

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: CONCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O FAZER PESQUISA

THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN STRICTO SENSU GRADUATE
STUDIES: STUDENTS' CONCEPTIONS OF THE RESEARCH PROCESS

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL POSGRADO STRICTO
SENSU: CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL QUEHACER
INVESTIGATIVO

Jarles Lopes de Medeiros¹, Patrícia Helena Carvalho Holanda²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4453

Recibido: 04/052/2026 | Aceptado: 06/02/2026 | Publicación en línea: 13/02/2026.

RESUMO

O artigo analisou a construção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* a partir das concepções discentes sobre fazer pesquisa, com ênfase nas dificuldades de leitura e escrita acadêmica e no papel da orientação. O objetivo geral consistiu em compreender como estudantes de mestrado e doutorado constroem conhecimento, identificando limites, estratégias de superação e a centralidade da metacognição nesse processo, em articulação com a orientação acadêmica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal, tendo como sujeitos quatro discentes dos cursos de mestrado e doutorado. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais fundamentadas na metodologia da História Oral. O percurso metodológico envolveu três etapas interligadas: estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise dos dados em empíricos e teóricos, considerando o critério de saturação amostral. Os resultados evidenciam que as dificuldades de leitura e escrita não se configuram como déficits individuais isolados, mas como fenômenos historicamente produzidos relacionadas à trajetória escolar, às condições objetivas de vida e às fragilidades institucionais da pós-graduação. Desse modo, destaca-se a metacognição como elemento central para a resignificação dessas dificuldades, ao possibilitar aos(as) discentes reconhecerem seus processos de aprendizagem e mobilizarem estratégias de superação. Além disso, a orientação acadêmica emerge como prática formativa decisiva, cuja ausência ou fragilidade tende a gerar insegurança e solidão, enquanto o acompanhamento sistemático por parte do(a) orientador(a) favorece a autonomia intelectual e a produção de conhecimento.

Palavras-chave: Dificuldades de Leitura e Escrita. Pós-Graduação. Metacognição. Orientação Acadêmica.

¹ Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: jarles.lopes@uece.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: patricia.holanda@ufc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8233-1190>

ABSTRACT

This article analyzed the construction of knowledge in graduate programs (*stricto sensu*) based on students' conceptions of conducting research, with an emphasis on difficulties in academic reading and writing and the role of supervision. The general objective was to understand how master's and doctoral students construct knowledge, identifying limitations, strategies for overcoming them, and the centrality of metacognition in this process, in conjunction with academic supervision. This is a qualitative research study, conducted in a graduate program in education at a federal university, with four master's and doctoral students as subjects. Data collection occurred through individual interviews based on the Oral History methodology. The methodological approach involved three interconnected stages: bibliographic study, field research, and analysis of empirical and theoretical data, considering the criterion of sample saturation. The results show that reading and writing difficulties are not isolated individual deficits, but historically produced phenomena related to educational trajectory, objective living conditions, and institutional weaknesses in graduate studies. Thus, metacognition stands out as a central element for reframing these difficulties, enabling students to recognize their learning processes and mobilize coping strategies. Furthermore, academic guidance emerges as a decisive formative practice, the absence or weakness of which tends to generate insecurity and loneliness, while systematic monitoring by the advisor fosters intellectual autonomy and knowledge production.

Keywords: Reading and Writing Difficulties. Graduate Studies. Metacognition. Academic Advising.

RESUMEN

El artículo analizó la construcción del conocimiento en el posgrado *stricto sensu* a partir de las concepciones de los estudiantes sobre el quehacer investigativo, con énfasis en las dificultades de lectura y escritura académica y en el papel de la orientación. El objetivo general consistió en comprender cómo los estudiantes de maestría y doctorado construyen conocimiento, identificando límites, estrategias de superación y la centralidad de la metacognición en este proceso, en articulación con la orientación académica. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en un programa de posgrado en educación de una universidad federal, teniendo como sujetos a cuatro estudiantes de los cursos de maestría y doctorado. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales fundamentadas en la metodología de la Historia Oral. El recorrido metodológico involucró tres etapas interrelacionadas: estudio bibliográfico, investigación de campo y análisis de los datos empíricos y teóricos, considerando el criterio de saturación muestral. Los resultados evidencian que las dificultades de lectura y escritura no se configuran como déficits individuales aislados, sino como fenómenos históricamente producidos, relacionados con la trayectoria escolar, las condiciones objetivas de vida y las fragilidades institucionales del posgrado. De este modo, se destaca la metacognición como elemento central para la resignificación de estas dificultades, al posibilitar que los(as) estudiantes reconozcan sus procesos de aprendizaje y movilicen estrategias de superación. Además, la orientación académica emerge como una práctica formativa decisiva, cuya ausencia o fragilidad tiende a generar inseguridad y soledad, mientras que el acompañamiento sistemático por parte del(a) director(a) favorece la autonomía intelectual y la producción de conocimiento.

