

**A formação de pesquisadores na área da educação: análise da literatura em espanhol**

**The training of researchers of education: analysis of the literature in Spanish**

**La formación de investigadores en el área de la educación: análisis de literatura española**

Andréa de Paula Pires\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9514-0476>

**Resumo:** O artigo apresenta uma revisão de literatura sobre a formação de pesquisadores na área da Educação na literatura em língua espanhola. Foram catalogados 64 trabalhos, os quais foram agregados em quatro categorias de análise. Os textos estudados integram o acervo bibliográfico de uma pesquisa mais ampla já concluída, que teve como objeto de estudo a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil. De modo geral, este estudo aponta que a formação de pesquisadores em Educação na literatura em língua espanhola discute importantes aspectos, dentre os quais: didático-pedagógico, contextual, individual e culturas de formação. O ato de pesquisar compreende um ofício, a prática da pesquisa não é uma habilidade natural do pesquisador, mas é a consequência de um trabalho que pode ser aprendido e também ensinado. Os pesquisadores são formados em instituições marcadas por estrutura de poder e relações hierárquicas, a qual recebe interferência de diferentes fatores, a saber: individual, contextual, didático-pedagógico, cultural, etc.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de pesquisadores. Revisão de literatura.

**Abstract:** The article presents a literature review on the training of researchers in the field of Education in Spanish language literature. Sixty-four researches were catalogued, which were aggregated into four categories of analysis. The texts studied are part of the bibliographic collection of a broader research already completed, which had as its object of study the training of researchers in the field of Educational Policy in Brazil. In general, this study points out that the training of researchers in Education in the Spanish language literature discusses important aspects, including: didactic-pedagogical, contextual, individual and training cultures. The act of research comprises a craft, the practice of research is not a natural skill of the researcher, but it is the consequence of a job that can be learned as well as taught. Researchers are trained in institutions marked by a power structure and hierarchical relationships, which are influenced by different factors, namely: individual, contextual, didactic-pedagogical, cultural, etc.

**Keywords:** Education. Training of researchers. Literature review.

**Resumen:** El artículo presenta una revisión de la literatura sobre la formación de investigadores en el campo de la Educación en la literatura en lengua española. Se catalogaron 64 obras, que se agruparon en cuatro categorías de análisis. Los textos estudiados forman parte del acervo bibliográfico de una investigación más

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). E-mail: <andreappires@hotmail.com>.

amplia ya completada, que tuvo como objeto de estudio la formación de investigadores en el campo de la Política Educativa en Brasil. En general, este estudio señala que la formación de investigadores en Educación en la literatura en lengua española discute aspectos importantes, entre ellos: las culturas didáctico-pedagógicas, contextuales, individuales y formativas. El acto de investigar comprende un oficio, la práctica de la investigación no es una habilidad natural del investigador, sino la consecuencia de un trabajo que se puede aprender tanto como enseñar. Los investigadores se forman en instituciones marcadas por una estructura de poder y relaciones jerárquicas, las cuales están influenciadas por diferentes factores, a saber: individuales, contextuales, didáctico-pedagógicos, culturales, etc.

**Palabras clave:** Educación. Formación de investigadores. Revisión de literatura.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre a formação de pesquisadores na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na área da Educação, em língua espanhola. Foram catalogados 64 textos (publicados entre 1997-2019) que integram o acervo bibliográfico de uma pesquisa mais ampla, que objetivou apreender o *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil. Na referida pesquisa constatou-se que a literatura que trata da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional é escassa, contando apenas com sete trabalhos publicados (DALPIAZ, 2017; GOROSTIAGA, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2017, 2019; PIRES, 2019, 2021; TELLO, 2017). Diante disso, decidiu-se expandir o levantamento para as publicações sobre a formação de pesquisadores para a área de Educação, em Português, Inglês e Espanhol. O levantamento resultou na catalogação de 143 trabalhos, sendo 36 em Português, 73 em Espanhol e 34 em Inglês. O total de trabalhos da área de Educação é de 99 (Tabela 1).

**Tabela 1** – Quantitativo de trabalhos que abordam a temática, conforme as categorias de análise: publicações no contexto nacional e internacional (1997-2019)

| Categorias   | Nacional | Internacional Espanhol | Internacional Inglês | Total      |
|--|----------|------------------------|----------------------|------------|
| Formação de pesquisadores de acordo com os aspectos genéricos  | 5        | 8                      | 24                   | 37         |
| Formação de pesquisadores na área da Educação                  | 25       | 64                     | 10                   | 99         |
| Formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional | 6        | 1                      | 0                    | 7          |
| <b>Total geral</b>   |          |                        |                      | <b>143</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Neste artigo, são analisados os trabalhos relacionados à área de Educação, publicados em Espanhol (64 trabalhos). O interesse em investigar aspectos da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional está relacionado ao vínculo da autora com a *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (Relepe). No âmbito desta rede, em 2015, foi criado o Eixo 8 – Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. A partir disto, diversos pesquisadores começaram a investir em pesquisa sobre essas questões.

O levantamento foi realizado a partir da consulta de diferentes bases de dados, tais como: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Educ@; Crossref; Redalyc; Google Acadêmico; Banco de Teses da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e Plataforma Sucupira. Os descritores utilizados foram: “formação do pesquisador em Política Educacional”; “formação do pesquisador”; “formação em política educacional”; “processo formativo na pesquisa”; “formação + doutorado”; e “formação para a pesquisa”.

A partir da análise dos textos incluídos nesta revisão, dois elementos centrais foram identificados: os processos de formação e os recursos envolvidos nesses processos (as políticas que os organizam, a infraestrutura etc.). Esses elementos têm sido utilizados para determinar a eficiência educacional e, ao mesmo tempo, evidenciam que as determinações políticas têm estado acima dos recursos humanos e materiais que, na atualidade, são oferecidos aos docentes e discentes.

Na literatura em língua espanhola as discussões e os dados apresentados sobre a formação de pesquisadores na Pós-Graduação possuem relevante consistência teórica e empírica. Os estudos se dão em diversos contextos, abordagens, vivências, preocupações e realizações nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

A importância deste estudo está relacionada a escassez de estudos sobre a formação para a pesquisa no Brasil, principalmente no Doutorado (SAVIANI, 2007; PINTO; MARTINS, 2009; NASCIMENTO, 2018; MAINARDES; STREMEL, 2019).

