

Adriano de OLIVEIRA
Emília Rodrigues ARAÚJO
Lucídio BIANCHETTI
(Orgs.)

FORMAÇÃO
DO INVESTIGADOR:
REFLEXÕES EM TORNO
DA ESCRITA/PESQUISA/AUTORIA
E ORIENTAÇÃO



© CECS 2014 Todos os Direitos Reservados

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:

www.cecs.uminho.pt

Título	Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/ autoria e a orientação
Editores	Adriano de Oliveira, Emília Araújo & Lucídio Bianchetti
ISBN	978-989-8600-25-7
Capa	Detalhe de bordado de autoria Olinda Evangelista Arte/montagem: Leo Nogueira Paqonawta
Formato	eBook, 110 páginas
Data de Publicação	2014, setembro
Editoras	CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho / Braga · Portugal CED - Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC · Brasil
Director	Moisés de Lemos Martins
Director-Adjunto	Manuel Pinto
Director Gráfico e Edição Digital	Alberto Sá
Assistente Formatação Gráfica	Ricardina Magalhães



ÍNDICE

Introdução	4
ADRIANO DE OLIVEIRA, EMÍLIA ARAÚJO & LUCÍDIO BIANCHETTI	
Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo	8
PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS & ANA MARIA NETTO MACHADO	
Alquimia da escrita acadêmica: o mestrado como cenário para a iniciação de pesquisadores em educação	35
ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES & TERCIANE ÂNGELA LUCHESE	
Técnica e política da “Tese” – alguns problemas e paradoxos	49
RUI PEREIRA	
Anotações sobre a escrita	62
ALFREDO VEIGA-NETO	
Do Solitário ao Solidário. Relato e reflexões sobre uma praxis em um Programa de Pós-graduação em Educação	74
LUCÍDIO BIANCHETTI	
Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto acadêmico atual	94
EMÍLIA ARAÚJO & ADRIANO DE OLIVEIRA	

Introdução¹

ADRIANO DE OLIVEIRA, EMÍLIA ARAÚJO & LUCÍDIO BIANCHETTI

As metáforas do mar, do naufrago e da navegação estão frequentemente presentes nas narrativas que versam sobre os processos de condução de trabalhos e investigações acadêmicas, principalmente quando estas conduzem a obtenção de grau, como o mestrado e o doutoramento.

No seu âmago, tais metáforas pretendem traduzir os atos de descoberta, de tentativa e erro que constituem o percurso da (na) ciência. A apropriação da expressão “navegar é preciso”, proposta por Mario Osorio Marques (1998) no livro *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa* constituiu o ponto de partida para a concretização de uma ação de intervenção junto de alunos de mestrado e de doutoramento cuja justificativa passou, precisamente, pela necessidade que sentimos de explicitar, enquanto orientadores e responsáveis por programas de pós-graduação, os universos opacos que constituem os processos de preparação e apresentação de escritos científicos, particularmente dissertações de mestrado e de doutoramento. Com efeito, a expansão da formação pós-graduada tem trazido cada vez mais desafios a alunos e a orientadores. Desafios que, grande parte das vezes, embora não sendo explicitados nos universos acadêmicos quotidianos, se refletem, mais vezes do que esperado, em desistências e esgotamentos tanto de orientados, como de orientadores.

O conjunto de trabalhos que consubstancia este *e-book* traduz, em particular, o resultado das reflexões a que nos propusemos na sequência do atelier, realizado em outubro e novembro de 2013 no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade do Minho (UMinho) cujo título foi “ciclo de Formação ‘Navegar é preciso’: os desafios de mestrados e doutorando no processo de escrita/pesquisa/autoria de dissertações e teses”. Com essas atividades visava-se, de modo particular, discutir os desafios envolvidos no processo de escrita/pesquisa/autoria de dissertações e teses, por meio de análise de narrativas pessoais e exercícios de escrita reflexiva. Foram realizados cinco encontros nos quais se debateram temas/questões como: 1) os desafios da escrita de dissertações e teses; 2) modos de endereçamento/interlocutores no processo de escrita/pesquisa/autoria; 3) os desafios da relação orientador/orientando no processo de produção do conhecimento; 4) autoria e a constituição da maioridade/autonomia. Na sessão final buscou-se sintetizar as discussões dos encontros anteriores.

Alguns dos textos pertencem a autores, cujas trajetórias académicas têm implicado, a seu modo, um trabalho de reflexividade sobre a prática docente universitária, sobretudo ao nível da pós-graduação, sendo observável a preocupação pedagógica que ressalta dos seus escritos nesta coletânea, em que se pretende dirigir a mensagem não só aos investigadores na área, mas particularmente aos atores diretamente envolvidos na produção da investigação, como os “candidatos” a mestre e a doutor, assim como os responsáveis

¹ Na medida que esta é uma obra luso-brasileira, em muitos momentos aparecem palavras e expressões que ora remete à grafia ainda predominante em Portugal e/ou no Brasil.

por Programas de Pós-graduação e instituições em geral. Responsáveis que, no fundo, fazem eles mesmos, parte de um momento de ambiguidades e de paradoxos profundos que atravessa a ciência e a academia, demonstráveis, muito em concreto, na forma como gera o velho e o novo e como em tudo o que aparece como “novo” (como a gestão de números cada vez mais elevados de alunos de pós-graduação) se encontram as qualidades de rituais ainda ancestrais. O *e-book* é composto por seis textos/artigos.

De forma sintética, apresentamos, a seguir, os principais conteúdos de cada um destes.

No primeiro artigo, de autoria de Jesus e Machado, “Para que os universitários escrevem: princípios de amparo, liberdade e reconhecimento”, as autoras argumentam que a escrita na universidade é uma problemática com múltiplas dimensões, entre as quais destacam o exercício de autoria nos textos científicos. Buscando meios para promover a autoria na educação superior, as autoras desenvolvem essa investigação em diários de pesquisa, com registros das experiências com universitários. Da análise que realizam, emergem três princípios que consideram centrais na escrita científica: o amparo, a liberdade e o reconhecimento mútuo entre docente e discente. Esses princípios de ação que se completam e, nas situações registradas, auxiliaram os estudantes a produzir textos com marcas de autoria, em um processo que pode ser chamado de “alfabetização acadêmica” (Caruno, 2009) e remonta à própria concepção do modelo de universidade de pesquisa (Fitch, 1999). Dialogando com Barthes (1992, 2010) e Foucault (1992) e outros autores contemporâneos, abordam um caminho possível para orientar estudantes no processo da escrita científica autoral.

De certa forma, o artigo seguinte “Alquimia da escrita acadêmica: o mestrado como cenário para a iniciação de pesquisadores em educação” de Soares e Luchese complementa o texto anterior, ao apresentar considerações sobre o desafio de produzir textos científicos no âmbito de Programas de Pós-Graduação. Para tanto, as autoras partem das experiências quotidianas de um curso de mestrado e de reflexões de alguns pós-graduandos acerca de seu percurso de formação no âmbito do *stricto sensu*, concretizado por meio da escrita de memórias. Assim, o processo de orientação, a constituição do sujeito pesquisador e a escrita acadêmica são discutidos em seus vários elementos, em diálogo com algumas narrativas dos depoentes e de alguns autores que escrevem sobre o tema. Nessa trama, fica clara a importância da relação orientador e mestrando e o desafio que é desenvolver a autoria, por parte dos sujeitos mestrandos, no sentido deles tornarem-se capazes de elaborar textos científicos, tanto para a dissertação/tese, quanto para além destas. Em relação a isso, as autoras refletem sobre uma iniciativa dos docentes do Programa na divulgação dos resultados de investigações, na forma de uma coletânea denominada *Educatio*, como uma maneira de incentivar a autoria e de partilhar os resultados das pesquisas realizadas com a comunidade científica e educacional. Finalizando, o texto apresenta comentários sobre a metáfora sugerida pelo seu título, a da alquimia, para falar da transformação de professores-orientadores e de profissionais de diferentes áreas

que vão sendo modificados e modificam-se ao longo do tempo em que convivem no contexto do Programa.

No artigo “Técnica e política da ‘tese’ – alguns problemas e paradoxos” Pereira propõe-se, a partir da elaboração e conclusão de uma tese de doutoramento, a um conjunto de reflexões em que, num registo próximo do testemunhal, se equacionam, em primeiro lugar, alguns problemas técnicos e, em segundo, a tese em estudos sociais como etapa de um trabalho que, além de científico é também político. Na primeira ótica, abordam-se diferentes momentos e aspectos da dialéctica entre recenseamento/repetição e originalidade/diferenciação, processo de escrita, trabalho de citação, criatividade redatorial e criatividade analítica, estratégias e relações tutoriais. Na segunda perspetiva, examinam-se alguns elementos de contexto político na produção científica, defendendo-se que a centralidade do desafio para a tese consistirá na consistência, tenacidade e fundamentação com que seja capaz de perseguir o trabalho epistemológico de rutura com o senso comum e com o próprio senso comum académico.

Veiga-Neto, no texto “Anotações sobre a escrita” aborda três questões relativas à escrita académica: a autoria, a pertinência e os três critérios básicos para a qualificação de um projeto de pesquisa. O desenvolvimento de cada uma dessas questões não tem a pretensão de servir de regra estrita a ser seguida, mas constitui-se, apenas, como um conjunto de sugestões destinado, sobretudo, àqueles que, em respeito a seus leitores, se preocupam com a clareza de seus próprios textos.

No que concerne à autoria, e mesmo levando em conta as discussões foucaultianas sobre ‘o que é um autor’, são problematizados os usos de algumas construções, como: a) da primeira pessoa no plural (no caso de textos monoautorais); b) do sujeito indeterminado; c) de frases com o pronome na 3ª pessoa do singular (esses dois últimos como manifestações daquilo que se pode chamar de ‘vontade de neutralidade’). O autor discute sobre três tipos de impertinências que, infelizmente, não são tão raras em textos académicos, a saber: a *focal*, a *autoral* e a *metodológica*. Por fim, no que concerne à qualificação de um projeto de pesquisa, são propostos três critérios a serem observados e que podem servir de faróis, tanto para quem elabora tal projeto, como para aqueles a quem é dada a tarefa de avaliá-lo. Tais critérios são referenciados por suas iniciais: RIR – relevância, ineditismo e realizabilidade.

No artigo a seguir, “Do solitário ao solidário: relato e reflexões sobre uma *práxis* em um Programa de Pós-graduação em educação”, Bianchetti procura descrever e analisar uma *práxis* desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, mais especificamente no Seminário de Pesquisa “Trabalho e Educação II”, afirmando tratar-se de um Seminário que privilegia o processo de recorte, refinamento, aprofundamento e construção do projeto de pesquisa, requisito para passar pela etapa de qualificação, fase anterior à apresentação pública da dissertação. Embora sabendo que experiências são pessoais e intransferíveis, por meio do texto o autor reflete sobre o vivido, com a pretensão de contribuir para aqueles que se dedicam à formação dos pós-graduandos. Após situar o que é ser um discente deste grau de

formação e do *locus* espaço-temporal em que se situa, o autor estabelece algumas proposições, buscando avançar na contracorrente do que considera predominar na pós-graduação: o individualismo e a produção induzida. Nesse sentido, o autor procura argumentar por que motivo a pós-graduação deve reflectir um processo de trabalho em que o sujeito-investigador “solitário” seja substituído pelo “solidário”.

No sexto e último artigo “Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto académico atual” Araújo e Oliveira analisam a importância da escrita no contexto universitário e, sobretudo, no contexto de globalização do conhecimento em que decorrem hoje as atividades académicas e a atividade de investigação científica nos espaços das universidades, sobretudo ao nível do mestrado e do doutoramento. Além do estudo bibliográfico sobre o assunto para organizar o atelier da escrita, apresentam e examinam algumas falas/reflexões dos participantes que descrevem estratégias de escrita/pesquisa/autoria e, principalmente, ambiguidades e pontos críticos que podem possibilitar ou dificultar a conclusão das dissertações e teses. Desse modo, são abordados temas como a democracia, a divulgação científica e a liberdade académica; o processo de Bolonha e as mudanças nos tempos de produção de conhecimento; assim como os receios/medos de orientandos e condicionamentos ao tema de pesquisa/estudo; a escrita e os modelos de orientação; e os desafios da constituição da autonomia no processo de escrita/pesquisa/autoria. No final, apontam o desafio institucional das universidades criarem/consolidarem espaços de discussão do processo de escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos.

Tal como podemos inferir ao longo dos textos apresentados, o tema que aqui se propõe é muito vasto porque comunicante com vários processos e elementos de carácter mais ou menos macroestrutural. As várias reflexões que se cruzam sobre este assunto, dos textos/escritos - podem, assim, contribuir para um alargamento do debate/reflexão sobre os desafios da constituição/formação do pesquisador/investigador relacionados com o processo de escrita/pesquisa/autoria, em face de ambientes académicos e de pesquisa científica exponencialmente geridos mediante lógicas demasiadamente voltadas para o produtivismo.

Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS¹ & ANA MARIA NETTO MACHADO²

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) /
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC*
paula.clarice@ifsc.edu.br; laborescrita@gmail.com

Resumo

A escrita na universidade é uma problemática com muitas dimensões, dentre as quais destacamos o exercício de autoria nos textos científicos. Buscando meios para promover a autoria na educação superior, desenvolvemos essa investigação em diários de pesquisa, nos quais foram registradas experiências com universitários. Desta análise, emergem três princípios: amparo, liberdade e reconhecimento mútuo entre docente e discente. São caminhos de ação que se completam e, nas situações registradas, auxiliaram os estudantes a produzir textos com marcas de autoria, em um processo que pode ser chamado de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2009) e remonta à própria concepção do modelo de universidade de pesquisa (FICHTE, 1999). Dialogando com Barthes (1992, 2010) e Foucault (1992), e com autores contemporâneos, apontamos um caminho possível para orientar estudantes no processo da escrita científica autoral.

1. A ORIGEM DESTA PROPOSTA PRINCIPIOLÓGICA

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação (JESUS, 2013), em que investigamos caminhos para promoção da autoria na educação superior, tendo sido orientadora do trabalho a coautora deste artigo, Machado. Partimos da hipótese de duas condições para promover a autoria na experiência de escrita científica dos estudantes: a) levar em consideração fatores tais como proporcionar aos escreventes o máximo de liberdade; b) oferecer aos escreventes amparo, como apoio técnico e afetivo para a atividade da escrita. O desenvolvimento da pesquisa mostrou um terceiro elemento relevante, o reconhecimento mútuo entre docente e discentes. Esta tríade se revelou uma descoberta da pesquisa: três princípios para a promoção da autoria na educação superior.

A ideia de princípio é emprestada do campo jurídico e tem a ver com a noção de guia – ou “bússola”, tomando o termo de Bianchetti e Machado (2012) –, que

¹ Mestre em Educação (Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC, Brasil). Especialista em Língua Portuguesa – Produção e Revisão de Textos (UNIPLAC/SC). Especialista em Ciências Penais (Universidade Anhuera-UNIDERP/Instituto Luiz Flávio Gomes/SC). Licenciada em Letras; Bacharel em Direito (UNIPLAC/SC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Email: paula.clarice@ifsc.edu.br.

² Psicóloga e Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ RS, Brasil). Doutora em Ciências da Linguagem (Université Paris X). Dra. em Educação (UFRGS/RS). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC. Integra o Comitê Promotor da Université Internationale Terre Citoyenn. Email: laborescrita@gmail.com.

norteia procedimentos e está em um plano além das normas, que são prescritivas e fechadas em seus preceitos e sanções. Assim, os princípios são o que se recorre quando as normas se mostram obscuras ou insuficientes. Na escrita científica, que é por definição limitada por uma série de regras, é importante não perder de vista princípios que, sendo pontos de partida para a ação, garantem que a objetividade das regras e formalidades não engesse a fruição tão necessária para a autoria.

E o que é autoria? Na tarde de 22 de fevereiro de 1969, Foucault apresentou à *Société Française de Philosophie* uma comunicação chamada *O que é um autor?*. As respostas oferecidas pelo filósofo à questão-título de sua comunicação tornaram-se clássicas no estudo deste tema:

A noção de autor constitui um momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário, ou de um tipo de filosofia, creio que tais unidades [*refere-se às unidades discursivas*] continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (FOUCAULT, 1992, p. 33).

Por isso, fazemos de seu estudo um ponto de partida. Seguindo rigorosamente do estabelecido por Foucault, devemos considerá-la uma função que se exerce quando presentes determinadas circunstâncias, “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 47). E destacamos, na noção foucaultiana de autoria, o requisito da transgressão para caracterizá-la. É a possibilidade de ser punido em função do discurso proferido. Ser autor é assumir o risco pelas consequências de sua transgressão:

Antes de mais, trata-se de objectos de apropriação [...]. Importa realçar que esta propriedade foi historicamente segunda em relação à apropriação penal. Os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores [...] na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores (FOUCAULT, 1992, p. 47).

Buscando transcender a discussão teórica, em nossa pesquisa preocupamo-nos em resgatar histórias de cotidiano acadêmico em que a promoção da autoria tivesse sido objetivada (e alcançada, ou não) para compreender a aplicabilidade destes princípios que aqui propomos como meio de auxiliar os estudantes a superar as dores da escrita na universidade. Além do trabalho de outros pesquisadores – dentre os quais destacamos Carlino (2009), com quem dialogamos adiante – buscamos em nossas próprias anotações de experiências docentes anteriores fundamento para este estudo.

Assim, para o desenvolvimento da presente investigação, tais escritos foram retomados e admitidos metodologicamente sob a forma de diários de pesquisa. Barbosa e Hess (2010, p. 30) conceituam os diários de pesquisa, apontando características destes instrumentos. A primeira delas, que “não objetiva *a priori* ser instrumento epistemológico, por exemplo, instrumento de análise das implicações do observador” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 29). Os relatos das aulas, mesmo tendo sido produzidos sem intenção de ser analisados de forma metódica, por seu conteúdo, contêm informações que dão pistas de uma metodologia possível para as aulas de texto.

Uma segunda característica descrita pelos autores é que o diário de pesquisa “não se refere a uma pesquisa definida, mas à diversidade do cotidiano de um escritor” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 30). Igualmente nunca houve pretensão de, na época de sua produção, que aqueles registros constituíssem alguma espécie de documento a ser um dia publicizado, apenas se destinavam a ser um memorial de experiências pessoais.

Esta escolha metodológica se justifica pela necessidade de promover o diálogo entre diferentes experiências docentes, evitando que fiquem isolados e desarmados diante dos desafios da docência. A palavra escrita tem uma dimensão bélica, porque serve como instrumento de defesa ou ataque no campo das batalhas ideológicas. Machado (2008) lembra, inclusive, que o fabricante das primeiras máquinas de escrever, Remington, era também fabricante de armas, curiosa mas não estranhamente. E esta arma pode ser disparada por qualquer um que deseje e seja capaz de manuseá-la:

O não-escrever ou o escrever pouco priva os pares de ter contato com o que se está fazendo e pensando. O ato de escrever e publicar evitaria que, muitas vezes, se ‘inventasse a roda novamente’. Nesse aspecto há uma similaridade entre os educadores que escrevem pouco e o Alquimista. Quando este morria, com ele morriam seus herméticos conhecimentos, suas tentativas, seus erros e acertos. Quando um educador se aposenta, sem ter refletido e passado para o papel sua *práxis*, com ele se ‘aposenta’ uma série de vivências, de experimentos, de reflexões que poderiam ser o ponto de partida e / ou parâmetro para outros (BIANCHETTI, 2002, p. 110).

Outra questão que justifica a retomada de escritos anteriores como caminho para a discussão da produção de texto no ensino superior é o exercício de autorreflexão.

Assim, esta publicização, mesmo que indireta, dos registros configura um ponto de partida para discussões que aumentam o potencial do material acumulado: uma vez que a pesquisa é submetida à apreciação dos pares das pesquisadoras, amplia-se a perspectiva sobre estas experiências, ampliando-se as possibilidades de encontrar alternativas favoráveis à promoção da autoria na produção de texto científico.

Além disso, o instrumento do diário ou jornal de pesquisa, segundo Barbosa e Hess (2010, p. 25), quando usado na formação do pesquisador, caracteriza-se por ser ele próprio um facilitador do processo de produção do texto científico, pois “[...] se apresenta como instrumento ímpar, como possibilidade de escrita de sentido: trata-se da busca de sentido para aquilo que se aprende, portanto, trata-se da ‘instituição’ de si como sujeito perante a escola”. Desta maneira, o próprio processo de produção deste texto, e da dissertação que o inspira ilustram seu objeto de estudo.

2. ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NÃO GARANTE O USUFRUTO DA ESCRITA NA VIDA ADULTA: ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA É PRECISO!

A escrita é essencial para o movimento ou desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, das instituições científicas, tais como a universidade. Tal habilidade, escrever, porém, mesmo aprendida na educação básica, tem de ser reaprendida com o ingresso na educação superior, em um processo que Carlino chama de alfabetização acadêmica:

Ahora bien, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra una vez y para siempre (CARLINO, 2009, p. 14, grifo da autora).

Esta concepção é revolucionária, pois desconstrói a noção corrente de que os estudantes de ensino superior que não sabem escrever são exceção, para assumir como regra que cada ingressante na universidade deva passar por um processo de inclusão na cultura universitária, por meio da alfabetização acadêmica. Machado (2007) concluiu que a aquisição precoce da leitura e da escrita na infância não garantem seu usufruto na vida adulta, atribuindo a dificuldade dos estudantes com a escrita acadêmica ao chegar na pós-graduação, inclusive, à falta de exercício anterior, uma vez que ao longo da escolaridade, os estudantes são pouco solicitados a escrever. Também Bussarello mostra como o exercício do escrever vai sendo empurrado sempre para o futuro, para o curso do próximo nível:

O aluno que termina o ensino fundamental carrega consigo a carga pesada do nada que aprendeu, do que calou, e do que guardou para si nas aulas de redação. Nem texto nem normas e regras ele aprendeu. Este aluno egresso do ensino médio, porque não bem trabalhado no ensino fundamental, esperará, possivelmente, para ingressar na graduação e aprender, lá, a escrever o texto, isso se passar pela prova de redação do vestibular e se tiver sorte de encontrar, no curso que escolher, uma grade curricular que premie as questões relativas ao exercício da redação, ou ao menos profissionais competentes que possam enxergar e trabalhar suas dificuldades (BUSSARELLO, 2004, p. 78).

Machado (2007) ainda lembra que, frequentemente, o exercício da escrita no ambiente estudantil se dá em circunstâncias de exames ou provas, rodeados de fatores ansiogênicos, impedindo a descoberta das possibilidades de satisfação, auto e heterorreconhecimento de escrever e publicar. A obra de Carlino trouxe, por isso, uma importante consideração nova, de grande poder heurístico, uma vez que afasta a ideia dominante de ver nas dificuldades de escrever de jovens ou adultos universitários um fracasso do ensino progressivo – e, conseqüentemente, dos professores da educação básica.

Essa mudança na compreensão do problema pode levar a uma mudança de atitude e concepção por parte dos docentes de nível superior e faz também parte do começo de solução para o problema. Sobretudo porque pode levar à desculpabilização dos professores de escola, sobre os quais pesa, contemporaneamente, grande desvalorização da profissão docente, com efeitos deletérios para a formação das novas gerações.

3. CAMINHOS PARA AUTORIA: AMPARO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO MÚTUO E SUAS RAÍZES

Diante das considerações postuladas, a partir de nossa pesquisa, propomos que, ao professor que orienta e ensina a escrita acadêmico-científica, é condição para desenvolver a autoria de seus alunos a atenção a princípios que norteiam a

alfabetização acadêmica. Nos trabalhos Silva (2012), Petry (2006), Meira (2007) e Rodrigues (2011) estão presentes depoimentos e registros de experiências que sugerem a pertinência desta proposição. As categorias amparo, liberdade e reconhecimento mútuo precisam coexistir, pois estão associadas estrategicamente – uma precisa da outra, para garantir a progressão do estudante rumo à autoria, embora com ênfases diferenciadas em cada etapa do processo de promoção da escrita.

Em um primeiro momento, ampara-se, desmistificando-se as questões técnicas e trazendo à discussão questões afetivas que envolve a produção escrita de caráter científico; em seguida autoriza-se a expressão individual escrita, estimulando os estudantes a se utilizarem de liberdade para ocupar o espaço de autoria sem ser sufocados pelas questões de ordem técnica e evitando posições ameaçadoras; finalmente, o reconhecimento mútuo entre docente e discentes é a concretização da autoria, como expressão dos sujeitos no espaço público.

Pode parecer paradoxal falar em autorizar a liberdade, mas fala-se aqui no sentido de o docente fazer uso da autoridade (SENNETT, 2001) para induzir a experiência da escrita-fruição pelos estudantes (BARTHES, 2010). Tal perspectiva também encontra respaldo em proposições teóricas de outro tempo e lugar, como as de Fichte, formuladas ainda na passagem do século XVIII para o século XIX, no contexto do movimento iluminista.

O aspirante, em princípio, deve aprender a entender detalhadamente, num determinado espaço de tempo, a passagem de um autor que lhe foi apresentado e que corresponde a suas capacidades, e ele precisa provar que a entende corretamente, e que ela não pode ser entendida de outra maneira. Depois lhe cabe **mostrar que adquiriu com liberdade, como algo próprio e passível de ser empregado para qualquer finalidade**, uma concepção geral de toda a matéria científica, elevada e enriquecida até aquele potencial do ponto de vista que a universidade toma como ponto de partida de seu ensino (FICHTE, 1999, p. 42-43, grifou-se).

Este movimento duplo – pelo qual a apropriação do conhecimento tem como consequência a possibilidade de ser empregado com liberdade – ilustra o processo que aqui se busca descrever. Em um primeiro momento, o estudante é iniciado na habilidade de conhecer os autores, compreendê-los, ilustra-se para poder empreender um movimento individual e autoral logo em seguida. Nesta segunda etapa, então, já dispendo de recursos para aventurar-se no exercício de autonomia com mais segurança, é estimulado a usufruir da liberdade de produzir seu próprio discurso, em diálogo crítico com o conhecimento que acessou e com o professor que acompanhou o processo. Que o estudante se saiba percebido (ouvido, lido) é elemento fundamental para o sucesso da educação superior. Liberdade para falar, amparo de ser escutado.

Dissemos que o professor deve ter em mente um sujeito estável e determinado que sempre lhe é conhecido. Caso, e é de se esperar, esse sujeito não consista em um indivíduo, mas em vários, então, como o sujeito do professor deve ser um e determinado, esses indivíduos precisam se amalgamar em uma unidade intelectual num determinado corpo docente orgânico. Por essa razão, eles necessitam constantemente se comunicar em um processo de intercâmbio científico, onde cada um mostra aos outros a ciência a partir daquele ponto de vista [...] (FICHTE, 1999, p. 35).

Da parte do professor, portanto, é preciso orientar para a autoria, pois boa vontade e humanidade, apesar de importantes, não são suficientes – oportunizar espaço para movimentos e exercícios de liberdade a uma turma de estudantes não é o mesmo que fazê-lo com apenas um indivíduo. A partir destas postulações, parte-se em busca de recursos estratégicos para estabelecer, no contexto da aula, este necessário diálogo onde um polo é um indivíduo (o docente) e outro, uma coletividade (a turma).

4. PRINCÍPIOS PARA A AÇÃO DOCENTE: FORMAS DE PROMOÇÃO DA AUTORIA NA UNIVERSIDADE

4.1 AMPARO: AFETO E DESMISTIFICAÇÃO DA TÉCNICA PARA DESENCADear A AUTORIA

A ideia de amparo foi buscada e construída para tentar descrever uma ação docente capaz de desencadear a autoria. Não se trata de um conceito que encontramos estabelecido na literatura antes do início de nossa pesquisa, pelo contrário: consideramos que a descrição e a delimitação de amparo é uma das contribuições ou resultados da investigação. Algumas noções empregadas no discurso de vários autores, de modo esparso, como a utilizada por Machado (2008), “acolhimento”, foram importantes para conceituar amparo.

Para escrever, preciso que alguém me queira em forma de texto. Porém, para conseguir esse clima de *acolhimento do escrito do outro* ou, melhor seria dizer, *acolhimento do outro pela escrita* (formulações semelhantes na aparência, mas diferentes), são necessárias mudanças de atitudes cultivadas durante anos de escolaridade, num disciplinamento reiterado, como analisa Foucault, e controles que a escola fortalece continuamente e com esmero [...] (MACHADO, 2008, p. 271, grifo da autora).

Acolher, amparar, constitui-se, de modo geral, em uma postura que o docente precisa assumir quando sua meta é a promoção da escrita científica, de modo a oferecer ao aluno segurança para avançar no processo, não negando suas dimensões emocionais, mas ao contrário afirmando-as, socializando-as, explicitando-as, dando-lhes direito de existir. Apesar de uma carga assistencialista que pode ser associada à noção de amparo, aqui trabalhamos com sua dimensão afetiva, sintetizada no conceito de Sennett (2001, p. 164): “[...] amparo – o amor que sustenta os outros [...]”, cujo contexto é o que se segue:

As formas dominantes de autoridade em nossa vida são destrutivas; falta-lhes amparo, e o amparo – o amor que sustenta os outros – é uma necessidade humana fundamental, tão básica quanto o alimento ou o sexo. A compaixão, a confiança e a tranquilização constituem qualidades que seria absurdo associar a essas figuras de autoridade no mundo adulto (SENNETT, 2001, p. 164).

Na ação que descrevemos, ampara-se momentaneamente o estudante, para que possa reconhecer no professor a figura do outro mais experiente, que lhe acena com a confiança de que será capaz de escrever e de ser autor. Instaura-se um vínculo a partir do qual a relação se reconfigura, com cada vez menos interferência do professor na escrita do aluno.

Algumas das experiências relatadas nos diários de campo da pesquisa que realizamos, sobre episódios ocorridos em sala de aula, como a descrita abaixo, permitem compreender melhor esta necessidade de amparo afetivo e também visualizar as suas consequências na atitude dos estudantes e também no seu desempenho e progressos em termos de escrita e autoria.

A cada rodada de instruções-escrita-leitura, eu convidava quem quisesse para ler espontaneamente seu texto [...]. Vários alunos iam se candidatando (aliás, isso foi comum às oficinas de texto nesta turma, sempre íamos com aula até o último minuto porque muitos faziam questão de compartilhar em voz alta seus escritos). Nesta ocasião, percebi a turma bem mais solta para escrever do que na experiência anterior. E percebi que muitos ansiavam por mostrar seus textos – inclusive ficando agitados quando terminavam antes da turma, iniciando um burburinho que eu tinha de pedir para silenciar, porque ficavam mostrando seus escritos aos colegas vizinhos e comentando/rindo³.

Em outra ocasião, quando o conteúdo a ser trabalhado na aula era a tipologia textual da dissertação, solicitou-se à turma que trouxesse para a aula algumas características deste tipo de texto. O resultado da busca dos estudantes foi um grande número de regras (extensão em linhas ou parágrafos, questões de flexão verbal, temas adequados/inadequados, entre outras). Percebendo o desconforto da turma com a maneira como a professora ia se aproximando da abordagem, e querendo evitar que se retraíssem, pedi então que dissessem, em livre associação, o que lhes vinha à mente quando pensavam em textos dissertativos e o resultado foi registrado assim:

Surgiram ideias, em sua maioria, negativas: angústia, medo, medo de errar, regras, memórias de professores, memórias de aulas da escola. Dentre as memórias positivas, surgiu principalmente orgulho: orgulho de saber fazer dissertação, de ter tido bom desempenho no ENEM⁴, de ter estudado isso há 30 anos quando a “a professora não era nem nascida.

Como se vê, foi por não ignorar a dimensão afetiva daquela aula, da relação dos estudantes com a tipologia de texto que estavam aprendendo a escrever, que pudemos resgatar sentimentos positivos – que, embora existentes, estavam sendo obscurecidos pelo foco exclusivo nas regras e modelos que o rumo da aula estava tomando. O simples compartilhamento da ansiedade serviu para desmistificar a escrita da dissertação, que talvez estivesse começando a parecer misteriosa para muitos: o mal-estar não dito sempre traz consigo a sensação de solidão, mas o mal-estar compartilhado dá a sensação de normalidade e a perspectiva de que pode ser superado. O amparo afetivo, neste caso, teve o efeito de desmistificação inclusive pelo depoimento dos colegas que afirmaram seu orgulho de saber – não era uma figura de autoridade e distante, mas um colega, um igual, que testemunhava a possibilidade de escrever o texto dissertativo.

³ Os excertos em itálico referem-se aos registros coletados nos Diários de Pesquisa que foram fonte desta pesquisa.

⁴ ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo Governo Federal a todos os egressos do ensino médio, com objetivo de avaliar a educação básica e também aceito como avaliação de desempenho dos estudantes para ingresso em algumas instituições de educação superior no Brasil.

Situações como esta mostram que os escreventes frequentemente têm necessidade de um reforço de confiança por parte de outra pessoa. E tanto mais seguro e rápido é o processo se este alguém for mais um outro experiente, quando em face de uma situação desconhecida. Neste processo de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2009), entra um elemento importante, assim nomeado por La Taille (2008, p. 42): “Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com feição e sinceridade: ‘Você pode!’”.

Como se entrevê, é preciso coragem do professor, quando decide amparar seus alunos na trajetória para a autoria. Dos estudantes que escrevem é exigido assumir riscos, porque são próprios da condição de autor, mas o professor que pretende ensinar-lhes não pode, ele próprio, se furtar a ocupar o espaço de autoria que lhe cabe, e que também implica riscos. Pois, para desmistificar o processo, nenhuma parte dele pode ser censurada – mesmo que isto implique tocar questões delicadas como dimensões subjetivas difíceis de revisitar e a necessária metalinguagem da aula, que, como visto, é um recurso a ser empregado para afastar a sensação de punição do momento da escrita. Desta forma, o amparo, ao final das contas, é mútuo – e o ensino então cumpre sua natureza dialógica.

Todavia, se restrito às questões de ordem emocional, o acolhimento do docente ao aluno não alcança seu objetivo, que é a produção escrita científica autoral. Aí entram as questões de ordem técnica, que são igualmente antídoto ao desamparo. É preciso ensinar como fazer. Porém de outra maneira que não seja oferecer um modelo ou apenas regras de formatação, pois os alunos tenderão, pelo respeito à autoridade do professor, a reproduzir os modelos, deixando de construir suas próprias possibilidades a partir de onde estão situados subjetivamente, isto é, desde a sua experiência subjetiva.

A universidade é um território onde se falam linguagens próprias, estruturadas dentro de códigos e regras que lhes são característicos e precisam ser aprendidos.

En ese sentido, el problema no sólo radica en que los estudiantes no tengan las competencias lectoras y escritoras suficientes al llegar a la universidad, lo cual además constituye una de las quejas más frecuentes entre los profesores universitarios. Se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferenciada a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (CARLINO, 2009, p. 85).

E é nesse momento, na posição de um outro mais experiente no domínio de tal linguagem, que se legitima a posição hierárquica do professor. Desta forma, embora interlocutor, ele não está em pé de igualdade com seu aluno, porque acumula uma experiência que o autoriza a estabelecer regras e critérios para a avaliação da escrita.

Entretanto, uma ressalva precisa ser feita, que é formulada por Machado (2008): os professores que em geral se encarregam de ensinar a escrever – se é que escrever pode ser propriamente ensinado, como questiona a autora – nem sempre têm a experiência de escrita e autoria. Eles têm sim conhecimentos que lhes permite fazer uma avaliação e correção dos escritos de outrem: os professores de português. Nesse sentido é condição importante ao professor, para promover a autoria junto aos estudantes, ter a experiência de escrever e publicar.

Fichte (1999, p. 51) se referiu a este tipo de atitude do mais experiente no contexto da universidade de sua época: “[...] o aluno percorre esse caminho sob a orientação de um professor já experiente e familiarizado com os recursos deste caminho que o professor também já teve de percorrer, mas sem amparo e andando às escuras”. Destacamos o emprego do termo “amparo” já naquele contexto (Universidade de Berlim, início do século XVIII).

O amparo faltava naquela época ao docente e provavelmente ainda falta hoje, duzentos anos depois. O que emerge como situação especial – mas não rara –, impeditiva ao professor de oferecer aos estudantes amparo, portanto, é que nem sempre ele mesmo tem claras as etapas do processo que pretende ensinar. Especialmente porque muitas vezes carece da experiência de escrever e ser autor. Frequentemente o próprio professor é um desamparado dentro do sistema universitário.

Podemos chamar de amparo técnico a segunda etapa de aplicação deste primeiro princípio, que é de caráter metalinguístico. É importante insistir que a apreciação da questão afetiva não deve obscurecer as dimensões técnicas do escrever e da autoria, pois a escrita acadêmico-científica é uma atividade limitada por códigos e regras que têm sua utilidade para garantir a adequada comunicação entre autor e leitor.

Este momento de passagem de um amparo afetivo para um amparo de ordem técnica sucede à constatação de que os estudantes experimentam certa confiança no docente e no processo, mas não se trata de um tempo cronológico: é da ordem da percepção, da sensibilidade do professor de que há disponibilidade dos estudantes para a aquisição da nova língua na qual estão prestes a se “alfabetizar”, como diria Carlino (2009).

Um dos casos registrados nos relatos refere-se a um chamado, recebido das professoras de graduação responsáveis por uma disciplina de escrita científica (ao final da qual os estudantes deveriam produzir um relatório). Pedia-se ajuda para auxiliar na formação dos estudantes, que estavam tendo dificuldades em qualificar suas produções, apesar do empenho das docentes em corrigir e explicar os trabalhos:

Então, sem muito rótulo nem muito nome pra cada “conteúdo”, fui dizendo a elas que meu trabalho naquela aula era de tradução, que eu ia dar algumas orientações sobre o que as professoras queriam dizer quando escreviam “aprofundar” ou “fazer parágrafo introdutório” na correção, por exemplo.

Aquele evento ilustra uma exceção às práticas de escrita no contexto educacional, que costumam acontecer envoltas por uma obscuridade que, entre outras razões, se explica por um impulso de autopreservação do professor. O docente, não conhecendo o caminho para a autoria – caminho este que, como já explicamos com Fichte (1999), mesmo se existente, pode ser acidental e atribuído à sorte, ou seja, não consciente para o sujeito que o percorre – não abre em sua aula espaço para a discussão dos percalços dessa caminhada, nem para a explicitação dos momentos que compõem a escrita de um trabalho acadêmico. E, por sinal, estes não têm padrão, podem ser muitos, dependendo do caminhante, sendo essa uma das dificuldades de ensinar o processo.