Palabras clave: Dificultades de Lectura y Escritura. Posgrado. Metacognición. Orientación Académica.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* constitui um processo complexo atravessado por exigências acadêmicas rigorosas, expectativas institucionais e trajetórias formativas marcadas por desigualdade. Entre os desafios mais recorrentes enfrentados por estudantes de mestrado doutorado, destacam-se as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita acadêmica, frequentemente associadas à produção de texto autorais, ao diálogo crítico com os referenciais teóricos e à consolidação da autonomia intelectual no fazer pesquisa.

Essas dificuldades não emergem de forma isolada na pós-graduação, mas se vinculam a percursos escolares anteriores e a um modelo educacional que, historicamente, privilegiou a memorização e a reprodução de conteúdos em detrimento da reflexão crítica e da compreensão dos próprios processos de aprendizagem. Ao ingressarem na pós-graduação, muitos(as) descentes se deparam com demandas para as quais não se sentem plenamente preparados(as), o que pode gerar sentimentos de insegurança, solidão e desorientação, sobretudo quando tais fragilidades não encontram mediações institucionais e pedagógicas adequadas.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, que apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um pós-doutorado. O estudo toma como eixo central as concepções discentes sobre o fazer pesquisa, articulando as dificuldades de leitura escrita acadêmica com o processo de orientação e com a consciência metacognitiva, compreendida como a capacidade de refletir sobre os próprios modos de aprender e produzir conhecimento

O objetivo da pesquisa foi compreender como estudantes de mestrado e doutorado constroem conhecimento na pós-graduação *stricto sensu*, identificando os limites que atravessam esse processo, as estratégias mobilizadas para sua superação e o papel central da metacognição, em articulação com a orientação acadêmica. Ao trazer para o centro do debate as vozes dos(as) descentes, o artigo busca contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas formativas na pós-graduação e para a construção de condições mais humanas e reflexivas de produção do conhecimento.

A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: LEITURA, ESCRITA E AUTONOMIA DISCENTE

A proposta é resultante das avaliações de nossas experiências como docente em diversas instituições de ensino superior (IES), no âmbito da graduação e da pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). A trajetória como docentes do ensino superior nos proporcionou uma visão panorâmica acerca da forma como os(as) discentes das licenciaturas se relacionam com a leitura, a escrita e a construção do conhecimento na universidade. Dessa forma, inquietações sobre o modo como eles(as) se organizam e realizam as atividades voltadas para a leitura e os estudos de textos teóricos, bem como a escrita de atividades acadêmicas, dentre elas a monografia, a dissertação e a tese, tendo em vista a compreensão e a produção de conhecimento, atravessam a nossa prática docente.

Essa vivência, enquanto docentes do ensino superior, tem sido marcada por diversas dificuldades apresentadas por parte dos(as) alunos(as) quanto ao estudo das ideias dos textos e elaboração de suas próprias ideias, demonstrando certa dificuldade de desenvolver um diálogo crítico com os(as) autores(as), o que se agrava na escrita, comprometendo a escrita autoral.

O problema da pesquisa se deteve ao fato de que os(as) discentes possuem limites quanto à leitura e à escrita, que têm origem na sua formação escolar, e que, quando chegam à universidade, devem dar conta de uma série de exigências para as quais não estão preparados(as), como, por exemplo, a necessidade de uma postura mais autônoma. A formação na escola está muito voltada para a memorização e a reprodução de conteúdos, sem um exercício de aprofundamento das concepções presentes neles, de compreensão e posicionamento crítico.

Durante a graduação, essas fragilidades, muitas vezes, não são tratadas de forma eficiente, gerando insegurança nos(as) discentes no processo de escrita e leitura. No entanto, muitos conseguem superá-las, caminhando para uma autonomia em seus estudos, realizando pesquisas durante o curso de graduação, culminando na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Porém, não é incomum alguns(as) alunos(as) abandonarem o curso na reta final por não conseguirem fazer o TCC.

Outro público que enfrenta dificuldades nos estudos acadêmicos é composto por estudantes que ingressam na pós-graduação *stricto sensu* após longo período distantes da academia. Essas pessoas ingressam nos cursos de mestrado e/ou doutorado com lacunas oriundas de seu histórico escolar e enfrentam grandes dificuldades, pois nem sempre há componentes

curriculares voltados para a leitura e a escrita acadêmica, pois presume-se que o(a) pesquisador(a) da pós-graduação já tem maturidade para o desenvolvimento de pesquisas, ficando o(a) discente, muitas vezes, com o sentimento de solidão nesse percurso, o que pode comprometer o desenvolvimento de sua pesquisa.