No Brasil, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi instituída oficialmente pelo Parecer N° 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965), mas o seu processo de institucionalização teve início nos primeiros anos da década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BIANCHETTI; VALLE, 2014). A expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que se acentuou a partir dos anos de 1990 (GATTI, 2001) e, principalmente, na atual conjuntura em que a produtividade e a mercantilização da Pós-Graduação está em constante crescimento (FERREIRA; PACHECO, 2009), trouxe para o debate científico não apenas a análise sobre os produtos obtidos com as inúmeras teses e dissertações produzidas, mas passou também a apontar a necessidade de analisar as condições de produção e dos contextos da formação de pesquisadores, especialmente em nível de Doutorado.

### A formação de pesquisadores na área da Educação como objeto de estudo na literatura em língua espanhola

Como já indicado, na literatura espanhola foram localizados um total de 64 trabalhos na área da Educação, incluindo livro, capítulo de livro, artigo, *e-book* e resenha. O Quadro 1, a seguir, mostra a quantidade de trabalhos incluídos nessa revisão de literatura sobre a formação de pesquisadores na área da Educação e seus respectivos autores, de acordo com o tipo de material.

**Quadro 1** – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura da área da Educação e os respectivos autores

| Formação de pesquisadores na área da Educação |            |  |
|---|------------|--|
| Formato                                       | Quantidade | Autores  |
| Livro   | 15         | Béjar e Hernández (1996); Moreno Bayardo (2000); Wainerman e Sautu (2001); Moreno Bayardo (2006); Soriano (2008); Jiménez Garcia (2010); Moreno Bayardo (2010); Ortiz Lefort (2010); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a); Sánchez Puentes (2014); Abero <i>et al.</i> (2015); Fregoso e García (2016); Acuña Gamboa, Barraza Macías e Dipp, (2017); Fernández Fastuca (2018); Díaz Barriga <i>et al.</i> (2019).   |
| Capítulo de livro                             | 1          | Wainerman e Sautu (1997).  |
| Artigo  | 45         | Gutiérrez (1997); Moreno Angarita (1997); Serrano (1997); Zapata (1997); Martínez Rizo (1999); Moreno Bayardo (2003); Agudelo (2004); Rincón Ramírez (2004); Moreno Bayardo (2005); Rivas Tovar (2005); Sánchez Ruiz e Espinosa Castillo (2005); Torres Frías (2006); Sañudo (2006); Moreno Bayardo (2007); Quintero-Corzo, Munévar-Molina e Munévar-Quintero (2008); Fontaines-Ruiz e Urdaneta (2009); Jiménez Garcia (2009a); Jiménez Garcia (2009b); Moreno Bayardo (2009); Tillema, Mena Marcos e Orland Barak (2009); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2010); |

| Formação de pesquisadores na área da Educação |            |   |
|---|------------|---|
| Formato                                       | Quantidade | Autores   |
|   |            | Álvarez Balandra e Álvarez Tenorio (2011); Jiménez Mora, Moreno Bayardo e Ortiz Lefort (2011); Moreno Bayardo (2011); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011b); Moreno Bayardo e Romero Morett (2011); Fernández Fastuca (2012); Fernández Fastuca e Wainerman (2012); Ortiz Lefort <i>et al.</i> (2012); Fernández Fastuca (2013); Fernández Fastuca e Wainerman (2013); Sime Poma (2013); Dietz (2014); Gutiérrez Serrano (2014); Rojas Granada e Aguirre Cano (2015); Castro Azuara e Sánchez Camargo (2016); Escalante Ferrer e García Pacacio (2016); Moreno Bayardo, Torres Frías e Jiménez Mora (2016); Carrera Hernández, Madrigal Luna e Lara García (2017); Del Valle <i>et al.</i> (2017); Domínguez, Fregoso, Reyes e Robles (2017); Pérez, Arroyo e Romero (2017); Fernández Fastuca e Guevara (2017); Bermúdez García, Morales Hidalgo e García Zacarías (2018); Pedraza Longi (2018). |
| <i>E-book</i>                                 | 2          | Díaz Barriga (2013); Poma e Diaz-Bazo (2019).   |
| Resenha                                       | 1          | Moreno Bayardo (2016).  |
| <b>Total</b>                                  | <b>64</b>  |   |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

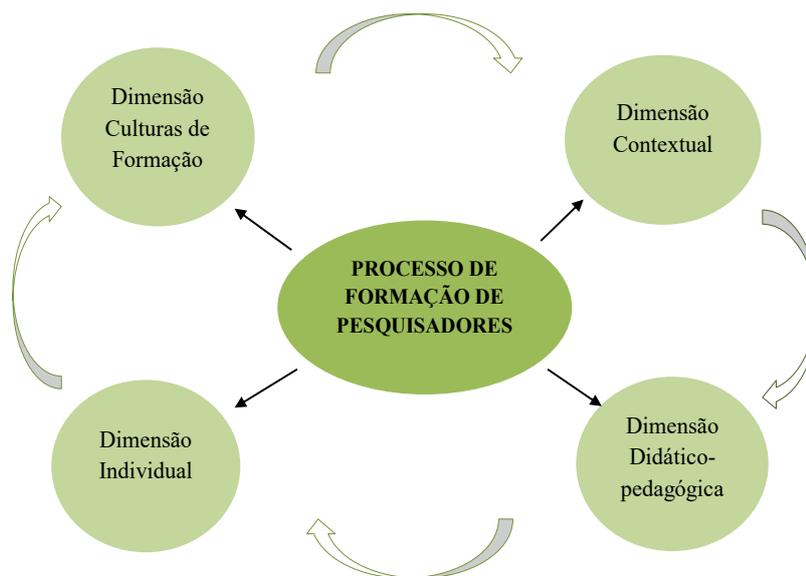
A partir da leitura dos textos, verifica-se que os autores abordam o processo de formação de pesquisadores como uma prática social. O conceito e a prática da pesquisa partem de uma perspectiva social e os processos de socialização são o fundamento organizador sobre o qual os autores desenvolvem suas discussões a partir de diferentes perspectivas. A formação de pesquisadores abordada nos textos analisados, assim como todo objeto de estudo da prática social, constitui-se por um nexos complexo de elementos com múltiplas relações e dimensões, que podem ser analisados em diferentes níveis de generalidade.

Na teoria de Bourdieu (1996), o campo científico, assim como todo o espaço social, está inscrito em uma perspectiva relacional, há uma origem social da visão de mundo dos agentes, das formas de percepção, pensamento e ação. É nessa perspectiva relacional que ocorre o estudo das interações e os sistemas de relações entre os agentes e classes sociais. Para Bourdieu (1996), a realidade é relacional e é necessário pensar o mundo de modo relacional. Tal afirmação encaminha-se então no sentido de dar privilégio a leitura relacional dos diversos enfoques que constituem a formação de pesquisadores.

