no seu percurso formativo.

A socialização diz respeito ao processo de compreensão das exigências acadêmicas, das normas e da adoção delas para pertencer a um determinado grupo de estudos. Em alguns casos, a falta de consideração a respeito dos diferentes níveis de aprendizagem e da diversidade de origem (familiar, geográfica, acadêmica etc.) e de idades pode levar os estudantes a desistirem do processo de doutoramento por não conseguirem se socializar, nem dentro do programa, nem com os colegas (GARDNER, 2008a; CISCON-EVANGELISTA, 2014).

A socialização pode ocorrer nos grupos de pesquisa, com as discussões e a troca entre os pares. Isso auxilia na construção de conhecimentos, estimula tanto o desenvolvimento da autonomia do pesquisador como também a capacidade criativa dele (TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015).

A parceria com os pares envolve um trabalho em equipe, cujas competências para a efetivação de um trabalho harmonioso estão apresentadas no **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Quadro 7 - Elementos essenciais para o trabalho em equipe

Competência	Descrição
Construção de uma rede de trabalho	Estabelecer e manter vínculos positivos com outras equipes de trabalho, além de sua própria equipe, seja regional, nacional e internacional.
Respeito à diversidade	Apreciar a diversidade da equipe (estágio de carreira, idioma, cultura, gênero); comunicar-se bem com pessoas diversas, percebendo as perspectivas dos outros, mostrando respeito pelos valores dos outros.
Inteligência Emocional	Criar ativamente um ambiente humano agradável para o trabalho; mostrar empatia, responsabilidade, humildade, amizade, altruísmo.
Inspiração de confiança moral	Valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipe; compartilhar informações; tratar todos os indivíduos com justiça; agir com integridade; manter sua palavra; cumprir prazos.
Inspiração de confiança baseada em competência	Inspirar confiança em suas capacidades e habilidades; ser capaz de explicar e sublinhar suas competências e seu valor para os outros.
Pensamento estratégico	Pensar em um nível mais amplo; ter uma visão de longo prazo; considerar possibilidades abrangentes no desenvolvimento de uma visão para o futuro'.
Obtenção de engajamento emocional	Inspirar um forte desejo de sucesso entre os membros da equipe; orientar os outros para uma meta bem-sucedida e realização de tarefas.

Capacitação dos - talentos de outras pessoas	Fazer perguntas que tragam o melhor de outras pessoas; melhorar ativamente as habilidades e talentos de outras pessoas por meio de <i>feedback</i> construtivo; capacitar outros com autoridade para realizarem tarefas de forma eficaz.
Iniciativa	Ser proativo; aproveitar as oportunidades e agir de acordo com elas; originar ações e influenciar ativamente os eventos.
Tomada de decisão	Tomar decisões rápidas quando necessário; tomar decisões racionais e sólidas.
Resolução de conflitos	Promover harmonia e consenso por meio do tratamento diplomático de desacordos.
Persuasão	Obter acordo para propostas e ideias; permanecer firme em face da oposição; negociar habilmente.
Resiliência	Responder com eficácia às decepções e aos contratempos; manter a calma e o controle, mesmo sob pressão; receber críticas de maneira construtiva em vez de ficar na defensiva.
Flexibilidade	Ser adaptável e receptivo às novas ideias; responder e se ajustar facilmente às mudanças nas demandas e circunstâncias de trabalho; não ficar vinculado às velhas maneiras de fazer as coisas.

Fonte: a autora, adaptado de Creswell (2016); Gilbert *et al.* (2017).

Entende-se que uma pesquisa não se desenvolve solitariamente. É necessário ao pesquisador trabalhar em equipe para que o seu aprimoramento ocorra. Desse modo, a pesquisa não se transforma em um trabalho doloroso, mas em uma atividade colaborativa que resulta em aprendizagens, seja pela participação nos grupos de pesquisa ou por meio das interações com os pares nas disciplinas. Tais interações são fundamentais para o desenvolvimento do pesquisador.

O percurso de uma investigação exige do pesquisador, dentre várias habilidades, o equilíbrio emocional e a resiliência. Em uma pesquisa, sempre há possibilidades de retrocessos e de avanços. Trabalhar de forma constante e, se possível, antecipar alguns desafios que podem emergir da pesquisa tornará o trabalho do pesquisador um pouco mais fácil (CRESWELL, 2016).

Um estudante de doutorado há de primar pela sua originalidade e autonomia, sabendo identificar maneiras para deixar de ser consumidor e passar à produtor de conhecimentos. Há de primar pelo cultivo da reflexão e da ética, a ponto de mostrar-se sensível às necessidades reais da sociedade e ir em busca de respostas plausíveis para tentar solucioná-las. (GARDNER, 2008a).

O percurso formativo do pesquisador nos PPGSS deve estimular a auto-reflexividade, viabilizando o aprendizado de como articular as opções

epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas em vista da compreensão do objeto de estudo sob investigação. Percurso formativo esse também capaz de mobilizar o pesquisador a produzir conhecimento científico inédito, ao invés de endossar a tendência de tão só mencionar ou repetir o que outros já publicaram (MARIA-GOROSTIAGA, 2017).

Nessa perspectiva, algumas habilidades mostram-se como essenciais a serem desenvolvidas pelo pesquisador na sua formação como também ao longo do seu percurso formativo, tais como: ser flexível a outras possibilidades de interpretação dos dados coletados; reconhecer os erros, quando sinalizados por seu orientador e por seus pares; e estar aberto ao ouvir objeções de outros pesquisadores; demonstrar humildade e expor suas dúvidas em relação ao desenvolvimento e à qualidade científica na exposição dos registros e resultados de sua pesquisa, entre outras (VAN DER MAREN et al., 2019).

3.3 DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Não são poucas as situações em que o termo intelectual é sinônimo de alguém metido, chato, vaidoso, prepotente, arrogante, presunçoso, inflexível e até mesmo moralista. O termo 'intelectual' remete, antes de tudo, à atividade mental desempenhada pelo ser humano, ao modo inteligente como se faz gestor de sua história, de seus sonhos e das estratégias que empreende em prol do alcance dos objetivos a que se propõe alcançar. Intelectual é também alguém que não só vive de ideias alheias, mas também as produz, as compartilha e as socializa.

A Educação exerce papel fundamental no desenvolvimento intelectual do ser humano. É a Educação que propicia ao ser humano tal desenvolvimento em meio a diversos contextos, aprendizados e vivências a partir da interação com seus semelhantes, com a cultura, a literatura, o legado da ciência, a arte, a religião, a economia, o esporte, a comunicação etc.

Em termos de percurso formativo do pesquisador, o aprimoramento intelectual se dá de maneira gradual, interativa e socializadora. Engloba, dentre vários elementos, o tirocínio e o encantamento em articular tanto a observação de problemas de uma

determinada sociedade ou área do conhecimento como a identificação de possíveis soluções de tais problemas por meio de interlocuções teóricas e delineamentos metodológicos de cunho científico. Cada etapa da investigação desafia o pesquisador a avançar em termos de apuração das suas percepções, de comprovação de suas hipóteses, de embasamento de suas deduções. Desafia o pesquisador a demonstrar maturidade na apropriação de saberes, na manipulação de técnicas investigativas e na socialização das ideias oriundas de suas descobertas e análises (EVANS, 2011).

O percurso do desenvolvimento intelectual é perfilado por quatro mudanças: a mudança epistemológica; a mudança racional; a mudança analítica e a mudança de compreensão. A mudança epistemológica envolve o processo de compreensão no modo como o investigador intui sobre a reflexão de como fazer pesquisa, bem como a estruturas e a conhecimentos teóricos e conceituais acerca da atividade de pesquisa. Nesse aspecto, é necessário que os PPGSS estimulem o pesquisador a pensar sobre suas escolhas epistemológicas para que ocorra a mudança no processo de compreensão epistemológica (MARIA-GOROSTIAGA, 2017). Na mudança racional, o pesquisador é capaz de tomar decisões assertivas. Pois, já compreendeu os elementos da construção científica, sabendo escolhê-los e aplicá-los em suas futuras investigações. A mudança analítica refere-se à mudança no grau de análise aplicado à atividade de pesquisa. O pesquisador já é capaz de analisar e criticar aspectos frente a sua própria investigação como também ser crítico nas pesquisas alheias. A mudança de compreensão envolve a mudança em termos de entendimento sobre os processos gerais de pesquisa e a ampliação dos conhecimentos afins.

Compreendendo o processo formativo do desenvolvimento do pesquisador como sendo subjetivo e inacabado, é indispensável considerar que, quanto mais ele trabalha em equipe, melhor será a sua produtividade e o aumento de sua capacidade intelectual para a atividade de pesquisa.

As diferentes dimensões não se desenvolvem isoladamente. Ao contrário, se articulam e se interconectam em cada pesquisador de modo singular e subjetivo. Evans (2011) sinaliza que a prática da pesquisa coloca o pesquisador ante novos desafios, que nem sempre podem ser encontrados em livros de metodologia científica. Esse fato faz

com que o pesquisador busque por possíveis soluções à resolução do problema com o qual se deparou. Em busca da resolução desse problema, o pesquisador traça um caminho de acordo com suas necessidades e interesses. Nesse sentido, a pesquisa de Galletto *et al.* (2018). corrobora com Evans (2011) pois sinalizam que formar pesquisadores deveria estar voltada também a formar acadêmicos autônomos.

A articulação do desenvolvimento comportamental, do desenvolvimento atitudinal e do desenvolvimento intelectual auxilia o pesquisador na criação de sua própria identidade. Estabelece características próprias pelo modo como realiza a pesquisa. Apresenta seus dados e demonstra agilidade na resolução de problemas que possam ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a identidade do pesquisador vai se constituindo ao longo dos tempos.

Sabendo que um pesquisador é um adulto aprendiz, que escolheu por si mesmo o caminho da PGSS, seja por motivo pessoal ou profissional. Ele optou por aprender os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa, assim como de outras pesquisas, inclusive até a orientar futuros pesquisadores a realizarem suas próprias investigações, objetivando a construção do conhecimento científico.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa está voltada para a compreensão de como os indivíduos atribuem significados a um determinado problema (CRESWELL; ROCHA; SILVA, 2007). Isso posto, a presente pesquisa se propõe responder à questão: **quais foram as vivências formativas do pesquisador em Educação no Brasil egressos entre 2016 e 2020?**

A lente fenomenológica contribuiu, pois, pretendíamos: focar na totalidade da experiência humana; buscar por significados e essências das experiências; obter descrições de experiências em primeira pessoa; fornecer, por meio da experiência, uma base estrutural para uma análise reflexiva e interpretativa.

Além disso, um estudo com características da fenomenologia:

1. Procura revelar mais plenamente as essências e significados da experiência humana; 2. Procura descobrir os fatores qualitativos, em vez dos quantitativos, no comportamento e na experiência; 3. Envolve o eu total do participante da pesquisa e mantém o envolvimento pessoal e apaixonado; 4. Não busca prever ou determinar relações causais; 5. É iluminado por meio de descrições cuidadosas e abrangentes, representações vívidas e precisas da experiência, ao invés de medições, classificações ou pontuações (MOUSTAKAS, 1994, p. 87).

Ao escolher um procedimento metodológico fenomenológico, o próprio pesquisador deve ser capaz de conhecer-se. Trata-se de um pressuposto indispensável, pois isso o habilita a descrever a experiência significativa de outrem com o fenômeno sendo capaz de interpretá-la, sem confundir com suas próprias experiências (MOUSTAKAS, 1994).

Entendendo que a experiência se relaciona com um passado vivenciado pelo participante, é relevante considerar todos os aspectos que envolvam as memórias desse passado e que tenham relações com o fenômeno investigado. Compreender os significados implícitos na descrição da experiência no contexto de uma situação particular é o objetivo principal do conhecimento fenomenológico (MOUSTAKAS, 1994a).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador fazer a suspensão de juízo, e “a suspensão, por sua vez, aponta para o total e radical abandono de todos os pressupostos ditos

hipostasiastes¹³, passando para o acompanhamento da experiência intencional dos objetos que se abrem a partir daí” (FEIJOO; GOTO, 2016).

Assim, entende-se que o pesquisador procura esvaziar-se da essência das coisas, ou seja, suspender o julgamento *a priori* que se têm do fenômeno que está sob investigação, para que ele se manifeste em toda a sua totalidade, livre de experiências pré-concebidas.

4.1 ETAPAS DA PESQUISA

A busca por evidências científicas em investigações fenomenológicas, pressupõe uma série de procedimentos que exigem uma maneira organizado, disciplinada e sistemática (MOUSTAKAS, 1994).

Esses procedimentos envolvem três etapas que partindo da descoberta, passando pela interpretação e concluindo com a análise do fenômeno a ser investigado. Denominadas como:

- a) Etapa de preparação;
- b) Etapa de coleta de dados;
- c) Etapa de organização e análise dos dados.

4.1.1 Etapa de preparação

No primeiro momento da etapa de preparação, realizamos a imersão no tema - a fim de se elaborar a formulação da questão problema e o projeto a ser investigado. A imersão do tema se deu nos anos de 2019 a 2021 e contou com as seguintes atividades:

- a) Participação em congresso;
- b) Organização de seminários sobre a formação do pesquisador;
- c) Revisão de literatura para mapear o campo a ser investigado;
- d) Leitura dos documentos oficiais da PGSS no Brasil;
- e) Leitura da literatura sobre a teoria já construída sobre a formação do pesquisador.

Essas etapas permitiram constituir a problematização da pesquisa (tópico 1.1) e o capítulo 2.

A imersão no campo auxiliou na delimitação do fenômeno a ser investigado e na elaboração da questão norteadora. A revisão de literatura, elemento fundamental para o conhecimento do que já foi estudado sobre o fenômeno, segundo Moustakas (1994), demonstrou que a aprendizagem do pesquisador em Educação ainda é um fenômeno com pouca aderência nos estudos brasileiros, mas que já vêm sendo investigado em outros países, como por exemplo Canadá, Reino Unido, México dentre outros.

As pesquisas já realizadas, aqui no Brasil, refletem aspectos que podem auxiliar a formação do pesquisador, tais como: a criação e utilização de uma plataforma para auxiliar na disseminação do conhecimento de uma comunidade específica (TEIXEIRA, 2011). Os perfis estratégicos de aprendizagem autorregulada e de aprendizagem autodeterminada dos estudantes dos cursos *stricto sensu* (LIMA-FILHO, 2016). Os aspectos relacionados à escrita acadêmica (ANDRADE, 2015; FRANÇA, 2018; IGREJA, 2017; SILVA, 2012; BOVO, 2019). O aprofundamento de questões filosóficas nos PPGSS (HOSTINS, 2006). A importância do domínio da língua inglesa na formação de mestres e doutores (IGLESIAS, 2006). Aspectos emocionais alinhados ao prazer e aos sofrimentos tantos dos estudantes como docentes dos PPGSS (MOREIRA, 2018). A questão de gênero da formação na PGSS (CISCON-EVANGELISTA, 2014). A importância da participação em grupos de estudos e pesquisa (ALVES, 2008; (FOLETTTO, 2017; TEIXEIRA, PASSOS, ARRUDA, 2015).

Desse modo, foi possível constatar que o fenômeno **vivências formativas do pesquisador em Educação** ainda precisa ser melhor investigado, sob a perspectiva do doutor, já que ele passou pela experiência formativa do doutorado. Por isso, a escolha desse público-alvo levou em consideração alguns aspectos relevantes, tais como:

O participante da pesquisa tenha experimentado o fenômeno, esteja intensamente interessado em compreender sua natureza e significados, esteja disposto a participar de uma longa entrevista e (talvez uma entrevista de acompanhamento) e que conceda ao investigador o direito de gravar, possivelmente filmar a entrevista e publicar os dados em uma dissertação e outras publicações (MOUSTAKAS, 1994a).

A etapa de preparação envolveu também a elaboração do projeto para aprovação pelo comitê de ética da PUCPR, nº CAEE 38449920.1.0000.0020 (APÊNDICE A) atendendo ao princípio ético proposto por (MOUSTAKAS, 1994). Após aprovação do projeto pelo comitê de ética da PUCPR, passou-se para a segunda etapa que foi a coleta de dados que envolveu várias fases.

4.1.2 Etapa de coleta de dados

A primeira fase de coleta de dados teve início em março do ano de 2020 com o processo de localização das instituições que ofereciam programas de doutorado em Educação. Nessa etapa, localizamos 65 instituições, para as quais enviamos um *e-mail* às coordenações dos programas (APÊNDICE B), solicitando a divulgação para os egressos titulados doutores em Educação, sem delimitar o ano, do *survey* para a coleta de dados da pesquisa (APÊNDICE C). Nesse *e-mail* já estava incluso o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D). Após um mês, 186 egressos responderam o *survey*.

Posteriormente, na segunda fase da etapa de coleta de dados buscamos pelos egressos, de forma individual, utilizando a Plataforma Sucupira. Entretanto, só foi possível encontrar os egressos titulados no quadriênio vigente, no caso, apenas a partir de 2020. Para esses doutores, o contato se deu via *e-mail*, informado no currículo *Lattes* de cada um. Nessa segunda fase, retornaram mais 13 respostas.

Na terceira fase, a coleta ocorreu por meio do acesso à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), selecionando teses a partir do ano de 2017, nos programas de pós-graduação em Educação. Retornaram 245 teses que foram exportadas em uma tabela no *Excel* para extrair o nome do autor da pesquisa. Com o nome dos autores em mãos, foi acessado o currículo *Lattes* de cada um e enviado um *e-mail* individual para esses 245 autores, com anexo de um *survey* para selecionar um grupo homogêneo que tivesse experiência maior em pesquisas. Ao término do envio desses *e-mails*, retornaram mais 22 respostas, totalizando 211 respostas.

Em 13 de agosto de 2021, iniciamos a quarta fase da etapa de coleta de dados com a divulgação do *survey* nas redes sociais da pesquisadora tais como: *Facebook*, *Instagram* e grupos de *WhatsApp*.

Até o dia 2 de setembro de 2021, haviam retornadas mais 12 respostas, totalizando 223 participantes. Considerando essa quantidade ainda uma amostragem pequena à organização de um grupo homogêneo (doutorado em Educação), na quinta fase os procedimentos da fase 1, 2 e 3 foram repetidos com o retorno de mais 46 respostas. Em 23/01/2022, somavam 269 respostas, finalizando a fase de divulgação do *survey*.

Com a extração dos dados coletados iniciou o procedimento de exclusão dos participantes que não atendiam ao critério de seleção estabelecido na pesquisa, conforme listado na Tabela 2.

Tabela 2 - Motivo das exclusões

Excluídos	Total
Não concluíram o <i>survey</i>	99
Não tinham PGSS completa	02
Não tinham concluído o doutorado	1
Data de conclusão diferente ao recorte da pesquisa	46
Não realizou o doutorado em Educação	3
Não autorizaram o TCLE	2
Não pertenciam aos programas com conceito 6 e 7	72
Total excluídos	225

Fonte a autora (2022).

Foram selecionados os egressos em Educação, no período entre 2016 e 2020, em programas com nota 6 e 7, segundo a Avaliação da CAPES, totalizando 44 participantes.

Entramos em contato via *e-mail* (APÊNDICE E) no mês de maio do ano de 2022 para verificar a disponibilidade e interesse do participante em dar continuidade à pesquisa, realizando uma entrevista de modo *on-line*.

Conforme os *e-mails* eram respondidos, as entrevistas eram agendadas. Retornaram treze participantes com interesse em dar continuidade a pesquisa. Mesmo com o reenvio do convite, não houve mais participantes interessados em participar da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE F) ocorreram no mês de junho e julho de 2022 na plataforma *Teams*, com gravação autorizada pelos partícipes para posteriormente transcrição das falas.

4.1.3 Etapa de organização e análise dos dados

A organização dos dados iniciou com a transcrição das entrevistas utilizando os procedimentos de análise fenomenológica.

A horizontalização dos dados e a respeito de cada horizonte ou afirmação relevante para o tópico e questão como tendo igual valor. A partir das declarações horizontalizadas, o significado ou unidades de significado são listados. Estes são agrupados em categorias ou temas comuns, removendo declarações sobrepostas e repetitivas. O aglomerado temas e significados são usados para desenvolver as descrições texturais da experiência (MOUSTAKAS, 1994, p. 99).

A análise fenomenológica pressupõe privilegiar aspectos quanto à compreensão, à descoberta, à sabedoria e à revelação do objeto de pesquisa manifestas pelos participantes. Tal análise exige do pesquisador um olhar para seus dados a partir de novos arranjos com imersão do pesquisador nos dados empíricos, de modo a buscar novos padrões para revelar novas descobertas (SALDAÑA, 2018). Segundo o autor:

Significa resiliência inflexível, uma fortaleza sacrificial dentro de você que não desistirá, não importa o quão impossível pareça a tarefa analítica. Reconhecimento de que existe um dever de investigação a ser cumprido, perseguido com abnegação para um bem maior (SALDAÑA, 2018).

Examina-se o significado das experiências mais complexas empregando-se uma criatividade analítica, na qual as análises transcendem a ciência (MOUSTAKAS, 1994).

Quando examinamos o que algo significa, nos aventuramos no latente, no processual, no subtextual, abstrato ou conceitual. As afirmações temáticas são categorizadas e, se possível, colocadas em um esquema hierárquico para trazer algum senso de ordem para os vários temas (SALDAÑA, 2013).

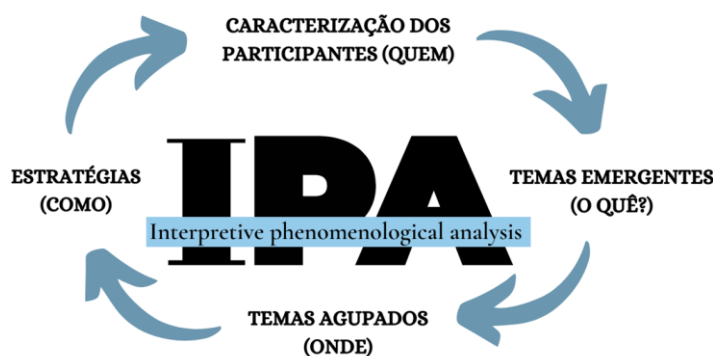
O processo de categorização permite compreender as descrições significativas implícitas na fala dos participantes e relacionadas à experiência descrita e a uma situação particular, objeto principal do conhecimento da fenomenologia.

O tratamento de dados ocorreu por meio de uma análise fenomenológica interpretativa (SMITH; OSBORN, 2019). Os documentos coletados foram preparados e organizados de forma sistemática e importados para o *software* ATLAS.ti, que auxiliou na organização e sistematização dos dados para posterior análise.

O primeiro passo foi a leitura atenta da transcrição das entrevistas de modo individual para focalizar a singularidade do participante. Para tanto, as entrevistas foram lidas exhaustivamente com anotações realizadas pelo pesquisador.

Posteriormente, foi elaborado um plano de análise de acordo com os objetivos da pesquisa alinhados ao referencial teórico e a metodologia de análise. O plano de análise está apresentado na Figura 8.

Figura 8 - Plano de análise dos dados - *Interpretive phenomenological analysis* (IPA)



Fonte a autora, adaptado de Moustakas (1994); Smith e Osborn (2019).

O processo de análise se deu em quatro fases cíclicas, pois a cada momento era necessário voltar e rever todo o processo inicial de codificação.

Na primeira fase buscamos temas relacionados à ontologia do pesquisador. Ou seja, buscamos todas as falas que relembressem a sua motivação e o interesse, as falas que envolvessem o itinerário formativo do participante, as falas quanto à caracterização e ao seu perfil, como também os aspectos relacionados à sua vivência transformativa após a conclusão do doutorado.

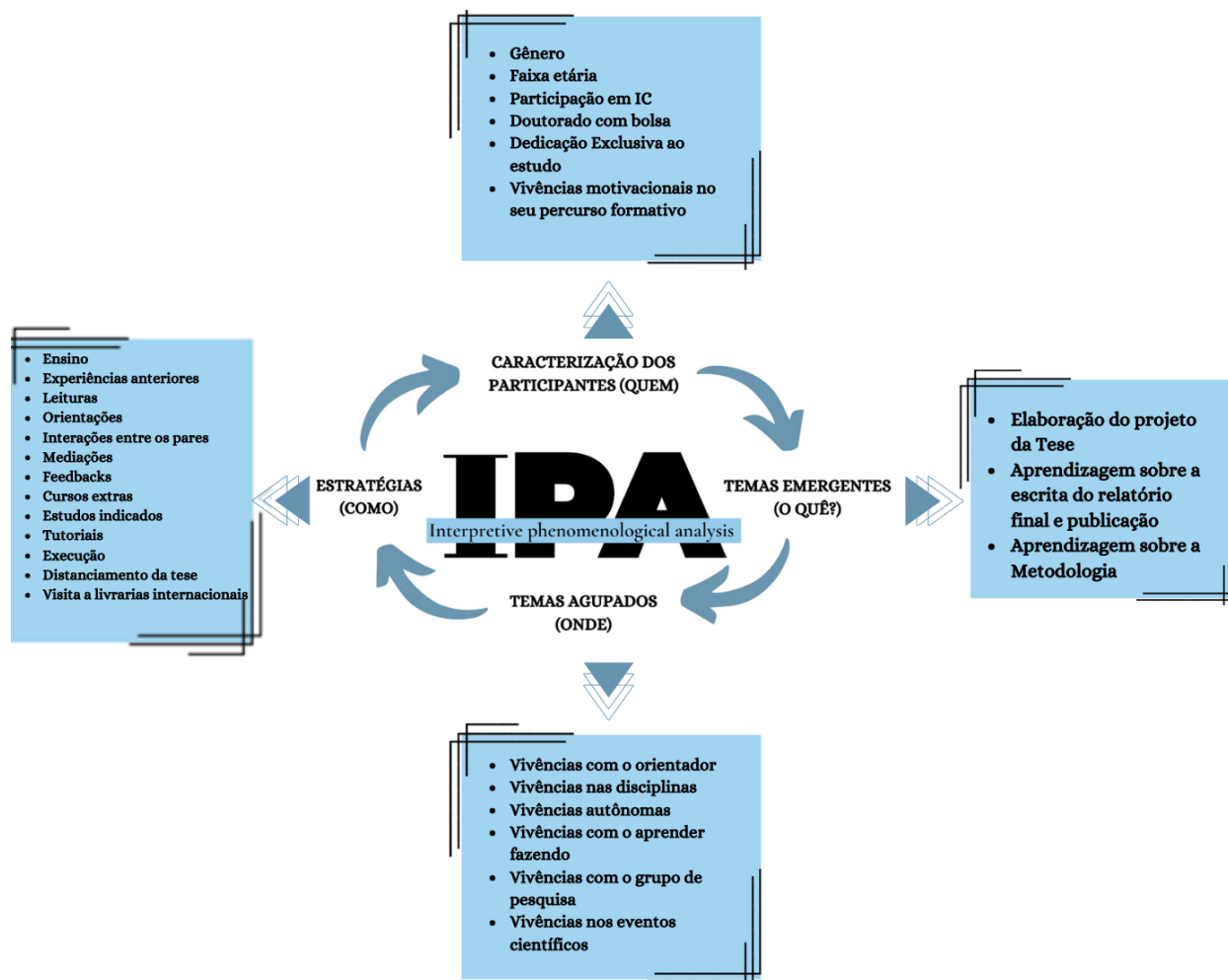
Na segunda fase foram codificados os temas que emergiram dos relatos e que se referiam às aprendizagens realizadas no doutorado para a realização de uma tese e, conseqüentemente, à formação do pesquisador:

A habilidade nesta etapa é de encontrar expressões que são de um nível alto para permitir conexões teóricas e através dos casos, mas que ainda assim permaneçam ancorados nas particularidades da coisa específica que foi dita (SMITH; OSBORN, 2019).

Na terceira fase agrupou-se esses códigos em temáticas relacionadas aos espaços em que ocorreram as referidas aprendizagens, mencionadas pelos participantes entrevistados, denominadas por nós como vivências já anotando as que se relacionavam a dimensão comportamental atitudinal e intelectual.

Na quarta fase buscou-se por compreender as descrições significativas implícitas nos relatos dos participantes buscando as estratégias utilizadas por eles durante as vivências formativas. Nessa fase foi realizada a codificação dos significados atribuídos pelos partícipes, sem deixar de lado o respeito e o contexto da individualidade de cada integrante apresentados na Figura 9. Foi escolhida a figura utilizando um modelo cíclico, pois é esse o movimento de uma análise interpretativa fenomenológica. Não se pode perder a singularidade de cada relato, sempre voltando a particularidade de cada participante.

Figura 9 - Análise parcial



Fonte: a autora (2022).

A análise foi se tornando mais robusta à medida que os temas foram explicados, com base na lente teórica e foram também criados posteriormente subtemas para caracterizar os aspectos de aprendizagem realizados em cada temática. A tessitura do texto com a IPA, para a apresentação dos resultados, constitui-se de uma análise interpretativa apoiada em excertos das falas dos participantes.

5 RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentamos a caracterização com perfil dos participantes da pesquisa, seguido pelas vivências durante a formação no doutorado relatadas por eles por meio de entrevista semiestruturada, como também, aspectos de mudanças e transformação após terem concluído as vivências no doutorado. Finalizamos com a discussão destas à luz do quadro teórico (Integrar a ética à atividade do pesquisador é um desafio ontológico e epistemológico, como afirma o autor:

‘[...] integrar a ética, a ontologia e a epistemologia, em termos de conteúdo e forma, em outras palavras, verificar se esses elementos estão coerentes e articulados na pesquisa. Um ponto de partida importante é compreender que a teoria (ou teorias) que fundamenta(m) a pesquisa está articulada a matrizes epistemológicas específicas e a perspectivas ontológicas e éticas. A perspectiva ontológica envolve a cosmovisão do pesquisador, bem como a explicitação de conceitos fundamentais da pesquisa. A clareza do pesquisador a respeito dessas questões é fundamental para que ele possa operar com maior lucidez, discernimento e coerência com as perspectivas ontoepistemológicas (MAINARDES, 2022).

A Erro! Fonte de referência não encontrada. demonstra aspectos que devem ser observados pelo pesquisador e que estão relacionados à ética na pesquisa. A ética requer um engajamento com a temática, pois, consiste também em dispor-se a seguir pistas e a permear todas as etapas da pesquisa. A ética implica em sequer menosprezar informações periféricas ou até mesmo oriundas do senso comum sobre o objeto de pesquisa que envolve e mobiliza a investigação sobre tal objeto. A ética requer um envolvimento com o contexto pesquisado, de modo a inventariar e a dialogar com os diversos aportes teóricos historicamente constituídos.

A ética do pesquisador é, por assim dizer, um desafio imperioso de aspirar a pensar o não pensado, a captar os interditos, a indagar os dados, a analisá-los amplamente, a interpretá-los com imparcialidade, a estar aberto às descobertas e às constatações que emanam de pesquisa em curso. Descobertas e constatações que, inclusive, possam não estar alinhadas às expectativas iniciais da pesquisa, mas que precisam ser observadas e, conseqüentemente, divulgadas à sociedade, como mencionado pelo autor:

[...] a ontologia ajuda os pesquisadores a reconhecerem o quão certos podem estar sobre a natureza e a existência dos objetos que estão pesquisando. Por exemplo, que “afirmações de verdade” um pesquisador pode fazer sobre a realidade? Quem decide a legitimidade do que é real? Como os pesquisadores lidam com ideias diferentes e conflitantes da realidade? (MAINARDES, 2022, p. 4).

O pesquisador em formação é um ser ontológico e carrega consigo uma história de vida, com experiências, conhecimentos e vivências datadas de um tempo e espaço. Diante da pluralidade de vivências, ele é capaz de dar significado ao mundo e de refletir sobre cada situação. “Diante do mundo e diante dos outros e frente à realidade de si mesmo, o homem é um eterno indagador” (GIRARDI; QUADROS, 1988, p. 65).

Frente às indagações, aos pressupostos éticos e ontológicos concernentes a uma investigação, o pesquisador é mobilizado à reflexão, à criatividade, à inovação, à descoberta, ciente de que o conhecimento construído está vinculado a um percurso investigativo vivenciado e palmilhado por ele próprio (um ser ontológico e ético). Os pressupostos ontológicos e gnosiológicos estão inter-relacionados às escolhas, às motivações e aos interesses do pesquisador em compreender determinado objeto posto por ele sob análise. Estão também inter-relacionados à compreensão da realidade e das possíveis facetas que vão se manifestando ao pesquisador no percurso investigativo (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

O pesquisador em formação, quando adentra à PGSS, não é uma tábula rasa. Ele traz consigo uma história de vida, um conjunto de conhecimentos que o tornaram um ser indagador, reflexivo e ético, capaz de identificar problemas reais da sociedade e de ir em busca de respostas para solucioná-los. Daí, a importância de não deixar de considerar essas experiências em seu processo de formação (MORENO-BAYARDO, 2007).

Tanto a ética como essas vivências alinhadas aos pressupostos ontológicos influenciarão a constituição das três dimensões do processo formativo do pesquisador: a dimensão comportamental, a dimensão atitudinal e a dimensão intelectual, resumido na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Figura 6), estabelecido para a pesquisa.

No tópico 5.1 e 5.2 apresentamos os resultados para responder ao primeiro objetivo específico dessa tese que se refere às características dos participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história em sua vivência formativa.

No tópico 5.3 apresentamos os resultados para responder ao segundo objetivo da tese que se delimita em identificar as aprendizagens realizadas durante o percurso formativo no doutorado como também descrever as vivências formativas pelos participantes.

No tópico 5.4 os resultados que atendem ao quarto objetivo específico, ou seja, correlacionar as diferentes vivências do pesquisador com as aprendizagens para o seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Com o intuito de entender o perfil dos participantes, será apresentado primeiramente uma descrição relacionada aos aspectos formativos, publicações e atuação profissional. Posteriormente, com dados resumidos será apresentada uma figura na qual explica como os participantes serão denominados ao longo do texto.

O participante 01 é do gênero feminino, está entre a faixa etária de 51 e 60 anos. É graduada no curso de Licenciatura em letras concluindo no ano 1988. Não participou de projeto de Iniciação Científica. Concluiu Mestrado em Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem em uma instituição pública localizada na região Sul no ano de 2001 na linha de pesquisa Aquisição da linguagem. Não teve bolsa de estudos durante o Mestrado. O Doutorado em Educação foi realizado em uma instituição privada na região Sul do país na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e tecnologias. O ano de conclusão do Doutorado foi em 2019, fez o Doutorado Sanduíche, ficando em 2018 e 2019 no Canadá. Não teve bolsa de estudo, mas conseguiu dedicação exclusiva ao estudo. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) publicou 02 capítulos de livros e 9 livros. Desde 2019 é revisora de periódico online.

O participante 02 é do gênero masculino, está entre a faixa etária de 41 e 50 anos. É graduado no curso de Pedagogia concluindo no ano 2008. Não participou de projeto de Iniciação Científica. O Mestrado foi concluído em 2013 no Programa de Pós-

Graduação em Educação na Linha de pesquisa educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas em uma universidade pública da região sudeste do Brasil. Não teve bolsa de estudo. O Doutorado foi concluído em 2016 na Linha de Pesquisa infância e na mesma universidade do sudeste do Brasil. No doutorado teve Bolsa CAPES e pode dedicar-se exclusivamente aos estudos do Doutorado. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 5 publicações em revistas A1 e 1 publicação em revista A2. Atualmente é professor universitário atuando nas seguintes temáticas: educação infantil, políticas de educação infantil e formação de professores.

