



PRIMEIROS PASSOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO: REFLEXÕES COMPARTILHADAS SOBRE O PPGEN - UNIOESTE

SAADAOUI, Bruna Rafaela Tomé¹
GUIMARÃES, Anderson Gonçalves²
JACINTO, Andressa Dias³
CORREIA, Silvana Aparecida⁴

Resumo: O presente artigo, desenvolvido no âmbito da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, discute o ingresso no mestrado, a construção do projeto de pesquisa e os desafios epistemológicos enfrentados pelos mestrandos, com o objetivo de propor uma reflexão teórico-formativa sobre a constituição do pesquisador. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com base na leitura analítica do artigo de Costa e Kipnis (2014), realizada coletivamente em sala de aula, articulada a contribuições teóricas de autores como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Bourdieu, Moita Lopes, Pennycook e Minayo. Os procedimentos envolveram análise crítica, discussão coletiva e sistematização das

- 1 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, Bolsista Capes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, brunarttome@hotmail.com
- 2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino/ Docente EBTT de Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal do Paraná/ Campus Foz do Iguaçu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, anderson.guimarães@ifpr.edu.br.
- 3 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Coordenadora Municipal de Educação na Prefeitura de Santa Terezinha de Itaipu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, andressadias.educacao@gmail.com
- 4 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Coordenadora Municipal de Educação na Prefeitura de Ramilândia-PR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, silcorreia078@gmail.com



reflexões construídas ao longo da disciplina. Os resultados evidenciaram que a formação do pesquisador é um processo complexo, marcado por tensões entre paradigmas epistemológicos e pela necessidade de posicionamento crítico, além de demandar a construção de uma identidade epistemológica situada. Conclui-se que a formação epistemológica é central na constituição do pesquisador, exigindo reflexão contínua, criticidade e abertura ao pluralismo teórico-metodológico.

Palavras-chave: epistemologia; formação do pesquisador; ensino; reflexão teórica.



1 INTRODUÇÃO: PARA UM PRIMEIRO PASSO, UM ESCLARECIMENTO

O presente trabalho parte das inquietações e vivências compartilhadas dos professores-pesquisadores em formação inicial no campo do Ensino, integrantes da turma de ingresso em 2025 do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), na linha de pesquisa Linguagem, Ensino e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Este estudo busca contribuir com aqueles que iniciam pesquisas na área de Ensino, refletindo sobre a identidade do campo, que se distingue da Educação por direcionar suas investigações a áreas específicas do conhecimento, com foco nas práticas de ensino-aprendizagem e em seus desafios.

Compreender essa especificidade constituiu nosso primeiro passo: reconhecer que, embora dialogue com a Educação, o campo do Ensino exige um olhar voltado às práticas e processos pedagógicos, implicando responsabilidade social e compromisso crítico do pesquisador. Assim, este artigo, desenvolvido como trabalho final da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino do PPGEEn/UNIOESTE, propõe uma reflexão sobre os desafios epistemológicos enfrentados por mestrands em seu percurso inicial, articulando vivências formativas à leitura de Costa e Kipnis (2014) e de autores como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend.

2 METODOLOGIA

Este artigo constitui-se como um ensaio teórico-reflexivo, desenvolvido a partir das vivências formativas compartilhadas pelos autores enquanto mestrands da turma 2025/2027 do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A abordagem adotada é qualitativa, de natureza interpretativa, articulando a experiência acadêmica dos autores com fundamentos teóricos discutidos ao longo do primeiro semestre do curso.

A escrita emerge da análise coletiva do artigo de Costa e Kipnis (2014), realizada no contexto da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino, como parte de uma apresentação em grupo. Esse momento de leitura crítica e debate serviu como disparador para a construção das reflexões aqui



desenvolvidas, que se ampliaram por meio do diálogo com outros autores e com as inquietações compartilhadas pelos pesquisadores em formação.

Inspiramo-nos na perspectiva de Minayo (2001), que reconhece a legitimidade do olhar do pesquisador como parte constitutiva da produção científica. Segundo a autora, toda investigação carrega as marcas da trajetória, da inserção social e das escolhas epistemológicas de quem pesquisa.

