



**LEGADOS PEDAGÓGICOS**  
**DA BUSCA E DA CONSTITUIÇÃO**  
**DE UMA TEMÁTICA DE**  
**PESQUISA:**  
**ORIENTAÇÃO E ESCRITA DE**  
**DISSERTAÇÕES E TESES**

Lucídio Bianchetti  
Programa de Pós-graduação em  
Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina

Vou alinhar alguns elementos constitutivos da minha trajetória formativa e de atuação profissional – em termos de texto e contexto - visando trazer à tona aspectos do processo de construção do tema de pesquisa ao qual venho me dedicando, de modo mais intenso, formal, com suporte do CNPq, via Edital Universal entre 2002 e 2005, e como bolsista produtividade (Pq), desde 2005 até o momento atual: a orientação e a escrita de dissertações e teses.

Em relação à busca de um tema de pesquisa ocorre algo similar àquilo que é relatado pelo bibliófilo José Mindlin<sup>1</sup> (1914-2010) ao referir-se à sua ‘garimpagem’ de obras raras: “A gente procura o livro e o livro procura a gente” (Mindlin, 1997, p. 54). Esta frase sintetiza a estratégia desencadeada por ele para construir sua biblioteca. Na obra

*Uma vida entre livros*, o autor narra o processo que empregava para conseguir obras raras, paixão a que se dedicou no decorrer de sua vida. Relata que desencadeava a busca desses livros em sebos, seguindo uma metodologia: indagava ao livreiro se a obra procurada constava do seu acervo. Na primeira investida, frequentes vezes, não obtinha sucesso no seu intento. No entanto, geralmente, o livreiro afirmava que conhecia a obra e que ela já estivera em sua posse. Mindlin conta, então, que deixava seu cartão de visitas com o livreiro, juntamente com o pedido de que este o informasse ao receber novamente a obra buscada. A partir daí desencadeava-se o processo de busca da obra por parte do livreiro e de espera por parte de Mindlin.

Na esteira desse caso exemplar, diria que um tema de pesquisa, primeiro, a gente o busca, depois, ele nos procura. Delimitar esse tema, como ponto de partida-chegada-partida, é percorrer uma trajetória de buscas – individuais e coletivas -, de achados, de descobertas, de frustrações, de alegrias, de (des)encontros, de aprendizagens, de participação em coletivos, nos debates para elevar a compreensão de problemas complexos, visando contribuir na construção de saídas alternativas a problemas no campo acadêmico e histórico-social. Para que o tema nos

---

<sup>1</sup> José Mindlin (1914-2010), advogado, jornalista, industrial (dono da Metal Leve SA), fez parte do Conselho da Federação das Indústrias do Estado de SP (FIESP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi membro da Academia Brasileira de Letras e Secretário de Cultura,

Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Aficionado leitor e colecionador de obras raras, construiu uma gigantesca biblioteca particular. Em maio de 2006, um acervo de cerca de 15 mil obras da sua “Biblioteca Brasileira” foi doado à Universidade de São Paulo.

procure é preciso que se instaure uma atitude de busca, de divulgação, de socialização entre os pares, da temática a que estamos nos dedicando, a fim de que, ao se depararem com textos, eventos etc. relacionados ao tema que escolhemos, passem a nos enviar referências, a nos contatar, informando sobre eventos afetos à temática. Além de contar com as trocas entre pares, na era digital, é importante ter presente o fator algoritmo: quanto mais revisão de literatura fizermos, quanto mais nos envolvermos com a nossa temática, mais seremos destinatários de textos, pesquisas e eventos relacionados a ela! Como ponto de partida, na questão da escolha do tema, é bom ter presente a fala de Eco (1988, p. 5): “Trabalhando-se bem, não existe tema que seja verdadeiramente sem nexos. Conclusões úteis podem ser extraídas de um tema aparentemente tolo ou periférico”. Nesse aspecto, o que conta é proceder a um adequado recorte temporal e temático do assunto. E mais: que a temática seja desafiadora e acadêmica-histórica-socialmente relevante. Se formos persistentes, fiéis a temáticas com essas características, acabaremos nos apropriando delas e nos tornando referências nelas, inaugurando-se um círculo virtuoso do qual sairemos ganhando e poderemos trazer contribuições qualificadas para o debate e a busca de alternativas a problemas que se vão para muito além do acadêmico.

Essa busca, como processo, se dá em *loci* espaço-temporais específicos, com suas características e peculiaridades. Nesse sentido, o contexto histórico-social e acadêmico-científico do qual faço parte no processo da minha formação universitária [graduação em Pedagogia (UPF/RS, 1975-1979), mestrado em Educação (PUC-Rio, 1979-1982), doutorado em Educação

(PUC/SP, 1994-1998) e, por fim, estágio pós-doutoral (Universidade do Porto, 2009-2010)] e início da minha inserção profissional, no magistério, a partir do início dos anos de 1980, é um contexto conturbado, atravessado por crises.

Em termos contextuais, o final dos anos 70 e o decorrer dos anos 80 do século XX marcam pontos de inflexão nos movimentos contestatórios à manutenção do *status quo*. O Maio de 1968, em termos mundiais, é um movimento icônico nesse processo. No Brasil não foi diferente. A ditadura, depois de “escancarada” e “envergonhada”, começa a emitir sinais de que está “encurralada” na direção da sua “derrota” (Gaspari, 2002a e b; 2003, 2004). Em termos políticos, a lei da anistia, o movimento das diretas-já e, por fim, a promulgação da “constituição cidadã”, em 1988, são evidências visíveis e esperançosas que apontam na direção da construção de uma sociedade mais justa, participativa, democrática, inclusiva.

Esse movimento contestatório também adentra os *campi*, invade a escola, perpassa o processo pedagógico. Obras como *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1975)<sup>2</sup>, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970), *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (Cunha, 1975), *Escola e Democracia* (Saviani, 1983), entre outras, pautam o debate, influenciando o ser/fazer da escola/universidade, quer na questão do acesso e da permanência, quer no próprio processo de ensino-aprendizagem.

No campo da pesquisa, os sagrados mandamentos da neutralidade e da objetividade científicas, particularmente nas áreas de Sociais e Humanas, também são submetidos a forte contestação. Emergem com força as chamadas

---

<sup>2</sup> No Brasil, a publicação é desse ano, embora a obra já circulasse no país desde sua publicação na França.

“abordagens qualitativas” em pesquisa. Adere-se entusiasticamente à “Pesquisa participante” (Brandão, 1984) e à “pesquisa-ação” (Thiollent, 1985)<sup>3</sup>. Enfim, há um caminhar para o extremo da pesquisa-intervenção.

No que diz respeito à pesquisa, o confronto se dá entre a abordagem positivista e a dialética ou materialista histórica. Paradigmático nesse aspecto da pesquisa é o confronto capitaneado por dois textos que tratam de concepções de pesquisa: Luna (1988) publica o texto: “O falso conflito entre tendências teórico-metodológicas”, dando origem ao texto confrontante de Franco (1988): “Porque o conflito entre tendências teórico-metodológicas não é falso”<sup>4</sup>.

O início da minha atuação profissional, em 1983, no Curso de Magistério de Segundo Grau, na Escola Estadual Nicolau de Araújo Vergueiro, em Passo Fundo, RS, e no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), marca o desafio de construir-me professor, dado que, seja no então Segundo Grau, seja na universidade, o peso da atuação recaía sobre o Ensino e, secundariamente, sobre a Extensão. A atividade de Pesquisa inexistia como atividade formal, prevista, seja na grade curricular dos cursos, seja no tempo de

trabalho dos professores. A pesquisa que se fazia era a bibliográfica, visando à preparação das aulas ou à pesquisa-intervenção, como atividade de extensão universitária, especialmente devido à condição de comunitária da UPF – ou privada sem fins lucrativos –, na sua relação com a comunidade local e regional.



Na formação de professores para o Magistério do Segundo Grau, na disciplina de Fundamentos da Educação e Estágio Supervisionado e na disciplina de História da Educação, no Curso de Pedagogia, além dos conteúdos previstos na grade curricular, eu colocava em relevo a importância e a necessidade da leitura como pressuposto para a escrita.

O despertar para a importância da leitura estava relacionado a uma prática pessoal, de hábito de leitura, forjada na influência de alguns professores e no envolvimento em atividades de ensino e extensão. Dentre os professores, destaco a influência do Filósofo e Pedagogo Elli

<sup>3</sup> Em pleno processo de adesão entusiasmada às abordagens qualitativas em pesquisa, como a melhor estratégia de investigação **sobre**, mas principalmente, **com** as classes populares, a obra *Refletindo a pesquisa participante*, de Maria Ozanira da S. e Silva (1986), foi um alerta qualificado em relação à necessidade de manutenção do rigor teórico-metodológico e o compromisso sociopolítico no processo e busca de resultados das pesquisas. Na mesma direção vai o livro *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*, de Menga Lüdke e Marli André (1986). Na obra de Silva (1986) e em muitas outras sobre pesquisa, naquele momento, a “enquete operária efetuada” por Karl Marx (1818-1883) junto a um sindicato é sempre mencionada como o caso clássico-inaugural da pesquisa participante. Para mais detalhes a este respeito, ver Thiollent (1980).

<sup>4</sup> Nesse período grassaram confrontos, resultantes de debates e da própria práxis. Exemplar foi também o debate desencadeado por Guiomar Namó de Melo (1982), com o livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, gerando a manifestação confrontante de Paolo Nosella (1983), com o texto *Compromisso político como horizonte da competência técnica*. Na busca de superação do debate polarizado, Dermeval Saviani (1983), tendo sido orientador de ambos, publica o texto: *Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)*. Anos depois esse debate continuava rendendo, como demonstra o próprio Nosella (2005) no texto: *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*.

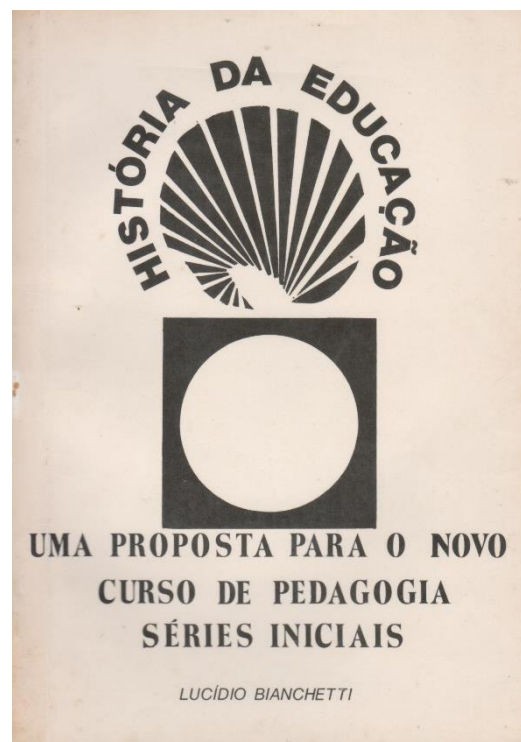
Benincá (1936-2020) que, na condição de intelectual engajado, soube desafiar gerações de alunos a comprometerem-se com o processo de transformação. O legado desse mestre vem sendo objeto de pesquisa, de ações pedagógicas e de constituição daquilo que vem se caracterizando como “práxis dialógica benincaniana”<sup>5</sup>. Além de incentivar a leitura, Benincá desafiava constantemente ao escrever. Insistia que se a gente quisesse dizer algo, era melhor primeiro escrever, pois na fala admite-se confusão mental. No escrito, o que se pretende dizer tem que estar muito claro<sup>6</sup>, tem que se bastar sozinho, ser autoexplicativo, pois o autor, tal como o advogado de defesa, não poderá estar sempre acompanhando o seu texto para defendê-lo, para esclarecer o leitor a respeito do que ‘eu quis dizer’. Entre suas estratégias para incentivar a escrita estava a do “registro” ou da chamada “memória de aula”, um breve texto escrito nos minutos finais de cada aula, que tanto servia para fixar conteúdo trabalhados quanto para retomar o conteúdo no início da aula seguinte.

Uma experiência marcante sob a orientação de Benincá foi o processo de estruturação do pioneiro curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Primeiro Grau, a entrar em funcionamento na Faculdade de Educação da UPF no início dos anos de 1980. Nos semestres que antecederam a abertura do referido curso, semanalmente, ocorriam reuniões de estudo, de leitura e de debates no caminho da estruturação do novo curso (Pacheco et al, 1991; Mühl et al, 1991).

<sup>5</sup> A explicitação da estratégia benincaniana em relação à leitura e a escrita está descrita e analisada, entre outros, em dois textos que compõem duas coletâneas sobre a “práxis dialógica benincaniana”. Cf. Bianchetti (1998, 2022).

<sup>6</sup> A escrita como estratégia para o esclarecimento já havia sido aventada, classicamente, por Marx (1983, p. 27). Após explicitar que circunstâncias

Nessas reuniões, o exercício do “registro” era uma constante. Além da estruturação do curso, como responsabilidade coletiva, cada professor, responsável por disciplinas, era desafiado a elaborar e justificar a proposta da sua disciplina, apresentada e discutida coletivamente. Da elaboração e do debate da proposta resultou aquela que veio a ser minha *prima* obra: *História da Educação. Uma proposta para o novo curso de Pedagogia Séries Iniciais* (Bianchetti, 1987).



No mesmo período, como parte das responsabilidades de Extensão da Universidade, assumi a coordenação do projeto *Revitalização de escolas e de comunidades do meio rural e ru-urbanas e apoio à promoção de cursos e ações comunitárias*, um projeto de pesquisa-intervenção, no contexto do

impediram a publicação de um manuscrito em dois volumes, relacionado a uma crítica à filosofia pós-hegeliana, o autor assim se manifesta: “De bom grado abandonamos o manuscrito à crítica corrosiva dos ratos, tanto mais que **tínhamos atingido o nosso fim principal, que era enxergar claramente as nossas ideias**” (Destaque meu).

*Projeto de Ações sócio-educativas e culturais para o meio rural/RS (PRONASEC/RURAL/RS)*. Concluído o Projeto, novamente Benincá desafia a que o relatório do processo e dos resultados seja transformado em publicação. Decorre disso minha segunda publicação: *Comunidade e participação. Uma experiência de educação popular* (Bianchetti, 1988).