O que configura o processo de formação de cada pesquisador e explica o nível de qualidade das realizações que se executa nesse processo, está em grande parte relacionado com o modo em que o pesquisador em formação vive e articula as condições de ordem pessoal, familiar, profissional, econômica, bem como, as condições que a instituição oferece nas experiências de aprendizagens, estilos de orientação, formas de interação com o corpo docente e seus pares (MORENO BAYARDO, 2011). Ou seja, a relação entre diferentes dimensões que interferem no processo formativo para a pesquisa.

Dessa forma, para fins de organização das informações estudadas, os textos foram integrados em categorias de análise, as quais buscam, a partir dessa estruturação, criar relações entre os diferentes aspectos que permeiam a formação de pesquisadores. As categorias de análise foram classificadas em: a) Dimensão Contextual; b) Dimensão Didático-pedagógica; c) Dimensão Individual; e, d) Dimensão Culturas de formação. Dessa forma, admitiu-se a existência de diferentes elementos que interferem e se inter-relacionam nos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010), os quais são representados na Figura 1.

**Figura 1** – Diagrama das dimensões que interferem e se inter-relacionam nos processos de formação de pesquisadores



**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

É importante frisar que, ao tentar determinar as características de cada dimensão, percebeu-se a difícil tarefa que envolve esse tipo de separação, uma vez que muitos textos apresentam discussões que integram mais de uma dimensão. Diante disso, a seleção foi realizada considerando a dimensão em que o autor destinou maior foco na discussão, evitando, assim, a inclusão de um mesmo texto em mais de uma categoria. A seguir, são apresentadas, por categoria, algumas características das pesquisas incluídas nessa revisão.

### a) Dimensão Contextual

A Dimensão Contextual inclui 18 textos (BÉJAR E HERNÁNDEZ, 1996; MORENO ANGARITA, 1997; SERRANO, 1997; AGUDELO, 2004; RINCÓN RAMÍREZ, 2004; RIVAS TOVAR, 2005; SÁNCHEZ RUIZ E ESPINOSA CASTILLO, 2005; MORENO BAYARDO, 2009; ORTIZ LEFORT, 2010; MORENO BAYARDO, 2011; ORTIZ LEFORT *et al.*, 2012; DÍAZ BARRIGA, 2013; SIME POMA, 2013; DIETZ, 2014; ROJAS GRANADA E AGUIRRE CANO, 2015; MORENO BAYARDO, 2016; CARRERA HERNÁNDEZ, MADRIGAL LUNA E LARA GARCIA, 2017; DEL VALLE *et al.*, 2017), os quais apresentam uma discussão extremamente necessária para entender que os contextos institucional, econômico e político influenciam diretamente nas formas de orientações, tempos e prioridades dos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010; ROJAS GRANADA; AGUIRRE CANO, 2015). Essa dimensão abrange uma abordagem predominante que se assume no campo acadêmico e, como consequência, influencia nos processos de formação de pesquisadores no contexto institucional, político e econômico. Ademais, tal dimensão considera o estrutural como um fenômeno.

Para Ortiz Lefort (2010), a pesquisa científica envolve uma organização composta por comunidades e grupos de pesquisadores que são as instâncias que asseguram e legitimam o conhecimento, pois determinam as regras que orientam a geração de conhecimento, as ferramentas para validá-lo e as normas para determinar a qualidade, a repercussão e a importância da pesquisa científica. Contudo, esses grupos são condicionados por estruturas (BOURDIEU, 2004)

institucionais, de forma que esses grupos se estabelecem como determinantes e exercem ampla influência nos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010).

De uma maneira geral, nessa categoria, os trabalhos relevam que o curso de Doutorado é uma instância de formação em pesquisa e para a academia, tratando-se de um processo educacional com características particulares (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1999; FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018). Nesse sentido, de acordo com Moreno Bayardo (2011), para a prática dessa formação, é levada em consideração as condições institucionais, políticas e econômicas do contexto em que ocorre a formação de pesquisadores.

Para Ortiz Lefort (2010), a realidade enfrentada pelo processo de pesquisa e formação de pesquisadores é crítica, dado a falta de recursos que são definidos pelas relações de poder e interesse de determinado grupo social. Todo esse contexto influencia diretamente as formas, orientações, tempos e prioridades do processo formativo nas instituições universitárias. Desse modo, as condições institucionais favorecem, limitam ou reorientam substancialmente o processo de formação de pesquisadores, a partir de uma dinâmica que nem sempre é consciente por parte dos agentes.

Ao fazer uma análise do contexto em que ocorre a formação de pesquisadores, Rincón Ramírez (2004) pontua que esse espaço social é dominado pelo modelo educacional que prevalece nos países da América Latina, o qual está associado ao modelo de desenvolvimento econômico e ao tipo de homem que se deseja formar. As condições educacionais das sociedades são justamente o reflexo da deterioração social em que se encontram e da implementação de um modelo de economia que não responde às necessidades dos setores sociais mais desprotegidos. Nesse contexto, foi imposto um projeto econômico que privilegia os interesses do mercado comercial e financeiro. A educação, como um projeto de desenvolvimento e progresso social, tem sido subordinada a projetos que tendem a fortalecer a economia sob o modelo de crescimento neoliberal. Lamentavelmente, as Políticas Educacionais que sustentam os governos da América Latina tornam quase impossível que os modelos educacionais atuais abordem os problemas complexos da educação (RINCÓN RAMÍREZ, 2004).

O processo de formação de pesquisadores pensado por Rincón Ramírez (2004) deve ser planejado a partir de posições dentro e fora da educação, cujo processo está associado ao desenvolvimento das ciências da educação e à definição da educação como objeto de estudo. A partir dessa aproximação, a ação teórica das diferentes disciplinas deve ser entendida como uma atividade interdisciplinar e intervenção metodológica e técnica como componente essencial da contribuição multidisciplinar. Ou seja, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade devem se tornar o eixo de formação dos pesquisadores em educação (RINCÓN RAMÍREZ, 2004). Entende-se assim que a formação de pesquisadores oportunize o desenvolvimento de amplas possibilidades e capacidades teóricas, pedagógicas, metodológicas, sociológicas, filosóficas e psicológicas.

Para uma visão de intervenção diferenciada que concebe a educação como um investimento para gerar as transformações necessárias que garantam um desenvolvimento humano com alto sentido social, significa repensar as estratégias de atenção a esse entrave. Isso significa repensar as políticas educacionais oficiais, nas quais, o processo de formação de pesquisadores como uma proposta que, além de abordar os problemas educacionais, adquiram um compromisso humano e social (RINCÓN RAMÍREZ, 2004).

Por fim, os textos incluídos nessa dimensão indicam que, no campo científico, se cruzam diferentes determinações provenientes da comunidade científica própria, dos órgãos externos e das condições impostas pelo sistema de estímulos e de recompensas da ciência. Nesse cenário, os pesquisadores são formados em instituições marcadas por estruturas de poder e relações

hierárquicas.