A metodologia deste artigo, portanto, valoriza a reflexão como prática formativa, integrando experiência e teoria na construção de sentidos sobre a formação do pesquisador no campo do Ensino. A articulação entre revisão de literatura, debate coletivo e escrita compartilhada permitiu que o texto se constituísse como um exercício de autorreflexão e aprofundamento epistemológico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO:

3.1 SEGUNDO PASSO: EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA COMO DESAFIO

O segundo passo em nossa trajetória formativa revelou-se um desafio central: compreender a diferença e a relação entre epistemologia e metodologia. Frequentemente, na ânsia por iniciar o “fazer científico”, mestrands priorizam instrumentos e procedimentos práticos antes de refletir sobre as bases teóricas e concepções de ciência que sustentam suas pesquisas.

Dois conceitos distintos, embora intrínsecos e amplamente debatidos na literatura brasileira, epistemologias e metodologias da pesquisa, são inéditos para a maioria de nós professores-pesquisadores iniciando os primeiros passos no desenvolvimento de pesquisas no campo do Ensino.

Neste ponto, não invalidamos os demais tipos de conhecimento, no entanto, ampliamos e aprofundamos a compreensão acerca do conhecimento fundamentado por bases teóricas clássicas e contemporâneas. Em outras palavras, as epistemes enquanto processo de construção do conhecimento, precisam ser condizentes com as metodologias, que representam os possíveis caminhos do fazer científico.

Diante dessas inquietações e desafios enfrentados por nós, pesquisadores em formação no campo do Ensino, torna-se fundamental aprofundar



o debate teórico sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam a pesquisa neste campo, a fim de compreendermos com maior clareza o que é ciência, como ela se constrói e quais implicações são geradas a partir desse entendimento em nossa prática investigativa.

Esta é uma dificuldade comum em nossa formação: a confusão entre epistemologia e metodologia. Muitas vezes, ansiosos por “fazer pesquisa”, acabamos priorizando as etapas mais práticas, como a escolha dos instrumentos ou o planejamento dos procedimentos, sem antes compreender com clareza o que de fato estamos tentando conhecer, com base em quais concepções de ciência e a partir de qual lugar teórico estamos partindo.

A necessária clareza conceitual sobre a distinção entre epistemologia, compreendida como a teoria do conhecimento, e metodologia que podemos compreender como o caminho prático da pesquisa compromete não apenas o desenvolvimento de nossas investigações acadêmicas, mas também a própria identidade da Educação enquanto campo científico.

Costa e Kipnis (2014) nos alertam que:

a compreensão reduzida do que é epistemologia e de como o estatuto científico da Educação no Brasil se apresenta, de forma diluída, nas diversas matrizes teóricas admitidas na área em suas diferenças [...] confundem a discussão epistêmica com a metodológica (Costa e Kipnis, 2014, p. 11).

Desse modo, ao iniciarmos nossas pesquisas, é comum saltarmos diretamente para o “como fazer”, concentrando-nos nos procedimentos técnicos, sem antes nos questionarmos sobre “o que é conhecimento?” ou “como nosso objeto de estudo se constitui como objeto científico?”. As reflexões que partem destes questionamentos passam a ser instigadas e mediadas pelas disciplinas cursadas e orientações desenvolvidas, bem como, pela socialização e o contato com outros pesquisadores e respectivas pesquisas em desenvolvimento ou em fase de conclusão, afinal, os caminhos das pesquisas no campo do Ensino e as bases teóricas que as fundamentam são amplos e perceptivelmente cada vez mais multidisciplinar, interdisciplinar ou transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), pela complexidade apresentada pelo campo e especificidades da linha de pesquisa em Linguagem, Ensino e Formação de Professores que direciona nossos trabalhos.