No caso descrito acima, em específico, a comunicação foi restabelecida por meio do reconhecimento das docentes da comunicação falha que estavam tendo com a turma. Sem que isso lhes deslegitimasse como autoridade na disciplina, chamaram um outro mais experiente do ponto de vista da escrita (não só que os alunos, mas que elas mesmas) para orientar a produção do texto acadêmico-científico de alguma forma. Tendo sido elas a convocarem o suporte externo, expuseram-se. Mas, assim, fortaleceram seu vínculo com os alunos que também se encontravam sem saber como continuar a produção do texto. É o exercício da coragem ao ofertar o amparo, de que falávamos.

Contudo os registros que trazemos não têm apenas descrições de casos de sucesso na promoção da autoria e é importante dar atenção também àqueles em que não se alcançou o proposto. Estes demonstram a importância de uma variável que muitas vezes é esquecida quando se pensa o processo de aprendizagem: a mobilização individual do estudante. Embora aparentemente seja óbvia a importância de perceber a predisposição do estudante para aprender (ou ausência dela), frequentemente a aula é percebida como ato unilateral, em que o professor é responsável por planejar as atividades e estabelecer os objetivos da aula. Assim a ele cabe transmitir o conteúdo, estimular a aprendizagem e, se ela não acontece ou se dá de forma parcial, o docente pode acabar responsabilizado. Mas e os objetivos dos aprendizes?

O caso abaixo ilustra uma situação em que, apesar de todo o planejamento, da oferta de amparo e da orientação disponibilizada, nem todos os estudantes daquela turma estavam dispostos a se entregar à experiência da autoria – nem mesmo quando ela era um requisito para a aprovação na disciplina.

Finalizei a disciplina e dois alunos, que fizeram plágio no trabalho final, vieram gritar comigo no corredor, depois da aula, porque receberam nota zero... disseram que se mataram pra fazer o trabalho, não mereciam aquela nota. “Matar-se”, na concepção deles, foi ficar horas copiando e colando um parágrafo de cada artigo diferente da internet. Com um detalhe: aquela foi a segunda vez em que o trabalho me foi entregue com plágio, eu já havia dado uma oportunidade de refazer e apenas trocaram uma cópia integral de material da internet por uma compilação de vários parágrafos copiados de fontes diferentes.

Neste caso fica evidente tanto uma absoluta recusa ao amparo ofertado pelo docente quanto uma espécie de visão espelhada: o estudante não faz seu trabalho e crê que o professor também não o fará (não lerá seu escrito, não perceberá a reincidência do plágio). Esta situação ilustra a importância do reconhecimento mútuo, entre estudante e professor, para o avanço na experiência de autoria, do qual trataremos mais adiante.

Isso nos mostra indícios de que a situação de desmotivação, frustração ou raiva dos estudantes pode ser contornada, principalmente se o docente estiver suficientemente no controle da situação para não ser reativo. Reforça-se aqui a necessidade do amparo como percepção do outro, enquanto “amor que sustenta o outro” de que fala Sennett (2001), conforme citamos anteriormente. O amor, ou afeto, **é sempre personalíssimo e, portanto, o docente necessita de condições para dar um mínimo de atenção individual a cada indivíduo que escreve sob sua orientação.**

Esta proximidade é essencial para a desmistificação da escrita e demanda um tempo que frequentemente os docentes alegam não ter. A questão que nossa pesquisa deixa aberta, contudo, é: se é possível promover a autoria na universidade a partir de uma série de ações docentes, como as aqui relatadas demonstram, então podemos afirmar que há tempo para isso dentro da rotina das disciplinas de um curso de graduação; sendo assim, quanto da escassez de tempo alegada pelos professores não é um recurso para mascarar ou evitar lidar com a própria falta de experiência com a autoria?

Não é rara, nem incompreensível, a atitude do docente que não se expõe nem se abre para discutir as etapas do processo de escrita simplesmente por não as conhecer. A manutenção da aura de mistério, admiração e idealização que envolve escritores profissionais, literários ou até acadêmicos, estabelece uma espécie de divisória de difícil transposição entre aqueles que dominam o escrever e aqueles que permanecem fora desse circuito⁵. E muitos deles, confortáveis nessa situação prestigiosa, têm pouco interesse em compartilhar seus processos de criação, construção e autoria.

[...] acreditamos que boa parte dos “problemas de redação” que resultam num texto truncado, confuso ou superficial se deva a uma atenção insuficiente às etapas da produção textual que estamos chamando de preliminares (GIRARDELLO, 2008, p. 288).

Esta constatação de Girardello parte de uma crença, difundida entre estudantes e professores, que é alimentada pela evidência de que os textos considerados bons apresentam coerência e coesão, ou seja, os que têm seus elementos organizados linguisticamente de modo que resulta em clareza. A menos que se abra a discussão, no contexto da sala de aula, sobre o fato de que o texto organizado é apenas a etapa final da escrita – resultante de uma sucessão de reescritas de versões anteriores, confusas e truncadas – os estudantes somente acessarão esta informação se tiverem coragem para se aventurar no desconhecido.

Para evitar isso, os estudantes devem poder recorrer ao auxílio de alguém que conheça o processo, por ter passado muitas vezes por ele, e esteja disposto a discutir o caminho que está sendo percorrido pelos alunos, interagindo e compartilhando as experiências, desmistificando o imaginário que cria essas barreiras idealizadoras. Colucci (2012), que analisa o processo de elaboração de teses a partir da Psicanálise, assinala o quanto o desamparo pode ter consequências dramáticas para os sujeitos, que poderão estender-se para além do contexto acadêmico-científico, afetando outros âmbitos de sua vida.

⁵ É curioso o relato de Bianchetti (1998, p. 222-223), hoje autor reconhecido, sobre sua primeira experiência de desmistificação da autoria, marcada pelo desapontamento: “Meu primeiro contato com um escritor não foi menos decepcionante, num certo sentido. No primeiro ano do curso de Pedagogia, ao saber que o Pe. Ângelo Domingos Salvador, à época provincial dos Capuchinhos, encontrava-se em Passo Fundo e sendo que o seu livro *Cultura e educação brasileira* fazia parte da bibliografia da disciplina de “História da Educação”, propus ao professor da cadeira, fazermos um convite ao ilustre autor. Proposta aceita, coube-me a tarefa de convidá-lo e trazê-lo até a UPF. Convite aceito, no trajeto, o reverenciado – por mim! – autor pede-me se tenho em meu poder um exemplar do seu livro: ‘Sabe que eu não sei mais o que eu escrevi. Deixe eu dar uma olhada para ver sobre o que vou falar!’ O mundo foi erodindo diante dos meus olhos e sob os meus pés: ‘Mas como, não lembra o que escreveu? Como é que pode?!’”.

O aluno enfrenta algum desamparo diante dos novos códigos, tendo ele mesmo que forjar modos de sobrevivência, além da metodologia de estudo e trabalho. Este desamparo pode ser apenas mais um móvel para o exercício de autonomia, mas pode também ser devastador, dependendo de sua extensão para o sujeito, comprometendo muito o sucesso do caminho iniciado (COLUCCI, 2006, p. 390).

Se a sensação de desamparo ou angústia for inevitável – e atestam escritores profissionais que de fato ela está presente para a grande maioria deles (BRITO, 2006) – lidar com ela não é. Quando se trata de autoria, lidar com o desamparo parece inevitável, uma vez que ele tenderá a se instalar durante o processo. E desconstruir o tabu da escrita é uma forma importante de amparo. Machado, em sentido convergente, embora não se refira ao termo ou atitude de amparo, sugere a importância de

[...] compartilhar com os interessados uma compreensão multidimensional do campo que denomino *scriptológico* e da dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo, social/cultural/histórica/econômica da escrita e do escrever, bem como das implicações do seu exercício para o sujeito e para a cultura, dependendo dessa interpretação explicações para a inabilidade que a escola tem demonstrado quando se trata de promover o domínio e o usufruto dessa tecnologia tão simples, tão onipresente – e tão poderosa como uma arma – que é a escrita (MACHADO, 2008, p. 270, grifo da autora).

Portanto faz parte da oferta de amparo afetivo e técnico ao estudante alertá-lo para o fato de que a escrita na educação superior não é senão uma nova linguagem, passível de ser aprendida – como já aprenderam aqueles que escrevem e publicam.

Desta forma, para não se desamparar tecnicamente o aprendiz, pode acabar se mostrando inevitável trabalhar com modelos quando se fala em alfabetização acadêmica – não necessariamente a ideia óbvia do modelo de trabalho, com formatação a ser copiada e número de páginas a ser preenchido, mas um modelo de autor a servir de inspiração e norte para aquele que dá seus primeiros passos na trajetória de escrevente. E o professor, que é o modelo mais próximo a servir de inspiração, não pode se furtar a posicionar-se, corrigir, ensinar e apontar erros quando necessário. O modelo então seria muito mais da ordem das atitudes do que textual. É nesse sentido que o professor pode se prestar à imitação pelo estudante. Aqui pode emergir, porém, um problema: se o professor for o modelo e não praticar a escrita e a autoria, como vai inspirar os alunos na direção pretendida?

Por outro lado, se o docente conhece o processo que pretende desencadear, as possibilidades se multiplicam. Inclusive o momento da avaliação do escrito do estudante, se for aproveitado para explicitação dos pontos a serem aperfeiçoados no texto do aluno, é uma oportunidade para o exercício de amparo, de mostrar-lhe que, individualmente, é percebido e valorizado por seu professor. Considerações nesse sentido foram encontradas na exposição de Fichte (1999), em formulação que, embora proferida há dois séculos, parece válida ainda e necessária.

Através destas elaborações por escrito, ensaia-se ao mesmo tempo a arte da apresentação por escrito de uma matéria científica; por essa razão, o mestre deve expressar em sua avaliação, sua opinião sobre a ordem, a concisão e a clareza da matéria apresentada (FICHTE, 1999, p. 37).

Este ato de apreciar a produção do discente é o meio pelo qual o professor transpõe a atitude do amparo e estabelece o vínculo, o reconhecimento. Amparar não é sinônimo de aplaudir, mas um passo que prepara para a evolução acadêmica do estudante, para a confrontação com os limites. A avaliação é a resposta do professor ao escrito produzido e é desejável que seja justa e criteriosa, inclusive sendo uma demarcação de tais limites.

Nesta concepção, então, a oferta de modelos a serem seguidos não é naturalmente danosa, pois o modelo pode realmente engessar e impedir o exercício da autoria mas também pode ser ponto de partida para além do qual se ir, uma entrada para um universo até então desconhecido, pois “No processo de produção de texto, essa luta se faz no rasgo. Como? No começo, se absorve um modelo daqui, outro de lá, até se conseguir o domínio suficiente para a transgressão, ou seja, para superar os modelos” (HEINIG, 2003, p. 93).

Isto significa que podemos e temos que mostrar aos estudantes quais são os limites da escrita acadêmico-científica, tanto para que possam aprendê-los quanto para que possam superá-los. A autoria é uma forma de transgressão (FOUCAULT, 1992). Mas esta é uma prerrogativa de quem conhece a norma que pretende violar e tem razões para fazê-lo. Carlino (2009, p. 36) relata uma experiência neste sentido:

Al inicio del curso, antes de que sean los alumnos los encargados de realizar estas síntesis, yo misma tomo nota de la primera y segunda clase y, en la tercera, llevo y reparto copias de mis registros, uno con forma narrativa y el otro, expositiva. Los leemos y analizamos para reflexionar sobre la diferencia entre narrar y exponer, sobre las diversas funciones de la escritura [...]. De este modo, presento la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar/sintetizar las restantes clases. Mi participación como primera “sintetizadora” ofrece un modelo de texto y crea las condiciones para que los alumnos se comprometan con la tarea tanto como la docente. Acordamos que de allí en adelante se realizarán síntesis con predominancia expositiva, porque ésta es la trama discursiva que sirve para poner en primer plano los contenidos trabajados [...]. (CARLINO, 2009, p. 36).

Da forma como a autora descreve, vê-se o movimento de amparar (os estudantes não são atirados ao desconhecido com a solicitação da tarefa) fazendo uso de uma espécie de modelo – neste caso, dois deles, um narrativo e outro expositivo. Coletivamente, a turma de alunos analisa os modelos e, fazendo uso de critérios, opta pelo modo que será mais adequado para registrar as sínteses das aulas. Com este movimento, os limites são definidos de forma não arbitrária, mas plena de sentido para todos os envolvidos.

A professora, com sua experiência, já sabe previamente que o modelo expositivo será mais apropriado para este fim, mas, por conhecer o caminho que a levou a esta conclusão, é capaz de orientar seus educandos para que o percorram também. Além disso, ao mostrar que sabe como fazer a atividade que solicita, ela não apenas alimenta a confiança dos aprendizes na possibilidade de realização da tarefa, mas simultaneamente constrói um vínculo de confiança com eles, que passam a reconhecer nela a figura do outro mais experiente. Estando preparado o ambiente de

confiança mútua e autoconfiança na capacidade de escrever, pode-se abrir espaço para exercícios de liberdade nas experiências com a escrita.

4.2 LIBERDADE COMO PRINCÍPIO PARA A AÇÃO DOCENTE

A autoria supõe que ao sujeito seja minimamente acessível o espaço público que pretende ocupar com seu discurso. A folha em branco oferecida pelo professor representa um espaço público e preenchê-la, quando o objetivo é a autoria, requer liberdade. Porém o estudante da universidade vem de uma experiência em que essa oferta poucas vezes lhe foi feita. Na verdade, na sociedade em geral a liberdade não é estimulada, pelo contrário, abre-se mão dela muitas vezes em nome de outros valores supostamente mais nobres (reputação, segurança, dinheiro, *status* etc.). É Barthes que nos inspira quando se trata de liberdade:

Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos (BARTHES, 1992, p. 25).

Estando o estudante inserido na sociedade, a liberdade também para ele é uma proposta nova que se apresenta, para a qual não foi preparado. No caso da escrita e da autoria, a autorização por parte do professor e a compreensão e aceite por parte do estudante são cruciais neste ponto. A propósito da autorização, o conceito de autoridade em Sennett (2001, p. 257) nos auxilia: “A autoridade fundamenta-se nas ilusões do milagre e do mistério, que são ilusões necessárias”.

O professor, no contexto da aula e da produção do texto, representa a figura de autoridade e comumente fundamenta sua posição na noção de que é o detentor de conhecimentos e também da fórmula para produzir textos. A ideia do professor como possuidor de saber em oposição ao aprendiz tem sido fortemente questionada e não faltam argumentos nas pesquisas e publicações mostrando que ela não passa de uma ilusão, uma suposição que parece necessária ao funcionamento das instituições educativas.

Na contrapartida da atribuição de saber ao professor, ao estudante são acessíveis apenas as receitas (como os manuais de escrita científica), mas não a magia, não o elemento misterioso que transforma o modelo prévio em um novo texto, autoral. Apesar da naturalidade com que se convive com este fato – de que o docente acompanha o processo, solicita e avalia o texto, mas não conta ao estudante qual é o mistério do processo que transforma palavras em texto – ele permanece um paradoxo: como pretender a autoria se não se conhecem os mistérios do caminho que leva a ela?

Sennett, comentando a obra de Dostoiévski, lembra a instrumentalidade da noção de mistério para manutenção de uma autoridade repressora, que precisa que seus subordinados se percebam felizes, satisfeitos, para se manter no poder: “‘Milagre, mistério e autoridade’ – ou seja, uma autoridade repressiva superior – são ‘as três únicas forças capazes de dominar e manter perenemente ativa a consciência de que esses fracos rebeldes têm de sua felicidade’” (SENNETT, 2001, p. 257).

Este modelo de vivência da autoridade é bastante frequente na universidade. Os estudantes se beneficiam de certos acordos tácitos dentro das instituições, como, por exemplo, a autorização velada para burlar a solicitação de um texto autoral através da prática do plágio. Ainda que proibida, a conduta é comum e muito da tolerância que as instituições e os professores lhe dedicam se baseia no fato de que ela reforça a ideia de inacessibilidade da autoria: ninguém plagia um texto (ou o encomenda a terceiros) se acreditar em sua própria capacidade de produzi-lo. A mistificação da escrita contribui para a prática do plágio (e para o temor da figura do professor que não precisa destes recursos escusos, pois supostamente detém o saber que exige dos estudantes).

Certa ocasião, discutindo com uma turma sobre o tema do plágio, foram estimulados a admitir se e por que já haviam cometido tal conduta. Os registros dos diários de pesquisa mostram que os “[...] alunos admitiram ter feito plágio alguma vez, apontando os motivos: a) falta de tempo, b) falta de interesse, c) desmotivação [o professor não lê, não percebe o plágio etc]”. Eram depoimentos com ares de justificativa e projetando a responsabilidade em outrem. Porém, provocados a refletir sobre os reflexos deste comportamento sobre sua própria formação acadêmica, os estudantes experimentaram desconforto.

Este desconforto é algo com que se tem de lidar quando é aberto espaço para pronunciar o que frequentemente é calado. E, para seguir o princípio da liberdade para promoção da autoria, o docente deve abrir-se ao fato de que a crítica à autoridade é um discurso frequente quando se permite que os estudantes se manifestem livremente.

O processo que se segue, porém, é interessante porque coloca em crise a relação de autoridade e desperta uma autorreflexão, como a descrita por Sennett (2001, p. 178): “como eu era sob a influência dessa autoridade?”. Abrir espaço para que o estudante critique a educação superior em que se insere, então, se mostra um caminho para induzir uma autocrítica, imprevista por ele mas necessária para despertar o impulso de se reconhecer no interior dos discursos que professa e, se for o caso, romper com eles.

Esta crise da autoridade é trabalhada por Sennett (2001) a partir da dialética do senhor e do escravo, de Hegel.

O Hegel da *Fenomenologia* esclarece essa idéia, e o faz ao definir o nascimento da liberdade – na consciência que o escravo tem de seu trabalho. Em seguida ele descreve os estágios da liberdade por que passa o escravo. Existem quatro deles, e a passagem de um para outro ocorre quando o oprimido nega aquilo em que antes acreditou (SENNETT, 2001, p. 172).

O estudante, em relação ao contexto institucional da universidade não é literalmente escravo, mas ocupa uma posição de submissão à autoridade. É do ponto de vista desta comparação que se observa que é necessária uma crise da autoridade do professor para que aconteça a autoria na escrita acadêmico-científica. Pode-se traçar um paralelo entre a proposição hegeliana da necessidade do oprimido de negar aquilo em que acreditara com o requisito foucaultiano para autoria que repetimos aqui: “Os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores [...]”

na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores” (FOUCAULT, 1992, p. 47). O desafio do professor, como se vê, é conduzir um processo no qual é necessária uma crise de sua própria autoridade sem, contudo, perder a legitimidade de sua posição hierarquicamente superior.

O tratamento dado por Sennett (2001) ao conceito de autoridade é complexo e está associado à ideia de autonomia. De acordo com o autor, autonomia é “uma autoridade sem amor” (SENNETT, 2001, p. 117). A pessoa autônoma então pouco dependeria da autoridade do outro, seria pouco subjugada, e se constituiria uma autoridade perante os outros, dada sua aparência de independência e autoconfiança. Muitos professores adotam uma postura autônoma como meio de manutenção de sua autoridade, o que pode ser eficaz pois: “Quem parece ser senhor de si tem uma força que intimida os outros” (SENNETT, 2001, p. 117).

Porém este caminho traz um elemento que pode ser nocivo à relação educacional, e principalmente à orientação da escrita para autoria, uma vez que: “Quando é mais necessária às outras do que necessita delas, a pessoa pode dar-se ao luxo de ser indiferente. [...] esses atos de indiferença sustentam a dominação” (SENNETT, 2001, p. 119). E, como vimos, onde houver dominação não pode haver autoria, que requer liberdade para romper com o vigente. O professor que não se mostra, não compartilha sua perícia, contribui para manter o entorno de mistério e magia e a distância entre quem pode conceber-se autor e quem não experimentou a autoria.

O acesso a esse suposto elemento mágico ou misterioso que mencionamos anteriormente passa necessariamente por colocar em contato a própria ideia e a ideia de outrem, que irão se entrosar e se integrar pela via da escrita. Aprender não seria outra coisa, no nível superior, do que integrar o já sabido com o novo (CARLINO, 2009), que se apresenta pela mão do professor. Não justapor esse novo ao já apreendido, mas modificar o já sabido a partir do novo que surpreende requer um processamento complexo que encontra caminho pela escrita e é muito difícil de se fazer, ou talvez até impossível, sem recorrer a registros e leitura do próprio texto. Daí a importância da liberdade, de se ter espaço novo para onde avançar.

Alguns exemplos da experiência docente com os estudantes ajudam a dar corpo a esse movimento necessário ao estudante para praticar autoria: implica o acesso a esse elemento desconhecido. Aliás é legítimo supor, diante da tradição que desde Sócrates vem tratando de tal questão, que muito do desconhecido que é descoberto no processo da escrita e da autoria se encontra no interior do próprio escrevente – não apenas em instruções e técnicas de redação externas a ele. A ação do docente ao propor o processo deve esclarecer a imprescindibilidade de entregar-se a seus próprios pensamentos e sentimentos para que o texto aconteça:

Na aula anterior, solicitei que os alunos trouxessem um objeto que lhes fosse muito significativo, não revelando para que. No dia marcado, havia alguns alunos entusiasmados, ansiosos para mostrar seus objetos [...]. [...] passamos a aula quase toda em silêncio, com os alunos escrevendo. Disse que, conforme se sentissem à vontade, deveriam escrever o que seu objeto lhe inspirasse, não censurando

nada nem se importando com a forma: poema, carta, prosa, etc. [...] Os alunos levaram quase a aula toda na produção deste texto, chamando a atenção o nível de entrega, pois foram longos minutos de silêncio e sem dispersar a atenção. [...] Então convidei aqueles que se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias [...] neste dia não consegui nem chegar perto do fim antes das 20h20 [hora de término da aula], porque os relatos começaram a vir num fluxo cada vez mais intenso. Cada um que falava parecia encorajar mais dois ou três, que pediam a palavra, e era preciso estabelecer uma ordem, até que foi preciso anunciar que a aula estava acabando e encerrar.

Este relato ilustra que a liberdade, quando amparada, pode levar a um processo de autoconhecimento altamente motivador para a continuidade da escrita. A oportunidade de experimentar a fruição – no sentido barthesiano (BARTHES, 1992) – foi uma consequência planejada da ação docente, prevista e provocada: com a autorização para despreocupar-se com a forma e a orientação expressa de não censurar nada naquele momento.

Fischer (2005), a partir de suas experiências em sala de aula, defende a tese de que a fruição estética é um dos caminhos para a autoria, fruição esta que pode ser percebida como um exercício de liberdade porque permite acessar a dimensão milagrosa descrita por Sennett (2001). A fruição faz parte do conjunto de noções principais consideradas também por Barthes (1992). No caso de nossas experiências com alunos, ela se apresenta quando provocamos que os estudantes externem seus sentimentos por escrito, quando os estimulamos por meio de dispositivos que os fazem trazer para o texto elementos significativos de suas vidas.

Permitir que o desejo se ponha em marcha na escrita exige que os sujeitos possam se colocar subjetivamente naquilo que estão escrevendo, se engajar como pessoa naquilo que formulam por escrito. No caso acima, não conseguiam parar de escrever. E, depois, queriam ler seus textos em público, porque se tratava de testemunhos existenciais. Aqueles textos produzidos não lhes eram indiferentes, mas diziam de sua inserção no mundo, prenes de sentido. A liberdade, como a que lhes foi oferecida, implica escolha e por consequência angústia (MACHADO, 2008), mas necessariamente envolvimento subjetivo, porque a angústia, ensina Barthes, é o medo de reconhecer-se insano:

Proximidade (identidade?) da fruição e do medo. O que repugna a uma tal aproximação não é evidentemente a idéia de que o medo é um sentimento desagradável – idéia banal – mas que é um sentimento *mediocrementemente indigno* [...]: é uma recusa da transgressão, uma loucura que se abandona com plena consciência. Para uma derradeira fatalidade, o sujeito que tem medo permanece sempre sujeito; quando muito depende da neurose (fala-se então de *angústia*, palavra nobre, palavra científica: mas o medo não é angústia) (BARTHES, 2010, p. 58).

É nesses casos que novas relações podem se estabelecer por escrito. Mas, para isso, refere Fischer, é preciso que haja possibilidade de que este escrevente se desloque

[...] para além de uma produção que se contenta meramente em decalcar, em aprazer-se com frases de efeito cansadas de habitar textos aqui e ali, frases que ainda insistimos em enunciar, sem lhes atribuir novas, criativas e inusitadas relações

– relações que certamente podemos ousar estabelecer, a partir de uma maior liberdade com os próprios materiais empíricos com os quais lidamos, e também com os diferentes autores com quem conversamos (FISCHER, 2005, p. 132).

A liberdade de estabelecer relações entre ideias de diferentes autores e diferentes textos não está clara para a maioria dos alunos, acostumados a estudar um texto, apropriar-se de sua contribuição e responder de acordo, mostrando que entenderam a ideia transmitida pelo autor e souberam reproduzi-la. Estabelecer relações requer que o estudante se autorize (sendo primeiramente encorajado e autorizado pelo professor) a retalhar os textos e fazer o exercício de comparar fragmentos cujo teor justifica a comparação, pois estão se referindo a algo semelhante, por exemplo.

Quando o outro mais experiente autoriza o exercício de liberdade, entra-se no exercício de liberdade interna. O sujeito experimenta ser livre de si mesmo (seus próprios freios e amarras) e, satisfazendo-se com a sensação, passa a reivindicar a liberdade quando ela lhe é negada. A este espaço para o exercício de autonomia por parte do iniciante, diante do sagrado do texto de outrem, publicado, pode-se chamar liberdade – conceito que atravessa todos os campos das ciências humanas, sendo ele próprio um elemento intrínseco à condição humana.

[...] as mais distintas experiências podem ser pensadas nessa perspectiva, inclusive a prosaica experiência do estudo, da apresentação a tantos outros diferentes de nós, e que muitas vezes tratamos como algo ou alguém a domesticar, a normatizar, em suma, a reduzir à mesmidade; textos e autores que reduzimos a “pasta”, a pastiche, a monótona repetição do já dito (FISCHER, 2005, p. 120).

Escrever é um ato que requer do sujeito conhecer partes de si que somente lhe serão acessíveis por meio das sucessivas escolhas que o processo de autoria impõe. “Para aqueles que lutam por certa autonomia, escolher é dilema frequente, senão cotidiano. Para quem escreve, é constante” (MACHADO, 2008, p. 278). Assim, aquele que escreve não sabe, previamente, o que está por formular, e isto é especialmente verdadeiro no que se refere à escrita de um trabalho de pesquisa (MARQUES, 2001) – na escrita acadêmico-científica se escreve para que o texto seja exposto (e, portanto, recebido avaliado por outrem, o que pode implicar avaliação, crítica, admiração). No texto, que é um recorte do pensamento, é projetado um ponto de vista, que será percebido pelo outro como completo, acabado. Isso impõe ao autor um exercício ético, como introduzido anteriormente, para que faça escolhas quanto à forma e conteúdo do discurso que construirá (MACHADO, 2008).

É preciso, então, assumir os riscos de fazer as escolhas que fazem parte da produção do texto. Mas alcançar este estado de entrega à atividade de escrever não é fácil nem natural para o estudante escrevente, requer muito tempo, dimensão cada vez mais escassa na vida de sujeitos de qualquer idade contemporaneamente, e passa por métodos como o que Colucci (2006) chamou “escrita sob impulso”:

Considerando que, para a pessoa que escreve, a escrita se dá dentro de um campo complexo de possibilidades e que o objeto tese ou dissertação é o produto final de um longo e tempestuoso processo composto de muitos “tempos” de escrita..., esta modalidade de escrita nos permite falar da experiência radical em que o

autor se percebe como mero instrumento, objeto de uma impulsão que o conduz, quase à revelia. Pode-se dizer que a escrita sob impulsão é, ela mesma, uma busca por dizer algo do ainda não dito (COLUCCI, 2012, p. 384).

Estes muitos tempos de escrita a que se refere a autora são as tomadas e retomadas, encontros, desencontros e reencontros do estudante autor com seu próprio texto. Não se produz um escrito acadêmico de um fôlego só, porque a cada avanço o próprio autor se transforma e, tendo a oportunidade de ser leitor de si, exerce a auto-crítica ou mesmo autocensura (BIANCHETTI, 2002) que vai conduzindo à evolução do escrito até chegar à forma que considera apresentável, publicizável.

Para viver estes tempos da escrita, porém, é preciso paciência e entrega ao processo, o que só se alcança com o comprometimento pessoal efetivo do escrevente. Todas as ameaças – de avaliação, de reprovação, de humilhação, trazidas à tona por pesquisadores (PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2011; MACHADO e MENDES, 2010) – não são o bastante para mobilizar um estudante a escrever. A ação do professor, neste caso, é mais proveitosa se conseguir, no contexto do ensino, mostrar ao aluno modos de viver estes tempos, com sensibilidade e percepção para oportunizar a fruição, que faz com que a percepção da cronologia dos prazos – algo de todo autor de textos acadêmicos e científicos – seja suspensa pelo tempo que durar a escrita.

Depois do tempo de amparar o estudante em sua alfabetização acadêmica, vem o tempo de dar a liberdade para elaborar seu próprio discurso, e esta noção têm sua gênese já na concepção do modelo da universidade de pesquisa:

Tal conhecimento da língua, por mais necessário que seja, parece algo fácil a ser aprendido se levamos em conta que o jovem – sobretudo pela aprendizagem das línguas de um outro mundo, aprendizagem que produz uma representação verbal inteiramente diferente dos conceitos – é liberado, sem percebê-lo, do mecanismo com que a língua inata moderna o prende, como se não pudesse ser diferente; em consequência, ele é induzido, sem fazer grandes esforços, à liberdade na formulação conceitual. Ademais, ao interpretar os autores e ao ser confrontado com a matéria mais fácil e já pronta, ele aprende a mover sua reflexão, como bem lhe convém, e a dirigi-la para uma determinada finalidade, e a não desistir do trabalho antes de alcançar a finalidade que se propôs (FICHTE, 1999, p. 39).

Então quando o sujeito está familiarizado com o contexto onde inserirá seu discurso, com a linguagem falada neste ambiente, poderá sentir-se seguro o suficiente para ousar pronunciar-se. A recepção a seu escrito – e, incluída aí, a avaliação – não será mais um processo desconhecido e hostil, mas familiar e passível de alguma flexibilidade, que é própria da atividade de interlocução. Mesmo estando claros os limites, previamente acordados – e garantidores da cientificidade do escrito, no caso dos textos acadêmicos – é preciso que lhe seja assegurada liberdade para experimentar neste contexto onde deverá inserir seu texto ao final da tarefa, o qual é novo para si. É preciso que o professor lhe dê oportunidade inclusive para errar, pois o erro é indissociável do processo de aprendizado, não fazendo sentido solicitar um texto pronto logo na sequência da proposta da tarefa de escrever.

[...] praticamos como proposta uma ampliação da compreensão do universo *scriptológico*, autorizando, com base em tal entendimento, que cada um encontre

formas de usufruir da liberdade que a folha em branco outorga, pois, finalmente, não é possível aprimorar uma página em branco, pura e imaculada. Mas é possível trabalhar sobre uma página preenchida, mesmo que desajeitada, plena de erros e insignificâncias. A censura prévia é imobilizadora e nos deixa paralisados diante da folha virgem, ao passo que a leitura crítica sobre a página preenchida permite acréscimos, rasuras, permutações e substituições [...] (MACHADO, 2008, p. 285).

Se as regras, em vez de orientar, contiverem a individualidade daquele que escreve, o produto final pode ser um texto digno de ser chamado “bem escrito”, mas longe de ser um exercício de autoria. O produto da escrita científica sem liberdade, portanto, é um simulacro de escrita científica (TRZENIAK *et al.*, 2012). Por esta razão, a liberdade precisa ser parte priorizada da dinâmica das instituições de educação superior, como postula Furlani:

A qualidade da vida humana fundamenta-se em dois valores éticos: *liberdade e equidade*, os quais, corretamente conjugados, deverão refletir, em um contexto cultural específico, uma experiência cujo critério-chave será o desenvolvimento da qualidade de vida humana, preservando os espaços de opção individual e promoção coletiva. A nosso ver, a preservação desses espaços deve ser entendida e delimitada pelo contexto específico da instituição universitária [...] (FURLANI, 2001, p. 24-25).

Há uma necessidade constatada, contudo, de avançar em busca das estratégias que, adotadas pelo docente, permitirão dentro da aula um ambiente propício para os exercícios de liberdade amparada. Um destes caminhos pode ser o da arte.

Ciência e arte são modalidades dialéticas de um mesmo processo mental. As *entidades artificiais* (e sublinho o sintagma), como já disse Luis Racionero, que compõem a arte são **previamente inexistentes**, como as da ciência. Nossos golens de palavras e nossos labirintos de imagens não diferem, em essência, das fórmulas, dos signos, dos parâmetros, das funções, dos gráficos e leis que compõem os conjuntos de *relações simbólicas de qualquer ciência*. **Até o final do século XVII a mesma *techné* comandava os dois fenômenos, arte e ciência**. Sem o conhecimento da perspectiva, Leonardo da Vinci não teria sido possível. O *Sturm und Drang* **é que transformou essa excisão numa condição intrínseca. E que é completamente falsa. E injusta. Assim que deixarmos o romantismo para trás, haveremos de reintegrar esses dois processos e nos livraremos do preconceito que causou essa triste separação** (KIEFER, 2012, p. 6, grifo do autor).

A questão da relação da fruição estética com a fruição da escrita também é mencionada por Fischer (2005) e ambos são exercícios de liberdade que cabem no espaço da aula e são pertinentes, também, ao contexto da educação. Todavia vemos que liberdade e educação não são categorias frequentemente associadas, nem mesmo no campo teórico.

Às vezes, ou quase sempre, o exercício da liberdade precisa ser autorizado. Por exemplo, para se escrever sobre o que não se sabe, como refere Barthes (1992) – operação necessária para pesquisar, quando é preciso se sentir livre o suficiente para errar sem medo de punição. É preciso reconhecer que o não saber pode ser sinal de maturidade e não de fragilidade. A liberdade implica a errância e, portanto, o erro, a caminhada errática, o ensaio e o erro que levarão a surpresas e à descoberta do novo.

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de saber possível (BARTHES, 1992, p. 47, grifo do autor).

Por esta linha, os próprios professores que “ensinam o que sabem”, ou ao menos supõem ensinar como escrever, de acordo com Barthes (1992), estariam ainda estagnados em uma fase inicial de um amadurecimento intelectual e profissional. Pelo contrário, o ensino da escrita autoral deve seguir pelo caminho do desaprendizado: autorizar aos alunos a – ainda que para se lembrar depois – esquecer-se dos modelos prontos, esquecer-se das regras prévias, soltar a imaginação.

Quanto à imaginação, aliás, convém observar a conclusão de Sennett, para quem ela é também necessária para legitimar a autoridade:

A crença na autoridade visível e legível não é um reflexo prático do mundo público; é uma demanda imaginativa feita a esse mundo. É também uma demanda idealista. Pretender que o poder seja protetor e restrito é irreal – ou, pelo menos, essa é a versão da realidade que nossos dominadores inculcaram em nós. A própria autoridade, no entanto, é, intrinsecamente, um ato de imaginação (SENNETT, 2001, p. 260).

É paradoxal a ideia de que a mesma imaginação necessária para exercitar a autoria é aquela que constitui a autoridade do professor que conduz a produção do texto. Se a legitimidade do docente se assenta na presunção (uma forma de imaginação, porque abstrata e subjetiva) de que sabe fazer o que solicita ao estudante (uma escrita autoral), e se o estudante é capaz deste exercício de suposição, posto que reconhece tal autoridade, então ao estudante é acessível imaginar também que ele próprio pode acessar este saber/poder que reconhece no outro. Afinal, como o mesmo autor lembra, é preciso relativizar essa suposição de autoridade em algum momento, ou “[...] tudo que houver será absoluto” (SENNETT, 2001, p. 260).

Precisamente aí surge um elemento novo nesta discussão, e que parece indicar novas possibilidades de abordagem ao problema desta pesquisa, para além (ou junto) da ideia de dar liberdade e ofertar amparo: o terceiro e último princípio que aqui propomos, o reconhecimento mútuo entre os sujeitos da situação da escrita científica.

4.3 O RECONHECIMENTO MÚTUO PARA A PROMOÇÃO DA AUTORIA: PRINCÍPIO E CONSEQUÊNCIA

Existe uma grande complexidade de elementos e de forças que incidem na relação entre docente e discente, alguns dos quais apontamos até aqui. Além de todas as questões externas aos sujeitos, há questões de ordem relacional, individual, como destaca Bianchetti (1998, p. 223): “[...] na condição de professor universitário, tenho claro o quanto há de intercomplementar na situação de professores e alunos, mediatizados pelo contexto”.

Uma das chaves para se compreender o relacionamento entre docente e discente é a questão do reconhecimento entre si, que pode ser entendido como

[...] um misto de políticas universais e políticas da diferença. Para alcançar a possibilidade de auto-realização, as pessoas lutam, simultaneamente, por dignidade e para que suas particularidades sejam reconhecidas. Fazem-no em esferas íntimas e públicas de interação social (MENDONÇA *apud* MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 32).

Isso implica dizer que o reconhecimento pode ser acessado no âmbito da coletividade mas também de forma pessoal, dentro das relações, o que interessa para esta discussão sobre a ação docente. Sennett, ainda a partir de Hegel, descreve a importância do reconhecimento mútuo para a experiência de liberdade.

No que talvez seja o capítulo mais famoso da *Fenomenologia*, “O senhor e o escravo”, Hegel fornece uma definição sucinta desse termo. Logo no início do capítulo, escreve que o ser humano inteiro “só existe ao ser reconhecido”. Isso implica um “processo de reconhecimento [mútuo]”. (SENNETT, 2001, p. 169).