## b) Dimensão Didático-pedagógica

A Dimensão Didático-pedagógica possuiu o maior número de textos, perfazendo 31 (GUTIÉRREZ, 1997; WAINERMAN E SAUTU, 1997; MARTÍNEZ RIZO, 1999; WAINERMAN E SAUTU, 2001; MORENO BAYARDO, 2005; SAÑUDO, 2006; TORRES FRÍAS, 2006; MORENO BAYARDO, 2007; QUINTERO-CORZO, MUNÉVAR-MOLINA E MUNÉVAR-QUINTERO, 2008; SORIANO, 2008; MORENO BAYARDO, JIMÉNEZ MORA E ORTIZ LEFORT, 2011a; FERNÁNDEZ FASTUCA, 2012; FERNÁNDEZ FASTUCA E WAINERMAN, 2012; FERNÁNDEZ FASTUCA, 2013; FERNÁNDEZ FASTUCA E WAINERMAN, 2013; GUTIÉRREZ SERRANO, 2014; SÁNCHEZ PUENTES, 2014; ABERO *et al.*, 2015; CASTRO AZUARA E SÁNC HES CAMARGO, 2016; ESCALANTE FERRER E GARCÍA PASCACIO, 2016; FREGOSO E GARCÍA, 2016; MORENO BAYARDO, TORRES FRÍAS E JIMÉNEZ MORA, 2016; ACUÑA GAMBOA, BARRAZA MACÍAS E DIPP, 2017; DOMÍNGUEZ *et al.*, 2017; FERNÁNDEZ FASTUCA E GUEVARA, 2017; PÉREZ, ARROYO E ROMERO, 2017; BERMÚDEZ GARCÍA, MORALES HIDALGO E GARCÍA ZACARÍAS, 2018; FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018; PEDRAZA LONGI, 2018; DÍAZ BARRIGA, 2019; SIME POMA E DIAZ-BAZO, 2019), que incluem questões que tomam como ponto central as propostas programáticas, os conteúdos de aprendizagem, as práticas e os objetivos de ensino, as estratégias metodológicas e os espaços formal (disciplinas, gestão da tese e seminários de tese) e não formal (participação na academia) (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018), em que acontece o ensino e a aprendizagem em pesquisa, como operações básicas que devem ser desenvolvidas pelo pesquisador em formação.

Os espaços de formação formalmente contemplados nos programas de doutorado são diversos, cumpridos em espaços físicos e teóricos nos quais, ao longo do curso, os alunos se inserem. No entanto, o processo de formação de pesquisadores ainda abarca espaços informais que, mesmo não estando contemplados de modo formal nos programas, são partes integrantes do processo de formação de doutores e carregam grande fonte de aprendizado e oportunidades. Sobre estes espaços, Fernández Fastuca (2018) trata da participação do aluno na academia como fonte de aprendizado, isto é, a participação em grupos de pesquisas, congressos e o processo de publicação de artigos. Para a autora, o processo de aprendizagem como participação consiste na enculturação em uma prática social específica: a academia. Tal participação objetiva envolver o aluno em diferentes atividades significativas, com o intuito de que o aprender aconteça em contextos reais (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

É importante destacar que nessa dimensão o entendimento do currículo está relacionado às questões do poder que ocorrem nas ações que indicam e privilegiam um tipo de conhecimento, em detrimento a outro. Tais ações não são neutras e não podem ser pensadas fora das relações de poder que determinam os modos pelos quais os conhecimentos devem acontecer. Pensar o currículo na Pós-Graduação é entender, conforme Bourdieu (2004) que o trabalho científico não é empreendido por agentes epistêmicos ideais, mas, no entendimento das relações de força que se estabelecem enquanto “comunidade científica”.

Fernández Fastuca (2018) aponta que os Programas de Pós-Graduação na Argentina podem ser pensados dentro de três modalidades possíveis de estrutura curricular: programas estruturados (totalmente predeterminados pela instituição e com um desenho curricular idêntico para todos os alunos); semiestruturados (uma parte do currículo é predeterminada pela instituição, comum a todos os alunos, e outra parte é definida pela instituição ou pelo doutorando, de acordo

com a área do conhecimento ou o tema da tese); e personalizados (as atividades curriculares não são predeterminadas, mas são definidas para cada aluno de acordo com a área do conhecimento e seu tema de tese). As diferentes tendências de currículos, espaços e metodologias de ensino compreendem uma visão filosófica e epistemológica que alicerçam os modos de ensinar e fazer pesquisa (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

O currículo para a formação de pesquisadores, pensado por Moreno Bayardo (2005), assinala para um “currículo transversal”. Neste currículo um propósito educativo pode se tornar o foco, como um objetivo curricular, aparecendo naturalmente nele às especificidades do momento de desenvolvimento dos alunos. A definição dos objetivos educacionais incorporados em um currículo dessa natureza tem a ver com políticas nacionais, regionais ou globais, bem como com os grandes objetivos que estão sendo atribuídos à educação em uma sociedade em que o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia tem lançado diferentes desafios (MORENO BAYARDO, 2005).

Neste contexto de formação para a pesquisa, Fernández Fastuca (2018) conceitua a gestão de tese enquanto um espaço de ensino e aprendizagem, partindo do entendimento de que o processo de construção do conhecimento não é uma atividade isolada, o que requer a interação entre os atores envolvidos, ou seja, entre orientador de tese e aluno (orientando). Nas ideias de Bourdieu (1989), a prática da pesquisa não é uma habilidade natural do pesquisador, mas é a consequência de um trabalho que pode ser aprendido e também ensinado. Nesse sentido, a autora toma o ser pesquisador como uma profissão, adquirida e aprendida na medida em que é praticada em uma estreita relação com o outro de maior expertise, isto é, a relação do doutorando com professores e orientadores de tese (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Para a mesma autora, o processo de gestão de tese é uma atividade formativa que envolve o orientador de tese e assume caráter didático-pedagógico. Há quatro funções principais do orientador de tese: 1) aconselhamento acadêmico; 2) socialização; 3) apoio psicossocial; e, 4) apoio prático.