Entre 1989 e 1992, após ingresso por concurso público, atuei como professor, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná. Nesta Instituição, apesar de sua condição de IES pública, o foco de atuação continuou a ser predominantemente o ensino. A pesquisa esteve presente como ensino da pesquisa, por meio do componente disciplinar *Metodologia e técnica de pesquisa* (METEP). A preocupação voltava-se não ao fazer pesquisa, mas ao ensino de métodos, técnicas e estratégias de pesquisa, predominantemente bibliográfica e/ou empírica, e ao relato, como monografias, dentro das “técnicas da metodologia científica”. Frente ao trabalho dos professores de pesquisa e ensino da pesquisa e dos trabalhos dos alunos foi se tornando necessário criar um espaço de publicização de processos e resultados desse ensino da pesquisa. Foi nesse contexto que discutimos e criamos a *Revista Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa* (ISSN 01035789). O trabalho de criação da Revista e de coordenação editorial dos primeiros números transformou-se em uma pedagogia relacionada ao desafio da escrita, à garimpagem de textos, à organização editorial e à busca de meios para tornar possível a vinda a público dos textos/artigos de colegas e alunos em forma de publicação. Quando falo de pedagogia em torno do processo de publicação refiro-me ao fato de que foi das aprendizagens desse processo que fui adquirindo o gosto por envolver-me com os desafios e o estímulo à escrita e à

publicização, tarefa a que venho me dedicando até os dias atuais, sendo que, sem dúvida, a frente mais desafiadora, nesse aspecto, foi a atuação, por alguns anos, como membro do Comitê Editorial e Editor Adjunto da *Revista Brasileira de Educação* (RBE/ANPEd) e da *Revista Perspectiva* do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ainda no período em que atuei na UEM, juntamente com o colega Jorge Villalobos, criamos um espaço de publicação *pré-print* de textos, denominado *Série Apontamentos*. Se a *Revista de METEP* tinha periodicidade semestral, a *Série Apontamentos* era de demanda contínua. Ainda no leque de frentes de publicação, no ano de 1991, juntamente com Jorge Villalobos, mantivemos, por mais de um ano, uma coluna semanal, aos domingos, no *Jornal do Povo*, de Maringá, com artigos analíticos sobre temáticas candentes do momento. Sem dúvida, foi um desafio, o exercício de escrever em linguagem jornalística, direcionada ao grande e heterogêneo público. Finalmente, ainda na UEM, no ano de 1991, participei da realização de uma ampla pesquisa empírica intitulada: *Caracterização do aluno da UEM: Subsídios para a construção de um projeto pedagógico*. Partimos da aplicação de um questionário de 101 questões a todos os estudantes da UEM. Para a fundamentação e organização da pesquisa, bem como para a estruturação do questionário, nos baseamos na *Enquete operária* e nos clássicos estudos de Marialice M. Foracchi (1965; 1972) sobre estudantes e juventude. Após a aplicação do questionário, fizemos entrevistas com uma amostra de alunos. Com a pesquisa construímos uma compreensão sobre quem era o aluno da UEM, pré-requisito para a construção do projeto pedagógico da Instituição.



A partir de 1992, após submeter-me a concurso público, passei a atuar no curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Das Instituições nas quais havia atuado foi/é na UFSC que efetivamente o tripé ensino-pesquisa-extensão, além de se traduzir nas funções da universidade, necessariamente, passou a ser assumido e incorporado na grade da carga horária de cada professor. A existência de um curso de mestrado em educação no CED/UFSC, em funcionamento desde 1984, favorecia a criação de um clima, de uma ambiência à pesquisa, que acabava repercutindo no ensino e que foi pré-requisito para a criação do doutorado em educação no ano de 1994. Nesse contexto, na minha práxis, a escrita passou a ocupar um espaço ou ganhar uma dimensão não assumida até então.

Em 1993, entre outras atividades, na função ensino, assumi a

responsabilidade de lecionar a disciplina *Princípios e Métodos de Orientação Educacional*<sup>7</sup>. Apresentei aos alunos a proposta de transformarmos a atividade de ensino em uma pesquisa, com previsão de, ao final do semestre, desencadear o processo de construção de um texto, visando produzir um relatório e, em perspectiva, uma publicação coletiva. O material empírico básico da pesquisa bibliográfica seria constituído pelos 20 números da Revista *Prospectiva*, publicação da Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS). Comecei o semestre propondo a seguinte questão-desafio: “É possível, através das páginas da Revista *Prospectiva*, apreender a história da Orientação Educacional do/no Brasil”?

Por considerar que essa experiência de ensino-pesquisa sintetiza um ponto de chegada de experiências, de tentativas, de apostas e, concomitantemente, uma inflexão, um ponto de partida para aquilo que seriam minhas escolhas, iniciativas, apostas, daí por diante, em termos da escrita e da publicização/socialização, por meio de publicações, é que tomo a liberdade de resgatar e reproduzir a *Apresentação* do artigo que resultou do processo de pesquisa desencadeado na disciplina e que, no final, acabou se transformando em um número extra da Revista *Prospectiva*. Quando, um ano após a conclusão formal da disciplina, o artigo coletivo ficou pronto, encaminhei-o ao conselho Editorial da Revista *Prospectiva* para análise e possível publicação. Precedendo o artigo, em uma espécie de informe para o leitor, inseri um subitem introdutório por meio do qual relatava o processo que havia dado origem ao artigo. O item trazia o seguinte subtítulo: “História deste artigo. Ou: De

<sup>7</sup> Recorde-se que Orientação Educacional era uma das terminalidades do Curso de Pedagogia, juntamente com Supervisão Educacional, Administração Educacional, Planejamento Educacional entre outras previstas na LDB

5540/1968, para o Ensino Superior e LDB 5692/1971 para os Primeiro e Segundo Graus. Além da formação para atuar no Magistério de Segundo Grau, o pedagogo concluía o curso com uma dessas habilitações.

como este processo quase deu outro artigo”<sup>8</sup>.

Embora seja um recorte longo, considero que a narrativa desse processo, feita na época, sintetiza muito daquilo que vim a fazer posteriormente:

A turma foi dividida em equipes, cada uma se responsabilizando por cinco números da Revista. Além dessas quatro equipes, uma disponibilizou-se a estudar a *Revista de Orientação Educacional*<sup>9</sup>, pois achávamos que era importante conhecer os quatro números da publicação que, por três anos, foi o órgão oficial de divulgação do fazer e pensar dos orientadores educacionais. Outra equipe garimpou em outros periódicos artigos e/ou números temáticos sobre Orientação Educacional (OE). A preocupação era termos uma radiografia das publicações oficiais ou não de/sobre OE em periódicos.

Conforme o semestre avançava, o entusiasmo com a pesquisa tal qual rastilho de pólvora se disseminava. De minha parte sentia que, para aqueles alunos, os fragmentos da memória da história da OE, imobilizados na *Revista Prospectiva* e nos outros periódicos, se antropomorfizavam. Ganhavam vida, movimento, impregnavam-se de história. Com certeza eles nunca mais olhariam para aquelas revistas como se olha para um fóssil.

Alegria, decepção, raiva... eram sentimentos que se apossavam deles na sua “conversa” com os autores dos artigos das Revistas em confronto com nossas outras leituras e exposições. Conforme a pesquisa avançava e os trabalhos eram apresentados, a história da OE ia assumindo contornos bem nítidos.

Meu trabalho de professor-expositor foi sendo facilitado e, conseqüentemente esvaziado, obrigando-me a assumir a função de pesquisar com eles, orientando-os naquilo que fosse necessário. Adiantou aos leitores que o trabalho aumentou em proporção geométrica. Em compensação, a satisfação, idem.

A reconstrução teórica da trajetória da OE foi sendo apreendida coletivamente. Chegamos ao final do semestre com um maçudo relatório de em torno de 200 páginas. Por aquilo que havia sido o processo, não era difícil intuir que tamanha quantidade, devidamente lapidada, possibilitaria a construção de um texto mais enxuto, com a qualidade adequada ao nível dos alunos-autores.

E foi assim que, no final do ano, satisfeito com a nossa trajetória, discuti com eles a possibilidade de transformar aquele ponto de chegada em ponto de partida. Desafiei-os no sentido de transformarmos aquele processo em um artigo a ser, possivelmente, publicado na própria *Revista Prospectiva*.

A reação foi um misto de brilho nos olhos, uma certa vaidade, diante da possibilidade de publicação de um trabalho, mas principalmente, de descrença. Uma sensação de incapacidade advinda da falta de prática (e de desafios!), de escrever e de expor-se. Mas principalmente aquela sensação de impotência cristalizada na ideia de que escrever e conseguir um espaço para publicar não é algo extensivo ou ao alcance dos comuns mortais.

Veio-me à mente a alegoria da Caverna, contida no *Livro VII de A República* de Platão. O momento crucial para os acorrentados no fundo da caverna e que passaram a vida toda

<sup>8</sup> Adriano de Oliveira foi um dos coautores do texto coletivo. Posteriormente, ele veio a fazer seu mestrado e doutorado – com estágio *sandwiche* na Universidade do Minho, PT, sob a supervisão de Emília R. Araújo - como meu orientando no PPGE/UFSC. Como se verá posteriormente, o desafio da escrita e da

publicação foi incorporado e resultou em diversos textos em coautoria.

<sup>9</sup> Entre julho de 1977 e julho de 1980 foram publicados quatro (4) números da *Revista de Orientação Educacional* da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE).

observando projeções, é aquele em que eles, depois de libertados, devem decidir se saem e enfrentam a luminosidade do sol e veem a realidade, embora lhes custando muito esforço, ou preferem voltar ao fundo da caverna acomodando(se) os olhos à penumbra. Da decisão de ultrapassar essa linha decisória ou recuar, vai depender a trajetória rumo à autonomia, à capacidade de posicionar-se ou o desempenho de um papel-roteiro escrito pelos outros.

Para mim também seria mais cômodo parar por aí. Mas o trabalho havia sido muito gratificante, deixando no ar um gosto de 'quero mais'. Além disto, senti os alunos vulneráveis frente à proposta. Por conta disso, avancei o sinal.

A minha saída para o doutorado marcou um ponto de inflexão nas nossas possibilidades de encontros mais seguidos. Porém, embora lentamente, o trabalho de lapidação e a busca de dar organicidade ao artigo, foi avançando. O fator decisivo para o sucesso do trabalho foi a abertura de um espaço formal nas aulas da colega professora Orientadora Educacional Marlene Franco, possibilitando-me encontros periódicos com os alunos e da parte dela, dando um acompanhamento mais sistemático. Foi assim que, no final do segundo semestre de 1994 o artigo estava pronto.

Para chegar ao ponto no qual nos encontramos agora, de o artigo estar pronto para análise e possível publicação, 'muita água passou por debaixo da ponte'. Foram inúmeros encontros, cartas, telefonemas. Partes do texto foram (re)escritas inúmeras vezes. Houve momentos de euforia e outros de desencanto.

Como professor-orientador, as aprendizagens foram muitas. Aprendi que perante a gente mesmo e principalmente perante os alunos, quando se projeta uma meta, embora reavaliando-a, é necessário persistir. É normal que frente aos primeiros empecilhos os alunos queiram parar. Cabe a nós professores garantir que

um momento seja apenas o que ele é: um degrau da trajetória, porém indispensável para o processo.

À questão levantada pela minha colega Olinda: "Devem os alunos escrever?", respondo: sim! Ela também. E avanço mais: eles podem e como! É o que confirma nossa experiência. Já uma segunda questão é mais complexa: estão os professores dispostos a acompanhar este processo? A experiência mostra que os escritos dos alunos, quando enquadrados no estreito horizonte da avaliação institucional, geralmente têm sido insatisfatórios. Se tivermos presente a afirmação de Marx no livro *A questão judaica*, segundo a qual, dependendo da pergunta, nela mesma já está incluída (delimitada) a resposta, isso deveria fazer com que, nós professores, nos defrontássemos com as nossas perguntas.

O processo de fazer com que os alunos-autores se defrontem com questões (é diferente de perguntas!) é pedagógico no seu sentido mais amplo. A relação opressor-oprimido (denunciada por Paulo Freire) na sua manifestação micro, em termos de escola e sala de aula, é solapada desde sua base. É uma revolução que se processa quando o aluno passa de consumidor passivo dos escritos dos outros para autor de textos. Por outro lado, é pré-condição para o professor poder exigir que seus alunos escrevam que ele tenha se exposto antes por meio da sua escrita.

A relação professor-aluno na produção de um trabalho dessa natureza e com essas características, muda radicalmente. Arrebenta-se o esquema ensinar-aprender e institui-se o buscar juntos. Continua sendo uma relação entre diferentes, mas são diferentes que se intercomplementam, que não se anulam. Outra vantagem é que o grupo de alunos deixa de ser a "turma tal", um amorpho coletivo sem identidades. No processo de pesquisar e escrever emergem as individualidades, com seus pontos fortes e limites. Não se elimina completamente a praga da 'carona',



em que um aluno ‘cola’ do outro ou é carregado, mas se lhe dá um golpe quase fatal. Acontece que vai uma distância grande entre passar para um colega uma informação transplantada, um dado copiado e permitir que esse colega assinasse embaixo de um conhecimento produzido. Aqui vai emergir a diferença entre alunos autores e atores.

No mês de dezembro de 1994, quando mantive, com a turma, o encontro no qual damos os últimos retoques no artigo que segue, lhe fiz um último pedido: que cada um escrevesse um depoimento sobre o que havia significado para eles participar deste processo de construção coletiva. Embora tenham escrito individualmente seus depoimentos, fiquei impressionado com a quase uniformidade do seu teor. Desafio, medo, pavor, angústia, são termos que aparecem para definir o estado em que ficaram ao serem desafiados a escrever e no decorrer do processo. “Achei que o professor era um louco. Como eu e meus colegas, simples acadêmicos da quinta fase, poderíamos escrever um artigo sobre essas revistas?”, questiona uma aluna-autora.

Num segundo momento, os depoimentos dão conta de que, apesar de preocupados, se sentiram desafiados, estimulados e privilegiados. “Pensava que para publicar um artigo tinha que ter muita experiência e um forte embasamento teórico. Mas no fundo tinha curiosidade de fazer e conhecer...”, escreve outra aluna. O depoimento seguinte reforça aquela ideia da distância entre o escrever para responder a uma pergunta do professor, para ser avaliado e a produção de um artigo: “A confecção do trabalho foi um fazer contínuo. Lia as revistas, o que tinha escrito e o que os outros escreveram. Pouco depois de entregar vinha a sensação de que ficou faltando alguma coisa (e sempre faltava!)”.