Por outro lado, muitos(as) professores(as), na universidade, sobretudo nos cursos dos cursos de mestrado e doutorado, possuem uma visão de que não é sua função trabalhar tais dificuldades, partindo do pressuposto de que o(a) aluno(a) que está no ensino superior e na pós-graduação já deve saber como ler, entender, interpretar, escrever e se posicionar diante das teorias. Em parte, esse modo de pensar pode estar correto, porém, essa ideia é fruto de uma idealização de “aluno(a) perfeito(a), autônomo(a)”, que não considera o fato de os(as) estudantes estarem sempre em processo, o que envolve subjetividades. Essa concepção do(a) estudante ideal não contribui para o seu melhor aprendizado, que é a meta do ensino. Constatar que o problema não é da universidade, portanto, não é o melhor modo de lidar com essa situação.

É claro que os(as) alunos(as) têm uma grande parcela de responsabilidade na aquisição de saberes, porém, esses sujeitos estão inseridos em um contexto mais complexo e, muitas vezes, injusto: o sistema educacional brasileiro, que traz as marcas de uma concepção de ensino e aprendizagem tradicional, com a valorização das normas e do conhecimento sistematizado, sem considerar a subjetividade e a autonomia do(a) estudante. Ainda na educação infantil, à criança não é perguntado como ela aprende, não há uma preocupação em torno do processo de metacognição dos(as) alunos(as).

Dois dos entrevistados para este estudo destacaram que suas dificuldades no fazer pesquisa têm origem em seus processos na educação básica. O Sujeito 1 avaliou que suas dificuldades de leitura e escrita têm raízes na educação básica, sendo reproduzidas ao longo de sua formação escolar. Ainda assim, reconhece que algumas disciplinas da graduação e da pós-graduação, especialmente aquelas voltadas à metodologia e à escrita acadêmica, contribuíram para sua compreensão acerca da estrutura dos textos científicos.

O Sujeito 2 corrobora essa situação ao acrescentar que as dificuldades de escrita que enfrenta no atual curso de doutorado dizem respeito, sobretudo, à escrita autoral no desenvolvimento de um texto com identidade, densidade teórica e segurança argumenta. Ele associa essas fragilidades à sua formação escolar, afirmando que mesmo tendo estudado em uma escola particular durante toda a educação básica não se sentiu preparado para escrever academicamente. Essas lacunas, segundo o entrevistado, foram sendo carregadas ao longo da

graduação e na pós-graduação, sem que fossem plenamente superadas.

Diante desse cenário, todos nós, professores(as), poderíamos ajudar na qualidade do aprendizado dos(as) discentes na medida em que déssemos orientações mais precisas aos seus estudos. Para isso, precisaríamos conhecê-los(as) melhor e desenvolver nossas aulas com linguagens, metodologias e conteúdos mais apropriados, nas diversas disciplinas dos cursos. Em contrapartida, como já dito, o sistema educacional como um todo também tem sua responsabilidade com essa situação, uma vez que os(as) estudantes chegam à universidade com lacunas referentes à leitura e à escrita.

É em função da necessidade de compreender melhor essa problemática, de contribuir para a superação das dificuldades existentes e ajudar no processo de aprendizado da leitura e da escrita dos(as) alunos(as) na pós-graduação *stricto sensu*, que surgiu esta pesquisa, que visou ser uma experiência de reflexão e intervenção na nossa prática, no intuito de rever a sua condução, contribuindo, assim, para a formação acadêmica dos(as) discentes e, ao mesmo tempo, com a nossa própria formação profissional.

Desse modo, a pesquisa teve como objetivos analisar as dificuldades de leitura e escrita dos(as) alunos(as) dos cursos de mestrado e doutorado e a forma como constroem conhecimento, que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: mapear as condições objetivas e subjetivas dos(as) alunos(as) com relação à leitura e à escrita de textos acadêmicos; analisar a compreensão dos(as) discentes acerca da construção do seu conhecimento; identificar quais estratégias eles(as) usam para superar essas dificuldades.

Leitura e escrita são temas centrais na escola e na universidade. Nesta, muitas vezes, as questões relacionadas às dificuldades e estratégias de enfrentamento não prosperam ou são silenciadas. Dessa forma, esta pesquisa se justifica devido à importância de trazer para o centro do debate as dificuldades que os(as) discentes encontram nesse enfrentamento, bem como as estratégias que utilizam na construção do conhecimento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como locus um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal. Os sujeitos foram quatro discentes matriculados(as) nos cursos de mestrado e doutorado. Trata-se de um estudo qualitativo, que envolve seres humanos, evidenciando dados que emergem da sua narrativa, portanto, de cunho qualitativo, uma vez que os sujeitos relevaram

não só dados empíricos, mas histórias de vida.

Desse modo, conforme Minayo (2021), o(a) pesquisador(a) qualitativo, a partir da imersão no campo e no contato com os sujeitos, analisa as experiências do(a) entrevistado(a), tendo como norte os objetivos de sua pesquisa. Assim, a realidade é mais rica do que qualquer teoria, investigar os fenômenos envoltos do ser humano requer esse tipo de abordagem, partindo da compreensão de que os dados não estão separados dos sujeitos que os fornece, o que requer do(a) pesquisador(a) um olhar atento às aproximações e distanciamentos.