A grande preocupação de muitos pesquisadores que atuam nas ciências sociais tem sido tanto a possibilidade de inaugurar “um novo paradigma social e político” quanto “epistemológico” (Boaventura Santos, 2004). A questão contemporânea parece ser como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (Moita Lopes, 2006, p.85). (grifo do autor)

Conforme enfatiza Moita Lopes (2006), as epistemes, isto é, a produção do conhecimento, não estão desvinculadas do ser social, antecedendo todas as etapas do processo investigativo. Nesse sentido, somos conduzidos a reconhecer que a pesquisa deve iniciar pela compreensão de seus fundamentos, para então avançar à definição dos caminhos metodológicos, ou seja, ao “como fazer”, e não de modo inverso.

Nossos trabalhos podem, à primeira vista, apresentar uma estrutura metodológica coerente, com objetivos, métodos e resultados, mas ainda assim revelar inconsistências na articulação entre problema, objeto, abordagem e fundamentação.

Se não nos apropriarmos de forma consciente de uma base epistemológica, corremos o risco de utilizar métodos que não dialogam com a natureza do objeto investigado ou de defender conclusões que carecem de sustentação teórica consistente. Isso faz com que a pesquisa, apesar de aparentar rigor científico, careça de profundidade e densidade crítica.

Além disso, essa fragilidade afeta a legitimidade da Educação enquanto ciência, uma vez que ao não compreendemos adequadamente a epistemologia, o campo tende a ocupar um lugar periférico dentro do sistema científico, permanecendo dependente de outras áreas e suscetível a práticas metodológicas desvinculadas de seus próprios objetos e propósitos sociais.

O debate epistemológico não deve ser objeto de estudo apenas em função da tradição curricular, ao contrário, deve dispor de um sentido ancoradouro da responsabilidade dos programas de pós-graduação com a excelência na produção do conhecimento (Costa e Kipnis, 2014, p. 23).

Por conseguinte, é crucial entendermos que aprofundar nossos estudos acerca das bases, vai muito além de cumprir uma exigência teórica da



pós-graduação. Na verdade, é algo essencial para dar firmeza e direção ao que estamos construindo como pesquisadores. A epistemologia nos ajuda a entender o motivo da nossa pesquisa, o que queremos descobrir e com que olhar escolhemos enxergar o nosso objeto de estudo.

Se queremos, de fato, nos constituir como pesquisadores comprometidos, com consciência crítica e responsabilidade sobre o que produzimos, precisamos olhar para a epistemologia como o centro que sustenta e dá sentido a todo o caminho da pesquisa e não como algo separado ou secundário em relação aos métodos que usamos.

2.2 TERCEIRO PASSO: CONSTRUINDO O PROJETO DE PESQUISA

Outro momento decisivo do percurso foi a elaboração e o amadurecimento do projeto de pesquisa. No início do mestrado, o projeto apresentado no processo seletivo serve como proposta inicial, mas tende a ser reformulado à medida que o pesquisador amplia sua compreensão teórica e metodológica.

As dúvidas em relação às bases epistemológicas, métodos e metodologias discutidas nos tópicos anteriores, dividem espaço com a delimitação do objeto, dos objetivos e perguntas de pesquisa. O contexto do primeiro semestre no programa de pós-graduação *stricto sensu* pode revelar diversas inseguranças.

A começar pelo projeto de pesquisa, os estudos sobre as epistemologias são fundamentais para que o mestrando reveja, reflita e compreenda sobre o que pretende pesquisar. Para aprofundar as reflexões sobre a postura dos pesquisadores em processo de formação inicial em relação ao seu projeto de pesquisa, recorremos ao sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003), que ressalta em suas reflexões sobre o fazer científico e o quanto a pesquisa é permeada por interesses, conflitos e o “*habitus*” do pesquisador.

Nessa tentativa, o pesquisador ainda como candidato pode submeter-se à adoção de epistemologias e teorias que nem sempre condizem com o que pretende realizar, ou ainda, sem que as conheça com profundidade. Essa postura configura uma espécie de visão treinada, ou seja, “o *habitus* científico é um sistema de disposições que leva o pesquisador a enxergar certos objetos como científicos, a formular problemas pertinentes” (Bourdieu, 2003, p. 56).