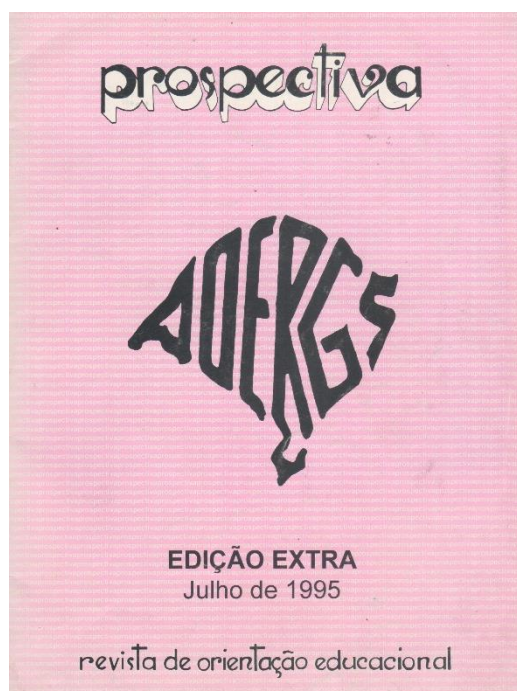
Depois passaram a descrever o processo, dando conta de como

cresceram, tanto no relacionamento entre eles (confirmado pela Professora Marlene), quanto em termos de aprofundamento teórico.

Em termos de resultados, a unanimidade é absoluta. Transcrevo parte do depoimento de um dos alunos por ser representativo das manifestações da turma: “Enfim, foi um processo em que cresci e aprendi que a produção do conhecimento exige de nós muita dedicação e que é um processo complexo, que é feito por muitas idas e vindas”.

Pois bem, é nesta perspectiva de autores e personagens, que alimentamos a expectativa de que o artigo a seguir, suscite recordações, provoque reações e desafie os envolvidos na trajetória da Orientação Educacional a se manifestarem. Que aquilo que não foi dito emergja, que o dito seja confrontado com a realidade e, a partir do cotejo entre o que foi dito e o novo dito, haja des-ditos e re-ditos. E o principal: que para isso se use o espaço de veiculação que é a nossa Revista *Prospectiva*.

E agora, com a palavra, os alunos (Bianchetti, 1995).



Observado em retrospectiva, este artigo, resultante de pesquisa bibliográfica e de produção coletiva, marca uma inflexão nas minhas pesquisas, produções bibliográficas e publicações posteriores<sup>10</sup>. O ingresso no doutorado, na PUC/SP, no ano de 1994, representou um desafio e uma abertura de possibilidades em termos de pesquisa e de produções coletivas. É desse período a iniciativa de coorganizar um número temático<sup>11</sup> da *Revista Perspectiva* (ISSN 0102-5473) do CED/UFSC, juntamente com Isilda Campaner Palangana, da UEM, sobre a temática “Trabalho e educação numa sociedade em mudança”.

Porém, é desse período a publicação que abriu o caminho que acabei trilhando, seja no que diz respeito a publicações, seja na direção do recorte da temática que viria a transformar em projeto de pesquisa ao encaminhar o primeiro Projeto para um Edital Universal do CNPq no ano de 2002 (Processo n. 479166/01-3): a orientação e a escrita de dissertações e teses em questão, em parceria com Ana Maria Netto Machado. Como antecedente deste projeto, em 1996, publiquei, na condição de organizador e coautor, a coletânea: *Trama & Texto. Leitura crítica. Escrita criativa* (Editora Plexus<sup>12</sup>) que, devido ao número de autores que responderam ao desafio de produzirem seus textos para compor a coletânea, acabou sendo publicada em dois volumes (V. I, 1996 e V. II, 1997). Estas duas obras contam com a presença de uma diversidade de autores, com heterogêneos posicionamentos, convergentemente

reunidos na temática da leitura e da escrita. Professores do então Primeiro e Segundo Graus, professores universitários, professores orientadores de pós-graduandos, jornalistas, psiquiatras, médicos e alunos universitários, entre outros, compuseram o heterogêneo grupo de coautores. Em relação aos alunos, destaco o capítulo de Olinda Evangelista (1996) respondendo afirmativamente à questão: *Devem os alunos escrever?*, seguido do capítulo escrito por seis alunos do curso de Pedagogia da UFSC: *Reminiscências de escritores em desenvolvimento: o processo de escrita do ponto de vista dos alunos* (Jone Luiz et al, 1996).

Se o conjunto de autores convidados se caracterizava pela heterogeneidade de formação, de frentes de atuação e de concepções, e o que os reunia era a convergência em torno da leitura e da escrita, de minha parte, em relação ao tema, claramente havia uma hierarquia, um primado entre estas, isto é, estava convencido de que a leitura era condição ou precedia a escrita, posicionamento reforçado, por exemplo, em Paulo Freire, com a obra: *A importância do ato de ler* (1991). Embora acreditasse que, segundo meu texto na coletânea, a escrita “é uma das armas do professor”, no decorrer do texto eu acabava realçando a precedência da leitura, conforme excerto a seguir:

O escrever depende umbilicalmente do ler. Pode-se consultar quantos manuais de redação se quiser e frequentar outros tantos cursos sobre escrita; pode-se também ficar sentado (admirando o pôr-do-sol ou o

<sup>10</sup> Produções individuais continuaram sendo feitas, como é o caso do meu terceiro livro: *Angústia no vestibular. Indicações para pais e professores*, Editora EDIUPF (Bianchetti, 1996a), produção que resultou de uma pesquisa empírica com pré-vestibulandos de Maringá e de Florianópolis.

<sup>11</sup> Embora publicada em 1994, em termos de referência, a Revista saiu como Ano 10, n. 18, de

1992, uma vez que a editoria da Revista estava colocando em ordem os números anteriores, visando garantir a correta periodicidade do periódico.

<sup>12</sup> Posteriormente esta editora foi adquirida pela Summus Editorial. Hoje a coletânea encontra-se na 2ª Edição por esta Editora.

amanhecer) o tempo que se quiser, aguardando a inspiração ou utilizar qualquer outra estratégia. Sem leitura não haverá o necessário adensamento, pré-condição para o escrever (Bianchetti, 1996b, p. 106).

E nesta compreensão era acompanhado, de forma explícita, por coautores, como é o caso de Tânia M. K. Rösing (1997)<sup>13</sup>, que está presente na coletânea com o capítulo: *Se não leem ou leem pouco, como esperar que escrevam?*

Da coletânea destaco ainda quatro capítulos que considero significativos, tendo em vista que são o embrião da preocupação que veio a se transformar na âncora dos projetos de pesquisa que vim desenvolvendo, com suporte financeiro do CNPq, desde 2002. Refiro-me aos artigos de: Celso João Ferretti (1997): *Acompanhando o processo de escrever de doutorandos: um depoimento*; Regina C. P. da Silveira (1997): *Acompanhando o processo de escrever de pós-graduandos: um depoimento*; Mirian Jorge Warde (1977): *Diário de bordo de uma orientadora de teses*; e Gaudêncio Frigotto (1997): *Lições do ato de orientar e examinar dissertações e teses*.

O despertar para a temática da orientação-escrita na pós-graduação pode ser associado a duas questões que acabaram se mostrando complementares: de um lado, mudanças profundas na forma de avaliar e financiar a pós-graduação *stricto sensu*, por parte da CAPES e do CNPq, naquilo que veio a ser considerada como uma quebra paradigmática, caracterizada pela passagem da formação de professores para a de pesquisadores<sup>14</sup> e que se tornou

explícita a partir do biênio de avaliação de 1996-1998. Uma dessas mudanças ganhou materialidade no critério de Tempo Médio de Titulação (TMT), implicando redução do tempo para dois (2) e quatro (4) anos para a conclusão, respectivamente, do mestrado e do doutorado. E como a avaliação repercutia no financiamento, seja para a organização, seja para o funcionamento dos Programas de Pós-graduação, seja ainda para o tempo de concessão de bolsas para os pós-graduandos, uma forte pressão acabou sendo exercida sobre os orientadores e os orientandos no sentido de que concluíssem o mestrado ou o doutorado no tempo prescrito. Nessa perspectiva, o conceito de avaliação como formação passou a ser estilhaçado, assumindo as funções de classificação, de *ranqueamento*, com repercussões no financiamento. Por outro lado, esta nova concepção de avaliação coroou a migração do mantra *publish or perish* do mundo da produção para o interior dos *campi* cujas consequências são analisadas, por exemplo, por autores como Russel Jacoby, nas obras *Os últimos intelectuais* (1990) e *O fim da utopia* (2001), e Lindsey Waters, no livro *Inimigos da esperança. Publicar perecer e o eclipse da erudição* (2006). Essa migração do *publish or perish* para os *campi* propiciou a instauração, no contexto universitário, mas particularmente na pós-graduação, de um particular capitalismo, o *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Slaughter e Leslie, 1999) e o *Academic Capitalism and new Economy* (Slaughter e Rhades, 2004) ou o *Capitalismo Acadêmico* (Paraskeva et al, 2009).

<sup>13</sup> Tânia Rösing, professora na UPF/RS, é uma das pioneiras mentoras das *Jornadas Nacionais de Literatura*, as quais, desde 1981, vêm “formando leitores, associando literatura e cultura, enriquecendo a recepção do texto literário pelo encontro afetivo entre público e autores (...) a Jornada tornou-se um marco na

vida e na memória leitora da cidade, da região do Estado e do País” (<http://jornadasliterarias.upf.br>).

<sup>14</sup> Desde a criação da CAPES em 1951, que surge como “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, o foco era a formação de professores.

Foi nesse contexto de capitalismo acadêmico que conclui meu doutorado e retornei às minhas atividades na UFSC. Além das aulas e da proposição de uma pesquisa bibliográfica, fui 'contemplado' com a chefia do departamento. Impactado com o primado do burocrático sobre o acadêmico-pedagógico da nova função, no final da primeira semana no cargo, registrei no meu caderno de Registros, sob o título: *Haja fôlego!*, o que segue:

Na primeira semana em que exerci a função de chefe do Departamento de Estudos Especializados em Educação tive uma experiência *suis generis*: de quarta-feira no início da tarde até quinta-feira, no final da tarde, em três turnos, estive absorvido por 12 horas de reuniões. Ok! Não se deve considerar perdido o tempo do diálogo, já dizia Paulo Freire. Mas de que serve tanto tempo de 'diálogo' - que deveria ser entendido na perspectiva de processo - se o resultado mais difuso é, basicamente, ratificar as posições (pré)definidas com as quais cada um já foi para a reunião? E se o resultado mais concreto é a formação de uma ou duas comissões que apresentarão sugestões para outras reuniões já marcadas e que necessariamente (no sentido burocrático) ocorrerão?

O que estamos conseguindo fazer para que o ordenamento burocrático contribua para dar mais segurança e visibilidade para executarmos e levarmos a bom termo aquilo que deveria ser o *primo mobile*, a função primeira para a qual fizemos concurso de ingresso e em função da qual aqui permanecemos (ou deveríamos permanecer!), que é a função pedagógica entendida na sua 'trifurcação': ensino, pesquisa e extensão? Como portar-se para não ser engessado e subsumido pelo aparato burocrático o qual, com o

tempo se torna autojustificador? Como defrontar-se com o nosso dia-a-dia de tarefeiros sem encarar o burocrático como uma 'variável' independente? Como não sucumbir à inversão dos meios em fins?

E concluía com a seguinte citação:

Alice, no seu passeio por um estranho e distante *O País das Maravilhas*, entabulou o seguinte diálogo com a Rainha:

- "Bem, é que no nosso país", disse Alice, ainda um pouco ofegante, "o mais certo seria chegar a outro lugar - depois de correr tanto como nós fizemos".

- "Um país muito lento"!, retorquiu a Rainha.

- "Não, aqui, como vês, é preciso correr o mais que se pode para ficar no mesmo lugar. Se quiseres ir para outro lugar tens de correr, pelo menos, duas vezes mais depressa"!. (Lewis Carroll).

Ufa!

Dessas anotações esporádicas sobre o quanto o burocrático era asfixiante ocorreu-me de tomar a iniciativa de criar um espaço de registro e reflexão sobre o nosso fazer no dia-a-dia no Departamento. Dessa constatação decorreu a decisão de criar um *Informativo*, com o título: *Interface: Pedagógico & Burocrático*. Além do registro das rotinas, provocava colegas e alunos a ocuparem as páginas do *Informativo* com notícias, análises, reflexões. Destaco, na sequência, o depoimento de uma aluna do Curso de Pedagogia<sup>15</sup>, reagindo à leitura de um capítulo da obra *Escrever é preciso. O princípio da pesquisa*, de Mário Osório Marques (1997):

Quando me defronto com uma folha de papel em branco e uma caneta na mão sinto um frio na barriga, uma sensação de obscuridade, mente vazia, fico olhando

<sup>15</sup> Anos depois, tendo concluído a graduação em Pedagogia, o mestrado em Educação - como minha coorientanda - e o doutorado em Educação, certamente a acadêmica Josiana Picoli

responderia afirmativamente à pergunta-título do seu depoimento: "Serei eu capaz de escrever um dia"?

para as paredes e pensando o que vou escrever. Quando consigo rabiscar algo acho que está errado, ou que é uma escrita muito simples, fico envergonhada, com medo. Sei que tenho de mudar, tirar esse medo que circula dentro de mim, mas como?

Leio então um capítulo do livro *Escrever é preciso*, de Mário Osório Marques e percebo como fui bitolada em um ensino restrito, onde não se precisava pensar, produzir, e sim copiar o que já estava pronto.

Me impressiono muito com uma parte onde o autor diz que “escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e osso, mas sempre presentes” (p. 13), pois como citei logo acima, sempre escrevi para as paredes.

Mas vejo também que não sou eu a única com essas dificuldades. Até o próprio autor já passou por isso e fala que o maior desafio da escrita é o começá-la, e que este escrever tem que se tornar tarefa do nosso dia-a-dia, um vício, mas um vício prazeroso. Pois, é através do ato de escrever que se consegue avançar nos estudos, abranger os conhecimentos.