O critério de escolha dos sujeitos esteve alinhado aos objetivos e à questão de pesquisa, conforme destacam Saunders e Townsend (2019). Os autores informam que a estrutura da pesquisa orienta o método e, consequentemente, a escolha dos participantes. Desse modo, os critérios foram: alunos(as) matriculados nos cursos de mestrado e doutorado da referida instituição que aceitaram participar do estudo.

Saunders e Townsend (2019) destacam que os sujeitos devem fornecer dados que funcionem como “portais confiáveis” para compreender o objeto de pesquisa, e que isso não se relaciona necessariamente com a quantidade da amostra, e sim com a qualidade. Destacam que, muitas vezes, um único participante pode elucidar a questão de estudo, tudo vai depender do processo da coleta de dados à luz das questões de pesquisa.

A priori, não sabíamos quantos sujeitos entrevistaríamos, pois partimos do conceito de saturação amostral, que, conforme Fontanella, Ricas e Turano (2008), trata-se de um procedimento metodológico que esgota as possibilidades de análise de uma amostra (no caso deste estudo, os quatro sujeitos). A saturação ocorre quando os dados coletados não apresentam mais informações relevantes ou inéditas, entrando no ciclo da repetição. Desse modo, na presente pesquisa, à medida que percebemos que as falas dos sujeitos começaram a se repetir, quando não mais tratavam de informações relevantes ou novas para o estudo, encontramos a saturação, não sendo preciso buscar novos sujeitos.

É importante destacar que devido a pesquisa envolver seres humanos, seguimos as indicações éticas da Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Desse modo, os entrevistados foram convidados a participar do estudo via convite em um grupo de discentes *stricto sensu*, com adesão voluntária. Os(as) estuantes que tiveram interesse em participar da amostra preencheram um formulário de aceite, o qual não possuía informações pessoais, como nome, gênero ou formação, apenas havia a explicação acerca dos objetivos da pesquisa e um espaço para inserção do contato de *WhatsApp* (para posterior

agendamento das entrevistas).

De posse da lista dos sujeitos que se voluntariaram para participar do estudo, fomos agendando a realização das entrevistas, uma por vez. A coleta de dados ocorreu de forma presencial, com gravação de áudio. Antes de iniciar, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Consentimento (após esclarecido), para leitura e assinatura, contendo as explicações acerca dos objetivos do estudo, metodologia e possíveis riscos, além de assegurar o anonimato das suas identidades. Desse modo, foi informado que a pesquisa não seria submetida ao Comitê de Ética, uma vez que não haveria sua identificação. Os(as) depoentes foram identificados da seguinte forma: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e Sujeito 4.

A pesquisa ocorreu em três etapas interligadas, que se atravessam. Na primeira, foi realizado um estudo bibliográfico acerca do tema leitura, escrita e construção do conhecimento, que se desdobra nas seguintes categorias: leitura, escrita, construção do conhecimento e metacognição. Nesse momento, foram realizadas leituras e discussões acerca da bibliografia proposta.

No segundo momento, que consistiu na pesquisa de campo e coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais com os sujeitos através da metodologia da História Oral. Esse recurso, conforme Jucá (2013; 2014), vai além de uma simples metodologia, pois envolve teoria e método que perpassam toda a pesquisa. A História Oral assegura as dimensões éticas da pesquisa, uma vez que os sujeitos, no caso em questão, tiveram assegurados o seu anonimato, segurança essa que é fruto de uma relação entre entrevistador e entrevistado.

Conforme Jucá (2013; 2014), a História Oral eleva a fala do sujeito como uma fonte, que fala e dialoga, relevando não só o dito, mas também o não dito, os silêncios. Esse procedimento permite ao(à) pesquisador(a) realizar idas e vindas, fazendo perguntas de aprofundamentos durante as entrevistas e revisando-as, mesmo após a sua realização, quando necessário.

A terceira etapa consistiu em um levantamento e análise de dados coletados ao longo desse processo, tanto teórico, oriundo das discussões teóricas, quanto prático, fruto das entrevistas, momento em que teve a História Oral como aporte teórico-metodológico.

CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA: ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Os sujeitos foram convidados a falar sobre os seus processos de construção do conhecimento através da metacognição, sobre dificuldades de leitura e escrita e relatar as estratégias que utilizam para superação. Além disso, puderam discorrer acerca do seu processo de orientação – por parte do(a) professor(a) orientador(a), de como se deu essa relação e se ela teve impacto na construção de sua pesquisa.

O processo de metacognição é uma categoria teórico-metodológica central nesta pesquisa, pois a partir dele é possível que o sujeito compreenda o seu trajeto na pesquisa. Conforme Ribeiro (2003), “A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”. Esse recurso metodológico permite que o sujeito tome conhecimento acerca dos seus processos envolvidos da aprendizagem, o que permite um reordenamento do percurso, identificação de fragilidades e potencialidades.