A participante 03 é do gênero feminino encontra-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. É graduada em Pedagogia no ano de 2003. Não participou na Iniciação Científica. Cursou Mestrado em uma instituição pública na região sudeste do Brasil no programa em Educação na Linha de pesquisa Cognição e Aprendizagem, sem bolsa de estudo. Terminou o Doutorado em Educação na linha de pesquisa Diversidade, diferença e desigualdade no ano de 2016 na mesma instituição pública localizada na região sudeste do Brasil. Não teve bolsa de estudo e teve dedicação exclusiva ao estudo nos dois primeiros anos. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) Teve uma publicação em uma revista B2 e 1 publicação em uma revista B4 e teve três livros publicados. Atualmente é Docente do Ensino Fundamental I nos anos iniciais.

O participante 04 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Graduado em 2010 no curso de Geografia. Participou do Projeto de Iniciação Científica. Concluiu seu Mestrado na área de Educação no ano de 2013 em uma universidade pública do Brasil da região sudeste, na linha de pesquisa Formação de professores, com bolsa de estudo. Concluiu o Doutorado em Educação no ano de 2018 na linha de pesquisa Linguagens, Experiências, memória e Formação na mesma universidade do Mestrado, com bolsa de estudo. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 1 publicação em uma revista A2 e 1 capítulo de livro. É avaliador de artigos científicos desde 2016 até os dias atuais. Atualmente é professor universitário e membro da comissão editorial de uma revista em Educação

A participante 05 é do gênero feminino encontra-se na faixa etária entre 31 e 40 anos. Licenciada em Pedagogia no ano de 2010 e participou do projeto de Iniciação

Científica. Concluiu o Mestrado em uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil . O Mestrado foi realizado no Programa de pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo, teve bolsa de estudo. Concluiu o Doutorado em Educação na mesma Universidade no ano de 2018 na linha de pesquisa Políticas, Gestão e o sujeito contemporâneo também com bolsa de estudo. O (a) orientador (a) foi o mesmo desde o período da Iniciação Científica, TCC, Mestrado e doutorado. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 1 publicação em revista A1 e 1 capítulo de livro. Atualmente atua na Educação Básica no Ensino Fundamental I.

O participante 06 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Graduado em 2012 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Participou de projeto de Iniciação Científica. Possui Mestrado em uma Universidade particular localizada na região Sul do Brasil no programa em Educação, na linha de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. No mestrado teve bolsa de estudos e o ano de conclusão foi em 2014. O Doutorado permaneceu na mesma linha de pesquisa, Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas com bolsa de estudo , mas não teve dedicação exclusiva aos estudos. Concluiu o doutorado em 2018. Orientador foi o mesmo nos períodos de Mestrado e Doutorado . Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 03 publicações em revista A1, 1 publicação em A2; 1 publicação em revista A3, 1 Publicação A4, 3 publicações B1, 1 publicação B2 e dez capítulos de livros publicados, 1 livro publicado e 3 livros como organizador. Atualmente é professor universitário em uma instituição pública da região sul do país.

A participante 07 é do gênero feminino encontra-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. Graduada em 2009 em Pedagogia e participou do projeto de Iniciação Científica. O Mestrado foi realizado na linha de pesquisa Formação de professores e trabalho docente, em uma instituição pública na região sudeste do Brasil. No período do Mestrado teve bolsa de estudos finalizando no ano de 2012. O Doutorado permaneceu na mesma linha de pesquisa, Formação de professores e trabalho docente com bolsa de estudo , teve dedicação exclusiva aos estudos e teve um período de Doutorado Sanduíche no Canadá. Concluiu o doutorado em 2016. Concluiu o pós- doutorado em 2022. Orientador

foi o mesmo no período de Mestrado e Doutorado. No últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 03 publicações em revista A1, 1 publicação em A2; , 1 publicações B1, 3 capítulos de livros publicados, 1 livro publicado. Atualmente é professora universitária, atuando no programa de pós-graduação.

O participante 08 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. Graduado em História no ano de 2010 e participou do projeto de Iniciação Científica. Possui Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História Social da Cultura em uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. No mestrado teve bolsa de estudos e o ano de conclusão foi em 2013. Na realização do Doutorado permaneceu na mesma linha de pesquisa, História Social da Cultura com bolsa de estudo ,não teve exclusiva aos estudos permanecendo na mesma universidade, com orientadores diferentes e concluiu o doutorado em 2017. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022, 02 publicações em revista de Qualis A1, 05 capítulos de livros . Atualmente é professor universitário em uma universidade pública atuando na Graduação em Educação.

O participante 09 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária entre 51 a 60 anos. Graduado em Direito e Administração Contábeis e participou em Iniciação Científica, Possui Mestrado na em Direito, na linha de pesquisa Novas formas de solução de conflitos em uma universidade particular do Paraná na região sul, não teve bolsa de estudo concluindo o Mestrado em 2013. O Doutorado foi realizado na área de Educação na linha de pesquisa políticas públicas em uma universidade particular do Sul do País. Não teve bolsa de estudo e não teve dedicação exclusiva aos estudos. Concluiu o doutorado em 2019. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022 possui 5 publicações em revista de Qualis C; 4 livros publicados, 02 livros como organizador; e 12 capítulos de livros. Atualmente atua como advogado e coordena o curso de Direito em uma universidade.

A participante 10 é do gênero feminino e encontra-se na faixa etária entre 41 e 50 anos. Graduada em 1998 no curso de Pedagogia, participou de projeto de Iniciação Científica, Possui Mestrado em uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. O Programa foi em Educação, na linha de pesquisa Educação e processos de

exclusão social. No mestrado teve bolsa de estudos e concluiu em 2010. O Doutorado permaneceu na mesma instituição, entretanto mudou para a linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias e concluiu no ano de 2017. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 02 publicações em revista A4. Atualmente atua como pedagoga com concurso público realizado por uma prefeitura da região Sul do Brasil.

O participante 11 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária entre 31 e 40 anos. Graduado em 2008 em Filosofia, não participou de Iniciação Científica. Possui Mestrado em uma universidade pública da região sudeste do Brasil, no programa em Educação, na linha de pesquisa Sociologia da Educação. No mestrado não teve bolsa de estudos e o ano de conclusão foi em 2013. O Doutorado cursou em outra universidade pública da região sudeste do Brasil no programa em Educação na linha de pesquisa Sociologia da Educação. Não teve bolsa de estudo e concluiu no ano de 2017. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 1 publicação em revista de Qualis A1, 01 publicação em revista A2 e 1 publicação em revista C. Atualmente é professor da Educação básica e no Ensino Superior.

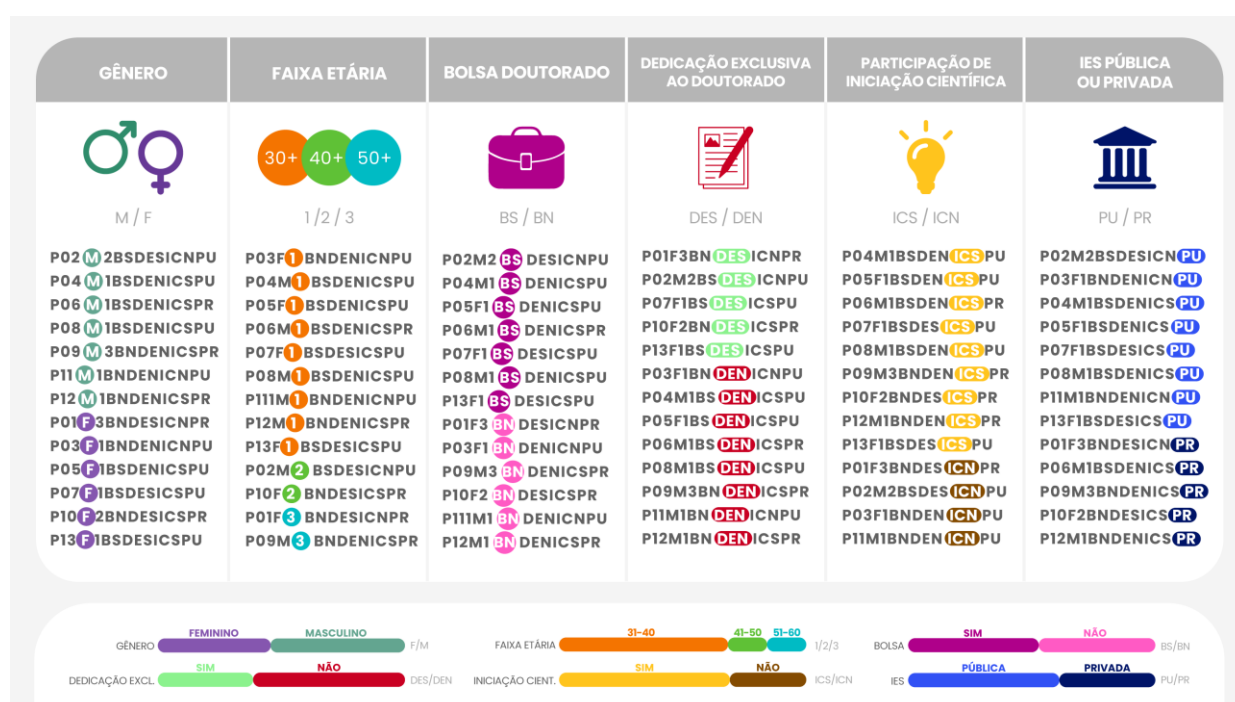
O participante 12 é do gênero masculino e encontra-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. Graduado em 2007 no curso de Pedagogia e participou de Iniciação Científica. Possui Mestrado no programa de Saúde Coletiva na linha de pesquisa Educação em saúde em uma universidade pública do Sul do Brasil, concluindo em 2015. Não teve bolsa de estudos. Fez o Doutorado em Educação na linha de pesquisa práticas pedagógicas em uma universidade particular da região Sul do Brasil concluiu o Doutorado em 2020, não teve bolsa de estudo e não teve dedicação exclusiva ao estudo. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) 2 publicações em revista de Qualis A1, 02 em revista A2. 02 publicações em B3, 1 publicação em B4 e uma publicação em C. Atualmente é professor no Programa de pós-graduação em uma instituição privada.

A Participante 13 é do gênero feminino e encontra-se na faixa etária entre 31 a 40. Graduada em 2006 em Pedagogia no ano de 2006 e participou de projeto em Iniciação Científica, Possui Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de professores em uma universidade particular da região Sudeste do Brasil. No mestrado teve bolsa de estudos e o ano de conclusão foi em 2010. O Doutorado em Educação na

linha de pesquisa Aprendizagem e Cognição foi realizado em uma instituição pública da região sudeste do Brasil e o ano de conclusão foi em 2018. Com bolsa de estudo teve dedicação exclusiva ao estudo. Nos últimos 5 anos (2018 até 2022) teve 01 publicação em A1, 01 publicação em A3; 1 publicação em B3. Possui 1 livro publicado, 02 livros como organizadora. Atualmente atua como docente da Educação Básica anos iniciais e como coordenadora do curso de especialização Lato Sensu em uma instituição privada na região sudeste do Brasil.

A Figura 10 ilustra o perfil dos participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história em sua vivência formativa.

Figura 10 - Caracterização dos participantes



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa.

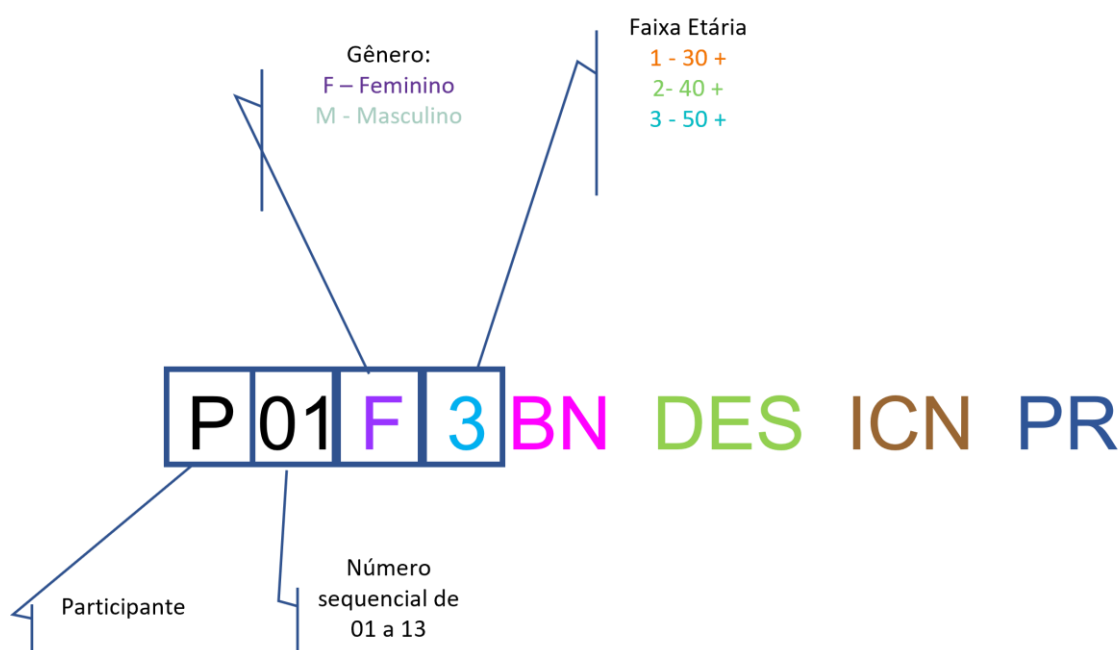
Os 13 participantes são egressos dos programas de doutorado em Educação no Brasil com notas 6 e 7, conforme avaliação da CAPES em 2013, e selecionados conforme descrito no tópico “4.1.2 Etapa de coleta de dados”.

As questões do *survey* preenchido pelos partícipes diziam respeito ao gênero, à faixa etária, à bolsa de doutorado, à dedicação exclusiva ao estudo no doutorado, à

participação em Iniciação Científica e ao percurso formativo em IES pública ou privada. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram nomeados como: P01F3BNDESICNPR; P02M2BSDESICNPU; P03F1BNDENICNPU; P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU; P06M1BSDENICSPR; P07F1BSDESICSPU; P08M1BSDENICSPU; P09M3BNDENICSPR; P10F2BNDESICSPR; P11M1BNDENICNPU; P12M1BNDENICSPR; e P13F1BSDESICSPU.

A composição do nome segue a estrutura demonstrada na Figura 11.

Figura 11 – Legenda da identificação dos participantes



Fonte: a autora, 2023.

Quanto à experiência em pesquisa durante a graduação, dos 13 participantes entrevistados quatro deles (P01F3BNDESICNPR; P02M2BSDESICNPU, P03F1BNDENICNPU e P11M1BNDENICNPU) não participaram de atividades de Iniciação Científica. No entanto, nove dos entrevistados tiveram, por sua vez, vivências formativas no âmbito da Iniciação Científica já durante a graduação.

Oitos dos entrevistados tiveram a vivência formativa de pesquisador em âmbito de doutorado em instituições de ensino público (P02M2BSDESICNPU, P03F1BNDENICNPU, P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU, P07F1BSDESICSPU, P08M1BSDENICSPU, P11M1BNDENICNPU e P13F1BSDESICSPU) sendo que cinco desses tiveram acesso à bolsa de estudo (P02M2BSDESICNPU, P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU, P07F1BSDESICSPU, P08M1BSDENICSPU e P13F1BSDESICSPU) e com dedicação exclusiva ao estudo no doutorado (P02M2BSDESICNPU, P07F1BSDESICSPU e P13F1BSDESICSPU).

Cinco dos treze entrevistados, cinco deles cursaram o doutorado em Educação em instituições de ensino privados (P01F3BNDESICNPR, P06M1BSDENICSPR, P09M3BNDENICSPR, P10F2BNDESICSPR e P12M1BNDENICSPR). Desses cinco participantes, apenas um tinha bolsa de estudo, P06M1BSDENICSPR e não tinha dedicação exclusiva ao estudo no doutorado. O participante P01F3BNDESICNPR não tinha bolsa de estudo, porém tinha dedicação exclusiva ao estudo.

Dos treze participantes, sete deles P02M2BSDESICNPU, P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU, P06M1BSDENICSPR, P07F1BSDESICSPU, P11M1BNDENICNPU e P12M1BNDENICSPR) já tinham tido experiências de orientação com o mesmo orientador, enquanto os outros seis foi o primeiro contato com o orientador (P01F3BNDESICNPR, P03F1BNDENICNPU, P08M1BSDENICSPU, P09M3BNDENICSPR, P10F2BNDESICSPR e P13F1BSDESICSPU).

5.2 VIVÊNCIAS MOTIVACIONAIS RELACIONADAS À VIDA ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES

Motivação, do ponto de vista etimológico, é composta pelo verbo *motivar* + *ação*. À Psicologia, o termo motivação é compreendido como um conjunto de fatores, podendo ser de ordem afetiva, intelectual ou fisiológica que atuam e determinam o comportamento humano. Motivação significa o que, no ser humano, desperta interesse por algum assunto ou atividade, tais como: um elogio recebido, uma curiosidade que surgiu a partir de um fato presenciado ou de uma questão a respeito de um problema evidenciado

(MCHAEELIS). Esses aspectos identificados a respeito do termo motivação são o ponto de partida do que se pretende classificar e analisar das diferentes motivações dos participantes, por meio dos excertos das entrevistas, que contribuíram no seu itinerário formativo, apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Excertos das motivações dos participantes

Motivação	Citação
Motivação Pessoal	"Minha graduação comecei a me envolver com projetos de pesquisa iniciação científica. Eu entrei numa discussão num processo de trabalho próximo a saúde também, então aproximando-se educação e saúde. Essa minha aproximação no campo da saúde me levou a fazer essa trajetória acadêmica pessoais [...]" (P12M1BNDENICSPR).
	"[...] eu venho de uma família bastante carente, economicamente falando, eu sou o primeiro, a fazer doutorado" (P11M1BNDENICNPU).
	"[...] eu fui a primeira da minha família a fazer um curso superior. Isso foi um marco assim, porque muitas sobrinhas minhas vieram atrás de mim" (P10F2BNDDESICSPR).
	"Eu venho de uma raiz rural, que tive que parar de estudar [...] em função de falecimento de minha mãe [...] fiquei sem estudar 6 anos, aí depois disso, meu segundo grau foi o telecurso, supletivo, eliminando matérias. Depois disso eu mudei pra cidade, até então eu morava no interior, a partir daí eu comecei o curso de administração de empresa, depois fiz ciências contábeis [...]" (P09M3BNDENICSPR).
	"[...] como eu tive essa bolsa iniciação científica de 3 anos, meio que foi se tornando natural que eu fosse há uma seleção de mestrado na própria universidade" (P08M1BSDENICSPU).
	"[...] as minhas escolhas acadêmicas começam na graduação, eu tinha vontade de seguir carreira na pesquisa" (P06M1BSDENICSPR).
	Comecei a participar de um grupo. A professora responsável tinha uma bolsa de iniciação científica do CNPQ e então ela me inscreveu como bolsista; E aí eu comecei participar da pesquisa dessa iniciação científica (IC) (P05F1BSDENICSPU).
	"[...] com uma trajetória, eu hoje sou docente da área da educação infantil [...], eu acho que é muito mais pelo fato pela dimensão de gênero que atravessou minha trajetória profissional" (P02M2BSDESICNPU).
Motivação paterna/materna	"[...] sou a primeira da família a ter um curso de formação [...] uma família que sempre incentivou [...] sempre tive livros em casa, nós sempre tivemos em casa experiências com jogos, visitar museus, então eu tive essa parcela da minha família [...]" (P13F1BSDESICSPU).
	"Desde pequeno minha mãe incentivava ao estudo, para ela estudar era muito importante" (P04M1BSDENICSPU).
	"Sempre fui incentivada por minha família aos estudos, minha mãe ficou viúva quando eu tinha 5 anos e criou 5 filhos trabalhando de zeladora em escola pública, e eu sempre estava com ela no final da tarde [...] e claro, escrevendo no quadro de giz... Todos meus irmãos são formados na graduação" (P03F1BNDENICNPU).
	"Meu pai sempre quis ter filhos doutores, mas na cabeça dele o sinônimo de doutor era o advogado ou o médico. Meu pai nem viu eu me formar no doutorado, nem eu entrar no doutoramento [...], mas era uma coisa que eu tenho certeza que ele estaria muito orgulhoso porque é uma coisa que ele gostava muito" (P01F3BNDDESICNPR).

Motivação participando da IC	"[...] comecei a me envolver com projetos de pesquisa iniciação científica. Essa minha aproximação no campo da saúde me levou a fazer essa trajetória acadêmica pessoais [...]" (P12M1BNDENICSPR).
	"A professora responsável tinha uma bolsa de iniciação científica do CNPQ e então ela me inscreveu como bolsista; E aí eu comecei participar da pesquisa dessa iniciação científica" (P08M1BSDENICSPU).
	"[...] na pedagogia [...] uma colega me convidou para participar do grupo de pesquisa que ela participava, e, já participando, a professora responsável tinha uma bolsa de iniciação científica do CNPQ e então ela me inscreveu como bolsista; E aí eu comecei participar da pesquisa dessa iniciação científica" (P05F1BSDENICSPU).
Motivação participando de grupo de estudos	"[...] entrei num grupo de estudos do professor que foi meu orientador até o final do doutorado [...]. Só que eu comecei a gostar bastante da vida acadêmica, comecei a me encantar muito com a discussão de textos, com pensar e refletir sobre os textos [...]" (P07F1BDSDEICSPU).

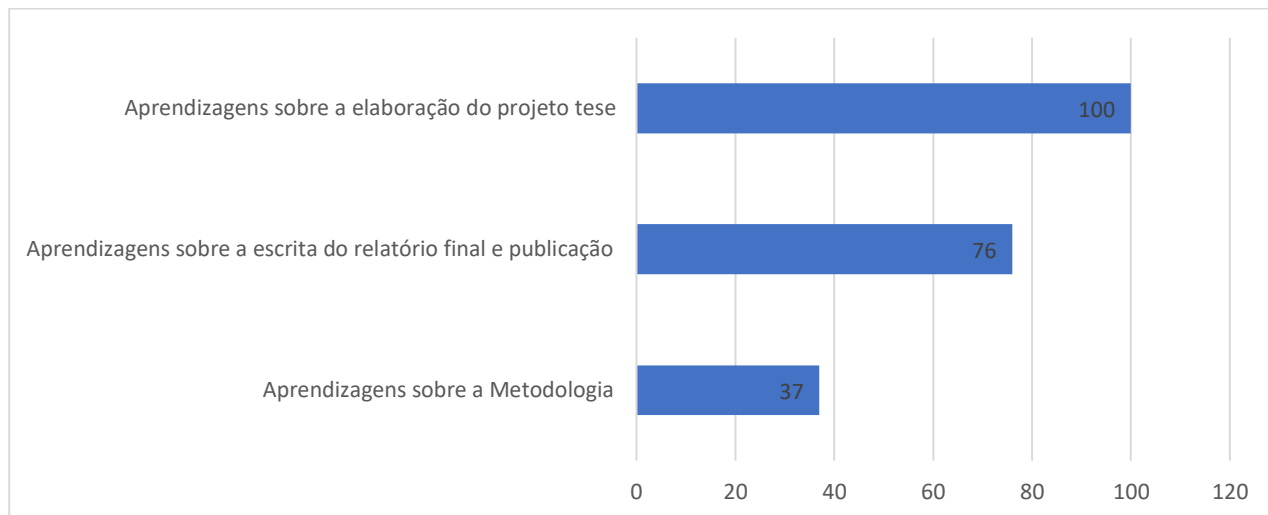
Fonte a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Quadro 8, apresentado em ordem decrescente de citações, quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a motivação individual em relação ao eu percurso formativo: a motivação pessoal (8 cit.); a motivação paterna/materna (4 cit.); a motivação participando da IC (3 cit.); a motivação participando de grupos de estudos (1 cit.). Em alguns casos o participante menciona mais de uma motivação que o levou a vida acadêmica.

5.3 APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES DURANTE O PERCURSO FORMATIVO NO DOUTORADO

Nessa categoria foram agrupadas todas as citações que se relacionavam às aprendizagens realizadas durante a pesquisa doutoral e, consequente, a elaboração do relatório final, a tese. As aprendizagens foram agrupadas em três grandes temáticas, identificadas Gráfico 7, e são apresentadas na ordem de maior incidência.

Gráfico 7 - Aprendizagens realizadas

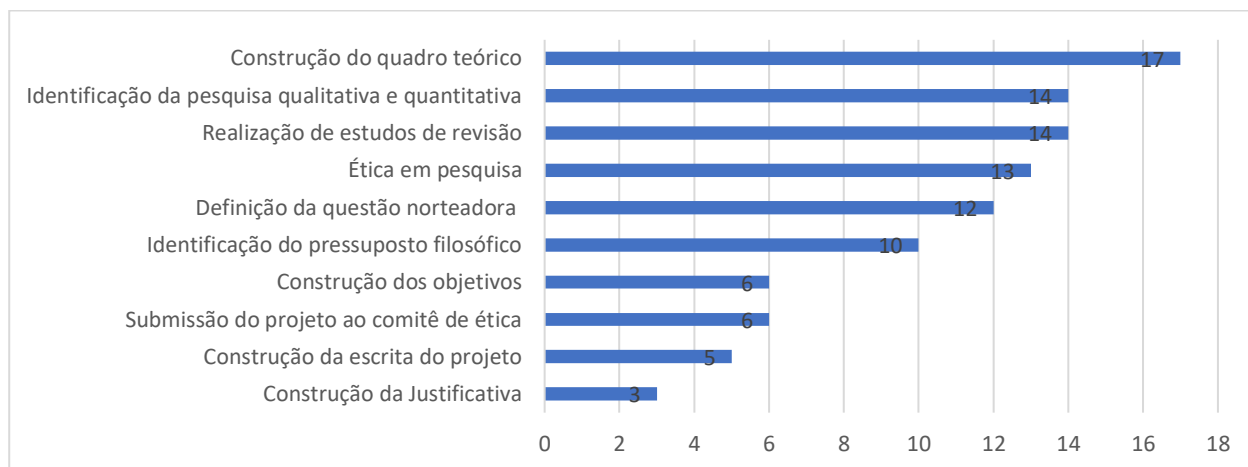


Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O gráfico de barras mostra que a aprendizagem de maior incidência, ou seja, a mais mencionada pelos participantes, se refere à Aprendizagem sobre a elaboração do projeto da tese, contendo 100 citações. Embora com menos citações, as temáticas Aprendizagens sobre a escrita do relatório final e publicação, contendo 76 citações, e Aprendizagens sobre a metodologia, contendo 37 citações, também precisam ser considerados, porque integram o percurso formativo do pesquisador.

Em relação às Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese, foram identificados dez aspectos mencionados pelos participantes, apresentados no Gráfico 8, de acordo com a incidência.

Gráfico 8 - Aprendizagens sobre a elaboração o projeto da tese



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

A construção do quadro teórico é o primeiro aspecto com maior número de citações, dezessete, seguido pela identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa, com quatorze citações, a realização de estudos de revisão é a terceira mais citada, com quatorze citações, seguida da ética em pesquisa com treze citações e da definição da questão norteadora com doze citações. Já a identificação sobre o pressuposto filosófico aparece com dez citações, a construção dos objetivos e a submissão do projeto ao CEP aparecem com seis citações. A construção da escrita do projeto com cinco citações e a construção da justificativa com três citações. Todos esses aspectos mencionados pelos participantes especificam ainda mais, cada um a seu modo, o lastro que compõe o percurso formativo do pesquisador e que também estão presentes nas vivências dos partícipes.

Os aspectos das aprendizagens mencionadas pelos participantes, ilustrados no Gráfico 8, serão exemplificados nas citações e apresentados no Quadro 9, no Quadro 10 e no Quadro 11.

No Quadro 9 é apresentado os três primeiros aspectos mais mencionados. Vale ressaltar que, se comparar o número de citações apresentadas no Gráfico 8, com as citações dos quadros (Quadro 9, Quadro 10 e Quadro 11), elas divergem. Isso ocorre por se tratar que o mesmo aspecto foi mencionado mais de uma vez pelo mesmo

participante e no momento da codificação optou-se por codificar todos os excertos dos aspectos das aprendizagens relatados pelos participantes. No entanto, nos quadros, optou-se por trazer uma citação, mais representativa, por participante que mencionou o referido aspecto.

Quadro 9 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – construção do quadro teórico, identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa e realização de estudos de revisão

Aspecto mencionado	Citação
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	"[...] para entender a pesquisa quantitativa eu fiz uma disciplina em estatística [...], foi num outro programa no programa de administração e, foi uma orientação da nossa orientadora [...]" (P13F1B5DESICSPU).
	"No mestrado em saúde coletiva eu tive por que, ali se trabalha com muita metodologia quantitativa na saúde" (P12M1BNDENICSPR).
	"A gente tinha as disciplinas específicas sobre isso e seminários sobre esse tipo de coisa [...]" (P10F2BNDDESICSPR).
	"Tive formação tanto para a abordagem quantitativa como abordagem qualitativa no programa" (P09M3BNDENICSPR).
	"Eu tive uma experiência significativa com a pesquisa quantitativa por causa da minha temática de pesquisa [...] acabei fazendo as disciplinas com esse pessoal, tanto com o pessoal da demografia no CEDEPLA, quanto com o pessoal da história da educação nessa perspectiva mais econômica e populacional" (P08M1B5DENICSPU).
	"A quantitativa eu vou dizer pra você que eu deva ter estudado um ou dois textos" (P07F1B5DESICSPU).
	"[...] os eventos assim, eles me proporcionaram [...] também para repensar a perspectiva, a abordagem [...] como aconteceu por exemplo na ANPED" (P06M1B5DENICSPR).
	"O conhecimento é o que eu tive na graduação e em uma disciplina de seminário no mestrado" (P05F1B5DENICSPU).
	"A compreensão sobre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa não tive no doutorado. Eu tive, mas durante a graduação" (P04M1B5DENICSPU).
	"A compreensão sobre pesquisas qualitativas e quantitativas eu tive no mestrado [...]. e no doutorado pude ampliar meu entendimento nas disciplinas" (P03F1BNDENICNPU).
	"Eu compreendi sobre pesquisa qualitativa e quantitativa com a professora de metodologia do próprio programa [...]" (P02M2B5DESICNPU).
	"Você chega numa livreria lá na Universidade de Toronto mesmo, os livros que eles têm sobre análise quantitativa e qualitativa são coisas que você vê e diz: meu Deus isso não vai chegar no Brasil nunca [...]" (P01F3BNDDESICNPR).

Realização de estudos de revisão	"Em uma disciplina do mestrado eu tive uma disciplina que me capacitou em como fazer o estado da arte" (P13F1BSDESICSPU).
	"A gente teve disciplina que auxiliou na revisão de literatura, a de seminário, porém, a questão da revisão a gente trabalhava no grupo de pesquisa [...]" (P10F2BNDESICSPR).
	"Teve disciplina específica para estudos de revisão metodologia de pesquisa [...]" (P09M3BNDENICSPR).
	"A disciplina de seminários de pesquisa me ajudou a fazer a revisão de literatura. O professor também [...]" (P07F1BSDESICSPU).
	"Todo esse caminho da revisão de literatura era ensinado na disciplina e também ao longo desse percurso junto com o grupo de pesquisa [...]" (P06M1BSDENICSPR).
	"Em relação a revisão de literatura eu fiz, mas não cheguei a fazer no sentido de estado da arte, de dominar a técnica" (P05F1BSDENICSPU).
	"Realizei um estado da arte [...] utilizei as bases que foram nos passadas na disciplina de metodologia" (P03F1BNDENICNPU).
	"Fiz revisão de literatura e aprendi na marra, fazendo". (P02M2BSDESICNPU).
	"Eu fiz estudos de revisão, mas ninguém me ensinou [...]" (P01F3BNDESICNPR).
Construção do quadro teórico	"[...] minha orientadora [...] fazia esse processo de discutir teoricamente alguns textos, alguns livros [...]" (P12M1BNDENICSPR).
	"[...] eu fiquei na zona de conforto nos autores que eu conhecia no mestrado [...]" (P11M1BNDENICNPU).
	"[...] o meu referencial teórico eu trouxe na verdade da minha sociologia da Educação na graduação" (P08M1BSDENICSPU).
	"O trabalho com os colegas é fundamental tanto nas disciplinas [...]. reunião do grupo de pesquisa, tinha estudos de textos do referencial teórico [...]" (P07F1BSDESICSPU).
	"Como sempre foi a mesma orientadora de IC, TCC, mestrado e doutorado eu já tinha mais facilidade para desenvolver eu já sabia onde buscar as fontes [...]" (P05F1BSDENICSPU).
	"[...] o meu orientador chegou para mim e ofereceu alguns textos [...] então tinha bastante troca, tinha leitura, tinha outras pessoas de outras áreas, era um grupo bastante diverso [...]" (P04M1BSDENICSPU).
	"[...] as discussões com os pares, as reflexões auxiliaram na composição do meu referencial teórico" (P03F1BNDENICNPU).
	"As disciplinas não auxiliaram na elaboração do meu projeto de pesquisa. O referencial que eu usei veio muito mais do meu doutorado sanduíche que eu fiz no Canadá [...]" (P01F3BNDESICNPR).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 9 é o primeiro apresentado na ordem decrescente por número de citações e seus respectivos participantes que mencionaram o aspecto de aprendizagem

desenvolvido. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes, esses se referem ao processo de identificação e diferenciação da pesquisa qualitativa e quantitativa (12 cit.); e o processo de construção do quadro teórico o processo de construção do quadro teórico (8 cit.).

O Quadro 10 é o segundo quadro que apresenta outros aspectos de aprendizagem sobre a elaboração do projeto da tese mencionados pelos participantes.

Quadro 10 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – ética em pesquisa, definição da questão norteadora, identificação do pressuposto filosófico, construção dos objetivos, submissão do projeto ao comitê de ética

Aspecto mencionado	Citação
Ética em pesquisa	“Na primeira formação [...] um dos princípios é a ética, então aprendi um pouquinho ali na graduação e no mestrado” (P12M1BNDENICSPR).
	“Tem muitos elementos que a gente tem que cuidar assim, falando em dois aspectos da ética o processo [...] e tem um cuidado ético que é de como é que eu estou organizando minha escrita, o meu pensamento eticamente no que eu acredito [...]” (P12M1BNDENICSPR).
	“A ética estava presente nas discussões e aconteciam praticamente em todas as disciplinas, não teve uma formação ética específica [...]” (P11M1BNDENICNPU).
	“Acredito que a gente teve uma disciplina sobre isso sim, não estou bem lembrada, mas para mim, a questão da ética... quando eu escolhi um referencial teórico felizmente, que me ajudou muito nisso que foi Freire [...]” (P10F2BNDENICSPR).
	“A ética se encontra no sentido de você ser coerente com aquilo que você observou [...] eu tive ética na pesquisa sim, dentro das disciplinas [...]” (P09M3BNDENICSPR).
	“A ética influencia em tudo, honestidade de tudo aquilo, de tudo que você vai fazer... na rigorosidade [...] na pesquisa, porque você precisa ter um rigor metodológico, então você tem que ser honesta [...] não esconder nada do leitor, do orientador, da banca [...] eu sempre deixei muito aberto tudo o que aconteceu” (P07F1BNDENICSPU).
	“Não lembro de ter uma disciplina de ética no doutorado, mas eu tive na graduação uma disciplina de ética [...]” (P06M1BNDENICSPR).
	“Os meus valores éticos estão um pouco no que eu sou como pessoa [...], mas na minha trajetória enquanto pesquisadora desde a graduação, sempre teve essas, essas discussões, os textos então assim, é uma construção também possibilitada por conta dessa trajetória [...]” (P05F1BNDENICSPU).
	“Eu tive formação sobre ética na pesquisa na disciplina de filosofia da ciência, na graduação, no mestrado” (P04M1BNDENICSPU).
	“A ética na formação do pesquisador é fundamental [...], precisava construir um conselho, um comitê nacional de ética em pesquisa [...] da área das ciências humanas” (P02M2BNDENICNPU).