O escrever é o princípio de uma pesquisa, é ele que a faz progredir e, para sair dos impasses, abrir novos caminhos, têm-se as bibliografias, muitas vezes utilizadas como simples cópia de citações. Não esquecendo também de um bom dicionário, pois amplia o vocabulário.

Fico pensando se vou conseguir superar os limites que tenho com a escrita, se vou conseguir através dela, me comunicar com alguém. Pois a escrita que muitas vezes o autor chamou de gratificante e provocativa, para mim ainda é algo penoso e paralisante (Picolli, 1998, p. 5).

O retorno do doutorado e a assunção da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III e IV no Curso de

Pedagogia da UFSC marcou novos desafios em termos de leitura e escrita. Mas particularmente o encontro com o livro *Escrever é preciso. O princípio da pesquisa* (Marques, 1997) pode ser considerado um divisor de águas em termos de revisão do primado da leitura em favor da primazia da escrita. Ao apregoar a escrita como princípio da pesquisa o autor subverte um cânone que pode ser considerado milenar – inclusive com reforço no paradigma cristão-agostiniano segundo o qual somos um recipiente vazio e que precisa ser preenchido pela graça de deus – de acordo com o qual a leitura provocaria o preenchimento, o adensamento dos conteúdos, condição prévia para a escrita. Ao atribuir o primado à escrita, como princípio da pesquisa, o autor evidencia que o caminho para a escrita é o próprio jogar-se no enfrentamento da folha-tela em branco. A persistência nesse enfrentamento mobilizará buscas, tornado a leitura menos dispersa, mais direcionada ao objeto-temática de pesquisa.



Com Marques aprendemos, portanto, que é justamente no processo da escrita que novas leituras são demandadas, que

novas pesquisas precisam ser realizadas a fim de que, a partir da primazia da escrita, novas conexões sejam feitas. A questão, finalmente, não é de estoque, mas de enriquecimento de conexões para a produção de conhecimentos novos, qualificativamente superiores

Concomitantemente ao encontro com a obra de Marques, o ano de 1999 marca também o início de uma frutífera parceria, que duraria mais de 15 anos, com Ana Maria Netto Machado – que à época era colega de Mario Osorio Marques na UNIJUÍ. Com formação em psicologia, uma dissertação e uma tese abordando a escrita (Machado, 1989, 1998), a autora, após tomar conhecimento da coletânea *Trama & Texto. Leitura crítica e escrita criativa*, marcou um encontro comigo em um evento e passamos a estabelecer contatos visando alinhar trabalhos coletivos. Nas trocas de referências que efetivamos, despertou-me a atenção o artigo *A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações* (Machado, 2000), que veio a ser publicado na *Revista FAMECOS*. Além de publicações sobre a escrita, a autora havia fundado e coordenava o *Laboratório da Escrita*, em Porto Alegre, por meio do qual promovia cursos e prestava assessoria sobre os enfrentamentos com o processo da escrita a interessados individualmente e a instituições.

Esse encontro e as propostas de parceria em torno da escrita acabaram caindo em terra fértil, uma vez que, a partir do meu retorno do doutorado e credenciamento como professor-orientador no mestrado em educação da UFSC, passei a assumir orientandos justamente no momento em que as regras em torno do Tempo Médio de Titulação

e as exigências relacionadas à produtividade de pós-graduandos e orientadores chegava ao paroxismo, com recompensas e punições a Programas, orientadores e orientandos, asseguradas pelo estreito vínculo entre avaliação e financiamento<sup>16</sup>. Tendo tido a experiência da escrita da tese, passei à condição de orientador e, sem ter tido uma preocupação explícita com o processo de orientação e nem formação para tal, que não fosse a experiência de ter sido orientado, defrontei-me com as agruras de acompanhar o processo de escrita dos meus orientandos.

Essas preocupações avolumaram-se geometricamente quando, a partir do final de 1999, passei a assumir a Vice-coordenação do Programa de Pós-graduação e Educação (PPGE) da UFSC, e no biênio de 2000 a 2002, a Coordenação. As preocupações, que se resumiam à condição de professor e orientador dos meus alunos, alargaram-se, para abranger a situação de um Programa com 40 professores-orientadores e quase 300 pós-graduandos.

A partir daí tive um enfrentamento no âmbito interno do Programa para garantir que, do somatório de atuação das individualidades – orientadores e orientandos –, se garantisse uma boa avaliação do Programa, com repercussões no financiamento. Nesse *front*, o exercício de Coordenação acabava por caracterizar-se como um enfrentamento, uma vez que a tentativa de ordenamento acadêmico-científico e de cumprimento das exigências dos órgãos de avaliação e financiamento fazia com que a Coordenação fosse transformada/vista como a face mais visível da própria CAPES no dia-a-dia do Programa. E não havia muita escolha,

---

<sup>16</sup> É desse período a primeira versão do texto: *O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos?* (Bianchetti,

2002), texto este que posteriormente passará a fazer parte da coletânea *A bússola do escrever*, como veremos.

uma vez que uma boa avaliação do Programa, com recompensas, era vista como resultado do trabalho coletivo (e era!), ao passo que a diminuição da nota do Programa, com punições (chegando ao descredenciamento), era concebida como sendo de responsabilidade da Coordenação. No âmbito externo, a participação no EDUFORUM, hoje Forpred (Fórum de Coordenadores de PPGEs, vinculado à ANPEd), funcionava como um lenitivo, em cujo espaço-tempo se conseguia compreensão, empatia, dado que todos estávamos submetidos a um processo para o qual só o tempo (término do período de Coordenação) prometia alívio. É desse período que meus registros novamente revelam a importância da reflexão e das anotações como estratégia para fazer frente a tanta pressão e busca de esclarecimento. Retomando anotações, defronto-me com o texto do período: *Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico* (Bianchetti, 2009), que posteriormente veio a compor coletânea coorganizada por mim e Valdemar Sguissardi.



Fazendo um breve recuo no tempo, localizo um episódio relacionado ao encontro de parceria com Machado, que se soma às tramas que me levaram a dedicar-me à temática da orientação-escrita. No início do ano de 2000, encaminhamos um trabalho para ser apresentado em um grande evento de uma Sociedade Científica sobre a

temática: *Orientação e escrita de dissertações e teses*. O trabalho não foi aceito e entre as justificativas, os pareceristas afirmavam que “este não é um tema de pesquisa” e, argumentava-se, como o evento era de socialização de processos e resultados de pesquisa, o veredito foi um parecer negativo. Após o choque inicial frente ao posicionamento dos avaliadores, fomos verificar as argumentações dos pareceristas e, entre lamentar-nos pela incompreensão destes e encarar o desafio de mostrar que, sim, esse era um tema que comportava e demandava pesquisas, optamos pelo segundo caminho. Foi desse processo que passou a desenhar-se a construção daquilo que viria a ser efetivamente o nosso primeiro trabalho de parceria: a coorganização da coletânea *A bússola do escrever*, publicada em 2002.

A constatação de que, por meio de revisão de literatura, desde a criação da CAPES, em 1951, até o final dos anos de 1990 – do material a que tivemos acesso -, apenas três artigos tratavam explicitamente da orientação-escrita de dissertações e teses, foi um fato que se apresentou como um desafio relevante e, de certa forma, original. O primeiro texto localizado foi o de Cláudio Moura Castro: *Memórias de um orientador de tese*, publicado no ano de 1978, em uma coletânea organizada por Nunes (1978), no final do qual o autor explicita uma espécie de deontologia da orientação, por meio daquilo que considera os “direitos e deveres do orientador”; o segundo foi o texto de Alda Judith Alves-Mazzotti: *Revisões bibliográficas em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis*, publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa* em 1992; o terceiro foi o de Teresa Maria F. Haguette: *Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento*, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP, no ano de 1994, por meio do qual, pioneiramente, a autora aborda, de forma sintética, no final do texto, aquilo que ela

denomina como os 20 “mandamentos” do bom orientador.

O desencadeamento dessa revisão de literatura coincidiu com a abertura de um Edital Universal pelo CNPq, fato que nos levou a submeter o projeto de Pesquisa: *Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: Produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação* (Processo n 479166/01-3).

A retomada dos objetivos do projeto evidencia pretensões megalomaniacas de pesquisa, características de quem está no início de carreira, demonstrando dificuldades de recorte da temática. Mas ao mesmo tempo, como uma espécie de caleidoscópio ou um grande projeto guarda-chuva, mostra um leque de potenciais frentes de pesquisa a serem empreendidas, seja pelos pesquisadores, seja pelos orientandos e demais componentes do grupo de pesquisa. E isso, como veremos, veio se dispondo na trajetória de pesquisador e na orientação de dissertações e teses nos anos subsequentes. Reproduzo os objetivos do projeto tendo em mente demonstrar esse leque de frentes de atuação que marcaram um ponto de chegada à proposição deste primeiro projeto e, ao mesmo tempo, o ponto de partida da atuação na pós-graduação e nas pesquisas posteriores:

1. Levantar, descrever, mapear, analisar:

a) As modalidades e estratégias de orientação utilizadas por orientadores experientes nessa atividade, suas concepções da atividade, os problemas enfrentados ao longo de seu exercício e as soluções que foram sendo encontradas, incluindo as mudanças que perceberam na sua trajetória e suas explicações para a resistência e/ou desistência dos pós-graduandos

diante da elaboração de teses e dissertações;

- b) As iniciativas e as estratégias desencadeadas a partir das novas regras estabelecidas pela CAPES (e pelo CNPq), da parte dos Coordenadores dos seis (6) PPGes selecionados para a pesquisa, por meio das quais esses Coordenadores, juntamente com professores e pós-graduandos, têm buscado resolver a equação: manutenção da qualidade das dissertações e teses contando com menos tempo e menos recursos.
2. Sistematizar os dados levantados a partir dos dois blocos de entrevistas com os orientadores e coordenadores de PPGes, com vistas a mapear, discutir e teorizar sobre as diferentes concepções da atividade de orientar, a função da orientação na produção científica e na formação de pesquisadores, analisando os impasses e problemas enfrentados, bem como o leque de soluções que vêm sendo implementadas.
  3. Levantar, mapear, sistematizar e analisar os fragmentos de contribuição teórica disseminados nas obras de metodologia científica e afins, da década de 1990, sobre a função orientadora e o lugar da escrita na produção científica e na formação de pesquisadores.
  4. Organizar as referências ao tema da orientação e da escrita, relacionadas à formação de pesquisadores e à produção científica, presentes na bibliografia mapeada, disponibilizando-a em forma de publicação a ser feita através do *Núcleo de Publicações* da UFSC e do *Laboratório de Escrita* de Porto Alegre.
  5. Contribuir, por meio de publicações, seminários, oficinas, laboratórios de escrita, produção científica e/ou orientação de teses e dissertações



para ampliar o debate acadêmico sobre a capacitação de pesquisadores, os impasses e dificuldades mais frequentemente enfrentados e as alternativas que já estão sendo implementadas de maneira localizada. Proceder à discussão e socialização de tais problemáticas no intuito de somar para o aprimoramento da produção científica nacional e como subsídio para as políticas públicas de pesquisa.

6. Produzir documentação e teoria sobre a função orientadora e sua imbricada relação com a escrita, no processo de produção de dissertações e teses.

Concomitantemente à elaboração e proposição do projeto para o Edital Universal e, de certa forma, buscando atingir o objetivo de contribuir com a organização e produção de materiais de referências sobre a orientação e escrita de dissertações e teses, desafiamos-nos a coorganizar uma coletânea sobre a temática. Definimos que uma parte da obra coletiva seria composta de textos já produzidos e publicizados sobre o assunto. Outra se constituiria de textos encomendados a pesquisadores e orientadores experientes, abordando questões de orientação e escrita no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Também definimos que a seleção de convidados a participarem da coletânea seria procedida não pelos posicionamentos teóricos dos coautores, mas pela convergência à temática.

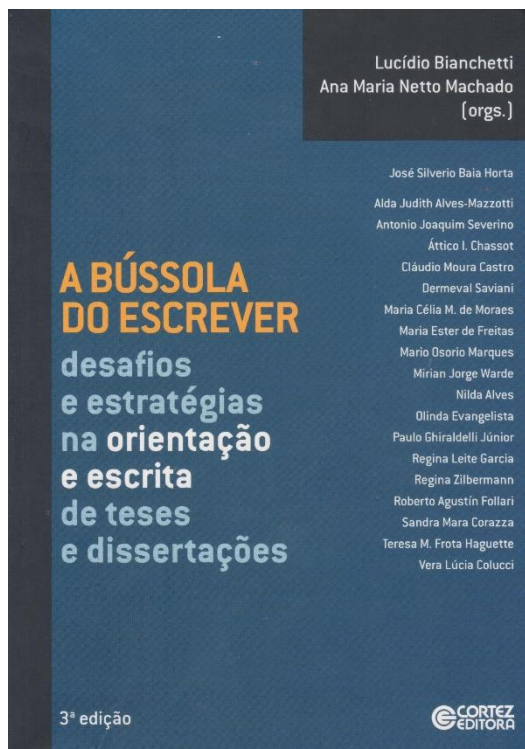
O processo foi trabalhoso, mas gratificante, agregando muitas aprendizagens. Quem observa uma coletânea como produto pronto não tem a dimensão do processo de construção, que vai desde o convite aos coautores, passando pelos cuidados com a editoração e pelas negociações com possíveis editoras. Em relação aos três textos já produzidos, conforme apontamos acima, consultamos os

autores para saber se se dispunham a revisitar suas produções, atualizando-as a fim de inseri-las na coletânea, bem como consultamos editoras e editorias de revistas, visando a licença para a republicação. Cláudio Moura Castro, após retomada do seu texto, afirmou que mantinha seus argumentos de meados da década de 1970, agregando apenas uma breve introdução e um complemento no título do artigo: *Memórias de um orientador de teses: Um autor relê sua obra depois de um quarto de século* (Castro, 2002). Alda Judith fez pequena modificação no título e agregou um complemento, tendo ficado assim: *A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno* (Alves-Mazzotti, 2002). Por fim, dado o falecimento da profa. Tereza M. F. Haguette (2002), a licença para republicar seu texto nos foi concedida pelo seu esposo.