De acordo com Andretta, Silva, Susin e Freire (2010), a metacognição surgiu na literatura na década de 1970 e pode ser entendida como um discurso sobre a cognição ou como uma tecnologia educacional. Ela envolve o monitoramento e a autorregulação das atividades mentais, sendo uma habilidade que se desenvolve com a experiência. Além disso, o conhecimento metacognitivo refere-se a crenças pessoais sobre os próprios processos cognitivos, permitindo controle e reflexão sobre as tarefas.

Indivíduos com habilidades metacognitivas são mais eficientes na aprendizagem, pois têm consciência de seus conhecimentos e sabem como aplicá-los em diferentes contextos. A metacognição, portanto, é essencial para o aprimoramento do conhecimento e a execução de tarefas, permitindo uma seleção mais adequada de estratégias de memória e, assim, contribuindo para um aprendizado mais efetivo. A metacognição refere-se à consciência e ao controle dos processos cognitivos, permitindo que os indivíduos monitorem, planejem e regulem suas ações de forma mais eficaz. Ela envolve a capacidade de refletir sobre como se aprende e quais estratégias são utilizadas, ajudando na autorregulação do aprendizado (Andretta *et al.*, 2010).

Sobre o processo metacognitivo, os sujeitos apresentaram suas concepções. O Sujeito 1, apesar das dificuldades já apresentadas, demonstrou possuir consciência metacognitiva sobre o seu próprio funcionamento cognitivo, pois reconhece suas limitações, identifica estratégias que auxiliam na superação e compreende que precisa de tempo, imersão e apoio para escrever. Entre

essas estratégias, destaca-se o suporte constante do seu esposo, que a turma que atua como um leitor crítico, ajudando-a tanto na compreensão dos textos quanto na revisão e aprimoramento da escrita, inclusive em aspectos ortográficos e de clareza argumentativa e conceitual.

O Sujeito 2 demonstrou ter consciência parcial de seu processo de aprendizagem. Em alguns momentos, afirmou ter clareza sobre como deveria organizar os seus estudos e avançar na pesquisa; em outros, reconheceu que esse conhecimento permanece apenas no plano das ideias em função das demandas externas que competem com o tempo da pesquisa – tais como a família e o trabalho. Ele enfatizou, contudo, a importância de assumir responsabilidade pelas escolhas feitas, reconhecendo que o doutorado foi uma decisão pessoal, ainda que atravessada por inúmeras dificuldades.

O Sujeito 3 evidenciou uma trajetória na pós-graduação marcada por desorientação inicial, fragilidade na escrita acadêmica, insegurança diante dos processos institucionais e um sentimento recorrente de estar sozinha na pesquisa, ainda que isso não configure como abandono explícito parte do seu orientador. Sua narrativa revela que as dificuldades vencidas não se restringem ao plano cognitivo, mas atravessam doenças emocionais institucionais e informativas.

Esse entrevistado reconhece as dificuldades que tem no fazer pesquisa, sobretudo relacionadas à estrutura do texto. Sua principal angústia não era escrever em si, mas compreender o que exatamente deveria compor a dissertação em cada etapa, distinguindo projeto de qualificação e texto final. Essa confusão estrutural fez com que ele se sentisse travado durante um longo período, sem clareza sobre como organizar as partes do trabalho.

A compreensão mais consistente desse processo só ocorreu quando buscou ajuda fora da orientação formal, recorrendo a colegas e amigos que lhe explicaram de forma objetiva a estrutura da pesquisa, os aspectos metodológicos e os trâmites institucionais. Considera que essa rede de apoio foi fundamental para sua permanência no curso de mestrado, mas que o sentimento de solidão na pesquisa o acompanhou durante todo o processo. Só a partir do momento que passou ter clareza acerca dos seu processo, o que inclui fragilidades e potencialidades, é que o Sujeito 3 começou a encontrar sentido em sua pesquisa.

O Sujeito 4 também destacou a importância da rede de apoio formada por amigos e colegas de curso, assim como destacado pelos Sujeitos 1 e 3. Ele destacou que reconhecer suas fragilidades na pesquisa, o que envolve leitura e escrita, foi o primeiro passo para lidar com elas, para superá-las. Destacou que toda a sua formação acadêmica, desde a graduação ao doutorado, foi marcada pela condição de trabalhador, o que o fez se dividir entre trabalho e estudo. Considera

que isso afeta o fazer pesquisa, mas que não é determinante. Informou que ter consciência de sua condição de trabalhador e das dificuldades que atravessam sua escrita o fez buscar estratégias de superação, como reservar momentos com maior qualidade de estudo e se dedicar a leituras que considera essenciais.

