

## **ORIENTAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES: INDIVIDUAL E/OU COLETIVA?**

### **CONTEXTOS E TRANSFORMAÇÕES NOS 40 ANOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**MACHADO**, Ana Maria Netto - UNIPLAC - anaescrita@uniplac.net

**BIANCHETTI**, Lucídio - UFSC - lucidiob@uol.com.br

**GT:** Políticas de Educação Superior / n. 11

**Agência Financiadora:** CNPq

#### **Introdução**

Depoimentos e dados da pesquisa por nós realizada, sob o patrocínio do CNPq, revelaram desafios individuais e coletivos vividos por aqueles que fazem parte da pós-graduação (PG) em educação, no contexto histórico e político atual, no qual, da parte dos órgãos de avaliação e financiamento, pouca distinção tem sido feita entre o tempo da pesquisa e o tempo da política<sup>1</sup>, bem como entre avaliação e controle/punição. Agregue-se a isto o fato de estarmos vivendo um tempo de rígidas exigências que pouco levam em conta o “necessário tempo para a formação” (Chauí, 2003), e de estarmos experimentando o que Adorno denunciava como “limites de fazer pesquisa em tempos de pesquisa administrada” (Warde, 2006), resultando em produções que evidenciam sinais de “recuo da teoria” (Moraes, 2006).

Além da complexidade e abrangência do tema, há ainda, para o encaminhamento deste trabalho à ANPEd, o limite de espaço. “40 anos em 15 páginas”, mesmo que centradas em um tópico específico - a orientação de teses e dissertações - permite apenas fazer algumas articulações pontuais, dando visibilidade a momentos relevantes em que a breve tradição desta prática, típica da PG *stricto sensu*, vêm se construindo e transformando em nosso país; alinhavos de reflexão que se articulam com pesquisas e trabalhos anteriores, e preparam novas produções, num *continuum* lento e cumulativo.

A complexidade aumenta à medida que focalizamos uma prática sobre a qual pouco se escreve e pouco se publicou: até recentemente a orientação se desenvolvia como uma atividade pedagógica bastante circunscrita à relação orientador-orientando, com poucas repercussões no coletivo. É o que depreendemos dos resultados da nossa pesquisa e das manifestações de alguns autores-orientadores, ao referir-se a esta atividade. Convergem teóricos como Haguette (2006) ao considerar a orientação uma “função pouco pesquisada”; Follari (2006) ao destacá-la como “*oscura función*” e Sternberg (1981) com a obra *How to complete and survive a doctoral dissertation*. Nos

---

<sup>1</sup> Conforme Paiva (1998, p. 125): “Em política é tudo para ontem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. Em pesquisa, tudo é para amanhã”.

manuais ou livros de metodologia a preocupação com esta atividade raramente se apresenta e, quando recebe alguma atenção, dá-se breve e indiretamente. É ainda mais reveladora sua tardia inclusão nesse tipo de obra, revela Antonio Joaquim Severino, referindo-se a seu próprio livro: “no que concerne ao tema da **orientação** no livro de *Metodologia*, esclareço que: o capítulo sobre PG entrou já na 4ª Edição, de 1979, mas não constava esse tópico sobre o “processo de orientação”. Este assunto, continua, “só vai aparecer na 12ª Edição, em 1985”. Contrastando com o pouco espaço ocupado na bibliografia, a orientação é concebida, cada vez mais, como “o problema nevrálgico do sistema de pós-graduação” (Saviani, 2006).

Os mais de 60 entrevistados do nosso universo da pesquisa são, em sua maioria, pesquisadores *seniors*, com considerável produção intelectual e inseridos em PPGEs consolidados, tendo muitos deles ocupado cargos de coordenação ou de representação nas instâncias acadêmicas (ANPED e FORPRED) ou financiadoras-controladoras-avaliadoras nacionais (CAPES e CNPq). Em vista do caráter peculiar dos sujeitos da pesquisa, privilegiaremos os seus depoimentos. O material coletado, transcrito e analisado, sob várias perspectivas e subtemáticas, possibilita traçar um panorama dessas quatro décadas de orientação, com manifestações no macro da própria PG *stricto sensu* - a partir de alguns pontos de inflexão que impactaram fortemente a comunidade científica, fornecendo elementos para pensar diversos aspectos da formação de pesquisadores e da própria história recente da pós-graduação.

### **Orientação individual X orientação grupal/coletiva**

Na primeira fase da pesquisa de campo, pensávamos que nos primórdios da PG brasileira as orientações se davam na modalidade individual e que, progressivamente, com o aumento do contingente de pós-graduandos, as orientações em grupo teriam se desenvolvido, respondendo às políticas indutoras dos órgãos governamentais. Porém, à medida que fomos avançando no trabalho empírico e de análise vimos que a questão não era tão linear como parecera no começo.