O aconselhamento acadêmico diz respeito à orientação fornecida pelo orientador para o conhecimento profundo e substantivo da disciplina e desenvolvimento de novos conhecimentos. A socialização acadêmica trata da promoção do acesso à cultura acadêmica e à comunidade. O orientador insere o estudante nas normas, valores e costumes da academia. Já o apoio psicossocial, o orientador assume o compromisso na criação de condições emocionais e sociais para a formação do pesquisador, visto que o processo de doutoramento é atravessado por momentos de frustração, sentimentos de ambivalência e incerteza, o que torna essencial o apoio e a contenção do orientador. Por fim, na função do apoio prático o orientador assume-se como conselheiro de orientação no âmbito institucional (como acessar os recursos da universidade, quais são as políticas da instituição), e ainda, como provedor de sugestões para contatos que venham a facilitar o acesso ao campo e apoio financeiro da pesquisa (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Nessa dimensão, o seminário de tese é destacado pelos autores, para Fernández Fastuca (2018), os seminários de tese é uma ação educativa que busca oferecer aos alunos uma bagagem teórica e prática que sirva de alicerce para a realização da pesquisa. O desenvolvimento dos seminários de tese e dos cursos voltados para a práxis pedagógica nos cursos de pós-graduação apresenta diferentes contribuições para a formação do pesquisador. A autora aponta que tais espaços de formação buscam: a) orientar os doutorandos na construção da tese; b) contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico; e, c) na promoção de orientações e de conteúdos teórico-metodológicos. Os seminários de tese como ambientes críticos de aprendizagem que potencializam a construção do conhecimento, tornando-se espaços de intercâmbio entre pesquisadores especialistas e doutorandos empenhados na tarefa de realizar pesquisas autênticas e que promovam

o pensamento crítico (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018)

Assim sendo, as pesquisas dessa dimensão apresentam características relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem da pesquisa, oportunizando a compreensão de que entender, ensinar e praticar pesquisa são processos complexos, e que, no cotidiano da Pós-Graduação, tais ações são traduzidas em perspectivas didático-pedagógicas (ORTIZ LEFORT, 2010).

### c) Dimensão Individual

Na Dimensão Individual, os sete textos analisados (MORENO BAYARDO, 2000, 2003, 2006, 2010; TILLEMA, MENA MARCOS E ORLAND BARAK, 2009; ÁLVAREZ BALANDRA e ÁLVAREZ TENORIO, 2011; e, MORENO BAYARDO e ROMERO MORETT, 2011), indicam a individualidade do agente como questão que necessita ser levada em conta nos processos de formação de pesquisadores. Essa dimensão inclui aspectos que caracterizam, de forma única e distinta, cada pesquisador, ao mesmo tempo em que constituem as disposições para o desempenho de suas ações. Para compreender a dimensão individual é necessário partir de duas perspectivas: 1) os traços psicológicos se referem ao tipo de personalidade, às capacidades intelectuais, à criatividade, às habilidades, aos sentimentos e estilos de pensamento adquiridos; e 2) as características socioculturais representam crenças, papéis, imagem e valores, entre outros. A integração dinâmica desses elementos define as características individuais que tornam o processo de formação único em cada pesquisador (ORTIZ LEFORT, 2010).

As habilidades que os alunos podem desenvolver, no processo de formação para a pesquisa, estão vinculadas à formação anterior, em termos de argumentação e análise crítica. As habilidades são: capacidade intelectual; capacidade de leitura; expressão oral e escrita; gestão do campo do conhecimento; domínio de um conjunto de técnicas; internalização de atitudes; e a capacidade de combinar os elementos elencados. (MARTÍNEZ, 1999, *apud* ORTIZ LEFORT, 2010).

Para Moreno Bayardo (2003), o núcleo fundamental e integrador do aprendizado em pesquisa é o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. Diante disso, a autora identifica algumas habilidades básicas cujo desenvolvimento deve ser fomentado na formação para a pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 – Perfil das habilidades investigativas**

|   |   |
|---|---|
| Núcleo A:<br>Habilidades de <b>Percepção</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilidade a fenômenos.</li> <li>✓ Intuição.</li> <li>✓ Amplitude da percepção.</li> <li>✓ Percepção seletiva.</li> </ul>   |
| Núcleo B: Habilidades <b>Instrumentais</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dominar formalmente a língua: ler, escrever, escutar, falar.</li> <li>✓ Análise, síntese, interpretação.</li> <li>✓ Saber como observar.</li> <li>✓ Saber como perguntar.</li> </ul>   |
| Núcleo C: Habilidades de <b>Pensar</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pensar criticamente, logicamente, reflexivamente.</li> <li>✓ Pensar de forma autônoma.</li> <li>✓ Relaxar o pensamento.</li> </ul>   |
| Núcleo D: Habilidades de <b>Construção Conceitual</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apropriar e reconstruir as ideias dos outros.</li> <li>✓ Gerar ideias.</li> <li>✓ Organizar logicamente, expor e defender ideias.</li> <li>✓ Problematizar.</li> <li>✓ Desvendar e semanticamente criar (construir) um objeto de estudo.</li> <li>✓ Realizar a síntese conceitual criativa.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| Núcleo E: Habilidades <b>Metodológicas de construção</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construir o método de pesquisa.</li> <li>✓ Tornar o método de construção de conhecimento relevante.</li> <li>✓ Construir observáveis.</li> <li>✓ Projetar procedimentos e instrumentos para pesquisar, recuperar e/ou gerar informações.</li> <li>✓ Gerenciar e/ou projetar técnicas para a organização, sistematização e análise de informações.</li> </ul> |
| Núcleo F: Habilidades de <b>Construção social do conhecimento</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalhar em grupo.</li> <li>✓ Socializar o processo de construção do conhecimento.</li> <li>✓ Socializar o conhecimento.</li> <li>✓ Comunicar.</li> </ul>   |
| Núcleo G: Habilidades <b>Metacognitivas</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivo de envolvimento pessoal com o objeto de conhecimento.</li> <li>✓ Autoquestionar a relevância das ações intencionais para a geração de conhecimento.</li> <li>✓ Reavaliar as abordagens para um objeto de estudo.</li> </ul>   |

**Nota:** Dados da pesquisa organizados pela autora.

Os resultados das pesquisas sobre habilidades têm sido utilizados como base para orientar os processos de avaliação na seleção e na saída de alunos da Pós-Graduação (ORTIZ LEFORT, 2010). Por esse viés, a autora destaca que um dos desafios atuais dos Programas de Pós-Graduação consiste na solidez entre os processos de seleção dos alunos e os objetivos dos programas (ORTIZ LEFORT, 2010). Mediante as diferentes estruturas dos processos de formação, não somente o desempenho de um único assunto é avaliado, mas a identificação de habilidades auxilia a estabelecer o potencial do candidato para assumir a responsabilidade por seu aprendizado no decorrer do curso. É nesse sentido que, para o ingresso no Doutorado, os processos de seleção devem analisar principalmente a aptidão acadêmica (características cognitivas e características atitudinais) e formação básica (experiência anterior em pesquisa, formação metodológica, amplo conhecimento da bibliografia da área e uma boa formação teórica). (MARTÍNEZ, 1999, *apud* ORTIZ LEFORT, 2010).