É neste ponto que o conceito de reconhecimento se encontra com a autoria na educação superior. Reconhecer é saber ver o que há de original no outro, suas particularidades, que fazem dele único e são os pontos de partida para que avance na construção e apreensão de novos conhecimentos, explorando suas potencialidades. É este o caminho para a ruptura com o que vem antes – condição para autoria, que de alguma forma converge com os desenvolvimentos de Foucault (1992) –, a possível transgressão que viabiliza a autoria.

Trata-se de um momento – que não pode ser cronologicamente precisado, mas percebido dentro do processo – em que se supera a possibilidade de que o amparo seja uma manifestação de paternalismo porque entram em cena os critérios e limites da relação. Assim, o docente explicita ao estudante suas expectativas e o fato de que reconhece nele a potencialidade para preenchê-las; e o discente, por sua vez, cresce em autoconfiança porque seu reconhecimento pelo saber do professor lhe serve como garantia de que a expectativa pode ser preenchida – como no relato de Bianchetti, escrito em reconhecimento a seu professor Elli Benincá:

Sua confiança e sua crença de que a gente poderia fazer um trabalho melhor e se superar, se constituíam num contagiante e estimulador desafio. O respeito que ele veio granjeando, tanto dos seus colegas, quanto dos seus alunos, advinha da postura traduzida na máxima insistentemente repetida e vivenciada: “a sala de aula é um lugar sagrado” (BIANCHETTI, 1998, p. 225-226).

Na ação docente, a mais explícita forma de ofertar reconhecimento a um estudante é por meio de uma avaliação justa, criteriosa e transparente.

Em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, ousar levantar a hipótese segundo a qual um dos maiores problemas que se interpõe entre o escrito e o escritor; entre os escritos e os leitores; entre os escritores e os leitores e entre o atual leitor e o virtual escritor, é a forma como a escola concebe e implementa o processo de avaliação – a ponta do iceberg ou a face mais visível do fracasso da escola hoje. Concebida não enquanto processo, mais sim como um ato, um ponto de chegada, é atribuída à avaliação, uma função que se esgota nos

estreitos limites do pragmatismo utilitarista, relacionados a uma classificação e julgamento (BIANCHETTI, 1998, p. 228-229).

Esta avaliação vista como ponto de chegada de que fala o autor, no caso da escrita, se ilustra com situações comuns como quando textos são solicitados aos estudantes e não são lidos pelo professor, nem sequer devolvidos, ou ainda são corrigidos mas devolvidos com instruções vagas como “está incompleto” e “refazer”, em um ritual que se cumpre de forma mecânica, como descreve Evangelista (2002). As consequências são conhecidas: ojeriza à escrita, falta de vontade de escrever, desistência de tentar e finalmente a progressão no sistema educacional, chegando até mesmo ao *stricto sensu* sem saber como produzir um texto (BIANCHETTI; MACHADO, 2012).

A avaliação do escrito acadêmico-científico é mais rica quando corresponde a uma memória do trajeto percorrido naquela disciplina ou curso, valorizando o processo da escrita (e seus múltiplos avanços e retrocessos, descartes e reescritas). Quando, por outro lado, a avaliação do escrito não é feita com seriedade, pode se estabelecer uma barreira para autoria, pois o escrevente fica sem motivação para se pronunciar, sente que inscreveria seu dizer em uma discursividade medíocre.

A avaliação e, mais extensivamente, todo o processo ensino-aprendizagem, na forma como predominantemente se concretiza hoje, aproxima-se muito da dupla condição de Sísifo: de um lado, é um embuste ou melhor, uma relação entre embusteiros. Ratifica-se um acordo tácito entre professores e alunos, ganhando substância num pacto de mediocridade onde um faz que ensina e outro faz que aprende. Não há cobranças, não há desafios. De outro lado, tanto o processo quanto os resultados, se revestem de uma inutilidade, não admirando que o espaço-tempo escolar seja vivenciado como uma rotina bocejante, levando professores e alunos ao ceticismo, quando não, o que é pior, ao cinismo (BIANCHETTI, 1998, p. 229-230).

Este quadro é negativo, pois, quando isso acontece, a educação, em vez de libertar, oprime. E a escrita, que é um meio eficaz para a emancipação do sujeito – quando passa pela experiência da autoria – torna-se igualmente eficaz meio de subjugação. Assim, “[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 1992, p. 43).

Os processos de ensino e de avaliação, em geral, trabalham com uma rigidez na qual se considera positivo aquilo que é previsível. Qualquer fato que surpreenda o planejamento, em Educação, costuma ser recebido como desvio ou frustração. A educação em geral (escola, universidade) dá pouco espaço para a experimentação.

A experimentação, a criação, a descoberta e a invenção devem constituir a forma moderna do ensino universitário, de sua instrução e de sua formação. Com todas as suas insuficiências, a universidade é o lugar adequado para esse empreendimento, que lhe permite ligar-se imediatamente ao grande complexo industrial, rural, administrativo, social e cultural da sociedade. Para falar a verdade, acho que a universidade já dispõe de meios para realizar muito mais do que vem realizando, desde que se reestruture no sentido da experimentação e da convergência e não no da formação e da divergência que a vem caracterizando até agora (PIGNATARI, 2002, p. 77).

Para que haja a abertura do necessário espaço para exercício de liberdade por parte do estudante que escreve, possibilitando a autoria, é então indispensável a transparência, por parte do professor, quanto ao procedimento posterior ao texto, ou seja, como será recebido o produto da escrita do aluno. É algo como avisar que não será avaliado como se fosse um escritor experiente mas como o aprendiz que de fato é. Um modo de fazer isso é apresentando critérios de avaliação condizentes com o que foi ensinado, como foi possível testar em várias situações, uma delas registrada no seguinte relato:

Tomei o cuidado de passar a eles por escrito os critérios de avaliação, até para que não haja perigo de confundirem a minha proposta de parceria, amparo e liberdade com uma proposta de “vadiagem autorizada”. Mas, ainda assim, fiz de modo a oferecer o máximo de segurança possível: os critérios estão postos, não vai ter ditadura da caneta vermelha. A correção não será arbitrária, quero dizer.

Revela-se neste trecho a preocupação do professor com o reconhecimento de si. As dúvidas sobre a aceitação de sua proposta didática, o envolvimento da turma e o respeito a uma metodologia de trabalho fora do tradicional são legítimas. A formalização e discussão dos critérios com que seriam avaliados aqueles trabalhos foi o caminho encontrado para sinalizar claramente à turma que a liberdade dada tinha um propósito – naquele caso, a autoria.

Outro modo de marcar que o estudante será reconhecido em sua condição de aprendiz, para diminuir a ansiedade diante da escrita, é admitindo, desde logo, a reescrita como parte do processo, valorizando-a como parte da tarefa de todos os estudantes e não apenas como punição para o aluno que tenha desempenho considerado insuficiente, como procedido na experiência que se segue:

Pedi também que me entreguem este material em duas versões: a primeira delas, para que eu corrija; a segunda, 15 dias depois, na versão final. A ideia é que, em vez de entregar o trabalho para ganhar uma nota, coloquemos o foco no fazer o trabalho para aprender.

À autoridade, inclusive o professor, cabe a responsabilidade de reconhecer em seus subordinados tanto aquilo que é positivo quanto o negativo. Reconhecimento tem a ver com receber recompensas e pagar preços, assim como autoria. Isso porque a individualização é um processo que requer que se destaquem as singularidades de cada um, requer uma exposição de algo que é íntimo. Por isso, “É preciso sentir-se suficientemente reconhecido, autorizado, para usar da autoridade e da autonomia que o conhecimento, quando aliado ao reconhecimento, outorga” (MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 43).

O processo de reconhecimento mútuo, como apontado por Sennett (2001), é um modo de existir. Percebendo o outro e sendo por ele percebido, o indivíduo se significa e pode explorar partes de si que só acessa por meio desta relação. Quando o estudante é reconhecido pelo professor como alguém que tem algo a dizer e é capaz de fazê-lo por escrito, transfere a ele uma carga importante de confiança. É o amparo. Mas a confiança dada só se transfigura em autoconfiança porque o estudante pôde reconhecer no professor um outro mais experiente.

Na escrita acadêmico-científica da graduação, quando os dois polos desta relação são capazes de se reconhecer, se avaliar com critérios transparentes, e com liberdade para expor a si mesmos sem receio de censura, dá-se a possibilidade da promoção da autoria, pois

[...] somente ao aprendermos a nos retirar da esfera da autoridade é que podemos reingressar nela, com senso de seus limites e sabendo como as ordens e a obediência podem ser modificados, para que nossas verdadeiras necessidades de proteção e reafirmação sejam atendidas (SENNETT, 2001, p. 178).

Quando fala em atender as necessidades de proteção, Sennett nos remete novamente à ideia do afeto nas relações humanas, afeto este que pode coexistir com a hierarquia, com a autoridade e com as formalidades que são próprias da universidade tanto quanto as liberdades.

O reconhecimento mútuo entre o docente e o discente é o produto desta relação respeitosa e a escrita autoral, como vimos, é um caminho possível para alcançá-lo, pois:

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito dos homens (BARTHES, 1992, p. 19, grifo do autor).

Assim, com Barthes, chegamos ao final com uma descoberta de um caminho possível, que colecionou momentos de sucesso e de imprevisibilidades. Os diários de pesquisa que revisitamos foram fruto de escritas de fruição, tentativas de autoconhecimento. Agora, públicos em parte, e elaborados, podem servir como ponto de partida a outros que venham depois, e que irão mais longe.

5. CONCLUSÕES POR ENQUANTO: A AUTORIA COMO UM CAMINHO QUE SE ENSINA

É preciso ter o cuidado de resistir à tentação de pensar que, uma vez feita esta passagem, de leitor dos discursos dos outros a autor de seus próprios, o sujeito se instalará no lugar da autoria de uma maneira estável. O que se busca e é possível é que essa passagem fique aberta para que o sujeito possa percorrê-la no sentido da ida e no sentido da volta quantas vezes quiser ou puder.

Antes da experiência vivenciada na universidade, começando por uma alfabetização acadêmica e culminando com uma escrita científica autoral, este caminho não está necessariamente aberto para o estudante, precisa ser inaugurado e trilhado com o amparo do mais experiente, para que depois ele seja capaz de explorar sozinho e com outros essa passagem, movimentando-se com maior liberdade pela vida afora.

Nesta aplicabilidade dos princípios que propusemos aqui, tendo experimentado o lugar do autor, o estudante acessa uma versão de si que lhe era desconhecida – e não raro agradece explicitamente ao professor que lhe orientou na escrita, um sinal de reconhecimento à contribuição que dele recebeu. E o professor se humaniza diante da classe, tendo suas fragilidades expostas, arriscando-se ao desconhecido e dividindo suas próprias dificuldades como autor (que são quase as mesmas de seus

alunos, apenas experimentadas mais vezes, por ser mais experiente). Permite-se, então, ao estudante reconhecer a dimensão humana da autoridade do professor.

E o estudante, agora iniciado na experiência da autoria, recebe do docente o reconhecimento pela coragem de ter se permitido explorar algumas das trilhas da autoria por ele propostas ou indicadas, compartilhadas por ambos e apreciadas em todas as dificuldades e potencialidades que lhes apresentou. Reforça-se o vínculo inicialmente criado e estabelece-se, também, uma cumplicidade: não são mais só professor e aluno, compartilham agora o segredo de como se faz um texto.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- _____. *O prazer do texto*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, J. G.; HESS, R. *O diário de pesquisa*. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BIANCHETTI, L. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2.ed. São Paulo-SP: Summus, 2002.
- BIANCHETTI, L. Do escrito ao escrever ou a práxis benincianiana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e Universidade. Práxis e Emancipação*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 219-246.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRITO, J. D. de. *Por que escrevo?*. São Paulo: Novera, 2006.
- BUSSARELLO, J. M. *A máscara e a escrita*. Blumenau: Edifurb, 2004.
- CARLINO, P. *Escribir, ler y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1.ed. 4.reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- COLUCCI, V. L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- EVANGELISTA, O. Devem os alunos escrever?. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.
- FICHTE, J. G. *Por uma universidade orgânica: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências/ Johann Gottlieb Fichte; organização, Joao Cezar de Castro Rocha, Johannes Kretschmer; tradução e introdução Johannes Kretschmer*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DPA, 2005. p. 117-140.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. 2.ed. Vega: Passagens, 1992.
- FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. 39.

- GIRARDELLO, G. A escrita antes do texto. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- HEINIG, O. L. de O. M. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de (Orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.
- JESUS, P. C. S. G. de. *Escrever na educação superior: caminhos para autoria na universidade*. Lages (SC), 2013. 92f. Disponível em <http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/PaulaClarice_SantosGrazziotindeJesus.pdf>. Acesso em 30 novembro 2013.
- KIEFER, C. A arte não pode ser inferior à ciência. *Zero Hora*. Porto Alegre-RS, 26 de maio de 2012. Caderno Cultura, p. 6.
- LA TAILLE, Y. de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2008.
- MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: Possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- MACHADO, A. M. N.; LORENZINI, V. P. Plurirreconhecimentos sucessivos como condição para a autor-realização: da arte de transformar o conhecimento em ação. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). *Toc! Toc! Toc! Eu Quero Entrar: conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social*. Florianópolis: FAPESC; Lages, UNIPLAC, 2012.
- MACHADO, A. M. N.; MENDES, V. H. Re-visitando as concepções de Wilhelm von Humboldt em torno da universidade: o que dizer duzentos anos depois?. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; MENDES, V. H. (Orgs.). *(Des)construção da universidade na era do "pós": tensões, desafios e alternativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 15-38.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MEIRA, A. C. dos S. *A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever*. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2007.
- PEREIRA, J. de M. *A quê e a quem serve a Avaliação?: Memórias de egressos do ensino fundamental*. 2008. Disponível em: <http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/dissertacao_jocemara.pdf>. Acesso em 22 maio 2012.
- PETRY, A. dos S. A autoria como um jogo entre ler e escrever. In: SANTOS, V. dos; CANDELORO, R. J. (orgs.). *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006, p. 13-38.
- PIGNATARI, D. Formação e informação universitárias (uma aula inaugural – 1968). In: *Araucárias*, Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL/ Faculdades Integradas de Palmas – vol. 1, n. 1 – Palmas: Kayngangue, 2002, p. 75.
- RODRIGUES, A. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas-SP: 2011.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, O. S. F. da. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. Salvador: UFBA, 2012. Tese de doutorado.
- TRZESNIAK, P.; PLATA-CAVIEDES, T.; CÓRDOBA-SALGADO, O. A. (2012). Qualidade de conteúdo, o grande desafio para os editores científicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 21.

Alquimia da escrita acadêmica: o mestrado como cenário para a iniciação de pesquisadores em educação

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES¹ & TERCIANE ÂNGELA LUCHESE²

Universidade de Caxias do Sul
emsoares@ucs.br; taluches@ucs.br

Resumo

Este texto apresenta considerações sobre o desafio de produzir textos científicos no âmbito de Programas de Pós-Graduação. Para tanto parte das experiências cotidianas de um curso de mestrado e de reflexões de alguns pós-graduandos acerca de seu percurso de formação no âmbito do *stricto sensu*, concretizado por meio da escrita de memoriais. Assim, o processo de orientação, a constituição do sujeito pesquisador e a escrita acadêmica são discutidos em seus vários aspectos, em diálogo com algumas narrativas dos depoentes e de alguns autores que escrevem sobre o tema. Nessa trama, fica claro a importância da relação orientador e mestrando, e o desafio que é desenvolver a autoria, nos sujeitos mestrandos, no sentido deles se tornarem capazes de elaborar textos científicos, tanto para a dissertação, quanto para além dessa. Em relação a isso, as autoras refletem sobre uma iniciativa dos docentes do Programa na publicização dos resultados de investigação, na forma de uma coletânea de livros, com o nome *Educatio*, como uma maneira de incentivar a autoria e de compartilhar os resultados das pesquisas realizadas com a comunidade científica e educacional. Finalizando, o texto apresenta comentários sobre a metáfora sugerida pelo seu título, da alquimia, para falar da transformação de professores-orientadores e de profissionais de diferentes áreas que vão sendo modificados e se modificam ao longo do tempo que convivem no contexto do Programa.

INTRODUÇÃO

Este capítulo emerge de um convite para refletir sobre o desafio de produzir textos científicos no âmbito de Programas de Pós-Graduação, especialmente àqueles vinculados à Educação. Assim, ele é resultado das aprendizagens ocorridas na experiência e na convivência cotidiana com processos de orientação de mestrandos, da participação em bancas de defesa de dissertações e teses, das disciplinas ministradas e da participação em diferentes espaços de discussão nos grupos de pesquisa a que nos vinculamos enquanto professoras e pesquisadoras de um curso de Mestrado em Educação.

O Programa no qual atuamos iniciou suas atividades em 2008, organizado em duas linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem

¹ Licenciada, Bacharel e Mestre em Matemática pela UNICAMP/SP e doutora em Educação pela UFSCAR/SP. É professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil.

² Licenciada em História pela UCS, mestre em História pela PUC/RS e doutora em Educação pela UNISINOS. É professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil. É pesquisadora nível 2 do CNPq.

e Tecnologia³. Com alguma frequência, percebemos que os mestrandos se defrontam com dificuldades para escrever um texto claro, bem organizado, argumentativo, coerente e coeso, que registre o percurso da pesquisa - a dissertação. Essa produção é o foco das atenções de orientandos e orientadores, para além de outras ricas experiências vividas no percurso - aulas, seminários, sessões de qualificações, defesas, eventos acadêmicos, inserções em grupos de pesquisa e interações com os colegas. No entanto, entendemos que a dissertação não pode e não deve ser o produto final do mestrado e que sua trajetória precisa enriquecer aqueles que a vivenciam preparando-os também para a autoria e a produção escrita, na forma de sua publicização.

Certamente que a dissertação é uma produção fundamental na constituição de pesquisadores que estão em processo de formação. Deste modo, o percurso dessa formação precisa contemplar ações de um fazer científico: escolha e delimitação de objetos de investigação, definição de quadros teóricos e delineamentos metodológicos. Neste contexto, nos questionamos: Quais percursos viabilizam a construção de conceitos e apropriação de teorias? De que forma as teorias podem viabilizar a produção de um referencial metodológico? Quais estratégias e intervenções auxiliam no processo de ensinar a pesquisar? E a ser autor, escrever sobre esse processo, indicando os resultados alcançados? Diante das experiências vividas em nosso Programa, organizamos o presente texto abordando inicialmente o espaço de convivência do mestrado para posteriormente historicizarmos a experiência da coletânea *Educatio*, que surge no contexto de nosso curso, como uma maneira de materializar e compartilhar nossos resultados de pesquisa.

Para a tessitura da escrita solicitamos aos mestrando e mestres do Programa, que narrassem suas experiências ao longo do curso, desde a delimitação do problema de pesquisa, até a defesa, passando pelas várias etapas desse processo. Essas narrativas foram organizadas e foram elementos que nos auxiliaram na concepção e escrita do presente texto. Alguns desses memoriais-depoimentos foram utilizados em excertos, que transcrevemos em itálico, mantendo seus autores no anonimato.

1. O ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA DO MESTRADO: A ESCRITA ACADÊMICA, A ORIENTAÇÃO E OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO

Com os tempos cada vez mais reduzidos para a realização do mestrado, a tarefa de escrever a dissertação vai sendo revestida de múltiplos desafios, temores e melindres, que precisam ser superados. Esse cenário que perpassa o ambiente dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é discutido na apresentação do livro organizado por Bianchetti e Machado (2006), cujo nome sugestivo “Bússola do escrever”, nos remete a um norte para pensar a produção e o desafio de ser autor de textos científicos. Nesta apresentação, os autores colocam em destaque o papel do orientador e discorrem sobre a quantidade de livros e manuais que prometem ajudar na produção de dissertações, ainda que enfatizando, na maioria das vezes,

³ Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

apenas a dimensão estrutural desses textos. Acreditamos que estrutura tenha sua importância, mas saber sobre formatação, aspectos pré-textuais e textuais não é suficiente para elaborar, com qualidade e competência uma dissertação, muito menos para levar a cabo uma investigação. Consideramos que a dimensão estrutural dessas produções é apenas um elemento num universo de variáveis.

O tema e a formulação de uma questão de pesquisa são pilares fundantes neste processo de produção. Entendemos que a definição da questão de pesquisa envolve dimensões subjetivas do pesquisador e que a partir do momento em que a problematização é expressa, outras definições, escolhas e encaminhamentos são facilitados. Acreditamos que o mestrando, no processo de constituir-se pesquisador, vai sendo formado por meio de interações e operações cognitivas. Elas dizem respeito à apropriação de referencial teórico-metodológico, ao diálogo com autores de referência relacionados ao objeto investigado, à produção do estado da arte, dentre outros movimentos, todos com o intuito de construir respostas à questão que o perturba, oferecendo, quiçá, alternativas de intervenção que sejam relevantes, tanto social como cientificamente. Nesse contexto, destacamos que a figura do orientador e o papel das ações oferecidas pelo Programa são extremamente relevantes para a qualificação desse percurso, uma vez que tecem o cenário da convivência donde emerge, ou pode emergir, um dos produtos do processo de pesquisa, na forma da dissertação.

As atividades oferecidas no Programa de mestrado são organizadas a fim de questionar certezas, problematizando ao mesmo tempo em que auxiliam, desestabilizando e em contrapartida também indicando possibilidades, caminhos, partilhando experiências. Se quisermos propiciar no espaço-tempo do mestrado experiências significativas que promovam a iniciação/formação do sujeito pesquisador, que desenvolverá ações relativas a esse fazer, sendo uma delas a elaboração de textos científicos, precisamos construir interlocuções e ambientes em que a troca e o encontro, favoreçam o crescimento mútuo.

Esse processo começa com a preparação, por parte do futuro mestrando, para a seleção, de um pré-projeto de pesquisa. Assim, ele precisa demonstrar disposição, curiosidade e vontade de olhar ao seu redor e refletir sobre as possibilidades de responder aos problemas, desafios ou questões que identifica. Depois de selecionado, temos percebido que há um processo de adaptação. Os mestrandos descobrem que não são alunos como, tradicionalmente, em geral, representam essa referência identitária. Do desespero ao encontro, muitos percebem que as atividades do Programa, sejam aulas, diálogos com o orientador, com o grupo de pesquisa que passa a integrar, conversas com os próprios colegas, promovem um deslocamento. Ele agora exerce sua autonomia, pode escolher percursos de formação, buscar espaços institucionais para complementar suas trocas. Enfim há um novo processo identitário em constituição. As perturbações e as reorganizações, os anseios e os tensionamentos, os achados e a emergência de uma nova forma de ver, perceber e ser, como sujeito pesquisador, marcam a experiência do ser mestrando/ mestre. Indo além, entendemos que não se trata de cumprir um ritual acadêmico, mas fazer desse percurso uma forma de se conhecer e se reinventar como ser humano!

Neste momento entra em cena a figura do orientador. Acreditamos que no percurso do mestrado é ele que aponta caminhos a serem trilhados, que acolhe, que orienta e também desorienta, na construção da pesquisa. É um desafio estabelecer um acoplamento, digamos assim, para usar um termo da biologia do conhecer, entre o domínio de ação do mestrando que tem seu tema de pesquisa, oriundo de seu contexto de atuação, sua forma de ser e de estar, fruto de sua história, de sua profissão com o domínio de ação do orientador que tem sua trajetória, ideias e desejos. Muitas vezes o orientador quer ver o mestrando como parceiro de suas inquietações teóricas. Como isso pode acontecer sem desconsiderar o desejo do mestrando? Como estabelecer o diálogo entre o que propõe o mestrando e o que está pesquisando o orientador? Como aproximar interesses, construir potencialidades e qualificar o grupo de interlocutores que se agregam em torno da investigação, sejam eles mestrandos, bolsistas de iniciação científica, mestres recém-formados e pesquisadores seniores? Inquietações e conflitos vão sendo negociados, articulações são necessárias para a qualificação do processo e não há soluções mágicas.

Segundo a Biologia do Conhecer, um domínio de ação pode ser entendido como um contexto onde os sujeitos vivem e se modificam de forma congruente, onde o meio produz mudanças na estrutura dos sujeitos que, por sua vez, agem sobre ele, alterando-o, numa relação circular: acoplamento estrutural. Nesse contexto, entende-se que mudanças estruturais podem ocorrer quando um sujeito estabelece uma interação mútua e dinâmica com o meio (no caso o ambiente do Programa e seus colegas) que lhe permite operar recorrentemente. Esse operar poderá propiciar a sustentação das mudanças na prática após o tempo de formação no Programa. Então, as possíveis modificações que acontecem nas estruturas dos sujeitos são resultados do operar desses sujeitos em acoplamento, no domínio de ação, por meio de interações recorrentes. (MATURANA, 1997). Diante dessas considerações o que ocorre com o orientando e o orientador pode ser um fluir de mudanças, onde ambos precisam estar abertos e dispostos, motivados para se deixar modificar, eis é uma bases do aprender.

A produção do texto, que requer autoria é outro grande desafio. Uma forma de alcançar essa superação é escrever, reescrever, reconstruindo e ressignificando o texto, que vai sendo lapidado e tecido na reflexão, na leitura atenta e no diálogo com os autores do quadro teórico. Escreveu um dos mestres-depoentes que foi um *“processo interno de auto-organização baseado em leituras, diálogos com os autores num processo recursivo de leitura/escrita”*.

Podemos dizer que o mestrando precisa entrar em “estado de pesquisador”: em cada momento do cotidiano, viver a pesquisa, no sentido de estar em um estado de investigação, dialogando com o problema de pesquisa e os autores que constituem seu quadro teórico: tudo o que nos acontece, quando somos mestrandos, pode ser chave, indicador de algo importante, de um caminho a seguir, de algo a explorar, de um atalho a demarcar na pesquisa. Incorporar a pesquisa seria a expressão para isso.

O processo de (re)escrita é acompanhado atentamente pelo orientador que dá rumos no sentido de tornar o texto argumentativo, com base científica. O

enfrentamento dos desafios nomeados é realizado por um planejamento que requer organização de uma agenda pessoal de estudos, de mudanças de crenças, de valores, de conceitos pré-estabelecidos. Referindo exatamente isso, escreveu uma recém-mestre que o *“tempo dedicado à escrita do texto dissertativo, o que considero muito relevante, pois me possibilitou um maior tempo de reflexão, dedicação às leituras, análise das fontes e, conseqüentemente, um maior desempenho na escrita do texto dissertativo”*. Reconhecendo suas dificuldades para escrever, outra mestre escreveu que *“a maior dificuldade foi o início da escrita, a folha em branco me trazia muita angústia e muitas vezes pensei que não conseguiria concluir. Hoje penso que escrever uma dissertação não é difícil, mas sim trabalhoso”*. Estar aberto para aceitar a interferência do leitor - que na maioria das situações é o orientador e o próprio grupo de pesquisa, dispondo-se a reescrever, reelaborar, cortar e, também a dispensar certas produções escritas. Nesse sentido, algumas possibilidades, são indicadas pelas experiências vividas:

A escrita do texto foi difícil... porém sempre tive o retorno e respaldo da minha orientadora e desse modo após muitas leituras o material escrito foi adquirindo corpo e ganhando qualidade. Penso que o fato de realizar um bom cronograma e um sumário junto com a orientadora tenha sido essencial para que eu não perdesse tempo lendo e escrevendo assuntos que não seriam o foco do problema de pesquisa.

E, quando se trata do enfrentamento de situações de dificuldade com a escrita, os relatos são diversos. Outro mestre em seu depoimento indicou que *“A maior dificuldade foi em relação à escrita, propriamente dita. Apesar de eu ter feito três disciplinas para aprimoramento da escrita, sinto bastante dificuldades em relação à mesma”*. Os movimentos e esforços para fazer surgir no texto as ideias centrais da pesquisa por meio de frases de autoria própria, ultrapassando paráfrases e comentários dos autores estudados, exigem maturidade e dedicação. Isso marca presença nos memoriais. *“A escrita foi um problema para mim, ...minha dificuldade maior foi tornar a escrita amarrada buscando focar exatamente no que eu queria dizer [...] foi um dos pontos que percebi um amadurecimento comparando o antes e o depois do mestrado”*.

Constituir-se pesquisador e, desse modo, autor, congrega, dentre outras capacidades, a de valorar a leitura no sentido de conhecer o pensamento do outro, para, no diálogo e na reflexão, ir construindo o próprio discurso. Desse modo, ao orientarmos, nosso desejo é o de, trocando experiências com o outro, mostrarmos o valor de ler, estudar e escrever partindo de inspirações teóricas e metodológicas, produzindo assim o nosso próprio discurso, num movimento recursivo e vigilante. Percorrendo e percebendo os conceitos na perspectiva de outrem, produzi-los e aproximá-los com o que temos em nossa própria pesquisa. Apropriarmo-nos de conceitos, categorias, para subvertê-las, dilacerá-las, reconstruindo-as, em nossa pesquisa, em nosso texto, que é singular. Entendemos que isso pode auxiliar na prática da escrita: ler, parafrasear, criticar, dialogar e daí desenvolver autoria. Num dos memoriais-depoimentos, foi registrado que *“ser pesquisadora tem sido um verdadeiro, intenso e diário exercício, o qual demanda tempo, distanciamentos e aprofundamento teórico”*. Fischer (2005) nos permite partilhar reflexões sobre nossas ações ao referir, citando Nietzsche: *“Paga-se*

mal a um mestre, quando se continua a ser apenas aluno”. (NIETZSCHE, 1996, p. 413).
E continua:

Parafrazeando o filósofo, podemos dizer que se paga mal a um orientador se nos constituímos apenas como cegos-orientandos fiéis; também pagamos muito mal por um livro que nos fará apenas leitores que papagueiam o lido, repetidores dos “melhores momentos” de um autor, meros autores de recortes e colagens de trechos que vamos encaixando numa escrita tecida de alternâncias de fragmentos - ora passagens de um autor, ora de outro, ora da exemplificação permitida pelo objeto de pesquisa, ora ainda por breves, meteóricas e breves aparições de nós mesmos, daquilo que pensamos, daquilo que nos mobiliza e nos faz tremer a voz, as vísceras, o olhar. (FISCHER, 2005, p. 121).

A autora questiona em seguida: “Com que cuidado fazemos as anotações sobre o que lemos? Com que vibração estabelecemos relações entre autores, obras, conceitos e o nosso “objeto de desejo”, nosso “problema de pesquisa?” (FISCHER, 2005, p. 119). Nesse contexto, nos memoriais, um mestre relatou o modo como produzia seus registros de leitura afirmando que

Eu procuro sempre ler e marcar os aspectos mais importantes...na sequência eu digito literalmente as passagens que penso utilizar...separando-os por livros...fiz um arquivo de citações diretas... e durante a escrita eu já buscava passagens que estavam digitadas. É um processo demorado, mas que funciona para mim.

Os procedimentos não são padronizados e uniformes. Como destaca em suas aulas nosso colega, Paviani⁴, “escrever lendo e ler escrevendo”, o que revela mais uma vez a recursividade do processo da escrita/leitura, de forma que o nosso discurso surge na relação e no diálogo com o autor. Nesse cenário, cada sujeito precisa criar e encontrar a sua própria maneira de organizar-se com as leituras, com as citações, com as reflexões e discussões suscitadas pelo diálogo com o autor. Em outra narrativa destacou-se que

Procurei escrever minha dissertação separando-a em capítulos...por isso... primeiro li tudo que eu poderia utilizar num primeiro momento e depois para os outros assuntos... Sempre levando em consideração o meu autor base...esse eu lia e relia em todas as etapas em que surgiram “conversas” com ele e/ou dúvidas.

Sobre esse diálogo com os autores que embasam teoricamente as pesquisas, é Fischer quem nos aponta que

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos a sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque ao mergulharmos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu - justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros. (FISCHER, 2005, p. 120).

As singularidades no processo de aprender e de constituir-se pesquisador também precisam ser pontuadas pelo orientador na condução do trabalho. Para Fischer,

⁴ Professor Jayme Paviani, docente do PPGEduc/UCS.

[...] a escrita será tanto mais marcada por vida e pulsação quanto mais puder dar conta, honestamente, de um mínimo de sólidas referências de herança intelectual, referências que aparecerão no texto como parte constitutiva de uma experiência intransferível do pesquisador com as figuras (autores, obras) que lhe povoaram e povoam a trajetória acadêmica, profissional e pessoal, que lhe conferiram e conferem inclusive um modo de pertencimento a uma época, a um dado ambiente intelectual. (FISCHER, 2005, p. 124).

Essa autora sugere que a escrita está marcada por um acoplamento entre vida e pesquisa, ou seja, viver a pesquisa, como já nos referimos, atuando em coordenações de ações recorrentes, no domínio de convivência do Programa.

Dessa maneira o mestrando precisa ter a audácia de pensar, de criar, de produzir procedimentos de pesquisa à luz de seu objeto - que é singular e que pode ser pensado sob vieses muito diferentes, dependendo das escolhas e dos diálogos que forem sendo produzidos. Nesse cenário o orientador tem papel importante ao nortear e ao caminhar junto, no processo de transformação de si e do orientando pelo pensamento, pela escrita e por certa dose de criatividade.

Alguns dos depoentes, em suas narrativas, relataram a importância do processo de orientação estar fundado no diálogo, na confiança, no respeito mútuo e numa certa empatia, parceria e solidariedade. Parece que sentir que o orientador acredita em sua capacidade incentiva o mestrando e de alguma forma o motiva ou ainda o mobiliza. Paciência e disponibilidade para auxiliar, são elementos também destacados como relevantes. Talvez algo além da paciência, um saber ouvir e intervir no sentido de ajudar o percurso do orientando, estar ao lado para auxiliar, mas com espaço suficiente para que a autonomia do orientando se construa, se manifeste na condução da pesquisa. Refere-se uma das mestrandas-depoentes que

A entrada no mestrado marcou profundamente minha vida. Especialmente porque significou uma ruptura de crenças, tanto pessoais quanto profissionais. Além de também oportunizar novas parcerias (com professores e colegas), abertura de possibilidades em áreas inusitadas e um crescimento em todas as dimensões. Parece que um novo mundo se abre.

Nesse “novo mundo que se abre” as intervenções do orientador na forma de perturbações ou problematização para “orientar” e mostrar caminhos possíveis, também foram destacadas. Mostrar caminhos, sem deixar de considerar a centralidade das ideias do mestrando, do lugar de onde ele fala e de onde ele existe, como sujeito pesquisador. Nesse sentido podemos dizer que orientador e mestrando seguem mudando e sendo mudados na convivência. Para um dos mestres a “*aceitação incondicional do meu processo pessoal, corroborando com minha escrita, na medida em que potencializou minha capacidade, permitindo que as travas que apareciam pudessem ser dissolvidas*” foi central para a finalização do estudo. O orientador, seu papel e relação foi pontuado por outro mestre:

Nesse processo ganhamos um presente, que nos acompanha nas alegrias e tristezas: o orientador. Às vezes sinto que minha orientadora é a única pessoa que me entende... talvez pela proximidade acabo me mostrando, nas fragilidades e facilidades. E nessa relação, ela sabe exatamente quando estender a mão para ajudar e quando um “empurrãozinho” é necessário para seguir adiante.

Importante enfatizar que orientador e orientando existem em suas relações, não *existem a priori*, mas sim na forma como estão juntos no processo de interação e de conversação. Assim, juntos, aprendem, articulam e coordenam as ações de pensar o percurso de pesquisa e da produção dos resultados.

Outro aspecto que emergiu nas narrativas foi a rotina, no sentido de ter horários de estudo e prazos definidos, com um cronograma de desenvolvimento das ações previstas, para dar conta de cumprir a produção da pesquisa e a escrita da dissertação, dentro do tempo estabelecido. Assim, *“a organização do tempo é fundamental para a realização da pesquisa. Sem ela, muitas vezes o prazo é ultrapassado e aquilo que deveria ser produzido com qualidade acaba sendo escrito de forma mais breve, sem o rigor necessário”*. Em outra narrativa, afirmou-se que *“tinha minhas ideias e buscava argumentá-las de forma coerente, sempre que possível, com apoio teórico. Pesquisava e lia todos os dias. Fiz e desfiz várias vezes meu texto. Agradeço ao meu orientador a liberdade concedida”*.

As seduções ao longo do percurso exigem que o mestrando esteja disposto a seguir seus estudos, a persistir na priorização do tempo necessário para a realização da investigação. Assim, *“toda essa trajetória demandou tempo e organização”*. Ou, ainda a perspectiva da

Organização de agenda... adequação dessa com outras perspectivas de nossa vida cotidiana, potencialização da capacidade pessoal, autoconhecimento – por conta do enfrentamento de situações que exigiam introspecção, constituição de novas redes de convivência – o que, muitas vezes, permite superações pessoais e o exercício da empatia.

A rotina também está relacionada com as sessões de orientação, tanto em relação a uma agenda de encontros, como ao retorno do orientador para questionamentos e dúvidas, anseios ou dificuldades. Nos memoriais, narraram que *“mantínhamos uma rotina de trabalho, os encontros eram semanais e sempre que eu precisava, também podia escrever e-mail, do qual sempre tive retorno muito rapidamente”*. Observamos que as ferramentas de comunicação da cultura digital na qual estamos imersos, aparece como algo facilitador. Muitos dos encontros entre orientandos e orientadores são mediados por ferramentas digitais de comunicação. Com esses recursos, as orientações ficam registradas, muitas vezes gravadas, o que permite que sejam ouvidas ou lidas novamente, para que sejam (res)significadas ou entendidas após um tempo de reflexão.

Outro desafio enfrentado pelos mestrandos que temos percebido em nossa convivência com eles e que também apareceu em suas narrativas é a tarefa de delimitação do problema de pesquisa e na definição do objeto de investigação, como já mencionado. Parece que isso está relacionado a desconstruir crenças e hipóteses pré-estabelecidas, que muitas vezes o impedem de ver outros rumos para a pesquisa. E as narrativas tocam nessa dimensão:

Como é difícil escolher uma coisa e abrir mão de todas as outras! Isso cabe para o tema, o problema, o objetivo, os referenciais teóricos, a metodologia, os professores que irão compor a banca, ... Parece que não tem fim. E quanto mais a gente lê, mais ideias vão surgindo e maior é a dificuldade de se desapegar das ideias.