Pudemos constatar que houve orientação individual e grupal desde praticamente o início dos cursos de Mestrado, na década de 1970. Entretanto, a orientação coletiva ou em grupo de outrora difere da atual, bem como as teses e dissertações. Hoje é usual a designação genérica “produções” ou “produtos” para abranger, ao lado de teses e dissertações, artigos científicos ou *papers*, trabalhos em

eventos, artigos de divulgação, patentes de produtos industriais. A terminologia em vigor faz alusão direta às noções de mercadoria, linha de produção fabril, deixando à vista a hegemonia cada vez mais intrusiva da economia de mercado no meio acadêmico, evidenciando a “influência métrica, quantitativista” da avaliação da CAPES, conseqüência provável de um ‘vício de origem’, já que esse modelo originou-se da Economia (Carvalho, 2001). As diferenças da orientação e das produções de outrora das atuais se relacionam aos contextos históricos que vieram à tona, de maneira fragmentária nos testemunhos ouvidos, mas que, analisadas em seu conjunto, fornecem uma idéia suficientemente sólida desta atividade central da formação de pesquisadores e suas metamorfoses nesse curto período.

### **Contexto para pensar as mudanças na orientação de teses e dissertações e seus resultados (teses e dissertações)**

É justamente o modelo de avaliação implantado em 1996-98 pela CAPES, que afetará a cultura da pós-graduação brasileira, dividindo a sua breve história em dois períodos distintos, desencadeando a comentada mudança de paradigma que redireciona o sistema, da meta de “formar professores” para a de “formar pesquisadores”<sup>2</sup>.

Este novo paradigma, se fez sentir fortemente, inicialmente, por uma medida drástica: a redução de prazos para conclusão de dissertações e teses, passando para dois e quatro anos respectivamente. Até esse momento, não havia prazos tão rígidos, nem era limitado o número de orientandos. Relatou um dos orientadores da primeira geração<sup>3</sup> que o seu orientador chegou a 60 orientandos. Hoje o número recomendado pela CAPES é de aproximadamente seis orientandos.

Outras medidas foram gradativamente sendo experimentadas e, embora, com resistências, obedecidas. As diretrizes da CAPES foram ‘convincentes’, emanando seu poder da atribuição de conceder recursos aos Programas, associado a instrumentos de controle e avaliação e à publicização das notas dos Programas.

A obediência antecedeu ao entendimento das profundas mudanças que estavam em jogo e começaram a processar-se; e os resultados estatísticos<sup>4</sup> obtidos em curto prazo ajudaram a calar as críticas que, durante os primeiros anos de aplicação da nova

---

<sup>2</sup> Para aprofundar esta temática consultar o n. 30 da *Revista Brasileira de Educação*, comemorativa à história dos 40 anos de Pós-graduação; ver também Kuenzer & Moraes (2005).

<sup>3</sup> Referência àqueles que orientaram antes de meados da década de 1990.

<sup>4</sup> O critério é o da inclusão do Brasil no *ranking* dos países com produção científica significativa. Hoje o país contribui com quase 2% da produção mundial de conhecimento.

proposta, se levantavam<sup>5</sup>. Nos últimos anos, diante da evidência de progressos quantitativos de grande visibilidade internacional, a comunidade de pesquisadores vem se aquietando, aplicando-se a seguinte idéia de Kuhn (1992): depois de desencontros e crises, as comunidades ou os coletivos entram em “consenso” ou em período de “ciência normal”. Os PPGEs vêm encontrando formas de responder às exigências, celebrando os bons resultados do coletivo da pesquisa brasileira no *ranking* internacional, do qual todos parecem sentir-se orgulhosos co-responsáveis, apesar dos altos custos pessoais que têm representado.

Pairam nos bastidores e em *flashes* secundários de trabalhos e artigos, críticas e autocríticas à perspectiva excessivamente quantitavista - seja em tom sóbrio ou satírico<sup>6</sup> - do processo que todos compartilhamos e à precariedade das produções geradas sob as pressões de prazos. Em resumo: obedece-se e celebra-se as conquistas, mas - nos raros espaços abertos nas agendas espremidas dos que participam deste contexto - é possível perceber a consciência clara de que o processo deixa a desejar em termos de consistência e adensamentos teóricos e até éticos. Afinal: “produzir para quê e para quem?” é uma pergunta que não temos tido tempo de formular, debater e responder na necessária profundidade. Nessa direção, um dos entrevistados foi enfático: “Tudo bem, a quantidade já conseguimos. E agora, como vamos qualificar esta quantidade?” Estabelecido o contexto, vejamos o que se passou com a orientação e as produções.