A análise das falas dos sujeitos evidencia que a metacognição se constitui como um elemento central na compreensão das dificuldades de leitura e escrita vivenciadas na pós-graduação ao possibilitar que os(as) pesquisadores(as) reconheçam criticamente seus próprios processos de aprendizagem. Longe de restringirem as limitações individuais, tais dificuldades revelam ser atravessadas por condições objetivas de existência – como a necessidade de conciliar trabalho, estudo e vida familiar –, bem como por fragilidades institucionais relacionadas à orientação, à comunicação dos trâmites acadêmicos e ao acesso a informações claras sobre o fazer científico.

Nesse sentido, a consciência metacognitiva permite aos sujeitos deslocar a leitura e a escrita de uma lógica de culpabilidade individual para uma compreensão mais ampla e crítica do processo formativo, reconhecendo que aprender a pesquisar é um percurso histórico, social e relacional.

Os resultados indicam, ainda, que a construção da autonomia intelectual – entendida em uma perspectiva freireana (Freire, 2006) como processo ideológico e emancipatório – está diretamente associada ao desenvolvimento da metacognição. Ao reconhecerem suas fragilidades, os sujeitos passaram a mobilizar estratégias concretas de superação, com a constituição de redes de apoio, a reorganização do tempo de estudo e a busca ativa por esclarecimentos sobre a estrutura e as exigências da pesquisa acadêmica.

Assim, a metacognição emerge não apenas como recurso cognitivo, mas como uma prática crítica de leitura da própria trajetória na pós-graduação, capaz de fortalecer a permanência, ressignificar as dificuldades e produzir condições mais humanas e conscientes para a produção do conhecimento.

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Sobre a relação entre orientadores(as) e orientandos(as) em cursos de mestrado e doutorado, Alves, Espindola e Bianchetti (2012) destacam que a sobrecarga de trabalho desses(as) docentes afetou a autonomia dos(as) estudantes e a qualidade da orientação. Destacam

a importância de uma relação saudável e bem conduzida para a conclusão de dissertações e teses e mencionam a escassez de estudos aprofundados sobre o tema no Brasil.

Os autores apontam fatores que influenciam a escolha de orientandos(as). Muitos orientadores(as) preferem candidatos(as) que demonstram autonomia e experiência em pesquisa, frequentemente adquiridas por meio de iniciação científica na graduação. Esses(as) alunos(as), com conhecimento teórico e metodológico, são considerados(as) mais fáceis de orientar, pois já têm uma base sólida que facilita a elaboração de suas dissertações e teses.

Os(as) orientadores(as) buscam compatibilidade de interesses e habilidades técnicas, priorizando a disciplina e o comprometimento dos(as) orientandos(as). Além da iniciação científica, experiências prévias, como cursos *lato sensu* ou militância política, também são valorizadas, pois contribuem para a autonomia e dedicação dos(as) alunos(as) (Alves; Espindola; Bianchetti, 2012).

No entanto, apesar da importância da autonomia, Alves, Espindola e Bianchetti (2012) ressaltam que a relação, muitas vezes, é marcada pela heteronomia, o que pode causar conflitos e desafios. A falta de interação efetiva entre orientadores(as) e orientandos(as) pode levar a sentimentos de isolamento e insegurança. A orientação deve ser um processo colaborativo, pautado no respeito mútuo, evitando posturas autoritárias que prejudicam a motivação e o aprendizado, bem como a displicência estudantil.

Os autores discutem a complexa relação entre orientador(a) e orientando na pós-graduação *stricto sensu*, caracterizada por um desequilíbrio de poder que, geralmente, favorece o(a) orientador(a). O(a) orientando, considerado(a) a parte mais "frágil", enfrenta pressões diversas, como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do programa de pós-graduação, que podem afetar negativamente sua autonomia e a qualidade do trabalho. No entanto, isso não pode isentar o(a) estudante de suas responsabilidades. Para uma relação mais saudável, é preciso um diálogo colaborativo, em que ambos os lados reconhecem seus papéis e objetivos na construção do conhecimento.

O texto ainda analisa conceitos de autonomia de Kant e poder simbólico de Bourdieu, enfatizando que a autonomia do(a) orientando(a) depende da liberdade no processo de pesquisa, que, muitas vezes, é comprometida pela pressão por resultados quantitativos. O poder simbólico do(a) orientador(a), legitimado por seu conhecimento e títulos, cria uma dinâmica em que o(a) orientando(a) pode se submeter inconscientemente, resultando em uma relação de dominação (Alves; Espindola; Bianchetti, 2012).

Esse cenário incide sobre a forma como os(as) estudantes aprendem e constroem conhecimento, sendo fundamental uma compreensão por parte deles sobre a forma como aprendem, daí a importância do processo metacognitivo.

Diante do exposto, os sujeitos entrevistados relataram suas experiências e concepções sobre os seus processos de orientação acadêmica durante a pós-graduação. O Sujeito 1 avaliou sua experiência como respeitosa e amistosa tanto no mestrado quanto no doutorado, sem relatos de humilhação ou desrespeito, situações que ele reconhece serem comuns na pós-graduação com outros(as) colegas.