Um outro aspecto apontado como relevante no processo de convivência do mestrado foram as discussões com o grupo de orientação, dialogando acerca dos diversos processos de construção. Essas discussões são organizadas de múltiplas formas, mas, em geral, pelos orientadores reunindo seus orientandos e o grupo de pesquisa, de forma que eles possam trocar ideias, compartilhar anseios, dúvidas, bem como dicas de leituras e outras descobertas que possam auxiliá-los. Nesses encontros, em alguns casos, os orientandos que estão em etapas mais avançadas do processo relatam aos demais as formas como lidaram com a delimitação do problema, com as dificuldades com a escrita e com a geração dos dados. Esse estar juntos de forma colaborativa e interativa tem sido bem aceito e valorado por mestrandos e orientadores. Nesse ínterim destacaram que “[...] os encontros de estudo que tivemos com os colegas e professores do Programa foram significativos. Penso que poderíamos ter mais grupos para aprofundar temas relevantes a nossa área de pesquisa, trocando ideias por área de interesse”. Em outro relato o mestre destacou que “a orientadora proporcionou momentos de interação com outros orientandos dela que já passaram por estágios da pesquisa que eu estava naquele momento, isso é muito positivo”.

Para muitos, o Mestrado é um período de reflexão que vai além da rotina acadêmica e reverbera no autoconhecimento e na vida pessoal. Talvez mais do que isso, para alguns dos que enviaram suas narrativas, as perturbações que aconteceram no processo de escolha do objeto de investigação e do quadro teórico afetaram suas crenças e concepção teóricas e isso fez emergir mudanças na forma de ser e de viver seu cotidiano. E nesse sentido, o Programa parece cumprir um papel de fazer crescer o sujeito em sua dimensão humana e intelectual, transpondo para sua vida as ideias que se apresentam. Dentre outras narrativas:

[...] houveram mudanças, no sentido de crescimento, de uma maior bagagem intelectual, de rumos escolhidos para a futura vida profissional, enfim, acredito que o mestrado tenha vindo para melhorar nesses aspectos. Ainda estou no durante, mas as mudanças já aconteceram. Mudei minha maneira de ver as coisas, aplico em minha vida pessoal e profissional aquilo que aprendi, o exemplo dos professores foram de grande ajuda. Para mim, o mestrado foi um processo de intensas transformações. Ao nos lançarmos no trabalho de entrega que a pós-graduação exige, estamos cientes da responsabilidade que nos cabe. Entretanto, me parece que, no caso do mestrado, essa se alinha com aspectos intensos que trazem o bônus de novas aprendizagens, tais como: organização de agenda – e a necessidade de adequação dessa com outras perspectivas de nossa vida cotidiana, potencialização da capacidade pessoal, autoconhecimento – por conta do enfrentamento de situações que exigiam introspecção, constituição de novas redes de convivência – o que, muitas vezes, permite superações pessoais e o exercício da empatia. O mestrado me colocou em caminhos desconhecidos, as dificuldades foram surgindo, principalmente quando precisei formar uma base teórica relacionada à pedagogia, à educação e ao quadro teórico base da minha pesquisa... posso dizer que o mestrado foi minha melhor experiência acadêmica. Percebi o quanto estava estagnada em termos de buscar novos conhecimentos, de desenvolver um perfil de pesquisadora, de duvidar, de repensar, de questionar teorias e de defender suas teorias com argumentação. E se tem algo que aprendi no mestrado, até agora, foi a me desapegar ... das

velhas ideias para abrir espaço às novas, e das novas ideias para deixar espaço para que as realmente relevantes possam crescer. Também há um certo desapego pessoal, para que o espaço e a vivência do estudo, da leitura e da escrita amadureçam e possamos nos constituir pesquisadores, quase como um renascer. Passado quase um ano e meio da banca de defesa, desejo reafirmar minha inteireza na vivência e, sinto modestamente, mereci o título de mestra pelas superações pessoais e pelo resgate da valorização interior que o mestrado me trouxe. Penso que é isso que, realmente, vale a pena numa caminhada de tal intensidade, como o é o mestrado.

Se existe um símbolo, digamos assim, para significar ou personificar o mestrado, esse é a dissertação. Ela revela o caminho percorrido e pode ser o começo da carreira acadêmica do pesquisador que a escreveu. Dela podem e devem ser derivadas outras produções. Nesse sentido, o Programa de mestrado onde atuamos decidiu organizar a coletânea *Educatio*, para publicizar os resultados das pesquisas, compartilhando-as com a comunidade através de textos científicos organizados em capítulos⁵. Essa prática tem sido outro ponto relevante do processo oferecido pelo Programa, uma vez que novamente o mestrando ou recém-mestre é desafiado a ser autor, agora sistematizando, na forma de capítulo científico, o que apresentou na dissertação. Nesse novo desafio o orientador ainda o acompanha, agora como coautor.

2. DA DISSERTAÇÃO AO CAPÍTULO: O CASO DA COLETÂNEA *EDUCATIO*

Como já destacado, para além da dissertação, o Programa desafia seus recém-mestres e orientadores a sistematizarem os resultados da pesquisa apresentados sob forma de dissertação para a escrita de um texto científico que será capítulo de um livro que compõe o que denominamos Coletânea *Educatio* - publicado anualmente - compartilhando com a comunidade científica resultados das pesquisas produzidas no Curso de Mestrado.

A coletânea surgiu com o intuito de disseminarmos para a comunidade acadêmica, professores e outros interessados, os conhecimentos produzidos no Mestrado. Entendemos que o formato livro viabiliza a circulação dos resultados de pesquisa - sintetizados e sistematizados em capítulos. O primeiro volume, *Educação, Educações: História, Filosofia e Linguagens*, organizado por Luchese e Soares (2010), foi organizado em 3 partes: Histórias e memórias da educação; Múltiplas interfaces da linguagem e Reflexões sobre processos educativos, num total de 12 capítulos. O segundo volume, *Pensar a Educação: História, Filosofia e Linguagens* organizado por Paviani e Soares (2011), apresenta 4 partes: Escola(s) e docência em perspectiva histórica; Linguagem, leitura e letramento; Tecnologias digitais e aprendizagem e

⁵ Acreditamos, como refere Bianchetti (2012, p. 240) que “no contexto da curta história da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, em que predominou o paradigma da formação de professores até meados da década de 1990, quem frequentava os cursos *stricto sensu* tinha na dissertação, ou tese, o “trabalho terminal”, conforme expressão consagrada no parecer CFE 977/65. Isto é, escrever um texto para ser apresentado ou defendido publicamente, em geral, constituía a primeira e última exposição do pós-graduando por meio da escrita.” Essa situação, na contemporaneidade, tem se alterado radicalmente pelas demandas e exigências do próprio Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas também pela mudança de entendimento acerca do sentido da produção científica em cursos *stricto sensu*. A afirmação da tríade pesquisar-escrever-publicar tem se tornado exercício fundamental para todos que integram Programas de Pós-Graduação.

Reflexões filosóficas e educação. Totalizando 11 capítulos. O volume 3, *Interlocuções na Educação: História, Filosofia e Linguagens*, organizado por Luchese e Soares (2012), foi organizado em 11 capítulos cujos temas estão relacionados aos processos educativos, analisados na perspectiva da historicidade, da linguagem e da filosofia. O quarto volume, *Reflexões sobre a Educação, História, Filosofia e Linguagens*, agora em formato digital, foi organizado por Soares e Valentini (2013), com 3 partes, História e Educação, Linguagem e Letramento e Processos Educativos, num total de 9 capítulos⁶.

De certo modo, essa e outras iniciativas que temos propiciado, no contexto do Programa, criam espaço para que o conhecimento produzido nas pesquisas não fique restrito à academia e corresponda apenas a um requisito formal de término de curso. Como nos lembrou Bianchetti (2012) a dissertação e a própria conclusão do mestrado é entendido na legislação (Parecer 977/65) como *terminal*. Assim, Bianchetti considera que a Coletânea *Educatio* se constitui em um *desvio*. Para ele

Ela, assim como inúmeras outras iniciativas que resultaram da implementação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, são o exemplo de uma ousadia que bate de frente com o leque de possibilidades contidas na palavra “terminal”. E a ousadia está exatamente na superação da condição ensinante para a de alguém que está na de aprendente, mediante a assunção da autoria [...] da responsabilidade da superação da dependência e da co-responsabilidade de criar, de produzir e disseminar novos conhecimentos. (BIANCHETTI, 2012, p. 11).

O *desvio* nominado por Bianchetti revela uma experiência que temos vivido e estamos consolidando como prática e tradição em nosso Programa - a da constituição da autoria concretizada em texto sintético, que supera a escrita formalizada academicamente na dissertação, para outra que publiciza os resultados das pesquisas, compartilhando-as com a comunidade. Para que a escrita do capítulo aconteça, entra em cena o orientador para apoiar, debater e propor possibilidades para selecionar o que ficou como relevante, auxiliando na reescrita e produção do capítulo. Portanto, a articulação orientando / orientador não se finaliza com a defesa e a entrega da versão final da dissertação, mas em continuidade, na sistematização da escrita do capítulo. Novamente, tomamos como perspectiva o que foi anunciado já no prefácio do primeiro volume da coletânea por Köche (2010, p. 08)

O pensamento científico está fora da sala de aula e do contexto da aprendizagem dos alunos. A ausência de pesquisa nos programas de ensino-aprendizagem sonega ao aluno a oportunidade ímpar de desenvolver as competências e as habilidades necessárias e relevantes para o profissional e para o cidadão inserido nesta sociedade caracterizada pelo desenvolvimento e substituição rápida de conhecimentos científicos e tecnológicos. Essa prática gera um descompasso entre o que ocorre no contexto do desenvolvimento da ciência e o de sua disseminação nos diferentes níveis de ensino.

É buscando superar a dicotomia entre o que se sabe e o que se faz, entre o conhecimento científico produzido nos ‘muros da universidade’ e o vivido nos

⁶ O acesso pode ser feito em http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/E-book_educatio_volume_IV_2013.pdf.

espaços educativos que concebemos a *Coletânea Educatio*. Nessa dimensão, consideramos com Laurino (2013) que

Quando nós, professores, buscamos entender o Educar, enquanto ação que realizamos no exercício de nossa profissão e de nosso viver com o outro, estamos refletindo acerca do ambiente que geramos e do que nos leva a fazer o que fazemos. Se o que queremos é conhecer algo, conhecer de que forma aprendemos e de que modo nossos estudantes aprendem, então, é preciso criar, no ambiente educativo, um espaço relacional de aceitação em que o diálogo, a conversa e o desejo balizem o ensinar e o aprender [...]. (LAURINO, 2013, no prelo).

Assim, a *Coletânea Educatio* busca expor aos educadores e pesquisadores da área da Educação, as produções oriundas das pesquisas que o Programa desenvolve como forma de compor a rede de alternativas oferecidas ao sistema educacional, para qualificar as ações educativas. Conforme Laurino:

Percebo esta edição do livro *Educatio* como uma rede de produções, fruto de pesquisas, formada por educadores comprometidos com a Educação realizada no lugar em que vivem. Assim, contam, pensam e argumentam a respeito das próprias experiências, focados em suas ações cotidianas, sem perder a noção histórica e sem desconsiderar o contexto planetário da Educação. (LAURINO, 2013, no prelo).

Na perspectiva de rede, Bianchetti (2012) se refere à *Coletânea Educatio* como um mosaico de assuntos-temas de pesquisa que no conjunto, mediados por outras ações decorrentes do ensino e da pesquisa, permitem que sejam pensadas novas possibilidades para a educação. Afirma o autor:

São recortes da empiria que são tratados cientificamente; são problemas sociais que são submetidos ao crivo da ciência; são autores ou correntes de pensamento que são revisitadas criticamente; são políticas públicas que são cotejadas no encontro entre a empiria e a teoria. Mas, repetindo, a um primeiro olhar, pode nos parecer um grande mosaico. No entanto, quando temos em nossas mãos o exemplar de um livro que compõe uma coletânea como esta; quando fazemos parte de mesas, painéis, simpósios, conferências; quando participamos de eventos nos quais se discute o que se está investigando; quando procuramos interlocutores para compartilhar nossos achados ou dividir nossas dúvidas e angústias, muitas vezes, passamos a dar-nos conta que tudo o que fazemos e publicizamos aponta e mostra os indícios de uma grande rede que está sendo tecida e adensada a tantas mãos! É desta forma que os saltos qualitativos são construídos e aqueles que vêm vindo na senda que obras como esta abrem, poderão beneficiar-se ou transformar-se em mais um nó desta grande rede, entrando e ganhando com seu quinhão, dando sua contribuição para que os anéis da superação das iniquidades, de todas as formas de exclusão sejam diminuídas e no horizonte se visualize, cada vez mais nitidamente, a possibilidade de uma situação que insiste em manter-se, apesar de estarem dadas todas as condições para garantir que produção e usufruto estejam equanimemente ao alcance de todos, sem exceção. (BIANCHETTI, 2012, p. 13 -14).

Na construção da tessitura dessa rede, percebemos o quanto os pesquisadores iniciantes ou recém-mestres, que orientamos, se motivam e se sentem participes da produção científica, ao verem sua investigação traduzida na publicação de um capítulo de livro. E narram que “*essa disponibilidade de continuar escrevendo em conjunto e publicando materiais científicos é positiva e elogiável*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulamos o presente capítulo como *a alquimia da escrita acadêmica*. Sabemos que alquimia, na tradição, envolve conhecimentos de diferentes áreas para a transformação, a transmutação. Transmutação da vida através do que aprendemos. Na metáfora que propomos para pensarmos a escrita acadêmica, especialmente de investigações da educação, cabe bem pensá-la como alquimia. Alquimia pela provocação que produz ao cientificismo e ao próprio racionalismo. Remetendo ao misticismo e ao simbolismo, invoca pensar as possibilidades e procedimentos criativos e inventivos que colocamos em jogo na construção de pesquisas e na constituição de novos pesquisadores. E, ainda, por considerar relevante a experiência, ressignificada pelas singularidades vividas na trajetória do curso de mestrado.

Um pouco dessa alquimia que percebemos no ambiente do curso de mestrado é o que procuramos apresentar neste texto: transformação de professores-orientadores e de profissionais de diferentes áreas que vão sendo modificados e nos modificam nesse período de dois anos em que os temos conosco. São sujeitos curiosos, animados, às vezes idealistas, que se questionam e se desafiam buscando formas de fazer diferente e inovando em seus ambientes de atuação. Nesse cenário, é um privilégio acompanhar esse caminhar e se regozijar ao ver os avanços, as conquistas, as ‘transmutações’ de nossos orientandos. Acompanhar os momentos iniciais, passando pela ansiedade da qualificação e ver que, aos poucos, vai emergindo um pesquisador, mais confiante na defesa e muito feliz quando vê seu artigo publicado no *Educatio*. Valorado em sua investigação, podendo contar com produção publicada e que vai sendo compartilhada com os pares, abrindo espaço para que sua voz se faça ouvir nos meios acadêmicos. Somos, nesse sentido, como alquimistas que testemunhamos a transformação deles e a nossa, mas também do entorno. Iluminamos e somos iluminados no caminho da vida, ao trabalharmos com o humano e o que pode torná-lo melhor: a educação.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L.. À guisa do prefácio. Coletânea *Educatio: do mosaico à rede*. In: SOARES, E. M. do S. e LUCHESE, T.Â. (orgs.). *Interlocuções na Educação. História, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, pp. 07 - 14.
- BIANCHETTI, L.. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. 2ª ed.. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 239 – 265.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- FISCHER, R. M. B.. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, M. I. E. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 117 - 140.
- KÖCHE, J. C.. Prefácio. In: SOARES, Elíana M. do Sacramento e LUCHESE, Terciane Â. (orgs.). *Educação, educações*. História, Filosofia e Linguagens. Caxias do Sul: EDUCS, 2010, pp. 07 - 09.

- LAURINO, D. P.. Prefácio. In: VALENTINI, Carla B. e SOARES, Elia M. do Sacramento. *Reflexões sobre Educação*. História, Filosofia e Linguagens. Caxias do Sul: EDUCS, 2013 (no prelo).
- MATURANA, H. R.. *A ontologia da realidade*. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SOARES, E.M.S. e LUCHESE, T. A. (org). *Educação, Educações: história, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010. – (Coletânea Educatio; v. 1).
- SOARES, E.M.S. e LUCHESE, T.A. (org). *Interlocuções na educação: história, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012. – (Coletânea Educatio; v. 3).
- SOARES, E.M.S. e PAVIANI, N. M. S. (org). *Pensar a educação: história, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2011. – (Coletânea Educatio; v. 2).
- SOARES, E.M.S. e VALENTINI, C.B. (org). *Reflexões sobre educação: história, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013. – (Coletânea Educatio; v. 4)

Técnica e política da “Tese” – alguns problemas e paradoxos

RUI PEREIRA¹

Universidade do Minho
ruiampereira@gmail.com

Resumo

A partir da elaboração e conclusão de uma tese de doutoramento, propõe-se um conjunto de reflexões em que, num registo próximo do testemunhal, se equacionam, em primeiro lugar alguns problemas técnicos e, em segundo lugar, a tese em estudos sociais como etapa de um trabalho que, por ser científico é, também, político. Na primeira ótica, abordam-se diferentes momentos e aspectos da dialéctica entre recenseamento/repetição e originalidade/diferenciação, processo de escrita, trabalho de citação, criatividade redactorial e criatividade analítica, estratégias e relações tutoriais. Na segunda perspetiva, examinam-se alguns elementos de contexto político na produção científica, defendendo-se que a centralidade do desafio para a tese consistirá na consistência, tenacidade e fundamentação com que seja capaz de perseguir o trabalho epistemológico de rutura com o senso comum e também com o próprio “senso comum académico”.

1. TÉCNICA E POLÍTICA DA “TESE” – ALGUNS PROBLEMAS E PARADOXOS

Baseado na experiência pessoal de elaboração e conclusão de uma tese de doutoramento², o presente artigo trata a produção da “tese” enquanto cadeia de paradoxos a ser superada pelo candidato que, porém, deriva ele mesmo de uma ordem paradoxal: dar conta de um percurso pessoal e, por outro lado, tornar esse testemunho útil para outros, tomando na devida conta o carácter sempre intransitivo (RICOUER, 1999 [1973]) de toda a experiência pessoal.

Com efeito, talvez se não possa falar do processo da “tese”, mas sim do singular processo que cada tese constitui. Porque ninguém ‘chega’, de facto, à tese em circunstâncias iguais. A biografia, o passado, as expectativas, as necessidades e os puros acasos encarregam-se de pautar essa singularidade intransitiva. E, contudo, é da mesma coisa que todos se ocupam: propor, desenvolver e, sobretudo, concluir um trabalho académico. A relativa (in)transitividade de um testemunho desta ordem

¹ Doutoramento em Sociologia da Comunicação e da Informação pela Universidade do Minho, investigador do Centro de Estudos Comunicação e Sociedade – Instituto de Ciências Sociais da UM, Portugal.

² PEREIRA, Rui (2013), O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de ‘normalização’ (1980-2005) – Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (orientação do Professor Doutor Moisés de Lemos Martins). Trata-se de uma tese em Sociologia da Comunicação e da Informação, com um total aproximado de 1400 páginas, elaborada de acordo com os regulamentos anteriores a “Bolonha”, ao longo de quase sete anos, a partir do “exterior” da academia – i.e., por alguém que aí não leciona –, em regime autoproposto e sem qualquer pedido de financiamento privado ou público. O debate de crítica e defesa decorreu a 19 de Setembro de 2013, na UM, concluído com a aprovação por unanimidade do júri. A tese aconteceu aos cinquenta anos de vida do seu autor, na sequência de uma carreira de vinte anos como jornalista profissional e de mais de uma década como professor.

implica algo do mesmo tipo de “criatividade analítica” que percorre toda a problemática da “criatividade” na elaboração da tese. E implica, também, *ab initio* a declaração do seu pressuposto (a tese não existe, só existem teses, no plural) bem como a adopção de um ângulo de abordagem (o carácter paradoxal de que a elaboração e escrita de uma tese se revestem).

Uma velha analogia entre gerar um texto e gerar um filho, que porventura bebe culturalmente na metáfora do “parto” socrático, ajuda a ilustrar o primeiro nó da série paradoxal que aqui se enuncia. Pode estabelecer-se assim tal analogia: apesar de se estimar em qualquer coisa como cem mil milhões o número de seres humanos gerados até aos nossos dias (NEVES, 2004), cada novo ser humano que nasce é não só um acontecimento único para os que lhe são próximos, mas para todos os outros também. Como observou Hannah ARENDT (2004 [1948-1973]:627), com cada ser humano que nasce, chega também uma imprevisível, singular, infinda (e de uma perspectiva de poder) ‘perigosa’ nova possibilidade de mundo a vir. Assim a ‘tese’. Entre todos os milhares de teses diariamente defendidas nas universidades de todo o mundo, cada uma encerra a sua *diferença específica* dentro de um mesmo *género próximo*.

Desse modo, a passagem necessária entre a dimensão pessoal e o interesse para outrem, pode ilustrar-se através de uma metáfora culinária, a saber, a alteração de qualquer receita tradicional por via dos condimentos usados na preparação do prato por este ou aquele *chef*. Neste sentido, cada tese há-de assemelhar-se sempre a uma recombinação da “Forma Tese”. Idiossincrática, esta combinatória obedece à área de estudos e à sua disciplinaridade, à filiação teórica e às escolhas metodológicas adoptadas, ao assunto e respectiva tematização, ao cânone regimental e, por fim, ao estilo pessoal.

2. “CRIATIVIDADE REDACTORIAL” E “CRIATIVIDADE ANALÍTICA”

É este último, com frequência, enunciado sequencialmente através de um par de noções vagas e imprecisas: a “criatividade” e, de certa maneira, a “inspiração”. São termos correntemente usados na psicologia cognitiva, bem como na chamada “criação” artística, acerca dos quais, à excepção do estudo académico e da crítica profissional, se possui em regra pouco mais do que impressões herdadas do senso comum. No âmbito da tese, um primeiro e triplo paradoxo emerge destas conjugações:

- o carácter discreto e árduo (transpiração) da pesquisa por oposição à, ou por complementaridade da, expectativa criativa da “inspiração”.
- a formalização da linguagem em ciência e a inovação discursiva que da escrita dita “criativa” é expectável.
- a natureza determinada do endereçamento/requisitório/função do texto académico e a ordenação livre do texto ficcional ou literário.

Abordar-se-á este problema, primeiro de um ponto de vista técnico e, no parágrafo subsequente, de um ponto de vista político, quer dizer, das conexões entre “saber” e “poder” no sentido em que delas falam tão intensamente, em partes das suas obras, Michel Foucault ou Pierre Bourdieu³, entre outros.

Tecnicamente, parece demasiado redutor estabelecer-se uma ligação linear entre estes aspectos que sugerisse fazer corresponder à escrita da tese um conjunto de constrangimentos uniformizadores e, como seu inverso, aparentasse conferir a outras escritas as prerrogativas estéticas, de liberdade formal e de apuramento textual que à tese não ficariam a fazer falta. Conhecem-se, aliás, comentários pejorativos acerca da confusão entre “cientificidade da escrita” académica e “poesia social”, pretendendo-se com isso destacar um conjunto de normas, uma série de supostas “regras da arte” que uma vez observadas materializariam, por si, um grau suficiente de pureza científica à escrita académica. É certo que o problema existe. Mas não parece grande caminho a pretensão de que o chamado *academês*, i.e., a burocratização redactorial da escrita em ciência garanta a, ou sequer contribua para, a cientificidade de um registo académico. Dizendo-o mais exactamente, parece erróneo considerar que fora do dito *academês* não exista escrita científica. No campo da filosofia, Nietzsche atacou o problema, entre outras ocasiões, no seu *Para além do bem e do mal...* (1999 [1886]) ao chamar a atenção para a necessidade do “humor filosófico” no modo, e como modo, de aceder aos problemas mais densos.

Ainda de um ponto de vista técnico, o acesso à problematização de questões como as da “criatividade” e da “inspiração” na produção científica precisa de ser colocado no seu âmbito mais agudo, qual seja, o daquilo a que George STEINER (2012) chamou e dissecou como “poesia do pensamento”. Dito de outro modo, na tese a “criatividade” está menos na escrita (onde impera, antes, o problema da sua correcção e adequação) do que naquilo a que a retórica latina chamava a *inventio*, isto é, a mobilização argumentativa das questões efectivamente relevantes a incorporar no processo reflexivo, argumentativo e textual da tese. A criatividade está menos no estilo da escrita do que no índice, na filiação teórica e nas opções metodológicas, na tematização, nas escolhas da polifonia dos autores referenciados, das obras e das transcrições e citações que compõem e aclaram a construção de fragmentos do imenso e inabarcável diálogo dos saberes e dos sábios que constituem o cenário de fundo de cada tese. É esse o *locus* privilegiado da criatividade analítica na tese, que parece deixar-se descrever melhor pelo adjectivo (analítica) do que pelo substantivo (criatividade) entendido este nos termos comuns do termo, que remetem para a invenção ficcional mais do que para a *inventio* argumentativa.

É ainda deste modo que o Charles Wright MILLS de *A imaginação sociológica* enfrenta, por seu turno, o problema da cientificidade e da criatividade no que prefere chamar “estudos sociais” (1982 [1959]: 25-26), precisamente para obviar àquilo que BOURDIEU (1989 [1987]) designou por o ‘macaqueio’ da ascense tecno-metodológica

³ E.g. (para uma síntese): BOURDIEU, Pierre 1989 [1987], *O poder simbólico*, Lisboa, Difel. Ou FOUCAULT, Michel [1977] “Saber e Poder” in *Ditos & Escritos*, vol. IV, RJ, Forense Universitária, pp. 222-240.

da ciência positivista pelo pensamento sobre o social em busca de legitimação estatutária no corpo científico emergente. As áreas do social projetam a ciência no campo do impreciso e do vago. Porque, ao invés dos avanços da técnica, os ‘avanços’ da cultura não são cumulativos, mas também porque, como ensina Abraham MOLES (1995 [1990]: 17), toda a ciência “é a prospecção de uma configuração, de um arranjo das coisas do mundo”. Um par de ensinamentos deste autor pode ser da maior utilidade no momento de enfrentar este género de problemas na elaboração da tese. Diz MOLES (op. cit., p. 20), que a “biblioteca universal é mais pequena do que o mundo, visto que ela está contida neste e para o descrever não o pode fazer senão de forma esquemática”. Em resumo, não há como escapar da contingência de que somos feitos:

obreiros da verdade, e que, mestres de si mesmos e do seu pensamento no *seu* domínio particular, reincidentem toda a vida no estado pouco glorioso de seres de razão vacilante mas com afirmações peremptórias, porque é muito mais cómodo viver no interior de falsas certezas, do que no interior de incertezas quantificadas (ibid., p. 18).

A cientificidade encontra-se, por seu lado, para MILLS (1982 [1959]), em confluência com a criatividade no preciso ponto em que a inventiva e o rigor constroem e delimitam o “conceito”, extraíndo-lhe, tanto quanto possível a sua eventual vacuidade, ou seja, assegurando-lhe o princípio wittgensteiniano da “autenticidade”, segundo o qual, a autenticidade de uma proposição existe na proporção direta da sua refutabilidade. Ou seja, assegurando ao longo de todo o texto científico a estabilidade da definição que torna inequívoco aquilo que se entende por um dado constructo teórico no quadro da reflexão que se apresenta.

O método indicado por ORTEGA Y GASSET (1999 [1929]: 56) de “leitura vertical” dos vocábulos, tem algo a ver com essa definição estável do conceito de que aqui se fala, quando o filósofo madrileno chamava a atenção para a palavra *deslida*, i.e., ligada à sua condição de “raiz de ideia”:

agarrar em cada um deles [os vocábulos] e, em vez de nos concentrarmos na sua amena superfície, atirarmo-nos de cabeça para dentro dele, sumirmo-nos nele, descer à sua estranha significativa, ver bem a sua anatomia e os seus limites [...] A leitura deslizante ou horizontal, o simples patinar mental, deve ser substituída pela leitura vertical, pela imersão no pequeno abismo que é cada palavra⁴.

Deste ponto de vista, acompanhou-se no processo de elaboração da tese de que aqui se rende testemunho a ideia de Moisés Martins (cf. PEREIRA, 2013: 563) segundo a qual a questão mais relevante no trabalho de produção científica consiste, em ciência social e não só, na construção de uma linguagem adequada e na elaboração de um discurso pertinente, capazes ambos de darem conta de um problema que soube cientificamente construir-se. Parece ser este o problema fundamental da

⁴ Nesta linha, é importante a construção do título da tese cujas palavras componentes, ao mesmo tempo que dizem mais ou menos directamente o tema, a respetiva tematização e a ideia central, encerram a possibilidade “vertical” de encontrar-se no corpo do texto a sua razão titular, sob a forma de conceitos aí essencialmente debatidos.

escrita académico-científica, questão situada na qualidade redactorial por simples inerência geral, uma vez que o seu terreno de enunciação e localização privilegiadas há-de encontrar-se na qualidade do pensamento, sendo tal qualidade eminentemente política, no sentido de responder à questão crucial sobre a medida em que, em ciência, encontrar a resposta para uma pergunta cientificamente formulada serve ou não serve os homens.

3. SABER, PODER E METANÓIA: O PROBLEMA DA RUTURA

Insurgia-se num velho texto, Wilhelm REICH 1976 [1933-1943]: 53) a este respeito contra uma sociologia que, apontava, “acabou num cepticismo paralisante porque recuou perante as consequências das suas próprias descobertas”. A coisa vituperada por Reich era da mesma ordem – política – da que, muitos anos depois, BOURDIEU (1989 [1987]: 49) indicava como constituindo a condição de possibilidade para a formulação de um saber científico cujo princípio de validade haveria de consistir no esforço de realização da rutura epistemológica.

Consiste esta, explica BOURDIEU (ibid.), em “pôr em suspenso as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções”, da mesma forma que implica um levantamento crítico da “história social do objecto” em estudo (BOURDIEU, 1989 [1987]). Tal esforço implica uma rutura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do senso comum, do bom senso vulgar e do bom senso científico (tudo o que a atitude positivista dominante honra e reconhece), em suma. Por outras palavras, é da realização de um corte entre “campo científico” e “campo de poder” que se trata.

Em ciência, a qualidade do pensamento consistirá, portanto, na operação apontada por RORTY (2005 [1992/5/7]: 26) de remoção do “entulho intelectual [...] pelo rompimento do que Dewey chamou a ‘crosta de convenções’” e, com certeza, na qualidade da fundamentação de uma tal operação. Tratar-se-á ainda de “imaginar” (MILLS, (1982 [1959]) as maneiras e os processos de não cair na armadilha de “substituir a *doxa* ingénua do senso comum pela *doxa* do senso comum douto, que atribui o nome de ciência a uma simples transcrição do discurso de senso comum” (BOURDIEU, ibid.), “cujos termos retoma, reelabora, construindo uma representação sofisticadamente inútil de um objeto politicamente útil, no plano da ortodoxia predominante” (PEREIRA, 2013: 562).

Operação tanto mais difícil quanto “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência”, (BOURDIEU, op. cit.). O que implica, como solução, que a rutura seja, “com efeito, uma conversão do olhar”, que assuma a condição de “produzir” algo que “não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanóia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social” (BOURDIEU, ibid). Tal como aqui se entende, o significado da “qualidade da pergunta”, de que fala Mills (op. cit.), implica responder, antes de mais, à questão de saber para que serve

a resposta. É possível responder de mil modos altamente qualificados a perguntas perfeitamente inúteis de formular ou, nos termos de BOURDIEU (op. cit., p. 53), encontrar-se uma descrição “inteligente mas sempre sujeita a ‘fazer pleonasma com o mundo’, como dizia Mallarmé?”.

4. ENDEREÇAMENTO E ESCRITA DIRIGIDA

O que aqui se chama e expôs como o problema político da tese contém um desdobramento inerente que se constata a partir da própria etimologia da palavra. Porque apresentar uma tese é tomar uma posição, qualquer que esta seja. A “tese” ou θέσις (posição) constitui uma proposição, isto é, a afirmação fundamentada (tornada refutável) de uma posição. Essa afirmação arrasta consigo o seu autor, lançando-lhe o desafio primacial: saber pensar e saber dizer o que pensa sobre o seu assunto. Um segundo desafio desprende-se da etimologia latina de dissertação (*dissertatio*) que remete para a ideia de “caminho”, isto é, para o levantamento dos modos pelos quais um assunto se deixa pensar, ou seja, como pode ser pensável o assunto sobre o qual se pensa e afirma algo na e com a tese. Inerente a este duplo imperativo está a ideia da “disputa”, quer em torno da conclusão, quer em volta do percurso a ela conducente. E se da discussão é possível que “nasça luz”, uma aprovação final mais ou menos entusiasmada e entusiasmante, também não é impossível que dela resulte o afundamento de anos de esforço, às mãos da inteligência de um júri implacável ou antes mesmo de aí se chegar. O intervalo entre ambas as perspectivas é o habitáculo da angústia e da dúvida que alternam com a confiança e coragem de quem escreve.

Esta dialéctica afectiva é feita de uma infinidade de momentos, ao longo do tempo da tese, no interior do qual se conjugam (por vezes, muitas vezes, adversativamente) a irreabilidade quotidiana da tese e a muito quotidiana realidade de tudo o que, nesse lapso de vida, não é a tese. Por posterior ao seu agendamento, a sua resolução (aprovação final na defesa) produz um certo esquecimento retrospectivo da incerteza do desfecho quando era olhado prospectivamente. Fica, talvez, na selectividade da recordação, a memória do método utilizado não para superar, mas para viver com essa fractura emocional, método que pode sintetizar-se assim: pela perspectiva técnica, o aperfeiçoamento e a intensificação do estudo e, até certo ponto, a discussão com o orientador (sem descurar as precauções dos metodólogos que, sem excepção, advertem contra a “voracidade livresca ou estatística”, advogando “a lei do menor esforço” ou seja a permanente busca do “caminho mais curto e mais simples para o melhor resultado” (por todos, QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005: 17). Pela perspectiva epistemológica, o único factor de alento (e, nos piores dos casos, de consolo) é fornecida pelo próprio estatuto do trabalho em ciência: por maior que seja o feito alcançado, ele é e será sempre e apenas um pequeno grão de areia no edifício do saber que, por seu turno, é e será sempre infinitamente maior do que todos os seus construtores.

Defendendo-se aqui o primado da “autenticidade” por sobre a “redactorialidade”, as estratégias de escrita, ou o problema técnico da redacção, só parecem, pois,

poder equacionar-se de modo subordinado aos conteúdos do que se tem para dizer e de forma conjugada com o carrossel emocional que vai ruminando os dias do tempo vagamente irreal, “heterotópico” (ARAÚJO, 2006: 2), da tese. Na linha da “autenticidade” de Wittgenstein conjugada com a “refutabilidade” popperiana, emerge acima de todas a necessidade de clareza. A expressão turva ou confusa pode resultar de um defeito de redacção, como (e porventura na maioria das vezes é daqui que procede) de uma falha de clareza no pensamento. O risco desta falha aumenta na medida em que a tese, apesar do seu jogo canonicamente codificado, é sempre uma operação intelectual que trata de modo complexo questões que podem até parecer simples. E na medida ainda em que se trata de um trabalho a submeter a uma apreciação de pares que na realidade o não são inteiramente, pelo menos até à e durante a circunstância da defesa.

De alguma forma, é sempre a pele que se joga (ou pelo menos é isso que espera) no muito sério labor de elaboração e submissão da tese académica, no qual a redacção é um dos aspectos mas, por comparação, e como aqui se defende, não o principal. Na sua perspectiva subordinada, a escrita, corpo da linguagem encontrada e construída, pode servir-se de recursos técnicos. Existem saberes comuns acerca do acto e do ofício de escrever que podem auxiliar, como por exemplo o que faz corresponder em proporção directa o risco de dispersão e confusão com o alongamento da frase. Outros ensinamentos, consabidos na técnica redactorial específica do jornalismo, podem também ser úteis, como a aplicação da chamada “regra dos três cês” (Claro, Concreto e Conciso) ou a disciplina metodológica de separar as ideias fazendo corresponder a cada ideia um e só um parágrafo, ainda que na revisão os parágrafos separados possam vir a unificar-se graficamente, formando pequenas unidades temáticas.

Em todo o caso e apesar de relevante, a perspectiva estética do texto está ainda subordinada aos factores do seu endereçamento. Uma tese não é um escrito ficcional e os valores estéticos que podem servir os gostos literários são sobrelevados pelas contingências de um texto que, não prescindindo de técnica e de gosto estilísticos, Soares (2001: 76) bem caracterizou ao sublinhar que o “pesquisador-autor escreve por exigência da academia, dos pares [...] não escreve para alívio interno, mas para prestar contas externamente”.

O problema mais candente parece no entanto colocar-se neste particular, no que poderia chamar-se como a definição do “momento da escrita”. Modelar e teoricamente ele existe numa tensão entre duas estratégias polares: por um lado, ir escrevendo e reescrevendo progressivamente e sempre, numa dinâmica que imbrica ideia e redacção e as torna resultado entrecruzado uma da outra; e, por outro lado, a de esquematizar todo o programa da tese, recolher todo o material empírico e, a partir de uma altura determinada, começar a escrever (porventura de princípio a fim, exceptuando o material introdutório e sinóptico), isto é, algo parecido a “ter toda a tese na cabeça e passá-la ao papel”. A realidade tende mais a misturar ambos os pólos, com eventual privilégio de um sobre o outro. E aí, os hábitos de raciocínio de

cada pessoa, mas também o assunto em causa e as metodologias escolhidas têm um papel importante. Só a experiência prática pode ditar o caminho a privilegiar, sendo certo que o relatório final de dissertação (porque, na realidade, disso se trata, de um relatório) haverá de ser composto destas duas modalidades de abordagem a que se somam os trechos onde ambas se misturam em doses diferentes⁵.

