

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

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES¹ & TERCIANE ÂNGELA LUCHESE²

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

Resumo

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Professor Jayme Paviani, docente do PPGedu/UCS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

REFERÊNCIAS

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

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