	“Não tive formação ética no doutorado” (P01F3BNDESICNPR).
Definição da questão norteadora	“A definição do seu problema de pesquisa e os objetivos de pesquisa se construíram junto com meu orientador, no mestrado [...]”. (P11M1BNDENICNPU).
	“O professor sempre respeitou muito as nossas autorias e as nossas propostas de pesquisa, [...] o problema foi uma das primeiras coisas que eu construí, porque depois tudo girou em torno do problema, se temos um bom problema de pesquisa, você consegue fazer um bom projeto [...]” (P10F2BNDESICSPR).
	“[...] demorou para definir certinho o problema de pesquisa [...] veio depois de um ano, com a contribuição das disciplinas, com a orientação, com os grupos” (P09M3BNDENICSPR).
	“Estava tudo bem desenhado já desde o mestrado, então não foi mudado [...]” (P07F1BSDESICSPU).
	“Na delimitação da minha questão de pesquisa [...] assim, a minha orientadora, então a gente tinha muitas reuniões, muitas conversas a respeito do projeto [...] no nosso grupo de pesquisa a gente tem uma prática, da gente que escreve o projeto e depois a gente discute o projeto no grupo [...]” (P05F1BSDENICSPU).
	“A construção do problema de pesquisa [...] fui refinando meu projeto de pesquisa com base no estado da arte que eu ia compondo, na disciplina de metodologia, os seminários” (P03F1BNDENICNPU).
	“Em relação a definição do problema e elaboração dos objetivos da pesquisa, de novo, acho que na realidade ninguém ensinou” (P01F3BNDESICNPR).
Identificação do pressuposto filosófico	“Eu venho como o meu primeiro curso é filosofia [...] eu tenho uma certa familiaridade com a leitura de pressupostos filosóficos [...]” (P08M1BSDENICSPU).
	“[...] professor trouxe essa ideia do construcionismo social [...]” (P07F1BSDESICSPU).
	“[...] esse alinhamento epistemológico, ele foi começando a ser construído desde a graduação [...] com o grupo de pesquisa, com os trabalhos do grupo” (P05F1BSDENICSPU).
	“A compreensão dessas perspectivas filosóficas veio com as disciplinas que auxiliaram bastante essa do mestrado e as do doutorado também e no grupo também teve algumas dessas discussões eu acho que mais nas disciplinas [...]” (P05F1BSDENICSPU).
	“A disciplina de Filosofia da ciência [...]. Os seminários de pesquisa. [...] meu campo de atuação é a filosofia, eu acho que eu leio a minha vida, a minha visão de mundo é pelo campo da filosofia [...]” (P04M1BSDENICSPU).
	“[...] para situar a pesquisa em uma perspectiva epistemológica eu aprendi pesquisando, lendo, escrevendo, dialogando com pares mais experientes (P03F1BNDENICNPU).
	“Na minha pesquisa eu usei a fenomenologia, eu domino essa ferramenta [...] e não olho para as outras, porque não sei muito bem, então apenas pincelo” (P01F3BNDESICNPR).

Fonte: a autora, a partir dados da pesquisa (2022).

O Quadro 10 é o segundo na ordem decrescente das citações relacionadas a elaboração do projeto da tese. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes, esses se referem ao aprendizado sobre as questões: os valores éticos em pesquisa (11 cit.); a construção e delimitação da questão norteadora (7 cit.) e a identificação sobre os

pressupostos filosóficos para alinhar a pesquisa dentro de uma perspectiva filosófica (7 cit.).

No Quadro 11 é o terceiro quadro que apresenta outros aspectos de aprendizagem sobre a elaboração do projeto da tese, mencionados pelos participantes.

Quadro 11 - Aprendizagens sobre a elaboração do projeto da tese – construção dos objetivos, submissão do projeto ao comitê de ética, construção da escrita do projeto da tese e construção da justificativa.

Construção dos objetivos	“Os objetivos de pesquisa se construíram junto com meu orientador, no mestrado” (P11M1BNDENICNPU).
	“[...] você vai lendo e estudando e desenvolvendo o seu projeto de pesquisa, a professora da disciplina ela também fazia esse movimento da gente levar pra ela, e aí ela discutia com a gente se aquilo” (P05F1BSDENICSPU).
	“[...] eu tinha parâmetros para poder escrever, eu tinha os objetivos, tinha a justificativa, tinha tudo o que era exigido, os objetivos específicos, tudo muito bem delimitado” (P04M1BSDENICSPU).
	“A construção [...] dos objetivos fui refinando meu projeto de pesquisa com base no estado da arte que eu ia compondo, a disciplina de metodologia, os seminários [...]” (P03F1BNDENICNPU).
Submissão do projeto ao comitê de ética	“No comitê foram fazendo as tentativas [...]” (P13F1BSDESICSPU).
	“Quando faltava bastante tempo, para entrar com o trabalho no comitê de ética, eu já fui estudando como funcionava (P11M1BNDENICNPU).
	“[...] para o comitê de ética segui os passos que estudamos dentro de uma das disciplinas” (P03F1BNDENICNPU).
	“Num primeiro momento confesso que sozinho. Numa relação de ensaio e erro” (P02M2BSDESICNPU).
Construção da escrita do projeto da Tese	“O meu projeto de doutorado uma expansão e um aprofundamento do meu mestrado [...] foi um trabalho bem solitário, mas ele já havia me dado as coordenadas durante o mestrado, (P11M1BNDENICNPU).
	“Eu sempre fui muito autônomo [...], mas o meu orientador sempre foi muito presente, nesse momento inicial da escrita dos projetos (P04M1BSDENICSPU).
Construção da justificativa	“Você vai lendo e estudando e desenvolvendo o seu projeto de pesquisa, e a professora da disciplina ela também fazia esse movimento da gente levar pra ela, e aí ela discutia com a gente”. (P05F1BSDENICSPU).
	“Não foi difícil para mim, eu tinha parâmetros para poder escrever, eu tinha os objetivos, tinha a justificativa, tinha tudo o que era exigido [...]” (P04M1BSDENICSPU).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

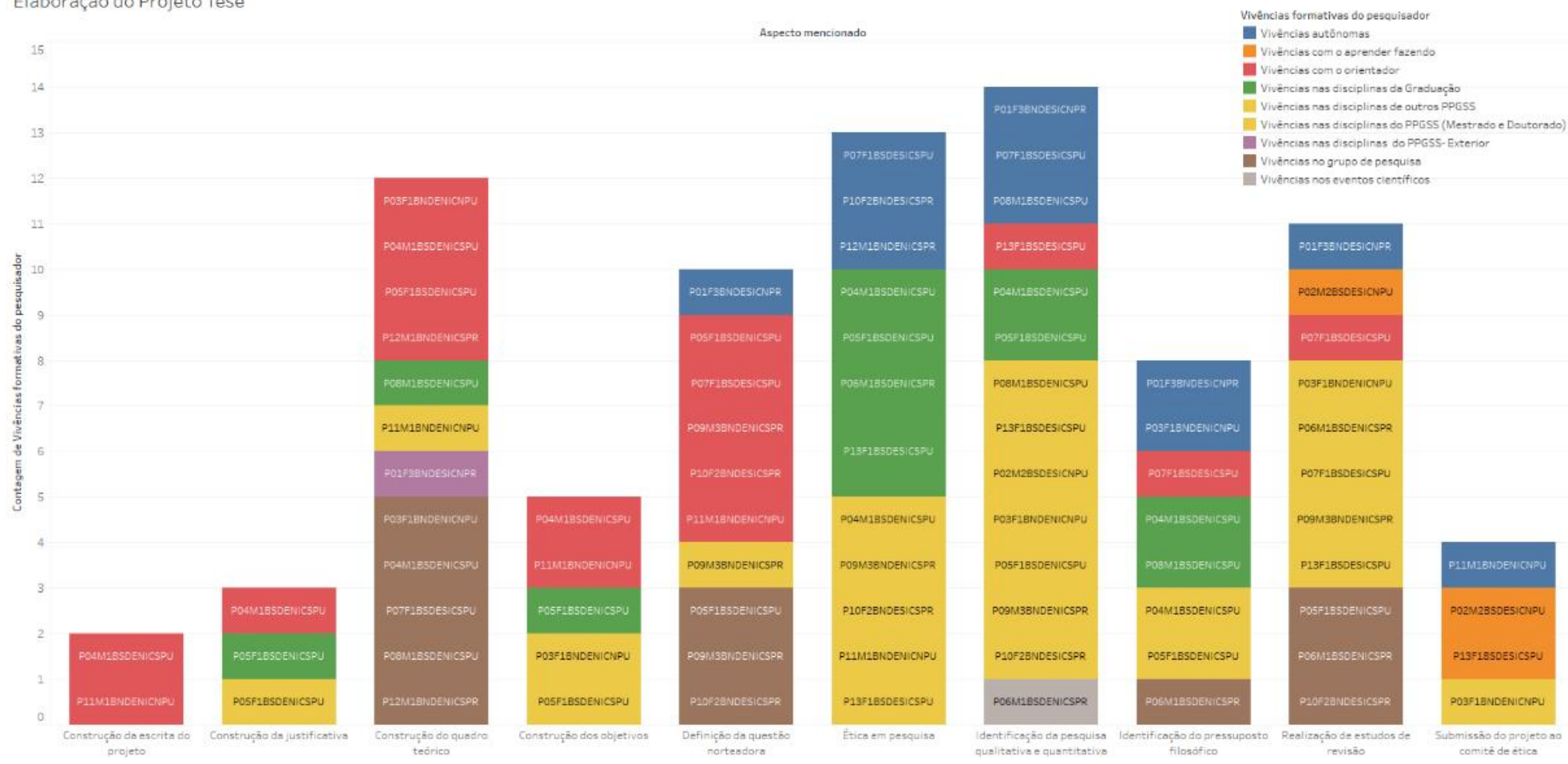
O Quadro 11 é o terceiro na ordem decrescente das citações sobre a temática. Quantos aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem sobre as questões: a construção e refinamento dos objetivos (4 cit.); o processo de submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética (4 cit.); a elaboração do projeto da Tese (2 cit.) e

o movimento de construção da justificativa (2 cit.). Todos os participantes que mencionaram esses aspectos são oriundos de IES públicas e com dedicação exclusiva ao estudo.

Em relação aos espaços ou às formas em que ocorreram essas aprendizagens, estes, são classificadas como vivências e apresentados na Figura 12.

Figura 12 - Aprendizagens para a construção do projeto da tese relacionada às vivências dos participantes

Elaboração do Projeto Tese



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quanto ao desenvolvimento da tese, é possível perceber que alguns aspectos tiveram influência de diferentes vivências, conforme demonstrado na Figura 12.

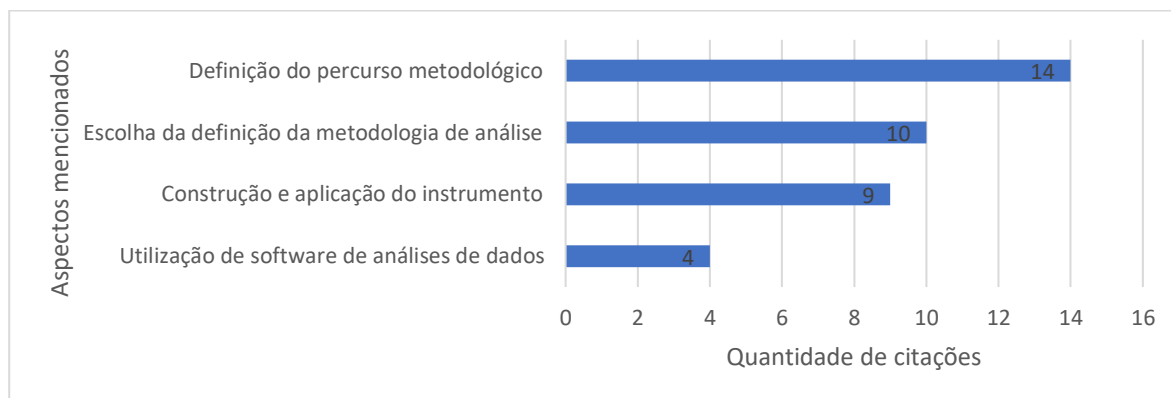
A construção do quadro teórico, por exemplo, contou com vivência nos grupos de pesquisa para seis participantes; seguido por vivências com o orientador mencionados por quatro participantes; vivências nas disciplinas de PPGSS, mencionadas por dois participantes; vivências nas disciplinas na graduação, mencionadas por dois participantes; vivências autônomas, que se refere ao modo como o participante escolheu o caminho para a sua aprendizagem mencionada por um participante e aprender fazendo, no qual se refere a própria execução da tarefa, às vezes pela tentativa e erro, mencionado também por um participante. Desse modo, as aprendizagens para a construção do quadro teórico da pesquisa foi o que mais teve vivências citadas pelos entrevistados, como também o que mais teve influência das vivências nos grupos de pesquisa.

A aprendizagem para a construção da escrita do projeto de pesquisa teve apenas duas vivências citadas: vivências autônomas e vivências nas disciplinas de PPGSS. O segundo aspecto que mais teve influência das vivências para o aprendizado dos entrevistados foi a identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa, com vivências nas disciplinas do PPGSS, vivências autônomas, vivências com o orientador, vivências nas disciplinas de graduação, vivências nas disciplinas de outros PPGSS e vivências nos eventos científicos, sendo o único aspecto com vivências das disciplinas de outros PPGSS sendo citada.

Vivências com a participação nas disciplinas do PPGSS e vivências autônomas estão presentes em todos os aspectos analisados e as vivências em disciplinas da graduação estão presentes em seis dos nove aspectos mencionados, ao somar as percentagens de impacto, somente essas 3 vivências representam quase 75% nos diferentes aspectos.

Em relação as aprendizagens sobre a metodologia, foram sinalizados quatro aspectos que estão mencionados no Gráfico 9

Gráfico 9 - Aprendizagens sobre a metodologia



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

A temática “aprendizagens sobre a metodologia”, de acordo com a percepção dos participantes, implica em considerar quatro aspectos. O primeiro deles consiste na definição do percurso metodológico com quatorze citações. O segundo aspecto diz respeito à escolha da definição da metodologia de análise com dez citações. A construção e aplicação do instrumento é o terceiro desses aspectos com nove citações. O último aspecto consiste na utilização de *software* de análises de dados com quatro citações.

Os aspectos apresentados no Gráfico 9 estão descritos no Quadro 12.

Quadro 12 - Citações sobre as aprendizagens sobre a metodologia

Aspecto mencionado	Citação
Definição do percurso metodológico	“Na disciplina de seminário tivemos momentos de estudo de cada uma das metodologias [...] a gente não falou de todas as metodologias, não foi suficiente [...], eu precisei estudar mais e eu estudo [...]” (P13F1B5DESICSPU).
	“[...] Tem a questão das aulas que vão nos ajudar muito [...]. grupo de pesquisa que é muito importante [...] o processo de orientação enquanto grupo de pesquisa por mais que a gente tenha muitas orientações individuais, também se faz no coletivo que vamos aprendendo como trabalhar e como desenvolver uma metodologia de pensamento e aprendizagem e os outros processos de vida fora desse universo acadêmico [...]” (P12M1BNDENICSPR).
	“A gente teve seminários, e neles, além da gente aprender os aspectos metodológicos, a gente submetia o nosso projeto para eles como avaliação da disciplina [...]” (P11M1BNDENICNPU).
	“[...] a metodologia a gente foi trabalhando a parte metodológica, cada um escolhendo um tipo de abordagem, enfim, dentro da disciplina [...]. A gente

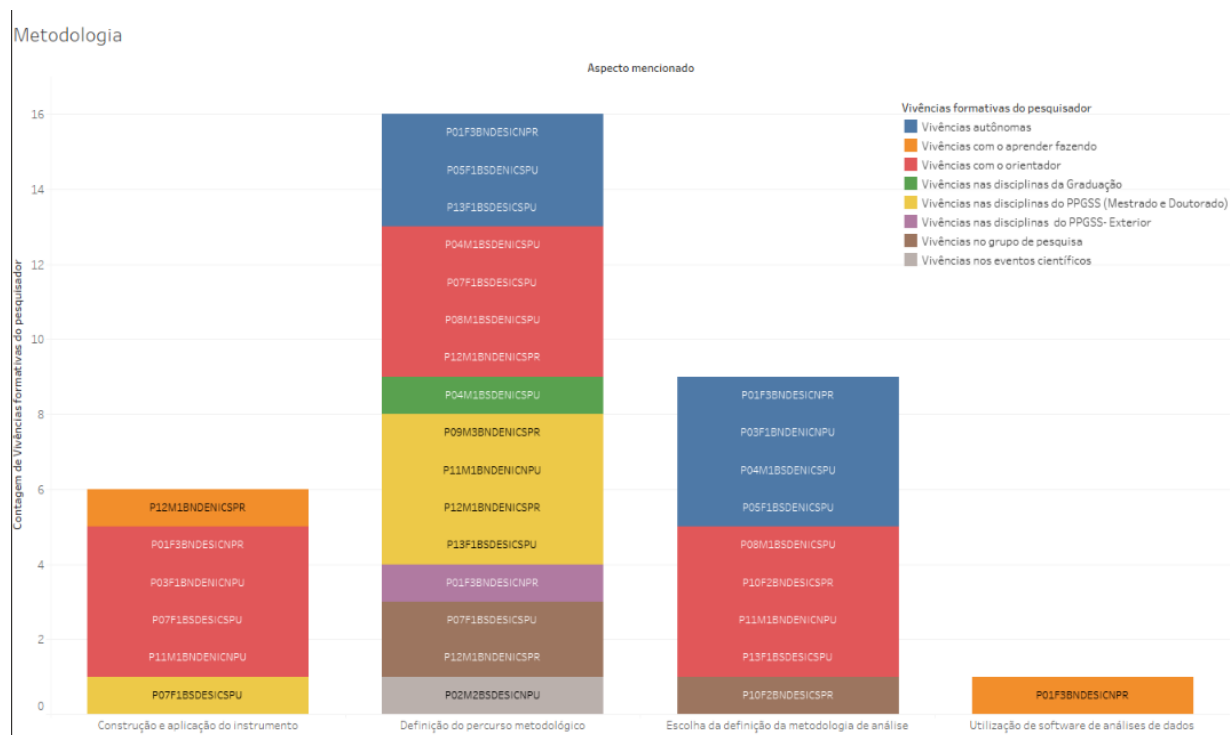
Escolha da definição da metodologia de análise	recebia dos professores as recomendações de referências [...]” (P09M3BNDENICSPR).
	“Em termos de metodologia [...], não posso falar que foi muito difícil porque essa é uma metodologia já desenvolvida pelo meu orientador” (P08M1BSDENICSPU).
	“O trabalho com os colegas é fundamental tanto nas disciplinas [...] grupos de pesquisa [...], tinha estudos de textos [...] da metodologia, tinha grupo de orientação, que gente estudava nossos projetos e as nossas pesquisas [...] essa ideia de você compartilhar com outro é muito fundamental [...]” (P07F1BDESICSPU).
	“Quando eu lia dissertações de mestrado e doutorado eu prestava bastante atenção de como que os autores descreviam o seu processo metodológico” (P05F1BSDENICSPU).
	“A metodologia eu aprendi fazendo mesmo [...] o que me ajudou mesmo foi sentar e fazer essa escrita, inicialmente com o meu orientador, e com o modelo da graduação” (P04M1BSDENICSPU).
	“No evento científico [...] alguns <i>feedbacks</i> que me ajudaram e que eu me lembro assim, são de ordem teórica alguns de ordem, metodológica, [...]” (P02M2BDESICNPU).
	“Então metodologicamente a gente teve uma disciplina ou outra, as vezes os professores trabalhavam algumas questões, mas também tive de buscar um referencial fora do país. E eu fui buscar a teoria fundamentada nos dados e análise situacional, que é muito pouco usada no Brasil, mas para mim faz muito sentido. A compreensão pela análise metodológica veio de fora do Brasil.” (P01F3BNDESICNPR).
	“Quem me ajudou na análise de dados foi a orientadora, que no meu caso eu tive uma orientadora bem presente [...]” P13F1BDESICSPU).
	“As conversas com as orientadoras me ajudaram muito também na análise de dados, até pela minha inexperiência, me passavam batidas” (P11M1BNDENICNPU).
	“Essa parte de fazer análise dos dados eu vou fazendo isso com a participação desses amigos críticos, além do orientador e do grupo de pesquisa” (P10F2BNDESICSPR).
	“As leituras que ia realizando, isso me trouxe elementos [...] auxiliaram bastante na análise e interpretação dos dados, o orientador me ajudou bastante” (P08M1BSDENICSPU).
	“Não utilizei nenhum autor específico de codificação [...]. Nas minhas leituras eu já criei categorias e quando busquei nos documentos fui em busca delas” (P05F1BSDENICSPU).
	“A análise e interpretação dos dados. Eu aprendi muito, lendo a minha vida toda [...]. então foi assim, lendo, lendo, lendo e pesquisando muito, sempre gostei muito disso, lendo muito, é a única resposta que eu tenho” (P04M1BSDENICSPU).
	“Na análise dos dados segui a análise de conteúdo por categorias, não utilizei nenhum <i>software</i> . Foram dias presa no escritório, eu e os dados, até que eu pudesse de fato aplicar a análise de conteúdo e construir as categorias que pudessem meu problema de pesquisa” (P03F1BNDENICNPU).
	“Como também eu não parti de categorias definidas, isso tenha me dado mais trabalho [...] você analisa o que os dados trazem, e quando os dados começam a trazer... você olha numa entrevista e tem uma coisa aqui, olha outra entrevista e tem uma coisa ali [...] assim você vai construindo [...] o que me ajudou no processo de codificação foi um livro em inglês da teoria fundamentada dos dados, onde ele sugere como é a construção de dados. [...]. Fiz a partir disso e fui trabalhando assim, na intuição e na perspectiva de que eu

	estava fazendo a coisa certa, mas com muito receio, muito medo”(P01F3BNDESICNPR).
Construção e aplicação do instrumento	“Às vezes a gente acha que é simples [...] fazer uma entrevista [...] tem uma complexidade de detalhe de escuta de refinamento que a gente tem que ter nesse processo que a gente vai aprendendo com o tempo” (P12M1BNDENICSPR).
	“Foi uma inexperience total, um medo de cometer gafes [...] na minha primeira entrevista o meu orientador foi comigo até a casa do sujeito” (P11M1BNDENICNPU).
	“No doutorado era o grupo focal. É diferente de entrevista, então o professor me preparou bastante, como que a gente fazia essa preparação em grupo de estudos, então a gente sempre tinha grupos de orientação com o professor [...]. O professor foi comigo, ficou no computador anotando todas as respostas e eu com outro computador [...] eu tive disciplinas tanto no mestrado, quanto no doutorado, duas disciplinas que me auxiliaram na elaboração do grupo focal [...]” (P07F1BSDESICSPU).
	“Organizamos nosso instrumento de pesquisa para questionário e entrevistas, passamos para três juízes” (P03F1BNDENICNPU).
Utilização de software de análise de dados	“Em relação ao instrumento, eu apliquei uma entrevista semiestruturada. Eu desenvolvi um pré-roteiro. Como eu construí essa entrevista... tem muito da minha experiência [...] na hora de construir isso eu sabia o que perguntar porque sabia como podia se constituir essa questão. E aí com a ajuda do meu orientador, e nesse caso ele me ajudou apontando algumas direções para perguntas. Li algumas coisas, li como construir uma entrevista, o que me serviu como orientação porque as vezes a entrevista começa de um jeito e termina de outro que a gente não imagina. Tive muita dificuldade para fazer as entrevistas, para conduzir a entrevista, porque eu tinha sempre muita preocupação de não fugir do <i>script</i> , mas a verdade é que a entrevista tem uma dinâmica própria por mais estruturada que ela este [...]” (P01F3BNDESICNPR).
	“Não utilizei nenhum <i>software</i> para a análise de dados [...]” P02M2BSDESICNPU).
	“Na análise de dados eu usei o ‘NVIVO’. Aprendi na prática também. [...]. Eu usei o ‘NVIVO’ porque quis. O orientador fala muito nos programas, mas não nos foi oferecido nenhum curso específico sobre o NVIVO [...] curso de NVIVO que eu fiz foi no Canadá. [...]”. (P01F3BNDESICNPR).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 12 apresenta as citações sobre a segunda temática mais mencionada: a metodologia que está apresentada na ordem decrescente das citações. Quantos aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem sobre as questões: a definição do percurso metodológico (10 cit.); o processo de escolha e definição da metodologia de análise (8 cit.); a construção de aplicação do instrumento para a produção dos dados (5 cit.) e a utilização de *software* de análise de dados (2 cit.).

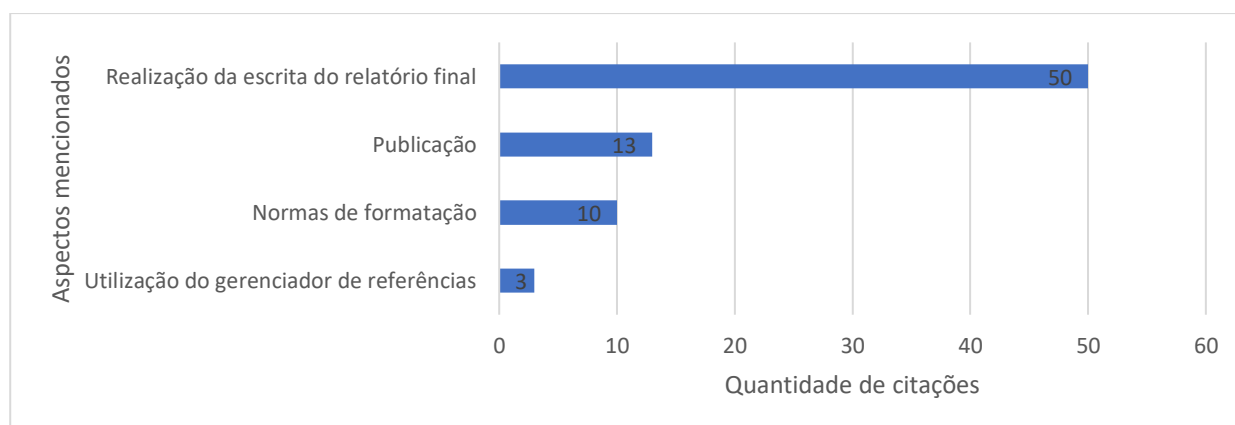
Figura 13 - Vivências sobre a metodologia



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Em relação as aprendizagens sobre a escrita do relatório final quatro aspectos foram sinalizados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Aprendizagens sobre a escrita do relatório final



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

A temática “aprendizagens sobre a escrita do relatório final de acordo com a percepção dos participantes”, implica em considerar quatro aspectos. O primeiro deles consiste na realização da escrita do relatório final, com cinquenta citações. O segundo aspecto diz respeito à publicação com treze citações. Normas de formatação é o terceiro desses aspectos com dez citações. O último aspecto consiste na utilização do gerenciador de referências, com três citações.

Os aspectos apresentados no Gráfico 10 serão ilustrados no Quadro 13.

Quadro 13 - Aprendizagens sobre a escrita do relatório final

Aspecto mencionado	Citação
Realização da escrita do relatório final	Eu tenho a habilidade de escrita [...]e tenho facilidade botar no papel [...]. Na pressão que o orientador botou em ter que entregar a tese em 25 dias eu precisei começar a escrever. [...]eu não consigo trabalhar na lógica que muitos orientadores dizem “ah, constrói um capítulo aqui e outro lá”. (P01F3BNDESICNPR).
	A escrita da tese nos dois últimos anos foi bem difícil, pois a escrita da tese é um momento solitário [...], apesar da orientadora estar acompanhando para mim foi muito difícil, [...] (P03F1BNDENICNPU).
	habilidade de escrita eu adquirir escrevendo, acho que é o mais óbvio [...] diretamente não houve disciplinas no doutorado que como uma proposta metodológica que contribuísse com a escrita [...]eu já estava muito cansado, assim [...] (P04M1BSDENICSPU).
	[...] toda tese foi sendo construída aos poucos, não foi assim que eu senti e em 6 meses... escrevi que nem louca... (P07F1BSDESICSPU).
	[...] eu sempre gostei muito de escrever e eu aprendi escrever assim também. Desde a iniciação científica, então eu gosto muito da escrita assim, não é um fardo [...] (P06M1BSDENICSPR).
	Eu acho que escrever miniensaios ajuda a você ter uma coisa para entregar [...] Para mim, escrita técnica não é talento é técnica [...]. Fonte, interpretação da fonte [...] (P08M1BSDENICSPU).
	O gosto por escrever eu sempre tive, eu já era colunista do nosso jornal [...]. O que eu não tinha era um retoque de qualidade[...]a disciplina de metodologia de pesquisa me ajudou bastante na apresentação melhor da escrita, da ordenação da escrita, da busca das fontes, de uma coerência dos textos, isso me ajudou bastante [...].(P09M3BNDENICSPR)
	Com a minha orientadora [...] , ela fazia as orientações incríveis, ela escrevia com a gente, ela praticamente pegava a gente pela mão, lia a produção que a gente fazia e ia arrumando inclusive, o português. (P10F2BNDESICSPR).

	O meu gosto pela escrita veio da literatura[...]e o contato com a literatura, o contato com outros textos, eu nunca tive um revisor [...]... meu trabalho foi sempre muito artesanal, essa é a palavra (P11M1BNDENICNPU)
	a sala de aula é importante para esse processo [...] é uma grande contribuição no processo de pesquisa [...] espaço de discussão seja em disciplina, eventos , atividades e cursos[...] faz a gente avançar um pouco mais na escrita e no processo de trabalho [...] A escrita tem um pouco disso assim e a gente aprende fazendo.[...]. (P11M1BNDENICNPU)
Publicação	Eu aprendi publicar sozinha. Eu fui futricando aqui e ali [...]Ninguém me disse isso nunca, ninguém me explicou a diferença entre ensino e educação na Qualis. Tem muita coisa que eu fiz na intuição [...]. Os congressos contribuíram mesmo para o currículo em termos de publicação (P01F3BNDENICNPR)
	[...] no âmbito da comunicação a participação em eventos foi muito importante até para produzir artigos[...], mas sempre fiz sozinho [...] (P02M2BSDESICNPU)
	Fiz a publicação em artigo científico e livro e aprendi sozinha. Minha orientadora cobrou muito a publicação (P03F1BNDENICNPU).
	A aprendizagem para as publicações foi a orientação do orientador e o grupo de pesquisa (P05F1BSDENICSPU).
	[...] a publicação foi um aprendizado muito na prática [...]. Então meio que eu fui escrevendo assim, tentativa e erro[...]. (P08M1BSDENICSPU).
	eu sempre escrevi e demorei um pouco para entender esse mecanismo das publicações e tem um mecanismo que aprendi sozinho mesmo[...](P12M1BNDENICSPR)
	As publicações devo também à minha orientadora [...]quando você tem esse incentivo também pra publicação, isso te auxilia bastante [...] publiquei em evento em Portugal [...], mas eu sinto um problema, um desafio que a gente tem aí nessas apresentações porque você vai para um evento grande [...] mas você tem ali muitos trabalhos compartilhados, muitas apresentações, e aí limita o grupo [...] <i>Infelizmente</i> , os artigos, eles têm uma pontuação maior do que o livro, mas o artigo ele chega menos na escola do que o livro [...] (P13F1BSDESICSPU).
Normas de Formatação	Em relação as normas da tese Eu fiz tudo sozinha.[...] a nossa Universidade tem uma coisa muito interessante que é um template (P01F3BNDENICNPR)
	A Formatação da tese não foi difícil a gente tem um manual [...] (P02M2BSDESICNPU)
	Os conhecimentos necessários para a finalização da tese eu aprendi lendo, pesquisando, site das normas técnicas (P03F1BNDENICNPU).
	Para colocar a minha tese normas o que eu aprendi foi na graduação das disciplinas, a nossa biblioteca aqui oferecia cursos (P05F1BSDENICSPU).
	[...]em relação a formatação [...] nós temos esse template [...]. (P06M1BSDENICSPR).
	Lendo manuais da ABNT, bem sincera assim, na biblioteca, têm esses cursos, acabei fazendo alguma oficina... eu fiz isso assim, lá na graduação, e aprendi no próprio grupo (P07F1BSDESICSPU).

	Para mim foi tranquilo, porque como eu já era editor de uma revista nossa, então a ABNT eu já dominava, (P09M3BNDENICSPR).
	Eu usei na ferramenta do word. A Universidade fornece para gente as regras, aí eu mesma formatei a ABNT do meu trabalho... (P10F2BNDENICSPR).
	Eu mesmo coloquei nas normas de modo manual e físico. Eu já escrevo nas normas, porque isso dá menos trabalho [...].(P11M1BNDENICNPU)
Utilização de gerenciador de referências	Eu tentei usar o Mendeley como gerenciador de referências e não consegui de jeito nenhum [...] Hoje eu uso bem o EndNote[...]. Mas eu acho que isso faz falta durante o doutorado, sabe. Quando a gente fala desses aspectos mais pragmáticos do doutorado [...] Então talvez para isso, se tivesse workshops para quem tem interesse... Eu não estou falando de aula, estou falando operacional mesmo, ter uma pessoa para falar “então agora vocês fazer isso!”(P01F3BNDENICNPR)
	Em relação ao uso de gerenciador de referências,isso eu não aconselho para ninguém. Nos ajuda muito. Mas uma coisa que temos que saber fazer é saber referenciar aprender a citar [...]. (P11M1BNDENICNPU)

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 13 é o terceiro na ordem decrescente das citações e se refere a temática escrita do relatório final. Enquanto aos aspectos mencionados pelos participantes, esses se referem sobre as questões: a elaboração da escrita do relatório final (10 cit.); a formatação do relatório final de acordo com as normas da ABNT (9 cit.) o processo de publicação de artigos (7 cit.); a elaboração do projeto da Tese (2 cit.) e a utilização de gerenciador de referências para auxiliar no processo de formatação na inserção das referências bibliográficas (2 cit.)

Nas citações apresentadas no Quadro 13 é possível verificar onde os aspectos mencionados foram aprendidos e são sistematizados na Figura 14.