### **As primeiras orientações**

As orientações recebidas pelas primeiras gerações de mestrandos e doutorandos na primeira fase da PG (até meados de 1990) podem ser classificadas, a partir de nossa amostra, em quatro categorias: 1) sem orientação; 2) orientação individual com poucos encontros ao longo de muitos anos (no exterior ou no Brasil); 3) orientação sistemática e freqüente em alguns programas com características tecnicistas onde as dissertações eram concluídas em breve período e versavam sobre temas bem específicos (época da ditadura militar); 4) orientação coletiva em grandes seminários - tradição iniciada por Demerval Saviani na PUCSP, continuada na UNICAMP (Saviani, 2006) e levada

---

<sup>5</sup> Manifestos, Documentos de PPGEs, da ANPED, “avaliações da avaliação”, mediaram fortes reações da comunidade acadêmica (Cf. ANPED, 1999).

<sup>6</sup> Ver, por ex., artigos de Warde, Evangelista, Freitas e Corazza (Cf. Bianchetti & Machado, 2006), todos fazendo referência a um processo impactante.

adiante por muitos de seus orientandos que seguiram seus passos implementando essa prática nos seus programas.

A primeira categoria arrolada pode ser visualizada no depoimento de uma entrevistada que viveu esse processo, e obteve o título em 1969, quando nascia o primeiro PPG:

Não sei se você tem notícia disso, chamava doutorado, mas era assim: você se inscrevia na secretaria da instituição, se candidatando a um título de doutor. Caso o candidato fosse aceito, levando-se em conta seu currículo e tal, você preparava sozinha uma tese e depois apresentava a tese para ser defendida. **Aí, sem orientação** (...) o doutorado era isso: você requeria um doutorado, se aprovado, você preparava a tese, apresentava a tese e defendia diante de uma banca. (...) eu optei por esse caminho, porque aí eu tinha não só o título de doutor (...) tinha uma autonomia, você podia oferecer cursos e tal. Mas aí você tinha que fazer uma prova escrita... Você tinha que fazer a tese, defender a tese e a tese era defendida diante da Congregação, vestida de beca. (...) Então eu fiz a tese de livre docência sozinha. Quem me deu alguma orientação foi meu pai que era professor da universidade, mas de uma área completamente diferente. (...) Mas enfim, sabia um pouco dessa história de tese e tal, mas **eu fiz sozinha**, defendi. Então eu não aprendi sendo orientada, porque eu acho que essa já é uma boa aprendizagem.

Literalmente, ela não teve a experiência de orientação. Isso fez com que uma geração de professores que se formaram nesse período tivesse que criar suas próprias estratégias para assumir essa função, pois a experiência de orientação não lhes era facultada. Diz uma entrevistada:

Nós tivemos que inventar essa atividade da orientação. E eu fico pensando nos meus primeiros orientandos: na verdade eles me ensinaram, eu aprendi com eles como orientar. [...] nós que tivemos de aprender à força porque não havia quem nos ensinasse, temos agora obrigação de orientar os que estão começando a orientar como se orienta.

Antes de que tivéssemos Mestrados e Doutorados oferecidos no Brasil, a titulação de doutores, via de regra, envolvia profissionais ou instituições estrangeiras: ou bem os professores universitários buscavam a titulação no exterior, caso de muitos doutores da primeira geração, ou eram contratados pesquisadores estrangeiros para implantar a pesquisa em nossas universidades. Os depoimentos dos doutores orientados no exterior, sobretudo na Europa (França e Inglaterra: os países mais freqüentados), converge no sentido de uma experiência basicamente individual e rarefeita, embora cabe mencionar algumas nuances diferenciadoras entre o modelo europeu, particularmente o francês, e o norte americano, como pode-se ver em Lüdke (2005). Isto é, pouco freqüente: quatro ou cinco encontros com o orientador durante quatro ou cinco anos.

Estes orientadores se orgulham da confiança depositada pelo orientador em seu trabalho e da sua autonomia, mas falam de escassa interlocução e de uma certa solidão. Esta tradição européia teve influência em nossos orientadores, muitos dos quais reproduziram esse tipo de orientação durante muitos anos e, alguns poucos, sobretudo de áreas mais reflexivas como a filosofia, ainda praticam exclusivamente a orientação individual. Porém, a orientação não sistemática ou pouco freqüente se tornou figura do passado, até porque o tempo controlado e limitado, sujeito ao que podemos chamar de avaliações premiadoras/punitivas, tornou inoperante tal modalidade. Na atual conjuntura, a não obediência aos prazos<sup>7</sup> de titulação fica retratada nas notas do Programa, tornando-se pública, e se reverte em diminuição de bolsas e recursos para pesquisa; o que antes era um problema individual do pós-graduando, passou a ser um problema coletivo do orientador, do coordenador, do PPGE e do sistema como um todo.