De acordo com Martínez Rizo (1999), um programa de doutorado só será capaz de formar bons pesquisadores: a) selecionando cuidadosamente seus alunos; b) priorizando a leitura e escrita; c) propiciando o diálogo com grandes autores de seu campo e chegar a própria síntese; d) adquirindo o domínio de uma gama adequada de técnicas; e) desenvolvimento de um ethos de pesquisa; e, f) pesquisadores com maior experiência considerarem que seus alunos conseguem produzir seus próprios trabalhos.

Nesse contexto, Ortiz Lefort (2010) pontua três qualidades do pesquisador: 1. Criatividade; 2. Reflexão; 3. Inovação. A autora indica ainda que os alunos com maior potencial na pesquisa devem possuir: iniciativa; originalidade; interesse; disciplina; inteligência e honestidade.

É necessário destacar que todas as habilidades compartilham duas características fundamentais que podem ser consideradas como características essenciais constitutivas de seus núcleos: a) Desenvolver uma habilidade implica que vários processos cognitivos entram em jogo, mas o grau em que esse desenvolvimento ocorreu se manifesta principalmente em performances (ações ou operações) que o sujeito hábil pode realizar; b) O desenvolvimento de uma habilidade também exige o desenvolvimento paralelo de certas atitudes e hábitos pessoais, bem como a internalização de valores (MORENO BAYARDO, 2003).

Dentre os assuntos tratados nos textos, destaca-se também o trabalho de Moreno Bayardo, *et al.*, (2011) que tratam das múltiplas decisões éticas que o pesquisador toma ao realizar a pesquisa, e sobretudo ao participar da formação. Tais decisões podem ser tomadas enquanto elementos individuais, que se constituem num cenário em que é possível reconhecer, entre os formadores, casos de incorporação da ética como modo de vida nos processos de pesquisa e formação no

campo da educação. É precisamente nesta perspectiva que fica claro que a investigação científica, em particular a formação de futuros investigadores, não é apenas uma questão de investigação cognitiva, mas também de atitude axiológica. Importa o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e analítico, mas importa com igual intensidade o compromisso de acompanhamento do professor com o estudante a respeito dos princípios éticos. Desse modo, a proposta ética seria formada a partir dos seguintes pressupostos: a pesquisa e a formação de alunos de pós-graduação formam um projeto de vida; e, as atividades acadêmicas usuais têm uma dimensão axiológica e não apenas epistemológica ou operacional.

Em suma, conclui-se que os textos analisados, nessa dimensão, demonstram que as características individuais do pesquisador são fatores determinantes no aprendizado para a pesquisa. As ações de investigação e seus resultados dependem muito da estrutura individual, mas sempre em uma interação dinâmica com os contextos sociais e organizacionais que, por sua vez, determinam ao pesquisador mecanismos de aprendizagem (MORENO BAYARDO, 2003).

#### **d) Dimensão Culturas de formação**

Estudar a formação de pesquisadores como cultura requer considerar dois aspectos que compõem esse processo: a) as ações dos agentes para constituir-se profissionalmente e o modo que incorporam certas características de suas trajetórias, suas crenças, suas funções e suas avaliações em relação ao ofício; b) as bases sobre as quais se constituíram os legados fundamentais dessa dinâmica, que por sua vez, se integram por meio dos conhecimentos disponíveis nesse contexto, a infraestrutura com que se conta e as ações com as quais o patrimônio cultural de uma comunidade será transmitido àqueles que estão interessados no ofício (JIMÉNEZ GARCIA, 2009a).

As diferentes culturas acadêmicas, presentes nas práticas e nos processos de formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação, são discutidas nos oito textos incluídos na dimensão Culturas de formação (ZAPATA, 1997; FONTAINES-RUIZ e URDANETA, 2009; JIMÉNEZ GARCIA, 2009a, 2009b, 2010; MORENO BAYARDO, JIMÉNEZ MORA e ORTIZ LEFORT, 2010; JIMÉNEZ MORA, MORENO BAYARDO E ORTIZ LEFORT, 2011; MORENO BAYARDO, JIMÉNEZ MORA e ORTIZ LEFORT 2011b). De acordo com os autores citados acima, há a presença de uma cultura acadêmica nas práticas e nos processos formativos: culturas de avaliação; reconhecimento de hierarquias acadêmicas; grupos de pesquisa; estilos de orientação de tese; espaços formativos; metodologias de ensino; a natureza do ofício de pesquisador; entre outros.

Para Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a), culturas acadêmicas são crenças compartilhadas que ajudam os participantes de uma mesma cultura a definirem quem são, o que e por que fazem. Tais crenças são formadas e assimiladas tanto nas instituições como nas disciplinas que são, em parte, determinadas pelo contexto sociocultural. Em uma cultura acadêmica, um conjunto de significados pode ser compartilhado sobre a produção do conhecimento, suas formas de mediação e sua socialização.

Nesse entendimento, as práticas e os processos de formação de pesquisadores em programas de Doutorado em Educação são um ponto de encontro de diferentes culturas presentes na vida acadêmica. As formas como elas se relacionam é variada, no sentido de que se relacionam de forma estreita com os diversos significados compartilhados pelo grupo de pesquisadores que atuam em um mesmo programa (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a). Compartilhar uma cultura não significa que os membros de uma comunidade pensam e agem de forma igual em todos os sentidos. Mesmo que existam diversos modos de expressar o que compartilham, é possível reiterar que entre eles há uma base comum de significados nas formas de

entender e dar sentido às suas ações assim como na orientação de suas práticas (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a).

À vista disso, entende-se que a formação para a pesquisa significa o acesso a uma determinada cultura de produção de conhecimento em certa disciplina. A relação entre as culturas acadêmicas e as práticas e os processos de formação de pesquisadores não ocorrem sem nenhuma causa ou por influência de uma única direção, mas em virtude do envolvimento de diferentes significados compartilhados pelos agentes formadores, por meio dos quais a cultura acadêmica se assume como referência para suas práticas, que estão sujeitas a análises, reflexões, reconstruções e ressignificações.

Para uma melhor compreensão das culturas acadêmicas presentes nas práticas e processos de formação de pesquisadores, Moreno Bayardo *et al.*, (2011) esclarecem: as práticas de formação são ações concretas em que os formadores estimulam os processos de formação nos alunos; os processos de formação são gerados em resposta a certas intenções, refletidas em certo estilo de prática, considerada pelos formadores como relevantes para oportunizar o mergulho dos agentes em formação na cultura da produção do conhecimento em determinada disciplina. Desse modo pode-se afirmar que é a cultura acadêmica que determina o modo como as práticas e processos de formação para a pesquisa ocorrem.