Figura 14 - Vivências sobre a escrita do relatório final



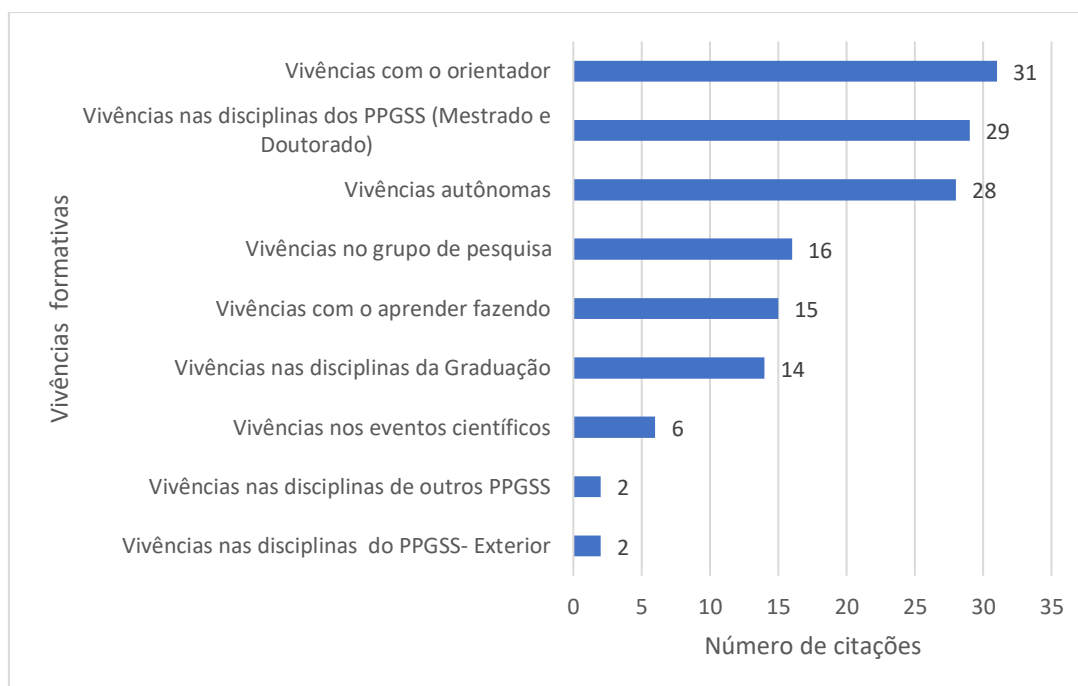
Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Na Figura 14 as normas de formatação foram desenvolvidas por meio de duas vivências. Seis participantes mencionaram que essa aprendizagem foi desenvolvida por meio das experiências autônomas e dois participantes mencionaram a vivência por meio do aprender fazendo. Na aprendizagem sobre publicação, três vivências foram mencionadas: a vivência com o aprender fazendo, mencionada por quatro participantes; a vivência com o orientador, mencionada por um participante; e as vivências nos eventos científicos, mencionadas por quatro participantes. A escrita do relatório final foi mencionada por dez participantes apresentando o maior número de vivências, tais como: as vivências autônomas, mencionadas por três participantes e as vivências do aprender fazendo, mencionadas por três participantes. Já as vivências com o orientador, as vivências nas disciplinas da graduação, as vivências nas disciplinas dos PPGSS (mestrado e doutorado) e vivências no grupo de pesquisa foram mencionadas por um participante em cada uma delas. Sobre a aprendizagem do gerenciador de referências,

um participante mencionou a aprendizagem e relatou ter realizado essa aprendizagem por meio das vivências autônomas.

Considerando que um pesquisador em formação é aquele que se desenvolve em termos de desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual, conforme discursado por Evans (2011), justifica-se que a partir desse momento os aspectos de aprendizagem não serão mais apresentados pelas temáticas, mas sim serão agrupados, dando destaque ao tipo de vivência que possibilitou os referidos aspectos de aprendizagem, conforme ilustrado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Vivências formativas sinalizadas pelos participantes



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 11 ilustra nove vivências que foram sinalizadas pelos entrevistados. As vivências que apresentaram maior incidência de citações foram as vivências com o orientador (31 cit.), as vivências nas disciplinas dos PPGSS- mestrado e doutorado (29 cit.) seguida das vivências autônomas (28 cit.) Já as vivências no grupo de pesquisa, as vivências com o aprender fazendo e as vivências nas disciplinas da Graduação também apresentaram números significativos, com (16 cit., 15 cit. e 14 cit.) respectivamente.

Apresentando menos citações, as vivências nos eventos científicos (6 cit) seguida das vivências nas disciplinas de outros PPGSS e nas vivências nas disciplinas do PGSS no exterior (2 cit) para cada uma das vivências.

No Quadro 14, as citações que comprovam as vivências são apresentadas em ordem decrescente de incidências.

Quadro 14- Aprendizagens realizadas da vivência com o orientador

Aspecto Mencionado	Citação
Definição da questão norteadora	Na delimitação da minha questão de pesquisa não é fácil, mesmo [...], a minha orientadora, então a gente tinha muitas reuniões, muitas conversas a respeito do projeto, (P05F1BSDENICSPU).
	O problema... estava tudo bem desenhado já desde o mestrado, então não foi mudado [...], (P07F1BSEDESICSPU).
	Veio depois de um ano, [...]com a orientação [...] (P09M3BNDENICSPR).
	O professor sempre respeitou muito, as nossas autorias e as nossas propostas de pesquisa [...], (P10F2BNDENICSPR).
	A definição problema de pesquisa[...]construíram junto com meu orientador, no mestrado [...], (P11M1BNDENICNPU).
Construção e aplicação do instrumento	Com a ajuda do meu orientador [...]. Tive muita dificuldade para fazer as entrevistas, para conduzir a entrevista, porque eu tinha sempre muita preocupação de não fugir do script[...] (P01F3BNDENICNPR).
	Organizamos nosso instrumento de pesquisa para questionário e entrevistas, passamos para três juízes, (P03F1BNDENICNPU).
	No doutorado era o grupo focal, é diferente de entrevista então o professor me preparou bastante[...]O professor foi comigo, ficou no computador anotando todas as respostas[...] o papel da orientação é fundamental numa pesquisa e no desenvolvimento do pesquisador, (P07F1BSEDESICSPU).
	Foi uma inexperiência total, um medo de cometer gafes, de falar coisas que a gente não deveria, então [...]na minha primeira entrevista o meu orientador foi comigo, (P11M1BNDENICNPU).
Construção do quadro teórico	Grupo de estudos com minha orientadora [...] auxiliaram na composição do meu referencial teórico, (P03F1BNDENICNPU).
	[...] O meu orientador chegou para mim e ofereceu alguns textos [...], (P04M1BSDENICSPU).
	como sempre foi a mesma orientadora [...]eu já sabia onde buscar as fontes [...], daquilo que você vem lendo estudando trabalhando, você vai criando um arcabouço teórico, (P05F1BSDENICSPU).
	Minha orientadora é muito boa, muito densa teoricamente. Então a gente sempre fazia esse processo de discutir teoricamente alguns textos, alguns livros [...], mas, tive momentos tensos na orientação, de eu ficar brabo com ela. Mas é importante e coisa do processo [...]. Daí a gente tem que pensar, retomar e ter jogo de corpo, às vezes, e ver que eu estou errado. Aí entra a humildade e a generosidade, (P12M1BNDENICSPR).
Definição do percurso metodológico	A metodologia eu aprendi fazendo mesmo[...] o que me ajudou mesmo foi sentar e fazer essa escrita, inicialmente com o meu orientador, e com o modelo da graduação, (P04M1BSDENICSPU).

	[...] metodologia, tinha grupo de orientação, (P07F1BSDESICSPU).
	Em termos de metodologia[...] metodologia já desenvolvida pelo meu orientador, (P08M1BSDENICSPU).
	Por mais que a gente tenha muitas orientações individuais, também se faz no coletivo, (P12M1BNDENICSPR).
Escolha da definição da metodologia de análise	As leituras que ia realizando, isso me trouxe elementos [...], o orientador me ajudou bastante (P08M1BSDENICSPU).
	Essa parte de fazer análise dos dados [...] a participação do orientador [...], (P10F2BNDESICSPR).
	As conversas com as orientadoras me ajudaram muito também na análise de dados, (P11M1BNDENICNPU).
	Quem me ajudou na análise de dados foi a orientadora [...], (P13F1BSDESICSPU).
Construção dos objetivos	Não foi difícil para mim, eu tinha parâmetros para poder escrever, eu tinha os objetivos[...] tudo muito bem delimitado [...] alguma coisa que meu orientador sabia que era mais interessante porque já tinha experiência prévia dele, (P04M1BSDENICSPU).
	Os objetivos de pesquisa se construíram junto com meu orientador, no mestrado (P11M1BNDENICNPU).
Construção da escrita do projeto da tese	Eu sempre fui muito autônomo para fazer todas as minhas questões [...], mas o meu orientador sempre foi muito presente, nesse momento inicial da escrita dos projetos [...], (P04M1BSDENICSPU).
	O meu projeto de doutorado uma expansão e um aprofundamento do meu mestrado [...] ele mesmo já havia me ensinado muito, (P11M1BNDENICNPU).
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	Para entender a pesquisa quantitativa eu fiz uma disciplina em estatística [...], foi uma orientação da nossa orientadora (P13F1BSDESICSPU).
Identificação do pressuposto filosófico	A minha perspectiva filosófica foi o construcionismo social , aprendi com o professor, lendo e pesquisando outras pesquisas [...], (P07F1BSDESICSPU).
Construção da justificativa	Não foi difícil para mim, eu tinha parâmetros para poder escrever [...] tinha a justificativa[...] eventualmente [...] meu orientador sabia o que era mais interessante [...], aí ele falava "podemos fazer assim", (P04M1BSDENICSPU).
Realização de estudos de revisão	O professor também tem essa parte na orientação dele [...] para essa ideia de fazer uma pesquisa, primeiro em base de dados [...] (P07F1BSDESICSPU).

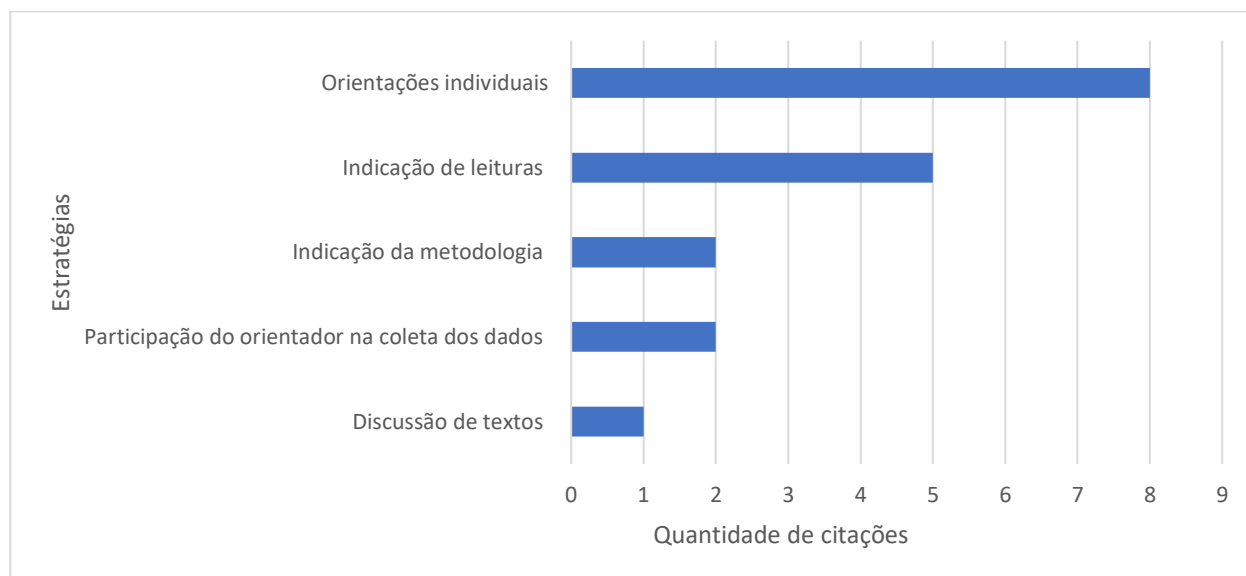
Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 14 é o primeiro na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância da contribuição do orientador para: a discussão e definição da questão norteadora (5 cit.); a definição e elaboração e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados (4 cit.); a escolha e construção do quadro teórico (4 cit.); ideias para o planejamento do percurso metodológico (4 cit.); olhar crítico na análise dos dados (4 cit.); o delineamento dos objetivos (2 cit.); a construção da escrita do projeto (2 cit.); a identificação sobre as características das pesquisas quantitativa e qualitativa (1 cit.); discussão sobre a escolha

da perspectiva filosófica da tese (1 cit); os parâmetros para construir uma justificativa (1 cit.) e a realização de estudos de revisão (1 cit.).

Quanto as estratégias utilizadas pelo orientador, elas podem ser visualizadas Quadro 14.

Gráfico 12 - Estratégias utilizadas nas vivências com o orientador



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Verifica-se que foram diversas as estratégias utilizadas pelo orientador para auxiliar seu estudante desenvolver suas aprendizagens, tais como, as orientações individuais (8 cit); por meio de indicação de leituras (5 cit.); com a indicação da metodologia a ser utilizada (2 cit.); com a participação do orientador no momento de coleta de dados (2 cit.) e por meio de discussão de textos de modo individual (1 cit.)., conforme relatos apresentados no Quadro 14.

No Quadro 15 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes por meio das vivências nas disciplinas do PPGSS em Educação.

Quadro 15 - Aprendizagens realizadas na vivência participando das disciplinas do PPGSS em Educação

Aspecto Mencionado	Citação
Construção do quadro teórico	“E tem um certo comodismo porque eu fiquei na zona de conforto nos autores que eu conhecia, porque é tudo tão pesado, eu não tinha condição mais de

	incorporar tanta coisa, a construção basicamente foi essa, aquilo que eu havia incorporado no mestrado” (P11M1BNDENICNPU).
Identificação da pesquisa quantitativa e qualitativa	“Essas abordagens de natureza mais qualitativa foi muita leitura nos seminários” (P10F2BNDDESICSPR).
	“Tive formação tanto para a abordagem quantitativa como abordagem qualitativa no programa” (P09M3BNDENICSPR).
	“Mas o conhecimento é o que eu tive na graduação e em uma disciplina de seminário no mestrado” (P05F1BNDENICSPU).
	“A compreensão sobre pesquisas qualitativas e quantitativas eu tive no mestrado, as disciplinas me auxiliaram, e no doutorado pude ampliar meu entendimento nas disciplinas também” (P03F1BNDENICNPU).
	“Eu compreendi sobre pesquisa qualitativa e quantitativa com a professora de metodologia do próprio programa, que era socióloga e muito baseada em métodos quantitativos [...]” (P02M2BNDDESICNPU).
Ética em pesquisa	“É a ética, então aprendi um pouquinho ali na graduação, no mestrado, seguindo esses princípios e ainda aprendo, porque nem sempre a gente é ético o tempo todo e adota os procedimentos adequados de valores o tempo todo” (P13F1BNDDESICSPU).
	“A ética estava presente nas discussões e aconteciam praticamente em todas as disciplinas. Não teve uma formação ética específica, uma disciplina com esse nome” (P11M1BNDENICNPU).
	“Acredito que a gente teve uma disciplina sobre isso sim, não estou bem lembrada” (P10F2BNDDESICSPR).
	“Eu tive ética na pesquisa sim, dentro das disciplinas... não lembro exatamente como, mas as questões de comportamento ético sim! Não foi uma disciplina pontual sobre ética, mas conteúdo dentro de uma disciplina [...]” (P09M3BNDENICSPR).
	“Eu tive formação sobre ética na pesquisa na disciplina de filosofia da ciência, no mestrado... na graduação, no mestrado... no doutorado eu passei pelo tema, não foi nada específico” (P04M1BNDENICSPU).
Definição da questão norteadora	“Veio depois de um ano com a contribuição das disciplinas, com a orientação, com os grupos... A minha maior dificuldade foi até ali, depois do problema de pesquisa clareado e definido, pra mim, fluiu com uma certa naturalidade” (P09M3BNDENICSPR).
Construção do quadro teórico	“E tem um certo comodismo porque eu fiquei na zona de conforto nos autores que eu conhecia, porque é tudo tão pesado, eu não tinha condição mais de incorporar tanta coisa, a construção basicamente foi essa, aquilo que eu havia incorporado no mestrado” (P11M1BNDENICNPU).
Identificação do pressuposto filosófico	“A compreensão dessas perspectivas filosóficas vieram com as disciplinas que auxiliaram bastante essa do mestrado e as do doutorado [...] No meu trabalho mesmo, na minha tese, eu não faço uma uma definição filosófica, sabe, de qual é a perspectiva” (P05F1BNDENICSPU).
	“Os seminários de pesquisa eram muito bons, porque era quanto todo mundo se encontrava pra gente trocar e saber o que o outro estava fazendo” (P04M1BNDENICSPU).
Construção dos objetivos	“A professora da disciplina, ela também fazia esse movimento da gente levar pra ela, e aí ela discutia com a gente [...]” (P05F1BNDENICSPU).
	“A construção [...] dos objetivos fui refinando meu projeto de pesquisa com base no estado da arte que eu ia compondo, a disciplina de metodologia, os seminários” (P03F1BNDENICNPU).
Submissão do projeto ao comitê de ética	“[...] Para o comitê de ética segui os passos que estudamos dentro de uma das disciplinas [...] foi bem desgastante, porque voltou três vezes

	para eu corrigir, pois eles não entendiam situações que eram da educação” (P03F1BNDENICNPU).
Construção da justificativa	“A gente estudava as questões de, por exemplo, [...] como fazer uma justificativa [...] e a professora da disciplina, ela também fazia esse movimento da gente levar pra ela e aí ela discutia com a gente” (P05F1BSDENICSPU).
Realização de estudos de revisão	“Em uma disciplina do mestrado eu tive uma disciplina que me capacitou em como fazer o estado da arte” (P13F1BDSDESICSPU).
	“Teve disciplina específica para estudos de revisão, metodologia de pesquisa, e a conclusão da disciplina foi a apresentação do Estado da Arte” (P09M3BNDENICSPR).
	“A disciplina de seminários de pesquisa me ajudou a fazer a revisão de literatura” (P07F1BDSDESICSPU).
	“Eu precisei sim fazer estudos de revisão, inclusive uma daquelas disciplinas que eu falei pra você que ajuda a gente a construir tinha uma que a gente aprende exatamente a produzir o estado da arte, disciplina de metodologia” (P06M1BDSDENICSPR).
	“No estado da arte utilizei as bases que foram nos passadas na disciplina de metodologia” (P03F1BNDENICNPU).
Definição do percurso metodológico	“Na disciplina de seminário tivemos momentos de estudo de cada uma das metodologias” (P13F1BDSDESICSPU).
	“Tem a questão das aulas que vão nos ajudar muito, mesmo a gente não se dando conta do que está importando para a gente. Então sou defensor nato que a aula é um espaço de produzir pensamento desenvolver essas aprendizagens essa formação” (P12M1BNDENICSPR).
	“A gente teve seminários e neles, além da gente aprender os aspectos metodológicos, a gente submetia o nosso projeto para eles como avaliação da disciplina” (P11M1BNDENICNPU).
	“As disciplinas que contribuíram pra mim foram as de metodologia de pesquisa [...] a gente foi trabalhando a parte metodológica, cada um escolhendo um tipo de abordagem, enfim, dentro da disciplina” (P09M3BNDENICSPR).
Construção e aplicação do instrumento	“Eu tive disciplinas tanto no mestrado, quanto no doutorado, duas disciplinas que me auxiliaram na elaboração do grupo focal. Tem uma disciplina, na verdade são duas disciplinas, que se chamam seminários de pesquisa. Ela é ministrada por diferentes professores” P07F1BDSDESICSPU ()
Realização da escrita do relatório final	“A disciplina de metodologia de pesquisa me ajudou bastante na apresentação melhor da escrita, da ordenação da escrita, da busca das fontes, de uma coerência dos textos, isso me ajudou bastante” (P09M3BNDENICSPR).

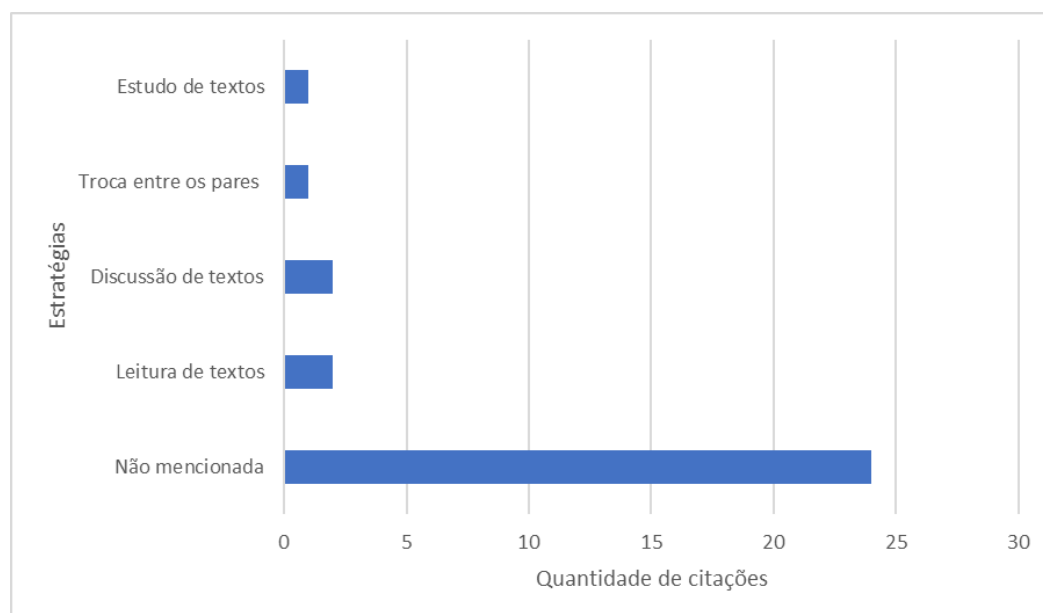
Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 15 é o segundo na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância da contribuição das disciplinas para: a identificação sobre as características das pesquisas quantitativa e qualitativa (5 cit.); a compreensão da ética em pesquisa (5 cit.); a realização de estudos de revisão (5 cit); ideias para o planejamento do percurso metodológico (4 cit.) discussão sobre a escolha da perspectiva filosófica da tese (2 cit.);

a construção dos objetivos (2 cit.); a escolha e construção do quadro teórico (1 cit.); a discussão e definição da questão norteadora (1 cit.); os passos para a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética (2 cit.); os parâmetros para construir uma justificativa (1 cit.); a definição, a elaboração e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados (1 cit.) e os parâmetros para a construção e realização da escrita do relatório final (1 cit.).

As estratégias utilizadas nas vivências das disciplinas dos PPGSS são apresentadas no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Estratégias utilizadas nas disciplinas



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Gráfico 13 são as estratégias, ou seja, o encaminhamento que foram utilizados para a aprendizagem nesse contexto observado nos relatos dos participantes. As estratégias mencionadas são descritas em ordem crescente de citações. Foram elas: o estudo em sala (1cit); a troca entre os pares (1 cit); a discussão de textos (2 cit.); a leitura de textos (2 cit.) e não mencionaram as estratégias (24 cit).

No Quadro 16 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionadas as vivências autônomas.

Quadro 16 - Aprendizagens realizadas com vivências autônomas

Aspecto Mencionado	Citação
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	“Olha por coincidência, apesar de eu ter uma abordagem mais qualitativa das fontes, eu tive uma experiência significativa com a pesquisa quantitativa por causa da minha temática de pesquisa , que é a história da família. Eu acabei circulando pela demografia histórica; então eu vejo que é uma análise possível, embora eu ache que o diálogo, ele tem que ser um diálogo crítico (P08M1BSDENICSPU).
	“No doutorado, para conduzir pesquisas qualitativas, eu confesso que eu tenho mais domínio na pesquisa qualitativa, porque a quantitativa eu vou dizer pra você que eu deva ter estudado um ou dois textos, porque não era meu objeto, então eu não fui atrás também... Mas assim, eu li alguns textos, eu sei como funciona porque tinham colegas de outras linhas de pesquisa que faziam pesquisas quantitativas ” (P07F1BDESICSPU).
	“Você chega numa livraria lá na universidade de Toronto mesmo, os livros que eles têm sobre análise quantitativa e qualitativa, são coisas que você vê e diz: meu Deus isso não vai chegar no Brasil nunca. Você tem inúmeras possibilidades de trabalhar com seu conhecimento, e eu acho que a abordagem quantitativa é importantíssima. Ela acaba trazendo para o trabalho, muitas vezes, a concretude daquilo que você quer dizer. Você vê o número, não tem como deixar de ver. O trabalho qualitativo é importante? Sem sombra de dúvidas. Eu acho que ele traz uma dimensão subjetiva que não pode ser abandonada do projeto, mas a análise objetiva de alguns números é fundamental ” (P01F3BNDESICNPR).
Ética em pesquisa	“A ética em pesquisa não quer dizer somente encaminhar para o comitê de ética e ser avaliado por ali. Mas como é que me coloco em relação aos autores que eu estudo [...], uma tomada de posição quer dizer como a gente se coloca nisso. A gente diz ‘bom, a minha questão ética epistemológica, metodológica é essa’. Esse processo vai me acompanhar e as vezes sofrer algumas alterações, algumas mudanças, mas ao me colocar eticamente desse modo eu vou estar construindo um texto e um processo de pesquisa ” (P12M1BNDENICSPR).
	“Eu escolhi um referencial teórico, felizmente, que me ajudou muito nisso que foi Freire. Então Freire vai falar essa questão da ética o tempo todo, o meu referencial me formou muito nessas questões da ética ” (P10F2BNDESICSPR).
	“Dessa questão ética, eu sou muito assim ‘preto no branco’ sabe, aquela coisa bem certinha, eu gosto de tudo muito certinho... isso me ajudou na pesquisa, porque você precisa ter um rigor metodológico, então você tem que ser honesta com aquilo que você se propôs a fazer, e não esconder nada do leitor, do orientador, da banca, nunca foi feito isso, eu sempre deixei muito aberto tudo o que aconteceu ” (P07F1BDESICSPU).
Identificação do pressuposto filosófico	“O meu domínio para situar a sua pesquisa em uma perspectiva epistemológica eu aprendi pesquisando, lendo, escrevendo, dialogando com pares mais experientes ” (P03F1BNDENICNPU).
	“Na minha pesquisa eu usei a fenomenologia, eu domino essa ferramenta muito bem. Então eu aprofundo e não olho para as outras, porque não sei muito bem, então apenas pincelo ” (P01F3BNDESICNPR).
Submissão do projeto ao comitê de ética	“Sob a questão do comitê de ética eu tenho uma vantagem que é a minha organização. Eu sempre trabalhei e estudei, mesmo no mestrado e doutorado, nunca me dediquei exclusivamente ao estudo, então se eu não fosse organizado eu não daria conta. Eu lembro que quando faltava bastante tempo, para entrar com o trabalho no comitê de ética, eu já fui estudando

	como funciona, eu sei que era muito moroso, complicado de mexer, já fui me informando, fui montando todas as coisas no word, depois só fui dando <i>control C, control V</i> na plataforma Brasil” (P11M1BNDENICNPU).
Realização de estudos de revisão	“Eu fiz estudos de revisão, mas ninguém me ensinou. Eles mandam a gente ler o que os outros já fizeram. Ninguém me ensinou como fazer [...] eu fiz essa busca nos bancos, mas fiz por conta. Ninguém me ensinou como fazer. Para mim foi muito difícil porque depois de 14 anos fora do mundo acadêmico, tudo mudou, a internet mudou, as coisas são muito mais rápidas hoje, consultar os bancos de dados nas universidades” (P01F3BNDDESICNPR).
Definição do percurso metodológico	“Eu precisei estudar mais e eu estudo, então quando a gente participa de bancas lê trabalhos você precisa de repente retomar quais as características se naquele grupo, aquela metodologia se é a metodologia mais interessante, então eu vejo assim como uma necessidade continua ali de estudo” (P13F1BSDESICSPU).
	“Quando eu lia dissertações de mestrado e doutorado eu prestava bastante atenção de como que os autores descreviam o seu processo metodológico” (P05F1BSDENICSPU).
	“E o que eu aprendi sobre foi o que eu li em algumas teses de doutorado [...]. Foi a partir da leitura de como eles construíram metodologicamente que comecei a compreender mais como foi o processo e construir essa abordagem sozinha” P01F3BNDDESICNPR).
Normas de Formatação	“Para mim foi tranquilo porque como eu já era editor de uma revista nossa, então a ABNT eu já dominava, na verdade foi uma pressão quando a gente assumiu o curso e passou por uma avaliação do MEC” (P09M3BNDENICSPR).
	“Lendo manuais da ABNT, bem sincera assim, na biblioteca, têm esses cursos, acabei fazendo alguma oficina” (P07F1BSDESICSPU).
	“Para a finalização da tese, em relação a formatação tudo foi muito tranquilo, nós temos esse <i>template</i> [...]” (P06M1BSDENICSPR).
	“Os conhecimentos necessários para a finalização da tese eu aprendi lendo, pesquisando, site das normas técnicas” (P03F1BNDENICNPU).
	“A formatação da tese não foi difícil, a gente tem um manual, a gente segue um manual que virou uma referência assim, nacional, que é o Manual de Normas Técnicas da Julia Lessa” (P02M2BSDESICNPU).
	“Em relação as normas da tese Eu fiz tudo sozinha. Mas acho que nesse aspecto a nossa universidade tem uma coisa muito interessante que é um <i>template</i> (P01F3BNDDESICNPR).
Realização da escrita do relatório final	“O meu gosto pela escrita veio da literatura, inclusive, tem uma professora aqui da universidade, que falava: “você têm que ler literatura, não importa se não tem nada a ver o objeto de vocês”, [...] e o contato com a literatura, o contato com outros textos. Eu nunca tive um revisor, sempre eu mesmo que revi, sempre que eu tinha uma dúvida na escrita, eu mandava uma mensagem para um colega da área de língua portuguesa e como dicionário sempre aberto... meu trabalho foi sempre muito artesanal, essa é a palavra” (P11M1BNDENICNPU).
	“Pra mim escrita técnica não é talento, é técnica. Claro que depois a gente melhora, se você tiver o talento, também, fica muito melhor, muito mais agradável de ler, mas escrita técnica não é romance. No caso da história a técnica é simples: fonte, interpretação da fonte, fonte, interpretação da fonte, é isso, é técnica, gente. Eu os meus orientandos, eu não sei por que que o povo sofre pra escrever um TCC de 20 páginas, gente não precisa é técnica, fonte, análise, fonte, análise, só isso (P08M1BSDENICSPU).

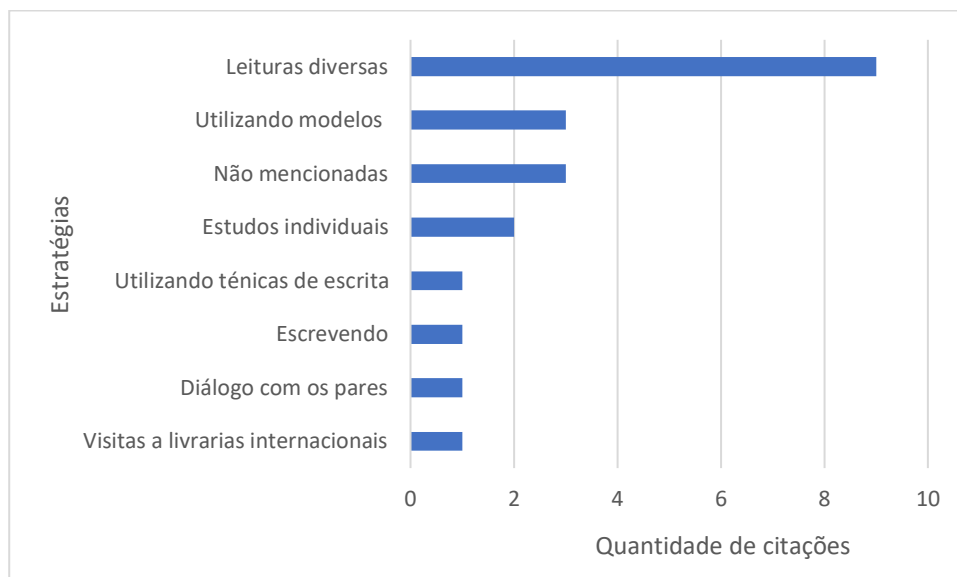
	“Toda tese foi sendo construída aos poucos, não foi assim que eu sentei e em 6 meses... escrevi que nem louca... escrevi primeiro aquela revisão bibliográfica que eu disse que depois foi retirada, então você vai... lapidando como se fosse um cristal, um diamante, você vai lapidando aos poucos. Então um dia você faz um pouquinho, no outro dia você faz outro pouquinho [...], desde 2012 quando eu entrei, muito do projeto está na tese, a parte da metodologia, aquela parte teórica da metodologia está na tese, a mesma que eu coloquei no projeto... é claro que eu mudei a escrita, que você vai mudando sua cabeça as suas ideias... eu acrescentei coisas, mas muito do projeto está lá dentro ainda, na introdução” (P07F1BSDESICSPU).
Utilização de gerenciador de referências	“Eu tentei usar o Mendeley como gerenciador de referências e não consegui de jeito nenhum. Falaram, explicaram, mas não adianta só falar. Você precisa ter uma oficina para isso, alguém que diga onde clicar, o que vai acontecer, etc. Não funcionou para mim, então fiz tudo a mão. Hoje, a partir da minha ida para o Canadá, a minha orientadora usava o pago... o EndNote. Mas, por incrível que possa parecer, ele é muito mais intuitivo que o Mendeley” (P01F3BNDESICNPR).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 16 é o terceiro na ordem decrescente das citações, apresentados no Gráfico 11. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes, esses se referem a importância da contribuição das vivências autônomas para: o estudo e aplicação das normas de formatação (6 cit.); a identificação sobre as características das pesquisas quantitativa e qualitativa (3 cit.), o estudo sobre a ética em pesquisa (3 cit); ideias para o planejamento do percurso metodológico (3 cit.); a construção da escrita do relatório final (3 cit.); o estudo sobre a escolha da perspectiva filosófica da tese (2 cit.); o estudo para a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética (1 cit.), a realização de estudos de revisão (1 cit.) e a utilização de gerenciador de referências bibliográficas (1 cit.).

No Gráfico 14 são apresentadas as estratégias mencionadas pelos participantes por meio das vivências autônomas.

Gráfico 14 - Estratégias mencionadas pelos participantes por meio das vivências autônomas



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Como é possível verificar no Gráfico 14 os participantes mencionaram as seguintes estratégias utilizadas por meio das vivências autônomas. As estratégias serão apresentadas por ordem decrescente de citações. Foram mencionadas as seguintes estratégias: leituras diversas (9 cit.); utilizando um modelo pronto (3 cit.); Não mencionaram (3 cit.); realizando estudos individuais (2 cit.); utilizando técnicas de escrita (1 cit.); escrevendo continuamente (2 cit.); participando de diálogo com os pares (1 cit.) e fazendo visitas a livrarias internacionais (1 cit.). As citações que comprovam já foram apresentadas no Quadro 16

No Quadro 17 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionados às vivências no grupo de pesquisa.

Quadro 17 - Aprendizagens realizadas da vivência no grupo de pesquisa

Aspecto Mencionado	Citação
Construção do quadro teórico	“Nosso grupo de pesquisa é que todo processo de construção teórica as pessoas saem muito enriquecidas, porque as pessoas têm isso muito forte no grupo. Uma discussão conceitual muito forte [...]” (P12M1BNDENICSPR).
	“O trabalho em grupo de pesquisa, o círculo de debates teóricos-metodológicos foi muito importante para esse amadurecimento” (P08M1BSDENICSPU).