Outra entrevistada, com curso no exterior, considera que os orientadores das primeiras gerações tiveram que adaptar a sua experiência à realidade brasileira a partir do

confronto com diferentes perspectivas européias e estadunidenses, para poder construir nossa maneira própria de conceber a PG, criar um estilo que estivesse de acordo com a nossa cultura, com a nossa sensibilidade, estilos de vida e formação histórico-social. Considero que permanecemos até hoje nesta busca. Portanto, este foi/é um processo de aprendizagem pessoal e coletivo, às vezes doloroso, constituído por conquistas e fracassos. Foi/é na troca com os/as colegas que fomos/estamos **descobrimo nosso estilo de orientação**, plural e ajustado às diferentes circunstâncias. Não se pode falar de um único estilo de orientação, pois este tem que ver com muitos fatores, pessoais e institucionais. Passa pela personalidade, pelo ser do professor orientador, passa pela maneira de ser do orientando e do tipo de relação que é construída entre eles/as. Está afetada também pelas condições de trabalho e pelo ambiente físico, sócio-afetivo e acadêmico de cada programa. Certamente não existe um único modelo, nem um padrão homogêneo de referência. Acho que isso não seria desejável.

A maioria dos sujeitos da pesquisa concluíram seus mestrados e doutorados em tempos bastante flexíveis, cinco, seis anos, havendo casos extremos que terminaram em até onze anos. Mais raros, mas existentes, são aqueles que nas primeiras décadas (1970/1980) cursaram o mestrado em tempo próximo ao exigido atualmente. Estes prazos curtos parecem relacionar-se ao perfil de alguns PPGEs de influência norte-americana, e com características descritas como tecnicistas pelos entrevistados:

---

<sup>7</sup> Não nos é desconhecida a decisão da CAPES no tocante à flexibilização de prazos e aos graves motivos que a provocaram (Cf. Horta & Moraes, 2005). Porém, a cultura da pressa está instalada nos PGs, independentemente de exigências draconianas. É o insituido que se torna insituinte (Carvalho, 2001).

Eu comecei em 1978 e terminei em 1980 (...) o mestrado do X nessa época era assim muito numa linha tecnicista mesmo [...] eram discussões muito pontuais em cima do objeto e você levava aquela discussão muito pontual, até porque a conjuntura política da época e a natureza do mestrado da universidade X não permitiam outros vãos. (...) Quer dizer, não podia fazer discussão teórica e você se debruçava sobre uma questão [...] mais perto do objeto de estudo. Acho que isso também favoreceu para que eu terminasse em tão pouco tempo.

A orientação coletiva dos primórdios da PG requer um olhar atento, pois muitas foram as referências, por parte de diferentes sujeitos ouvidos, à esta experiência seminal de orientação implementada por Demerval Saviani, que influenciou várias gerações de pesquisadores, deixando uma marca indelével na PG *stricto sensu* em educação no Brasil. Esclarecemos que o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa foi integrarem PPGEs consolidados com notas a partir de 5 na avaliação do triênio 2001-2003 e seguintes. Por isso, considerável proporção de entrevistados pertencem a Programas da região sudeste<sup>8</sup> e compartilharam do processo liderado por Saviani, detalhando-o. As observações indicam que o número ilimitado de orientandos na época<sup>9</sup>, somado à liberdade de escolha temática para a dissertação por parte do orientando, exigia dos orientadores grande versatilidade, e ocasionava certa dispersão nos seus estudos. Concebia-se então o tema da dissertação como exercício da autonomia do mestrando.

É interessante lembrar que, nestas primeiras décadas da PG o Brasil vivia sob regime militar, e boa parte da elite intelectual inserida na PG levantava a bandeira das liberdades democráticas. É nesse contexto que devemos entender a temática da dissertação como escolha exclusiva de seu autor. A consequência dessa liberdade é que os orientadores se sentiam obrigados a empreender leituras sobre um leque de temas muito variados para acompanhar seus orientandos, o que por sua vez impedia a construções cumulativas. A noção de cumulatividade está hoje em pauta como fundamental para o avanço da ciência, inclusive nas áreas humanísticas, mas não fazia parte da cultura acadêmica das humanidades naquela época. A tradição da pesquisa em grandes equipes envolvendo experimentação, comprovação em longos períodos - prática na área de exatas ou biológicas - estava distante da Educação; e mais: era um paradigma fortemente rejeitado, considerado dentro de correntes “positivistas” e instrumentais. No entanto, mais tarde, dentro do segundo paradigma (formação de pesquisadores), constatamos que essa tradição passa a ser difundida e induzida pelos órgãos de fomento

---

<sup>8</sup> Região que conheceu maior expansão desde os primórdios e na qual estão as duas Universidades em que Saviani trabalhou.