O “*habitus científico*”, no entanto, permanece e pode solidificar-se após a aprovação. O ingresso no programa de pós-graduação pode significar para o mestrando que alguém se identificou com sua proposta, levando-o ao pensamento de que a pesquisa deve desenvolver-se dentro dos parâmetros iniciais.

O que pretendemos refletir com isso não é o fato de essa conduta estar certa ou errada, mas colocar em questão até onde o mestrando assume suas próprias posições epistemológicas e metodológicas e até onde ele segue os parâmetros que obedecem a um projeto feito para o outro (o orientador ou o próprio programa). Nesse sentido é que a reflexividade, segundo Bourdieu (2003), se constitui como uma exigência ética e epistemológica, pois o mestrando precisa avaliar sua posição enquanto pesquisador, suas concepções e pressupostos.

Nesse sentido, é sempre válido lembrar que o projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção, se configura como uma proposta de pesquisa inicial, isto é, muito provável que a proposta, embora aprovada, no decorrer do curso no programa de pós-graduação *stricto sensu* seja ajustada e aprimorada sob a orientação de um pesquisador mais experiente com os conhecimentos epistemológicos e metodológicos necessários para apontá-lo no desenvolvimento de uma pesquisa científica relevante, crítica, reflexiva e socialmente responsável.

A partir dessa breve contextualização, caminhamos para a reflexão sobre a importância de compreender as bases epistemológicas como forma de conhecer e apropriar-se da própria pesquisa. Através da revisão proposta por Costa e Kipnis (2014) no artigo “O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos”, podemos observar o quanto o movimento histórico da epistemologia tem a contribuir com a formação do pesquisador em educação.

Compreendemos que o debate epistemológico constitui parte importante na formação do pesquisador e da identidade de sua pesquisa. É necessário, portanto, durante a construção do projeto de pesquisa, transitar pelas correntes epistemológicas compreendendo a importância de cada uma em sua especificidade e admitindo a “tensão permanente” que há entre elas, compreendendo a base epistemológica como suporte enriquecedor da pesquisa e não apenas como delimitação teórica.



3.3 QUARTO PASSO: APRENDIZADOS COM EPISTEMÓLOGOS CLÁSSICOS

As discussões sobre a cientificidade das pesquisas sociais como em ensino e educação atravessaram as décadas e ainda ganham espaço dentro dos programas de pós-graduação pelo mundo. A questão norteadora desse debate científico pode não estar especificamente em ser ou não ser ciência, mas em ter um método específico das ciências sociais.

Neste sentido, as reflexões sobre epistemologia no campo do Ensino foram enriquecidas pelo diálogo com autores clássicos como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend, cujas contribuições permanecem fundamentais para compreender o fazer científico. Estudos relevantes proporcionados no início do PPGEn conduzem os mestrandos a conhecerem o percurso dos métodos científicos e aprofundarem suas leituras sobre os instrumentos de pesquisa de modo a elencar com consciência os meios mais eficientes para cada objeto pesquisado.

Para Costa e Kipnis (2014, p. 13), quatro autores podem ser destacados dentro das discussões acerca da epistemologia na pesquisa e na compreensão do fazer científico: Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Paul Feyerabend. Popper destacou-se pelo seu conceito de falseabilidade, segundo ele, a demarcação do que é científico e o que não é, deveria ser demonstrado através da experiência:

[...] só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for possível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema (Popper, 1975, p.42).

Em termos mais claros, para Popper (1975), toda teoria deve passar pelo crivo racional e a ciência avança pela provisoriedade das hipóteses (Costa e Kipnis, 2014). Thomas Kuhn (1922-1996) propõe uma diferente perspectiva em sua obra “Estrutura das revoluções científicas” (1996). Ao contrário de Popper, em que uma hipótese poderia provar-se científica ou não através da experiência, Kuhn refletiu em seu clássico a existência de um ciclo de revoluções, ou seja, ao passo que uma estrutura ou paradigma não se prova



suficiente ou eficaz, esta é abandonada em prol de outra, esse movimento de troca de paradigma se caracterizaria como uma revolução, e para Kuhn, este seria o ciclo revolucionário da ciência.