	“Também no grupo de pesquisa que gente tinha do professor, a gente tinha assim: reunião do grupo de pesquisa, tinha estudos de textos do referencial teórico; da metodologia, tinha grupo de orientação que gente estudava nossos projetos, e as nossas pesquisas” (P07F1B5DESICSPU). “As discussões nos grupos de pesquisa eram uma delícia, havia muita troca e discussões sobre os referenciais teóricos, metodológico” (P04M1B5DENICSPU). “Participei de grupo de estudos com minha orientadora e todos os estudos individuais, as discussões com os pares, as reflexões auxiliaram na composição do meu referencial teórico” (P03F1B5DENICNPU).
Realização de estudos de revisão	“A questão da revisão a gente trabalhava no grupo de pesquisa. Os grupos de pesquisa eram os grupos de orientação. Na verdade, quando eu fui fazer uma disciplina que falava de revisão, eu já estava com a minha em andamento, porque a gente já tinha antecipado isso no grupo de pesquisa” (P10F2B5NDESICSPR). “Todo esse caminho da revisão de literatura era ensinado na disciplina e também ao longo desse percurso junto com o grupo de pesquisa [...] é um passo importante pra construção da pesquisa, é a gente ter esse conhecimento do que que foi produzido no campo naquele determinado tema [...]” (P06M1B5DENICSPR). “Em relação a revisão de literatura eu fiz, mas, não cheguei a fazer no sentido de estado da arte, de dominar a técnica assim, mas na leitura de textos base vamos dizer assim, parte deles já tinha sido lido no grupo de pesquisa, no grupo de estudo, né. Então a gente já acaba que ao longo do período que você está no grupo, você já vai lendo alguns de referenciais base [...] depois você vai buscando, por exemplo, no banco de teses, de dissertações e teses da CAPES, na SCIELO” (P05F1B5DENICSPU).
Definição da questão norteadora	“No grupo de pesquisa a gente ia apresentando partes do projeto de pesquisa [...]. O problema foi uma das primeiras coisas que eu construí, porque depois tudo girou em torno do problema, se temos um bom problema de pesquisa, você consegue fazer um bom projeto [...]” (P10F2B5NDESICSPR). “Demorou para definir certinho o problema de pesquisa, foi o período mais angustiante [...]. Veio depois de um ano com a contribuição das disciplinas [...]” (P09M3B5DENICSPR). “[...] no nosso grupo de pesquisa a gente tem uma prática da gente que escreve o projeto e depois a gente discute os projetos no grupo [...]” (P05F1B5DENICSPU).
Definição do percurso metodológico	“Essa questão do grupo de pesquisa que é muito importante e coloco o processo de orientação enquanto grupo de pesquisa por mais que a gente tenha muitas orientações individuais, também se faz no coletivo que vamos aprendendo como trabalhar e como desenvolver uma metodologia de pensamento e aprendizagem e os outros processos de vida fora desse universo acadêmico. Muito insights vem de fora desse mundo da sala de aula por isso é bom levar o caderninho para anotar” (P12M1B5DENICSPR). “O trabalho com os colegas é fundamental, tanto nas disciplinas que eu tinha colegas de diferentes grupos de pesquisa [...], tinha estudos de textos [...] da metodologia, tinha grupo de orientação, que gente estudava nossos projetos, e as nossas pesquisas [...]. Essa ideia de você compartilhar com outro é muito fundamental, porque pesquisa acadêmica já é um pouco solitária” (P07F1B5DESICSPU).
Escolha da definição da metodologia de análise	“Essa parte de fazer análise dos dados eu vou fazendo isso com a participação desses amigos críticos, além do orientador e do grupo de pesquisa” (P10F2B5NDESICSPR).

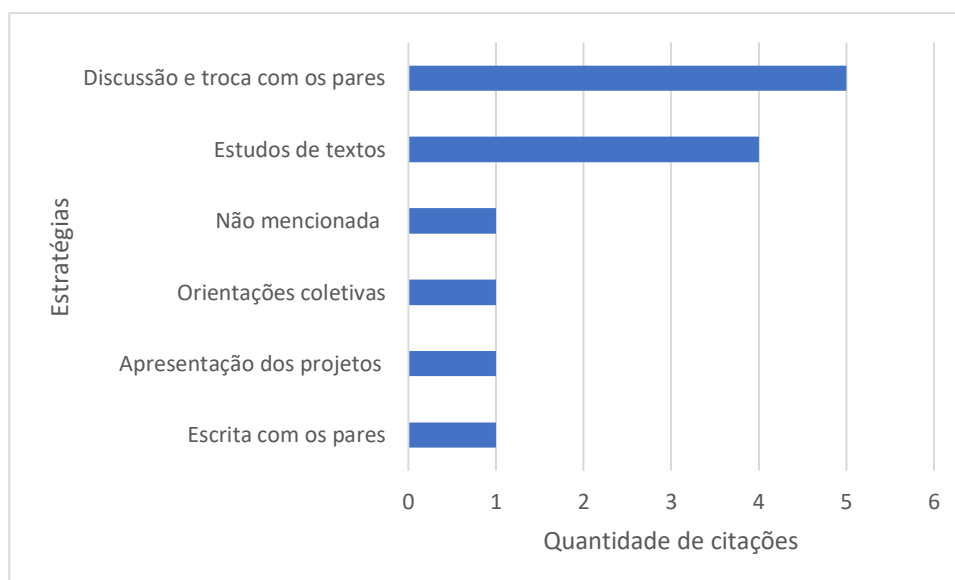
Realização da escrita do relatório	"E o grupo de pesquisa nosso é um grupo de pesquisa muito bom também. A dinâmica de produção de pensamento faz a gente avançar um pouco mais na escrita e no processo de trabalho [...] " (P10F2BNDESICSPR).
------------------------------------	---

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 17 é o quarto na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância da contribuição do grupo para: o amadurecimento da construção do quadro teórico (5 cit.); auxílio na realização de estudos de revisão (3 cit.); discussão da questão norteadora (3 cit.); ideias para o planejamento do percurso metodológico (2 cit.); olhar crítico na análise dos dados (1 cit.) avanço na escrita do relatório.

No Gráfico 15 é possível visualizar as estratégias mencionadas pelos participantes que foram utilizadas nos grupos.

Gráfico 15 - Estratégias mencionadas pelos participantes por meio da vivência nos grupos de pesquisa



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Como é possível verificar no Gráfico 15, os participantes mencionaram as seguintes estratégias utilizadas por meio das vivências com a participação no grupo de pesquisa que contribuíram para os seus aprendizados. As estratégias serão apresentadas por ordem decrescente de citações. Foram mencionadas as seguintes

estratégias: a promoção de discussão e troca entre os pares (5 cit.); a realização de estudos de textos (4 cit.); não mencionada (1 cit.); as orientações realizadas de forma coletiva (1 cit.); a apresentação dos projetos de pesquisa (1 cit.) e a escrita com os pares (1 cit.). Os relatos que comprovam as referidas estratégias já foram apresentados no Quadro 17

No Quadro 18 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionados as vivências com o aprender fazendo.

Quadro 18 - Vivências com o aprender fazendo

Aspecto Mencionado	Citações
Submissão do projeto ao comitê de ética	“No comitê foram fazendo as tentativas, e aí é um processo também complexo tanto quanto complicado para gente efetuar. As idas e vindas do projeto, as alterações não lembro assim com detalhes, mas eu lembro que não, não lembro com alegria desse momento [...]” (P13F1BSDESICSPU).
	“Para a submissão do projeto ao comitê de ética eu já tinha auxiliado muitos. Eu aprendi no meu mestrado e no meu doutorado, eu já entendia a lógica do envio, mas num primeiro momento confesso que sozinho. Numa relação de ensaio e erro” (P02M2BSDESICNPU).
Realização de estudos de revisão	“Fiz revisão de literatura e aprendi na marra, fazendo[...], apenas utilizei uma tese como modelo. E de lá para cá me apaixonei por revisões” (P02M2BSDESICNPU).
Construção e aplicação do instrumento	“Às vezes a gente acha que é simples fazer uma pesquisa, fazer uma entrevista, mas não tem uma complexidade de detalhe de escuta de refinamento que a gente tem que ter nesse processo que a gente vai aprendendo com o tempo” (P12M1BNDENICSPR).
Utilização de software de análise de dados	“Na análise de dados eu usei o (NVIVO). Aprendi na prática, também. Baixei a licença, comecei a assistir os vídeos em inglês do NVIVO. Eu usei o NVIVO porque quis. O orientador fala muito nos programas, mas não nos foi oferecido nenhum curso específico sobre o NVIVO” (P01F3BNDENICNPR).
Realização da escrita do relatório final	“A habilidade de escrita eu adquiri escrevendo, acho que é o mais óbvio [...]” (P04M1BSDENICSPU).
	“A escrita da tese nos dois últimos anos foi bem difícil, pois a escrita da tese é um momento solitário, você já não encontra seus colegas da universidade para dialogar sobre a pesquisa, apesar da orientadora estar acompanhando para mim foi muito difícil. Trabalhando jornada completa, só me restava as madrugadas e finais de semana, foram os dois últimos anos de muito sacrifício e dedicação [...]. Fui estabelecendo prazos de escrita. Foco, determinação e cronograma de escrita auxiliam a minimizar a ansiedade e a pressão na escrita da tese” (P03F1BNDENICNPU).
	“Eu tenho a habilidade de escrita pois eu sempre li muito, sempre gostei muito de ler. E como professora de português, eu sou professora de português, e tenho facilidade botar no papel... é uma coisa minha

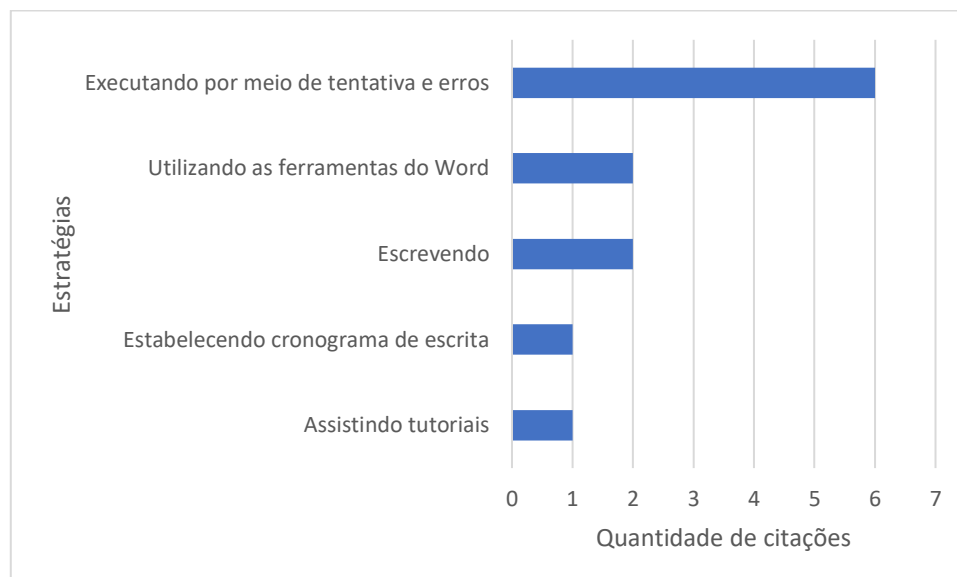
	[...]. Na pressão que o orientador botou em ter que entregar a tese em 25 dias eu precisei começar a escrever” (P01F3BNDENICNPR).
Publicação	“Quando a gente aprende isso fica mais fácil da gente escrever[...] não só escrever para revistas que têm Qualis alto [...] escrever para revistas menores porque a gente qualifica nosso texto quando outra pessoa está lendo vai vir os comentários [...] a gente vai receber um <i>feedback</i> as vezes tem uns que são horríveis (P12M1BNDENICSPR).
	“[...] a publicação foi um aprendizado muito na prática [...], então meio que eu fui escrevendo assim, tentativa e erro, vários artigos recusados, mas nunca me falaram sobre a essa técnica muito rígida sabe, metodologia dados, isso é muito rígido pra ciências humanas” (P08M1BNDENICSPU).
	“Fiz a publicação em artigo científico e livro e aprendi sozinha. Minha orientadora cobrou muito a publicação” (P03F1BNDENICNPU).
	“Eu aprendi publicar sozinha. Eu fui futricando aqui e ali [...]. Fiz um seminário, uma entrevista com a (James Knight?), que é papa da internacionalização no mundo... e você pensa: “ok, eu publiquei isso e, agora que preciso da pontuação máxima para aquilo que preciso, ela não vale”. Ninguém me disse isso nunca, ninguém me explicou a diferença entre ensino e educação na Qualis. Tem muita coisa que eu fiz na intuição” (P01F3BNDENICNPR).
Normas de Formatação	“Eu mesmo coloquei nas normas de modo manual e físico. Eu já escrevo nas normas, porque isso dá menos trabalho” (P11M1BNDENICNPU).
	“Eu usei na ferramenta do Word. A universidade fornece para gente as regras, aí eu mesma formatei a ABNT do meu trabalho... para mim foi tranquilo, mas confesso que o que me ajudou bastante, foram as ferramentas do próprio Word, ele enquadrava as coisas. Inclusive o sumário, eu utilizei bastante” (P10F2BNDENICSPR).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Quadro 18 é o quinto na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância da vivência por meio do aprender fazendo para: a publicação (4 cit.); a realização da escrita do relatório final (3 cit.); a utilização das normas de formatação da ABNT (2 cit.); a submissão do projeto ao comitê de ética (2 cit.); a realização de estudos de revisão (1 cit.); a construção e aplicação do instrumento (1 cit.) e a utilização do software de análise de dados (1 cit.).

Quanto as estratégias mencionadas pelos participantes por meio do aprender fazendo elas podem ser visualizadas no Gráfico 16

Gráfico 16 - Estratégias utilizadas por meio do aprender fazendo



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Gráfico 16 estão apresentadas as estratégias utilizadas pelos participantes por meio das vivências com o aprender fazendo que contribuíram para os seus aprendizados. As estratégias serão apresentadas por ordem decrescente de citações, tais como: executando por meio de tentativa e erro (6 cit); utilizando as ferramentas do Word (2 cit.); Escrevendo (2 cit.); estabelecendo cronograma de escrita (1 cit.); assistindo tutoriais (1 cit.).

O Quadro 19 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionados às vivências nas disciplinas da Graduação. Na coluna da esquerda está o aspecto mencionado pelos participantes, na coluna do meio à respectiva citação e na coluna da esquerda a identificação do participante

Quadro 19 - Aprendizagens realizadas com a vivência nas disciplinas na graduação

Aspecto mencionado	Citação
Quadro teórico	"[...] o meu referencial teórico eu trouxe na verdade da minha sociologia da educação na graduação" (P08M1B5DENICSPU).
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	"Como não trabalho com pesquisas quantitativa, pois no doutorado não era o meu objeto de pesquisa, mas o conhecimento é o que eu tive na graduação e em uma disciplina de seminário" (P05F1B5DENICSPU).

	"Eu tive, mas durante a graduação eu tive um bom repertório para poder ler textos quantitativos" (P04M1BSDENICSPU).
Ética em pesquisa	"Na primeira formação que eu tive e na universidade que eu cursei um dos eixos, um dos princípios é a ética, então aprendi um pouquinho ali na graduação" (P13F1BSDESICSPU).
	"Na primeira formação que eu tive e na universidade que eu cursei um dos eixos, um dos princípios é a ética, então aprendi um pouquinho ali na graduação" (P13F1BSDESICSPU).
	"Não lembro de ter uma disciplina de ética no doutorado, mas eu tive na graduação uma disciplina de ética" (P06M1BSDENICSPR).
	"Os valores éticos te orientam sobre o que eu não posso colocar na minha pesquisa [...], mas na minha trajetória enquanto pesquisadora desde a graduação, sempre teve essas discussões" (P05F1BSDENICSPU).
	"Eu tive formação sobre ética na pesquisa na disciplina de filosofia da ciência" (P04M1BSDENICSPU).
Identificação do pressuposto filosófico	"Meu primeiro curso é filosofia, eu fiz algumas disciplinas na filosofia, eu tenho uma certa familiaridade com a leitura de pressupostos filosóficos" (P08M1BSDENICSPU).
	"A disciplina de filosofia da ciência em primeiro lugar, eu acho que ela é fundamental para a compreensão da filosofia da ciência [...], ler textos da filosofia, mas eu digo que eu prefiro muito mais, porque meu campo de atuação é a filosofia, eu acho que eu leio a minha vida, a minha visão de mundo é pelo campo da filosofia" (P04M1BSDENICSPU).
Construção dos objetivos	"Os objetivos, objetivo gerais específicos, definir o problema, a gente fez isso com o projeto de TCC, mas ainda é muito, não sei se poderia usar a palavra rudimentar, mas assim são os primeiros passos" (P05F1BSDENICSPU).
Construção da justificativa	"A gente estudava as questões de por exemplo [...] como fazer uma justificativa [...] a gente fez isso com o projeto de TCC" (P05F1BSDENICSPU).
Definição do percurso metodológico	"[...] eu sempre gostei muito de escrever e eu aprendi escrever assim também, desde a iniciação científica" (P06M1BSDENICSPR).
Realização da escrita do relatório final	"[...] o que me ajudou mesmo foi sentar e fazer essa escrita, inicialmente com o meu orientador, e com o modelo da graduação" (P04M1BSDENICSPU).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Quadro 19 é o sexto na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância das vivências, ainda presentes, na graduação podem ser verificados, tais como: a ética em pesquisa (4 cit.); a identificação do pressuposto filosófico (2 cit.); a identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa (2 cit.); a realização da escrita do relatório final (1 cit.), a construção da justificativa (1 cit.), a construção do quadro teórico (1 cit.), a construção dos objetivos (1 cit.), a definição do percurso metodológico (1 cit.). Nota-se que os participantes que

mencionaram o aprendizado nas disciplinas de graduação pertencem ao grupo dos que fizeram a IC.

No Quadro 20 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionados às vivências nos eventos científicos.

Quadro 20 - Vivências com a participação nos eventos científicos

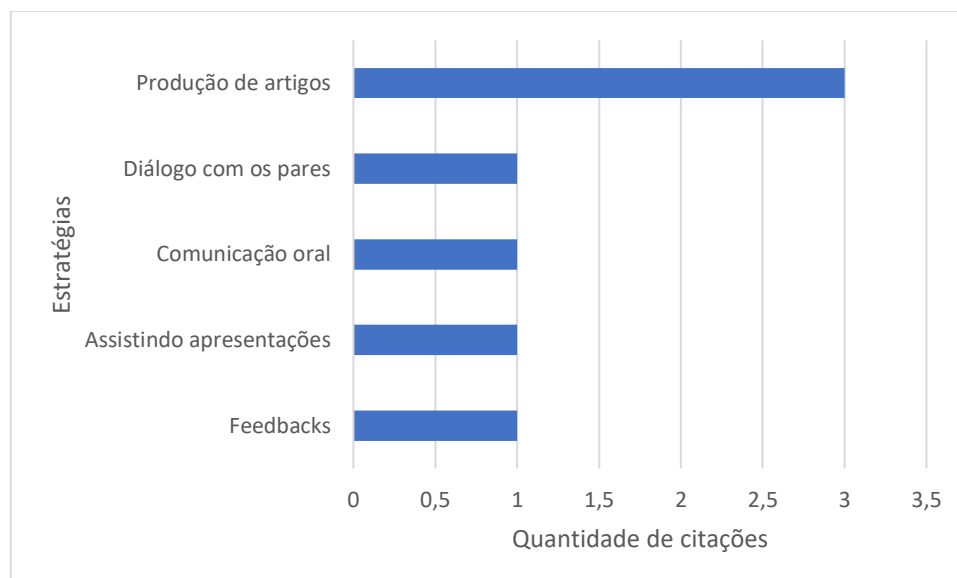
Aspecto mencionado	Citação
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	“Então, eu acho que os eventos assim: eles me proporcionaram esses, dessas 2 formas, tanto em como produzir recortes pra apresentar nesses eventos, como também pra repensar a perspectiva, a abordagem, como, não no sentido de mudar de ideia, de mudar de perspectivas, mas de mudar como estabelecer esse diálogo da minha perspectiva com outras , e aí isso foi muito bacana nesses momentos de evento embora não sejam muitos que acontecia isso como aconteceu por exemplo na ANPED que é um evento mais diversificado de perspectivas, então isso foi muito bacana” (P06M1B5DENICSPR).
Definição do percurso metodológico	“ No evento científico [...] alguns <i>feedbacks</i> que me ajudaram e que eu me lembro assim , são de ordem teórica alguns de ordem, metodológica , [...] e isso foi bom, porque pensando hoje assim, eles não só me deram a possibilidade de aprimoramento da tese e do tratamento de um refinamento vamos dizer assim analítico” (P02M2B5DESICNPU).
Publicação	“Eu já estava muito cansado, assim... era uma questão mais assim, de esgotamento emocional e eu precisava dar um tempo naquilo que eu estava fazendo, e comecei a me dedicar à eventos científicos . Agora vou escrever, vou viajar” (P04M1B5DENICSPU).
	“Participei de vários eventos e toda a aprendizagem em assistir outras apresentações, escrever resumos, o diálogo com pares me fortaleceu como pesquisadora” (P03F1BNDENICNPU).
	“No âmbito da comunicação a participação em eventos foi muito importante até para produzir artigos [...]o volume cada vez maior das pessoas participando dos congressos, isso fica um pouco comprometido, talvez um pouco esgarçado mas isso cumpre uma função social” (P02M2B5DESICNPU).
	“Os congressos contribuíram mesmo para o currículo em termos de publicação” (P01F3BNDENICNPR).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Quadro 20 é o sétimo na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelos participantes esses se referem a importância das vivências com a participação em eventos científicos para: a publicação (4 cit.); a discussão sobre pesquisas quantitativas e qualitativas (1cit.) e os feedbacks sobre a escolha do percurso

metodológicos (1 cit.). As estratégias utilizadas por meio dessa vivência podem ser observadas no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Estratégias mencionadas por meio da vivência com a participação nos eventos científicos



Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Gráfico 17Gráfico 16 estão apresentadas as estratégias utilizadas pelos participantes por meio das vivências com a participação nos eventos científicos que contribuíram para os seus aprendizados, tais como: a produção de artigos (3 cit.); a promoção de diálogo com os pares (1 cit.); a possibilidade de comunicação oral de seu trabalho (1 cit.); assistindo outras apresentações (1 cit.) e aceitando os *feedbacks* (1 cit.).

No Quadro 21 estão indicados os aspectos mencionados pelo participante relacionados às vivências nas disciplinas cursadas no exterior.

Quadro 21 - aprendizagens realizadas com a vivência participando das disciplinas do PPGSS -exterior

Aspecto mencionado	Citação
Construção do quadro teórico	“O referencial que eu usei veio muito mais do meu doutorado sanduíche que eu fiz no Canadá” (P01F3BNDSEICNPR).
Definição do percurso metodológico	“Então metodologicamente a gente teve uma disciplina ou outra, as vezes os professores trabalhavam algumas

	questões, mas também tive de buscar um referencial fora do país” (P01F3BNDESICNPR).
--	--

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 21 é o oitavo na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelo participante esses se referem a importância das vivências com a participação nas disciplinas dos PPGSS no exterior para: a construção do quadro teórico (1 cit.) e a definição do percurso metodológico (1 cit.).

No Quadro 22 estão indicados os aspectos mencionados pelos participantes relacionados às vivências nas disciplinas de outros PPGSS no Brasil, não necessariamente dentro em um programa de pós-graduação em Educação.

Quadro 22 - aprendizagens realizadas nas disciplinas de outros PPGSS no Brasil

Aspecto mencionado	Citação
Identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa	“Para entender a pesquisa quantitativa eu fiz uma disciplina em estatística [...], foi muito sofrido...também na universidade, foi num outro programa no programa de administração” (P13F1BDESICSPU).
	“[...] e aí eu acabei fazendo as disciplinas com esse pessoal, tanto com o pessoal da demografia no CEDEPLA” (P08M1BSDENICSPU).

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Quadro 22 é o nono na ordem decrescente das citações. Quanto aos aspectos mencionados pelo participante esses se referem a importância das vivências com a participação nas disciplinas de outros PPGSS à identificação das características das pesquisas quantitativas (2 cit.).

Quanto as estratégias utilizadas tanto nas disciplinas de outros PPGSS no Brasil como nas disciplinas do exterior não foram mencionadas as estratégias utilizadas pelos participantes.

5.4 AS MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DO PESQUISADOR NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

O desenvolvimento intelectual se dá por meio de mudanças: mudanças de procedimentos, mudanças de produtividade, mudanças de percepções da pesquisa. (EVANS, 2011)

O significado de mudança, segundo o dicionário, se refere a “modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes” (MCHAEELIS). Pode ser compreendido como uma alteração de compreensão sobre determinadas aprendizagens, situações ou fatos.

Quadro 23- Mudanças percebidas com a conclusão do Doutorado

Aspecto mencionado	Conteúdo de Citação
Compreensão das produções científicas	“A minha compreensão sobre a pesquisa teve o <i>start</i> no doutorado. assim como eu falo dessa, com a nostalgia que do mestrado, é que tem a coisa do frescor de quem está chegando e tal, eu acho que é no doutorado” (P02M2B5DESICNPU).
	“Nesse aspecto eu sou uma antes e outra depois. Eu acho que o doutorado me trouxe uma lógica acadêmica que eu não tinha antes, que eu não conseguia perceber. Mesmo eu não dominando outras abordagens metodológicas, eu consigo ler um artigo hoje e compreender o que está ruim, o que está bom, o que está faltando... consigo fazer essa distinção que talvez o mesmo artigo para mim eu diria “não, está bom, não tem problema nenhum”, e hoje eu consigo perceber as lacunas” (P01F3BNDENICNPR).
Qualificação profissional	“Eu acho que não percebi essa transformação com o doutorado, porque eu vinha de um processo de verticalização absoluto, numa temática que tem pouco espaço de diálogo. Quando a gente apresenta o trabalho, por exemplo, no grupo de pesquisa sobre história moderna, a gente tem pouca interlocução, porque todo mundo na história da educação pesquisa Século XX, ou no máximo XIX, então a gente tem pouquíssima interlocução. O que foi importante para mim, foi a prática como professor, porque como professor no início de carreira, eu nunca fui um professor de história da educação , eu trabalhei sempre com política educacional, história moderna, história da América colonial, psicologia da educação, fundamentos sócio-histórico da educação, foi o que eu mais passei próximo de história da educação, sociologia da educação (P08M1B5DENICSPU).
	“[...] a mudança com o término do doutorado se resume em muita aprendizagem. com certeza sou outra profissional muito mais qualificada e com muito mais conhecimento não só em meu tema, mais em tantos outros na área da educação que pude aprender com outros pares ” (P03F1BNDENICNPU).

Compreensão sobre todas as fases da pesquisa	Com o doutorado eu tive uma transformação com a pesquisa. Tive um leque de leitura, uma compreensão do que é uma pesquisa num sentido mais técnico, porque a noção de pesquisa até então do mestrado era uma pesquisa mais simples. O desafio de você construir uma ideia uma, resposta que fosse tua, que fosse inédita, isso é desafiador e instigador para a gente. O doutorado muda muito assim a forma de ver a pesquisa, a forma de você buscar, a forma de construir, não tenho dúvida que a forma que gente entra para a escrita, e da forma que a gente sai é muito diferente. Essa visão de identificar e conhecer o objeto que você está falando e já colocar isso no papel, uma visão que é tua” (P09M3BNDENICSPR).
Compreensão da responsabilidade em ser autor de uma pesquisa	“Eu acho que o doutorado por ser um tempo maior, a gente amadurece um pouco mais, teve coisas que eu fui me dar conta no doutorado. No mestrado eu achava que eu sabia algumas coisas, eu tinha essa certeza, achava que era bastante sabida, achava que tinha lido muitas coisas... Aí quando o professor me faz aquela pergunta: "o que você já leu do Freire", eu me dei conta que não tinha lido nada, me achava "a entendida" em Freire, com duas obras do cara. A questão da maturidade, para mim, veio com o doutorado, tem muitos colegas que passaram pelo doutorado que não conseguiram amadurecer [...] essa questão da humildade do conhecimento, hoje eu sei que lê não sei quase nada, e isso foi o doutorado que me deu, essa convicção, essa certeza... A questão de autoria, de eu poder me autorizar a de fato dizer aquilo que eu penso, sabe me sentir segura para dizer aquilo que eu penso, isso também foi o doutorado que me fez assim. Outra coisa, que a gente nunca pesquisa sozinho, isso eu aprendi coma a revisão de literatura , conforme e vou arranjando e selecionando aquilo que vai servir para minha pesquisa, esse é o grupo onde eu me insiro. Então como pesquisadora, a gente se coloca num grupo de pesquisadores, a gente se coloca num outro grupo, então por mais que você vá produzir alguma coisa que seja novidade, você vai só complementar o que aquele grupo de pesquisadores já pesquisou. A pesquisa tem essa função de agregar, e de se agregar a um outro grupo de pesquisadores, acho que isso também é bacana, a gente perceber que não está sozinho, que a responsabilidade por determinado conhecimento não é individual” (P11M1BNDENICNPU).
Compreensão sobre a pesquisa científica não se finda	“Quando a gente é inexperiente, a gente acha que vai mudar o mundo com a nossa pesquisa, a gente acha que vai fazer ‘a super pesquisa, que ela vai ser revolucionária, o que a gente vê depois, é que por um lado satisfatório porque a gente sabe que contribuiu muito pouco, mas contribuiu com aquele campo de alguma maneira [...] A gente vê que originalidade não existe, raríssima são as pessoas que tem uma tese original [...]” (P11M1BNDENICNPU). “Me trouxe uma visão ampla, por exemplo, das necessidades da formação de uma maneira geral, formação docente; uma crítica maior com relação às políticas públicas. Então eu consigo assim, por essa visão ampla, por você conseguir conhecer vários campos... o aspecto político, o aspecto da organização da formação, do currículo da formação, então você consegue ampliar mais o teu olhar [...] e perceber que você ainda precisa caminhar muito para chegar aonde você quer, poque aprender a gente não acaba nunca de aprender..., mas assim, permite você olhar com um leque mais aberto” (P07F1BDESICSPU).
Compreensão sobre a responsabilidade da pesquisa chegar na sociedade	“Na pesquisa científica acredito que o meu trabalho foi importante, acredito que foi relevante, mas eu ainda vejo que ele precisa chegar mais à instituição escolar. Eu disse isso como uma preocupação da minha tese, talvez a minha

	tese ainda também não chegou como como nós gostaríamos” (P13F1B5DESICSPU).
--	---

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

No Quadro 23 são apresentadas as mudanças percebidas pelos pesquisadores ao término do doutorado. Os aspectos mencionados pelos participantes se referem: a compreensão das produções científicas (2 cit.); a qualificação profissional (2 cit.); a compreensão de que a pesquisa científica não se finda (2 cit.), a compreensão sobre todas as fases da pesquisa (1 cit.); a compreensão sobre a responsabilidade em ser autor da pesquisa (1 cit) e a compreensão sobre a responsabilidade da pesquisa chegar na sociedade (1 cit.).

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As vivências em termos de aprendizagem investigativa dos doutorandos em Educação (egressos entre 2016 e 2020) requerem uma discussão minuciosa visando relacionar o que é apresentado na literatura como pressuposto à formação do pesquisador com o que de fato o pesquisador em formação aprendeu e onde ele desenvolveu determinadas aprendizagens.

Os tópicos de aprendizagem mencionados pelos participantes foram analisados a partir das vivências relacionadas às aprendizagens do desenvolvimento comportamental, do desenvolvimento atitudinal e a do desenvolvimento intelectual do pesquisador identificadas nos pressupostos propostos por Evans (2011), Sanchez-Gamboa (2015), Creswell (2016) e Van Der Maren *et al.*, (2019).

No primeiro tópico, 6.1, serão discutidos os aspectos motivacionais à vida acadêmica dos estudantes, pois muito de sua formação antecede a formação formal e está na própria ontologia e ética do ser humano (MAINARDES, 2022).

Nos tópicos abaixo estão discutidas as vivências a partir dos aspectos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento comportamental, ao desenvolvimento atitudinal e ao desenvolvimento intelectual do pesquisador.

6.1 MOTIVAÇÃO À FORMAÇÃO DO PESQUISADOR DOS PARTICIPANTES

Motivação, do ponto de vista etimológico, é composta pelo verbo *motivar* + *ação*. À Psicologia, o termo motivação é compreendido como um conjunto de fatores, podendo ser de ordem afetiva, intelectual ou fisiológica que atuam e determinam o comportamento humano. Motivação significa o que, no ser humano, desperta interesse por algum assunto ou atividade, tais como: um elogio recebido, uma curiosidade que surgiu a partir de um fato presenciado ou de uma questão a respeito de um problema evidenciado (MCHAEELIS). Em se tratando de estímulo à vida acadêmica, constatou-se quatro diferentes conjuntos de motivações relatadas pelos participantes, tais como: (i) motivação pessoal; (ii) motivação materna ou paterna; (iii) motivação oriunda da

participação no programa de IC; (iv) e motivação com a participação em grupo de estudos ainda na Graduação. Compreender as motivações dos participantes dessa pesquisa é também compreender um pouco de sua história. Moreno-Bayardo (2007) e Mainardes (2022) defendem que um pesquisador quando adentra a PGSS traz consigo uma história de vida, conhecimentos prévios que não devem ser desconsiderados na sua formação como pesquisador.

As mencionadas motivações são relevantes em si, no entanto, não se reduzem a elas. Girardi (1988) defende que a motivação à formação do pesquisador há de se valer de um dinamismo indagador e reflexivo por parte do próprio estudante.

Evans (2011) assinala que o pesquisador há de ser proativo, ou seja, ele deve estar preparado para lidar com novos desafios à resolução de problemas, mostrar-se independente e aberto ao trabalho em equipe. Enquanto Creswell (2016) assinala que do pesquisador se pressupõe o esforço para manter tanto o equilíbrio emocional como a resiliência. Estar engajado com a temática da pesquisa é outro fator motivacional defendido por Albertyn *et al.* (2018).

Não subestimando o estímulo oriundo da participação em grupos de pesquisa, um dos quatro diferentes conjuntos de motivações relatadas pelos participantes, a socialização que ocorre nos referidos grupos, é fundamental à construção de conhecimento, pois, contribui tanto para o desenvolvimento da capacidade criativa como para a ampliação da autonomia do pesquisador (TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015).

O desenvolvimento do pesquisador ultrapassa a motivação inicial que o levou à vida acadêmica e envolve um leque de aprendizagens necessárias à uma pesquisa científica que permeia o desenvolvimento comportamental, o desenvolvimento atitudinal e o desenvolvimento intelectual (EVANS, 2011).

De modo a entender como e onde essas aprendizagens foram realizadas, os tópicos a seguir comprovam tal análise, evidenciando quais as aprendizagens realizadas em cada contexto. As aprendizagens obtidas pelos participantes ocorreram nos mais diversos espaços, momentos e contextos durante a formação no doutorado, ou seja, quais vivências oportunizaram o aprendizado.

A palavra *vivência* reporta a um conjunto de aspectos do cotidiano da vida humana e, por sua vez, do pesquisador. Do latim, *viventia*, significa tanto estar de posse da vida como o processo de viver (MICHAELIS).