Nas práticas de formação para a pesquisa existe um movimento permanente entre a subjetividade e intersubjetividade, o que influencia os processos de construção de significados. Em certas situações, alguns grupos de significados se tornam um verdadeiro esquema de percepções, em um sentido semelhante ao que o conceito de *habitus* exprime (MORENO BAYARDO, *et al.*, 2011).

Assim, nessa dimensão, sustenta-se que a formação de pesquisadores transcende o ensino formalizado, uma vez que o agente que decide ser pesquisador é impulsionado a reconhecer as inúmeras disposições que esse ofício possui. Tais disposições estão organizadas em torno de uma cultura, pois são resultados de uma construção social relacionada às condições intelectuais, sociais e materiais que regem um espaço e um tempo (JIMÉNEZ GARCÍA, 2010). Conforme Bourdieu (2003a), as culturas manifestam-se em valores, rituais, sentimentos, costumes e significados que envolvem a vida intelectual na academia.

## Conclusão

Os trabalhos em espanhol apresentam contribuições significativas para a compreensão da formação de pesquisadores na área de Educação. De modo geral, caracterizam-se por apresentarem densidade teórica, rigor metodológico e linguagem apropriada.

Os trabalhos revisados podem ser assim sintetizados:

- a) O ato de pesquisar é compreendido como um ofício e a prática da pesquisa não é uma habilidade natural do pesquisador, mas é a consequência de um trabalho que pode ser aprendido e também ensinado, sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2003; 2020)
- b) diversos trabalhos destacam a importância na abordagem dos processos de formação para a pesquisa a partir da voz de professores e alunos de doutorado em educação;
- c) enfatizam os objetos de estudos relacionados à dimensão didático-pedagógica, não deixando de relacioná-la com as demais dimensões;

- d) há convergência entre os autores acerca do conceito de formação de pesquisadores, os quais compreendem como um processo que envolve diferentes práticas, ações e agentes, nas quais a intervenção de formadores se materializa em uma atividade acadêmica, que se constitui na promoção e facilitação, preferencialmente de modo sistemático, do acesso ao conhecimento, do desenvolvimento de atitudes, de aptidões, de hábitos e na apropriação de princípios que exigem o processo investigativo;
- e) fazer e ensinar pesquisa são processos com muitas abordagens, fracassos, tentativas, conquistas, novas reflexões e muita imaginação e disciplina acadêmica.

Por fim, para a análise do processo de formação de pesquisadores, é necessário considerar diferentes dimensões e aspectos que interferem e se inter-relacionam no desenvolvimento dos processos formativos, os quais não podem ser analisados de forma isolada, mas em uma perspectiva relacional. Há uma visão de mundo dos agentes, das formas de percepção, do pensamento e da ação no interior dos processos de formação de pesquisadores.

## Referências

ABERO, L. *et al.* **Investigación educativa**: Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo: Contexto S. R. L., 2015.

ACUÑA GAMBOA, L. A.; BARRAZA MACÍAS, A.; DIPP, A. J. **Formación de investigadores educativos en latinoamérica**: Hacia la construcción de un estado del arte. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C., 2017.

AGUDELO, N. Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. **Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa**, Popayán, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2004.

ÁLVAREZ BALANDRA, A. C.; ÁLVAREZ TENORIO, V. Formación de investigadores educativos y eticidad. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 2, p. 97-104, 2011.

BÉJAR, R.; HERNÁNDEZ, B. H. **La investigación en ciencias sociales y humanidades en México**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1996.

BERMÚDEZ GARCÍA, J. A.; MORALES HIDALGO, P. A.; GARCÍA ZACARÍAS, J. C. Claves epistemológicas para la formación de investigadores educativos. **INNOVA Research Journal**, Guayaquil, v. 3, n. 2, p. 83-98, 2018.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100005>

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 2. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **El oficio del científico**. Ciência de La ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral** – vol. 1: Lutas de classificação – Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; CHAMBOREDON, J. C. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Parecer Nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965**. Brasília: Ministério da Educação/CEF, 1965.

CARRERA HERNÁNDEZ, C.; MADRIGAL LUNA, J.; LARA GARCÍA, Y. I. La formación de investigadores en los posgrados: una reflexión curricular. **Boletín Redipe**, Cali, v. 6, n. 9, p. 53-72, 2017.

CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. La formación de investigadores en el área de humanidades: los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. **Revista Signos - Estudios de Lingüística**, Viña del Mar, v. 49, p. 30-51, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>

DALPIAZ, L. H. Formação do pesquisador: Singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de. (org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 247-270.

DEL VALLE, C. S. *et al.* Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. **Anais** [...]. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017. p. 1-30.

DÍAZ BARRIGA, A. **La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento**. 1. ed. México: Ediciones Díaz de Santos, 2013. *E-Book*.

DÍAZ BARRIGA, A; COLINA ESCALANTE, A. **Formación de investigadores**: una tarea de los posgrados en educación en México. México: Gedisa, 2019.

DIETZ, G. La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 36, n. 146, p. 202-205, 2014.

DOMÍNGUEZ, R. E. C. *et al.* Producción del conocimiento y formación de investigadores: una experiencia de trabajo en la red de formación y asesoría en los programas de posgrado en México, Perú y España. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí, México. **Anais** [...]. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación, 2017.

ESCALANTE FERRER, A. E.; GARCÍA PASCACIO, L. E. La formación de investigadores en

el Posgrado en México: ¿una tarea solo del docente? **Edetania**, Valencia, v. 50, p. 159-173, 2016.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **La indagación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores**. Desafíos teóricos y metodológicos. *In: II JORNADAS DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN. REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN*. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, 2012. p.1-9.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **La formación de investigadores en la relación diretor-tesista**. *In: XXIX CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA*, ALAS, Santiago, 2013. p. 1-12.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **Pedagogía de la formación doctoral**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2018.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; GUEVARA, J. Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideú, v. 8, n. 1, p. 31-46, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. La dirección de tesis como espacio pedagógico. **Anuario Digital de Investigación Educativa**, Córdoba, n. 23, 2012.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. *In: ENCUESTRO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN*, 7., 2013, San Luis. **Anais [...]**. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 2013. p. 1-21.

FERREIRA, N. S. C.; PACHECO, J. A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400009>

FONTAINES-RUIZ, T.; URDANETA, G. Culturas de formación y formación de investigadores educativos. **Ra Ximhai**, El Fuerte, v. 5, n. 3, p. 357-371, 2009.

FREGOSO, M. V.; GARCÍA, R. C. **Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado em educación em Latinoamérica**. México: Universidad de Guadalajara, 2016.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 46, n. 183, p. 37-45, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>

GUTIÉRREZ, F. Hacia una propuesta alternativa para la formación de investigadores. **Nómadas**, Bogotá, n. 7, p. 87-95, 1997.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. Producción de conocimiento y formación de investigadores. **Revista Electrónica Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 43, p. 1-16, 2014.