Nesse mesmo contexto, na década de 1965, em que se discutia o que era ciência e o que era empírico, Lakatos (1922-1974) apresenta uma proposta de aproximação das duas concepções anteriores, de Popper e Kuhn, a partir de duas questões: “em que sentido a ciência é empírica?” e “pode-se salvar a crítica científica do falibilismo?” (Costa e Kipnis, 2014).

Para Lakatos, os Programas de Pesquisa Científica poderiam e deveriam alterar os caminhos metodológicos e os pressupostos teóricos de suas pesquisas ao passo em que encontrasse falsificações, esse movimento permitiria mudanças no problema encontrado.

Para concluir o caminho proposto com os quatro epistemólogos, Feyerabend (1924-1994) dá início a uma polêmica com a obra “Contra o Método” (1974). É preciso compreender que ser contra o método não significa abrir mão de uma estrutura de pesquisa ou de instrumentos bem definidos e adequados ao que se pesquisa, mas admitir que diferentes métodos têm a contribuir mais do que a individualidade e a delimitação, ou seja, Feyerabend aposta na pluralidade de métodos e abordagens, permitindo à pesquisa maior alcance visto a amplitude dos diferentes instrumentos e técnicas que podem ser utilizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do artigo de Costa e Kipnis (2014), aliada às vivências iniciais no PPGEn, evidenciou que o debate epistemológico é central para a construção da identidade do pesquisador e para a coerência do processo investigativo. As inquietações vividas, especialmente sobre a distinção entre epistemologia e metodologia, revelaram-se não como obstáculos individuais, mas como parte de um processo formativo compartilhado por muitos que ingressam no mestrado.

Deste modo, entendemos que a epistemologia é o alicerce que sustenta e dá coerência à nossa trajetória investigativa, permitindo que nossas escolhas teóricas e metodológicas estejam alinhadas com nossos objetos de estudo e com os contextos nos quais atuamos.



As inquietações que temos enfrentado, como as dúvidas sobre as distinções entre as pesquisas no campo do Ensino e da Educação, as dificuldades de articular teoria e prática, e especialmente o conflito conceitual frequente entre epistemologia e metodologia, não são apenas experiências isoladas. Percebemos que elas revelam uma lacuna mais ampla em nossa formação inicial: a ausência de um olhar crítico e consistente sobre os fundamentos do conhecimento que buscamos construir.

Neste aspecto, evidenciamos que essa falta de clareza pode enfraquecer a legitimidade científica da Educação, pois corremos o risco de aplicar métodos de forma mecânica, sem refletir sobre os paradigmas que os sustentam ou sobre o papel social da pesquisa que realizamos e a responsabilidade inerente aos pesquisadores que as desenvolvem.

Dessa forma, entendemos que a epistemologia não deve ser vista como um conteúdo teórico apartado de nossa prática investigativa, mas como uma ferramenta indispensável para orientar nosso fazer científico com responsabilidade, criticidade e compromisso ético. É por meio dela que conseguimos dar sentido às nossas inquietações e transformá-las em caminhos sólidos para a produção de conhecimento com relevância social, científica e educacional.

Assumir a epistemologia como eixo orientador, portanto, significa reconhecer que toda pesquisa carrega marcas do olhar do pesquisador, como propõe Minayo (2001). Longe de fragilizar a ciência, essa postura a fortalece, pois torna explícitas as escolhas teóricas e metodológicas que sustentam o estudo. As reflexões apresentadas neste ensaio podem contribuir para futuros mestrandos e para o debate sobre a formação do pesquisador em Ensino, oferecendo pistas para que outros percorram seus próprios passos de forma consciente e crítica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O ofício de cientista: ciência da ciência e reflexividade**. Tradução de Nelson Coutinho. São Paulo: Zahar, 2003.

COSTA, Jonatas Maia da; KIPNIS, Bernardo. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns



epistemólogos modernos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 9- 29, jan./jun. 2014.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa. In: LAKATOS, Imre.; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Editora Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.