Vivência é sinônimo de um estilo de vida e de uma prática. Vivência é um modo de conhecer, de descobrir, de experimentar e de obter conhecimentos. Vivência denota possíveis aprendizados que o ser humano obtém à medida que interage com os seus semelhantes, que presencia ou participa de determinada situação.

6.2 VIVÊNCIAS COM O ORIENTADOR

O orientador é aquele que sabe estar junto, compreende as singularidades de cada orientando, amplia discussões, abre novas possibilidades e sabe oferecer condições ao orientando para realizar seu trabalho (FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis, 2013). Embora o autor se coloque aberto a compreender as singularidades do orientando, nem sempre é possível verificar isso nas orientações.

As vivências promovidas com o orientador, foram as mais mencionadas pelos participantes, acredita-se que seja pelo mais frequente acesso que os participantes tenham ao orientador, como também, o tempo que permanecem juntos durante o doutorado. Os aspectos de aprendizagem mencionados foram:

- a) a construção do quadro teórico (P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU, P12M1BNDENICSPR e P03F1BNDENICNPU);
- b) a construção dos objetivos (P04M1BSDENICSPU e P11M1BNDENICNPU);
- c) a identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa (P13F1BSDESICSPU);
- d) A definição da questão norteadora (P05F1BSDENICSPU, P11M1BNDENICNPU, P07F1BSDESICSPU, P09M3BNDENICSPR e P10F2BNDDESICSPR);
- e) A identificação do pressuposto filosófico (P07F1BSDESICSPU);
- f) A construção da escrita do projeto da tese (P11M1BNDENICNPU e P04M1BSDENICSPU);
- g) A construção da justificativa (P04M1BSDENICSPU);
- h) A realização de estudos de revisão (P07F1BSDESICSPU);

- i) A definição do percurso metodológico (P07F1BSDESICSPU, P04M1BSDENICSPU, P08M1BSDENICSPU e P12M1BNDENICSPR);
- j) A escolha da definição metodologia de análise (P10F2BNDESICSPR, P13F1BSDESICSPU, P11M1BNDENICNPU e P08M1BSDENICSPU);
- k) A construção e aplicação do instrumento de coleta de dados (P01F3BNDESICNPR, P03F1BNDENICNPU, P11M1BNDENICNPU e P07F1BSDESICSPU);
- l) A realização da escrita do relatório final (P10F2BNDESICSPR).

Os aspectos de aprendizagem mencionados pelos participantes revelam que a vivência com o orientador possibilita diversas aprendizagens que contribuem com a formação do pesquisador, conforme P09M3BNDENICSPR, “o orientador é o fator determinante para o alinhamento do objeto de pesquisa”; conforme P11M1BNDENICNPU, “a definição do meu problema de pesquisa, e os objetivos de pesquisa se construíram junto com meu orientador [...] me ajudaram muito também na análise de dados, até pela minha inexperiência”; e ainda, conforme P08M1BSDENICSPU, “o orientador me ajudou bastante na análise e interpretação dos dados”.

Os relatos convergem para o papel fundamental que o orientador desempenha na formação do pesquisador, como já apontado por Fernandes (2013). Por outro lado, nem sempre o orientador sabe a melhor forma de orientar. Tal aspecto pode ser verificado na utilização do software para a análise de dados “Eu usei o NVIVO porque quis. O orientador fala muito nos programas, mas não nos foi oferecido nenhum curso específico sobre o NVIVO ou outros” (P01F3BNDESICNPR). Aqui o participante sinaliza que faltou ajuda operacional para a utilização do *software*. Para a participante em questão, é necessário oficinas que realmente auxiliem no processo operacional do *software*.

A utilização de métodos e técnicas digitais auxiliam o pesquisador na organização de informações, no processamento dessas informações coletadas enriquecendo procedimento da pesquisa, pois quanto menos tempo braçal o pesquisador levar para organizar, selecionar e codificar os seus dados mais tempo ele terá para analisar e interpretar os seus dados. A utilização de *softwares* qualitativos como também

gerenciador de referências minimizam o trabalho árduo do pesquisador (VAN DER MAREN et al., 2019) e (FUKUNAGA et al., 2019).

Oferecer o melhor caminho ao orientado é um dos papéis do orientador sinalizado por Fernandes (2013), porém, no contexto dessa pesquisa apenas um participante sinalizou que o orientador comentou sobre a possibilidade de utilização de *software* qualitativo para a análise de dados. Mesmo que o aprendizado em como utilizar essa ferramenta, não tenha vindo do próprio orientador, o pesquisador do século XXI precisa estar atento às inovações tecnológicas e saber identificar que elas existem e como utilizá-las de modo a auxiliar no processo prático da pesquisa e esse é o papel do orientador apresentar novas possibilidades.

Embora, cada participante tenha apresentado aspectos de aprendizagem diferentes nos quais o orientador contribuiu para o seu desenvolvimento, alguns relatos demonstram os desafios impostos pelo orientador que estava preocupado, não apenas com o desenvolvimento de uma pesquisa mas que também demonstrou preocupação com a formação integral do doutorando, sinalizando para o participante P13F1BSDESICSPU fazer uma disciplina de estatística no Programa de Administração, sabendo que o participante não necessitaria dela em sua pesquisa. A cobrança, a sensibilidade, como também a responsabilidade do orientador em formar futuros pesquisadores é demonstrada na conduta desse orientador. O orientador pode mostrar novos caminhos para a aprendizagem conforme sinalizada na pesquisa de Silva et al. (2018).

Contudo, nem sempre os relacionamentos entre orientando e orientador são sempre amigáveis. Há divergências de opiniões, saberes diferentes, conflito de ideias dentre outros aspectos. Na fala de um participante, houve momentos tensos, no entanto, houve uma troca e um respeito às opiniões do orientador que levou o participante a refletir com as críticas recebidas pelo orientador:

“Mas tive momentos tensos na orientação, de eu ficar brabo com ela. Mas é importante e coisa do processo; Era uma questão que eu queria ir para um lado e estava defendendo isso [...]. Então, a gente foi trabalhando essas coisas. Foi um momento tenso, assim, nosso. Daí a gente tem que pensar, retomar e ter jogo de corpo, às vezes, e ver que eu estou errado. Aí entra a humildade e a generosidade” (P12M1BNDENICSPR).

A possibilidade de ocorrer momentos tensos na relação com o orientador, sinalizado por P12M1BNDENICSPR, é normal e saudável para o desenvolvimento atitudinal do pesquisador. Críticas e *feedbacks* do orientador, quando direcionados ao processo de pesquisa, precisam ser encarados como parte do amadurecimento do pesquisador. Pois, oportunizam ao estudante refletir, reavaliar o percurso da pesquisa, aprender a reconhecer os seus erros com resiliência e generosidade. É próprio do percurso de uma pesquisa exigir do estudante uma postura de humildade ante os resultados apurados como também estar aberto ao debate, levando em conta as propostas sugeridas pelos mais experientes em pesquisa, como também, levando em conta o protagonismo do orientando quanto as suas escolhas metodológicas, epistemológicas e teóricas (MORENO-BAYARDO; JIMÉNEZ-MORA; ORTIZ-LEFORT, 2011)

Os participantes mencionaram como contributo à aquisição dessas aprendizagens algumas estratégias utilizadas pelo orientador, as quais, para os participantes foram fundamentais tais como:

- a) orientações individuais, nas quais o orientador norteava os caminhos a serem percorridos na pesquisa;
- b) indicação de leituras ou seja, sugerindo textos que iriam contribuir para a necessidade do orientando;
- c) discussão de textos individuais com o orientador;
- d) orientações individuais que o orientador fazia para verificar como estava o andamento da pesquisa; orientação em grupo;
- e) participação do orientador nos processo de coleta de dados,
- f) indicação da metodologia a ser utilizada na pesquisa.

6.3 VIVÊNCIAS COM A PARTICIPAÇÃO NAS DISCIPLINAS

A participação em disciplinas, indiferente à linha de pesquisa escolhida, é obrigatória. Essa obrigatoriedade se dá a partir da necessidade de cumprir créditos estipulados pela instituição, por exemplo, por meio da participação nos seminários de

pesquisa e pela frequência às aulas das disciplinas afins em relação aos PPGSS escolhidos (BRASIL, 1965).

Quanto às vivências na participação das disciplinas, cursadas no exterior, cursadas em outros programas que não eram da Educação, cursadas no momento da Graduação e as disciplinas cursadas nos PPGSS na qual o participante concluiu o Doutorado. Essas serão apresentadas pelo menor número de participantes que mencionaram essa vivência.

- a) vivências com participação nas disciplinas cursadas no Exterior no período de doutorado;
- b) vivências com a participação nas disciplinas de outros PPGSS no Brasil que não pertenciam à PPGSS em Educação,
- c) vivências com a participação nas disciplinas cursadas na Graduação;
- d) vivências relacionadas a participação nas disciplinas dos PPGSS (mestrado e Doutorado) em Educação

Em relação às vivências quanto as disciplinas cursadas no exterior no período de doutorado, mencionada por um participante (P01F3BNDESICNPR), foi citado sobre: (i) a construção do quadro teórico, para esse participante o referencial teórico veio da sua vivência no período de Doutorado Sanduíche, no Canadá como também a definição do percurso metodológico escolhido para a sua investigação. O participante pontuou também que mesmo já conhecendo gerenciadores de referências bibliográficas o *Mendeley* ele pontuou que “hoje, a partir da minha ida ao Canadá, a minha orientadora usava o pago, o *EndNote*”. Na continuidade de seu relato, para ele, esse gerenciador foi mais fácil e intuitivo para utilizar.

O participante P01F3BNDESICNPR sinaliza para algumas lacunas que, na sua opinião, estão presentes no Brasil. Uma delas se refere aos aspectos mais pragmáticos, ou seja, o processo prático da utilização de um recurso digital e isso deveria ser ensinado no PPGSS no Brasil. Outras delas tem relação com o uso de *software* para a análise dos dados, o participante passou a utilizar o *NVIVO* no período que esteve no Canadá, pois, a professora, que lá o atendia, ensinava o modo operacional do *software*:

A professora tinha 14 computadores numa sala em U, ela liberava a matrícula e ia mostrando “você estão vendo isso? Agora façam isso. Estão vendo aquilo? Agora façam aquilo lá...”. Claro, tem a apostila, ela dá todo o material, mas ela seguia a apostila com a gente e ia mostrando como usar as ferramentas. Fica muito mais fácil de fazer assim” (P01F3BNDESICNPR).

A oportunidade do participante P01F3BNDESICNPR, mesmo sem ter bolsa de estudo, ter ido fazer o doutorado sanduíche implica em ganhos acadêmicos diante da distinção no desenvolvimento de pesquisas entre o Brasil e outros países desenvolvidos. Essa possibilidade, vivenciada pelo participante, ampliou seus conhecimentos em prol de sua pesquisa, exemplificado no relato “tive de buscar um referencial fora do país, e eu fui buscar a teoria fundamentada nos dados e análise situacional, que é muito pouco usada no Brasil” e, “o referencial que eu usei veio muito mais do meu doutorado sanduíche” (P01F3BNDESICNPR). Identifica-se que a ida ao exterior contribuiu à sua formação como pesquisador, pois o debate com outros pesquisadores de culturas, perspectivas teóricas e metodológicas diferentes possibilitam o aprimoramento na forma de se realizar pesquisa e consequente no desenvolvimento de habilidades como pesquisador (ABRAO, 2015), MAZZA, 2009).

Em relação as menções relacionadas com as vivências nas disciplinas as cursadas em outros PPGSS no Brasil que não pertenciam a Educação, ocorreu por uma necessidade de dois participantes para a compreensão da pesquisa quantitativa. Os participantes que mencionaram a referida aprendizagem precisaram recorrer a outros programas, conforme exemplificado nos relatos: “eu acabei fazendo as disciplinas com [...] o pessoal da demografia” (P08M1BSDENICSPU); “para entender a pesquisa quantitativa eu fiz uma disciplina em estatística[...] num outro programa, no programa de administração” (P13F1BSDESICSPU).

Nos relatos de P08M1BSDENICSPU e P13F1BSDESICSPU). podemos observar que os PPGSS em Educação não habilitam de forma integral o pesquisador à compreensão da pesquisa quantitativa, pois conforme Gatti (2004) as pesquisas em Educação são predominantemente qualitativas. Creswell (2016) e Van der Maren (2019) sinalizam que esse conhecimento é essencial aos pesquisadores em Educação, pois não basta compreender pesquisas qualitativas precisamos também entender e saber aplicar as duas abordagens. Nesse sentido, é importante ressaltar que os PPGSS em

Educação estão formando futuros pesquisadores e docentes, ficando apto a orientar outras pesquisas, inclusive em âmbito de PGSS. Se o Stricto sensu é o último grau de estudo na universidade, essa aprendizagem não deveria também ser obrigatória nos PPGSS em Educação? As pesquisas em Educação são majoritariamente qualitativas por outro lado, não se pode deixar que tal aprendizado sobre as pesquisas quantitativas fiquem em segundo plano, pois não podemos deixar a cargo de pesquisadores de outras áreas discutirem sobre a Educação de forma superficial, já que esse é um campo desconhecido a esses pesquisadores tais como economistas, psicólogos, administradores, entre outros. (GATTI, 2004). Em relação às vivências a participação das disciplinas ainda cursadas no período da Graduação os aspectos mencionados foram:

- a) construção do quadro teórico “O referencial teórico para mim era Freire, eu já tinha essa opção na graduação.” (P08M1BSDENICSPU);
- b) identificação da pesquisa quantitativa e qualitativa (P04M1BSDENICSPU e P05F1BSDENICSPU) “não tive no doutorado. Eu tive, mas durante a graduação eu tive um bom repertório para poder ler textos quantitativos” (P05F1BSDENICSPU);
- c) ética em pesquisa (P04M1BSDENICSPU, P05F1BSDENICSPU, P06M1BSDENICSPR);
- d) construção da justificativa (P05F1BSDENICSPU);
- e) identificação do pressuposto filosófico (P04M1BSDENICSPU e P08M1BSDENICSPU);
- f) definição do percurso metodológico (P04M1BSDENICSPU);
- g) escrita do relatório final (P06M1BSDENICSPR).

As aprendizagens mencionadas são dos participantes que se encontram na faixa etária entre 31 e 40 anos e que participaram da IC, logo, tais aprendizagens já foram iniciadas e ainda estão recentes na memória, pois, já deram os primeiros passos na construção do conhecimento científico com a pesquisa, visto que isso esse é um dos objetivos da IC (BRIDI, 2015). Por outro lado, os conhecimentos também podem ser ampliados nos PPGSS, aproveitando os conhecimentos prévios desses estudantes e

expandindo o arcabouço teórico, filosófico, metodológico, para assim desenvolvê-los cada vez mais como pesquisador. Até porque os alunos de Graduação nem sempre são preparados à pesquisa, mas sim à elaboração de um TCC (no formato de artigo ou monografia). O conhecimento científico não é finito e, portanto, sempre há o que se aprender e aprofundar em cada etapa de ensino.

Em relação às vivências com a participação nas disciplinas dos PPGSS (mestrado e doutorado) os aspectos de aprendizagens mencionadas foram.

- a) construção do quadro teórico (P11M1BNDENICNPU).
- b) identificação da pesquisa quantitativa e qualitativa (P02M2BDESICNPU, P03F1BNDENICNPU, P09M3BNDENICSPR, P05F1BDESICSPU e P10F2BNDDESICSPR), a exemplo, “eu compreendi sobre pesquisa qualitativa e quantitativa com a professora de metodologia, do próprio programa. Que era socióloga e muito baseada em métodos quantitativos” (P02M2BDESICNPU).
- c) ética na pesquisa (P04M1BDESICSPU, P11M1BNDENICNPU, P10F2BNDDESICSPR, P13F1BDESICSPU e P09M3BNDENICSPR).
- d) definição da questão norteadora (P09M3BNDENICSPR);
- e) identificação do pressuposto filosófico P04M1BDESICSPU (esse participante já havia mencionado a disciplina na Graduação, entende-se que as disciplinas do PPGSS ampliaram tal conhecimento) e P05F1BDESICSPU;
- f) construção dos objetivos (P03F1BNDENICNPU e P05F1BDESICSPU;
- g) submissão do projeto ao comitê de ética “Para o comitê de ética segui os passos que estudamos dentro de uma das disciplinas” (P03F1BNDENICNPU);
- h) construção da justificativa foi mencionada por um participante P05F1BDESICSPU;
- i) realização de estudos de revisão (P03F1BNDENICNPU, P06M1BDESICSPR, P07F1BDESICSPU, P09M3BNDENICSPR e P10F2BNDDESICSPR), a exemplo, “a disciplina de seminários de pesquisa me ajudou, a fazer a revisão de literatura” (P07F1BDESICSPU);
- j) definição do percurso metodológico (P09M3BNDENICSPR, P11M1BNDENICNPU, P12M1BNDENICSPR e P13F1BDESICSPU);

k) escrita do relatório final (P09M3BNDENICSPR).

Como é possível observar alguns dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento comportamental conforme proposto por Evans (2011), foram mencionados por alguns participantes. Em relação a temática escrita do relatório final, “a disciplina de metodologia de pesquisa me ajudou bastante na apresentação melhor da escrita, da ordenação da escrita, da busca das fontes, de uma coerência dos textos,” (P09M3BNDENICSPR) relata que sua escrita ficou mais refinada com a participação nas disciplinas.

Um participante não especificou uma aprendizagem específica com a disciplina, mas, deixou claro que o convívio com as pessoas contribuiu tanto na esfera acadêmica, como também na questão de desenvolvimento pessoal.

Eu acho que as pessoas, mais do que o currículo em si, mais do que as leituras, eu acho que foram as pessoas mesmo, tanto professores, quanto colegas, essas relações com as pessoas me ensinaram muito, me deram não só uma experiência acadêmica, mas uma experiência de vida também “
(P11M1BNDENICNPU).

A questão das relações interpessoais amplia o desenvolvimento atitudinal do pesquisador (EVANS, 2011). A socialização promovida pelo espaço acadêmico pode contribuir para o sucesso ou não do doutorado nas diferentes etapas de aprendizagem e na apreensão do conhecimento (CISCON-EVANGELISTA, 2014).

Os aspectos do desenvolvimento comportamental, atitudinal também foram mencionados com a participação nas disciplinas, tanto as da graduação, como as de PGSS.

O que chama a atenção é que nenhum dos participantes mencionou o aprendizado sobre a publicação quando mencionaram as disciplinas. Sabe-se, que é comum no final da disciplina ser cobrado um artigo científico como forma de avaliação (BISPO; COSTA, 2016), no entanto, ressalta-se que o artigo é cobrado nas disciplinas, mas não se ensina como fazer uma publicação nem ao menos a construção de um artigo. Esse é um aspecto que merece reflexão, tanto pelos docentes como pelos próprios PPGSS, que jogam a responsabilidade de produção científica nos ombros dos discentes (BISPO; COSTA, 2016). Entende-se que a disseminação do conhecimento científico é

de responsabilidade do pesquisador como também uma questão ética, sinalizada por Mainardes (2022). Por outro lado, sabemos também que o número de publicações é um dos indicadores, como avaliação da CAPES, para elevar a nota dos PPGSS. Sabendo desses dois aspectos seria importante que os pesquisadores, em formação, fossem ensinados a realizar uma publicação, a escrever um artigo, algo bem operacional, pois não se pode concluir que todo estudante que entra na PGSS já construiu um artigo científico sozinho.

Em relação as vivências com a participação nas disciplinas os aprendizados vieram por meio de estudos em sala de aula, por meio da troca entre os pares, com a discussão de textos em sala e com a leitura de textos.

6.4 VIVÊNCIAS AUTÔNOMAS

O conceito de autonomia segundo a seu significado na filosofia diz respeito a liberdade do homem em escolher, por meio de sua própria reflexão, os caminhos para a sua ação (MCHAEELIS). Considerando esse conceito, as vivências autônomas se referem ao modo como o pesquisador em formação aprendeu, sendo por meio de leituras, assistindo tutoriais, buscando ajuda com os colegas. Nessa vivência foram encontradas as seguintes aprendizagens relacionadas aos aspectos do desenvolvimento comportamental do pesquisador, tais como:

- a) identificação da pesquisa qualitativa e quantitativa (três participantes; P01F3BNDESICNPR, P07F1BSDESICSPU, P08M1BSDENICSPU);
- b) ética em pesquisa (três participantes, P10F2BNDESICSPR, P07F1BSDESICSPU e P12M1BNDENICSPR);
- c) identificação do pressuposto filosófico (dois participantes, P01F3BNDESICNPR e P03F1BNDENICNPU);
- d) submissão do projeto ao comitê de ética (um participante, P11M1BNDENICNPU);
- e) realização de estudos de revisão (um participante, P01F3BNDESICNPR);

- f) definição do percurso metodológico (três participantes, P01F3BNDESICNPR, P05F1BSDENICSPU e P13F1BSDESICSPU);
- g) normas de formatação (seis participantes, P01F3BNDESICNPR, P09M3BNDENICSPR, P03F1BNDENICNPU, P06M1BSDENICSPR, P07F1BSDESICSPU e P02M2BSDESICNPU);
- h) utilização de gerenciador de referências um participante, P01F3BNDESICNPR).

Dentre os participantes que mencionaram terem aprendido, de forma autônoma, alguns aspectos à realização da pesquisa, cinco deles tinham dedicação exclusiva ao estudo e nove deles trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo. Tal fato, nesse contexto, não está relacionado ao tempo dedicado ao estudo, mas sim ao comprometimento e responsabilidade do doutorando em assumir também o protagonismo de sua formação (MARIA-GOROSTIAGA, 2017; SANTOS; NASCIMENTO, 2019).

Outro aspecto observado se refere ao fato de que oito dos participantes que mencionaram o aprendizado quanto as vivências autônomas são de IES públicas e quatro deles são de IES privadas. Percebe-se, no contexto investigado, que os estudantes de instituição pública apresentam uma autonomia maior para buscar ações na tentativa de resolver os seus problemas.

Em uma formação em nível de doutorado, espera-se que os estudantes tenham autonomia em buscar determinadas aprendizagens, e espera-se que o orientador seja apenas o condutor de seus estudos (BRASIL, 1965). Por outro lado, nem sempre o doutorando reconhece ou até mesmo identifica as suas próprias lacunas e, por isso, oportunizar aprendizagens e novos conhecimentos são também de responsabilidade dos PPGSS que estão formando os futuros pesquisadores.

O modo do participante ter procurado aprender por meio das vivências autônomas pode estar relacionado as possibilidades e desafios enfrentados pelo participante durante a investigação que o impulsionou a resolver seus problemas de maneira autônoma. A possibilidade de o participante ter complementado seus estudos no Canadá, oportunizou a ele visitas a livrarias internacionais, o que levou a identificar, em

sua opinião, o quanto o Brasil ainda está atrasado nas questões de pesquisas. "Você chega numa livraria lá na universidade de Toronto mesmo, os livros que eles têm sobre análise quantitativa e qualitativa, são coisas que você vê e diz: meu Deus isso não vai chegar no Brasil nunca [...]" (P01F3BNDESICNPR).

Já o desafio imposto pelo próprio percurso investigativo o participante P08M1BSDENICSPU relata que sentiu a necessidade de cursar uma disciplina em outro programa para compreender a análise estatística. Isso demonstra que buscar por algo para resolver um problema é sim uma forma autônoma de se desenvolver na tentativa de avançar em direção ao seu objeto de estudo.

O modo como os participantes aprenderam por meio da vivência autônoma refere-se como eles resolveram os seus problemas no momento de sua formação. Essas estratégias foram identificadas nos relatos dos participantes e se referem a busca por cursos, ao estudo e leituras de modo contínuo, a ler teses finalizadas, tendo-as como modelo, utilizando técnicas de escrita, realizando cursos ofertados pela biblioteca, lendo manuais e está também relacionado as experiências anteriores como também relacionado a essência do próprio pesquisador. Para exemplificar, os participantes ao falarem sobre a ética "eu gosto de tudo muito certinho" P07F1BSDESICSPU e "o meu referencial me formou muito nessas questões da ética" P10F2BNDESICSPR. Esses relatos corroboram com o que Mainardes (2022) aponta que a ética está na própria ontologia do ser.

6.5 VIVÊNCIAS NA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA

Compreende-se, pelas vivências com a participação nos grupos de pesquisa, as experiências e os conhecimentos adquiridos nesse contexto. Segundo Bianchetti (2022), o grupo de pesquisa pode ser considerado um laboratório de formação e um momento em que acontecem as orientações coletivas.

Apresentadas no Quadro 9, as vivências dos relatos dos participantes evocam as aprendizagens adquiridas por eles por meio da participação em grupos de pesquisa, tais como:

- a) construção do quadro teórico (P03F1BNDENICNPU, P04M1BSDENICSPU, P07F1BDESICSPU, P08M1BSDENICSPU e P12M1BNDENICSPR);
- b) definição da questão norteadora (P05F1BSDENICSPU, P09M3BNDENICSPR, P10F2BNDENICSPR);
- c) identificação do pressuposto filosófico (P06M1BSDENICSPR);
- d) realização dos estudos de revisão (P06M1BSDENICSPR, P05F1BSDENICSPU e P10F2BNDENICSPR);
- e) definição do percurso metodológico (P07F1BDESICSPU e P12M1BNDENICSPR);
- f) escolha e definição da metodologia de análise (P10F2BNDENICSPR);
- g) realização da escrita final do relatório, a tese (P12M1BNDENICSPR).

Tais aspectos dizem respeito ao desenvolvimento comportamental, já que se referem à execução prática da pesquisa e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento atitudinal.

Nos relatos dos participantes, os momentos de discussões teóricas, que aconteciam nos momentos de participação nos grupos de pesquisa proporcionaram o enriquecimento e o amadurecimento teórico, tal como assinala P08M1BSDENICSPU: “o círculo de debates teóricos-metodológicos foi muito importante para esse amadurecimento”, “as discussões teóricas são enriquecedoras porque as pessoas têm isso muito forte no grupo” (P12M1BNDENICSPR). A construção do quadro teórico é inseparável do processo científico e é essa construção que auxilia o pesquisador tanto a ter novos insights na interpretação de seus resultados como a construir novos conceitos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

A diversidade dos integrantes do grupo de pesquisa ajuda a estabelecer e a manter vínculos positivos, como também a participar ativamente da instauração de um ambiente humano agradável para o trabalho, demonstrando empatia, responsabilidade, humildade, amizade e altruísmo, conforme proposto por Gilbert *et al.* (2017) e Loweri *et al.*; (2019). Trabalhar com o mesmo referencial teórico em um grupo de pesquisa pode ser um facilitador à compreensão e a construção do quadro teórico. Inversamente é o que acontece se cada pesquisador opta por trabalhar com autores totalmente diferentes

dos que são discutidos no grupo de pesquisa. Não que isso seja um problema. É até importante que o grupo saia da zona de conforto e se abra a outras possibilidades teóricas, no entanto, as discussões podem não vir a serem tão aprofundadas, como a incorrerem em erros de interpretação.

O auxílio para a definição da questão norteadora foi mencionado por três dos participantes (P05F1BSDENICSPU); P09M3BNDENICSPR). e P10F2BNDESICSPR). Sánchez-Gamboa (2015) argumenta que a elaboração da pergunta é um processo, pois não é estanque e nem pontual. A definição da questão norteadora é o momento de discernir o que de fato se vai investigar e sua viabilidade em termos de pesquisa. Sánchez-Gamboa (2015) menciona ainda que o final da busca pela clareza da questão norteadora de uma pesquisa é sumamente compensador: O participante P05F1BSDENICSPU deixa evidente a dificuldade em definir a questão problema: “não é fácil, mesmo”. O relato de P10F2BNDESICSPR deixa mais evidente a importância sobre como construir uma boa questão problema: “depois tudo girou em torno do problema, se temos um bom problema de pesquisa, você consegue fazer um bom projeto [...]”. É mencionado por três participantes (P05F1BSDENICSPU); P09M3BNDENICSPR e P10F2BNDESICSPR) a relevância da participação no grupo de pesquisa à elaboração da questão norteadora, seja por meio dos momentos de discussões coletivas, seja por meio da apresentação do projeto de pesquisa aos pares. Exemplo disso é o relato de P05F1BSDENICSPU: “a gente que escreve o projeto e depois a gente discute os projetos no grupo [...]”. As discussões entre os pares no grupo de pesquisa, além de fortalecer o desenvolvimento comportamental e consequentemente, ampliam os desenvolvimentos tanto atitudinal como intelectual do pesquisador.

Outra evidência sobre a importância do grupo de pesquisa ser referência em certa discussão, seja de âmbito teórico, metodológico ou até mesmo filosófico veio a ser assinalada por um dos participantes da entrevista, mais precisamente em termos de identificação do pressuposto filosófico: “a gente trabalhava com a perspectiva pós estruturalista e o grupo era assim uma referência nas discussões sobre isso dentro do programa” (P06M1BSDENICSPR).

Outro aspecto de aprendizagem mencionado por três participantes foi a realização dos estudos de revisão no grupo de pesquisa. (P05F1BSDENICSPU, P06M1BSDENICSPR e P10F2BNDESICSPR). O exemplo a seguir demonstra tal constatação: “quando eu fui fazer uma disciplina que falava de revisão, eu já estava com a minha em andamento, porque a gente já tinha antecipado isso no grupo de pesquisa” (P10F2BNDESICSPR). As vivências nos grupos de pesquisa são também um

“Processo de orientação enquanto grupo de pesquisa por mais que a gente tenha muitas orientações individuais, também se faz no coletivo que vamos aprendendo como trabalhar e como desenvolver uma metodologia de pensamento e aprendizagem e os outros processos de vida fora desse universo acadêmico [...]” (P12M1BNDENICSPR).

A participação no grupo de pesquisa possibilita ao doutorando um processo de socialização entre os estudantes o qual pode contribuir para o sucesso ou para a desistência do curso. A socialização diz respeito ao processo de compreensão das normas, das atitudes e do entrosamento delas nas leituras e nas discussões do referido grupo. Em alguns casos, a falta de consideração a respeito das diferentes etapas de aprendizagem, assim como da diversidade de origens e de idades pode levar os estudantes a desistirem do processo de doutoramento, por não conseguirem se socializar, nem dentro do programa, nem com os seus pares (GARDNER, 2008b) (CISCON-EVANGELISTA, 2014).

O modo como os participantes aprenderam por meio da vivência no grupo de pesquisa estão relacionadas com a colaboração dos pares, a discussão com os pares, a oportunidade de discussão da própria pesquisa, a discussão do pressuposto filosófico do grupo, as discussões coletivas, as discussões e aprofundamento da teoria utilizada no grupo, por meio do ensino e orientação do próprio orientador a discussão dos projetos de pesquisa e a produção de pensamento.

6.6 VIVÊNCIAS COM O APRENDER FAZENDO

As vivências promovidas por meio do *aprender fazendo* dizem respeito aos relatos dos participantes que aprenderam algo fazendo, por meio de tentativas nas quais

ocorreram os erros e os acertos. As aprendizagens mencionadas por meio dessa vivência são:

- a) realização de estudos de revisão (P02M2BSDESICNPU);
- b) submissão do projeto ao comitê de ética (P02M2BSDESICNPU, P13F1BSDESICSPU);
- c) construção e aplicação do instrumento de coleta de dados (P12M1BNDENICSPR);
- d) utilização de software de análise de dados (P01F3BNDDESICNPR);
- e) realização da escrita do relatório final (P01F3BNDDESICNPR, P03F1BNDENICNPU, P04M1BSDENICSPU);
- f) publicação (P01F3BNDDESICNPR, P08M1BSDENICSPU, P12M1BNDENICSPR e P03F1BNDENICNPU);
- g) normas de formatação (P10F2BNDDESICSPR e P11M1BNDENICNPU).

O que mais chama atenção é a descrição da vivência com o aprender fazendo

Às vezes, a gente acha que é simples fazer uma pesquisa, fazer uma entrevista, mas, não tem uma complexidade de detalhe de escuta e de refinamento que a gente tem que ter nesse processo (...) a gente vai aprendendo com o tempo, isso é uma aprendizagem de vida. Então tem muitas aprendizagens que a gente tem no doutorado que começa ou a gente pode dizer que começaria ou continuaria umas aprendizagens que a gente já tem (P12M1BNDENICSPR).

O relato demonstra que as aprendizagens ocorrem antes e no decorrer da formação e tem continuidade ao longo da vida, ou seja, tem continuidade durante todo o percurso investigativo vivenciado pelo pesquisador.

Na aprendizagem para a publicação, os participantes sinalizam que essas aprendizagens ocorreram por meio de tentativas e erros. A independência que se espera de um estudante de doutorado possibilita que ele corra atrás de modo a superar os obstáculos que vão surgindo, à medida que a investigação científica se desenvolve. Essa vivência do aprender fazendo torna pesquisador cada vez mais autônomo e possibilita diferentes aprendizagens.

Embora os participantes tenham mencionado que aprenderam fazendo em alguns aspectos de aprendizagem, a vivência desse aprender fazendo mobilizou uma postura

proativa do estudante. Essa postura proativa do estudante de doutorado é sinalizada nas pesquisas de Lira et al. (2020) e Kirkpatrick (2019). Cabe ao pesquisador em formação, encontrar a melhor maneira para a aquisição de conhecimento, pois nem sempre os conhecimentos virão por meio de instruções orientadas. O *aprender fazendo* permite um envolvimento ativo do estudante em busca das soluções para os desafios encontrados, mesmo que seja por tentativa e erro ou até mesmo pela pressão do orientador, “na pressão que o orientador botou em ter que entregar a tese em 25 dias eu precisei começar a escrever” (P01F3BNDESICNPR).

Essa postura responsável e proativa envolve um engajamento com a pesquisa e isso possibilita que o estudante aprenda a gerenciar seu processo de produção de conhecimento. Esse engajamento do estudante pode levá-lo a galgar determinado grau de autonomia sobre como gerenciar o curso da própria pesquisa (ALBERTYN; VAN COLLER-PETER; MORRISON, 2018).

Embora a escrita acadêmica exija um processo de aprendizagem individual do pesquisador a ser desenvolvida, em um primeiro momento o estudante de Doutorado precisa escrever, e o orientador exerce um papel fundamental que é o de incentivar a escrita. Ao escrever várias vezes, sobre o tema, o orientando se aproxima do conhecimento do tema, concretiza a pesquisa e clareia as ideias. Se o orientador estimular o orientando a ter o hábito da escrita diária, o orientando perceberá que a escrita requer tempo, coesão, reflexão e gramática além de uma boa estrutura verbal (NÓBREGA, 2018). Uma outra maneira de auxiliar os estudantes na elaboração da escrita acadêmica seria o próprio programa de PGSS oportunizar retiros, ou seja, momentos exclusivos para a escrita acadêmica. Podendo ser inclusive retiros acadêmicos em finais de semana. Isso também contribui na elaboração de uma escrita ordenada, criativa e reflexiva (MURRAY; CUNNINGHAM, 2011).