<sup>9</sup> Alguns consideravam que o orientador devia acolher todo orientando que o procurasse.

para todas as áreas. A exigência da definição de linhas de pesquisa para os programas e a criação do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq induziram o agrupamento de pesquisadores, o que foi praticado, em muitos casos, de maneira artificial, com a única finalidade de preencher os requisitos necessários para obter financiamentos. Sem, no entanto, representar o movimento gradual de aproximação entre pares que, de fato, pesquisam conjuntamente.

Foi em função de um número grande de orientandos com temas não convergentes, que Saviani instaurou o seu “Seminário de dissertação” (Saviani, 2004), do qual participavam não só seus orientandos, mas todos os pós-graduandos do seu PPGE; Saviani funcionava, no dizer de alguns entrevistados, “como orientador de todos”. Na seqüência, essa experiência de orientação coletiva é detalhada e confrontada com o que hoje se concebe como orientação em grupo etc.

### **Grupos de outrora X grupos atuais: a orientação em foco**

O depoimento que segue ajuda a entender como se processava e em que consistia a orientação coletiva coordenada por Demerval Saviani:

Eu acho que esta foi, para mim, a experiência lapidar que marcou a minha forma de orientar e de conceber os estudos de doutoramento. Dermeval Saviani organizou um curso com poucas disciplinas e centrado em seminários que debatiam o pensamento e as obras de Marx e de Gramsci. Tanto para os que seguissem com este referencial, quanto para os que se apoiassem em outros, estabelecia-se aí o parâmetro de debate.

Algumas observações pontuais dos entrevistados auxiliam a construir um quadro bastante elucidador das práticas do passado neste âmbito da atividade acadêmica, fornecendo elementos para entender as mudanças ocorridas e a situação atual. A falta de titulados fazia com que portadores do título de mestre ou, até mesmo, mestrandos orientassem dissertações (a própria CAPES autorizava), já que eram poucos aqueles que tinham tido alguma experiência como orientandos. Evidentemente, estes orientadores a título precário, e mesmo os já titulados, tinham a experiência de terem realizado, no máximo, uma única pesquisa (sua tese ou dissertação), que, como muitos apontaram, na maioria dos casos permanecia a produção de toda a carreira. No próprio parecer CFE 977/65, a dissertação era considerada o trabalho “**terminal**” do mestrado, assim como a tese o era para o doutorado.



Outra orientadora considera absurdo o que aconteceu com ela: orientar sem ser pesquisador: “o orientador tem que ser pesquisador. É impossível, impossível na minha cabeça, um orientador que não seja um pesquisador e um pesquisador sério. Com produção, com apresentação de trabalhos, quer dizer, um pesquisador produtivo”. E completa:

Não falo dessa pesquisa que se faz para uso doméstico não. Eu estou falando de um pesquisador que se expõe publicamente, que se expõe aos seus pares, que está se submetendo a comitês científicos de eventos, de periódicos etc. É desta figura de pesquisador que eu estou falando. Portanto, é um pesquisador que está exposto à comunidade científica. O que isto significa? Significa que é uma pessoa que está por dentro da sua temática. Eu acho que essa é uma condição de um bom orientador. Se ele faz isto é porque tem paixão por aquilo que faz. Se você faz pesquisa e orienta dentro da tua linha de pesquisa, supostamente você está fazendo aquilo que gosta, porque eu não imagino nenhum masoquista que está pesquisando um tema que lhe seja desagradável. [...] Outro aspecto que acho importantíssimo é ter poucos orientandos. Não posso imaginar você ter dez orientandos e fazer este trabalho de acompanhamento que eu faço. Isso só é possível porque normalmente eu oriento quatro ou cinco doutorandos e, no máximo, um mestrando.

A orientação, tendo como ponto culminante a pesquisa, acaba ganhando mais expressão num testemunho que rememora os primeiros anos da PG *stricto sensu* no país, quando orientar para pesquisa tinha um certo ineditismo, porque a concepção ainda era centrada na docência. Sobre esta questão, a entrevistada ressalta que “a maioria dos trabalhos não eram trabalhos de pesquisa de campo, nem no mestrado, nem nos doutorados e, em muitos casos que a gente conhece, a tese de doutorado era a primeira e última pesquisa que as pessoas faziam e já se constituíam como docentes e orientadores sem ter a preocupação da permanente investigação”.