5. A “IRRELEVÂNCIA DEMOCRÁTICA” NA ORIENTAÇÃO

A relação orientador/orientado, sempre determinante no processo da tese, pode ser tratada de muitas maneiras. Uma delas, e muito comum, versa uma polaridade entre autoritarismo e democraticidade na pauta dessa relação tal como aparece em depoimentos de diversos orientandos (e.g., aqueles que são ouvidos no estudo de LEITE FILHO & MARTINS, 2006). O enunciado destes paradigmas parece falacioso de várias maneiras. Em primeiro lugar, a despeito de circunstâncias extraordinárias, existe um diferencial de autoridade académica entre orientador e orientando cuja situação natural se encontra em relações de saber e de experiências. Para ser capaz de aparecer nos termos de práticas antidemocráticas esse diferencial teve de, por qualquer das partes, ser deslocado do seu lugar original, o saber, para um campo de afirmação hierárquica estranho à própria ideia de estudo e de pares académicos.

Em segundo lugar porque, em bom rigor, a ideia de “democracia” remete na sua constituição mais para princípios relacionados com a igualdade do que com a liberdade (cf., por todos, CANFORA, 2007 [2004]), ao passo que os problemas da área do saber (no sentido epistemológico do termo, enquanto construção, produção e transmissão) devem porventura formular-se mais propriamente em termos de liberdade e de reciprocidade (como nas demais relações humanas) do que nos termos de uma igualdade entre aquilo que necessariamente é diferente – ser-se orientador e ser-se orientado.

Assim, a questão principal pode jogar-se na pergunta acerca da liberdade de pensamento que percorre ou não percorre esta relação mais do que na sua democraticidade, bem como na qualificação de ambas as partes para o desempenho de cada um dos respectivos papéis, qualificação expectável, que pode nem sempre corresponder a qualificação verificada.

Todavia, de múltiplas outras inquietações é feita a relação orientador-orientando em tempos de ‘tecnoburocratização *stakhanovista*’ da produção académica e científica. Com efeito, em Portugal –mas refletindo tendências mais gerais– a comunidade académica, designadamente nas áreas das ciências sociais, tem vindo a ser objecto de um conjunto de imposições de inspiração econométrica que prejudica todos os seus âmbitos de actividade.

⁵ No meu caso pessoal, estes problemas de estratégia redactorial e de endereçamento foram melhor ou pior resolvidos com privilégio da segunda via (a estratégia da “tese toda dentro da cabeça”, chamemos-lhe assim). Quanto ao endereçamento, mercê das características particulares da relação orientador/orientando estabelecida, os meus mecanismos de inspiração, as escolhas teórico-metodológicas e o próprio processo de redacção final, tiveram sempre como referência primordial não tanto a opinião de qualquer júri que (com a devida vénia) viria a ser constituído, mas a opinião do orientador.

No caso da “tese”, que outrora podia ser o corolário de décadas de vida e de vivência, de ensino e de aprendizagem, de investigação dedicada e de edificação do universo intelectual do seu autor, ela tornou-se agora um produto específico, regrado de um modo “pragmático”, em suma, um funcionalismo e em larga medida também um *funcionarismo* ou uma funcionalização. Mesmo no regime anterior a Bolonha, à imprescritibilidade dos prazos (que se explica e entende) soma-se o quotidiano metrológico da produção académica (a letalidade científica do “*publish or perish*”) que o mais certo é andar ao arrepio do tempo da ciência. Por outro lado, os imperativos da imposição burocrática não podem não ser considerados como uma variável da maior importância na relação orientador/orientando e na relação de cada uma dessas partes com a sua parte do trabalho numa tese. Dentro de algumas décadas uma reflexão menos ideologicamente marcada, mais larga, mais séria e ponderada sobre a vertigem pseudo-produtivista em que a academia se encontra envolta, fará porventura alguma justiça histórica aos trabalhos e aos dias actuais das universidades⁶.

Por ora, é portanto difícil excluir nas considerações acerca da relação orientador-orientando as contingências da *praxis* académica que tendem a subordinar ciência a eficiência econometricamente medida. Os sonhos e pesadelos das circunstâncias actuais impõem novas categorias teóricas (para além da ‘tutela indiferente/tutela asfixiante’, por parte do orientador, ou da ‘rejeição-refutação/dependência-mimese’ por parte do orientando, por exemplo) que permitam pensar esta relação mais à luz dos constrangimentos genericamente impostos à actividade científica e ao estatuto académico do que ao ideais-tipo que podem sobre ela construir-se como aquele que STEINER (2005: 18), incomparavelmente descreveu: “Despertar noutra ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra”. E, contudo, é isso mesmo que a tese deverá ser.

6. O PARADOXO MAIOR

Entende-se aqui como o principal paradoxo da tese e que torna esta numa “(por vezes “doce) selvajaria”, a necessidade de recensear o “estado da arte” e o requisito concomitante de produção de novo conhecimento, isto é, a dialéctica entre recenseamento/repetição e originalidade/diferenciação. Pode dividir-se tal paradoxo em dois momentos, o do recenseamento e o da inovação. No primeiro, o problema configura-se pela dúvida acerca da exaustividade e representatividade do levantamento realizado em torno da área de conhecimento em causa. Estende-se esta dúvida à bibliografia. Será ela abrangente e equilibrada ou estará insuficiente

⁶ Já hoje, acerca dos “critérios de avaliação, baseados na produtividade científica e na obtenção de patentes”, SOBRINHO SIMÕES (2013), um dos mais reputados cientistas portugueses na área da patologia e imunologia molecular, afirma que eles “são terríveis. Primeiro, porque coloca[m] os investigadores das ciências sociais e humanas numa situação de dificuldade. E a sociedade portuguesa precisa, como de pão para a boca, de ciências sociais. Depois, parece-me que é mais importante a repercussão da nossa actividade no mundo científico e na sociedade do que o facto de se publicar numa revista com muito impacto. A FCT [Fundação – portuguesa – para a Ciência e Tecnologia] não pensa o mesmo”.

e deficientemente sistematizada?⁷ Faltará algum autor, ideia ou alguma corrente de reflexão que precisaria de lá estar e que se deixou ausente? Trata-se, no fundo, de saber se tudo aquilo que se aprendeu constitui um saber suficientemente cabal. A questão adensa-se na medida em que, salvo os casos excepcionais, o autor da tese, com a progressão do seu estudo, acaba por conhecer melhor o seu assunto do que o próprio orientador, cuja especialidade pode não ser coincidente com a da tese que orienta. A peculiar solidão desse momento pode transformar-se numa angústia de certo modo vã. Vã porque não há que ter dúvidas: no final da tese, haverá sempre aspectos que ficaram de fora, pontos de vista que o júri colocará no debate crítico e que, por um grande e bom número de razões, escaparam ao autor. E aquilo que não aparecer na crítica do júri, acabará a continuação dos estudos posteriores à tese por demonstrá-lo com maior ou menor benignidade.

Quanto ao segundo momento deste paradoxo, a construção de novo conhecimento, pode, com algum humor, resumir-se as suas angústias bem próprias num cruel adágio segundo o qual aquilo *que é original não é bom e o que é bom não é original*. É claro que a simplificação resultante de um *mot d'esprit*, reduzindo-o, não traduz com exactidão o problema. A própria natureza da tese, os seus objectos e objectivos podem fazê-la pender mais, quanto ao seu carácter, para um estudo demonstrativo ou, alternativamente, para o espírito próprio de um ensaio exploratório, especulativo ou prospectivo. Enquanto exercício, desde que adequadamente exposto, o valor de uma tese ou de outra não se altera.

O modo como o recenseamento de autores e obras se dá a ver na tese (a bibliografia) encontra a sua correspondência nas opções de citação e conduz a problemas delicados (por vezes extremos, nos casos de plágio)⁸. Num plano linear, da tese enquanto exercício académico, a citação opera como demonstração de erudição do candidato, naturalmente e, num segundo nível, realiza a transfusão de uma argumentação de autoridade sobre um escrito que dela não está, à partida, investido. Porém, esses são planos conhecidos, meramente operativos, da questão e nem de longe são os mais interessantes.

Numa passagem de *Os Logocratas*, George Steiner (2006) relembra um velho sonho de Walter Benjamin, o qual consistiria em escrever um livro inteiramente

⁷ Os problemas técnicos de ordem bibliográfica podem resolver-se duplamente. Pela intervenção do orientador e pela remissividade das próprias leituras realizadas. Mas, as opções do que se privilegia são menos dóceis. Que autores eleger, aqueles que mais conformes estão com o pensamento próprio que rege a tese, aqueles que se prefere? E, nesse caso, que fazer com aqueles menos conformes, com aqueles que menos se aprecia (ultrapassadas, naturalmente, as questões que se relacionam com o recenseamento do debate dos assuntos em questão, no qual a sistematicidade das posições existentes deve estar devidamente contemplada)? Retomando os termos em que dois membros do júri da minha tese colocavam a questão, ela configura-se da seguinte maneira: pode e deve (ou não) a bibliografia ser de tipo mais "sistematizado" ou de tipo mais "estratégico" (isto é, uma "bibliografia", ao serviço da ideia do candidato)? Creio, pessoalmente, que uma vez salvaguardada a relevância qualitativa e quantitativa da bibliografia trabalhada, a segunda opção é mais "autêntica", no sentido wittgensteiniano do termo, como no seu sentido mais vulgar ou geral.

⁸ Excluem-se, no texto, estes casos que SILVA (2008: 361) recenseia a partir de Schneider (1990) num sentido "moral" segundo o qual o plágio designa um comportamento refletido que visa o emprego dos esforços alheios e a apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho. Em seu sentido estrito, o plágio se distingue da criptomnésia, esquecimento inconsciente das fontes, ou da influência involuntária, pelo carácter consciente do empréstimo e da omissão das fontes. É desonesto plagiar. O plagiário sabe que o que faz não se faz" e que com Garschagen a mesma autora (ibid., p. 360) classifica em três tipos (plágio integral – a transcrição sem citação da fonte de um texto completo; plágio parcial – cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação [e] plágio conceitual – apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse[m] dele)]

preenchido por citações de outros autores. Esta opção, à primeira vista estranha, faz porém muito sentido. Não só porque “do ponto de vista da intertextualidade [...] todo texto é um palimpsesto” (Genette, apud SILVA, 2008: 360), mas também porque, como bem sabe quem estude e trabalhe seriamente a sua tese, as prateleiras das bibliotecas (físicas ou electrónicas) desprendem uma tal quantidade e qualidade de inteligência impressa que se torna por vezes desanimador o requisito de acrescentar algo a tudo quanto já foi pensado, dito e escrito quase sempre de maneira melhor do que a mais brilhante tentativa do candidato poderá sequer aspirar.

Assim, o desafio é o de conseguir fazer um uso estratégico, elaborar uma recombinação de todo esse material, de modo a torná-lo solidário com a tese e não seu inimigo. É de grande dificuldade encontrar o equilíbrio deste exercício de citação, que tanto pode ser directa, como indirecta. É provável que uma boa parte daquilo a que pode chamar-se “criatividade” na tese se encontre precisamente na inclusão de material que não pertence ao seu autor. Por um lado, a citação embeleza o texto, legitima o seu autor, ajuda na transição entre assuntos, mas também pode destruir tudo isso. Por outro lado, a citação indicia o peso de cada obra e de cada autor referenciado no texto e, mais do que isso, na construção da ideia que lhe preside.

A delicadeza de uma bem sucedida arte da citação não conhece receitas, até a pretendida por Benjamin pode ser utilizada, para já se não falar do exemplo conhecido de uma tese apresentada numa universidade portuguesa – decerto outros exemplos existirão – em que não se recorria a citação alguma. Ela só pode resultar da intensa e inexplicável mistura entre inteligência e sensibilidade que se conjugam (ou não) no autor de um texto, de uma tese, ao longo da sua elaboração, i.e., da capacidade de um autor ser capaz de conservar despertas em si, ao longo de anos, a tensão e a atenção do que MAFFESOLI (1996) designaria por “razão sensível”. Pode chamar-se-lhe autorrespeito, respeito pelo texto, pela obra, pelos pares, pelos leitores, como pode encontrar-se-lhe qualquer outro nome, desde que o processo seja intimamente vivido e compreendido sob a forma ética da questão mais seriamente por ele colocada – ‘qual a diferença para o próprio e para o mundo próximo ou distante, entre este texto ter sido escrito e não o ter sido?’.

É, aliás, possível que a capacidade de equilibrar o uso da citação diga mais sobre o autor de um texto (a tese incluída) do que aquilo que o próprio autor é capaz de dizer ou de querer ver dito. Porque a citação é inspiradora e dá a conhecer as leituras de quem a faz, ela é não apenas um resumo bibliográfico, mas é também testemunho de uma cartografia biográfica. Tal como toda a tese que, no dizer de Moisés Martins, não escapa a ser, sempre, para o seu autor, “um acerto de contas com a sua própria vida”.

Nesta perspectiva, a tese, uma vez concluída e defendida, tanto pode representar, para o seu autor, o princípio como a consagração de uma biografia e de uma carreira. Como pode, mais simples e seguramente, constituir apenas a prova de que alguém conseguiu realizar um certo tipo de estudo, por sinal de grande exigência, acerca de um determinado tema que se propôs. Se calhar é uma mistura de todas essas coisas.

Em suma, se fosse necessário resumir num só parágrafo as reflexões aqui lançadas, teria de retomar-se os termos do título do artigo: por um lado, a tese como momento (ou processo) “técnico” muito amplo, variado, exigente, desprovido de qualquer ‘receita’ e do qual, nesta reflexão ‘testemunhal’, se afloram apenas alguns aspectos.

E, por outro lado, a tese como momento (processo) “político”, segundo a convicção de que não existe ciência sem consequência. A partir do momento em que se produz saber, entra-se inevitavelmente em relações de poder e com o(s) poder(es). Nesta medida e do ponto de vista aqui adoptado, a opção do investigador em estudos sociais consistirá fundamentalmente em erigir como núcleo do seu trabalho a rutura com o senso comum – incluído o senso comum académico – nem que para, no final e afinal, concluir em conformidade com ele (uma conformidade, em todo o caso, qualificada, i.e., sempre e já diferente da adesão pré-científica ou a-científica).

Levar, portanto, para além de todas as conveniências e/ou inconveniências, a ciência e o estudo social ao grau radical das suas possibilidades e consequências epistemológicas, talvez seja esse o dever central a que o investigador não pode eximir-se sem faltar à sua ética própria, à “probidade” intelectual de que falou Max Weber (s.d. [1917]: 39).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Emília Rodrigues (2006), “A passagem do tempo de doutoramento: tempos organizacionais e a vida em stand by”, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4515/1/A%20passagem%20do%20tempo%20de%20doutoramento%5b1%5d.pdf> (aces. cf. 2013.11.24).
- ARENDT (2004 [1948-1973]), *As origens do totalitarismo*, Lisboa, Dom Quixote.
- BOURDIEU, Pierre (1989 [1987]), *O poder simbólico*, Lisboa, Difel.
- CANFORA, Luciano (2007 [2004]), *A democracia – História de uma ideologia*, Lisboa, Ed. 70.
- LEITE FILHO, Geraldo Alemandro & MARTINS, Gilberto de Andrade (2006), “Relação Orientador-orientando e suas Influências na Elaboração de Teses e Dissertações”, in *RAE-Revista de Administração de Empresas*, vol. 46, Edição Especial, nov-dez, pp. 99-109, disponível em http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902006000000008.pdf (aces. cf. 2013-11-24).
- MAFFESOLI, Michel (1996), *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.
- MILLS, Charles Wright (1982 [1959]), *A imaginação sociológica*, RJ, Zahar Ed.
- MOLES, Abraham A. c./ ROHMER, Elisabeth (1995 [1990]), *As ciências do impreciso*, Porto, Afrontamento.
- NEVES, João César (2004), *Dois milhões de anos de economia*, Lisboa, Universidade Católica.
- NIETZSCHE, Friedrich (1999 [1886]), *Para além do bem e do mal*, Lisboa, Relógio d’Água.
- ORTEGA Y GASSET (1999 [1929]), *O que é a filosofia*, Lisboa, Cotovia.
- PEREIRA, Rui (2013), *O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de ‘normalização’ (1980-2005) – Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, no prelo).

- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2005), Manual de Investigación en ciencias sociales, México, Limusa Ed.
- REICH, Wilhelm (1976 [1933-1943]) Psicologia de Massas do Fascismo, Lisboa, Dom Quixote.
- RICOEUR, Paul (1999 [1973]), Teoria da Interpretação, Porto, Porto Editora.
- RORTY, Richard (2005 [1992/5/7]), Pragmatismo e política, SP, Martins Fontes.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz (2008), "Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?", Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf> (aces. cf. 2013-11-24).
- SIMÕES, Sobrinho (2013), "Este Governo fez uma espécie de destruição criativa: rebentou com tudo", in Público, 11-22, disponível em <http://www.publico.pt/ciencia/noticia/este-governo-fez-uma-especie-de-destruicao-criativa-rebentou-com-tudo-1613412> (aces. cf. 2013.11.24).
- SOARES, Magda (2001), "Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?", in MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. e GARCIA, Regina Leite (Orgs.), Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. SP, Cortez, pp. 65-90.
- STEINER, George (2005 [2003]), As lições dos mestres, Lisboa, Gradiva.
- STEINER, George (2006), Os logocratas, Lisboa, Relógio d'Água
- STEINER, George (2012), A poesia do pensamento – Do helenismo a Celan, Lisboa, Relógio d'Água.
- WEBER, Max (s.d. [1917]), "A ciência como vocação", in Max WEBER, A ciência e a política como vocação, SP, Cultrix.

Anotações sobre a escrita¹

ALFREDO VEIGA-NETO²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
alfredoveiganeto@gmail.com

Resumo

Este texto trata de três questões relativas à escrita acadêmica: a *autoria*, a *pertinência* e três *critérios* básicos para a qualificação de um projeto de pesquisa. O desenvolvimento de cada uma dessas questões não tem a pretensão de servir de regras estritas a serem seguidas, mas se constituem apenas como um conjunto de sugestões, destinadas sobretudo àqueles que, em respeito a seus leitores, se preocupam com a clareza de seus próprios textos. No que concerne à *autoria* e mesmo levando em conta as discussões foucaultianas sobre 'o que é um autor', são problematizados os usos: a) da primeira pessoa no plural (no caso de textos monoautorais); b) do sujeito indeterminado; c) de frases com o pronome na 3ª pessoa do singular (esses dois últimos como manifestações daquilo que se pode chamar de 'vontade de neutralidade'). No que concerne à *pertinência*, é feita uma discussão sobre três tipos de impertinência que, infelizmente, não são raras em textos acadêmicos; a saber, a impertinência *focal*, a *autoral* e a *metodológica*. Por fim, no que concerne à qualificação de um projeto de pesquisa, são propostos três critérios a serem observados e que podem servir de faróis tanto para quem elabora tal projeto quanto para aqueles a quem é dada a tarefa de avaliá-lo. Tais critérios são referenciados por suas iniciais: RIR — *relevância, ineditismo, realizabilidade*.

INTRODUÇÃO

Aproveitando minha trajetória ao longo das quatro décadas de vida acadêmica e, em especial, a minha imersão no campo formado pela articulação entre a Educação e os Estudos Foucaultianos, resolvi redigir este pequeno texto, no qual trato de três questões sobre a escrita acadêmica. Seja desenvolvendo minhas próprias pesquisas, seja estudando, revisando e avaliando trabalhos feitos por meus alunos e colegas, seja participando de bancas examinadoras e conselhos editoriais, o fato é que acumulei uma experiência que me possibilita trazer alguma contribuição para quem está envolvido com a investigação e com a escrita em Educação. Além disso, trilhando pelas sendas abertas por Michel Foucault, seus comentadores e críticos — mas sempre precavido contra as foucaultmanias e foucaultlatrias —, aprendi a necessidade de colocarmos numa perspectiva moderada o conceito de autoria tematizado pelo filósofo, bem como a importância de observarmos as pertinências naquilo que escrevemos.

¹ Texto preparado em dezembro de 2013, por solicitação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, para compor livro sob sua organização. O autor agradece as sugestões de Maura Lopes.

² Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação, Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo (Faculdade de Educação) e Professor Convitado Permanente do PPG-Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nesses termos, o que segue não tem a pretensão de funcionar como regras a serem obrigatoriamente obedecidas, mas apenas como um conjunto de considerações e sugestões. Não me preocupei muito em amarrá-las na gramática ou na epistemologia, mas sim reuni-las a partir da minha própria experiência profissional e da reflexão crítica sobre tal experiência.

Em primeiro lugar, discutirei a questão da *autoria*; depois, a questão da *pertinência*; por fim, discutirei aquilo que chamo de “rir” nos projetos de pesquisa.

1. A AUTORIA: EU, NÓS OU UM AUTOR MISTERIOSO?

Nesta seção, tratarei de muitas vezes mal entendida questão da autoria. Quem está pensando, dizendo ou escrevendo? É o próprio autor que se manifesta no texto que temos diante de nós? Ou é uma terceira pessoa? Se o texto é monoautorial, quem é essa outra pessoa a que se refere o autor quando fala em “nós”? Ou se trata de algum sujeito indeterminado e completamente desconhecido para mim que estou escutando ou lendo? O fato é que, nas Ciências Humanas – aí incluída a Educação –, num certo afã de copiar a pretensa neutralidade das Ciências Naturais, é bastante comum não ficar claro quem é o autor do discurso que está sendo posto à disposição dos leitores ou ouvintes. Em outras palavras, frequentemente aquele ou aquela que escreve fica escamoteado, pelo uso indevido dos pronomes pessoais e/ou pela completa indeterminação do sujeito.

Tal falta de clareza nos textos monoautorais se manifesta em três casos: no plural majestático, no sujeito indeterminado e no pronome na 3ª pessoa do singular. Vejamos cada um deles mais de perto.

PLURAL MAJESTÁTICO

Em muitas teses, dissertações, monografias e artigos científicos monoautorais, frequentemente – e talvez na maioria das vezes –, os autores usam o pronome pessoal na 1ª pessoa do plural. Assim, são comuns expressões tais como: “nesta nossa Tese...”, “nós pesquisamos...” e “nossa opinião...”. Tenho insistido na inadequação lógica e até mesmo gramatical dessa prática, nos casos em que há apenas uma pessoa falando (ou escrevendo). Em boa medida, tal prática deriva da lamentável prática do plural majestático, tão comum na retórica de políticos preocupados tanto em incluir, em seus próprios discursos, o maior número possível de seus ouvintes e/ou correligionários, quanto em mostrar sua (falsa) modéstia.

FRASES COM O SUJEITO INDETERMINADO.

Nesse caso, parece não existir uma pessoa que fez a pesquisa e, nem mesmo, a pessoa que escreveu. A autoria fica nebulosa.

O sujeito indeterminado é o caso das frases construídas com o verbo na terceira pessoa do singular mais o pronome pessoal oblíquo átono *se*: “encontraram-se os

seguintes resultados...”, “pensa-se que a aprendizagem...”, “estima-se que este valor encontrado”. Afinal, quem encontrou os resultados, quem pensa e quem estima? A indeterminação do sujeito em textos científicos revela uma boa dose de “vontade de neutralidade”, pois acaba apagando a autoria daquele que fala ou escreve.

FRASES COM O PRONOME NA 3ª PESSOA DO SINGULAR.

Esse é o caso em que se dá uma completa dissociação entre quem escreve e quem fez o trabalho, a pesquisa. Aquele que escreve coloca-se “fora do texto”, como se falasse acerca de um trabalho feito por outra pessoa.

Eis alguns exemplos do uso do pronome pessoal na 3ª pessoa do singular: “a autora desta Tese sugere...”, “a pesquisadora encontrou dificuldade para fazer as entrevistas” e “quando a professora visitou a escola X...”. É fácil ver que tal construção não se sustenta logicamente quando quem escreve é a própria autora, a própria pesquisadora ou a própria professora referidas. Como no caso anterior, trata-se de uma construção que também revela uma surpreendente “vontade de neutralidade” por parte de quem fala ou escreve. E a trazida de dois personagens para dentro do texto só traz complicação para quem lê.

A VONTADE DE NEUTRALIDADE

A “vontade de neutralidade” – seja no caso do sujeito indeterminado, seja no caso do pronome na 3ª pessoa do singular – está ancorada no entendimento de inspiração positivista que acredita na possibilidade de o sujeito não contaminar o – e não se deixar contaminar pelo – objeto estudado, descrito, problematizado. Muito apreciado e defendido pela maioria dos praticantes das (assim chamadas) *hard sciences*, trata-se de um entendimento que acredita ser possível manter um efetivo distanciamento entre o sujeito (pesquisador) e o objeto (pesquisado), de modo a afastar o suposto risco da contaminação sujeito–objeto ou objeto–sujeito. Em termos mais amplos, é como se aquele que pensa, fala e escreve não estivesse sempre imerso no – e, por isso mesmo, envolvido com o e subjetivado pelo – mundo sobre o qual ele pensa, fala e escreve.

A questão não é fazer de conta que o não uso da 1ª pessoa do singular garante a isenção do pesquisador, mas é assumir que tal isenção é uma ficção e que, consequentemente, é preciso estar sempre atento sobre os mútuos envolvimento entre aquilo que se chama “a realidade do mundo” e a descrição daquilo que se chama “a realidade do mundo”.

O mito da neutralidade revela o desconhecimento dos avanços feitos pela virada linguística, nas últimas cinco ou seis décadas. Para citar Nelson Goodman, esquece-se que “não há mundo a ser descrito, mas versões de mundo criadas na própria descrição”. Trata-se, enfim, de uma preocupação inócua e sem sustentação filosófica que, no fundo, está dizendo “não me comprometo com isso que está aí”.

QUEM ESTÁ FALANDO?

Deixando para trás e evitando essas três construções hoje bastante comuns – o plural majestático, o sujeito indeterminado e o pronome na 3ª pessoa do singular –, tenho argumentado a favor do uso da 1ª pessoa do singular – *eu, meu, mim* –, em textos monoautorais. Em suma, para maior clareza, para evitar as falsas modéstias e para não cair nos sonhos do objetivismo positivista, quando há apenas um(a) autor(a) que fala ou escreve, a construção pertinente é feita com os pronomes na 1ª pessoa do singular: “eu sou de opinião que...”, “nesta minha dissertação...”, “para mim, as professoras deveriam...”.

Mas sempre é preciso ter alguns cuidados: poderá haver passagens em que o autor (único) está fazendo alguma referência a uma pesquisa que ele realizou com terceiros; nesse caso, deverá escrever “na pesquisa que *eu* realizei com fulano, *nós* encontramos os seguintes resultados”.

Pode haver, também, o caso em que um autor (único) quer fazer uma parceria com o leitor, quer trazê-lo para dentro do texto. Nesse caso, ele pode e até deve usar o “*nós*”. Vejamos três exemplos: “agora que *nós* chegamos até ao fim deste capítulo, passemos para o capítulo seguinte”; “*eu* convido o leitor para *nós* passarmos às outras questões”; “passemos adiante”.

Não esquecer da dica: antes de escolher o *eu* ou o *nós*, deve-se sempre responder à questão “quem está falando?”, ou seja, “quem está dizendo isso?”. Não se trata tanto de obedecer à gramática, mas, sim, de tornar o discurso mais claro. A questão é mais da pragmática do que da semântica, ainda que, a rigor, tal separação entre ambas seja problemática.

A AUTORIA EM FOUCAULT

Essa preocupação com a autoria deve estar acima do surrado e equivocado argumento que alguns usam, recorrendo a Michel Foucault: “o autor está morto; logo, ninguém é verdadeiramente um autor”. As perguntas que alguns fazem são: “mas, a rigor, existe mesmo autoria?”. Afinal, “Foucault não decretou a morte do autor?”. Chegam a dizer: “quando eu escrevo, apenas sirvo de canal para outros que escreveram antes de mim e se manifestam por meu intermédio; como não estou sozinho, deve-se usar sempre o ‘*nós*’ e nunca o ‘*eu*’”. Tal argumento apenas revela um entendimento equivocado dos famosos textos foucaultianos “A ordem do discurso” (Foucault, 1999) e “O que é um autor” (Foucault, 2001).

Se me refiro a “entendimento equivocado” é porque quero chamar a atenção para o fato de ser necessário, na perspectiva foucaultiana, colocar a morte do autor em sintonia com a morte do sujeito. Quando Foucault, escorado em Nietzsche, tematiza a autoria é para se afastar da tradição moderna, em parte humanista e principalmente iluminista, de contar a história a partir dos feitos pessoais – grandes generais, cientistas, filósofos, políticos, literatos, artistas etc. Ao criar os conceitos de função-sujeito e função-autor, o filósofo nos propõe uma mudança de foco: *das*

personalidades em carne e osso *para* os lugares ocupados e papéis exercidos por aqueles indivíduos que estavam ali, fazendo parte das complexas e variadas redes sociais. Nesse sentido, a autoria não se centra em pessoas determinadas, mas resulta de uma relação muitíssimo intrincada entre aquele que está ali, em carne e osso, e as distintas e cambiantes práticas que o atravessam. O autor não deve ser entendido “como o sujeito falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas [deve ser entendido] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 1999, p. 26)

No fundo e para ser rigoroso, este texto que estou aqui escrevendo e que está sendo lido – por quem teve a paciência de chegar até aqui... – não é uma criação minha *tout court*. Tudo o que está aqui não sai de uma suposta essência minha, não vem de um sujeito único e estável, chamado Alfredo; nem há mesmo alguma profundidade única que faça de mim o autor deste texto. O que estou escrevendo aqui é o resultado de entrecruzamentos de práticas que me atravessaram desde sempre e até o próprio momento em que escrevo. Coisas lidas, escutadas, vivenciadas e experimentadas por mim – coisas que já estavam aí – se ressignificaram e continuam se ressignificando nesse processo de entrecruzamentos. Sendo assim, se em termos de um pensamento substancialista eu sou mesmo o autor deste texto, em termos foucaultianos a situação é outra: eu, ao mesmo tempo, sou e não sou o autor deste texto. Ainda que, em termos da lógica tradicional – aristotélica, por exemplo – tal ambiguidade implique uma contradição à espera de uma solução dialética, em termos pós-metafísicos não se trata disso, senão que há apenas uma tensão estável entre um indivíduo e tudo aquilo que o atravessou e constituiu como sujeito. E não se deve esquecer que, a rigor, nem é possível pensar na existência desse indivíduo antes ou por fora daquilo que o atravessou e o constituiu. Para usar uma palavra muito cara a Deleuze, há aí uma relação de imanência. E, para usar uma citação foucaultiana, podemos dizer que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (Foucault, 1999, p. 26).

Em suma, eu sou o autor deste texto na medida em que combinei, a meu modo, as coisas que já estavam à solta no mundo, nas práticas discursivas e não discursivas que me constituíram. Existe, aqui, uma combinação entre o já dito (por outros e até por mim mesmo) e uma nova forma de dizer que, enquanto tal, traz novidades para o mundo. Em certa medida, então, criam-se coisas novas, mas sempre a partir das coisas que já estavam aí.

ENFIM

Enfim, em trabalho monoautorial, insistir no uso da 1ª pessoa do plural aponta para um ou mais de um dos seguintes problemas:

- mau gosto (pela adesão ao plural majestático)
- mau uso dos recursos que a língua portuguesa nos oferece;
- desrespeito ao leitor, na medida em que obscurece o texto;

- vontade de neutralidade
- vontade de neutralidade
- pretensão vã à cientificidade
- gravidez da autora (que falaria por si mesma e pelo feto que abriga na barriga)
- tudo isso junto...

2. A PERTINÊNCIA

Considerando que a palavra *pertinência* denota “aquilo que concerne ao assunto” (Houaiss, 2009), pode parecer desnecessário incluí-la como uma questão a ser discutida neste texto. Afinal, qualquer artigo técnico ou científico não deveria sempre estar focado *naquilo* que ele se propôs a tratar e naqueles conceitos e autores que pretende “usar” em seu trabalho? A resposta é, certamente, afirmativa. Mas na prática, as coisas nem sempre se passam bem assim... Se olharmos mais de perto e com maior atenção, logo veremos o quão comuns e variadas são as impertinências nos textos que lemos, nas falas que escutamos.

Nesta seção, tratarei daquelas impertinências que costumo adjetivar de focais, autorais e metodológicas.

IMPERTINÊNCIAS FOCAIS

São exemplos de impertinências focais as longas viagens e desvios para fora dos pontos que foram anunciados e prometidos – no título, na apresentação, nos objetivos do texto ou trabalho. Ao invés de afinar o foco e ir logo explicando a que se propõe o texto, o autor consome a paciência dos leitores com longas e impertinentes divagações, muitas vezes de ordem exclusivamente pessoal. Principalmente em teses e dissertações, quantas vezes nos deparamos com descrições minuciosas e cansativas acerca da história de vida do autor... Quantas vezes somos levados forçadamente à infância e à intimidade pessoal daquele ou daquela que estamos lendo... Quantas vezes ficamos conhecendo as virtudes do autor ou autora e os “imensos sacrifícios” feitos por ele ou ela para chegar até ali aonde chegou...

Isso não significa que o autor não possa narrar-se. Mas para isso, são necessárias duas precauções. Em primeiro lugar, é preciso ser discreto, modesto e econômico. Em segundo lugar, é preciso estabelecer nexos de pertinência entre a narrativa e o restante do trabalho, tese ou dissertação, ou seja, é preciso deixar claras as relações entre a autonarrativa – aquilo que se conta sobre si mesmo – e o escopo do texto que lhe segue. Um exemplo: numa dissertação que trata das relações entre a escola e a surdez, convém mostrar as relações entre o autor e o mundo da educação, bem como suas experiências pessoais e formação no que tange aos surdos, à surdez etc.

As impertinências focais podem ser evitadas se estivermos alertas àquilo que “interessa mesmo” e logo explicitá-lo e explicá-lo ao leitor. Escrever e ter sempre à mão o núcleo do(s) objetivo(s) do trabalho é uma prática bastante útil. Passado esse “primeiro nível” – o núcleo duro ou eixo em torno do qual tudo o mais vai girar –,

num “segundo nível” acrescentam-se as explicações e discussões que cercam esse “interessa mesmo” e lhe dão sentido e sustentação. É aí que entra a maior massa das referências bibliográficas, as citações – diretas (literais) e indiretas –, as argumentações do próprio autor e os diálogos que ele estabelece com a sua bibliografia. Numa camada mais externa, no “terceiro nível”, estão os comentários e referências adicionais, cuja presença auxilia o leitor a expandir, se julgar necessário, o assunto que está sendo tratado, mas cuja ausência não comprometeria o bom entendimento de um leitor exigente. Esse terceiro nível até pode enriquecer o texto, mas no fundo não passa de um conjunto de bordaduras e adornos; muitas vezes, uma boa parte do terceiro nível é colocada como notas de rodapé.

Todos esses três níveis não se sucedem, mas são atacados simultaneamente; eles constituem a pertinência focal. Mas é preciso ter clara a ênfase que é dada a cada um, seja em termos das suas extensões relativas, seja em termos do tratamento que se dedica a cada um deles.

IMPERTINÊNCIAS AUTORAIS

As impertinências autorais consistem em trazer, para dentro do texto, autores que nada têm a ver com que se quer tratar. Voltemos a Michel Foucault, um autor que aparece frequentemente em teses e dissertações em Educação. Não raramente, tais aparições são espúrias, isso é o autor não consegue estabelecer um nexo claro – que às vezes nem pode mesmo haver... – entre a perspectiva na qual seu texto se movimenta e o pensamento foucaultiano.

Tal impertinência deriva principalmente do fato de que, volta e meia, Foucault está na moda e, por isso, transforma-se em moeda forte no jogo das trocas simbólicas da economia acadêmica. Os menos avisados pensam que basta referir alguém que está na moda, para que seu texto seja mais valorizado.³ Muitos pensam mais ou menos assim: “já que Foucault escreveu sobre a prisão – ou a escola, o hospício, a fábrica, o convento etc. –, me utilizarei de conceitos foucaultianos na minha pesquisa sobre a administração prisional – ou escolar, ou hospitalar etc. – mesmo que ela seja de cunho economicista”. Será mais fácil dar um nó num pingo d’água do que conseguir algum resultado minimamente interessante.

Outros, um pouco mais cuidadosos, tomam *en passant* uma citação do filósofo sobre a prisão – ou escola, ou hospital etc. – e a colocam, meio desconjuntamente, em alguma passagem. E, na medida em que muito frequentemente a escrita foucaultiana parece “soar bonito”, para os menos avisados o resultado parece ficar bom. Não tenho dúvidas de que tal empreendimento está fadado ao fracasso e até ao ridículo, na medida em que a analítica foucaultiana não é de cunho institucional, nem, muito menos, de cunho economicista. Ela centra-se, sim, nas práticas (disciplinares e normalizadoras) que fizeram de determinadas instituições moderna o *locus* privilegiado de atuação de tais práticas.

³ Isso vale para muitos outros autores, como é o caso de Gilles Deleuze, Edgar Morin, Boaventura Santos e por aí afora.

Tenho me valido de uma frase mais prosaica a fim de prevenir contra a impertinência autoral: “nenhum autor é pau para toda obra”. Assim como não há uma “teoria do tudo”, não há um “autor que sirva para tudo”. É sempre absolutamente necessário avaliar o quanto se ganha e o quanto se perde ao chamar esse ou aquele autor, essa ou aquela teorização, para dentro de nosso texto. Com tal precaução não estou, de modo algum, defendendo alguma suposta pureza epistemológica naquilo que dizemos ou escrevemos; simplesmente não existe pureza – nem epistemológica ou teórica, nem autoral ou textual. Não há limites estritos entre esse ou aquele autor; assim sendo, sempre vale a pena “olharmos para os lados”, de modo a encontrarmos ou construirmos pertinências que serão úteis e servirão de espora para aquilo que estamos escrevendo. Mas essa é uma tarefa exploratória, é um caminho a ser construído passo a passo, com cuidado; e quase sempre vale a pena escutarmos os mais experientes no campo. Determinarmos *a priori* com quais autores vamos trabalhar pode dar em resultados desastrosos.

IMPERTINÊNCIAS METODOLÓGICAS

De modo semelhante às impertinências autorais, as impertinências metodológicas consistem em misturar metodologias inconciliáveis ou em tentar aproximar e compatibilizar, sob uma única bandeira, procedimentos e protocolos que nada têm a ver um com o outro.