Quanto mais o orientando se sentir seguro com a escrita, nos momentos finais do fechamento da tese, pode ser que o processo seja menos cansativo, conforme o relato do participante P03F1BNDENICNPU “fiquei dias presa no escritório” “foi muito difícil”. Todo o processo de análise de dados e fechamento da tese provoca um sentimento de isolamento vivenciado pelos pesquisadores, pois, é momento no qual o pesquisador se

debruça sobre seus dados e procura estabelecer conexões. É considerada uma fase solitária, pois ao decidir procurar pelo orientador ele verá outras percepções que diferem das perspectivas e análises do doutorando (CRESWELL, 2016). Por isso, é um momento de isolamento e reflexões buscando pela interpretação dos dados com base na lente teórica escolhida. O orientador com sua experiência, enxergará os dados de outra maneira mesmo utilizando a mesma lente teórica, por isso, talvez a melhor o modo de realizar o fechamento da tese é com o processo do aprender fazendo, conforme já descrito pelos participantes, para posteriormente receber os *feedbacks* do orientador.

O modo como os participantes aprenderam por meio da vivência do aprender fazendo está na execução da tarefa, com tentativas de ensaio e erro, na pressão imposta pelo orientador, no estabelecimento de cronogramas e na aprendizagem ao longo da vida.

6.7 VIVÊNCIAS NA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Os eventos científicos podem ser um espaço privilegiado para discussões, trocas e compartilhamentos de conhecimentos que auxiliam na formação acadêmica dos estudantes. A participação neles propicia momentos de enriquecimento social e cultural, além de eles promoverem a disseminação do conhecimento (FIGUEIREDO et al., 2016).

Nos relatos dos participantes foram observados aspectos que remetiam à vivência deles na participação em eventos científicos. Nas aprendizagens que foram mencionadas, uma delas se refere ao desenvolvimento comportamental relacionado à publicação e a outra se refere ao desenvolvimento atitudinal relacionado à troca entre os pares, à resiliência e à humildade do pesquisador em receber os *feedbacks*.

Em relação à publicação, embora a publicação em eventos científicos nem sempre tenha uma verificação rigorosa por pares, o fato de escrever e publicar vai aumentando a capacidade de produção do pesquisador, o que o torna mais hábil em sua escrita. Três participantes comprovam tal afirmação ao exporem como essa vivência foi experimentada por elas: “[...] Os congressos contribuíram mesmo para o currículo em termos de publicação” (P01F3BNDESICNPR); “foi muito importante até para produzir artigos” (P02M2BSDESICNPU); “escrever resumos” (P03F1BNDENICNPU).

Os eventos científicos também contribuem para o currículo, pois um pesquisador atuante deve estar atento às discussões acadêmicas. Por outro lado, essa não é a única e exclusiva função desses eventos. Eles deveriam proporcionar momentos de reflexão, de debates e de discussões em torno dos resultados das pesquisas neles apresentadas.

Considerando que o evento científico é o momento em que os pesquisadores anunciam e compartilham as suas pesquisas, deveria um evento desse teor primar pelo uso de critérios quanto à organização das seções das apresentações das pesquisas, zelando pelo espaço de tempo não só de comunicação de cada uma delas, mas também de interação entre os pesquisadores, promovendo uma auto reflexão de sua pesquisa, assim como mencionam os participantes: “(...) ir a congressos e apresentar, mas não só porque eu vou apresentar, é porque as pessoas fazem pergunta para você e isso ajuda a pensar, você reelabora aquilo que você fez (P07F1BSDESICSPU); “eles não só me deram a possibilidade de aprimoramento da tese e do tratamento de um refinamento vamos dizer assim analítico” (P02M2BSDESICNPU).

Isso remete ao aumento da capacidade de percepção da importância dos aspectos mencionados pelos participantes sobre as suas pesquisas. O fato do pesquisador se colocar de modo aberto a diferentes análises e pontos de vista a respeito dos resultados da sua pesquisa publicada propicia uma autorreflexão quanto ao percurso palmilhado na sua investigação, podendo enxergar lacunas ou até mesmo possíveis caminhos que até então estavam obscuros. Entretanto, estar aberto a essas escutas é um processo que também faz parte do desenvolvimento atitudinal do pesquisador, pois se refere ao amadurecimento emocional do pesquisador Evans (2011).

Por outro lado, destaca-se um aspecto negativo em relação aos eventos científicos sinalizados nos seguintes relatos “com o volume cada vez maior das pessoas participando dos congressos, isso fica um pouco comprometido, talvez um pouco esgarçado “(P02M2BSDESICNPU).

Eu fui para um evento em Portugal, lá outros pesquisadores também, inclusive, alguns referenciais da minha pesquisa estavam presentes. Também pudemos compartilhar, mas eu sinto um...um problema, um desafio que a gente tem aí nessas apresentações porque você vai para um evento grande, um evento significativo, mas você tem ali muitos trabalhos compartilhados, muitas apresentações, e aí limita o grupo (P13F1BSDESICSPU).

Os relatos de P02M2BSDESICNPU e P13F1BSDESICSPU sinalizam que nos eventos científicos, há muitas seções de apresentação das pesquisas simultaneamente, o que limita o processo de discussão e o diálogo entre pares, até mesmo a não ampla divulgação da própria investigação. Para os participantes, há muito investimento por parte do doutorando, como é o caso de um congresso internacional, e pouco retorno no âmbito das discussões.

Um evento foi sinalizado como contributivo a formação do pesquisador o evento da ANPED:

Os eventos assim, eles me proporcionaram, 2 formas, tanto em como produzir recortes pra apresentar nesses eventos como também para repensar a perspectiva, a abordagem. Não no sentido de mudar de ideia, de mudar de perspectivas, mas de mudar como estabelecer esse diálogo da minha perspectiva com outras, e aí isso foi muito bacana nesses momentos de evento embora não sejam muitos que acontecia isso, como aconteceu por exemplo na ANPED que é um evento mais diversificado de perspectivas, então isso foi muito bacana (P06M1BSDENICSPR).

O evento da ANPED foi sinalizado pelo participante como um momento importante de reflexão. Pois nesse evento há uma troca e uma diversidade de perspectivas apresentadas, o que permite também uma autorreflexão sobre a sua própria pesquisa. Mas o participante enfatiza que isso não ocorre em muitos eventos.

Ainda na dimensão atitudinal, a jornada investigativa percorre momentos de altos e baixos como também de avanços e retrocessos, devido ao trabalho intenso e exaustivo que envolve uma pesquisa científica: “eu já estava muito cansado [...] eu precisava dar um tempo naquilo que eu estava fazendo, e comecei a me dedicar à eventos científicos. Agora vou escrever, vou viajar” (P04M1BSDENICSPU). Isso denota que afastar-se da tese, escrevendo e participando de eventos científicos representou para P04M1BSDENICSPU um cuidado emocional necessário com ele próprio enquanto pesquisador. Segundo Creswell (2016), a escolha por se ausentar do campo da pesquisa, mesmo que por um curto período, e permitir-se ocupar-se com passatempos prazerosos também são úteis para o próprio desenvolvimento da pesquisa.

6.8 AS DIFERENTES VIVÊNCIAS FORMATIVAS E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O desenvolvimento intelectual se dá com a compreensão de todos os aspectos relacionados a realização da pesquisa, como também na compreensão do modo como se percebe a pesquisa.

Quando o pesquisador toma consciência de mudanças tanto na realização de pesquisa e no aumento de sua produtividade quanto no modo de perceber as pesquisas, é sinal de que ele está em processo de desenvolvimento intelectual.

Portanto, o desenvolvimento intelectual não se dá de forma isolada com apenas uma vivência ou também um aspecto aprendido. Ele se dá ao verificar a compreensão do participante relacionado a suas mudanças com a sua formação no doutorado. Não nos formamos pesquisadores e doutores de uma tese só, produzimos conhecimentos ao longo dos anos.

Alguns aspectos mencionados pelos participantes podem ser identificados e relacionados com o desenvolvimento intelectual do pesquisador. Como por exemplo, a compreensão sobre as produções científicas, sinalizada no relato de P01F3BNDESICNPR:

Eu acho que o doutorado me trouxe uma lógica acadêmica que eu não tinha antes, que eu não conseguia perceber. Mesmo eu não dominando outras abordagens metodológicas, eu consigo ler um artigo hoje e compreender o que está ruim, o que está bom, o que está faltando... consigo fazer essa distinção que talvez o mesmo artigo para mim eu diria “não, está bom, não tem problema nenhum”, e hoje eu consigo perceber as lacunas (P01F3BNDESICNPR).

O término do doutorado possibilitou um amadurecimento intelectual no participante. Hoje, conforme relato, o participante se apropriou dos conhecimentos utilizados na prática de pesquisa conforme sinaliza Evans (2016) e conseguiu identificar as lacunas em outras pesquisas deixando claro o seu avanço em termos de desenvolvimento intelectual como pesquisador.

A compreensão sobre a pesquisa científica, foi identificada na fala de P11M1BNDENICNPU:

Quando a gente é inexperiente a gente acha que vai mudar o mundo com a nossa pesquisa. A gente acha que vai fazer "a super pesquisa", que ela vai ser revolucionária. O que a gente vê depois, é que por um lado satisfatório, porque a gente sabe que contribuiu muito pouco, mas contribuiu com aquele campo de alguma maneira (P11M1BNDENICNPU).

É possível identificar no relato desse participante uma mudança analítica em relação a investigação científica. Percebe-se que ele compreendeu sobre a relevância do conhecimento produzido para um campo específico e compreendeu que não há uma mudança extraordinária e revolucionária, mas sim existe um pequeno acréscimo no conhecimento científico já produzido, conforme já sinalizado por Sánchez-Gamboa (2015).

6.9 LACUNAS DO PESQUISADOR EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO PROPOSTA INTERNACIONALMENTE

O desenvolvimento de uma pesquisa científica é um mecanismo essencial para o desenvolvimento de pessoas e da sociedade. Formar pesquisadores em Educação, altamente qualificados, visa garantir que a sociedade evolua com excelência com base no conhecimento científico. Essa formação requer um lastro de estudos, investigações e análises metodológicas capazes de não só apresentar resultados, mas também, contribuir para o bem-estar pessoal e social (VAN DER MAREN et al., 2019).

Uma das finalidades do estudo em âmbito de doutorado é formar docentes para o ensino superior. No entanto, não pode se reduzir a melhorar a prática docente, conforme relatos de P03 e P08:

Sou outra profissional muito mais qualificada e com muito mais conhecimento, não só em meu tema, mais em tantos outros na área da educação que pude aprender com outros pares" P03F1BNDENICNPU (docente da Educação Básica).
"O que foi importante para mim, foi a prática como professor" P08M1BNDENICNPU (docente em início de carreira docente no ensino superior).

Compreende-se que a formação de um pesquisador em Educação inclui a habilitação para se tornar professor universitário conforme sinalizado no parecer 977/65 (1965). Além disso, inclui também dar continuidade com as pesquisas, sejam elas de forma individual, em grupos de pesquisa ou até mesmo com a orientação de TCC. Os

dois participantes P03F1BNDENICNPU e P08M1BSDENICSPU mencionaram que o término do doutorado deles possibilitou o aprimoramento de sua prática docente, mas não mencionaram o processo de pesquisa como algo transformador no doutorado. Pode-se atribuir esse fato que talvez para esses dois participantes o processo de doutoramento não tenha atingido o seu real objetivo, que inclui formar pesquisadores autônomos que possam produzir, melhorar e disseminar conhecimentos científicos no campo da Educação (VAN DER MAREN *et al.*, 2019).

Desenvolver-se como pesquisador envolve conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para o percurso investigativo, conforme apresentado na figura 4 (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015); (CRESWELL, 2016); (VAN DER MAREN *et al.*, 2019).

Ao compararmos o referencial teórico da presente investigação, observamos tanto alguns conhecimentos e aprendizados necessários à formação do pesquisador em Educação no Brasil, no contexto investigado, como algumas lacunas a serem superadas nessa formação, mais especificamente as que dizem respeito ao desenvolvimento comportamental (EVANS, 2011).

A primeira dessas lacunas se refere à habilidade de compreender as características de uma pesquisa qualitativa e/ou quantitativa. Dependendo do escopo de uma investigação em curso, essas duas abordagens não podem ser consideradas opostas, mas, sim, com perspectivas complementares dada a intenção de compreender o objeto de estudo (CRESWELL, 2016).

Tanto para Creswell (2016) como para Van der Maren (2019), a compreensão das características de uma pesquisa qualitativa e/ou quantitativa é um pressuposto elementar na formação do pesquisador em Educação. No entanto, observou-se na fala de cinco participantes que esse aspecto aparenta ser uma lacuna na formação deles, exemplificados nos relatos abaixo:

A compreensão sobre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa não tive no doutorado. Eu tive, mas durante a graduação eu tive um bom repertório para poder ler textos quantitativos (P04M1BSDENICSPU).

Como não trabalho com pesquisas quantitativa, pois no doutorado não era o meu objeto de pesquisa, mas o conhecimento é o que eu tive na graduação (P05F1BSDENICSPU).

Eu confesso que eu tenho mais domínio na pesquisa qualitativa, porque a quantitativa eu vou dizer para você que eu deva ter estudado um ou dois textos, porque não era meu objeto (P07F1BSDESICSPU).

No doutorado eu acho que tive nas qualitativa se não me engano. Mas eu trabalho mais qualitativa (P12M1BNDENICSPR).

Van der Maren et. al. (2019) sinaliza que o doutoramento significa formar pesquisadores em Educação com excelência, para que possam construir e disseminar cada vez mais novas pesquisas que possam acrescentar algo ao conhecimento científico já produzido. Nesse sentido, a compreensão da abordagem de pesquisa quantitativa, observada nos relatos dos participantes P04M1BSDENICSPU e P05F1BSDENICSPU parece estar ainda no conhecimento básico, visto que foi tido o primeiro e único contato na Graduação. Para os participantes P07F1BSDESICSPU e P12M1BNDENICSPR relatam que por não trabalhar com pesquisas quantitativas não demonstraram interesse em aprofundar o conhecimento sobre pesquisa quantitativa.

Por outro lado, os participantes P13F1BSDESICSPU e P08M1BSDENICSPU afirmam terem ido cursar uma disciplina que envolvessem métodos quantitativos em outros programas para compreenderem sobre as suas características:

Para entender a pesquisa quantitativa eu fiz uma disciplina em estatística [...], foi muito sofrido...também na universidade, foi num outro programa no programa de administração (P13F1BSDESICSPU).

Eu acabei fazendo as disciplinas com esse pessoal, tanto com o pessoal da demografia no CEDEPLA, quanto com o pessoal da história da educação nessa perspectiva mais econômica e populacional (P08M1BSDENICSPU).

Nesses relatos percebemos que a compreensão da pesquisa quantitativa veio por meio de outros programas não pertencentes a área de Educação. Segundo Gatti, (2004) a utilização da abordagem quantitativa em Educação não tem ainda uma estrutura sólida no Brasil e isso pode ser prejudicial a área de Educação, pois é deixado pesquisas que precisam de técnicas de análise mais sofisticadas, à pesquisadores de outras áreas que se dedicam sobre o objeto de Educação. Com isso, nem sempre as análises e discussões refletem os reais problemas educacionais.

O participante P02M2BSDESICNPUR relata sobre a sua compreensão em métodos quantitativos:

Eu compreendi sobre pesquisa qualitativa e quantitativa com a professora de metodologia do próprio programa. Que era socióloga e muito baseada em métodos quantitativos (P02M2BSDESICNPU).

Nota-se que algumas universidades deixam o ensino sobre os métodos de pesquisa nos PPGSS a cargo de quem não domina os diferentes métodos de pesquisa em sua amplitude e características. Isso faz com que eles apresentem apenas os seus métodos e abordagens de seu domínio. No entanto, poderia ser designada a condução dessa disciplina aos docentes cujo objeto de pesquisa da tese, que os formou como doutores, tivesse sido a metodologia e suas diferentes tratativas (VAN DER MAREN *et al.*, 2019). Isso pode ser constatado no seguinte relato “em termos de metodologia [...], não posso falar que foi muito difícil porque essa é uma metodologia já desenvolvida pelo meu orientador” (P08M1BSDENICSPU).

O participante P01F3BNDESICNPR que realizou o doutorado sanduíche no Canadá, apresenta uma visão da importância que é dada aos números nas pesquisas desenvolvidas no exterior:

Você chega numa livraria lá na Universidade de Toronto mesmo, os livros que eles têm sobre análise quantitativa e qualitativa são coisas que você vê e diz: meu Deus isso não vai chegar no Brasil nunca. Você tem inúmeras possibilidades de trabalhar com seu conhecimento, e eu acho que a abordagem quantitativa é importantíssima. Ela acaba trazendo para o trabalho, muitas vezes, a concretude daquilo que você quer dizer. Você vê o número, não tem como deixar de ver. O trabalho qualitativo é importante? Sem sombra de dúvidas. Eu acho que ele traz uma dimensão subjetiva que não pode ser abandonada do projeto, mas a análise objetiva de alguns números é fundamental (P01F3BNDESICNPR).

Tal relato pode confirmar que a ampliação do conhecimento sobre a pesquisa quantitativa precisa ser mais explorada e aprofundada na área de Educação no Brasil.

A segunda lacuna observada está relacionada à aprendizagem na realização de estudos de revisão. O estudo de revisão ajuda o pesquisador no levantamento do que já têm produzido sobre a temática e fornece uma estrutura sólida sobre a relevância da pesquisa (CRESWELL, 2016; VAN DER MAREN *et al.*, 2019).

Nos relatos de três participantes foi possível observar lacunas em sua formação sobre esse aprendizado (estudos de revisão) “fiz revisão de literatura e aprendi na marra, fazendo” (P02M2BSDESICNPU); “eu fiz estudos de revisão, mas ninguém me ensinou.

Eles mandam a gente ler o que os outros já fizeram. Ninguém me ensinou como fazer”, (P01F3BNDESICNPR); “em relação a revisão de literatura eu fiz, mas, não cheguei a fazer no sentido de estado da arte, de dominar a técnica assim” (P05F1BSDENICSPU).

Os relatos dos três participantes demonstram que a aprendizagem para a realização de estudos de revisão não se consolidou ainda a contento. Existem técnicas e procedimentos padrões a serem seguidos para realizar uma boa revisão de literatura, como por exemplo, a seleção dos descritores, a seleção das bases digitais que serão utilizadas, além de saber organizar esse levantamento para posterior registro escrito desse levantamento, projetando um mapa de literatura (CRESWELL, 2016). Nos relatos não foi possível verificar os procedimentos que eles realizaram.

A terceira lacuna observada está relacionada à escrita do projeto da tese:

Eu sempre tive o perfil de ser mais autônomo na escrita, eu gosto muito de escrever [...] as disciplinas me ajudaram muito pouco, eu vou ser sincero” (P04M1BSDENICSPU).

Creswell (2016) e Van der Maren et. al. (2019) sinalizam a importância de se delinear a macroestrutura de um projeto de pesquisa. Esse projeto deverá ser viável, apresentando um bom resumo, um problema delimitado, objetivos claros e plausíveis com metodologia adequada e descrita minuciosamente.

O relato de P04M1BSDENICSPU nos faz levantar as seguintes questões: será que o simples fato de gostar de escrever e ser autônomo resulta em ter um projeto de pesquisa escrito, contendo todos os elementos constitutivos de uma investigação científica, conforme proposto por Sánchez-Gamboa (2015) e Creswell (2016)? Não seria importante que durante o seu processo formativo no doutorado houvesse disciplinas ou, até mesmo, outras estratégias promovidas pelos PPGSS que auxiliassem nessa elaboração? Ou será que ainda deixaremos somente a cargo do estudante a construção do projeto, recorrendo a manuais de metodologia ou até mesmo a tutoriais que nem sempre são acadêmicos?

A quarta lacuna observada se refere ao processo de submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética. Esse é um procedimento obrigatório e necessário tanto para salvaguardar os direitos dos participantes da pesquisa, como também resguardar o

pesquisador, tendo em vista que a instância de um comitê de ética envolve uma terceira pessoa na leitura do projeto com um olhar não contaminado a verificar possíveis fragilidades ou alterações a serem realizadas.

Mesmo não tendo um comitê específico para a área de humanas, a submissão ao comitê de ética é inevitável e é considerada, pelos participantes, um processo complexo conforme os relatos: “eu já entendia a lógica do envio, mas num primeiro momento confesso que aprendi sozinho. Numa relação de ensaio e erro P02M2BSDESICNPU; “foi bem desgastante, porque voltou três vezes para eu corrigir, pois eles não entendiam situações que eram da educação” P03F1BNDENICNPU; “eu já fui estudando como funciona, eu sei que era muito moroso, complicado de mexer, já fui me informando, fui montando todas as coisas no *Word*” P11M1BNDENICNPU; “no comitê foram fazendo as tentativas, e aí é um processo também complexo tanto quanto complicado para gente efetuar, as idas e vindas do projeto, as alterações, não lembro assim com detalhes, mas eu lembro que não, não lembro com alegria desse momento” P13F1BSDESICSPU.

Percebe-se que os quatro participantes mencionaram não terem boas lembranças sobre o processo de submissão ao comitê de ética. Sendo esse um processo obrigatório, ao se realizar pesquisas com seres humanos, não poderiam ser ofertados *workshops*, cursos que orientassem os estudantes nesse processo? Talvez isso amenizasse a ansiedade do pesquisador e evitasse a perda de tempo com várias idas e vindas do projeto, conforme o relato de P13F1BSDESICSPU.

A quinta lacuna observada foi o trabalho com as questões éticas do pesquisador. A ética não se reduz a normas pré-estabelecidas, mas também envolve desde a escolha do objeto de pesquisa, a escolha do aporte teórico, as questões epistemológicas implícitas na visão do pesquisador, como também, até a obrigação do pesquisador apresentar a devolutiva dos resultados a pesquisa desenvolvida à sociedade; (VAN DER MAREN et al., 2019).

Nos relatos de dois participantes foi possível verificar que os valores éticos da pesquisa nem sempre são trabalhados nos PPGSS: “não tive formação ética no doutorado”, (P01F3BNDDESICNPR); “não lembro de ter uma disciplina de ética no doutorado, mas eu tive na graduação uma disciplina de ética [...]”,

(P06M1BSDENICSPR); “na primeira formação [...] um dos princípios é a ética, então aprendi um pouquinho ali na graduação”, (P12M1BNDENICSPR).

A ética na pesquisa é um aspecto que, para esses participantes, não foi consolidado em sua abrangência. A ética, por ser um conteúdo amplo, o que foi abordado durante o curso da graduação pode não estar direcionadas a ética na pesquisa científica, o que também é considerado essencial a formação do pesquisador (CRESWELL, 2016; VAN DER MAREN et al., 2019; (MAINARDES, 2022).

A sexta lacuna observada é o processo de análise de dados. A análise dos dados é o coração da tese, pois é a partir da interpretação e da análise desses dados que poderão sair futuros conceitos ou teoria. É nesse momento que se confrontam as teorias, se discute e dialoga com os conhecimentos já produzidos para a interpretação e análise dos dados produzidos. É um dos momentos que os estudantes passam por dificuldades (CRESWELL, 2016).

O participante P01F3BNDESICNPR e P04M1BSDENICSPU relatam:

O que me ajudou no processo de codificação foi um livro em inglês da teoria fundamentada dos dados, onde ele sugere como é a construção de dados. Aquilo me deu uma noção, mas claro, é um texto em inglês. Me parece até que tem a tradução do texto, mas não consegui ter acesso ao texto. Fiz a partir disso, e fui trabalhando assim, na intuição e na perspectiva de que eu estava fazendo a coisa certa, mas com muito receio, muito medo (P01F3BNDESICNPR).

A análise e interpretação dos dados. Eu aprendi muito, lendo a minha vida toda [...]. (P04M1BSDENICSPU).

O participante P01F3BNDESICNPR ao relatar que realizou a análise dos dados por meio de sua intuição, mesmo que tenha utilizado um referencial teórico que o auxiliou nesse processo, sentiu receio e medo em não estar realizando da forma correta. Essa insegurança faz parte do processo formativo, ou quem sabe, e até mesmo o modo como o participante aprendeu o processo de análise pode tê-lo deixado inseguro.

O processo de análise é o momento que envolve tempo e dedicação, pressupondo por parte do pesquisador uma imersão total nos dados coletados. É o momento de estabelecer conexões com as leituras realizadas para a construção do referencial teórico, como também, compreender e identificar a sua estrutura interpretativa, isso favorece a construção do diálogo, da reflexão e da crítica na análise da investigação

científica (ZANOTTO; GAETA-GONZÁLES, 2018). Os dados nem sempre nos oferecem as respostas de modo direto e, muitas vezes, estão nas entrelinhas após leituras incessantes por parte do pesquisador. Desse modo, elaborar um plano de análise de dados, de acordo com a metodologia escolhida ancorada pelo referencial teórico tendo consciência da escolha da estrutura interpretativa pode contribuir para nortear o pesquisador no processo de análise de dados, tanto no modo de apreender como também interpretar os resultados (CRESWELL, 2016; BARROS, 2018).

Um pesquisador em formação há de primar pela sua reflexão, ética e originalidade, deixando de ser consumidor, repetindo o que os outros já publicaram e passando à produtor de conhecimentos (GARDNER, 2008a; MARIA-GOROSTIAGA, 2017). Talvez, ensinar os pesquisadores a elaborar um plano de análise de dados amenize essa insegurança demonstrada na fala do participante P01F3BNDESICNPR.

A sétima lacuna se refere a identificação do potencial da utilização de um software qualitativo. Creswell (2016) e Van der Maren (2019) sinalizam que um pesquisador do século XXI precisa conhecer *softwares* de análises de dados qualitativos. Esses *softwares* auxiliam no armazenamento, na organização e no gerenciamento dos dados gerando efeitos positivos para nas sequências analisar os dados.

O participante P01F3BNDESICNPR, foi o único que utilizou um *software* de análise de dados, pois foi apresentado essa possibilidade a ele tanto na vivência que teve com o seu orientador e pela possibilidade em ter cursado o doutorado sanduíche. Nas palavras dele: “eu usei o NVIVO porque quis. O orientador fala muito nos programas”.

Nota-se que a utilização do *software* foi por opção própria, mas, o participante teve a oportunidade de conhecer o potencial da utilização de um *software* de análise qualitativo. Diferentemente do relato: “não utilizei nenhum *software* para a análise de dados. Foi por opção e acho que naquele momento nem sei se existe hoje [...]; então eu nem consigo te falar, se hoje existem *softwares* que ajudam na interpretação”, (P02M2BSDESICNPU).

Observa-se que o participante relata não ter utilizado por opção, por outro lado, se contradiz relatando desconhecer a existência deles. Isso é uma lacuna em seu

percurso formativo que ele mesmo desconhece. Os pesquisadores em formação precisam, pelo menos conhecer a existência deles e sua utilidade para, posteriormente, decidirem pela sua utilização ou não. Não se pode decidir em não utilizar, se nunca teve a possibilidade de contato com nenhum *software* e nem conhece sobre a sua existência e finalidades. O pesquisador do século XXI precisa estar ambientado com as novas tecnologias digitais que podem ser utilizadas a favor da pesquisa, caso contrário, ainda estaríamos enviando questionários via correio, entre outros meios analógicos. Desse modo, cabe aos docentes dos PPGSS mostrarem as diferentes possibilidades desse recurso, caso contrário, pesquisadores em formação nem saberão de sua existência conforme relato de P02M2BSDESICNPU.

A oitava lacuna observada por três participantes se refere ao aprendizado à publicação exemplificado nos relatos abaixo:

“Eu aprendi publicar sozinha. Eu fui futricando aqui e ali [...] fiz um seminário, uma entrevista com a (James Knight?), que é papa da internacionalização no mundo... E você pensa: “ok, eu publiquei isso e agora que preciso da pontuação máxima para aquilo que preciso ela não vale. Ninguém me disse isso nunca, ninguém me explicou a diferença entre ensino e educação na Qualis. Tem muita coisa que eu fiz na intuição [...]”. (P01F3BNDESICNPR).

“Fiz a publicação em artigo científico e livro e aprendi sozinha. Minha orientadora cobrou muito a publicação, só que para mim foi tão sofrido a escrita final que após a defesa esqueci de tudo, dei um tempo, e somente após um ano é que publiquei minha pesquisa [...]” (P08M1BSDENICSPU).

“Eu sempre escrevi e demorei um pouco para entender esse mecanismo das publicações e tem um mecanismo que aprendi sozinho mesmo. Se pegar os textos vemos que segue um certo ordenamento de pensamento. Quando a gente aprende isso fica mais fácil da gente escrever” P12M1BNDENICSPR.

O processo de escrita e divulgação da investigação científica é também um aprendizado a ser desenvolvido pelo pesquisador. Não se realiza pesquisa para ficar na prateleira, ela precisa ser divulgada à sociedade, essa é uma das suas funções a disseminação do conhecimento. Nota-se que para esses participantes a publicação foi um processo solitário. Observamos que as disciplinas cobram artigos em suas avaliações, entretanto, não explicam o processo de escrita e o processo às publicações de artigos em periódicos.

Em algumas pesquisas já se constatou que o refinamento na escrita pode ser estimulado na própria universidade, como também, por meio da intervenção do orientador movimentando o estudante a sair da passividade, a dispor de uma escrita mais crítica e reflexiva (ANDRADE, 2015; MURRAY; CUNNINGHAM, 2011)

A nona lacuna se refere a identificação do potencial de um gerenciador de referências para minimizar o trabalho manual do pesquisador no momento de formatação de suas pesquisas. A participante P01F3BNDSEICNPR foi a única que teve a oportunidade de conhecer a potencialidade de um gerenciador de referência e, assim, pode escolher o que melhor ela se adaptou. O participante P11M1BNDENICNPU se contradiz em seu relato sobre a importância de um gerenciador de referências, mas ao mesmo não aconselha para ninguém:

Em relação ao uso de gerenciador de referências, isso eu não aconselho para ninguém. Nos ajuda muito. Mas uma coisa que temos que saber fazer é saber referenciar aprender a citar. A gente sabe que depois a gente manda para a revisão da ABNT. A gente saber fazer isso é muito importante para nosso aprendizado. Eu vejo muito, principalmente no campo da saúde eu vejo muito. Pra quem trabalha com revisão sistemática beleza, mas para gente que é tranquilo. Quando eu pego o texto e vou citar ele eu já referencio, vou colocando no meu arquivo abaixo da citação. Mas a gente tem que aprender fazer a citação referenciar de acordo com a ABNT que é o que a gente usa. Fazer a mão nos ajuda a aprender (P11M1BNDENICNPU).

Constata-se no relato do participante o desconhecimento sobre o potencial relacionado a um gerenciador de referências bibliográficas, no qual ele relata não aconselhar o seu uso. Na pesquisa de Cruz e Arruda (2022) há uma preocupação sobre a utilização de Tecnologias Digitais pelos professores nos PPGSS pois nem todos demonstram técnicas, estratégias, habilidades e competências para a sua utilização.

Não podemos mais nos dar ao luxo de escolher se queremos utilizar ou não um gerenciador de referências bibliográficas (utilização de tecnologias digitais) se realmente queremos avançar e aprofundar em nossas análises dos dados. É desnecessário perder tempo com o processo operacional, se temos à nossa disposição uma ferramenta desenvolvida para essa finalidade. Se assim não fosse, estaríamos ainda escrevendo no modo manuscrito os relatórios de pesquisa, o que atualmente é visto como inadmissível. O que pode ter acontecido é que o participante não teve contato com nenhum

gerenciador de referência, ou, se teve contato, o participante P11M1BNDENICNPU não aprendeu a utilização desse recurso digital corretamente e tenha se sentido desconfortável em relatar. A opção pela não utilização dessa ferramenta é uma decisão do pesquisador. No entanto, dado ao contexto da sociedade tecnológica contemporânea, tanto um pesquisador como um professor universitário precisam dispor de habilidades e saberes à utilização de recursos digitais no desenvolvimento de suas atividades e funções.

Diante das nove lacunas apresentadas, não queremos apontar culpados e, sim, reafirmar que a formação do pesquisador em Educação no Brasil pode ser repensada nos seus mais variados aspectos. Pode ser repensada, inclusive, sob a perspectiva de que o desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual do pesquisador é um processo e não um ponto de chegada. Poderiam ser elaboradas diretrizes curriculares ou até mesmo referenciais com competências mínimas a serem desenvolvidas no âmbito da PGSS em Educação, tal como já se encontra em curso no Canadá um referencial de competências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo da presente tese que foi evidenciar as vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil em egressos entre 2016 e 2020, delineou-se esse percurso de modo a compreender e identificar as vivências dos participantes em três etapas. Primeiro caracterizou-se os participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história em suas vivências formativas. Segundo descreveu-se as vivências dos participantes e terceiro correlacionou-se as vivências com o desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual proposto por Evans (2011).

Para tanto, utilizou-se a fenomenologia de Moustakas (1994) e a análise interpretativa fenomenológica de Smith e Osborn (2019) que auxilia na interpretação dos significados e representações que o participante atribuiu à cada vivência, bem como possibilita interpretar a maneira como a vivência contribuiu ou não para a sua formação como pesquisador.

Com base nos teóricos estudados e apresentados no referencial teórico um pesquisador em Educação precisa desenvolver várias habilidades, conhecimentos para se desenvolver como pesquisador (EVANS, 2011); (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015); (VAN DER MAREN et al., 2019).

A oportunidade de os participantes revisitarem as suas lembranças em relação ao percurso formativo no doutorado trouxe também histórias sobre as próprias investigações. Nem sempre se referiam ao modo como aprenderam e acabavam desviando a fala para relatarem os resultados de suas próprias pesquisas. Por outro lado, sentiram-se satisfeitos em poder contribuir com a pesquisa e relembrem um pouco de sua história formativa, relatando os fatos marcantes no doutorado.

As vivências formativas emergidas pelos relatos dos participantes se referem:

- a) Vivências com o orientador;
- b) Vivências nas disciplinas;
- c) Vivências autônomas;
- d) Vivências com o aprender fazendo;
- e) Vivências nos grupos de pesquisa;
- f) Vivências nos eventos científicos.

As vivências com o orientador foi a vivência mais mencionada pelos participantes. Percebemos, no contexto investigado, que o orientador exerce um papel fundamental no percurso formativo do doutorando, desafiando-o, ensinando-o e acompanhando-o em suas aprendizagens. Assim, o orientador estar aberto a ouvir os doutorandos, respeitando as suas autorias, orientando sem suas dificuldades e fazendo-os refletir por meio de questionamentos é fator essencial para que essa vivência contribua na formação do pesquisador.

As vivências nas disciplinas também são fundamentais e contribuem nos aspectos formativos do pesquisador. Mas ainda apresentam lacunas em algumas aprendizagens como, por exemplo, ensinar o doutorando a publicar. Ao pesquisador é fundamental disseminar as pesquisas por meio da publicação, mas, entende-se que é necessário auxiliá-lo em sua formação sobre como elaborar um artigo, suas peculiaridades em relação as publicações nacionais e internacionais.

As vivências autônomas e as vivências do aprender fazendo, tiram o doutorando da passividade e o colocam frente a encontrar soluções para os seus desafios. Um doutorando precisa ser proativo pois espera-se, ao final de seu doutoramento, que ele mesmo trilhe os caminhos para as suas próprias investigações.

As vivências nos grupos de pesquisa promovem a discussão entre os pares, a orientação coletiva e uma autorreflexão pelo próprio investigador sobre a sua pesquisa em curso. É na escuta atenta, do questionamento do outro, que refletimos sobre o que realizamos e escrevemos e, assim, conseguimos enxergar outras possibilidades que até então não conseguíamos.