Ainda no leque de republicações, tivemos acesso a um texto de Dermeval Saviani, de 2000, decorrente de uma palestra proferida no PPGE da PUC/PR e publicado na Revista *Diálogo Educacional*, com o título: *A Pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas*. O autor gentilmente aceitou retomar o texto, agregando-lhe um subtítulo, amarrando-o à temática da coletânea: *Pensando o problema da orientação* (Saviani, 2002).

Os demais 15 textos que compõem a coletânea resultaram de resposta a convites que formulamos a colegas orientadores, que se disponibilizaram a socializar suas reflexões e aprendizagens no processo de terem sido orientados, mas particularmente, de acompanhar seus orientandos na escrita de dissertações e teses. *A Bússola do escrever* encontra-se, hoje, em sua terceira edição e, devido à diversidade de abordagens e gama de bibliografias, tem servido de subsídio para a teoria e a

prática de pesquisas relacionadas ao processo de orientação e escrita de dissertações e teses.



Além de servir de subsídio, a proposta tem suscitado outros trabalhos, que resultaram em livros publicados, como é o caso da obra *Orientação de dissertações e teses: em que consiste?* de Sueli Mazzilli (2009), e de coletâneas, como é o caso da obra *Orientadores em foco. O processo da orientação de teses e dissertações em educação*, organizada por Schnetzler e Oliveira (2010).

Outra frente de atuação aberta foi a organização e o oferecimento de um Seminário Especial no PPGE sobre a temática: *Enfrentando a síndrome da folha/tela em branco*. O Seminário foi organizado em forma de palestras sobre questões teóricas da pesquisa e um módulo com cinco aulas sobre escrita do projeto, da dissertação e da tese. Para atuarem no Seminário, convidamos colegas do PPGE e de outros Programas,

a fim de desenvolverem temáticas relacionadas a suas pesquisas e em convergência com a programação. Abrimos inscrições para o Seminário e acabamos tendo que desenvolvê-lo em um auditório, uma vez que nada menos que 120 pós-graduandos se inscreveram. Destaco aqui dois dos blocos do Seminário, com subtemáticas, uma vez que, após escritas e revisadas, vieram a compor a coletânea *A trama do conhecimento. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*, organizada por mim e pelo colega Paulo Meksenas (2008) e que veio a ser publicada pela Editora Papyrus. Constam desse bloco os seguintes temas: *O processo da escrita: Elementos inibidores e facilitadores* (Bianchetti, 2008); *Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever* (Machado, 2008); *A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês* (Girardello, 2008); e *A forma em evidência: estilo e correção em trabalhos acadêmicos* (Piacentini, 2008). Em outro bloco aparecem textos sobre pesquisa e pesquisadores, como é o caso de Ione Ribeiro (2008) e Alexandre Vaz (2008), respectivamente com os textos: *Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador* e *Pesquisa como profissão: Theodor W. Adorno*. Daquela primeira versão do Seminário seguiram-se versões, praticamente a cada ano, para um número reduzido de mestrandos e doutorandos, sendo que, com o tempo, o módulo passou a focar a especificidade da orientação e da escrita, ficando sob minha responsabilidade e da profa. Gilka Girardello e, eventualmente, contando com colegas convidados. A versão mais recente do Seminário Especial, em 2021, foi denominada: *Aspectos teóricos e práticos da orientação e da escrita na pós-graduação stricto sensu*<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Versões mais condensadas deste Seminário foram desenvolvidas, a partir de convite, em diversos Programas de PG, dentre os quais: no PPGEdu da Unisinos; no PPGEdu da

Universidade de Santa Cruz do Sul; no PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul; no Programa de Doutorado de Estudos Africanos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da

Destaco, aqui, de passagem, que o gradativo acesso à literatura internacional sobre a orientação e a escrita de dissertações e teses veio evidenciando que este era um problema não somente no Brasil, podendo ser considerado universal<sup>18</sup>, como expressa Carlino (2005, p. 420):

En fin, lo que sugiere mí trabajo es que se precisan mapas de viaje, brújulas y astrolabios para orientar el recorrido hacia el Nuevo Mundo de la Investigación, y también se requieren obstetras para hacer el seguimiento de los embarazos, de modo que una proporción mayor de maestrandos, pueda llegar a buen término y dé a luz sus tesis en fecha y con menor padecimiento.

A publicação do *Bússola do escrever*, somada à minha participação no EDUFORUM, dada a minha condição de Coordenador do PPGE; o desenvolvimento da pesquisa via Edital Universal do CNPq e, concomitantemente, entre 2003 e 2005, a participação na diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na condição de vice-presidente pela Região Sul, e a participação na Comissão de Avaliação da CAPES, colocaram-me numa condição de evidência que acabou estando na origem de mais de uma centena de convites para proferir palestras, prestar assessoria para a criação de Programas de Pós-graduação em Educação, organizar e participar de eventos, convites para escrever textos para revistas e coletâneas sobre a

temática da orientação e da escrita na pós-graduação.



Inicialmente, os convites vinham da área de educação e afins. Porém, gradativamente, passei a ser convidado para falar em Programas de outras áreas, sendo que os mais impactantes foram os convites, entre outros, do Programa de Pós-graduação em Odontologia da USP de Ribeirão Preto e dos organizadores dos Congressos Nacionais dos Programas de Pós-graduação em Serviço Social e Educação Física. Minha reação inicial, nestes casos, era de não aceitar os convites com argumentos relacionados a especificidades das áreas. Os contra-argumentos, no entanto, vieram me convencendo de que a exposição pela escrita é presidida por um sentimento de insegurança, independentemente da área de conhecimento. Isto é, a questão é universal, de exposição, e não afeta apenas uma ou algumas áreas. Ao explicitar os dissabores da síndrome da folha/tela em branco e que “escrever é desnudar-se”, talvez ninguém tenha ido mais direto ao âmago da questão da escrita e da insegurança gerada pela

---

Universidade do Porto, PT; e no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho/Braga, PT.

<sup>18</sup> Destaco aqui a pioneira obra de Sternberg (1981): *How to complete and survive a doctoral dissertation*; Rodrigues (2006), com a tese *O doutoramento. A odisséia de uma fase da vida*; Trafford and Leshem (2008), com a obra *Stepping stones to achieving your doctorate*; a

obra de Peelo (2011) que se pretende um guia para orientadores: *Understanding supervision and the PhD*; Dunleavy (2003) com o livro: *Authoring a PhD* e a coletânea organizada por Walker and Thomson (2010) na qual, explicitamente, tratam a orientação como uma pedagogia/didática que pode ser ensinada e aprendida.

exposição do que o poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999):

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 (Melo Neto, 1982).

Avançando no resgate da construção da trajetória de pesquisador e de recorte do tema, se no projeto do Edital Universal de 2002 a temática caracterizava-se como um caleidoscópio, como um leque de múltiplos assuntos que iam dos órgãos de avaliação e fomento às coordenações dos PPGEs, aos orientadores, ao processo de orientação e escrita de teses e dissertações, com a submissão do projeto visando ser aceito como pesquisador produtividade (Pq) do CNPq, no ano de 2004, passou a haver um recorte, um afunilamento da temática de pesquisa voltada precipuamente à orientação e à decorrente escrita como condição para a conclusão do mestrado e doutorado. Embora mantendo o mesmo título do projeto – *Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação* (Processo 306908/2004-2) –, o foco foi dirigido aos orientadores, no sentido de se entenderem no processo de orientação e de compreenderem a condição dos orientandos.

Nas entrevistas com orientadores experientes, em número de 74 entrevistados, e nas análises da literatura, no contexto desse novo projeto, foi se configurando a constatação que, anos depois, Corrêa (2012, p. 413) assim expressou:

As arguições formuladas pelos autores dos trabalhos que deram

substrato a essa pesquisa, demonstraram o quanto a PG e, nessa seara, a relação pedagógica estabelecida entre orientador e orientando, abriga fenômenos educativos pouco explorados. O que demanda a realização de estudos mais frequentes, não apenas pelo protagonismo isolado de cada pesquisador-docente dos Programas, mas na articulação possível entre eles e seus orientandos, assim como na parceria interinstitucional com Núcleos e Grupos de Pesquisa existentes no País ou fora dele.

Como vimos acima, a exposição pela escrita provoca um sentimento de vulnerabilidade. De outra parte, a relação entre orientador e orientando mobiliza fortes componentes psicanalíticos – o mais das vezes inconscientes! Dependência, autonomia, transferência, contratransferência, projeção etc. – que, somadas a um processo avaliativo classificatório, com previsão de recompensas e punições por parte dos órgãos de avaliação e financiamento, configuram o quadro de fundo em que se movimentam Programas de PG, Coordenadores, Orientadores e Pós-graduandos, mas particularmente os orientadores. E isto se complexifica quando se tem presente que havia poucas referências sobre o processo de orientação e não há formação específica para assumir a responsabilidade de orientar.

Um dos orientadores entrevistados, por exemplo, assim se expressou:

Como eu já te disse uma vez: há muito pouca literatura sobre orientação. É um tema meio tabu, porque ele roça um pouco a psicanálise, é uma relação meio mórbida, às vezes. Então, parece que as pessoas não escrevem. Vocês estão fazendo um trabalho novo. Quando fui procurar no livro de metodologia<sup>19</sup> alguma coisa [sobre

<sup>19</sup> O prof. Antonio Joaquim Severino – autor do *best seler Metodologia do Trabalho Científico*

(Ed. Cortez) - foi um dos nossos entrevistados. Ao tratar das referências sobre orientação, assim

orientação], eu achei pouquíssima matéria àquela altura. Tem aquela tese do Sérgio Luna, interessante, mas não tem muita discussão. O que está ocorrendo, acho que é aquilo que eu te disse: todos nós estamos aprendendo um pouco disso, porque não era uma tradição.

No processo de renovação da bolsa produtividade para o período de 2008 a 2011, constatava-se que, do ponto de vista seja dos nossos entrevistados, seja da literatura, na ambiência da pós-graduação, se havia entrado em um processo que poderia ser caracterizado como de um 'surto' produtivista, associado a um 'surto' competitivo em tempos cada vez mais acelerados. As manifestações convergentes eram no sentido de que todos os envolvidos com a pós-graduação estavam submetidos a forte pressão. Em consonância com a pesquisa que concluíamos, na proposta de continuidade, submeti o projeto: *Pesquisadores sob pressão: Pós-graduação, produção/veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade* (Processo n. 307402/2007-0). O objetivo geral visado foi:

- Analisar o processo de constituição de uma nova temporalidade na pós-graduação em educação e as decorrências na vida/trabalho dos pesquisadores, seja na execução das atividades de cunho administrativo-acadêmico-pedagógico seja na produção e veiculação do conhecimento.

Em termos empíricos, continuamos a explorar as entrevistas feitas no projeto anterior, com 74 coordenadores de PPGEs e orientadores de dissertações e teses que compõem nosso banco de dados. A percepção, via literatura,

discussões nos eventos científicos e nas manifestações dos nossos entrevistados, era a de que um poderoso processo heterônimo atravessava o ser/fazer e toda a ambulância de trabalho na pós-graduação. Se, como diz Paquot (2002, p. 32): "A originalidade da obra que cada um deseja realizar depende grandemente desta capacidade de permanecer dono do seu tempo", a obra que se estava produzindo na pós-graduação carecia de autonomia.

A seguir, reproduzo o depoimento de um Coordenador de PPGGE, por nós entrevistado, por considerar que é representativo das manifestações de coordenadores e orientadores ao terem que se desdobrar entre atender demandas urgentes, heterônomas e fazer um trabalho autônomo, que acreditavam ser seu dever:

Eu, como **Intelectual**, como pesquisador, penso que o importante é a consistência, a relevância, a contribuição que o teu trabalho traz e acho que produzir pesquisa em educação não é um trabalho de fábrica, um trabalho em série onde todos produzem regularmente no mesmo tempo, a mesma quantidade... o mesmo número de páginas etc. Agora, como **Coordenador**, eu tinha que deixar até certo ponto de lado essas minhas convicções e pensar que, na função de coordenador, eu tinha que zelar para que o Programa fosse bem avaliado e tivesse o maior número de bolsas que fosse possível. Então, isso é muito, muito penoso!

Seguindo a trajetória formativa e de atuação profissional, o ano de 2009 trouxe o desafio e a possibilidade de realização do meu estágio pós-doutoral (pós-doc), um verdadeiro presente do qual todo pesquisador não pode abrir mão de se regalar. A oportunidade de

---

se manifestou: "A 1ª ed. do livro foi em 1976. Hoje está na 24ª ed. A PG e a Orientação não constavam nas primeiras edições. No que concerne ao tema da orientação, esclareço que o

cap. sobre PG entrou na 4ª ed. de 1979, mas não constava esse tópico sobre o processo de orientação. Esse assunto somente vai aparecer na 12ª ed., em 1985".

deslocar-se para outros países e de pesquisar com colegas de outras universidades representa uma conquista e um desafio de abrir-se para novos conhecimentos na perspectiva da educação comparada. É evidente que se beneficiar dessas possibilidades supõe condições históricas bem mais favoráveis do que aquelas às quais as universidades estão submetidas no momento que vivenciamos hoje. Em fins de 2008, submeti à CAPES o projeto de pesquisa para o pós-doc a ser realizado na Universidade do Porto (UP), Portugal. Aprovado o pleito, solicitei a suspensão da bolsa do CNPq, uma vez que passei a contar com a bolsa da CAPES. Vivenciei o ambiente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) da UP, em especial, no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), no decorrer do ano de 2009, contando com a supervisão do Prof. José Alberto Correia. Estar na UP, na fase final da implantação do Processo de Bolonha<sup>20</sup>, foi uma espécie de plataforma de acesso à forma de organização e funcionamento de todas as universidades da União Europeia (UE).



Em termos de projeto de pesquisa, dado aquilo que vinha pesquisando a respeito do modelo CAPES de avaliação e financiamento e tendo presente a afirmação de Robertson et al (2009), de

que o Processo de Bolonha havia se globalizado, propus fazer um estudo aproximativo, por meio do projeto *Pesquisadores sob pressão: novas formas de produzir, orientar e veicular o conhecimento. Aproximações entre o modelo CAPES e o Processo de Bolonha* (Processo n. 200250/2008-6), visando ao seguinte objetivo:

Analisar as mudanças ocorridas no processo de trabalho, produção e veiculação do conhecimento de pesquisadores europeus da área de educação a partir da implementação das diretrizes do Processo de Bolonha.