Encontrei um bom exemplo da impertinência metodológica num projeto de tese de doutorado que analisei há não muito tempo atrás. Dizendo que pretendia desenvolver sua investigação na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, a candidata se propunha a estudar as relações de poder em funcionamento no âmbito da diretoria de um determinado sindicato estadual de professores e professoras. Num capítulo inicial, ela havia mostrado razoável competência teórica para levar adiante a sua empreitada. Mas, a partir daí, explicando que tinha longa experiência com o “método clínico de Piaget”, ela propôs usar tal metodologia para elaborar um sociograma, de cujo desenho final pretendia “descobrir quem mandava em quem” e como o poder atuava no grupo estudado... Qualquer pessoa familiarizada com os Estudos Foucaultianos, com a epistemologia genética de Jean Piaget ou com a lógica dos sociogramas logo compreende a impossibilidade de articular alhos com bugalhos.

3. RIR

Nesta última seção, discutirei algumas questões sobre os critérios para a qualificação de um projeto ou, talvez melhor dizendo, sobre as “propriedades” que um projeto ou proposta de pesquisa deve ter, para que mereça tanto ser considerado um bom projeto quanto ser levado adiante. Se quisermos estabelecer alguma precedência temporal entre as três seções em que dividi este meu texto, esta última deveria vir antes das outras duas que lhe precederam. Afinal, como disse Bloch (1977, p. 57), “se um projeto de pesquisa não vale a pena, não vale a pena ser bem feito”. E, se

não vale a pena fazê-lo, vale ainda menos descrevê-lo, escrever sobre seus resultados. Mas deixo o RIR em último lugar na medida em que só indiretamente ele diz respeito à escrita acadêmica.

Depois de muito me deparar com projetos, planos e propostas de pesquisa para avaliar e sobre eles emitir parecer – bem mais remotamente, no campo da Biologia; nas últimas décadas, nos campos da Educação e dos Estudos Foucaultianos –, acabei por encontrar uma fórmula mnemônica na qual sintetizo as propriedades que, no meu entendimento, tais documentos devem apresentar: RIR. Explico melhor: qualquer projeto de pesquisa deve, ao mesmo tempo, ser Relevante, Inédito e Realizável. Para dizer de outro modo, um projeto vale a pena se tiver como propriedades a *relevância*, o *ineditismo* e a *realizabilidade*. Das iniciais dessas palavras retirei o RIR.

Essas três propriedades nem sempre são de fácil determinação, pois cada uma depende de muitas variáveis que se entrecruzam, se reforçam ou mesmo se anulam. Desse modo, é sempre bom recorrer àqueles que têm experiência na área; a *expertise* tem aí o seu valor. Tão importante quanto consultar os *experts*, é também fazer sempre uma cuidadosa revisão da literatura sobre o tema a ser pesquisado; à revisão, deve seguir uma minuciosa problematização, no sentido de examinar as possíveis relações – em termos de aproximações e diferenças, consonâncias e dissonâncias – entre o que se quer fazer e o que já foi feito por outros.

Às vezes, ao compararmos um projeto com outro que já tratou do mesmo tema constatamos que o ineditismo não foi comprometido. Um exame cuidadoso poderá revelar que, apesar de ambos tratarem do mesmo tema, as abordagens que eles adotam são completamente diferentes, partem de pressupostos epistemológicos distintos e/ou se apoiam em autores mutuamente incompatíveis.

Além de tudo isso, o RIR nem sempre esgota uma pauta de exigências a serem feitas. Mas considero o RIR liminarmente necessário para uma avaliação. Aliás, começar pelo RIR já me poupou muito trabalho.

Vamos às três propriedades; vamos ao RIR.

RELEVÂNCIA

Qualquer projeto de pesquisa deve apresentar-se como relevante. Seja ela social, prática ou “puramente” teórica, o fato é que a relevância é condição necessária (mas não suficiente) para que um projeto mereça ser apoiado, aprovado, executado etc. O caso da relevância teórica costuma ser mais ou menos delicado, pois muitos – principalmente os leigos – lamentavelmente a consideram secundária ou, até mesmo, dispensável.

A pergunta a ser feita é: este projeto aqui proposto – ou os resultados de pesquisa que estão aqui relatados e discutidos – contribuem para o avanço teórico da área ou é possível esperar daí algum ganho social ou prático? Em caso afirmativo, o projeto ou a pesquisa são relevantes, mesmo que num “grau” modesto.

INEDITISMO

Averiguar esta qualidade exige um bom conhecimento do campo em que se situa o projeto ou a pesquisa realizada. Quanto mais varreduras exaustivas em bancos de dados e bibliotecas, quanto mais pessoas forem consultadas e quanto mais livrarias forem visitadas, melhor.

O ineditismo tem de ser avaliado não apenas pelo tema ou problema abordado. Um único problema pode ter sido já exaustivamente estudado e uma nova investigação pode valer a pena ser feita naqueles casos em que se alteraram as condições sociais ou econômicas ou culturais ou políticas ou históricas etc. em que ele se insere. Em outras situações, mesmo que nada disso tenha mudado, o estudo poderá ser novo e inédito se a abordagem proposta for diferente das anteriores.

REALIZABILIDADE

Esta é uma qualidade muito frequentemente deixada de lado, principalmente pelos pesquisadores iniciantes e por aqueles que ou não dispõem de informações suficientes sobre as reais condições materiais e institucionais para realizar a investigação ou não são suficientemente previdentes. Sob o rótulo de condições materiais, agrupo os recursos financeiros, a disponibilidade de pessoal, o tempo programado. Entre as condições materiais, algumas são de caráter institucional: os prazos exigidos para a tramitação das licenças e autorizações legais, a disponibilidade de equipamentos e locais para trabalhar, a observância das rotinas burocráticas específicas de cada instituição.

Há pouco tempo, publiquei um artigo em que chamei a atenção sobre os percalços que parecem se alastrar em torno dos pesquisadores e atravancam a realizabilidade de suas pesquisas. (Veiga-Neto, 2010) Ao falar em dificuldades, lembro-me da conhecida e infalível Primeira Lei de Murphy: “Se alguma coisa puder dar errado, dará”. As derivações dessa lei podem adquirir variadas formulações, como, por exemplo: “O erro sempre tende à maximização”; desse modo, os estragos nunca são pequenos.

Lembrar as grandes dicas contidas em pequenas frases ajuda muito: “tudo toma mais tempo do que o previsto”, de modo que “o tempo é nosso inimigo” e “é muito difícil cumprir cronogramas”, bem como “vocês está sempre atrasado”. “Tudo dá trabalho”; só não pensa assim aquele que nunca fez (ou não precisa fazer) alguma coisa. “Tudo é difícil”; e não se iluda: “o que parece fácil será difícil; o que parece difícil será difícilíssimo”.

Logo se vê que as dicas acima são úteis não apenas para quem propõe ou avalia um projeto ou realiza uma pesquisa; também aqueles que têm um texto para escrever devem estar atentos a elas. Por mais que nos programemos para escrever um texto – relatório, artigo, dissertação, tese etc. –, no final da empreitada ficaremos surpresos ao ver o quanto nos equivocamos no início e o quanto a montanha foi ficando mais e mais íngreme à medida que avançávamos. Assim, mais vale começar

o quanto antes do que fazer de conta de que o tempo e os recursos são elásticos e estarão a nosso favor.

E como se tudo isso fosse pouco, há sempre as ciladas da própria escrita. Apenas como um exemplo, lembro que se quisermos atingir alguma suposta perfeição textual jamais concluiremos sua redação. E, à medida que passamos da redação para a editoração e dessa para a publicação final, os problemas aumentam. Afinal, como todos sabemos, “o diabo mora na tipografia” (Gomes, 2013).

Alertar sobre as dificuldades não deve ser entendido como um desestímulo às tarefas que cada um tem à sua frente; ao contrário, as dicas servem para mostrar que nossas expectativas acerca do tempo e das reais condições disponíveis em geral são subestimativas otimistas.

TRÊS EXEMPLOS DE NULIDADES

Podemos recorrer a três exemplos para examinar como funciona o RIR. Trata-se de situações um tanto artificiais e quase caricaturais, mas elas servem aos meus propósitos.

Exemplo 1 – relevância nula. Digamos que estamos diante de um projeto em que seu autor se propõe a determinar o número exato de pedras que foram usadas para calçar todo o campus universitário. Esse é um projeto certamente inédito e perfeitamente realizável; mas certamente em tudo isso não temos nenhuma relevância. Até podemos imaginar que o resultado possa ser do interesse de alguém; nesse caso, então, o proponente teria de demonstrar cabalmente isso.

Exemplo 2 – ineditismo nulo. Digamos, agora, que alguém propôs uma investigação acerca do conteúdo de um processo judicial que, no século XIX, culpou um certo Pierre Rivière de ter degolado sua mãe, sua irmã e seu irmão. Há relevância num estudo desse tipo; e ele é realizável. Mas tudo isso já foi feito, exaustiva e minuciosamente, por uma equipe de pesquisadores, na década de 1970, ligados ao Collège de France e sob a coordenação de Michel Foucault. (Foucault, 1973) Repetir tal estudo seria “chover no molhado”.

Exemplo 3 – realizabilidade nula. Nesse último caso, suponhamos que estamos diante de um projeto no qual o autor promete desenvolver uma pesquisa para criar um método infalível para alfabetizar qualquer pessoa em um mês. Expressões tais como “método infalível” e “qualquer pessoa” por si só já se revelam problemáticas; além do mais, prometer a alfabetização nesse prazo é, para dizer pouco, uma temeridade. O melhor mesmo é colocar o projeto no grupo dos irrealizáveis.

Não é difícil encontrarmos propostas que, em maior ou menor grau, combinam duas ou até três das nulidades acima. Quanto mais isso acontecer, mais problemático será o projeto, o documento ou a pesquisa que temos à nossa frente.

Cumpridas as propriedades sintetizadas na fórmula mnemônica do RIR, de modo a evitar as nulidades acima exemplificadas, poderemos nos dar por satisfeitos. Não riremos *do projeto*, mas *de satisfação* em termos, diante de nós, um documento que vale a pena ser lido ou uma tarefa que vale e pena ser levada adiante.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Arthur. *A Lei de Murphy. Primeira parte*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- FOUCAULT, Michel (coord.). *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère: un cas de parricide au XIXème siècle*. Paris: Gallimard, 1973.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.
- GOMES, Roberto. *O diabo mora na tipografia*. Disponível em: http://www.criaredicoes.com.br/roberto-gomes/textos_cronicas/O%20diabo%20mora%20na%20tipografia.htm
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão eletrônica monousuário. São Paulo: Objetiva, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... *Revista Aulas* (dossiê Foucault e as Estéticas da Existência), Campinas, UNICAMP, n. 7, 2010. p. 11-23. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/30247523/Revista-Aulas-Dossie-06-Foucault-e-as-Esteticas-Da-Exist-en-CIA>

Do Solitário ao Solidário. Relato e reflexões sobre uma praxis em um Programa de Pós-graduação em Educação

LUCÍDIO BIANCHETTI¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
alfredoveiganeto@gmail.com

Resumo

Por meio deste texto procuramos relatar e refletir sobre uma *praxis* desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, mais especificamente no Seminário de Pesquisa “Trabalho e Educação II”. Se no Seminário I o objetivo volta-se a contribuir com os discentes em relação aos conteúdos e às questões teórico-metodológicas fundantes para a linha de pesquisa “Trabalho e Educação”, o Seminário II privilegia o processo de recorte, refinamento, aprofundamento e construção do projeto de pesquisa, requisito para passar pela etapa de qualificação, fase anterior à apresentação pública da dissertação. Embora sabendo que experiências são pessoais e intransferíveis, tratamos do vivido com a pretensão de contribuir com aqueles que se dedicam à formação dos pós-graduandos. Após situar o que é ser um discente deste grau de formação e do *locus* espaço-temporal em que se situam, fazemos proposições buscando avançar na contracorrente do que predomina na pós-graduação, que é o individualismo e a produção induzida. Visamos um processo de trabalho pelo qual o solitário seja substituído pelo solidário.

*“Por isso, também o saber da experiência
não pode beneficiar-se de qualquer alforria,
quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro,
a menos que essa experiência seja de algum modo
revivida e tornada própria.”*
(Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

INTRODUÇÃO

No contexto do senso comum, juntamente com a menção à expressão “relato ou troca de experiências”, é rotineiro ouvir-se que estas são individuais e intransferíveis. Contudo, na condição de seres históricos, individuais e que constituem coletivos, não há razão que justifique deixar de socializar fatos que presenciamos, experimentos que fazemos, situações que vivenciamos. Até porque este é um campo no qual vicejam posições que vão de um extremo como o esposado por aqueles

¹ Pedagogo pela Universidade de Passo Fundo/RS, Brasil, Mestre em Educação pela PUC do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo (PUC/SP), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, PT. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Pesquisador 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Email: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

que afirmam não ser possível transmitir experiências ao daqueles que pretendem constituírem-se em gurus, tutores, guias dos outros, como é o caso dos autores de obras de autoajuda². Esses autores, com a conivência e até com a reverência dos seus leitores – dado que nesse campo nada é unilateral –, relatam experiências, fazem prescrições à moda de construções imagéticas, empregam metáforas, mencionam fatos, vivências e contam histórias ou estórias ‘edificantes’ ou ainda ‘casos exemplares’, com o objetivo, pretendido por uns e perseguido por outros, de mudar de vida, seguir outra trajetória, tornar-se outra pessoa, ‘cortar ou encurtar’ caminhos, alcançar objetivos como se a vida fosse um momento e não um processo³.

Em termos epistemológicos ou da teoria do conhecimento, há uma vasta literatura sobre a temática da experiência (Sennett, 2009; Larrosa Bondía, 2002; Contreras Domingo e Pérez de Lara Farré, 2010) e sua relação com a construção do conhecimento. São históricos os tratados e os debates, cujos autores colocam em confronto o senso comum com o conhecimento científico, o conhecimento puro com o aplicado, a teoria com a prática, o abstrato com o concreto, o real com o ideal, a especulação com a aplicação, a ciência com a tecnologia e assim por diante. Há até divisões na história do conhecimento entre antes da constituição estatutária do conhecimento experimental, com, entre outros, Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642) e antecessores e sucessores destes, que são considerados os ‘pais’ da moderna e pragmática ciência experimental.

A superação dessas polarizações, tantas vezes inibidoras e até esterilizadoras do processo histórico da concepção, produção e veiculação do conhecimento, bem como de uma perspectiva de inserção e intervenções que preservem a ética, a axiologia e a teleologia em relação aos seres humanos, individualmente e como coletividade e do *locus* onde habitam, dá-se por uma *praxis* em cujo contexto reflexão e ação; teoria e prática e as demais díades apontadas anteriormente não aparecem em situações polares ou confrontos excludentes.

Nesta perspectiva, propormo-nos a relatar e refletir sobre a maneira como concebemos e implementamos um componente curricular ou disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/

² E não nos referimos apenas à cada vez mais avolumada e avassaladora quantidade de obras expressamente adjetivadas como sendo de “autoajuda”, que crescentemente desafiam mais autores (ou pretendentes!) a prodigalizar seus ensinamentos e destilar prescrições para a felicidade de um público cada vez mais numeroso, desejoso e voraz por/deste gênero de literatura. A menção direciona-se também aos manuais de metodologia científica, com seus capítulos prescritivos e de métricas enquadradoras a respeito de como escrever um artigo, uma monografia, uma dissertação ou tese. E mais especificamente a obras que declaradamente voltam-se a uma espécie de autoajuda a pós-graduandos. Estes, premidos por tempos cada vez mais reduzidos para produzir seus trabalhos de final de curso, com exigências indutoras que pensam sobre eles, não apenas no que diz respeito à sua vida acadêmica, mas com repercussões nos demais âmbitos do seu dia-a-dia, acabam por produzir trabalhos que no mais das vezes ficam aquém do que pretendiam ou deles esperava-se. Apenas a título de exemplo de obras desse teor citamos: Sternberg (1981): *How to complete and survive a doctoral dissertation*; Phillips e Pugh (1998): *Como preparar um mestrado ou doutorado. Um manual prático para estudantes e seus orientadores (How to get a PhD, no original)*; Germano (2008): *Cómo transformar tu tesis em libro* e Murray (2009): *How to survive your viva*. Embora sabendo que *Como se faz uma tese* (Eco, 1988) é uma obra que foi escrita para estudantes da graduação na Itália, não deixamos de incluí-la neste rol em função do seu sucesso, independentemente do campo de conhecimento e do nível do curso para o qual é indicada. Para um aprofundamento sobre a questão da autoajuda, consultar a dissertação de Turmina (2005): *Mudar para manter: a autoajuda como a nova pedagogia do capital*.

³ A manifestação do poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999), ao referir-se à escrita, dá bem a dimensão de processo: “Escrever é estar no extremo de si mesmo. E quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar”.

UFSC), denominado *Seminário de Dissertação II*⁴. Isto remete-nos a pensar sobre uma experiência que foi concebida e executada inúmeras vezes nos últimos anos, em um processo coletivo, com resultados que, pensamos, podem ser socializados, dado seu caráter heurístico.

Ao relatar e refletir sobre uma experiência, temos presente o alerta de Larrosa Buendía (2002), quando analisa os ensinamentos emanados do próprio significado do termo. Segundo o autor, “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Na sequência ele esmiúça a etimologia da palavra, cuja origem localiza em diversas épocas e idiomas, concluindo que “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Idem, p. 25).

Em todas as vezes que assumimos essa disciplina não o fizemos como alguém que estava diante de uma tarefa contratual e que burocraticamente precisava ser executada. Cientes da responsabilidade que é trabalhar com pós-graduandos que, necessariamente – no sentido filosófico e regimental – precisam elaborar e defender uma dissertação ou tese, sempre tivemos presente esta dimensão de uma travessia, que camufla ciladas, perigos relacionados às inúmeras dimensões que envolvem o mobilizar-se para ingressar na pós-graduação, elaborar um projeto para candidatar-se a uma vaga e, em sendo aprovado no processo seletivo, desenvolver o projetado, escrever uma tese ou dissertação, defendê-la e socializar o processo e os resultados na forma de comunicações em eventos científicos, artigos em periódicos ou ainda, na sua parte ou no todo, publicá-la como livro. Neste sentido, este relato e a reflexão que envolveu e envolve o processo de ministrar esta disciplina foi e é concebido como uma *praxis*, um constante imbricamento onde ação e reflexão se relacionaram e relacionam-se dialeticamente. Esta disciplina, concebida para ser uma espécie de metodologia da pesquisa que leva à organização do projeto de investigação, à elaboração e defesa da dissertação ou tese, procuramos imprimir-lhe uma dimensão que provoque o pós-graduando a sair de uma postura que se caracteriza mais por um trabalho solitário, para caminhar em direção a uma *praxis* solidária.

Neste relato e nas reflexões que se seguem, buscamos socializar um saber que adveio de um fazer, de uma experiência, tendo presente, porém, o alerta de Larrosa Buendía (2002, p. 28), quando afirma que se deve “evitar a confusão de experiência com experimento, ou se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações metodológicas e metodologizantes”. Assim concebida, essa experiência metamorfoseia-se em *praxis*.

1. A CONDIÇÃO DE PERTENÇA A UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A constituição do *homo academicus*, conforme expressão de Bourdieu (2013)⁵, pressupõe uma trajetória escolar/universitária. Porém, mais do que isto, uma

⁴ Esta é uma das disciplinas obrigatórias da Linha de Pesquisa “Trabalho e Educação” do PPGE/UFSC.

⁵ Esta obra, cujo original francês é de 1984, foi traduzida para o português por Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle e publicada pela Editora UFSC, em 2011. Uma versão em língua espanhola saiu em 2008, pela Siglo XXI.

formação sólida que, além do eruditismo, contribua para criar condições que desafiem ao engajamento institucional e social dos incluídos no sistema educacional, de quem se espera uma postura de intelectual na acepção atribuída a este termo pelo autor. Contudo, antes de chegar a esse patamar de intervenção/engajamento, passos anteriores precisam ser dados. É nesta perspectiva que queremos abordar rapidamente a questão das possibilidades e os empecilhos para ingressar em um Programa de Pós-graduação (PG) *stricto sensu* e as decorrências de compor esse coletivo.

1.1 CRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE GOVERNO E DE ESTADO NO BRASIL: A PG STRICTO SENSU

A história do ensino superior, no Brasil, é bastante recente. Nessa direção, os primeiros e tímidos passos são dados com a chegada da família real portuguesa à Colônia, em sua fuga do exército de Napoleão, em 1808. À época são criados os primeiros cursos superiores, pragmática e utilitariamente voltados a atender as necessidades da Corte. A ampliação da oferta de vagas dá-se praticamente de forma vegetativa até a década de 1960. A partir da implantação do regime ditatorial (1964-1985) a universidade pública brasileira continua sua expansão lenta, em baixos patamares, diferentemente do que ocorre com a ampliação, sem precedentes, do ensino superior não público, embora nada se compare à explosão do ensino privado, de caráter mercantil, ocorrido em anos recentes, quando a educação, tal qual uma *commodity*, passa a ser disputada até nas bolsas de valores.

Se em relação aos cursos universitários pode-se falar de uma história recente, com mais razão podemos nos referir à história da PG *stricto sensu* no Brasil, como uma iniciativa que pouco recua no tempo. A Campanha – posteriormente Coordenação – de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criada em 1951, com o objetivo expresso de formar professores que já atuavam ou iriam inserir-se em universidades, especialmente nas públicas, visando, com a formação pós-graduada desses docentes, transformar a instituição que, se considerava, pouco contribuía para o desenvolvimento do país. Com este órgão, inicialmente vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), à época, pretendia-se que a universidade se engajasse no esforço desenvolvimentista que pautava a agenda dos governantes. Porém é somente a partir de meados da década de 1960, sob a ‘regência’ dos militares no poder, que a CAPES deslança, entre outras frentes: apoiando candidatos a mestrado e doutorado que passam a ser incentivados a titular-se em universidades de outros países, em especial nos EUA, como decorrência do Acordo MEC-USAID; abrindo cursos de PG *stricto sensu* em universidades brasileiras⁶; sendo responsabilizada pela organização e implementação dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) etc. A partir de sua transformação em Fundação, no início da década de 1990, além de criar e

⁶ Para ter-se uma ideia, o primeiro curso de pós-graduação (mestrado) em educação foi aberto na PUC-Rio, em 1965. Para mais detalhes sobre a institucionalização da PG no Brasil, consultar Cury (2005).

avaliar os cursos e programas de PG, a CAPES passa também a ser responsável pelo financiamento, granjeando-lhe, assim, a ampliação de poder, uma vez que a conexão da avaliação com o financiamento lhe possibilita classificar, *rankar* os Programas, inseri-los, mantê-los ou excluí-los do Sistema Nacional de Pós-graduação. Agrega-se ainda que, entre outras frentes de atuação do amplo leque de que é responsável, a CAPES, a partir de 2007, com a criação da “Nova CAPES” assume a indução e o fomento à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (www.capes.gov.br).

Somente na área de Educação, hoje, são avaliados e financiados em torno de 150 cursos/programas de PG. Como decorrência da gestão desse órgão, em todas as áreas, a cada ano são formados 14 mil doutores e 43 mil mestres, sendo que é atribuída à CAPES a conquista, por parte do Brasil, da 13ª posição no *ranking* mundial de produção científica. Enfim, do ponto de vista dos números que ostenta e do discurso oficial, como dizem Kuenzer e Moraes (2005), os elogios vêm de todos os lados. Quanto à qualidade da formação propiciada, às exigências em termos de produção/publicações, de titulação em tempos exíguos, à sua forma heterônoma de gestão etc., muitas são as críticas (Chauí, 2003; Bianchetti e Sguissardi, 2009).

Porém este não é o foco do presente texto. O que queremos chamar a atenção aqui é o fato de que uma política de um governo foi transformada em uma política de estado e, hoje, a PG brasileira, financiada e avaliada pela CAPES, é considerada um empreendimento de excelência⁷, tendo conquistado espaço de reconhecimento entre as boas experiências de PG no conjunto dos países, como se pode observar no texto de Ribeiro (2008), incluído na coletânea *Toward a global PhD*⁸ (Nerad e Heggelund, 2008).

Em segundo lugar, apontar para o fato de que, em uma população de quase 210 milhões de habitantes, chegar ao ápice da pirâmide educacional (e social!) no Brasil, isto é, ingressar na PG *stricto sensu*, manter-se e concluir o curso, constitui uma espécie de corrida de obstáculos, um verdadeiro vestibular (mais um!) e são muito poucos que o conseguem. De um lado, ocupar uma vaga na disputadíssima PG *stricto sensu* é uma façanha. Por outro, a pertença a este pequeno e privilegiado grupo, trás a marca da responsabilidade individual e coletiva, como veremos no próximo item.

1.2 O SIGNIFICADO DE SER PÓS-GRUANDO: DO INDIVÍDUO AO COLETIVO

No contexto de uma avaliação heterônoma, decorrente do acoplamento desta com o financiamento, ambos sob a responsabilidade da CAPES⁹, muitas são

⁷ Afirma Ribeiro (2008, p. 134): “Thus, the evaluation has become more exemplary, forcing those areas with less scientific production to raise it: the degree to which this has occurred has exceeded expectations”.

⁸ Em cada um dos cinco PNPBs – o primeiro de 1975 e o quinto abrange o período de 2011 a 2020 – há um foco privilegiado para o qual se direciona os investimentos de esforços e financeiros. É o caso, por exemplo, de uma decisão no sentido de buscar formas de superar as assimetrias regionais ou, como diz Ribeiro (2008, p. 133): “In recent years, one of the greatest challenges we have met has been to increase the linkages between academic research and the world of production”.

⁹ Tendo presente estes e outros aspectos da forma de organização e funcionamento da CAPES é que Sguissardi (2006) se refere ao órgão como sendo uma agência reguladora.

as implicações e os desdobramentos, seja para o discente, individualmente, seja para o coletivo, representado pelo Programa no qual o aluno se insere a partir da conquista de uma vaga. Diferentemente do que ocorre em outras instâncias e níveis de ensino, nos quais o aluno ingressa, na PG, aquilo que ele faz ou deixa de fazer, “têm consequências”¹⁰. Isto é, pertencer a um Programa significa fazer parte de um coletivo que pode ser beneficiado ou prejudicado, dependendo daquilo que cada um dos indivíduos desse coletivo fizer ou deixar de fazer.

Indo mais diretamente ao ponto, pode-se afirmar que discente, docente/orientador, programa, universidade e até o próprio país, estão mutuamente implicados. O desencadeamento da interdependência dá-se a partir do ingresso e desempenho do aluno no curso (mestrado, doutorado) do Programa de PG ao qual ele se vincula. Em termos gerais, uma boa avaliação do aluno -, o que formalmente decorre de cumprir os créditos, qualificar o projeto, apresentar/defender a dissertação/tese e concluir o curso, apresentar trabalhos em eventos, publicar artigos etc., repercute positivamente para o aluno, como indivíduo e para o coletivo no qual ele está inserido, uma vez que o desempenho dos discentes é um dos critérios de avaliação do Programa por parte da CAPES. Ocorre que se o aluno reprova em disciplinas, perde o direito de continuar com a bolsa de estudos, caso ele tenha conquistado uma destas, dado que cada vez se conta com mais alunos e o número de bolsas não evolui na mesma proporção. Se ele não concluir o curso, não poderá beneficiar-se da titulação e de participar de concursos ou progredir na carreira; se desistir, implica negativamente no fluxo do Programa, uma vez que há um controle entrada-saída de alunos (dois anos para o mestrado e quatro para o doutorado). Além disto, indiretamente, o professor/orientador também é atingido, pois o ‘fracasso’ no processo de orientação pode prejudicá-lo na sua avaliação para progredir na carreira, na abertura de novas vagas, na concorrência a bolsas etc. A espiral implicadora atinge também o Programa, uma vez que não manteve o fluxo, não contou com a produção do discente, individualmente ou em conjunto com o docente e, por este e outros critérios, pode ser rebaixado na avaliação¹¹ e com isto, diminuir o financiamento e perder a possibilidade de candidatar-se a algumas opções ou oportunidades que são atributos de Programas nota 5, 6 ou 7. A disputa intra-universidade também é estimulada pelo número de Programas e pela classificação destes. Por sua vez,

¹⁰ Páginas adiante, neste texto, retomaremos esta expressão, abordando-a no que diz respeito às “consequências da teoria”.

¹¹ Os Programas são avaliados pela CAPES em uma escala que vai de 1 a 7. Abaixo de 3, o Programa mantém-se na condição de excluído do Sistema de Pós-graduação, ficando impedido de expedir diplomas, de receber financiamento etc. Um Programa avaliado com nota 3, ingressa no sistema, com as benesses que isto implica, porém não pode permanecer neste patamar por mais de três triênios (os Programas são avaliados todos os anos, porém é no triênio que a nota é atribuída e é determinante das vantagens ou perdas). A nota 4 é uma espécie de objetivo a ser atingido depois da avaliação nota 3. Se, por um lado, não está na fronteira de descredenciamento como este, de outra não agrega grandes vantagens, embora seja considerada uma boa classificação. Um Programa avaliado com nota 5 passa a contar com boas opções em termos de financiamento, possibilidades de celebrar convênios, melhora sua condição de atrair alunos, professores visitantes etc. Os Programas somente podem atingir as notas 6 e 7 quando, em todos os critérios de avaliação atingirem padrão internacional. Para tanto, as exigências são muitas, porém os retornos, em termos materiais e simbólicos são inúmeros também, com repercussões positivas para o Programa, docentes, discentes e instituição. Nas palavras de Ribeiro (2008, p. 134), “the classification ranges from 1 to 7, amplifying the scale of comparison. Classifications 1 and 2 close the degree program, while 3 means fair, 4 means good, and 5 means very good. Classifications 6 and 7 are given only to degree programs which function at an international level and/or meet international standards of excellence”.

a universidade que contar com mais Programas, especialmente, notas 6 e 7, situa-se mais favoravelmente nos *rankings* entre as Instituições. E quanto mais o país conta com Programas de excelência, melhores são suas possibilidades em termos de avaliação comparativa, atraindo estudantes de outros países, ampliando o número de universidades consideradas de padrão internacional etc.

Some-se a isto que aquilo que é feito por cada professor deve ser registrado no Lattes, uma Plataforma que abriga o *curriculum vitae* extremamente detalhado de todos os docentes, que capta, desde que informado, o amplo leque de itens da formação e da atuação desses professores e dos alunos. E, acrescente-se, esta plataforma é pública. Além disto, embora o *Curriculum Lattes* esteja vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que por sua vez faz parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – não ao MEC - seus dados munificam e complementam aqueles da Plataforma CAPES, vinculada a este Ministério.

E assim poderíamos continuar agregando novos elementos e informações, porém consideramos essa breve descrição suficiente para ter-se uma idéia da interdependência, da competitividade que pode instaurar-se, partindo do discente, passando pelo Programa, pela universidade e no extremo, chegando a interferir, de maneira determinante, nas classificações e *rankings* das universidades, no cotejo entre países e blocos. Particularmente este último aspecto pode ser verificado em inúmeros trabalhos como o de Dale (2001), Morosini (2004), Antunes (2008) e a obra coordenada por Bindé (2008). Enfim, a concorrência entre pares e instituições e a já mencionada pressão por produtividade (Waters, 2006; Sguissardi e Silva Jr., 2009), ajudam a entender aquilo que está contido na expressão “capitalismo acadêmico” (Slaughter e Rhoades, 2004) e que está impregnando cada vez mais a universidade na direção oposta à defendida por Laval (2003), ao reforçar que a instituição educacional “não é uma empresa”. Em outras palavras, com base em Chauí (2003), a universidade agiganta-se em suas características de organização e desidrata-se como instituição.

Em síntese, queríamos chamar a atenção para o quanto pertencer a um Programa de PG *stricto sensu* deixou de ser uma questão individual para assumir o estatuto do público, do coletivo. E assim, algo que poderia ser festejado como uma conquista – o caráter coletivo da pertença de um aluno a um curso de PG, por exemplo -, precisa, no mínimo, ser questionado, uma vez que a subsunção do indivíduo ao coletivo resulta não de uma decisão, mas de uma indução, contexto no qual a liberdade é secundada, quando não sacrificada.

2. DO SOLITÁRIO AO SOLIDÁRIO: NA CONTRACORRENTE DA COMPETITIVIDADE

Fizemos uma digressão a fim de poder contextualizar esse locus espaço-temporal chamado mestrado e doutorado ou Programa de PG *stricto sensu*, na busca de compreendermos a importância e necessidade de tomar iniciativas e desencadear atividades que vão de encontro ou na contracorrente da heteronomia, da

competição, muitas vezes pouco disfarçada, que impera hoje na academia, cada vez mais assumido as características da lógica de mercado. O fato de, com uma disciplina poder-se fazer pouco, não desautoriza e nem deve desestimular ninguém a se preocupar em implementar formas alternativas de trabalho e de relacionamento no contexto de um coletivo.

2.1 SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO II EM “TRABALHO E EDUCAÇÃO”: BUSCANDO SUPERAR A COMPETITIVIDADE E O ISOLAMENTO

O Programa de PG *stricto sensu* em Educação da UFSC conta, na sua grade curricular, com esta disciplina. Desde que a assumimos, fizemos uma proposta coletiva de trabalho, no sentido de passar do solitário ao solidário. Na condição de docente e por um período de dois anos, Coordenador (gestor) do Programa¹², tivemos a oportunidade de observar o quanto fatores exógenos, muitos deles apontados nos itens acima, conspiram contra posturas solidárias entre os discentes, para não dizer que favorecem o isolamento e a busca de saídas individuais¹³. Submetidos a estas condições, muitos discentes passam por sofrimentos psíquicos, tantas vezes somatizados, que os levam a suspender o curso por um período (trancamento) ou a abandoná-lo, com todas as consequências individuais e coletivas que advém dessa decisão e que, sinteticamente, apontávamos em item anterior.

Com estes aspectos em mente buscamos construir formas de conspirar contra esse ‘destino’ dos pós-graduandos, organizando a disciplina “Seminário de Dissertação II”, por meio da qual objetivamos contribuir para que os discentes cumpram um dos componentes curriculares do curso/programa, mas, ao mesmo tempo, que, para além da formalidade, exercitem estratégias de solidariedade. Se, na divisão dos conteúdos entre os Seminários de Dissertação, cabe ao I – oferecido no primeiro semestre do curso -, prioritariamente aprofundar aspectos teóricos e históricos relacionados ao trabalho e à educação, com o Seminário II prevê-se o aprofundamento de questões teórico-metodológicas, a fim de subsidiar os discentes no processo de recorte, refinamento, aprofundamento e construção do seu projeto de dissertação, requisito para passar pela etapa de qualificação que deve ocorrer até o décimo quinto mês após seu ingresso no curso.

Entre os objetivos da disciplina destacamos:

¹² Ao concluir a gestão transformamos os apontamentos que havíamos feito no decorrer da vivência do processo em um texto no qual refletimos sobre aquilo que entendemos ser um Coordenador de Programa de PG em um contexto de controle e regulação de uma ‘agência’ como a CAPES. Cf. Bianchetti (2009).

¹³ A possibilidade de formar grupos, turmas, no decorrer das disciplinas são poucas, uma vez que o pós-graduando tem a responsabilidade de cumprir créditos (24 para o mestrado e 48 para o doutorado), predominando as disciplinas optativas em relação às obrigatórias do curso ou da Linha de Pesquisa, o que gera a formação de turmas que raramente agrega o mesmo grupo de discentes, levando a relacionamentos predominantemente superficiais e passageiros. Aliás, esta estratégia de completar um curso a partir do somatório de créditos já havia sido implementada nos cursos de graduação, com a aprovação da lei 5540/68, no decorrer do período ditatorial. Sem deixar de ter presente que é uma das idéias básicas contidas no Processo de Bolonha, uma vez que o discente pode computar créditos feitos, não somente em diferentes cursos e universidades, como em países e continentes diversos. Evidentemente isto, em si, não é um problema, mas quando se pensa em convivência, estreitamento de laços, no mínimo é algo que faz refletir na relação entre ganhos e perdas dessa forma de organização e funcionamento de um curso/programa.

- Refletir sobre a teoria e a prática da concepção/organização de um projeto de pesquisa.
- Aprofundar a compreensão das principais tendências teórico-metodológicas que embasam as pesquisas em educação na contemporaneidade, com destaque para o Materialismo Histórico/Marxismo, o Positivismo/Funcionalismo e a Fenomenologia.
- Problematizar o uso de conceitos e categorias na construção do trabalho científico.
- Contribuir para a elaboração do projeto de pesquisa.

Desde o primeiro dia de aula desencadeamos um processo de trabalho coletivo, iniciando com a apresentação dos discentes. Além de apresentar-se, cada um deles vai para o quadro verde e escreve seu nome e, ao lado, o tema/assunto/título do seu projeto (em construção) de pesquisa. Dessa forma todos ficam cientes da temática de pesquisa de todos. A partir da organização de uma página na rede (*googlegrups*), essa listagem passa a ser de domínio do grupo e cada um é incentivado a contribuir com os colegas nos seus respectivos temas/assuntos de pesquisa. Paralelamente à atividade de organização do conjunto das temáticas de investigação e dos respectivos responsáveis, todos são conclamados a ficarem vigilantes em suas leituras, pesquisas, observações, no sentido de detectar e indicar artigos, livros, filmes, documentários etc. que possam servir de reforço para o mapeamento de fontes de pesquisa para os colegas.