Esta pesquisadora expressa com clareza a mudança de paradigma do ensino para a pesquisa. Este redimensionamento do ensino para a pesquisa manifesta-se na importância atribuída à empiria. Declara outra orientadora que raramente as teses ou dissertações envolviam trabalho de campo ou vários pesquisadores e, em muitos momentos, trabalhos empíricos foram considerados ‘menores’.

Outra entrevistada narrou que durante os primeiros anos em que exerceu a orientação se relacionava bem com os seus orientandos, porém, não se identificava com seus trabalhos. No depoimento que segue fica claro o teor das dissertações dessa época e a característica da orientação do trabalho grupal voltado para a construção de uma sólida formação teórica, mas sem a preocupação de gerar artigos científicos, hoje condição *sine qua non* no sistema.

Eu podia ter bastante afinidade com a pessoa, partilhar com ela uma série de preocupações de temas de pesquisa, mas em verdade não foi uma leva com a qual eu tive um envolvimento intelectual propriamente dito. Tanto que eu não sei como me identificar com o que elas produziram; eu me identifico até com essas pessoas, mas não com o que elas fizeram, com o que elas produziram. E eu tenho a impressão de ter sido uma pessoa que, se valeu à pena para elas, foi muito mais porque leu, porque fui uma interlocutora, porque as respaldou para que a redação fosse mais consistente, mas não porque eu tivesse sido uma parceira de pesquisa. Acho que, em verdade, deve-se ao fato de, por um bom período, os trabalhos não eram resultados de pesquisa; eles eram arranjos de leituras, eram agregações, eram, assim, de X leituras se acrescentavam outras tantas.(...) Então, acho que, conforme eu fui me dando conta no bem bom, no trabalho da pesquisa que tipo de exigência o pesquisar estava me pondo, me refinou para estar atenta sobre o que o orientando precisa no diálogo comigo para orientar.

Neste fragmento, a entrevistada parte de uma sensação subjetiva e vai construindo uma explicação que transcende essa esfera, contribuindo para entender as transformações pelas quais a PG veio passando. Uma consideração presente em mais da metade das entrevistas revela que muitos orientadores da primeira geração consideram as teses de hoje como as dissertações do passado, em termos de qualidade, e as dissertações de hoje equiparando-se às monografias. Isto é: a qualidade seria superior no passado.

É importante refletir, para além das aparências, sobre esse ponto. Quando a entrevistada afirma que foi mais uma interlocutora, alguém que leu e dialogou, do que uma parceira de pesquisa, ela está traçando o perfil da época, no qual, predominantemente, se “pesquisava” individualmente, e havia profundas e longas interlocuções a partir de leituras socializadas. Havia tempo para esmiuçar um texto complexo, ou para dedicar-se a ele durante muitas sessões de estudo. Desta forma, os textos resultantes desse trabalho coletivo, ou mesmo as dissertações ou teses, eram, como diz esta entrevistada, “arranjos de leituras, eram agregações ... de x leituras se acrescentavam outras tantas”. “Esses trabalhos não eram resultados de pesquisa”, norteados pelo delineamento de um problema. Nesse sentido, muitas teses da década de 1970 e 1980 não são pesquisas na acepção atual, com impacto e resultados. Trata-se mais de estudos ou análises de conjuntura, exercícios reflexivos<sup>10</sup>. Nesse processo de

---

<sup>10</sup> Estas noções, porém, precisam ser relativizadas, pois é fato que algumas áreas, mesmo dentro da Educação, exigem trabalhos desse gênero (a Filosofia da Educação, por exemplo). Não se trata de redefinir as teses e dissertações pois, dependendo da indagação posta, os produtos podem ser extremamente variados, essencialmente teóricos ou pragmáticos. Porém, a tendência predominante hoje, sujeita a prazos monitorados, é a de pesquisas de campo pontuais. Esta entrevistada denuncia o risco de extinção da pesquisa brasileira em certas áreas nas quais não é possível apresentar resultados em curto prazo.

leituras aprofundadas e discussões sistemáticas ao longo de muitos anos, os pós-graduandos tinham a oportunidade de amadurecer intelectualmente.

Contrariamente, outro grupo significativo de entrevistados pensa que o encurtamento de prazos não prejudicou a qualidade das teses e dissertações (os produtos), mas sim a formação dos pesquisadores, sobretudo no que tange à capacidade teórica e à construção de autonomia intelectual, que se desenvolve “no tempo”, aspecto analisado por Chauí (2003) ao ressaltar que a maior perda foi no “tempo de formação”. Mudou a concepção do que é uma tese ou dissertação, como se percebe na citação acima.