Em termos de pesquisa empírica, entrevistei 16 professores-orientadores-pesquisadores de universidades de seis diferentes países da UE: Portugal, Espanha, Itália, França, Inglaterra e Áustria. À medida que as entrevistas iam sendo feitas, mais e mais ficava evidente o quanto o chamado capitalismo acadêmico, o produtivismo, enfim, a pressão sobre orientadores e orientandos era um traço comum, globalizado, com repercussões sobre a vida/o trabalho dos envolvidos com a pós-graduação.

A própria estrutura do ensino superior passou por um processo de constrição, com repercussões na formação e naquilo que veio a ser caracterizado como pressão sobre os pesquisadores. A partir da implantação do Acordo de Bolonha, nas universidades da UE, a graduação foi reduzida a três anos, o mestrado – profissional – a dois e o doutorado a três anos. Nesse contexto, aquilo que aqui no Brasil havia sido desencadeado em meados dos anos de 1990, na UE chegou um pouco depois, quando da implantação do Acordo. Porém, com as mesmas consequências sobre

<sup>20</sup> O Processo ou Acordo de Bolonha foi implementado em 1999, com a projeção de que, até o ano de 2010, todas as universidades de todos os países da UE teriam completado seu processo de adesão. Para mais detalhes daquilo

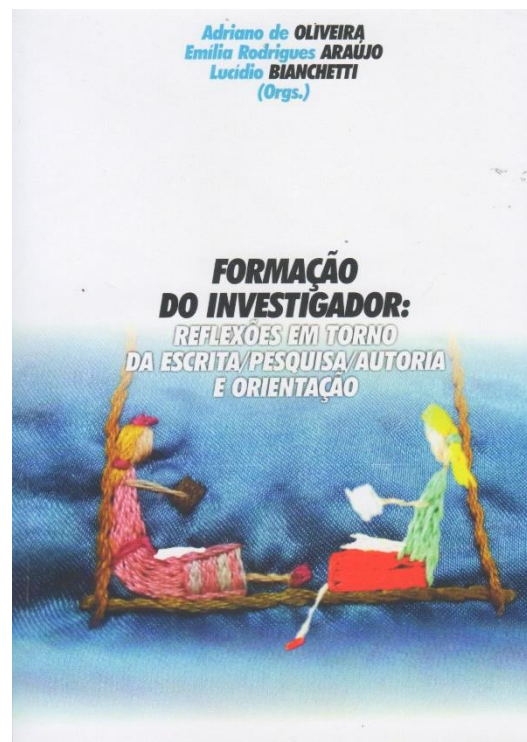
que minha orientanda de doutorado Lara C. Thiengo e eu chamamos de *O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua globalização*, ver Bianchetti e Thiengo (2018).

professores e alunos e, naquilo que me interessa, no processo de orientação e escrita de dissertações e teses. De acordo com um dos entrevistados, professor na Universidade de Barcelona:

O que colocas faz pensar na economia de tempo e meios que permitem alcançar os objetivos que antes eram impossíveis de se conseguir. Mas o efeito combinado de todas essas vantagens é que o pessoal tem muito menos tempo; o tempo é muito mais denso e intenso e a impressão que se tem é de que o tempo escapa e de não fazermos bem o próprio trabalho por falta de tempo. Esta impressão é cada vez mais forte. Portanto, aqui falta algo.

Além de inserir-me no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCE/UP; de dar aulas e fazer intervenções em cursos de pós-graduação de universidades da UE; de escrever e publicar em revistas europeias, em coautoria com o supervisor e outros professores de universidades da Espanha e de Portugal, o estágio pós-doutoral abriu espaço para meus orientandos de doutorado fazerem seu estágio *sandwiche* em universidades da Espanha, Portugal e França. Além disso, oportunizou também a participação em eventos da UE nos quais foi se tornando evidente o desconforto dos pesquisadores em relação a essa nova forma de organização, funcionamento e financiamento da pós-graduação. Destaco aqui a participação na *European Educational Research (EERA)*, em 2009, o equivalente à ANPED da UE. O trabalho apresentado no evento tinha como título: *Researchers under pressure: comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge*. Este texto, retomado e ampliado, veio a ser publicado no *European Educational Research Journal* (Bianchetti; Quartiero, 2010). É desse período, e decorrente dos projetos (CNPq e pós-doc) também o

artigo: *Publicar & Morrer? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores*, publicado na *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, da FPCE/UP (Bianchetti; Machado, 2009a). E o livro *In/exclusão no trabalho e na educação. Aspectos mitológicos, históricos e conceituais*, publicado, em coautoria com o professor supervisor do estágio (Bianchetti; Correia, 2011), pela Papirus.



Destaco também como decorrente desses contatos a minha inserção e do meu orientando de doutorado, Adriano de Oliveira, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho/Braga, Portugal. Adriano fez seu estágio *sandwiche* nesse Centro e desse processo decorreram diversos trabalhos coletivos, dos quais menciono, especialmente, a publicação do livro *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*, coorganizado por mim, meu orientando e pela supervisora do estágio *sandwiche*,

Emília R. Araújo (Oliveira, Araújo, Bianchetti, 2014)<sup>21</sup>.

Nessa obra coletiva, algumas sínteses importantes da temática de pesquisa foram feitas, como pontos de chegada e de continuidade das investigações. Conceitos, como os de autoria, escrita acadêmica, amparo, liberdade, reconhecimento, solidariedade na escrita e na orientação, são desenvolvidos pelos 10 coautores brasileiros e portugueses que compõem a coletânea com seus textos<sup>22</sup>. Ressalto o texto de: Jesus<sup>23</sup> e Machado (2014): *Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo*; Araújo e Oliveira (2014): *Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto acadêmico atual*; Soares e Luchese, (2014): *Alquimia da escrita acadêmica: o mestrado como cenário para a iniciação de pesquisadores em educação*; e o meu texto: *Do Solitário ao Solidário. Relato e reflexões sobre uma práxis em um Programa de Pós-graduação em Educação* (Bianchetti, 2014).

Esta incursão pela Europa propiciou-me uma ampliação da visão a respeito da PG e daqueles nela envolvidos, a ponto de, no relatório do período referente ao desenvolvimento do projeto, de 2008 a 2011, somado ao do estágio pós-doutoral, ter tido a oportunidade de constatar como e porque autores, entre outros Robertson (2009) explicitavam o quanto e como Bolonha vem globalizando-se; Neread e Heggelund (2008), constatavam convergências na

constituição de um “doutoramento global” e Dale (2001) falava em uma “agenda globalmente estruturada” ao referir-se à educação, bem como as consequências denunciadas no contexto de um particular sistema, denominado de “capitalismo acadêmico” por Slaughter e Leslie (1999), Slaughter e Rhoades (2004) e Paraskeva (2009), o que, em nível dos programas, países e blocos concretizava o processo da “exclusão includente e inclusão excludente” a que se referia Kuenzer (2002) ao tratar as relações entre educação e trabalho.

No retorno do estágio pós-doutoral, tendo chegado à condição de Pq 1C do CNPq, em continuidade e desdobramentos dos anteriores, submeti o projeto: *Pesquisadores sob pressão: Possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em tempos de pesquisa administrada* (Processo n. 304777/2010-2). O objetivo geral visado foi:

Analisar as possibilidades e as decorrências do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação, considerando sua condição de institucionalizado e as regulações decorrentes da pesquisa controlada ou administrada.

Com este projeto dei continuidade à investigação, tendo como suporte os dados levantados na pesquisa anterior e aqueles que resultaram do estágio pós-doutoral, no ano de 2009, na Universidade do Porto, PT, dados estes que me permitiram traçar um paralelo entre aquilo que estava ocorrendo no Brasil, em termos de PG, a partir de meados dos anos de 1990, e o que veio

<sup>21</sup> É desse período também a publicação, em coautoria, do artigo Flying Higher: Understanding the Meanings Given to Scientific Initiation in Brazil, no *Journal of Educational and Social Research* (Oliveira; Araújo; Bianchetti, 2014).

<sup>22</sup> Obra disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf)

<sup>23</sup> Dando continuidade a suas pesquisas, no ano de 2021, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Clarice S. G. de Jesus, do IFSC/Lajes, fez seu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCS sob minha supervisão, desenvolvendo o projeto: *Autoria na educação superior: a relação entre temporalidade e amparo no ensino e na orientação da escrita científica*.



se concretizando na PG dos países da União Europeia, como resultado da implementação do Processo de Bolonha, ao longo da primeira década do terceiro milênio.

Na linha do compromisso com a escrita e a socialização, publiquei o livro: *O processo de Bolonha e a globalização da educação superior. Antecedentes, implementação e repercussões no quefazer dos trabalhadores da educação* (Bianchetti, 2015)<sup>24</sup>, em versão portuguesa, pela Mercado de Letras, e em língua espanhola, disponibilizado na plataforma da CLACSO<sup>25</sup>. Mas certamente um dos resultados mais representativos desse projeto está explicitado no livro *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às Associações Científicas*<sup>26</sup>, em coautoria com Ione V. Ribeiro e Gilson R. de M. Pereira (2015), publicado pela Autores Associados, antecedido pelo artigo *O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de 'pesquisa administrada'*, em coautoria com Antonio Zuin (2012), publicado na Revista *Educação em Revista* da UFMG. Se o trabalho intelectual pressupõe autonomia e os dados das pesquisas evidenciavam o caráter heterônomo do trabalho desenvolvido na pós-graduação, demonstrou-se ser pertinente que se levantasse essa interrogação relacionada ao “fim dos intelectuais”. A constatação de Jacoby em relação aos *campi* das universidades norte-americanas, por meio da obra *Os últimos intelectuais*, no final dos anos de 1980 e início da década

de 1990, a respeito do desaparecimento dos intelectuais públicos, poderia bem adequar-se à ambiência da pós-graduação brasileira, como decorrente dos processos de avaliação e financiamento da CAPES, do CNPq e das Fundações de Apoio à Pesquisa dos Estados, particularmente a partir de meados de 1990, mas com especial ênfase, na primeira década de 2000. Diz o autor:

Os intelectuais mais jovens não necessitam ou desejam um público mais amplo. Quase todos são apenas professores. Os *campi* são seus lares, os colegas, sua audiência as monografias e os periódicos especializados, seu meio de comunicação (...). Seus empregos, carreiras e salários dependem da avaliação de especialistas, e esta dependência afeta as questões levantadas e a linguagem empregada (Jacoby, 1990, p. 19).

Desse processo foram muitas as aprendizagens, mas sem dúvida, o ‘produto’ mais representativo é a publicação, em coautoria com Antonio Zuin e Obdália Ferraz (2018), do livro: *Publique, apareça ou pereça. Produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital*, pela EDUFBA, que se encontra disponível para ser baixado gratuitamente do repositório da Editora<sup>27</sup>.

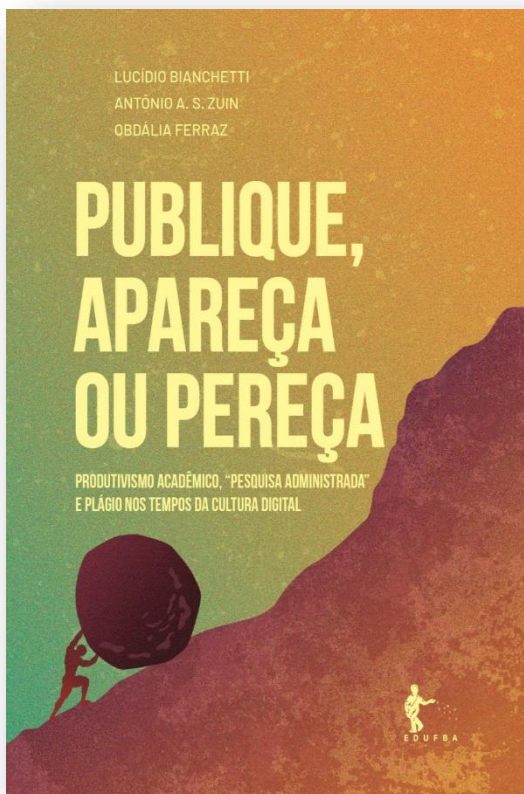
<sup>24</sup> Versão em espanhol disponível na plataforma da CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu>

<sup>25</sup> Decorrente da leitura e pesquisas sobre universidade publiquei, em coautoria com Valdemar Sguissardi, o livro: *Da universidade à Commoditycidade*. Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado, pela Editora Mercado de Letras. Esta obra também foi publicada em português e espanhol e encontra-se disponível na

Plataforma da CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu>

<sup>26</sup> Esta questão do protagonismo das Associações Científicas havia sido abordada em dois artigos anteriores. Cf. Sousa e Bianchetti (2007), relacionado à ANPEd e Bianchetti (2009), sobre o Colégio Brasileiro de Ciência dos Esportes, trabalho este que resultou de uma intervenção minha em uma reunião nacional dessa Associação da Área de Educação Física.

<sup>27</sup> Cf. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33108>



Entre os anos de 2015 e 2018, paralelamente às outras frentes de trabalho, passei a compor o Comitê de Avaliação da Área de Educação do CNPq, um privilegiado *belvedere* para observar e analisar o estado da arte da pesquisa em educação no Brasil. Por mais que se lutasse pela manutenção e/ou aumento do financiamento para a pesquisa e qualificação dos processos e resultados das investigações, as avaliações evidenciavam um quadro muito insuficiente. Porém, se o que se fazia era pouco e nem sempre satisfatório em termos de pesquisa, a partir do golpe de 2016, todos os indicadores apontam para quedas bruscas no financiamento e, em período mais recente, juntamente com a crescente exiguidade de recursos, soma-se o desprestígio, senão a tentativa de extinção das Ciências Sociais e Humanas.

No ano de 2016, com bolsa do CNPq, tive a oportunidade de, pelo período de seis meses, integrar-me na dinâmica de

organização e funcionamento, como Professor Visitante, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/Unisinos). Na proposição constavam como objetivos:

Cooperar com as atividades do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) e do Grupo Formação de Professores, Ensino e Avaliação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, mais especificamente nas questões voltadas à formação e atuação de orientadores da pós-graduação.

Contribuir para a formação, em diversos níveis, de estudantes e pesquisadores no estudo dos fenômenos educacionais nessa área.