Na sequência é encaminhada a atividade extraclasse a ser desenvolvida para a aula seguinte. De posse da listagem do temas/assuntos de cada um dos colegas, seleciona-se os principais periódicos da área de educação¹⁴ e cada aluno recebe a incumbência de fazer uma 'varredura' no periódico que lhe couber, a partir dos títulos dos artigos, dos resumos e das palavras-chave, visando localizar artigos do periódico sob sua responsabilidade que possam ser de interesse dos demais colegas. Na aula seguinte cada um faz o relato daquilo que localizou, em termos de artigos, para si e para os colegas, no 'seu' periódico. Esse processo é alcunhado de 'o mapa da mina' ou 'do tesouro'. Dele decorrem duas vantagens: 1. Se cada aluno, individualmente, fosse fazer essa varredura das temáticas de seu interesse em todas as principais revistas, despenderia um longo e precioso tempo, levando-se em conta a exiguidade dos prazos para concluir o curso; 2. O exercício de debruçar-se, com mais tempo, sobre uma ou duas revistas apenas, permite, do ponto de vista do conteúdo, uma maior verticalização. Além disto, desafia para o exercício do olhar empático, direcionado a uma preocupação mais acurada com o colega que fica na dependência

¹⁴ Dentre os periódicos indicados, damos preferência àqueles avaliados como Qualis A1 ou A2 (Classificados como internacionais), com destaque, entre outros e dependendo do número de pós-graduandos, para: Educação & Sociedade/CEDES, Revista Brasileira de Educação/ANPEd, Cadernos de Pesquisa/FCC, Educação e Realidade/UFRGS, Educação e Pesquisa/USP, Educação em Revista/UFMG, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP, Perspectiva/UFSC etc. Destacamos aqui que, paralelamente à revista indicada, o que se busca é ampliar o conhecimento dos periódicos da área e, gradativamente avançar, por esta estratégia, para as revistas de outros países. A preocupação é afirmar uma estratégia de busca, com a marca da solidariedade.

das indicações dos outros para mapear os textos relacionados à temática de sua pesquisa. É mais: no momento de socializar os 'achados', direcionados a cada colega, o responsável precisa fazer uma apresentação do periódico, da linha editorial, enfim, da identidade daquela revista, fazendo emergir a convergência e a heterogeneidade de periódicos.

Todo esse trabalho, após a socialização, é reunido em um só texto, constituindo-se em uma espécie de 'mapa do tesouro' relacionado às temáticas de pesquisa daquele grupo de pós-graduandos. Procuramos ressaltar que, além de tomar conhecimento dos periódicos que contém artigos que interessam a todos, esta espécie de "estado da arte" coletiva, contribui com todos no sentido do seu projeto individual, mas também no conhecimento de um amplo leque de revistas, sua linha editorial e, tendo presente que em breve cada um deles poderá estar ministrando disciplinas ou orientando monografias em cursos *lato sensu* ou mesmo na graduação, passará a contar com uma visão do conjunto, seja dos periódicos, seja das temáticas mais pesquisadas e socializadas e aquelas que, em função de pouco aparecer no levantamento procedido, estão a demandar mais investigação.

Uma segunda atividade, de cunho solidário, na sequência das aulas, volta-se aos manuais ou aos chamados livros de metodologia científica ou da pesquisa. Cada pós-graduando é orientado a escolher três desses livros, de diferentes autores e, de preferência, de posturas teóricas diversas, verificando neles a definição dada pelos autores a cada um dos componentes que estruturam um projeto de pesquisa¹⁵.

A cada aula, de um a três componentes da estrutura do projeto são selecionados, na sequência de montagem do projeto, partindo do tema/assunto/título¹⁶ e chegando até os anexos. Assim, da segunda para a terceira aula, cada pós-graduando socializa seus fichamentos a respeito de como os autores que selecionou, definem o que é um tema/assunto/título de uma pesquisa e assim sucessivamente com todos os itens que compõem a estrutura de um projeto. Gravado em *pendrive* e com auxílio do *datashow*, cada um socializa aquilo que encontrou. Após apresentar a definição dos autores ao item pesquisado, cada um expõe para o grupo, qual é ou como delimitou o tema/assunto/título do seu projeto. E todos são conclamados a participar da discussão e contribuir com o refinamento e a elaboração do tema/assunto/título do projeto de pesquisa dos colegas.

Desta forma vamos submetendo a estrutura do projeto a um 'fatiamento'. Cada um dos componentes¹⁷ tomando isoladamente, pesquisado, sintetizado, sem esquecer de localizá-lo no projeto como um todo, verificando qual é o 'papel' de cada parte ou item para a apreensão da proposta de pesquisa em seu conjunto. Aquilo que se

¹⁵ Sempre discutimos o quanto os projetos de pesquisa, no tocante à sua estruturação, caracterizam-se marcadamente como positivistas, mas, ao mesmo tempo, insistimos que seguir as etapas e apreendê-las, garante que se domine uma estrutura que é universal, sendo que qualquer projeto que se queira encaminhar para órgãos de financiamento, necessariamente precisam enquadrar-se naquela estrutura.

¹⁶ Fazemos menção ao tema/assunto/título, uma vez que estamos em uma fase prematura, ainda, para falar somente em título. Este, muitas vezes, acaba sendo definido posteriormente, no decorrer da pesquisa/elaboração da dissertação.

¹⁷ Pelos menos, os seguintes componentes são focalizados isoladamente e, no final, no seu conjunto, constituem o projeto de pesquisa: título/tema/assunto, problema de pesquisa, hipótese(s), justificativa, objetivos, revisão de literatura, fundamentação teórica, cronograma, orçamento, referências e anexos.

explícita como sendo um projeto 'redondinho', resulta da organicidade da temática, conseguida, a partir do adensamento de cada um dos componentes, convergindo à temática-âncora de pesquisa.

Dessa forma, cada parte do projeto, em termos daquilo que dizem os metodólogos, vai cumulativamente sendo apreendida. De forma similar, a construção do projeto, por parte de cada pós-graduando vai avançando por etapas sucessivas, cumulativas, com a contribuição de todos os colegas. E diga-se de passagem que, pela experiência, os colegas, muitas vezes são mais críticos do que o próprio docente ao se referirem a aspectos da elaboração do projeto que está sob análise. Os questionamentos a que são submetidos os colegas, a cada componente apresentado, as sugestões de leitura e elaboração, contribuem sobremaneira para qualificar o projeto em construção e para a tão almejada construção de uma solidariedade que, de tantas formas e meios é prejudicada, em particular pela lógica de organização do curso/programa e em geral, pela própria forma de organização e funcionamento da sociedade como um todo.

O levantamento daquilo que os autores afirmam ser cada um dos componentes, bem como as elaborações e reelaborações de cada pós-graduando, também são sintetizadas e uma cópia, com as contribuições individuais dos componentes do grupo, é repassada a todos por meio da página do grupo, via rede.

Paralelamente a estas investigações dos itens que compõem estruturalmente um projeto de pesquisa, que vão avançando organicamente, embora em etapas, desde o início do semestre o grupo de pós-graduandos é subdividido em três subgrupos com o objetivo de assumirem uma atividade de mais uma das partes cruciais do projeto que é o componente: "Fundamentação Teórica"¹⁸. Aqui a opção é a de desafiar os pós-graduandos a confrontar-se com aquelas que são consideradas as três tendências teórico-metodológicas fundantes ou matrizes, da pesquisa na contemporaneidade, as quais canalizam concepções idealistas do período greco-romano e estão na base de todas as ramificações teórico-metodológicas presentes nas pesquisas atuais: Materialismo histórico-dialético; positivismo funcionalista e fenomenologia.

Inicialmente desenvolvemos uma reflexão a partir da importância e necessidade, em termos filosóficos ou como os denominamos de teórico-metodológicos e epistemológicos, de posicionamentos pessoais e coletivos, a respeito de como e o porquê cada pós-graduando individualmente e no conjunto, precisam assumir uma postura, tomar decisões, engajar-se, uma vez que ser pós-graduando não é uma questão de diletantismo ou de volição pessoal (embora esta seja necessária!). Como já apontamos e voltaremos a ver adiante, o que se faz ou deixa-se de fazer, em um período de tantas contradições, injustiças, exclusões etc., interfere, "trás consequências".

¹⁸ Em alguns artigos, monografias, dissertações e teses, dependendo da experiência de quem está escrevendo, de sua capacidade de 'amarrar', a revisão de literatura e a fundamentação teórica são itens trabalhados conjuntamente. Ocorre, porém, que, com investigadores iniciantes, é não somente importante, como necessário, separar os componentes de um projeto para que fique claro o que cabe a/em cada um deles para a sistematização orgânica de um projeto de pesquisa.

Neste sentido, para o aprofundamento dessas tendências, em termos de fundamentação e de epistemologia, trabalhamos com a ideia de que a neutralidade é impossível. É preciso decidir-se por uma tendência teórica, por uma perspectiva epistemológica e estar ciente de que ela tem uma história e de que, ao assumi-la, decorrerão consequências de todas as ordens. Porém como há uma longa distância da discussão para a prática da pesquisa e suas decorrências, partimos, para a exposição e o debate em aula e para atividades extraclasse, de uma primeira leitura que caracteriza muito bem o problema que envolve esta questão das tendências. Para tanto, utilizamo-nos de um debate que foi muito profícuo, na década de 1970, no Brasil, seja pelas questões teóricas levantadas, seja pelas consequências em termos de compreender a necessidade de decidir-se, de ter que, necessariamente, fazer opções e arcar com as consequências. Trata-se de dois textos que foram publicados em um mesmo número da Revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas/SP. Estamos fazendo referência aos artigos dos professores Sérgio V. Luna e Maria Laura P. B. Franco, à época ambos vinculados à PUC/SP. São dois textos que provocaram debates e que ganharam as páginas de uma das melhores revistas brasileiras, gerando outras discussões em cadeia. São de uma riqueza ímpar, constituindo-se em uma verdadeira Pedagogia, uma vez que foram produzidos e publicizados, com o conhecimento e o consentimento dos autores, cientes de que não deixariam os leitores indiferentes. O primeiro tem como título: *O falso conflito entre tendências teórico-metodológicas* (Luna, 1988). Instigada a entrar no debate, que adjetiva de “honesto”, Maria Laura P. B. Franco (1988), contribui com suas reflexões, questionamentos e rechaços às afirmações de Luna, com o texto: *Porque o conflito entre tendências teórico-metodológicas não é falso*¹⁹.

Decorrente desta primeira leitura-confronto, visando explicitar a importância das questões epistemológicas, teórico-metodológicas, histórico-sociais, axiológicas e teleológicas envolvidas, procuramos evidenciar para os pós-graduandos o quanto, na década de 1980 e anteriores, por menos que se publicasse, mais robustos e contributivos eram os debates, os confrontos decorrentes das publicações, diferentemente do que ocorre hoje, quando a indução por publicar (ou perecer!) faz com que a tônica esteja mais no número de trabalhos publicizados do que em sua qualidade e naquilo que decorre(ria) deles. Expressões como “Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu”, explicitada em tom jocoso por um dos entrevistados da nossa pesquisa que conduzimos sobre a pós-graduação (com bolsa CNPq) ou outra que circula pela rede: “Artigos passados não movem o Lattes”, são indicações de quanto o tempo ‘ruge’, no que diz respeito a publicar, publicar, independentemente do quê e para quê. Na linha dos dois textos citados acima, tivemos um outro debate/confronto que pode ser considerado antológico, na década de 1980 e que utilizamos como

¹⁹ Não adentraremos aqui ao teor do debate, às questões epistemológicas envolvidas, uma vez que o objetivo deste texto é o relato e reflexões sobre um ‘como’ fazer. Porém incitamos os leitores a adentrarem ao conteúdo dos textos, pois realmente valem uma leitura em função dos argumentos postos e opostos, sem que os autores tenham se preocupado em anular o contenedor.

“efeito-demonstração” do quanto é necessário se posicionar e de como esse posicionamento é revelador de compromissos e com quem. Estamos fazendo referência a um segundo ‘contencioso’ no campo das idéias, resultante do embate entre o “conhecimento técnico e o compromisso político”. A referência é aos textos de Paolo Nosella (1983)²⁰ e de Guiomar Namó de Melo (1982), respectivamente: *Compromisso político como horizonte da competência técnica* e *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. O que estava em jogo era a precedência do compromisso político ou da competência técnica. E diga-se de passagem que a defesa dos autores a respeito de: se é da competência técnica que decorre o compromisso político ou o inverso era (e ainda é!) uma questão candente, particularmente pelo momento político que se vivia no país, uma vez que o processo de redemocratização estava fortemente na pauta depois de quase 20 anos de ditadura militar.

O importante para este nosso texto, contudo é que o debate/confronto granjeou ‘seguidores’ para ambas as posições, demonstrando um poder heurístico que somente ocorre quando estão em jogo idéias contraditórias e o que está se buscando é uma síntese, uma salto de qualidade na praxis, uma vez que as posições trazem implicações no engajamento, na atuação ético-política. E é interessante ressaltar que a certa altura do debate, em que as idéias e posições dos autores estavam explodindo em termos de confrontos, o orientador de doutorado de Nosella e Melo, Dermeval Saviani, entra no ‘contencioso’ das idéias, com um texto, por meio do qual busca superar a polarização que estava ganhando cada vez mais adeptos e perigava esterelizar ou anular posições ao invés de provocar um salto de qualidade. Assim Saviani (1983), contribui com o debate ao evidenciar sua preocupação com a direção que a polêmica a respeito dos trabalhos dos seus orientandos estava tomando. Ao justificar sua intervenção, Saviani (1983, p. 111-2), afirma querer contribuir desfazendo “uma imagem equivocada que, por vezes, os artigos polêmicos provocam nos leitores: a ideia de que o autor da crítica desautoriza o autor criticado, coloca-se em campo oposto e se define como seu adversário renitente”.

E assim poderia avançar evidenciando o quanto houve um período em que os debates, os confrontos, os ‘contenciosos’ provocavam discussões e faziam emergir novas e arejadas idéias, bem como posicionamentos voltados à praxis. Serviriam ainda como exemplos os debates provocados pelos textos de Cunha (1981) e Cury (1981). E, como não lembrar das acaloradas e confrontantes discussões a respeito do “construtivismo” e da “desconstrução” do construtivismo, debate capitaneado por Fernando Becker e sua vasta produção sobre a temática e Silva (1993), este

²⁰ Em outro texto decorrente deste, Nosella (2005), retoma o debate dos anos 1980 com o sugestivo e, ao mesmo tempo avaliativo título: *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. No resumo o autor afirma fazer uma “releitura do debate ocorrido na década de 1980 a respeito da relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador (...) o artigo busca compreender a nova forma de compromisso político que o educador e o intelectual em geral precisam praticar, dizendo, por exemplo, que é preciso resgatar o valor da dúvida como método; compreender o processo de amadurecimento da cultura democrática; voltar a refletir sobre o próprio conceito de política “desinteressada” e reafirmar que todo ato pedagógico em si já possui uma implícita dimensão ético-política, questionando, assim, a vinculação burocrática com os partidos” (Idem, p. 223). E quando tratamos dessa questão dos confrontos, não esquecemos os clássicos, como é o caso exemplar da *Filosofia da Miséria* de P.J. Prudhon, publicada em 1846 e a *Miséria da Filosofia*, de K. Marx, de 1847.

colocando em xeque a argumentação daquele, por meio das páginas da Revista *Educação e Realidade*, da FAGED/UFRGS?

Porém, o que importa é mostrar de que maneira procuramos avançar nossas discussões a respeito das tendências teórico-metodológicas e a estratégia que utilizamos ao remeter os debates a outros *loci* espaço-temporais, bem como a autores, a fim de que os pós-graduandos tenham presente que há ‘*background*’ no componente “Fundamentação teórica” que compõe a estrutura de um projeto e que é uma discussão não somente necessária, mas que precisa ser atualizada.

Neste sentido, o marco histórico para o resgate e a prospecção do processo de emergência e expansão das tendências teórico-metodológicas, com a presença e a força que as caracteriza atualmente, é meados do século XIX. Marxismo, Positivismo e Fenomenologia – particularmente as duas primeiras –, são tendências que somente podem ser captadas e compreendidas na materialidade histórica de um período de ebulição histórica, característico do confronto entre burguesia e proletariado, no século XIX, mas que têm sua origem, embora em perspectiva idealista²¹, respectivamente com Heráclito de Éfeso²² (535 – 475 a.C.) e Parmênides de Eléia²³ (530 – 460 a.C.). Porém, se na antiguidade podemos falar de um confronto abstrato ou até de uma polarização no mundo das idéias, de debates acalorados (dialógica) entre os homens (os livres, poucos, portanto!), diferentemente, no século XIX, esse embate vai situar-se na materialidade histórico-geográfica da Europa, no contexto da luta de classes, aparecendo mais destacadamente nos países nos quais o capitalismo, em sua fase industrial, encontrava-se em estágio mais avançado, predominantemente: Inglaterra, Alemanha, França e um pouco mais tarde, Estados Unidos da América.

Diversamente do período clássico do pensamento ocidental, no século XIX, o debate, a discussão, o confronto não conheceram seu alfa e ômega no mundo abstrato, das idéias. Neste período, isto é, no século XIX, o que estava em jogo era a direção, o predomínio, a hegemonia de uma das duas classes em confronto. Portanto a opção não se situava ou a ‘vitória’ não era garantida por quem brandia o melhor argumento, mas pela direção que a humanidade tomaria²⁴, a partir do confronto

²¹ Tendo presente o objetivo deste texto não nos fixaremos em apresentar e analisar aspectos da filosofia dos pré-socráticos que mencionaremos em seguida. Aqui importa situar a gênese, a primeira sistematização de tendências confrontantes, polarizadas, que, na contemporaneidade serão retomadas, porém impregnadas na/da materialidade histórica.

²² Com Heráclito, embora ainda em uma perspectiva abstrata, a questão fundante é a contradição ou, poderíamos dizer, a dialética em estado original. Conforme um dos fragmentos que restam do seu pensamento, o filósofo explicita aquela que é considerada a síntese da tendência que este defende: “Tudo flui e nada permanece; tudo se afasta e nada fica parado... Você não consegue se banhar duas vezes no mesmo rio, pois outras águas e ainda outras sempre vão fluindo... É na mudança que as coisas acham repouso...” (Fragmento da obra de Heráclito presente em diversos sites de domínio público na rede).

²³ Parmênides, ao ater-se ao lógico, ao que é (que, portanto não pode não-ser), ao excluir os confrontos, ao defender a manutenção, a continuidade, dá substância ao primeiro confronto teórico-metodológico da história ocidental, opondo-se às posições de Heráclito e dando origem a uma tradição que terá sua tradução ‘encarnada’ na radicalidade da materialidade histórica, com os positivistas, com os lógicos de meados do século XIX em diante, passando antes por Galileu, Bacon e outros considerados pais da ciência experimental.

²⁴ Esta questão era tão candente à época que até a igreja católica, que sempre esteve ao lado ou foi dominante, teve que assumir uma posição, expressa na Encíclica *Rerum Novarum*, do papa Leão XIII (papado entre 1878-1903). Por meio da Encíclica há uma condenação explícita aos abusos dos capitalistas contra os trabalhadores. Porém a posição ‘revolucionária’ para por aí. Ao propor a saída, os confrontos inconciliáveis sequer são mencionados. Prescreve-se a aplicação dos ideais cristãos por parte de patrões e empregados como estratégia de superação do incontornável confronto entre burguesia e proletariado. Ingênua, mas interesseiramente buscava-se conciliar o inconciliável. Paralelamente um outro aspecto que ajuda a entender as contradições em processo no século XIX é a emergência da chamada “Questão Social” clássica, que se configura a partir das contradições entre capital e trabalho e que pode ser apreendida em profundidade e abrangência na dissertação de Branco (2006). Para uma leitura atualizada do novo leque que compõe a “Questão Social” hoje, cf. Telles (1996).

material que, no limite, levaria não a uma classe assumir o protagonismo, mas sim, à dissolução das classes e à emergência de uma nova forma de organização e de funcionamento da sociedade, momento histórico a partir do qual deveria cessar a validade da divisa: “A história da sociedade se confunde até hoje com a história da luta de classes” (Marx e Engels, 1986, p. 19). A aposta na supressão das classes expressava uma crença e demandava uma praxis que visualizava uma nova fase na história da humanidade na qual a produção coletiva passaria a ser coletivamente desfrutada, deixando de ser privadamente, por uma classe ou pessoas, apropriada.

Portanto, assumir, a partir de meados do século XIX, com mais validade ainda para os dias atuais, um posicionamento ao ou de encontro às idéias que compõem o legado de Heráclito ou Parmênides não é algo sem consequências. A “teoria tem consequências”²⁵, afirma Moraes (2009). Aliar-se a uma postura ou melhor dizendo, assumir uma praxis em cujo contexto a contradição é central, é o mínimo que se pode esperar de alguém que ingresse em uma pós-graduação e de quem se espera posicionamentos de intelectual engajado. Embora este seja o desiderato, as condições denunciadas por Moraes ajudam a entender o porquê em Duarte (2006)²⁶, a formação de intelectuais críticos na pós-graduação esteja mais no âmbito de conquistas a serem alcançadas do que de materializações.

Na segunda década do século XIX, o matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (1859 – 1938), não satisfeito com as explicações dos fatos, acontecimentos e fenômenos dadas pelos filósofos contemporâneos, passa a construir um *corpus* teórico-metodológico alternativo, uma espécie, se assim podemos denominar, de ‘terceira via’, equidistante do marxismo e do positivismo. Sua preocupação é explicar o “fenômeno”, definido como “aquilo que aparece ou se manifesta” (Silva, 2013)²⁷.

Nesta fase da disciplina e como forma de familiarizar os pós-graduandos com esta temática, além das explicações e o envolvimento deles no decorrer das

²⁵ Para os objetivos deste texto, consideramos importante que os leitores tenham a noção, pelo resumo do texto de Moraes, sobre o seu poder de denúncia e anúncio: “A proposta do artigo é levantar a denúncia de que o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais, e formular a crítica de que o atual contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico compromete a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas. O artigo retoma a frase “a teoria tem consequências” e argumenta que a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e introduzindo uma boa dose de irracionalismo e niilismo. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologias da prática condizentes com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. A base teórica do texto é o realismo crítico de Lukács e Bhaskar”.

²⁶ Da mesma forma que fizemos com o texto de Moraes, pelo seu poder de argumentação e vínculo com a temática discutida em nosso texto, reproduzimos o resumo do artigo de Duarte. O autor “aborda algumas características do intelectual crítico e apresenta um critério para avaliação do grau de efetivação da formação desse intelectual nas atividades no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação. É feita também uma análise crítica das condições nas quais ocorre a formação da intelectualidade da educação brasileira nestes tempos de desvalorização do conhecimento. Por fim o artigo problematiza o processo de reprodução da estrutura da vida cotidiana alienada nas atividades das instituições educacionais, incluída a universidade e os programas de pós-graduação em educação”.

²⁷ Deste autor destacamos a conclusão do seu texto, quando afirma que a fenomenologia husserliana é um “marco referencial no pensamento contemporâneo”. E avança afirmando: “O rigor metodológico que Husserl reivindica para a filosofia atesta o vigor com o qual o pensador alemão sempre pautou suas investigações. A título de conclusão deste artigo, julgamos pertinente tecer uma breve consideração. A epoché (sobretudo a *redução transcendental*) parece mergulhar a consciência num estado onde, de uma certa maneira, perdemos a aderência com este mundo real. Certamente é louvável o rigor que Husserl buscava para a investigação filosófica. No entanto, “reduzir” a realidade ao nível do “consciente”, através de sucessivas epochés, para a partir daí tirar conclusões seguras e radicais, *parece não tornar a análise do fenômeno menos problemática*” (Silva, 2013. Destaque nosso).

aulas, lançamos mão de uma obra que consideramos fundante para compreender esta questão do componente “Fundamentação teórica”. Trata-se do livro: *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo*, de Augusto N. Triviños (1987). Embora o autor denomine a obra de “Introdução”, ela cumpre muito mais do que uma função introdutória: apresenta, de maneira acessível, sem ser simplista, os elementos de que se necessita para desencadear o trabalho que atribuímos, como tarefa, aos discentes, para ser desenvolvido desde o início do semestre, paralelamente ao desenrolar dos outros componentes do projeto.

Conforme apontamos anteriormente, desde as primeiras aulas, subdividimos os pós-graduandos em três subgrupos e a cada um é atribuída a tarefa de pesquisar e sistematizar uma das tendências teórico-metodológica para ser socializada, em forma de seminário, proximamente ao final do semestre. A orientação dada é no sentido de que a pesquisa, sistematização e socialização seja feita obedecendo ao seguinte esquema/estrutura, referente ao Marxismo, Positivismo/Funcionalismo e Fenomenologia: Autor/res, obra(s) clássica(s), comentadores, época/contexto histórico de emergência da tendência teórico-metodológica, explicitação da tendência e, finalmente, relação com a educação.

Cada subgrupo tem à sua disposição um turno de aula, sendo que antes do intervalo apresenta o trabalho e após acontece a discussão. Para dinamizar esta parte, o subgrupo relacionado a cada Tendência, fica encarregado de trazer um convidado, especialista-pesquisador do(s) autor(es) de cada uma das Tendências. O convidado participa da aula desde o início, quando da apresentação do trabalho por parte do subgrupo e, após o intervalo faz sua intervenção, comentando e complementando os dados e análises sobre cada Tendência apresentada, seguindo-se o debate.

Desde a distribuição desta tarefa fica explicitado que, dependendo da maneira como o trabalho for assumido, fica no horizonte a possibilidade de retomada da apresentação para fins de socialização, em forma de artigos ou capítulos de livro, dos textos referentes às tendências.

Dessa forma as aulas sucedem-se, concomitantemente à pesquisa e à socialização de cada componente do projeto, do tema/assunto/título aos anexos. A tônica sempre se volta à insistência a respeito da importância de cada um dos itens, uma vez que o Projeto será qualificado na medida em que o somatório dos componentes receber o cuidado necessário para que garanta a organicidade do trabalho que será encaminhado para a etapa de qualificação. A insistência é reforçada no sentido de que o texto ou o projeto é muito mais do que a soma das partes ou de cada um dos itens que o compõem.

Embora, como já adiantamos, a etapa de qualificação pode ser concluída até o décimo quinto mês do início do curso, já trabalhamos com turmas de pós-graduandos que concluíram o semestre, isto é, nove a dez meses desde o início do mestrado, com a qualificação do seu projeto, contando com a presença de uma banca, isto é, o orientador e mais dois convidados e, complementarmente, com a leitura e análise do projeto por parte de todos os colegas da disciplina. E as vantagens, neste caso,

foram imensas, uma vez que todos puderam ouvir as ponderações e as orientações da banca. Da mesma forma, todos os pós-graduandos puderam exercitar-se como 'membros de uma banca' de cada um dos colegas, antecipando um aprendizado que somente adviria ao assumirem a função orientadora com alunos da graduação ou de cursos de PG *lato sensu*. Além do mais, a compreensão de que 'eu sou você amanhã', faz com que cada um exercite a capacidade de ser solidário e empático com o colega, colocando-se no lugar do outro e dando o melhor de si para a qualificação do projeto do colega.

3. PALAVRAS FINAIS

Retomamos aqui a questão da experiência que é pessoal e intransferível. Apesar disto, consideramos que o fato de, por diversos semestres termos trabalhado esta disciplina, encetando uma caminhada com esse desiderato de avançar do solitário ao solidário, temos a convicção de que estão expressos aqui aspectos que vão para além de uma experiência. Estamos falando de uma praxis que foi vivenciada por inúmeros grupos de pós-graduandos e que deixaram seu testemunho relacionado ao enriquecimento conseguido após trilhar este caminho. Além de uma metodologia, isto é, de um caminho, há uma série de vivências, 'encontros' com autores e seus textos e contextos e, principalmente uma trajetória onde o outro passa a ser mais do que um colega com quem partilhamos um espaço e um tempo: estamos com alguém de quem recebemos ajuda e a quem direcionamos esforços e apoio emocional e de suporte para o processo e a conclusão de etapas do curso, em direção ao anelado título de mestre e/ou doutor.

Por fim, se a empiria 'fustiga' a teoria, esta ilumina aquela. E assim, entre questionamentos e iluminuras, viemos dado passos que garantiram que de uma experiência, muitas vezes fundada na intuição, porém permanentemente perpassada pela preocupação com salto de qualidade, o vivenciado e refletido coletivamente, veio transformando-se em uma praxis. Procedermos a este relato, revisitando momentos diversos dessa praxis, fez avolumar-se a certeza de que estamos no caminho e nada mais solidário do que compartilhar. Sem a consciência do intencional, foi este o objetivo que animou esta trajetória de volta, uma volta que resgata e projeta, desafiando a que a próxima oferta desta disciplina, seja conscientemente colocada a serviço do solidário, do coletivo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, F. *A nova ordem educacional*. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

- BIANCHETTI, L. O processo da escrita: Elementos inibidores e facilitadores. In: _____; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- _____. Do escrito ao escrever ou a praxis benincianiana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e universidade*. Práxis e emancipação. Passo Fundo/RS: EDIUPF, 1998.
- _____. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- BINDÉ, J. (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. 2 ed.; Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- BRANCO, R. C. A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. Dissertação de mestrado em Serviço Social.
- CHAU, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; DE LARA FERRÉ, N. P. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
- CUNHA, L. A. Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas e São Paulo, Cortez-Cedes, n. 10, p. 123-31, set./1981.
- CURY, C. R. J. A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil”. *Educação & Sociedade, Campinas e São Paulo*, Cortez-Cedes, n. 9, p. 155-63, maio/1981.
- _____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. www.perspectiva.ufsc.br
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 66, p.75-80, ago./1988.
- GERMANO, W. *Cómo transformar tu tesis en libro*. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas e Rio de Janeiro, Autores Associados e ANPEd, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

- LUNA, S. B. O falso conflito entre tendências teórico-metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 66, p. 70-74, ago./1988.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- MORAES, M. C. M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.107 [cited 2013-11-02], pp. 585-607. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>.
- MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. A. (Orgs.). *Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004
- MARX, K.; ENGLÉS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 6 ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Global, 1986.
- MURRAY, R. *How to survive your viva*. 2 ed. McGraw-Hill/Open University: Berkshire/UK, 2009.
- NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n.14, p. 91-97, 1983.
- _____. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.
- PHILLIPS, E. M.; PUGH, D. S. *Como preparar um mestrado ou doutorado*. Um manual prático para estudantes e seus orientadores. Portugal: Lyon Multimédia Edições, 1998
- RIBEIRO, R.J. Doctoral education in Africa, South America, and Mexico. Brazil. In: NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n. 15, p. 111-143, 1983.
- SENNETT, R. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.
- SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar a avaliação educativa com processos de regulação e controle do estado? *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/NUP, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan.-jun. 2006.
- SILVA, P.C.G. A fenomenologia de Husserl: uma breve leitura Disponível: www.meuartigo.brasilescola.com. Acesso em 03 de novembro de 2013.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, FAGED/ UFRGS, v. 18, n.2, p.3-10, jul./dez., 1993.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- STERNBERG, D. *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York: St. Martin's Press., 1981.
- TELLES, V. da S. Questão social. Afinal, do que se trata? *São Paulo em Perspectiva*, v. 10, n. 4, p. 85-95, 1996

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

TURMINA, A. C. *Mudar para manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital.* Florianópolis: PPGE/UFSC, 2005 (Dissertação).

WATERS, L. *Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da erudição.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto académico atual

EMÍLIA ARAÚJO¹ & ADRIANO DE OLIVEIRA²

Universidade do Minho
era@ics.uminho.pt

Resumo

Nesse texto pretende-se analisar a importância da escrita no contexto universitário e, sobretudo, no contexto de globalização do conhecimento em que decorrem hoje as atividades académicas e a atividade de investigação científica nos espaços das universidades, sobretudo ao nível do mestrado e do doutoramento. Além do estudo bibliográfico sobre o assunto para organizar o atelier da escrita e este artigo, apresentamos e examinamos algumas falas/reflexões dos participantes que descrevem estratégias de escrita/pesquisa/autoria e, principalmente, ambiguidades e pontos críticos que podem possibilitar ou dificultar a conclusão das dissertações e teses. Desse modo, são abordados temas como a democracia, a divulgação científica e a liberdade académica; o processo de Bolonha e as mudanças nos tempos de produção de conhecimento; assim como os receios/medos de orientandos e condicionamentos ao tema de pesquisa/estudo; a escrita e os modelos de orientação; e os desafios da constituição da autonomia no processo de escrita/pesquisa/autoria. Por fim, apontamos o desafio institucional das universidades criarem e consolidarem espaços de discussão do processo de escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos.

INTRODUÇÃO

Neste pequeno artigo, que parte da observação das dinâmicas propostas e desenvolvidas no atelier, prestaremos atenção, sobretudo, aos constrangimentos sobre a escrita, tal com evidenciados pelos participantes, “um certo medo de não escrever exatamente o que o público estudado gostaria mesmo e ouvir sobre si”. Propomos uma reflexão sobre este desafio à escrita, tratando-o no contexto de algumas mudanças a que assistimos nos processos de produção de saberes e de disseminação de resultados científicos e que caracterizam o ambiente de capitalismo académico, em que se planeiam e concretizam os processos de atribuição de graus académicos, ao nível de mestrado e de doutoramento.

Em recente artigo Bangstad (2014) analisa o contexto da liberdade de expressão na Noruega, pós atentados de 11 de Setembro de 2001 e mostra como os académicos e cientistas, sobretudo na área das ciências sociais e humanas, são

¹ Professora auxiliar na Universidade do Minho, departamento de Sociologia. Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

² Pedagogo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, Mestre em Educação, Doutorando em Educação pela UFSC com bolsa FUMDES e Doutorando Sanduíche na UMinho com bolsa da CAPES. Pedagogo – Orientador Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

atores produtores de discursos com forte pendor ideológico e, portanto, com forte capacidade de mobilização social. Com efeito, o processo de escrita científica, particularmente nas ciências sociais e humanas, oferece várias zonas de menor conforto ao cientista, desde logo porque a escrita é, em si mesma, um processo cultural e socialmente enraizado, demandando um envolvimento completo e intenso do autor com todas as dimensões do ato de escrever.

Quando uma tese ou dissertação é entregue e defendida perante uma banca ou um júri, os atos objetivados pela fala e pelos gestos e discursos que atravessam esse “acabar” de um conjunto de páginas escritas, encobrem ou deixam na penumbra do passado do investigador e dos seu(s) orientador(es) as suas experiências e interações. Assim, se lê o excerto seguinte, extraído de um chat de orientação (junho 2014):

!Aluna: Acho que não vou conseguir terminar a tese!! Estou muito bloqueada!
Vejo outras teses com problemáticas muito exploradas, no sentido de mostram o estado atual da literatura em todos os aspetos... Estou a tentar reformular a problemática e acrescentar mais informação. Mas estou completamente bloqueada, acho que está tudo muito confuso
Orientador: Tenha calma okay.. Centre-se apenas na discussão de dados. Para já só isso. Depois disso feito, retoma-se a problemática. Não está confuso. Você é que está cansada. Precisa só de dar ordem e concentrar-se na discussão.
Diga-me se percebe.. e jure que faz o que lhe peço”

Tal como propõe Stanley (2014), o doutoramento, ao qual acrescentaríamos o mestrado, autoconferem-se características de uma “caixa negra” que mostra muito pouco do que realmente acontece e que encobre outros fragmentos significativos de cada um destes processos. Com efeito, muito do que “acontece” durante estes processos de tornar-se mestre ou doutor relaciona-se com a escrita e com os modos de escrever. Tem a ver com o tempo para a escrita e a duração do escrever, do tornar real a dissertação e apresentá-la como um produto final, acabado. E o tempo *de* e *para* escrever é, em si mesmo, um tempo constituído na base das múltiplas experiências que inscrevem o quotidiano dos sujeitos, incluindo as dos orientadores.

O atelier de escrita que organizámos pode ser perspectivado neste artigo como uma série de momentos – de durações reflexivas em que os sujeitos intervenientes – orientados e orientadores – não só descreveram as suas experiências, lançando perspectivas sobre as suas estratégias e táticas de conduzir ou conduzir-se a escrever, mas também e, principalmente, sobre as ambiguidades, dissonâncias e pontos mais críticos desse processo que tanto pode culminar em boas produções, como falhar, não permitindo a conclusão e a apresentação das dissertações e teses. Nesse contexto, as mediações dos orientadores no movimento de escrita/pesquisa são fundamentais, como afirma uma doutoranda³:

Agora essa coisa da escrita e a relação com o orientador isso é que é mais difícil. Então para além da questão da escrita a relação com o orientador ela é definitiva mesma, ela é extremamente importante, inclusive na continuidade do trabalho.

³ Os depoimentos de mestrandos, doutorandos e orientadores foram colhidos durante a realização do atelier de escrita.

Aliás, a demora para iniciar a escrita, o processo de escrita e a redação em si mesmas, são diversas vezes assinaladas como as principais variáveis explicativas das baixas taxas de conclusão dos trabalhos de mestrado e doutoramento. Os participantes do atelier referem-se ao modo como escrevem, elucidando sobre algumas estratégias e dificuldades que enfrentam nesse processo. Entre outras, destacaram a dificuldade em esperar pela inspiração para começar a escrever; a demora e a dificuldade em organizar ideias com sequência lógica; a dificuldade em atingir uma escrita reveladora da *doxa* científica própria a cada área do conhecimento e do caminho metodológico seguido; a dificuldade em lidar com as reformulações e interferências dos orientadores sobre os seus textos, mas também a dificuldade em lidar com os silêncios e alguma indiferença dos próprios orientadores em relação aos seus escritos; o receio de ser avaliado e criticado pelos orientadores, assim como o receio de a sua escrita não ser aceite por quem imaginam que vai ler o texto. Referem-se também várias vezes à dificuldade que sentem em escolher o material a incluir no estudo e a decidir sobre o que é mais importante considerar na análise.

Cada orientando caracteriza uma história singular e as orientações a fornecer da parte do orientador são, em geral, percebidas pelos participantes como necessariamente distintas atendendo às características de personalidade dos orientados, assim como as suas competências e capacidades em relação às diversas fases do processo de escrita e apresentação de uma tese.

No geral, a manifestação destas dificuldades e modos de lidar com a escrita demonstra a urgência do debate académico sobre a escrita, as regras da escrita (por vezes de ordem metodológica, outras teórica, outras de ordem cultural, bem como os aspectos ortográficos, sintáticos e de estilo) e o grau de flexibilidade/alteração com que podem ou devem ser aplicadas, seguidas e, inclusive, receitadas. Permite, também, estabelecer como necessária a socialização para e com a escrita, nas suas diversas modalidades, conduzindo os estudantes, desde fases mais precoces do seu percurso escolar e académico, às várias modalidades de escrita e às diversas formas de escrever para quem, com que material, com que objectivo e a partir de que regras. Genericamente, os participantes do atelier conferem bastante validade à ideia sobre a necessidade de a academia enfrentar o ato de escrever como uma das atividades fulcrais no processo de criação de ciência, como podemos observar na fala dessa doutoranda:

“As dificuldades que eu acho muito, muitas das desistências do mestrado poderiam ser ultrapassadas se essas questões [da escrita] também fossem discutidas nessas aulas não é.”