As vivências com os eventos científicos, não menos importantes, também exercem um papel na formação do doutorando. Embora com menos aspectos de aprendizagem, alguns eventos como o da ANPED são os que mais contribuem em aspectos formativos do pesquisador, pois há tempo de discussão, os trabalhos são criteriosamente selecionados para a apresentação e os *feedbacks* dados nas discussões contribuem para a reflexão do doutorando. Não há especificidades de aprendizagens nos eventos, mas a troca entre os pares, o conhecimento pessoal do referencial teórico

utilizado na própria pesquisa oportuniza uma rede de trocas e saberes indispensáveis ao desenvolvimento atitudinal do pesquisador.

Não podemos dizer que apenas a vivência com o orientador que o formou como pesquisador, mas que, para alguns, as demais vivências foram também importantes no processo formativo no doutorado. A atitude mais marcante e intrigante apresentada pelos participantes foram as vivências autônomas e as vivências com o aprender fazendo, que exigiu por parte do participante uma postura ativa para a ampliação e construção do conhecimento. É na execução por meio de ensaio e erro que se se aprende, é nas leituras diversas que o orientando se dispõe a realizar que as aprendizagens se estabelecem, é o comprometimento do orientando no qual se torna corresponsável pela sua formação. Aqui identificamos que os doutorandos precisam ser sujeitos ativos, em que o processo de busca pelo conhecimento traz mudanças em seu desenvolvimento como pesquisador. Às vezes, o estudante de doutorado espera que a aprendizagem ocorra de modo mais direto e explícito, no entanto, nem sempre isso é identificado. Às vezes há uma aprendizagem implícita não sendo observada no exato momento.

Nessa fase de desenvolvimento, o estudante de doutorado deve apresentar uma autonomia intelectual e buscar pelas aprendizagens necessárias para a realização de sua pesquisa. A dificuldade encontrada, muitas vezes, é fruto da própria educação que se teve, uma educação passiva com a absorção dos conhecimentos repassados pelo professor. No entanto, o que se espera na PGSS é a construção do conhecimento por parte do estudante tornando-o cada vez mais independente e ativo na construção e produção de conhecimentos.

A partir das vivências relatadas pelos estudantes desse estudo, novos caminhos são apresentados lançar luzes sobre a formação do pesquisador em Educação no Brasil para futuras pesquisas. O seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual se dá em contextos diferentes e em contextos simultâneos. Com isso contata-se, que nesse contexto, que a tese inicial foi confirmada pois as vivências, mencionadas pelos participantes, que contribuíram para a formação do pesquisador ultrapassam o espaço de sala de aula e antecedem a PGSS. Estão no diálogo com o orientador, na troca com

os pares, na participação em eventos científicos, em estudos individuais, mas que também se fundamenta na estrutura ontológica do ser.

Destaca-se como delimitador do estudo o número de participantes que aceitaram a participar da pesquisa. Isso denota que o doutor já formado esquece que em algum momento precisou contar com a colaboração de participantes para a sua pesquisa. Auxiliar na construção do conhecimento científico deveria ser algo que todo doutor, já titulado, compreendesse sobre a relevância de sua participação para os estudos.

Foi observado nos relatos dos participantes uma necessidade em obter auxílio constante. Nesse sentido, constata-se a necessidade em dar continuidade a pesquisa criando uma plataforma no site das universidades com *workshops* explicando os procedimentos de cada etapa da pesquisa. Desse modo, o estudante em formação teria recursos oferecidos pela própria universidade que contribuísse de forma mais direta para o desenvolvimento de sua pesquisa, um modelo já existente em outros países.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAO, Kenia Cristina Lopes. O papel do Doutorado Sanduíche na formação de pesquisadores em Serviço Social. **Seminário Nacional de Serviço Social e Política Social**, v. 149, p. 1–7, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180647/Eixo_2_106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 jan. 2023.
- ALBERTYN, Ruth; VAN COLLER-PETER, Salomé; MORRISON, John. A multi-level researcher development framework to address contrasting views of student research challenges. **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 13–30, 2018.
- ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”**. 2008. 1–308 f. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91159>>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- ANDRADE, Emari. **Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador**. 2015. 1–238 f. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082015-160608/publico/EMARI_ANDRADE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. Sistema de Informações Georreferenciadas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275–303.
- BARRETO, Maribel Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 463–473, dez. 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WfZWWhZ79pGwdjYCLZFFWhYQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 out. 2022.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti. **Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. 1. ed. São Carlos: Editora EdUFSCAR, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. A orientação coletiva na pós-graduação stricto sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1–23, 2021.

_____. Grupos De Pesquisa E Formação De Orientadores: Depoimentos De Pesquisadores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 1–16, 2022.

BISPO, Marcelo de Souza; COSTA, Francisco José Da. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 2016. , v. 14, n. 4, p. 1001–1010 Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cebape/a/f7rgHCDzrhRYjc9gnJZYHGc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BOVO, Ana Paula Martins Corrêa. **O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica: a construção de um posicionamento autoral**. 2019. 1–147 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_BovoAPM_1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de julho de 1951 . , 1951.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1974-1979)**. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982 - 1985)**.

_____. II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985). , 1982 b, p. 173–188. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. **IV Plano Nacional da Pós-Graduação**. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. , 20 dez. 1961, p. 1–20. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.&text=a condenação a qualquer tratamento,de classe ou de raça.>>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

_____. **Parecer CFE nº 977/65. Conselho Federal de Educação**. Brasília, Brasil: Educação, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer_cfe_977-1965.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019. , 3 dez. 1965

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 - Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRIDI, Jamili. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, Luciana; LINHARES QUEIROZ, Salete (Org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 1–160. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CALDERÓN, Adolfo-ignacio et al. Relato NEWTON CESAR BALZAN Fazer doutorado não é para qualquer um. **Avaliação**, v. 27, n. 01, p. 205–221, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/PWKYNPY3xmMJ3sZ8KrFVksy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CASTRO, Claudio de Moura. **Aventuras de um pesquisador irrequieto**. 1. ed. São Paulo: Editora SESI-SP , 2012.

CASTRO, Rosane Michelli de. A Pós-Graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, v. 28, n. 04, p. 263–287, 2012.

CIDES, Grupo de pesquisa criatividade e inovação docente no Ensino Superior. **III Seminário Internacional sobre a Formação do Pesquisador**. Disponível em: <<https://www.cidespesquisa.com.br/últimos-eventos-cides/eventos-anteriores/2021/iii-sifop-seminário-internacional-sobre-a-formação-do-pesquisador>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CIDES, Gurpo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior. **II Seminário sobre a formação do pesquisador**. Disponível em: <<https://www.cidespesquisa.com.br/últimos-eventos-cides/eventos-anteriores/2020>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CISCON-EVANGELISTA, Mariane Ranzani. **Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu: um novo e vultoso grupo social/ profissional a ser conhecido**. 2014. 1–193 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/9081>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CRESWELL; JOHN W. **30 Essential Skills for the Qualitative Researcher**. Thousand Oaks, California: SAGE, 2016.

CRESWELL, John Ward. **30 Eessential Skills for the Qualitative Researcher**. 1. ed. Thousand Oaks: Editora Sage Publications, 2016.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRESWELL, John Ward; ROCHA, Luciana de Olivera da; SILVA, Maria Imilda da Costa e. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; ARRUDA, Eucidio Pimenta. Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu e o Uso de Tecnologias Digitais: um Campo Literalmente Restrito? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1–24, 20 set. 2022. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667675>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7–20, dez. 2005.

DANA, Nancy Fichtman et al. Project-Based Learning and Doctoral Student Research Skill Development: A Case Study. **Dana, et al.Impacting Education:Journal on Transforming Professional Practice**, v. 6, n. 4, p. 27–35, 2021.

EAST, Martin; BITCHENER, John; BASTURKMEN, Helen. What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 9, n. 2, p. 103–119, 2012. Disponível em: <<https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/7/>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

EVANS, Linda. What research administrators need to know about researcher development: towards a new conceptual model. **Journal of Research Administration**, v. XLII, n. 1, p. 15–37, 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ954989>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A avaliação da Pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **EccoS – Revista Científica**, n. 51, p. e14508, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14508#:~:text=Concluimos que avaliar é um,pesquisadores e aos processos formativos.>>. Acesso em: 30 out. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 36–46, set. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gyxdG4pLVMVjhP96NTyND6F/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de; GOTO, Tommy Akira. É Possível a Fenomenologia de Husserl como Método de Pesquisa em Psicologia? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 4, p. 1–9, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400201&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FERNANDES, Priscila Pereira. **Práticas de ensino nos programas de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Administração: considerações à luz do construtivismo**. 2013. 1–198 f. Tese apresentada à Escola Brasileira de

Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_a7797620cc7d9bef7f6a3dfaa4f2007c>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis. **Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica**. 2013. 1–208 f. UFPA, 2013.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 47–69, dez. 2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WBNRry8Pyqx9CGTffrk6LMN/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 23 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Jucelir de Lima et al. A importância da participação dos estudantes do ensino superior em eventos científicos para sua formação acadêmica. 2016, Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 1–10. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19884%3E>>. Acesso em: 1 jan. 2023.

FOLETTTO, Denize da Silveira. **O processo constitutivo do grupo de análise narrativa discursiva: a formação de pesquisadores no espaço grupal**. 2017. 1–228 f. Tese – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18095/TES_PPGEDUCACAO_2017_FOLETTTO_DENIZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FOLETTTO, Denize Da Silveira; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. O estado da arte sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 339–358, 2017.

FRANÇA, Katia Cilene Ferreira. **A filiação teórica na escrita do pesquisador em formação: uma análise sobre a genealogia do dizer acadêmico pelas formas da língua**. 2018. 1–176 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24926/1/KatiaCileneFerreiraFranca_TESE.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; SOUZA, Jusamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 9–18, 2018.

FUKUNAGA, Fernando et al. Pesquisador digital: análise de competências e realidade bibliométrica. **Pensamento & Realidade. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração**, v. 34, n. 3, p. 60–77, 2019. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/46437>>. Acesso em: 19 maio 2021.

GALLETO, Leonardo; TORRES, Carolina; PEREZ-HARGUINDEGUY, Natalia. Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. **MediSur**, v. 17, n. 1, p. 719–728, 2018. Disponível em:

- <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- GARDNER, Susan K. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. **Innovative Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 125–138, 2008a. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ802192>>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- GARDNER, Susan K. “What’s too much and what’s too little?”: The process of becoming an independent researcher in doctoral education. **Journal of Higher Education**, v. 79, n. 3, p. 326–350, 2008b.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil - Série Pesquisa e Educação**. 1. ed. Brasília: Editora Plano, 2002.
- _____. Estudos quantitativos em educação. **Fundação Carlos Chagas**, v. 30, n. 1, p. 11–30, 2004.
- GEOCAPES, Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES. **Estudantes matriculados em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (2013-2019)**. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- GIBERT, Anaïs; TOZER, Wade C.; WESTOBY, Mark. Teamwork, Soft Skills, and Research Training. **Trends in Ecology and Evolution**, v. 32, n. 2, p. 81–84, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tree.2016.11.004>>. Acesso em: 1 jan. 2022.
- GIRARDI, Leopoldo Justino; QUADROS, Odone José de. **Filosofia**. 13. ed. Porto Alegre : Editora Acadêmica , 1988.
- GRUZDEV, Ivan; TERENCEV, Evgeniy; DZHAFAROVA, Zibeyda. Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities. **Higher Education: The International Journal of Higher Education Research**, v. 79, n. 5, p. 773–789, 2019. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-019-00437-w>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- GUTIÉRREZ-SERRANO, Norma Georgina. Producción de conocimiento y formación de investigadores. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educação**, v. 43, n. 43, p. 1–16, 2014.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. 2006. 1–175 f. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89304>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- IGLESIAS, Sonia Regina Abdalla. **A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na UNIFESP**. 2006. 1–100 f. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/21226>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- IGREJA, Suellen Gregatti. **A escrita na formação de um pesquisador: marcas de reformulação textual em versões de texto**. 2017. 1–212 f. Tese – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-113700/%0A>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

- KIRKPATRICK, Katherine J. Online Doctoral Students Writing for Scholarly Publication. **Computers and Composition**, v. 52, p. 19–36, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.01.012>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- LARA, Rafael da Cunha. **Sob o signo de Jano: Tensionamentos no trabalho docente com usos de tecnologias digitais na Pós-Graduação Stricto Sensu**. 2016. 1–393 f. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167927>>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo de pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, p. 753–767, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wLHFrS8XRcJhbYr8bMMWysL/?lang=pt>>. Acesso em: 14 out. 2022.
- LIMA-FILHO, Raimundo Nonato. **Autorregulando e Autodeterminado - duas formas de alunos de Pós-Graduação aprenderem a aprender contabilidade**. 2016. 1–161 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-14062016-111715/publico/CorrigidaRaimundo.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- LOWERY, Kendra; GEESA, Rachel Louise; MCCONNELL, Kat. Self-Regulated Learning of Mentees and Mentors in an Education Doctorate Peer Mentoring Program. **Mid-Western Educational Researcher**, v. 31, n. 2, p. 186–209, 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, p. 1–21, 2022.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, p. 1–20, 2019.
- MARIA-GOROSTIAGA, Jorge. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 37–45, 2017. Disponível em: <<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/22>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- MAZZA, Débora. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e Fapesp. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 521–547, 2009.
- MCHAEELIS. **MOTIVAÇÃO**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/motivacao/>>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- MICHAELIS. **Vivência**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQj5p>>. Acesso em: 23 set. 2022.
- MOREIRA, Danielle de Araújo. **Prazer e sofrimento de docentes e discentes na Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem**. 2018. 1–125 f. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Belo Horizonte, 2018.
- MORENO BAYARDO, María Guadalupe; JIMENEZ MORA, José Margarito; RTIZ LEFORT, Verónica. Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de

relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación.

Perfiles Educativos, p. 140–155, 2011.

MORENO-BAYARDO, María Guadalupe. Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 12, n. 33, p. 561–580, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORENO-BAYARDO, María Guadalupe; JIMÉNEZ-MORA, José Margarito; ORTIZ-LEFORT, Verónica. Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación.

Perfiles Educativos, v. 33, n. 132, p. 142–157, 2011.

MOUSTAKAS, Clark. **Phenomenological Research Methods**. 1. ed. California: Editora SAGE Publications, 1994.

MURRAY, Rowena; CUNNINGHAM, Everarda. Managing researcher development: “Drastic transition”? **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 7, p. 831–845, 2011.

Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.482204>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NIEHAUS, Elizabeth; GARCIA, Crystal; READING, Jillian N. The road to researcher: the development of research self-efficacy in higher education scholars. **Journal for the study of postsecondary and Tertiary Education**, v. 3, p. 1–20, 2018. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cehsedadfacpub/86/>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 18–30, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3>. Acesso em: 19 jan. 2020.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientando e Orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educacao and Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1055–1076, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JKQjXW6T4PmtkqCJFN5T9Md/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 6 out. 2022.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **A Formação do pesquisador na Pós-Graduação em Educação na Universidade Moderna: valores epistemológicos e ético-políticos**. 2013. 1–333 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, Belém, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3631>>.

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas De Formação De Pesquisadores Da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 103–118, 2017.

PULITA, Edemir José. Desafios Epistemológicos para a construção de conhecimentos na pesquisa em Educação. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, p. 06–19, out. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9428>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ROBERTS, Linds. "This Is Just What We Do": PhD Students on Becoming Scholars in a Community of Practice. **Communications in Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 75–94, 2021a.

_____. "This Is Just What We Do": PhD Students on Becoming Scholars in a Community of Practice. **Communications in Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 75–94, 2021b.

SALDAÑA, Johnny. Researcher, Analyze Thyself. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 17, n. 1, p. 1–7, 2018. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1609406918801717>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

_____. **The Coding Manual For Qualitative Researches**. 2. ed. Los Angeles: Editora SAGE, 2013.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Sílvio Áncizar. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Editora Argos - Editora da Unochapecó, 2015.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 141–152, 2015. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/psuf/a/Xwwrt737WYsRk6Mb3qpC7Yc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; NASCIMENTO, Maria Poliana Silva. O comprometimento do estudante universitário e a sua formação acadêmica.

Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, p. 1–13, 2019. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/o-comprometimento-do-estudante-universitario-e-a-sua-formacao-academica/>>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1–95, jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211>>.

Acesso em: 24 jan. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Editora Navegando Publicações, 2018. Disponível em:

<researchgate.net/publication/326240958_O_trabalho_intensificado_nas_federais_pos-graduacao_e_produtivismo_academico/link/5bf7dd61299bf1a0202da27a/download>.

Acesso em: 6 out. 2022.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP**. 2018. 1–251 f. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2018.

SILVA, Alexandro da; CASTRO-SILVA, Carlos Roberto; MOURA, Ludmila de. Pesquisa qualitativa em saúde: percursos e percalços da formação para pesquisadores

- iniciantes. **Saude e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 632–645, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XZh9NzxWmDrbV7HD9wS4Yxp/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- SILVA, Margarete Fátima Pauletto Sales e. **Mobilização da escrita no mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação**. 2012. 1–203 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2012. . Acesso em: 23 jan. 2020.
- SINGH, Michael. Post-Monolingual Research Methodology: Multilingual Researchers Democratizing Theorizing and Doctoral Education. **Education Sciences**, v. 7, n. 28, p. 1–20, 2017.
- SMITH, Jonathan A.; OSBORN, Mike. Análise fenomenológica interpretativa. **Psicologia Qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa**. 2019. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. p. 44–77.
- SOUZA, Donizeti Leandro de et al. The Perspective of Researchers on the Challenges of Research in Brazil. **Educacão e Pesquisa**, v. 46, p. 1–20, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/WgdZnSMrX49LLTJMffmsqNK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- TEIXEIRA, Daniel Lemos. **Concepção e implementação de plataforma para gestão do conhecimento em programas de Pós-Graduação**. 2011. 1–203 f. Tese – Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96017>>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- TEIXEIRA, Lilian Aparecida; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 2, p. 525–541, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZHsQQK5CC6Bc3Nfyn9bh7Bd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Méthodes de Recherche pour l'Éducation**. 2. ed. Montreal/Bruxelas: Presses de l'Université de Montréal et de Boeck, 1996.
- _____. **Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation**. 1. ed. Quebec: Editora ADEREQ, 2019. Disponível em: <http://adesaq.ca/wp-content/uploads/ADEREQ_Référentiel_chercheurs_mars_2019_Final.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- VAUGHAN, Michelle; BOERUM, Christopher; WHITEHEAD, Linda Skelton. Action Research in Doctoral Coursework: Perceptions of Independent Research Experiences. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 13, n. 1, p. 1–8, 2018.
- WARREN, Mark R; PARK, Soojin Oh; TIEKEN, Mara Casey. The Formation of Community-Engaged Scholars: A Collaborative Approach to Doctoral Training in Education Research. **Harvard Educational Review**, v. 86, n. 2, p. 233–260, 2016.

WASSEN, Joyce. **A excelência dos programas de pós-graduação em educação: visão dos coordenadores**. 2014. 1–246 f. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250770>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ZANOTTO, Mercedes; GAETA-GONZÁLES, Martha Leticia. Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. **Perfiles Educativos**, p. 160–176, 2018.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	171
APÊNDICE B- E-MAIL ENVIADO À SECRETARIA DOS PPGSS.....	164
APÊNDICE C- PERGUNTAS DO <i>SURVEY</i>	162
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165
APÊNDICE E- <i>E-MAIL</i> ENVIADO OS PARTICIPANTES QUE CONCLUÍRAM O SURVEY.....	170
APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	172

.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: Vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil egressos de 2016 a 2020

Pesquisador: BEATRIZ MARIA ZOPPO

Versão: 5

CAAE: 38449920.1.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.444.753

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, no documento postado em a presente emenda justifica-se: “após a qualificação do projeto ter passado por uma banca. A banca solicitou alteração no nome do projeto e alteração nos objetivos da pesquisa delimitando o público-alvo a ser investigado. O tema passou a ser denominado: Vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil egressos de 2016 a 2020. Vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil egressos de 2016 a 2020. O Objetivo geral: Evidenciar as vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil em egressos de 2016 a 2020. Os objetivos específicos passaram a ser: a) Caracterizar os participantes da pesquisa em seu espaço, tempo e história que contribuíram para sua vivência formativa. b) Descrever as vivências formativas do pesquisador que contribuíram para o seu desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual. c) Analisar as possíveis relações entre as vivências do pesquisador e o desenvolvimento intelectual do pesquisador.”

Objetivo da Pesquisa:

A emenda tem por objetivo aperfeiçoar o nome e objetivos da pesquisa, bem como delimitar o público-alvo da pesquisa para egressos de 2016 a 2020

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Emenda de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos necessários em conformidade com as Resoluções do CNS nºs 466/12 e 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda aprovada, pois, em consonância com os ditames éticos e legais das Resoluções nºs 466/12 e 510/16, ambas do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1953085_E2.pdf	22/05/2022 17:08:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochuradapesquisafinal.docx	28/04/2021 13:43:51	BEATRIZ MARIA ZOPPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_final.docx	28/04/2021 13:42:48	BEATRIZ MARIA ZOPPO	Aceito

Justificativa de Ausência				
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/09/2020	BEATRIZ MARIA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10:42:13	ZOPPO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 01 de Junho de 2022

Assinado por: Ana Carla Efig (Coordenador(a))

APÊNDICE B – E-MAIL ENVIADO À SECRETARIA DOS PPGSS

Prezado(a) Secretário(a) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação!

Meu nome é Beatriz Maria Zoppo, sou doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Dilmeire Sant`Anna Vosgerau

A pesquisa que estou desenvolvendo aborda as experiências de aprendizagem obtidas (por hoje já doutores em Educação) durante o período em que cursaram o doutorado que contribuíram à sua formação enquanto pesquisador(a).

Estou iniciando a primeira fase de coleta de dados e venho , por meio deste, pedir-lhe a gentileza de enviar para o(a)s aluno(a)s egresso(a)s do Doutorado de sua Instituição de Ensino para que ele(a)s possam participar dessa fase da minha pesquisa, respondendo a uma enquete (*one survey*), a qual poderá ser acessado pelo link : https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5AU5a6wIRMiESkB

Agradeço-lhe muitíssimo desde já por poder contar com sua colaboração, dada a relevância da minha pesquisa em curso.

Saudações acadêmicas,

Beatriz Maria Zoppo

Doutoranda em Educação/PUCPR

Na parte superior da primeira página da enquete, sugiro que conste, a quem abrir para respondê-la, o seguinte:

Prezado(a) pesquisador(a),

Meu nome é Beatriz Maria Zoppo, sou doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa que estou desenvolvendo aborda as experiências de aprendizagem obtidas (por hoje já doutores em Educação) durante o período em que cursaram o doutorado que contribuíram à sua formação enquanto pesquisador(a).

Estou iniciando a primeira fase de coleta de dados e venho , por meio deste, convidá-lo(a) a participar dessa fase, respondendo a uma enquete (*one survey*), a qual poderá ser acessado pelo link : https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5AU5a6wIRMiESkB

Agradeço-lhe muitíssimo, desde já, por poder contar com sua colaboração, dada a relevância da minha pesquisa em curso.

Saudações acadêmicas,

Beatriz Maria Zoppo

Doutoranda em Educação/PUCPR

APÊNDICE C- PERGUNTAS DO SURVEY

Faixa etária: () 21 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () 61 ou mais

Graduação _____ ano _____

Participação em Iniciação Científica () SIM () Não () Iniciei, mas não concluí

Universidade que realizou o Mestrado _____

Programa Pós-Graduação que pertenceu no Mestrado. (Escrever por extenso, sem abreviaturas):

_____ Ano que defendeu a dissertação _____

Teve bolsa para estudo: () SIM () Não

Universidade que realizou o Doutorado _____

Programa Pós Graduação no Doutorado (escrever por extenso, sem abreviaturas)

_____ Ano que defendeu a tese _____

Teve bolsa para estudo: () SIM () Não

Você publicou a sua dissertação de Mestrado () SIM () Não

Se sim, assinale a alternativa

() Livro () artigo () Eventos () Capítulo de livro

Você publicou a sua Tese de Doutorado () Sim () Não

Se sim, assinale a alternativa

() Livro () artigo () Eventos () Capítulo de livro

Nos últimos cinco anos quantas investigações você publicou artigos em revistas com qualis

A _____

Nos últimos cinco anos quantas investigações você publicou em revistas com qualis

B _____

Quais motivos levaram a busca pela titulação de Mestre?

Quais motivos levaram a busca pela titulação de doutor?

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **Vivências formativas do pesquisador em Educação**. Sua participação é de grande valia, pois poderá contribuir para a formação de futuros pesquisadores.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Caso haja interesse em participar como colaborador(a) nesta pesquisa, a sua participação está sujeita ao aceite deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e às respostas ao questionário. O tempo de preenchimento desse questionário é de aproximadamente cinco minutos. Na sequência, caso seja selecionado para a segunda fase da pesquisa, será agendada uma entrevista, com dia e horário marcados antecipadamente via *e-mail*. A entrevista será realizada de modo *on-line* e o tempo previsto é de uma hora.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está sendo alertado de que da pesquisa a se realizar você pode esperar alguns benefícios, especialmente: a contribuição para a formação de futuros doutores a partir do compartilhamento de suas experiências. Por outro lado, é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: sentir-se constrangido ao revisitar um momento da vida que pode não trazer boas recordações a respeito do período de doutoramento. Para minimizar tais riscos, nós, pesquisadores, aconselhamos a desistência, a qualquer momento da pesquisa, sem que ocorra quaisquer constrangimentos para nenhuma das partes.

SIGILO, PRIVACIDADE E AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda a pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações sobre suas dúvidas e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas neste projeto são Beatriz Maria Zoppo e Dilmeire Sant'Anna Vosgerau. Você pode entrar em contato conosco por meio do seguinte número de telefone (41) 99603-4885.

A saber, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto de um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam

respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como deveria ser ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o CEP da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) pelo telefone (41) 3271-2103, de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h30 ou pelo e-mail: **nep@pucpr.com.br**.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste TCLE e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado, e tendo compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar desta pesquisa, totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Tem interesse em participar da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE E- *E-MAIL* ENVIADO OS PARTICIPANTES QUE
CONCLUÍRAM O SURVEY

Prezado Dr.

Você participou do primeiro processo da investigação - respondendo um *survey*, sobre a temática **“Vivências que contribuíram para a sua formação como pesquisador”**, coordenado pela professora Dra. Dilmeire Vosgerau (PUCPR) e realizada por mim, Beatriz Maria Zoppo, doutoranda em Educação pela PUCPR.

Devido ao seu amplo conhecimento, gostaria de convidá-lo a participar de um segundo momento da nossa investigação: uma entrevista *on-line* já nos próximos dias.

Considerando que o programa, ao qual você foi diplomado como Doutor(a), foi avaliado pela CAPES com conceito 6 Ou 7, entende-se que seu perfil pode muito contribuir nesse processo investigativo e seria de imensurável prazer tê-lo conosco nessa etapa de construção de conhecimento.

Anexo segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Gostaria que retornasse esse *e-mail*, se possível, ainda essa semana, com dias e horários que lhe são possíveis, assim, marcamos a entrevista que será realizada através da plataforma do Teams.

Desde já, meus sinceros agradecimentos pela sua disponibilidade de modo a contribuir com o crescimento do conhecimento científico.

Atenciosamente,

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistador _____
Entrevistado _____ Data _____
Recursos _____

Explicar o motivo da pesquisa; agradecer a disponibilidade, solicitar a autorização para a gravação e utilização dos dados na pesquisa; explicar o problema de pesquisa, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados (TCLE); explicar o procedimento.

Conte sobre você em relação às suas escolhas acadêmicas; como é e foi para você esse processo de formação e o que te motivou para o doutorado? O incentivo ao estudo veio de quem. Seus pais se preocupavam com essa formação?

Gostaria que você relatasse sobre a elaboração do seu projeto de pesquisa para o doutorado. Como foi para colocar as suas ideias no papel, o projeto continuou o mesmo desde a sua admissão, foi alterado durante o processo, você se identificou com ele?

Como orientador auxiliou na elaboração do seu projeto?

Como as disciplinas te auxiliaram a elaborar o seu projeto?

Você precisou passar o projeto pelo comitê de ética? Como foi esse aprendizado?

Como você descreve a sua compreensão sobre as abordagens qualitativas e quantitativas?

Como você aprendeu?

Como as disciplinas contribuíram para essa compreensão?

Como se deu a escolha pela abordagem de sua pesquisa?

Como estava o seu domínio para situar a sua perspectiva em uma perspectiva epistemológica, seu conhecimento sobre as correntes paradigmáticas da pesquisa, sobre a filosofia da ciência?

Teve orientação? Como as disciplinas te auxiliaram? O que te motivou a buscar esse domínio?

Antes de entrar no Dourado você já compreendia sobre as diferentes perspectivas epistemológicas?

Você soube enquadrar a sua pesquisa respeitando as regras dela?

Como se apropriou de tal conhecimento?

Descreva como ocorreu a definição do seu problema de pesquisa? Como foi verificado a viabilidade desse problema de pesquisa

Como as disciplinas te auxiliaram?

Como o orientador te auxiliou?

Descreva como foi a elaboração dos objetivos de sua pesquisa? Como as disciplinas te auxiliaram? Como o orientador te auxiliou?
Descreva como ocorreu a escolha da metodologia de sua pesquisa? Você já tinha um repertório sobre as metodologias que facilitaram a sua escolha para a resolução do problema de pesquisa? Como as disciplinas te auxiliaram? Como o orientador te auxiliou? O que você fez para superar?
Como ocorreu a construção e definição do seu referencial teórico? Na sua opinião o referencial te auxiliou em qual momento da pesquisa?
Você precisou fazer estudos de revisão de literatura? Quais estudos você fez? Quais bases você utilizou? Esses estudos ajudaram na construção de sua tese? Em qual momento? Como você aprendeu?
Você possuía domínio de uma língua Estrangeira? Qual? A Língua Estrangeira que contribuiu na sua pesquisa e como? Qual o local que você fez o exame de suficiência? Você possui o domínio de outras línguas?
Como você obteve os conhecimentos necessários para a finalização de sua tese com a instituição vinculada. Em relação as normas, procedimentos? Como você aprendeu?
Quais foram as suas experiências de aprendizagem relacionadas a elaboração do instrumento utilizado em sua pesquisa de Doutorado? Qual instrumento você utilizou? Como foi a validação desse instrumento? Como as disciplinas em seu programa contribuíram para isso? Como você aprendeu?
Relate como foi a aplicação desse instrumento? Você utilizou algum recurso tecnológico para isso? Quais foram? Como você aprendeu a utilizar esses recursos?

Como você descreve a sua habilidade em realizar uma entrevista, um grupo focal ou algum outro instrumento?
Você utilizou algum software para a análise de dados? Se utilizou relate como foi a sua aprendizagem com esse software, a iniciativa que o fez utilizar. Você já conhecia esse software? Caso não tenha utilizado relate o motivo da não utilização E o processo de análise de dados, como foi para você? Relate como foi essa aprendizagem? Utilizou codificação? Utilizou algum autor específico?
Descreva como ocorreu a sua aprendizagem para a interpretação dos resultados? Como foi essa etapa para você?
Como foi o processo de escrita da sua tese? O que você acha que foi um marco importante em termos de aprendizagem que te auxiliou nesse processo. Como as disciplinas contribuíram? Como foi o seu aperfeiçoamento? O papel do seu orientador nesse processo, como foi?
Você tem publicações e como foi a aprendizagem para isso? Você divulgou os resultados de sua pesquisa? Em qual meio? Você tem algum critério para a escolha desse meio utilizado? Como você descreve a sua aprendizagem para a submissão de artigos em revistas, dossiês, livros Quem te auxiliou nesse processo?
No processo de elaboração de sua tese você participou de eventos? Quais? Esses eventos te auxiliaram no alinhamento de sua pesquisa? Como você recebia feedbacks no momento da apresentação? Como você encontrava esses eventos? Você participou na organização de algum evento? Quem a (o) motivou?
Você participou, junto com seu orientador, em editais para fomentos a pesquisa?
Durante o seu doutorado ocorreu uma mudança em relação a sua compreensão sobre as pesquisas de forma geral. Quais foram e descreva como você percebeu isso?

Durante o seu doutorado você percebia a relevância das pesquisas acadêmicas relacionando como você enxerga hoje?
Como você viu seu engajamento na pesquisa de doutorado?
Quando você lê uma pesquisa o que mais chama a sua atenção na publicação. Quais as minúcias que deixam você mais focado? Quais as suas percepções em relação as pesquisas de outros?
Como você soube lidar com retrocessos críticas sinalizadas em sua pesquisa? Tiveram críticas? De quem?
Participou em grupo de pesquisa? Qual foi a sua motivação para essa participação e como as discussões no grupo contribuíram para as suas aprendizagens?
Como você descreve a contribuição do trabalho em grupo para a sua aprendizagem no doutorado? Contribuíram para a sua formação esse trabalho em grupo? Em quais momentos?
Como foi a relação estabelecida com o seu orientador?
Quais foram as maiores dificuldades na realização de sua pesquisa e como você as resolveu? Quais foram as experiências de aprendizagem marcantes que contribuíram no seu processo constitutivo como pesquisador? Você percebeu alguma dificuldade, facilidade na realização de sua pesquisa que eu não tenha perguntado? Quais as tarefas que você fez que não estavam relacionados a sua pesquisa? Como você percebe que seus valores éticos influenciaram na condução de sua pesquisa? Você teve formação ética na pesquisa no Doutorado? Se você fosse deixar uma mensagem para alguém, enquanto estratégias de aprendizagem no doutorado, o que você recomendaria? Faltou alguma coisa que eu não perguntei e você gostaria de comentar?

APÊNDICE E – E-MAIL ENVIADO À SECRETARIA DOS PPGSS

Prezado(a) Secretário(a) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação!

Meu nome é Beatriz Maria Zoppo, sou doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Dilmeire Sant`Anna Vosgerau

A pesquisa que estou desenvolvendo aborda as experiências de aprendizagem obtidas (por hoje já doutores em Educação) durante o período em que cursaram o doutorado que contribuíram à sua formação enquanto pesquisador(a).

Estou iniciando a primeira fase de coleta de dados e venho , por meio deste, pedir-lhe a gentileza de enviar para o(a)s aluno(a)s egresso(a)s do Doutorado de sua Instituição de Ensino para que ele(a)s possam participar dessa fase da minha pesquisa, respondendo a uma enquete (*one survey*), a qual poderá ser acessado pelo link : https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5AU5a6wIRMiESkB

Agradeço-lhe muitíssimo desde já por poder contar com sua colaboração, dada a relevância da minha pesquisa em curso.

Saudações acadêmicas,

Beatriz Maria Zoppo

Doutoranda em Educação/PUCPR

Na parte superior da primeira página da enquete, sugiro que conste, a quem abrir para respondê-la, o seguinte:

Prezado(a) pesquisador(a),

Meu nome é Beatriz Maria Zoppo, sou doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa que estou desenvolvendo aborda as experiências de aprendizagem obtidas (por hoje já doutores em Educação) durante o período em que cursaram o doutorado que contribuíram à sua formação enquanto pesquisador(a).

Estou iniciando a primeira fase de coleta de dados e venho , por meio deste, convidá-lo(a) a participar dessa fase, respondendo a uma enquete (*one survey*), a qual poderá ser acessado pelo link : https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5AU5a6wIRMiESkB

Agradeço-lhe muitíssimo, desde já, por poder contar com sua colaboração, dada a relevância da minha pesquisa em curso.

Saudações acadêmicas,

Beatriz Maria Zoppo

Doutoranda em Educação/PUCPR