Podemos extrair outros questionamentos do fragmento anterior, focalizando o trecho em que a entrevistada afirma que foi uma “interlocutora”, “mas não [...] uma parceira de pesquisa”. A diferença não é pequena e vale a pena explorá-la. A noção de parceria de pesquisa remete a pesquisar em equipe, sendo que os integrantes que pesquisam associados precisam, justamente, ter afinidades temáticas e metodológicas. Assim, chegamos à noção de linha de pesquisa, e à perspectiva cumulativa hoje em vigor, necessária para que o estado do conhecimento de uma determinada subárea ou temática se desenvolva. Esta concepção de pesquisa está sendo induzida atualmente, mas sua implementação é gradativa e lenta. Muitas linhas de pesquisa ou grupos de pesquisa atuais não cumprem as funções recém-descritas. Cabe salientar a riqueza do depoimento acima, que em poucas linhas traz à tona a transição de paradigma de pesquisa que ainda estamos atravessando.

Muitos são os orientadores a considerar como tarefa principal a interlocução e diálogo com o orientando. Pareceria que esses termos funcionam como denominador comum entre as práticas de orientação do passado e as contemporâneas. Encontraremos um número menor de entrevistados a falar em “parceria de pesquisa” ou “programa de pesquisa”, termos proferidos por orientadores de gerações mais recentes, que obtiveram a titulação já na fase de implantação do novo paradigma. Eles revelam um entendimento mais orgânico do significado dessas mudanças e do que é um programa de pós-graduação, implicando convergência entre as pesquisas, valorizando o sentido agregador das linhas de pesquisa: “Eu tenho evitado pegar alunos fora do eixo da pesquisa, embora tenha alunos fora, que não estão bem no centro da minha pesquisa, mas que são pessoas que demonstraram assim, que tinham uma boa proposta de trabalho e dentro das referências que eu trabalho”.

A preocupação em “amadurecer o pesquisador” e a busca do equilíbrio entre autonomia, necessária ao pesquisador, e inserção em um grupo de pesquisa, parece estar sendo um desafio para os Programas.

Eu acho que você não tem mais aquela questão, quer dizer, o orientando reúne com o orientador para fazer o seu projeto, mas o orientando de alguma forma, entra com uma coisa que é dele. Eu acho que tem uma subjetividade ali, mas que está dentro de um programa de pesquisa, e com isso as parcerias ficam muito mais fáceis, porque eu acho que tem uma questão... Eu vejo que o nosso papel na formação do pesquisador é esse. Se eu vou formar um doutor eu tenho que saber formá-lo como orientador - eu acho que a gente forma com o exemplo que a gente dá na atividade de orientação da gente - quer dizer, como é que a gente orienta, como é que a gente conduz o grupo de pesquisa, como é que a gente conduz o trabalho? Eu tenho que, por exemplo, formá-lo como pessoa apta a publicar em periódicos de circulação nacional e internacional de qualidade. Então, isso às vezes ele não sabe. Vamos supor, eu estou produzindo um artigo com ele e eu recebo uma versão e falo: “Isso aqui, dessa maneira não vai ser publicado”. Então eu vou trabalhar junto com ele e vou fazer modificações no trabalho conjunto e ele vai perceber o que foi modificado. Com isso ele está aprendendo o que é publicar. Eu acho que ele vai ser incentivado a participar em congressos, a comunicar. Então, eu acho que a formação que a gente tem que dar, como orientador, não é só por causa das exigências todas das agências, que não é só publicar uma tese ou uma dissertação. E eu acho que teve uma época - e também essa é uma mudança - que isso era o objetivo. E hoje está claramente colocado que formar o pesquisador não significa produzir só essa tese ou dissertação, mas aprender a fazer uma pesquisa, aprender a orientar, aprender a publicar etc.

Dentro da perspectiva de formar um pesquisador que ocupe espaço público na comunidade científica, cabe apontar para as exigências de produtividade que tensionam o cotidiano dos pesquisadores, e para as contradições e conflitos aos quais estão expostos. Uma delas refere-se a escolhas delicadas que os programas e os orientadores precisam fazer. Por exemplo: ler os clássicos ou manter-se atualizado? A mudança do perfil de pós-graduandos (alunos cada vez mais jovens, menos preparados e sem experiência profissional), associada à expansão do sistema, por sua vez ligada ao aumento da demanda por formação cada vez mais elevada, que de alguma forma indica elevação dos níveis de instrução e educação no país, exigiria uma intensificação da formação de base, leituras mais densas, de autores clássicos. Porém, a redução dos prazos e a exigência de revisão da produção atualizada vai na contracorrente dessa necessidade, sobretudo em função do aumento do número de trabalhos e artigos publicados, obrigando a fazer recortes cada vez mais pontuais para as pesquisas e, na maioria dos programas, sacrificar a leitura dos clássicos. Esta é uma angústia expressa por alguns orientadores das primeiras gerações: “você procura sempre acompanhar o