Promover a parceria, produção e divulgação de novos conhecimentos em educação superior, com ênfase na pós-graduação e em processo inclusivos, entre as duas Universidades: UFSC e UNISINOS.

Colher dados para a pesquisa *Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: de uma prática intuitivo-individual a uma práxis coletivo-grupal* junto aos Grupos de pesquisa do PPGE/UNISINOS.

Além de ter me propiciado uma experiência única de envolver-me na dinâmica de um Programa considerado de excelência (nota 7 pela CAPES), tive a oportunidade de contribuir com/no Programa em questões relacionadas aos Grupos de Pesquisa e às atividades de orientação. Destaco o oferecimento do Seminário Especial: *Aspectos Teóricos e Práticos da Pesquisa, da Escrita e da Orientação na Pós-graduação Stricto Sensu*. Desse período, relaciono ainda duas publicações em coautoria com Maria Isabel da Cunha: *O Programa de pós-graduação em Educação da UNISINOS: memórias e olhares em questão* (Cunha: Bianchetti, 2019) e *PPGEdu/Unisinos: processo e*

*resultados de uma aposta no coletivo-grupal em busca da excelência* (Bianchetti; Cunha, 2019).

A partir de 2015, de um lado, constata-se a forte indução por parte do CNPq e da CAPES no que diz respeito à organização e ao funcionamento dos Grupos de Pesquisa (GP), seja para a qualificação das pesquisas no Brasil, seja como meios de induzir o cada vez mais demandado processo de internacionalização da pesquisa e da educação superior, visando a organização de redes internacionalizadas de pesquisa. De outro, evidencia-se que a atividade de orientação de dissertações e teses “continua sendo uma prática revestida de uma aura de mistério, sobre a qual pouco se sabe, pouco se fala e pouco se questiona” (Mazzilli, 2009, p. 67). Nesse contexto, por mais que se reconhecesse a importância da orientação, formalmente ou mesmo informalmente não se detectavam iniciativas explícitas no sentido de formação de orientadores. Conforme um doutorando, participante da pesquisa coordenada por Schnetzler e Oliveira (2010, p. 204): “Se a orientação é ponto fundamental no exercício do trabalho de pesquisa e do qual o orientador é partícipe em seu movimento de construção, então, por que não é assunto obrigatório em todos os programas de pós-graduação das universidades brasileiras?”

Partindo da hipótese de que “A consolidação da ação orientadora na PG ocorre por um processo contínuo de formação que tem seu locus privilegiado na participação e atuação em grupos de pesquisa”, entre os anos de 2016 e 2019, propusemos a pesquisa: *Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: de uma prática intuitivo-individual a uma práxis coletivo-grupal* (Processo n. 306203/2014-6), por meio do qual se objetivava:

Analisar as possibilidades dos grupos de pesquisa como espaços formativos privilegiados para a consolidação da práxis orientadora na pós-graduação *stricto sensu*.

Para o alcance dos objetivos, além de revisão de bibliografia nacional e internacional, fizemos pesquisa empírica:

1. Entrevistando três líderes de grupos de pesquisa consolidados: da Região Sul, trabalhamos com Grupo de Pesquisa: *Formação de Professores, Ensino e Avaliação*, coordenado por Maria Isabel Cunha (PPGEdu/UNISINOS); da Região Sudeste, com o Grupo de Pesquisa *Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente*, coordenado por Marli André, do PPGE/Psicologia da Educação da PUC/SP; e da Região Nordeste, com o Grupo de Pesquisa *Geotecnologias, Educação e contemporaneidade*, coordenado por Tânia Maria Hetkowski, do PPGEdu/UNEB. Além da entrevista, acompanhamos reuniões desses grupos e desenvolvemos grupos focais visando apreender suas dinâmicas no sentido de identificar processos formativos relacionados às atividades de escrita e de orientação. Crescentemente, no contexto desses grupos, a questão da orientação coletiva foi emergindo como prática de aprendizagem da atividade de orientação e escrita de dissertações e teses.
2. Aplicando questionários a todos os líderes de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq da Área de Educação. Dos cerca de 1900 líderes de GP que atuam como docentes em cursos de

doutorado em educação, 562 responderam ao questionário manifestando-se sobre as possibilidades dos grupos de pesquisa como espaços-tempos formativos para a consolidação da práxis orientadora na pós-graduação em educação.

Relacionadas a este projeto, destaco quatro publicações que sintetizam resultados e processos dessa pesquisa: 1. *A orientação coletiva na pós-graduação stricto sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani* (Bianchetti, 2021), na *Revista Brasileira de Educação*; 2. *Grupos de pesquisa e a função orientadora. Entrevista com a professora Marli André (in memoriam, 1944-2021)* (Bianchetti, 2021), na *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*; 3. *Grupos de pesquisa e formação de orientadores: tributo a Marli André (In memoriam)* (Bianchetti; Turnes, 2021), na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*; 4. *Grupos de pesquisa e formação de orientadores: depoimentos de pesquisadores* (Bianchetti, 2022), na *Revista Cadernos de Pesquisa*.

Em síntese, por meio deste projeto constatei que o exercício da orientação – caracterizado, inicialmente, como uma prática desenvolvida no âmbito privado, na relação orientador-orientando, com base em intuições e nas vivências do orientador ao ser orientado – está em processo de mudança. Novas estratégias de orientação são desenvolvidas de maneira coletiva, partilhada, multiforme, frente a um cenário de induções externas aos Programas e seus orientadores. Este fato gera espaços de efetivação da orientação em grupos de pesquisa e em redes de colaboração intergrupais, interinstitucionais e internacionais.

Uma segunda constatação é a de que hoje está-se falando, sugerindo, promovendo experimentos no sentido de caminhar para práticas formativas de

orientadores, chegando a demandadas e pretendidas formalizações, a ponto de aparecer cada vez mais explícita, na literatura nacional e internacional, a constituição de uma “didática”, de uma “Pedagogia” da orientação (Viana, 2008; Mazzilli, 2009; Schnetzler e Oliveira, 2010; Walker and Thomson, 2010) que pode ser ensinada e aprendida.

Na perspectiva da aprendizagem e do exercício da orientação, retomo reflexão desenvolvida no decorrer de uma entrevista que concedi ao prof. Dr. Moacir F. Viegas do PPGE/UNISC, no ano de 2018 e publicada na *Revista Ação & Reflexão*:

Eu quero dizer que nas falas/palestras para as quais eu sou convidado para tratar deste tema, nunca falta assunto, porque, seja do ponto de vista antropológico, do ritual de passagem – a defesa como culminância da orientação –, seja do ponto de vista psicológico, que numa relação orientador-orientando mobiliza questões de transferência, contratransferência, sublimação, enfim, questões sobre as quais Freud teria muito o que falar, é um tempo assim riquíssimo do ponto de vista pedagógico. O orientador é alguém que caminha com alguém e nesse caminhar ensina e aprende. É uma relação que pode ser fluida, de amizade, de manutenção para o resto da vida, como pode ser uma relação muitas vezes atravessada por conflitos que precisam ser trabalhados e precisam ser geridos para que o processo e o resultado não sejam afetados por esse problema, vamos dizer assim, por esse ruído na relação. E aí, sinteticamente, eu te diria o seguinte: que eu não tenho dúvidas de que, seja pelo fato de ter encaminhado o projeto com o título que eu acabei de dizer (*Orientação de dissertações e teses: do intuitivo-individual para o coletivo grupal*), ou seja, da relação do orientador-orientando para o coletivo-grupal, em direção à rede, não tenho dúvidas de que a orientação

no grupo, com o grupo, é aprendizagem, é a questão pedagógica mais importante nessa minha trajetória de leituras e de pesquisa. Isto é, se você tem um grupo de pesquisa, esse grupo é composto por componentes heterogêneos que vão da iniciação científica ao pós-doutorado. Você acaba tendo um colega de pesquisa que está trabalhando com você. A questão da orientação se dilui naquela problemática que ela era quando se resumia na relação orientador-orientando. Ela se dilui no coletivo, porque o aluno de iniciação científica tem chance, nas reuniões, de fazer intervenções, eu costumo dizer, de dar pitacos sobre o projeto do doutorando, sobre a pré-defesa ou a pré-qualificação, atividades que a gente sempre faz no grupo. Portanto, aquela questão do ritual de passagem a que eu me referia que o aluno ficava nervoso na defesa, porque era a primeira vez que ele estava defendendo, com o grupo de pesquisa até isso se relativiza, porque ele faz um exercício com os colegas, com outros professores que estão na condição de quem está fazendo uma leitura crítica, mas na perspectiva de ajudá-lo, de fazê-lo catapultar-se, de fazer da defesa um passo para ele chegar a titular-se. Então, se tem algo que eu aprendi muito nesse processo, seja de pesquisa, seja de leituras sobre grupo de pesquisa, é que aquelas discussões iniciadas, principalmente por um grupo de professores da Universidade de Nottingham, na Inglaterra, sobre a orientação como uma “didática, uma pedagogia” que pode ser ensinada e apreendida (Walker; Thomson, 2010), é de que a orientação é, sim, uma temática que merece, precisa ser pesquisada em função de tudo o que nesse processo está envolvido. Eu diria que, se antes pensava que a orientação não poderia ser ensinada e aprendida, hoje penso que é possível aprender/ensinar no processo de ser orientado e de orientar. Porém deve-se estar vigilante para não sucumbir a engessamentos, a começar a escrever

e “consumir” manuais de orientação como se isto não fosse algo a ser aprendido no processo. Ocorre que cada orientação é um processo, cada relação orientador-orientando é única, e não tem uma aprendizagem que você possa dizer assim, que eu vou transferi-la diretamente de um processo de orientação com um orientando para outro. Não há essa possibilidade, os processos são únicos. Mas o exercício do processo de orientação em grupo tem sido a maior aprendizagem desses longos anos de pesquisa na pós-graduação (Viegas, 2018, p. 5).

O que se constata é que, na orientação em contexto grupal, materializa-se aquilo que Vigotsky (1984) caracteriza como “zona de desenvolvimento proximal”, como meio de potencialização das aprendizagens, dado o encontro de diversas pessoas em heterogêneos estágios de formação-qualificação, as quais, compartilhando o espaço-tempo do grupo de pesquisa, ampliam sua compreensão, no caso, aqui, da orientação e escrita de Relatórios, Trabalhos de Final de Curso, Monografias, Dissertações e Teses.

Ainda em relação a este aspecto da orientação grupal, cabe ressaltar que essa orientação, além de se apresentar como um excelente meio de aprendizagens, não deixa de ser também uma estratégia de fazer frente, de forma acadêmico-político-pedagógica, aos desafios do *produtivismo acadêmico*, do *trabalho intensificado* (Sguissardi; Silva Jr, 2009; Bianchetti; Machado, 2009b; Bianchetti, Zuin; Ferraz, 2018) e do *mal-estar na academia* (Trein. Rodrigues, 2011), que tanto têm atormentado aqueles que se dedicam à educação, em especial, via pós-graduação *stricto sensu*.

No segundo semestre de 2018, ao deparar-me com o processo de renovação da bolsa produtividade, percebi que, desde 2002, quando iniciei minhas pesquisas com suporte do CNPq,

havia submetido à avaliação e executado seis projetos, focalizando personagens (Coordenadores, Professores, Orientadores de dissertações e teses), instituições (Universidade, CAPES, CNPq, FAPs.), Processos (Avaliação e Financiamento da PG, Orientação de Dissertações e Teses, docência na pós-graduação *stricto sensu*, Grupos de Pesquisa, Acordo de Bolonha) e outras temáticas afetas à pós-graduação *stricto sensu*. Dei-me conta, então, de que o segmento discente, isto é, os pós-graduandos, somente havia estado presente em minhas pesquisas de forma indireta.

Desta constatação originou-se a proposição do projeto que estou desenvolvendo atualmente, com o título: *Mal-estar na pós-graduação: Tensionamento entre o protagonismo e a invisibilidade dos doutorandos* (Processo n. 303827/2018-1). Levantei a hipótese de que o mal-estar entre os doutorandos que estão na PG em Educação tem relação com o desencontro entre suas expectativas e o que encontram e precisam adotar na ambiência dos Programas. O princípio de realidade com que são confrontados cria um *locus* de desencontros e de dificuldades que limitam sua “afiliação institucional e intelectual” (Coulon, 2008, 2017) e o processo dos “ritos de instituição” (Bourdieu, 2008) necessários para o desenvolvimento e conclusão desta etapa de formação. Os doutorandos carecem de visibilidade e encontram espaços reduzidos para o exercício do protagonismo. Como objetivo geral desse projeto estou buscando:

Investigar as formas estratégicas de afiliação institucional e intelectual por parte dos doutorandos de PPGs em Educação e sua conexão com as dificuldades de concluir o curso com qualidade e nos tempos previstos.

No momento, encontro-me na fase de conclusão da parte empírica da pesquisa. Foram entrevistados 20 Coordenadores e 20 Secretários de diferentes PPGs, do total de 94 Programas com cursos de doutorado em Educação. Em relação ao segmento discente, optou-se por um questionário direcionado aos 7.045 doutorandos matriculados, em 2021, nos 94 Cursos de Doutorado em Educação, com quatro seções: a) trajetória de formação, b) desafios para realizar o Curso, c) estratégias para superar as dificuldades; e d) depoimento pessoal sobre sua “jornada” no doutorado. Desse total, 785 doutorandos responderam ao questionário.

A análise das entrevistas e das respostas dos doutorandos está em processo. Registre-se que, ao conjunto de dificuldades que comumente os doutorandos têm que enfrentar na sua “jornada” do doutorado, no período em que fizemos as entrevistas e aplicamos o questionário, agregou-se a pandemia da Covid-19, como mais um dos elementos a interferir no processo de afiliação institucional e intelectual, com influência nos ritos de instituição.