No entanto, destaca que sente falta de uma orientação mais sistemática com encontros regulares, leituras detalhadas de seus textos, maior clareza de direcionamento e acompanhamento mais próximo. Destacou que a ausência desse diálogo constante pode gerar a sensação de solidão e desorientação, sobretudo para estudantes trabalhadores(as), que é o seu caso, que não dispõem das mesmas condições de tempo e dedicação que discentes que vivem exclusivamente da pesquisa.

Desse modo, o Sujeito 1 amplia a discussão ao afirmar que a responsabilidade pela orientação do(a) pesquisador(a) não deve recair apenas sobre o(a) orientador(a), mas que deve ser construído um tripé formado pelo programa, pelas disciplinas e pelo(a) discente. Defende que a universidade e os programas de pós-graduação deveriam oferecer maior suporte metodológico e informativo, sobretudo para estudantes que ainda estão aprendendo a fazer pesquisa.

Segundo ele, a existência de inúmeros cursos pagos que ensinam a como pesquisar evidencia uma lacuna institucional que deveria ser suprida pela própria universidade. Assim, descreve sua concepção de orientador(a) ideal como alguém que acompanha o(a) orientando(a) de forma sistemática, constrói cronograma conjuntamente, indica leituras, promove diálogos frequentes e, sobretudo, lê atentamente os textos produzidos, oferecendo devolutivas qualificadas.

Destaca que o(a) orientador(a) não deve ser apenas uma figura burocrática que avalia, que valida etapas formais, mas alguém que contribui efetivamente para o processo formativo e para a construção da autonomia do(a) pesquisador(a). Em síntese, a fala do Sujeito 1 revela uma percepção clara de que a orientação e o suporte institucional são elementos decisivos para o desenvolvimento da pesquisa e para a construção do conhecimento na pós-graduação.

Ao discutir o papel da universidade na orientação acadêmica, o Sujeito 3 defende que ninguém está completamente pronto, nem estudantes nem professores(as), e que o processo

formativo deveria reconhecer essa condição permanente de aprendizagem. Ele valoriza iniciativas individuais de docentes que se colocam à disposição para ajudar, muitas vezes forma acolhedora e tecnicamente rigorosa, destacando que as orientações diretas, mesmo vindas de docentes considerados mais fechados, podem ser extremamente produtivas para quem busca clareza metodológica.

Destacou que o processo de orientação é profundamente individual, mas que poderia ser significativamente apropriado com ações simples e estruturantes, como cronograma de encontros, planejamentos compartilhados, maior previsibilidade no acompanhamento, coisas que sentiu falta durante o mestrado. Para ele, essas medidas não significariam tutela excessiva por parte do(a) orientador(a), mas condições mínimas para que o(a) estudante desenvolva autonomia de forma segura (Sujeito 3).

O Sujeito 4 falou sobre o(a) orientador(a) ideal, sobre a importância de uma orientação mais objetiva, especialmente no início do curso, com maior clareza sobre etapas, prazos, exigências burocráticas e expectativas acadêmicas. Ele reconhece que sua orientadora demonstrou confiança em sua autonomia, mas avalia que essa confiança não foi suficiente diante de suas fragilidades, pois a autonomia sem acompanhamento acabou por gerar paralisação e ansiedade. Em sua experiência, a crença do(a) orientador(a) na autonomia do(a) orientando(a) precisa ser acompanhada de mediações mais frequentes direcionadas, sobretudo, para estudantes que ainda estão construindo essa autonomia.

Os Sujeitos 2, 3 e 4 têm algo em comum: suas trajetórias de orientandos enquanto estudantes de mestrado foi marcada pelo sentimento de insegurança na pesquisa e ausência do(a) orientador(a) nesse processo. Destacaram que a maior parte de sua pesquisa foi realizada com a orientação de outras pessoas, tais como colegas e/ou profissionais, função essa que deveria ter sido exercido pelo(a) seu(a) orientador(a) na universidade.

No entanto, o Sujeito 1 apresentou uma experiência diferente, pois durante o seu curso de mestrado a sua orientadora esteve presente durante todo o processo, o que ele considerou essencial para a finalização de sua pesquisa. Destacou de forma enfática que se sentiu plenamente orientado durante todo o processo de elaboração da dissertação, pois sua orientadora leu atentamente os capítulos, realizou devolutivas detalhadas, fez anotações, sugeriu aprofundamento e acompanhou sistematicamente o desenvolvimento do trabalho.

Para o Sujeito 1, essa postura da orientadora foi fundamental para o aprimoramento da sua escrita e para a condução segura da pesquisa. Ao comparar sua experiência com a de

outros(as) pós doutorandos(as), reconhece que teve um percurso privilegiado, uma vez que muitos(as) estudantes não contam com orientações efetivas, mesmo em níveis avançados da formação acadêmica. Essa constatação o leva a refletir sobre o impacto da falta de orientação, sobretudo para estudantes que já apresentaram dificuldades de leitura e escrita, podendo gerar sentimentos de solidão e insegurança.