que te possibilita avançar. Mas, veja, às vezes, para avançarmos num dado campo ou dimensão do conhecimento, temos que largar mão e ficarmos lendo somente o que está sendo produzido agora, as tão apregoadas últimas novidades” [...] “a leitura de obras clássicas, que atravessam o tempo e permanecem como “rumor de fundo” mesmo numa realidade/atualidade que lhes parece ser incompatível, é fundamental, imprescindível”. Porque como lembra Francisco Weffort (1993, p. 8) “dizer que um pensador é um clássico significa dizer que suas idéias permanecem. Significa dizer que suas idéias sobreviveram ao seu próprio tempo”. É nesta perspectiva que a entrevistada considera “uma pena, para falar bem pouco, que num curso de mestrado (e nem vamos falar de doutorado, porque aí seria um absurdo!), nossos alunos não leiam clássicos”.

### **Questões para refletir**

Mais do que um ponto final, terminar este trabalho é fazer uma pausa e construir novas perguntas que auxiliem a levar às últimas conseqüências as descobertas que fizemos neste percurso, não apenas ao entrevistar nossos sujeitos, mas também ao procurar selecionar e articular os seus depoimentos para tornar comunicável e inteligível os ensinamentos que a investigação nos trouxe. Existe considerável experiência acumulada, mas pouco socializada entre os pares, sobre os processos de formação de pesquisadores, de orientação e de produção de resultados qualificados.

Ficou evidente neste percurso que as características da orientação praticada sob o primeiro paradigma, centravam-se nos processos de estudo e formação aprofundada, e a meta era qualificar as atividades de ensino e formação profissional nas Universidades brasileiras. Para atingir essa meta, o processo de formação era priorizado e os resultados esperados estavam nos sujeitos que saíam melhor capacitados. A avaliação e quantificação possível da qualidade dessa formação limitou-se, por muito tempo ao avanço do número de titulados. Já no paradigma atual, cuja meta é formar pesquisadores, os resultados esperados estão além dos sujeitos capacitados, e eles próprios são medidos pelo valor de troca que a ‘mercadoria’ que são capazes de gerar conquista no mercado internacional. O valor de um pesquisador está em leilão e se mede pelo quanto “vende” seus produtos. Talvez seja esse o sofrimento maior que a era de produtividade que vivemos atualmente impõe aos pesquisadores, numa lógica desumana que merece profundas reflexões e posições suficientemente consistentes para por limites nos rumos que, em nome de supostos progressos e sucessos internacionais,

têm esquecido algumas perguntas fundamentais: como, para quê e para quem queremos e devemos produzir? Quais os destinos do conhecimento que geramos? Uma reflexão de cunho ético se impõe aos pesquisadores, quanto a sua responsabilidade social, cultural e nacional.

Até que ponto a orientação grupal/coletiva, o trabalho em equipe e a publicização dos resultados das pesquisas poderiam ter resultado do amadurecimento da comunidade científica, ao invés de ter ‘dependido’ da violenta indução dos órgãos de avaliação e fomento? A submissão a uma “autonomia controlada” (Pagès et al, 1993) não é a mais alentadora das perspectivas para quem se dedica ao trabalho de formação e qualificação das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

- ANPEd. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo, setembro de 1999
- BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- CARVALHO, J. C. B. de. Origens da ANPEd: de instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 17, p. 134-8, maio/jun./jul./ago. 2001
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005
- FOLLARI, R. A. Argentina: el acceso a los posgrados como urgência reglamentaria. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- HORTA, José S. B. & MORAES, Maria C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 95-116, set/out/nov/dez. 2005
- KUENZER, A. Z. & MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978
- LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 117 a 123, set/out/nov/dez. 2005

- MORAES, M. C. M. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 17, n. 31, p. 51-68, jul./dez. 1999
- . Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- PAGÈS, Max et al. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1993
- PAIVA, V. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, Programa de PG História e Filosofia da Educação, 1998
- SAVIANI, D. 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 de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- . *Educação - Do senso comum à consciência filosófica*. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- STERNBERG, D. *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York, St. Martin's Griffin, 1981
- WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006
- WEFFORT, F. (Org.). *Os clássicos da política*. I. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.