Por fim, em forma de síntese conclusiva, gostaria de destacar três aspectos que foram um verdadeiro magistério, uma pedagogia em termos de aprendizagem em relação ao processo de orientação e escrita de dissertações e teses que, embora sempre subentendidos, nem sempre estiveram presentes, de forma explícita, no decorrer desse exercício de resgate de minha trajetória como professor-pesquisador-orientador:

1. As aprendizagens em relação a questões da orientação e escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias (de PG *Lato Sensu* ou Iniciação Científica), Dissertações e Teses foram sendo construídas no desenvolvimento dos projetos

para os quais contei com aportes do CNPq. Porém, papel que não pode ser secundado nesse processo foi o privilégio de acompanhar, como orientador:

- 17 alunos da graduação em seus passos iniciais como pesquisadores por meio da Iniciação Científica<sup>28</sup>;

- 28 mestrados, no seu processo de pesquisa, de escrita e de apresentação de suas dissertações;

- 15 doutorandos, no seu processo de pesquisa, escrita e defesa de suas teses;

- 06 colegas que fizeram seus estágios pós-doutorais com minha supervisão.

2. As aprendizagens auferidas no privilegiado processo de participação em bancas, no decorrer das quais se tem a oportunidade de analisar a escrita, mas principalmente o recorte temático, a abordagem teórico-metodológica que orientando e orientador construíram, percorrendo os passos para chegar ao ritual de passagem à defesa pública da monografia, da dissertação e da tese. Em números, que apenas dão a dimensão de quantos privilegiados encontros ocorreram nessa trajetória, foram:

- 63 bancas de mestrado;

- 37 bancas de doutorado;

- 22 qualificações de doutorado<sup>29</sup>.

3. Papel complementar, porém, insubstituível, nessas aprendizagens, também foi sendo desempenhado pela coordenação das atividades do Grupo de Pesquisa *Trabalho e Conhecimento na Educação Superior* (TRACES). É nesse espaço-tempo que os debates, o exercício da escrita e da orientação coletiva vêm sendo testados e evidenciam toda sua pujança em termos de ensino e aprendizagem.

Como conclusão provisória, lanço mão de um breve excerto da entrevista que a saudosa Marli André me concedeu, quando generosamente falava da sua formação e da responsabilidade que sentia como professora-orientadora: “Eu já recebi muito na minha vida. Eu fui bolsista de mestrado. Fui bolsista de doutorado. De pós-doutorado. Eu recebi muito investimento público. E eu acho que tenho que distribuir esse investimento que eu recebi”. De forma similar, afirmo que recebi muito e que falar da minha trajetória é falar de um esforço pessoal, mas acima de tudo é fazer referência às possibilidades que me vieram sendo dispostas pelo financiamento público em forma de bolsas, subsídios, liberações.

Nessa perspectiva e tendo presente o momento em que vivemos hoje no Brasil, é simplesmente desolador observar tantos jovens defrontando-se com a falta de estímulos, de subsídios para construírem suas carreiras, darem suas contribuições, realizando-se como pessoas e como profissionais engajados.

<sup>28</sup> Esse registro contempla apenas as orientações pós-anos 2000, uma vez que antes as práticas relacionadas ao *Curriculum Lattes* não tinham a dimensão que passaram a ter. De memória lembro que Geovana Lunardi, atual Presidente da ANPEd, no início dos anos de 1990, deu seus primeiros passos na sua construção como

pesquisadora por meio de uma bolsa de Iniciação Científica com minha orientação.

<sup>29</sup> Em relação a bancas de qualificação de mestrado não disponho de números confiáveis, uma vez que até recentemente não havia espaço previsto para esse item no *Curriculum Lattes*.

A construção de um sistema coletivo-social de financiamento da educação, da ciência e da tecnologia é obra de gerações. Sua destruição, desafortunadamente, pode ser obra de um governo.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 81, p. 53-61, maio de 1992.

\_\_\_\_\_. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002, p. 25-44.

ARAÚJO, E. R. *O doutorado*. A odisséia de uma fase de vida. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, A. Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto acadêmico atual. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Formação do Investigador*: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf). Acesso em 01 de junho de 2022.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BIANCHETTI, L. *História da educação*. Uma proposta para o novo curso de Pedagogia Séries Iniciais. Passo Fundo: Editora Berthier, 1987

\_\_\_\_\_. *Comunidade e participação*. Uma experiência de educação popular. Passo Fundo: Gráfica e Editora da UPF, 1988.

\_\_\_\_\_. et al (Orgs.). As páginas da Revista Prospectiva a serviço da história da Orientação Educacional. *Revista de Orientação Educacional*. Porto Alegre, AOERGS, Edição Extra, Julho de 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. Vol. I

\_\_\_\_\_. *Angústia no vestibular*. Indicações para pais e professores. Passo Fundo: EDIUPF, 1996a.

\_\_\_\_\_. Escrever: uma das armas do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996b. Vol. I

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. Vol. II.

\_\_\_\_\_. Do escrito ao escrever ou a práxis benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e universidade*. Práxis e emancipação. Uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 219-246.

\_\_\_\_\_. 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. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de dissertações e teses. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002, p. 165-186.

\_\_\_\_\_. O processo da escrita: Elementos inibidores e facilitadores. In: \_\_\_\_\_.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p. 239-266.



\_\_\_\_\_. 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: Autores Associados, 2009, p. 15-100.

\_\_\_\_\_. 30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Os desafios para uma Associação Científica e os dilemas dos intelectuais institucionalizados. Resumo PDF. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, p. 13-30, 2009.

\_\_\_\_\_. Do solitário ao solidário. Relato e reflexões sobre uma práxis em um Programa de Pós-graduação em Educação. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf). Acesso em 01 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. *O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior*. Antecedentes, implementação e repercussões no quefazer dos trabalhadores da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. A orientação coletiva na pós-graduação *stricto sensu*: o pioneirismo de Dermeval Saviani. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1, 2021

\_\_\_\_\_. Grupos de pesquisa e formação de orientadores: tributo à Marli André (in memoriam). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 6, p. 181-190, 2021.

\_\_\_\_\_. Formação dialógica interdisciplinar: as tec/ssituras urdidadas e orquestradas por Elli Benincá (Benincá et al., 1936-2020). In: MÜHL, E. H.; MARCON, T. (Orgs.). *Formação de educadores-pesquisadores: Contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022, p. 37-82.

\_\_\_\_\_. Grupos de pesquisa e formação de orientadores: depoimentos de pesquisadores. *Revista Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Online, v. 52, p. e08943-1, 2022.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, I. V.; PEREIRA G. R de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às Associações Científicas*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Publicar & Morrer? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 28, p. 53-69, 2009a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Trabalho docente no *stricto sensu*. Publicar ou morrer. In: FIDALGO, F et al (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente*. Tecnologia e produtividade. Campinas: Papirus, 2009b.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-286.

BIANCHETTI, L.: CORREIA, J. A. *In/exclusão no trabalho e na educação*. Aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

BIANCHETTI, L.; QUARTIERO, E. M. Researchers under Pressure: a comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. *European Educational Research Journal*, v. 9, p. 498-509, 2010.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de 'pesquisa administrada'. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 28, p. 55-75, 2012.

\_\_\_\_\_.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

\_\_\_\_\_.; THIENGO, L. C. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua globalização: Implicações para a universidade. *Educação*, UFSM, v. 43, n. 3, p 369-392, jul./set. 2018

\_\_\_\_\_.; CUNHA, M. I. PPGedu/Unisinos: processo e resultados de uma aposta no coletivo-grupal em busca da excelência. In: GRAZIOTIN, L. S.S. et al (Orgs.). *Programa de pós-graduação em educação da Unisinos: Trajetória e perspectivas*. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 144-156.

\_\_\_\_\_.; TURNES, L. Grupos de pesquisa e a função orientadora. Entrevista com a professora Marli André (in memoriam, 1944-2021). *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* (RBPFP), v. 13 n. 28, set-dez/2021, 2021.

\_\_\_\_\_.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. *Publique, apareça ou pereça*. Produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: EDUFBA, 2018.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984

CARLINO, P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, Revista Venezolana de Educación, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420, 2005.

CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de teses. In: NUNES, E. de O. (Orgs.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 307-326.

\_\_\_\_\_. Memórias de um orientador de teses: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002, p. 109-136.

CORRÊA, P. S. de A. A orientação das dissertações e teses como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas: história e historiografia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, Set. 2012.

COULON, A. *A condição de estudante*. A entrada na vida universitária. Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- CUNHA, M. I.; BIANCHETTI, L. O Programa de pós-graduação em Educação da Unisinos: memórias e olhares em questão. In: GRAZIOTIN, L. S.S. et al (Orgs.). *Programa de pós-graduação em educação da Unisinos: Trajetória e perspectivas*. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 59-90.
- 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.
- DUNLEAVY, P. *Authoring a PhD*. How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation. New York: Palgrave Macmillan: 2003.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- EVANGELISTA, O. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. Vol. I, p. 176-181
- FERRETTI, C. J. Acompanhando o processo de escrever de doutorandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. V. II, p. 149-157.
- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1965.
- \_\_\_\_\_. *A juventude e a sociedade moderna*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1972.
- FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 75-80, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler* - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).
- FRIGOTTO, G. Lições do ato de orientar e examinar dissertações e teses. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. V. II, p. 181-198.
- GASPARI, E. *A ditadura escancarada*. As ilusões armadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *A ditadura envergonhada*. As ilusões armadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *A ditadura derrotada*. O sacerdote e o feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A ditadura encurralada*. O sacerdote e o feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras: 2004.
- GIRARDELLO, G. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p. 287-300.
- HAGUETTE, T. M. F. Universidade nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan./dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo e

Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002, p. 371-382.

JACOBY, R. *Os últimos intelectuais*. São Paulo: EDUSP, 1990.

\_\_\_\_\_. *O fim da utopia*. Política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.

JESUS, P. C. S. G; MACHADO, A. M. N. Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014, p. 08-34. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf). Acesso em 01 de junho de 2022.

JONES LUIZ, A. et al. Reminiscências de escritores em desenvolvimento: O processo de escrita do ponto de vista dos alunos. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. Vol. I, p. 182-189.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 175-192.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 70-74, 1988.

MACHADO, A. M. N. *Os efeitos do exercício do ato de escrever*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1989.

\_\_\_\_\_. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

\_\_\_\_\_. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n° 13, p. 140-147, dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. 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: Papyrus, 2008, p. 267-286.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*. O princípio da pesquisa. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAZZILLI, S. *Orientação de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

MELO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MELO NETO, J. C. *Poesia crítica*. Antologia. Rio de Janeiro: José Olympio: 1982.

MINDLIN, J. Uma vida entre livros. Reencontros com o tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MÜHL, E. H. *Pedagogia em aberto*. Proposta de ensino interdisciplinar em fundamentos de educação para a formação de professores das séries iniciais do 1º grau. Passo Fundo: Gráfica Editora da Universidade de Passo Fundo, 1991. V. I.

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, v.5, n.14, p.91-97, 1983.

\_\_\_\_\_. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.16, n.90, p.223-238, 2005.

OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf) Acesso em 01 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. Flying Higher: Understanding the Meanings Given to Scientific Initiation in Brazil. *Journal of Educational and Social Research*, v. 4, p. 235-242, 2014.

PACHECO, L. C. et al. *Pedagogia em aberto*. Formação de professor das séries iniciais em nível superior: história de uma experiência. Passo Fundo: Gráfica Editora da Universidade de Passo Fundo, 1991. V. I.

PAQUOT, T. *A arte da sesta*. Porto: Campo das Letras, 2002.

PARASKEVA, J. M. (Org.). *Capitalismo acadêmico*. Mangualde, PT: Edições Pedago, 2009.

PEELO, M. *Understanding supervision and the PhD*. Essential guides for lecturers. London and New York: Continuum, 2011.

PIACENTINI, M. T. A forma em evidência: Estilo e correção em trabalhos acadêmicos. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita

em Ciência e Pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p. 317-333.

PICOLI, J. Serei eu capaz de escrever um dia. *Interface: Pedagógico & Burocrático*. Informativo do EED/CED/UFSC, Florianópolis, Ano 1, n. 002, p. 5, agosto de 1998.

RIBEIRO, I. V. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p. 317-333.

ROBERTSON, S. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Rev. Bras. Educ*, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009.

RODRIGUES, E. A. *O doutoramento*. A odisséia de uma fase da vida. Lisboa: Colibri, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.

\_\_\_\_\_. A Pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. *Revisa Diálogo Educacional*, v.1, n. 1, p. 1-20, jan./junho de 2000.

\_\_\_\_\_. A Pós-graduação em educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002, p. 135-164.

- SCHNETZLER, R. P./ OLIVEIRA, C. (Orgs.). *Orientadores em foco. O processo da orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília: LiberLivro, 2010.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais. pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA, M. O. da S. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVEIRA, R. C. P. Acompanhando o processo de escrever de pós-graduandos. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto. Leitura crítica. Escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1997. V. II, p. 157-162.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press, 1999.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- SOARES, E. M.; LUCHESE, T. A. Alquimia da escrita acadêmica: o mestrado como cenário para a iniciação de pesquisadores em educação. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014, p. 35-48. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf) Acesso em 01 de junho 2022.
- SOUZA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 12, p. 389-409, 2007.
- STERNBERG, D. *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York: St. Martin's Press, 1981.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Atlas, 1985.
- TRAFORD, V.; LESHEM, S. *Stepping Stones to Achieving your Doctorate. By focusing on your viva from the start*. Berkshire, England: Open University Press, 2008.
- TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2011.
- VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 95-118.
- VAZ, A. F. Pesquisa como profissão: Theodor W. Adorno. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 119-134.
- VIANA, C. M. Q. O processo didático da orientação acadêmica: A voz do orientando. In: *XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 01-15.
- VIEGAS, M. F. Da pós-graduação às escritas sobre orientações de dissertações e teses: uma entrevista com Lucídio Bianchetti. *Reflexão e Ação*, v.

26, n. 3, p. 181-193, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.17058/rea.v26i3.1285>

6. Acesso em 02 de julho de 2022.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALKER, M.; THOMSON, P. (Ed.). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion*. Supporting effective Research in Education and the Social Sciences. London and New York: Toutledge, 2010.

WARDE, M. J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. V. II, p. 163-180.

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



*Education Review/*  
*Reseñas Educativas/*

*Resenhas Educativas* is supported by the Scholarly Communications Group at the Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Copyright is retained by the first or sole author, who grants right of first publication to the *Education Review*. Readers are free to copy, display, distribute, and adapt this article, as long as the work is attributed to the author(s) and *Education Review*, the changes are identified, and the same license applies to the derivative work. More details of this Creative Commons license are available at <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



**Disclaimer:** The views or opinions presented in book reviews are solely those of the author(s) and do not necessarily represent those of *Education Review*.