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2009a. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9532>

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades de educación en México. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. **Anais eletrônicos** [...]. Veracruz: Memória Eletrônica, 2009b.

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. **Las culturas de formación de investigadores de la educación en las comunidades académicas de México**. Ciudad de México: Universidad Guadalajara, 2010.

JIMÉNEZ MORA, J.; MORENO BAYARDO, M. G.; ORTIZ LEFORT, V. Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en Educación reflejos de un campo en definición. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 16, n. 50, p. 919-933, jul./sep. 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador em Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE CIENCIAS SOCIALES, 4., 2017, Salamanca. **Anais** [...]. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017. p. 1-23.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0203826, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina política educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 287-307, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71495>

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. **REDIE - Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 1, n. 1, p. 46-53, nov. 1999.

MORENO ANGARITA, M. S. Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas. **Nómadas**, Bogotá, n. 7, p. 38-48, 1997.

MORENO BAYARDO, M. G. **Trece versiones de la formación para la investigación**. México: Secretaría de Educación Jalisco, 2000.

MORENO BAYARDO, M. G. La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. **Educar**, Guadalajara, n. 26, p. 87-96, jul./set. 2003.

MORENO BAYARDO, M. G. Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 520-540, 2005.

MORENO BAYARDO, M. G. **Formación para la investigación en programas doctorales: un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

MORENO BAYARDO, M. G. En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 12, n. 33, p. 561-580, abr./jun. 2007.

MORENO BAYARDO, M. G. La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación. *In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 10., 2009, Veracruz. **Anais** [...]. Veracruz: Memória Eletrônica.

MORENO BAYARDO, M. G. **Historias de formación para la investigación en doctorados en educación**. México: Plaza y Valdés, 2010.

MORENO BAYARDO, M. G. La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 40, n. 158, p. 59-78, abr./jun. 2011.

MORENO BAYARDO, M. G. La formación de nuevos investigadores educativos. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 45, n. 178, p. 101-108, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.005>

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales: un encuentro de culturas. **Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa**, Zapopan, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2010.

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. **Culturas académicas: Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación**. Guadalajara, Jal.: U de G, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Coordinación Editorial, 2011a. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71817-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71817-8)

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 33, n. 132, p. 142-157, abr./jun. 2011b. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24901>

MORENO BAYARDO, M. G.; ROMERO MORETT, M. A. Ética, investigación educativa y formación de investigadores entre la norma y el proyecto de vida. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 2, p. 79-96, 2011.

MORENO BAYARDO, M. G.; TORRES FRÍAS, J. de la C.; JIMÉNEZ MORA, J. M. Los coloquios de doctorado como escenarios de formación. Un contraste de visiones. Departamento de Estudios em Educación. **Digital ciencia@uaqro**, Santiago de Querétaro, p. 1-14, 2016.

NASCIMENTO, A. D. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 19-33, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62550>

ORTIZ LEFORT, V. **Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara: Una aproximación multidimensional**. Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG, 2010. *E-Book*.

ORTIZ LEFORT, V.; MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; BARRAGÁN GUTIÉRREZ, B. M. Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 60, n. 1, p. 1-11, 2012. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie6011333>.

PEDRAZA LONGI, J. S. Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 18, n. 2, p. 1-33, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>

PÉREZ, J. A. F.; ARROYO, G. B.; ROMERO, H. S. Sistematización de experiencias en la formación de doctorantes, una metodología para la mejora docente. *In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 14., 2017, San Luis Potosí, México. **Anais eletrônicos** [...]. San Luis Potosí: Memoria electrónica Del Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017.

PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3676>

PIRES, A. P. A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional: revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.016>

PIRES, A. de P. **Aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil**: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

QUINTERO-CORZO, J.; MUNÉVAR-MOLINA, R. A.; MUNÉVAR-QUINTERO, F. I. Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. **Educación y Educadores**, Chía, v. 11, n. 1, p. 31-42, 2008.

RINCÓN RAMÍREZ, C. La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.35362/rie3422993>

RIVAS TOVAR, L. A. La formación de investigadores en México. **Perfiles Latinoamericanos**, Ciudad de México, v. 12, n. 25, p. 89-113, ene./jun. 2005.

ROJAS GRANADA, C.; AGUIRRE CANO, S. La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. **Revista Eleuthera**, Manizales, v. 12, p. 197-222, ene./jun. 2015.

SÁNCHEZ PUENTES, R. **Enseñar a investigar**: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Ciudad de México: IISUE/ Plaza y Valdés, 2014. *E-Book*.

SÁNCHEZ RUIZ, G. G.; ESPINOSA CASTILLO, M. Algunos problemas en la formación de investigadores y en el ejercicio de la investigación. **Quivera**, Toluca, v. 7, n. 1, p. 358-378, 2005.

SAÑUDO, L. E. La ética en la investigación educativa. **Hallazgos**, Bogotá, n. 6, p. 83-98, dez. 2006.

SAVIANI, D. Doutoramento em Educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>.

SERRANO, J. F. Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. **Nómadas**, Bogotá, n. 7, p. 52-62, 1997.

SIME POMA, L. La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. **Educación y educadores**, Chía, v. 16, n. 3, p. 433-451, 2013.

SIME POMA, L. S., DIAZ-BAZO, C. **Los doctorados en educación: Tendencias y retos para la formación de investigadores**. Lima: Editorial PUCP, 2019. *E-Book*.

SORIANO, R. R. Amplia formación cultural y cambio de actitud frente a la vida. *In*: MORENO BAYARDO, M. G. **Trece versiones de la formación para la investigación**. México: Secretaría de Educación Jalisco. 2000.

SORIANO, R. R. **Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación**. 12. ed. México: Plaza y Valdés, 2008.

TELLO, C. Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 1017-1050, 2017.

TILLEMA, H. H.; MENA MARCOS, J. J.; ORLAND BARAK, L. Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 12, n. 3, p. 27-36, 2009.

TORRES FRÍAS, J. de la C. Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. **Revista Regional de Investigación Educativa**, Barcelona, p. 67-79, 2006.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. *In*: WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). **La Trastienda de la investigación**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1997. p. 1-10.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). **La trastienda de la investigación**. 3. ed. Buenos Aires: Ediciones Lumiere, 2001.

ZAPATA, V. La formación de investigadores en la universidad de Antioquia. **Nómadas**, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 197-203, 1997.

*Recebido em 15/05/2023*

*Versão corrigida recebida em 20/05/2023*

*Aceito em 01/06/2023*

*Publicado online em 08/06/2023*