

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

EMÍLIA ARAÚJO<sup>1</sup> & ADRIANO DE OLIVEIRA<sup>2</sup>

*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

---

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

<sup>2</sup> 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 mostrarem 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 doutoranda<sup>3</sup>:

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.

<sup>3</sup> 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 acadêmicos, 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 acadêmico, muito marcado por três indicadores que entram no vocabulário acadêmico: 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* acadêmico (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 econômicas/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 constrangida, 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, agri-lhoado 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 incluem 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/publicação, 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 acadêmico e, sobretudo, no contexto de globalização do conhecimento em que decorrem hoje as atividades acadêmicas 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 acadêmico, 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 incluem a criação de espaços acadêmicos 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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](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.