Diante do exposto a orientação acadêmica na pós-graduação revela-se como um processo complexo, atravessado por relações de poder, pressões institucionais e diferentes concepções de autonomia. Embora a literatura destaque a valorização de orientandos(as) autônomos(as) e experientes em pesquisa, os relatos evidenciam que essa expectativa, quando desacompanhada de medições sistemáticas por parte do(a) orientador(a), tende a produzir insegurança, isolamento e dificuldades no percurso formativo. Desse modo, a autonomia, longe de ser um dado prévio, mostra-se como uma construção processual que depende de condições objetivas de acompanhamento, diálogo e devolutivas qualificadas, sob pena de se converter em heteronomia velada ou em abandono pedagógico.

As experiências dos quatro sujeitos entrevistados reforçam a ideia de que a orientação acadêmica deve ser compreendida com uma via de mão dupla, que envolve responsabilidades compartilhadas entre orientador(a), orientando(a) e programa de pós-graduação. A presença ativa do(a) orientador(a), associada a ações institucionais estruturantes, como suporte metodológico, clareza de expectativas e previsibilidade no acompanhamento, emerge como elemento decisivo para a formação do(a) pesquisador(a) e para a construção efetiva da autonomia intelectual. Assim, a orientação deixa de ser um procedimento meramente burocrático e se afirma como prática formativa central na produção do conhecimento e na permanência qualificada dos(as) estudantes na pós-graduação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por descendentes da pós-graduação *stricto sensu* e compreender como esses sujeitos constroem conhecimento, tomando como eixo articulador o processo de orientação acadêmica e a consciência metacognitiva. A partir das análises entrevistas com quatro estudantes de dos cursos de mestrado e doutorado em articulação com a literatura, foi evidenciado que as dificuldades não podem ser compreendidas como déficits individuais isolados, mas como fenômenos

historicamente produzidos vinculados à trajetória escolar, às condições objetivas de vida e às formas institucionais de organização da pós-graduação.

Os relatos dos sujeitos demonstraram que a metacognição desempenha papel central na ressignificação dessas dificuldades ao permitir que os(as) estudantes reconheçam seus próprios modos de aprender, identifiquem fragilidades mobilizem estratégias de superação. Nesse sentido, a construção da autonomia intelectual não se apresenta como um ponto de partida, mas como um processo gradual, relacional e situado, atravessado por mediações pedagógicas, redes de apoio e experiências formativas que ultrapassam o âmbito estritamente individual. A consciência cognitiva, portanto, emerge como recurso crítico que desloca a leitura e a escrita de uma lógica de culpabilização pessoal para uma compreensão ampliada de fazer pesquisa.

No que se refere à orientação acadêmica, os resultados indicam que sua configuração exerce impacto direto na forma como os(as) discentes constroem conhecimento e enfrentam os desafios da pesquisa. As experiências relatadas evidenciam que a ausência de acompanhamento sistemático, de evolutivas qualificadas e de clareza quanto às exigências institucionais tende a produzir insegurança, paralisação e sentimento de solidão, sobretudo entre estudantes trabalhadores(as) ou com trajetórias escolares marcadas por fragilidades. Em contrapartida, práticas de orientação pautadas no diálogo, na previsibilidade e na corresponsabilidade favorecem o desenvolvimento da autonomia e da escrita autoral.

Assim, ao articular as concepções discentes sobre o fazer pesquisa com a discussão teórica acerca da metacognição, da autonomia da orientação acadêmica, o estudo reforça a necessidade de se repensar as práticas formativas na pós-graduação *stricto sensu*. A construção do conhecimento exige condições institucionais mais humanas e reflexivas, nas quais a orientação seja compreendida como prática formativa central e compartilhada, e não como procedimento burocrático. Desse modo, promover espaços de escuta, acompanhamento e reflexão sobre o aprender a pesquisar constitui passo fundamental para uma pós-graduação comprometida com a permanência qualificada e com a formação crítica dos(as) pesquisadores(as).

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade Federal de Santa Catarina A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071/3338>. Acesso em: 29 out. 2024.

ANDRETTA, Ilana; SILVA, Jaqueline Garcia da; SUSIN, Nathália; FREIRE, Suzana Dias. Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/3879/5209>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 02 jan. 2025.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Penso, 2000.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada**: missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha**: indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

MINAYO, M. C. S. “Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características”. **Revista Pesquisa Qualitativa**, vol. 9, n. 22, 2021.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAUNDERS, M.; TOWNSEND, K. Choosing participants. In: CASSELL, C; CUNLIFFE, A.; GRANDY, G. **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods**: History and Traditions. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019. p. 480-492.