1. GRADES (IN)VISÍVEIS NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÉMICA

Escrever seria definível como um ato de liberdade, de criação e de criatividade que marca a singularidade dos actores/autores no campo académico e científico. Mas, tal como observámos acima, muitos dos que estão a redigir as suas dissertações de

mestrado e/ou doutoramento sentem limitações de várias ordens a esta escrita. Tais limitações derivam não só das regras da escrita que caracterizam cada área científica, mas, também, das inseguranças típicas do estatuto liminar em que se encontram. Outras, ainda, derivam do peso e da interferência dos próprios sujeitos observados em todo o processo de escrita - definível também como ato de fixação de realidade e de ordenamento de um certo discurso sobre o social. A investigação científica caracteriza-se por regras e modelos diversos entre áreas científicas e estas também produzem estilos diferenciados de orientação e de relacionamento entre os académicos que se posicionam em lugares diferenciais: uns com mais outros com menos poder. Dito de outro modo, o que se escreve, o modo como se escreve e os limites do para quem se escreve podem ser analisáveis enquanto elementos da gramática do poder difuso que caracteriza os universos académicos, nas suas múltiplas variações, não só em termos de áreas, mas também de organizações, rituais, temáticas e contextos culturais de receção, fazendo com que não haja um ajuste exato entre o endereçamento do texto e a resposta dos interlocutores. (Ellsworth, 2001).

Com efeito, o poder de que falámos não se refere, necessariamente e apenas, aos circuitos das relações intra académicos e cientistas no espaço da ciência. Abarca, também, as pressões mais ou menos objetivadas e explícitas dos movimentos sociais, dos partidos políticos, das associações, dos grupos étnicos, da política em geral e das estruturas de governo e de administração de fundos, com sua capacidade indutiva derivada da avaliação como controle e do financiamento. As suas pressões incidem por muitos lados e por múltiplas formas e não coincidem exatamente com denúncias e/ou mediações lineares da voz desses grupos/agentes de pressão sobre a escrita.

Além disso, se nas ciências “duras”, esses condicionamentos se tornam objecto de maior visibilidade e de escrutínio, nas ciências sociais e humanas, as próprias coincidências das linguagens científicas com as linguagens do senso comum, nas suas múltiplas variações, enfraquecem a possibilidade de discernir onde acaba a ciência e começa a escrita voluntariamente obediente ou subversiva, face a tais grupos/agentes de pressão. Com efeito, nas ciências sociais e humanas, mais do que noutras, a investigação e a afirmação de resultados científicos realiza-se na e pela palavra escrita. Destarte, ao escrever, o investigador estabelece relações entre variáveis, descreve e analisa a realidade social, dentro de certas linhas de sentido, cuja leitura e interpretação não são idênticas para todos os recetores, tornando a mensagem científica não só vulnerável durante o processo da sua constituição, como na fase da sua receção final e apreensão pública.

2. DEMOCRACIA E “LIBERDADE” ACADÉMICA

A situação da vida dos investigadores é muito distinta quando comparamos países democráticos, com países em que a censura é geral e assumidamente administrada por um regime político. Todavia, as democracias (que, no entanto, se caracterizam também por níveis diferenciados de liberdade de expressão) comportam vários mecanismos e figuras de censura à liberdade académica, sobretudo nas ciências sociais e humanas e, principalmente, quando a investigação é percecionada

como podendo ter alguma interferência sobre relações, quadros e modelos de funcionamento estruturados e próximos dos poderes estabelecidos. Chemerinsky (1998, 639-40) é da opinião que, no contexto atual, de pressão sobre os indicadores e sobre a necessidade de as universidades colaborarem e estabelecerem laços com a comunidade envolvente e tornarem-se legítimas face a esses meios, a liberdade académica estará em causa. O autor frisa ainda que, quanto mais vulneráveis e menos protegidas judicialmente forem às posições e carreiras académicas, mais subordinação da investigação aos poderes haverá da parte da investigação científica e, portanto, mais limitações à liberdade científica se verificarão. Além disso, o autor alerta para o fenómeno dos investigadores mais jovens evidenciarem pouca preocupação com este assunto, até porque, perante o contexto atual de comercialização da ciência, o consideram “anacrónico”. Comportamento que não é alheio ao facto de a liberdade académica, não sendo plenamente recusada, por parte dos discursos políticos dominantes, é “redefinida” à luz de novos objetivos que se traçam para as universidades, tal como afirmam Rider et al (2013), tornando mais difícil a sua discussão no espaço público, como assunto relevante ao futuro daquelas.

May (2005) e Waters (2006) analisaram os efeitos da implementação da óptica capitalista sobre as universidades, argumentando que os académicos que se afirmam muito pela proatividade e que desenvolvem carreiras assentes na defesa desse capitalismo, embora tenham grande recetividade e sejam muito requisitados, acabam por ser eles próprios os principais reprodutores de uma ciência normalizada e politicamente balizada, isto é, condicionada.

Rigorosamente a escrita académica/científica seria uma escrita livre e autónoma para poder ser “neutra” e “desinteressada” face ao mundo e porque baseada em procedimentos metodológicos regidos por pressupostos de validade e de credibilidade, exigindo um tempo singular para a sua prossecução, uma duração ajustada à ponderação das perguntas, das hipóteses e dos processos de investigação. Mas, no contexto da argumentação que já apresentamos, observa-se nas últimas décadas um distanciamento da universidade face ao paradigma humboldtiano, segundo o qual os professores/investigadores universitários possuem liberdade de ensinar e investigar e a universidade assumida como parceira na construção do estado-nação. Destarte, a universidade era um espaço de “discussão livre e independente das questões críticas da sociedade” (Morgado, 2009, 46). Tal como frisa Noonan (2014), a liberdade académica e a criatividade académica dependem de uma estrutura única de tempo. Como o tempo-pensamento escasseia na universidade atual, este autor afirma que a entrada do tempo-dinheiro na universidade é fatal para a liberdade académica.

3.0 PROCESSO DE BOLONHA E AS MUDANÇAS NOS TEMPOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Todavia, tem prevalecido mais recentemente as reformas de carácter tecnocrático e mercantil como não deixa de ser exemplo, o *Processo de Bolonha*. Reformas que buscam constituir uma universidade que produza mais em menos tempo, realizando parte do produtivismo académico (Slaughter; Rhoades, 2004; Chauí, 2001,

195-196). Nesta mesma linha, Menzies e Newson (2007) explicam que as mudanças nos modos de estruturação das temporalidades e dos tempos na universidade e nos processos de produção do conhecimento têm conduzido a mudanças profundas nas práticas dos cientistas e dos académicos, em geral, entre as quais a necessidade de fazer as coisas rapidamente. A implementação do Processo de Bolonha, a partir de 1999 na União Europeia (incluindo Portugal, a partir de 2006) resultou na diminuição do tempo de duração das licenciaturas para três anos, a visão do curso de mestrado como sequencial ao da licenciatura em dois anos e o doutorado em três anos, podendo no máximo chegar a quatro anos. No Brasil, no final dos anos de 1980 e início de 1990, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sedimenta a sua posição de avaliar e financiar os Programas de Pós-Graduação (PG), sendo um dos principais critérios o Tempo Médio de Titulação (TMT), reduzindo o tempo de mestrado para dois anos e o do doutorado para quatro anos, o que indica uma convergência entre o implementando anteriormente pela CAPES com o Processo de Bolonha em termos da política de redução do tempo de formação de pesquisadores e do predomínio da lógica do produtivismo académico, muito marcado por três indicadores que entram no vocabulário académico: o número de alunos matriculados, o número de diplomados e a taxa de desemprego destes. Essa mudança no tempo de formação de mestres e doutores, como afirma Bianchetti (2006), fez com que a espada (de Dêmocles) do tempo cronológico passasse a ficar constantemente suspensa sobre os Programas de Pós-Graduação, orientadores, mestrandos e doutorandos.

Nesse contexto, a escrita/pesquisa/autoria é um desafio a ser enfrentado por mestrandos e doutorandos, sendo para muito deles a primeira vez que são provocados a escrever/publicar/produzir conhecimento com maior autonomia e, principalmente expor-se publicamente. Isto não significa que antes destas modificações no TMT a escrita da dissertação/tese não era um desafio. Porém, estas políticas de tempo restritos aprofundaram as demandas de orientadores e orientandos, com a consubstanciação de processos de intensificação do trabalho docente de sujeitos envolvidos com a Pós-Graduação (Bianchetti & Turnes, 2013). Além disso, ajuda a compreender o predomínio de uma escrita/pesquisa de pós-graduandos e investigadores voltados para si, para seu público específico dos *campi* académico (Jacoby, 1990), pois o tempo necessário para reflexões/análises densas fica prejudicado. Esse processo pode ter consequências inclusive na capacidade de comunicação e imaginação (Castoriadis, 1999) dos pesquisadores, pois essa troca com o público possibilita o *feedback* realimentando o conhecimento e a imaginação, que são fundamentais para validação, avanço do conhecimento e constituição do pensamento utópico, que descortina novas possibilidades de relações económicas/sociais/culturais.

4. RECEIOS/MEDOS DOS ORIENTANDOS E OS CONDICIONAMENTOS AO TEMA DE PESQUISA/ESTUDO

Uma parte significativa dos participantes no atelier que organizámos dá conta dos receios e das apreensões que sente em escrever os resultados das suas pesquisas

para os próprios públicos que forneceram parte da informação tratada como entrevistados ou inquiridos, ou que estão envolvidos, de forma mais ou menos direta, na argumentação científica realizada. Conforme um/a dos/as participantes:

Tenho algum receio que isso comprometa um bocadinho o meu trabalho. Não encarem bem a comunicação naqueles moldes. A aceitação por parte da instituição daquela comunicação e de algumas situações que são, mesmo que sejam abordadas numa abstração, são bem complicadas por estarem disponíveis pra qualquer pessoa.

Dessa forma, eles manifestam as suas dúvidas a respeito da “recetividade do público”, deixando transparecer algum receio sobre a autoridade desse público em ditar uma visão do fenómeno social estudado e, por isso, pedem algumas sugestões sobre o modo de contornar estes receios e, sobretudo, de escrever de forma livre sobre os resultados das suas investigações. Antes de mais, devemos considerar que se trata de um sentimento muito comum e perfeitamente legítimo, no contexto da academia e do modo de funcionamento das relações e das dependências entre universidade (e o Conhecimento) e o meio envolvente, genericamente englobando um número diversificado de organizações competindo por sua legitimidade e prestígio social. Mas, mais do que isso, deveremos enquanto orientadores, tornar-nos conscientes destes receios e ponderar a tipologia de riscos e de escalas em que podem ocorrer, assim como as suas consequências e efeitos sobre as universidades, os programas de pós-graduação e, de modo especial, sobre os próprios investigadores.

Com efeito, à medida que as universidades interagem com o meio envolvente e criam sobre este vários tipos de fluxos em termos de produtos, informação e reconhecimento, numa junção clara de poderes materiais e simbólicos, as próprias organizações tornam-se não só parceiras, mas também clientes das universidades, investindo em solicitações várias que se relacionam com a investigação. E, desse ponto de vista, elas encomendam pesquisas aos investigadores que a ela podem responder de forma mais ou menos direta, através de consultoria, investigação diagnóstica ou teses de mestrado e doutoramento, respectivamente. Pode começar, deste modo, a fragilização da liberdade académica, assim como da independência e da autonomia do investigado que sente a pressão desses “clientes” sobre a sua escrita: o que diz, o modo como o diz e o que deixa subentendido. Por outro lado, a procura da visibilidade do próprio cientista orientado para temas que considera mais atuais e de interesse mediático pode também exacerbar esses condicionamentos, ao ficar voluntariamente mais exposto.

Mais uma vez, importa frisar a vulnerabilidade das ciências sociais a estes freios e a concomitante manifestação mais ou menos sofredora do investigador na transposição/tradução dos seus resultados. Uma vez essas pressões derivam da própria assunção pelo campo observado, da legitimidade própria para sancionar o que é dito (“*Olhe! que depois eu quero ver tudo o que escreve... mesmo antes de entregar ao seu orientador*”). Mas é óbvio que tais pressões podem nem sequer ser manifestas ou expostas. Por vezes, derivam das próprias representações dos investigadores que atribuem, por inerência, a certas organizações ou actores sociais um estatuto de

maior relevância e/ou poder social (“e, agora, o que escrevo? Que se trata de uma marginalização clara a este grupo?”).

5. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E LIBERDADE ACADÉMICA

Riesman escreveu um artigo em 1958 relacionado com as pesquisas de Lazarsfeld no qual afirmava que uma das fontes principais de pressão sobre a liberdade académica provinha da imprensa local que rodeia as universidades, apresentada sob múltiplas vias aos investigadores, criando circuitos normalizados de divulgação científica. Nesse contexto, é pressuposto de que a imprensa é veículo de orientações ideológicas diferenciadas. Com efeito, vive-se numa sociedade enormemente mediatizada, em que o trabalho do cientista/investigador é requisitado de várias formas, entre as quais pela necessidade de o público reconhecer os fins dos investimentos públicos em ciência e em que, portanto, os resultados científicos acabam também estes a ser traduzidos pelos media e por outros atores comentadores que se tornam, de algum modo, co-produtores das mensagens científicas divulgadas, os desafios à escrita são acrescidos (“*quem efetivamente lê o que eu escrevo, que fins não conhecidos, podem ser realizados com esta pesquisa?*”). Além disso, todos os tipos de resultados podem rapidamente transparecer, em simultâneo e em tempo zero, na opinião pública, através de um sem número de tecnologias de informação e comunicação, o que torna a escrita ainda mais sujeita a limitações.

Aliás, a política de acesso aberto à investigação científica realizada ao nível do mestrado e do doutoramento, sendo um mecanismo de facilitação e de universalização do saber, traz alguns obstáculos no que respeita, justamente, ao tratamento dos temas, organizações envolvidas e identificação das fontes, de forma genérica, com os quais terão de lidar orientadores e orientandos. Por mais debate que possamos fazer sobre a liberdade académica e os modos como ela é facilitada e surge também constringida, ela deve ser assumida como elemento principal na relação orientando/orientador e, possivelmente, como elemento integrante das políticas científicas e de orientações organizacionais precisas que a distingam do debate ético e da ética na investigação, por si mesma.

6. A ESCRITA/PESQUISA, A LIBERDADE ACADÉMICA E A ORIENTAÇÃO

Os orientadores são os primeiros a afirmarem que as principais dificuldades dos pós-graduandos se relacionam com as dificuldades metodológicas em definir um projeto realizável assim como as de escrita (Araújo & Jorge, 2009). No processo de produção do conhecimento as mediações dos orientadores são fundamentais para a superação das dificuldades de mestrandos e doutorandos com a escrita, pesquisa e a autoria. Para Castro (2006) é necessário que no processo de orientação, 50% do tempo de trabalho seja dedicado a questões de estilo, clareza e forma em relação ao processo de escrita/pesquisa. Frigotto (1997), ao analisar o processo de orientação, afirma que, além de superar a fragmentação do trabalho dos investigadores no

campo académico provocada pelas políticas de ensino superior e de pesquisa das últimas décadas, é necessário superar as improvisações orais, estabelecendo como cultura obrigatória, tanto para orientadores e orientados, o escrever e, principalmente, para os orientadores o ato de publicar, ou seja, desenvolver constantemente as habilidades de escrita/pesquisa/autoria e concomitantemente as qualificações teórico-metodológicas (Haguette, 2006). Os participantes no atelier referem como muito positiva na sua experiência a participação em seminários, congressos e conferências e a possibilidade que tiveram em publicar as suas comunicações, por vezes em parceria com o orientador. Em alguns casos, porém, não deixam de tentar demonstrar que esta parceria tivesse desencadeado, na sua perceção, alguma apropriação do trabalho por parte dos seus orientadores, particularmente nos casos em que a intervenção sobre os textos acaba por nula, ou mínima.

Com efeito, a orientação na escrita e para a escrita contém, em geral, alguns dilemas adicionais que se prendem justamente com os modos de apropriação e interferência no texto e que, por vezes, não são entendidos pelos próprios orientandos como formas adequadas de orientação, uma vez que consideram que, desse modo, o texto perde o seu cunho mais pessoal, tornando difícil a sua reformulação, como podemos perceber nessa fala: “Eu escrevi uma coisa, eu escrevi outra, escrevi duas coisas. Eu não consegui entender... Eu não sei escrever, eu não sei entender. Eu não consegui entender o que o orientador queria dizer sobre isso”. Por outro lado, outra doutoranda abordou a falta de mediação por parte do orientador no processo de escrita/pesquisa.

Eu acho que o supervisor, o supervisor que não dá a conhecer o aspecto do texto, não está a assumir a responsabilidade que tem, a responsabilidade formativa. A responsabilidade de dizer isso não está bem, porque se não dissesse ia criar a ilusão que isso é uma coisa mais ou menos. E que há pessoas que não vão desenvolver se não lhe disserem a outras. (...) As outras pessoas precisam do feedback: “esta parte tá bem, está não tá muito bem”. Então é bom trabalhar aí.

Por outro lado, parte destes dilemas, que são também visados e contados pelos orientadores, está hoje muito relacionada com o uso das tecnologias de comunicação e de informação que, ao mesmo tempo que criam várias outras modalidades de relacionamento entre orientadores e orientados, implicam posturas muito singulares de parte a parte que precisam saber codificar e decodificar a informação à distancia, evitando mal-entendidos ou avaliações antecipadas da escrita. Além da maior facilidade de acesso a bancos de dados; ampliação da quantidade e da qualidade na socialização das pesquisas; multiplicação dos trabalhos em rede com instituições nacionais e internacionais, que favorecem a orientação (virtual) em alguns momentos da pesquisa. Por isso, tal como afirma Marques (1998, p 30), ao mudar as tecnologias de suporte da escrita (ex. máquina de escrever para o computador) transformam-se “os ritmos, os apelos ao escrever, as formas de inspiração”, sendo relevante que orientandos e orientadores possam usar estes instrumentos de forma adequada, cumprindo o objectivo da escrita final.

7. A ESCRITA E OS MODELOS DE ORIENTAÇÃO

Numa apresentação sobre internacionalização do ensino superior na Europa ocorrido na Universidade do Minho, a 17 de Junho de 2014, uma representante de uma universidade alemã, descrevia o que era o esquema ainda tradicional na Alemanha relativo à orientação de doutoramento. Ela afirmava que o doutoramento seguia um modelo muito típico: tratava-se do aluno (homem) brilhante que, concluindo a licenciatura e o mestrado, procura um orientador para dele se tornar seu discípulo. Num caminho longo de debate periódico sobre o assunto da tese, deixada a prova plena por parte do seu orientador, este candidato à passagem do ritual deveria provar a sua total autonomia na preparação da sua tese que, ao fim de alguns anos, poderia, ainda assim, não ser considerada merecedora de tal chancela. A escrita recolhia uma das principais qualidades dos candidatos a doutor ou a mestre. Mas, hoje, no contexto de Bolonha e de massificação da pós-graduação, há muitas mudanças em curso.

Os textos que incluem este ebook, designadamente o que escreve Bianchetti, sugerem uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de orientação individual e /ou coletiva, tal como eles vem sendo constituintes dos quotidianos académicos em Portugal e no Brasil, mas também noutros países da Europa onde a realidade está muito longe de ser homogénea. Além do entendimento e da efetiva ponderação prática da escrita como processo social, há mais três questões que se oferecem ao debate e, principalmente, a uma primeira hermenêutica do social constituído, isto é, da praxis tal como ela se apresenta aos atores (orientandos e orientadores), mas também decisores e gestores de ciência e tecnologia. Tal, face aos novos constrangimentos que enfrenta a academia, sobretudo no que se refere à diminuição dos tempos para a investigação e para a obtenção dos graus. Estas questões relacionam-se com a orientação e prendem-se, em primeiro lugar, com o grau de “individualismo/coletivismo” que caracteriza os processos de orientação, conforme os cursos, as áreas científicas e também modos de gestão universitária (conceito este muito pouco preciso, atendendo a que a gestão universitária é ela própria, no contexto da universidade pública, um contexto não especificamente “científico”, mas também político, de luta e de conflito de poder a vários níveis e escalas). Em segundo lugar, prendem-se com a tipologia dos processos de transmissão de conhecimento formal e tácito entre pessoas com diferentes graus de habilitações e, portanto, com diferentes posicionamentos hierárquicos na academia e na ciência. Em terceiro lugar, relaciona-se com os modos de entendimento da orientação, do ponto de vista da avaliação das carreiras individuais dos orientadores, nomeadamente no que respeita ao grau de colaboração entre orientadores no próprio processo de orientação (mais coletivo, ou mais individual).

Com efeito, o modelo mais frequente de orientação que verificamos, tanto ao nível do mestrado como do doutoramento, caracteriza-se por uma relação entre um orientador e um orientando, sendo que o orientador tem, em geral, um papel diversificado em toda a preparação das dissertações, incluindo atribuições que cobrem desde sugestões e definição de um tema de investigação, enquadramento teórico e

outras questões de fundo relacionadas com a metodologia, até ensinamentos mais básicos, como a formatação dos textos, índices e outros.

Tal como poderemos observar adiante neste texto, a orientação constitui uma atividade do professor-orientador que, em geral e no circuito do trabalho académico atual, tal como apresentado no seio do modelo de Bolonha, é grandemente desvalorizado ou entendido como tempo opaco, não sujeito a contagem e, portanto, pago. A *ideologia* de Bolonha (modelo de Bolonha aplicado em concreto, com os constrangimentos vários), propõe um aumento exponencial de alunos em mestrado e em doutoramento (e portanto, de dissertações, relatórios e outros trabalhos que exigem a escrita), incentivando à autonomia do aluno e às tutorias ou orientações. Estas estão a ser planeadas, praticamente em todos os contextos europeus, para fracções horárias cada vez mais reduzidas, o que não é grande parte das vezes compatível com as dificuldades de e para a escrita com que chegam a maioria dos alunos ao grau de mestrado e/ou doutoramento e que, como dissemos, tanto se relacionam com percursos escolares menos valorizadores da escrita, como percursos sociais em que a escrita é ela mesma menos objecto de treino.

No seguimento do texto que escreve Bianchetti, podemos afirmar que o contexto de implementação e de “ressaca” do modelo de Bolonha é também um momento de reconfigurações identitárias do aluno de pós-graduação que, apesar de estar cada vez mais familiarizado com a necessidade de prosseguir para a pós-graduação ao nível do mestrado e do doutoramento e, porventura, de obtenção diplomas conjuntos ou europeus, apresenta, entre outras características, níveis consideravelmente mais baixos de autonomia para definir os seus propósitos e caminhos relativamente à investigação, exigindo mais esforço nos detalhes de orientação científica. As orientações, além se serem em cada vez maior número, são também mais diversificadas (projetos, estágios, dissertações) e não se inserem sempre na mesma temática ou metodologia (variável conforme os processos de trabalho em cada área científica). Além disso, e não raras vezes, o orientador é também conselheiro vocacional, influenciando e potenciando escolhas profissionais.

Em termos muito concretos, e tal como se havia argumentado noutra publicação (Quartieiro et al, 2012), o suposto aumento de autonomia do estudante consagrado no modelo de Bolonha e reformas seguintes, camufla o efetivo dispêndio de tempo para a orientação, não se revelando uma correspondência entre a importância efetiva da orientação para o alcance dos objetivos finais (a apresentação da dissertação e obtenção do grau) e o reconhecimento do tempo necessário para a orientação adequada ao perfil do orientando e do seu projeto. Aumento de tempo que, para todos os efeitos, não é ele próprio “opaco” e não registado, por duas vias: em primeiro lugar, como dissemos, por não contar ou contar muito pouco para a avaliação na carreira e, em segundo lugar, por ser convertido em tarefa “anacrónica”, face às prerrogativas formais de Bolonha, sendo considerado de menor importância.

É neste contexto que se torna relevante juntar estas várias peças do puzzle da escrita académica e científica, equacionando mais a fundo o papel da orientação

científica (Bianchetti & Turnes, 2013) e os seus objetivos num tempo em mudança, quiçá alternativas aos modelos até agora seguidos, nomeadamente potencializando-se a modalidade de orientação coletiva, com ou sem aulas presenciais.

8. OS DESAFIOS DA CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE ESCRITA/PESQUISA/AUTORIA

Para que a escrita não surja de forma penosa como um ato controlado, agrihoadado a pressões/coerções externas objectivas ou apenas esperadas e/ou percebidas, destaquem-se alguns cuidados fundamentais a ter na elaboração dos projetos e, depois, uma precaução essencial no tratamento dos resultados, tal como apresentados pelos participantes no atelier. Observa-se a necessidade de ajustar o tema da investigação aos capitais académicos e relacionais do investigador e do seu orientador. A questão é como construir um novo sujeito-pesquisador. O sujeito “que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos de prático”. (Castoriadis, 1999, 35). E a construção do sujeito/pesquisador/autor/autônomo é um processo que vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia. Na heteronomia entram o papel da educação e das relações sociais, a importância dos adultos, dos professores em dar direções, indicar o que é secundário e o que é essencial (Saviani, 2007), quais são os conhecimentos fundamentais a serem dominados, a partir dos quais as novas gerações ganharão “autonomia” e saírem da menoridade (Kant, 1784). Desse modo, o texto escrito pelo investigador em formação resulta “de uma intervenção intelectual do professor, planejada, deliberada e organizada” (Evangelista, 1996, p. 178).

No campo académico essa autonomia nunca é completa, pois “o pesquisador-autor escreve por exigência da academia, dos pares, não por exigência orgânica... não escreve para alívio interno, mas para prestar contas externamente...” (Soares, 2001. p. 76), portanto sofre persistentemente constrangimentos institucionais que relativizam a possibilidade da autonomia absoluta. Tal como dissemos, no contexto da liberdade académica e da não consideração de fronteiras ao conhecimento, as limitações temáticas podem constituir um sério problema e, por isso, a vigilância sobre a escolha dos objectos de estudo e as suas implicações e contornos socio-políticos é fundamental, assim como e de modo muito especial, a definição de um caminho metodológico seguro, credível e passível de verificação. Mesmo fundamentando um caminho metodológico e a sua validade, não é clara a legitimação dos resultados e a sua aceitação por parte dos públicos objeto de estudo, pois há uma luta para saber quem pode dizer a verdade sobre o mundo social e físico (Bourdieu, 2004). Todavia, nestes casos, o investigador terá apresentado e seguido o caminho que lhe compete como investigador, mesmo que as conclusões não sejam aceites e até porque elas não têm de ser aceites.

O facto de muitos mestrandos e doutorandos terem dificuldades com a escrita exige que os programas de pós-graduação estabeleçam estratégias capacitando para a escrita, pois o domínio desta é fundamental para nos constituirmos como

pesquisadores e para o desenvolvimento da pesquisa consubstanciada na dissertação/tese. Destarte, uma das diretrizes centrais no processo de pesquisa é a escrita como “o princípio da pesquisa”, por isso o maior desafio é começar a escrever, pois só “escrevendo se escreve” (Marques,1998, p. 9) e se reescreve. Escrever e pesquisar são processo humanos. Aliás, a criação da escrita possibilitou “a elevação da ciência acima dos limites do espaço e tempo” (Childe,1986, p. 182). Para ser escritor, é preciso ser autor. Um dos mitos nesse processo é o de que escritores/autores são seres iluminados com grande dose de inspiração. Thomas Mann (2014) questiona esta ideia ao dizer “o escritor é um homem que mais que qualquer outro tem dificuldade para escrever”. Também George Orwell (1947) diz que “escrever um livro é uma luta horrível e cansativa, e o processo se parece com uma batalha contra uma doença longa e dolorosa”, quebrando, dessa forma, o mito que escritores/autores são seres dotados de inspiração quase divina.

Muito especificamente em relação ao processo da escrita de um doutoramento, Stanley (2014:19) escreve o quanto esse processo contamina e altera os seus ritmos e penetra no corpo. Ela afirma, contando da sua história:

To [my friend in Montreal], I hadn't changed much, although I *have* changed since Poland [where he and I worked together, in the mid-1990s], it's just that I've also changed back. I am like the postcards you see in Warsaw's old town, a triptych of photos. Frame one, 1938, sepia, Canaletto's beloved old buildings; frame two, 1945, harsh black and white, a pile of rubble, the Zygmunt statue from Plac Zamkowy broken among boulders; frame three, today, colour, the “old” buildings are back, pristine, rebuilt after the war like nothing ever happened. The old town *Stare Miasto* is defiant in its moniker. I am Warsaw. In Poland I was fat, then for seven years I was happy and slim, and now, with doing the damn PhD, I have lived on biscuits and other rubbish, working 16-hour computer-front days, and I am fat again. Sure, this is weight that can again be lost, and will be, but when [my Montreal friend] saw little difference in me, I sighed.

Nesse contexto, o texto escrito, ao ser publicado, é um sujeito indefeso, pois está aberto a diferentes leituras e críticas. Dessa forma, escrever/publicar para muitos afigura-se um tormento, como expressa essa doutoranda: “Foi a questão da escrita que me fez quase desistir. Como eu muitos colegas que como eu acho que não vão conseguir, que não conseguem porque é assustador. E é, escrever dói”. Porém, o desafio da autoria precisa ser enfrentado pelos pós-graduandos, pois autoria em ciência implica escrita/pesquisa. Tal como dissemos antes, os media constituem atores de relevo no processo científico em todas as áreas e a escalas diversas. Embora funcionem como mediadores da mensagem científica e sejam usados pelos próprios cientistas para criarem o seu próprio reconhecimento social e notoriedade (dos media *mainstream*, aos media sociais), desempenham um importante papel na constituição do autor/escritor. Por isso, afirma-se ser necessário que os orientandos assumam publicamente seus escritos, deste modo qualificando o seu processo de escrita/pesquisa/autoria materializada na interlocução de muitas falas/escritas/pensares. Afinal, “toda pesquisa precisa tomar uma forma visível, para que possa circular, ser lida, aprimorada, contrariada ou utilizada”, possibilitando criação e não só reprodução (Machado, 2002, p. 51).

Diante da necessidade de divulgação dos seus escritos/pesquisa para a constituição da autoria, a universidade, por meio dos seus Programas de Pós-Graduação, precisa articular espaços para publicação, pois, como afirma Silva (2008, p. 365):

Cada vez que a universidade ignora a necessidade da viabilização de projetos que engendrem práticas de leitura/escrita com vistas à construção da autonomia do aluno para responder pelo que diz e pelo que escreve, leva-o à não-consciência do outro, à negação da autoria, da identidade do outro; e, conseqüentemente, a seu silenciamento como autor.

Esta citação conduz-nos, de novo, à conceitualização de Stanley (2014), segundo a qual os processos de preparação de uma dissertação se apresentam como uma espécie de “caixa negra”. Não só porque comportam todo um conjunto de elementos, eventos e momentos não traduzíveis no texto e não completamente dizíveis, mas porque encerram os dilemas, na generalidade dos casos, do processo da própria escrita, do enfrentar a “tela em branco” e, principalmente, viver sob a progressiva redução do tempo para escrever. Neste quadro, serão inteligíveis as práticas condizentes ao manuseio de técnicas e de instrumentos que permitam a familiarização e a socialização para a escrita, nas suas diversas modalidades e que incluam estratégias metodológicas adaptadas a cada área científica. Além disso, é prudente a posição de Castro que afirmava já em 1978 que a “experiência de fazer um mestrado talvez tenha como grande ganho pessoal um imenso aumento na capacidade para se fazer entender por escrito na língua pátria” (Castro, 2006, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade necessita estabelecer institucionalmente uma política de investigação acompanhada do ato de escrita/pesquisa/publicização, pois é “indispensável uma política de comunicação e argumentação da universidade consigo mesma integrando todos os seus setores, de cada universidade com as demais e da universidade com a sociedade humana hoje posta em escala global” (Marques, 1998, 131). Foi nossa pretensão neste texto refletir sobre a importância da escrita no contexto académico e, sobretudo, no contexto de globalização do conhecimento em que decorrem hoje as atividades académicas e a atividade de investigação científica nos espaços das universidades, sobretudo ao nível do mestrado e do doutoramento. Procurámos mostrar, principalmente, a fundamentação cultural e social da escrita e os condicionamentos por que passa no contexto universitário atual, centrando no produtivismo académico, em que privilegia o número de artigos e a diminuição do TMT dos pós-graduandos. Com efeito, assinalamos que as dificuldades de escrita/pesquisa/autoria de pós-graduandos e orientadores dão conta da necessidade de discussão e formulação de um projeto institucional que facilite a qualificação do processo de escrita/pesquisa dos orientandos / investigadores e dos orientadores/pesquisadores/investigadores e que incluam a criação de espaços académicos contínuos de análise da relação orientador/orientando.

O texto revela algumas das principais dimensões da escrita no espaço académico e científico, mostrando algumas posições de força em que a escrita se pode desenvolver hoje, alguns dos seus principais condicionamentos, de carácter mais material ou simbólico. A este respeito, observamos importantes pontos de ligação entre a liberdade de expressão e a liberdade académica e a sua relação de associação com a escrita científica. Ao apresentar a escrita, não unicamente como ato individual que respeite a cada investigador - mas como um ato social, que envolve o relacionamento entre autores/orientadores, assim como variáveis de política científica organizacional e central, demos conta de algumas estratégias de aprendizagem e de avaliação da escrita que passam pelo reforço das práticas de *mentoring* e que pressupõem a superação da dualidade entre graduação e pós-graduação, ao permitir que os primeiros aprendam diretamente dos segundos, modos de fazer e de estar que contribuem para a constituição do pesquisador/autor.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. & JORGE, A. R.. (2009), *O mestrado em tempo de hacking: dos tempos individuais às regulações institucionais*, Emersinde, Edições Ecopy.
- BANGSTAD, S. (2014), The weight of the words: the freedom of expression debate in Norway. *Race Class*, v. 55 n. 4, p.8-28
- BIANCHETTI, L. (2006), O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: _____. & MACHADO, A.M. N. *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, (2.^a edição – pp. 165-185), São Paulo: Florianópolis, Cortez: Editora da UFSC.
- BIANCHETTI, L. & TURNES, L. (2013), As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, UFV, v. 4, n. 2, p. 419-442, jul./dez.
- BIANCHETTI, L. & MACHADO, A.M. N. *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. (2.^a edição – pp. 371-382), São Paulo: Florianópolis, Cortez: Editora da UFSC.
- BOURDIEU, P. (2004), *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo, Editora UNESP.
- CASTORIADIS, C. (1999), Para si e subjetividade. In. PENA-VEJA, A & NASCIMENTO, E. P. do, *O pensar complexo*, (pp. 35-46), Rio de Janeiro, Garamond.
- CASTRO, C. M. (2006), Memórias de um orientador de tese: um auto relê sua obra depois de um quarto de século, in BIANCHETTI, L. & MACHADO, A.M. N. *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, (2.^a edição – pp. 109-134), São Paulo: Florianópolis, Cortez: Editora da UFSC.
- CHEMERINSK E. (1998), Is Tenure Necessary to Protect Academic Freedom?, *American Behavioral Scientist*, v. 41, 5, p. 638-651.
- CHILDE, G.. (1986), A revolução no conhecimento humano. In _____. *A evolução cultural do homem*. (5.^a edição – pp. 176-218), Rio de Janeiro, Zahar.

- CHAUÍ, M. (2001), *Escritos sobre a universidade*, São Paulo, Editora UNESP.
- ELLSWORTH E. (2001), Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*, Belo Horizonte, Autêntica.
- EVANGELISTA, O. (1996), Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e Texto. Leitura crítica. Escrita criativa*, (pp. 176-181), São Paulo, Plexus, V.I.
- FRIGOTTO, G. (1997), Lições do ato de orientar e examinar dissertações ou teses, In BIANCHETTI, L., *Trama & Texto. Leitura crítica. Escrita criativa*, (pp. 181-198), São Paulo, Plexus, V.II.
- HAGUETTE, T. M. F. (2006), Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In
- JACOBY, R. (1990), *Os últimos intelectuais*, São Paulo, Trajetória cultural/Edusp.
- KANT, I. (2003, dezembro, 31), O que é o esclarecimento?, in *Revista Espaço Acadêmico*, Acedido em 19 de abril de 2013 em <http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc_kant.htm>.
- MANN, T. (2014). In Gregório, S. B., *frases e pensamentos*, Acedido em 16 de junho de 2014 em <https://sites.google.com/site/sbgfrases/mann-thomas>
- MAY, T. (2005), Transformations in Academic Production Content, Context and Consequence. *European Journal of Social Theory* 8(2): 193–209
- MARQUES, M. O. (1998), *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, (2.ª edição), Ijuí, Editora Unijuí.
- MORGADO, J. C. (2009, janeiro/abril), Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, pp. 37-72.
- MENZIES, H. e NEWSON, J. (2007), No Time to Think: Academics' life in the globally wired university. *Time Society*, v. 16, n. 1, p. 83–98
- NOONAN, J. (2014), Thought-time, money-time, and the temporal conditions of academic freedom, *Time and Society*, p.1-20
- ORWELL, G. (1947), Porque eu escrevo? In *Revista espaço acadêmico*, Acedido em 11 de fevereiro de 2014 em <http://www.espacoacademico.com.br/029/29orwell.htm>.
- QUARTIEIRO, E., ARAUJO, E. BIANCHETTI, L. (2012), *Os tempos da (na) investigação em tempos de crise*, Acedido em 12 de junho de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22818/1/tempo%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20tempos%20de%20crise.pdf>
- RIESMAN, D. (1958), The Local Press and Academic Freedom. *American Behavioral Scientist*, v.1, p. 3-8
- RIDER, S., HASSELBERG, Y e WALUSZEWSK, A. (2013), Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The breakdown of the scientific thought, Springer.
- SAVIANI, D. (2007, janeiro/abril), Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.
- SILVA, Obdália S. F. Entre o plágio e autoria: qual o papel da universidade? In *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio./ago 2008. p. 357-368. Acedido em 23 de setembro de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>.

- SOARES, M. (2001) Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, A. F. et al (Org.). *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais*, São Paulo, Cortez.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. (2004), *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- STANLEY, F. (20014), Writing the PhD Journey(s): An Autoethnography of Zine-Writing, Angst, Embodiment, and Backpacker Travels. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1-26.
- WATERS, L. (2006), *Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da erudição*, São Paulo, UNESP, 2006.