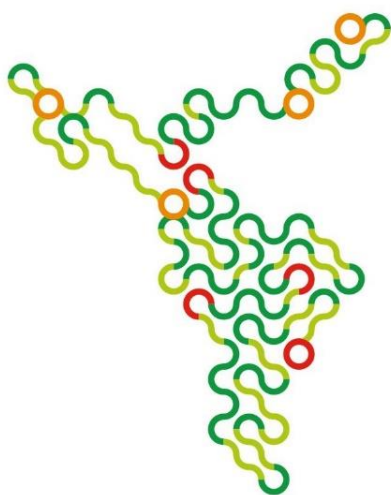


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

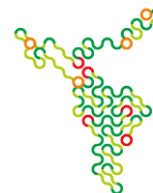


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

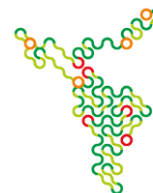




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

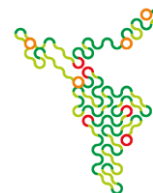


A PESQUISA E OS SABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO



TRABALHOS

A FORMAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	3
Charlene Soares; Gildo Volpato	
A RECEPÇÃO DO NOVO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE.....	14
Dalvana Silva da Gama; Rosana Possamai Dela	
A VITALIDADE DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	24
Ana Paula de Abreu Costa de Moura; Alcicléa Ramos dos Santos; Jacqueline Ferreira Cardoso	
O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO/ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS/AS ORIENTADORES/AS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	33
Edilene Eva de Lima; Paula Cortinhas de Carvalho Becker; Sadi Rodrigues da Silva	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRODUÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ESPAÇOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	45
Ana Paula Abreu Moura	
O PROCESSO DE ESCRITA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: A VOZ DOS ORIENTANDOS	53
Gislene Natera; Waleska R. Becker Coelho De Franceschi	



A FORMAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Charlene Soares¹
Gildo Volpato²

Resumo: A pesquisa intitulada DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: implicações da formação leitora dos professores na prática pedagógica objetiva compreender a formação leitora de professores universitários que atuam nos cursos de graduação e buscar indicadores que possam demonstrar como ela implica na prática pedagógica, de que forma e em que sentido. Os níveis de proficiência em leitura mundialmente são insatisfatórios e o Brasil está na 59ª posição, no ranking do Pisa (2015) cogita-se que os impactos provenientes dos aspectos socioculturais e políticos que envolvem a formação leitora dos professores elevam esse índice. Estudos antecedentes apontam que ser um leitor proficiente traz implicações no desenvolvimento do magistério, em todos os níveis de ensino. A pesquisa terá como lócus a UNESCO, apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, de cunho exploratório com aporte teórico nos conceitos de formação de professores e os saberes docentes que envolvem a profissão de Balzan (2007), Freire (1996, 2005, 2006), García (1999) e Tardif (2002) e os autores Bakhtin (2011), Britto (2012), Fischer (2006), Kleiman (2009), Lajolo (1996), Leffa (1996), Foucambert (1994, 2008) e Souza e Garcia (2012) que abordam a temática da formação leitora e a produção de sentidos. A hipótese é que uma boa formação leitora é também formadora de princípios da docência que impacta na instrumentalização de metodologias e na relação professor/aluno.

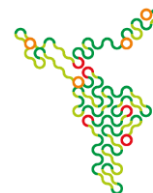
Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Leitura. Prática pedagógica.

The teacher training of university teachers and implications in pedagogical practice

Astract: The research: UNIVERSITY TEACHING: implications of teachers' reading training in pedagogical practice, aims to understand the reading training of university professors who work in undergraduate courses and to seek indicators that can demonstrate how it implies in pedagogical practice, in what form and in what sense. The levels of proficiency in reading worldwide are unsatisfactory and Brazil is in the 59th position in the ranking of Pisa (2015), it is thought that the impacts from the sociocultural and political aspects that involve the reading teacher training raise this index. Previous studies indicate that being a proficient reader has implications for the development of teaching at all levels of education. The research will have as a locus the UNESCO, presents a quantitative-qualitative approach, exploratory with a theoretical contribution in the concepts of teacher training and the teaching knowledge that involve the profession of Balzan (2007), Freire (1996, 2005, 2006), García (1999) and Tardif (2002) and the authors Bakhtin (2011), Britto (2012), Fischer (2006), Kleiman (2009), Lajolo (1996), Leffa (1996), Foucambert and Garcia

¹Graduada em Letras – Habilitação Língua Portuguesa e mestranda no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Criciúma-Brasil.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007). Atualmente, é professor titular no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma-Brasil.



(2012) that deal with the theme of reading formation and the production of meanings. The hypothesis is that a good reading formation is also a teacher training that impacts on the instrumentalization of methodologies and the teacher / student relationship.

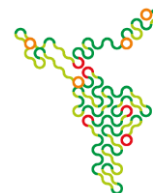
Keywords: University teaching. Teacher training. Reading. Pedagogical practice.

Primeiras palavras

Neste artigo apresentam-se alguns dados preliminares, apontados com a pesquisa em andamento de mestrado denominada: *DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: implicações da formação leitora dos professores na prática pedagógica*, sobre uma questão que vem afligindo a comunidade acadêmica a *formação dos professores que atuam na docência universitária*. Dentre muitos aspectos que envolvem a docência no Ensino Superior, o olhar desse estudo, está nas *possíveis implicações da formação leitora nas práticas pedagógicas*. Entendemos que a leitura em todos os níveis de ensino, em certa medida, é responsável pela qualidade na formação integral dos sujeitos. Uma questão inerente ao estudo, parte da premissa de que grande parte das pessoas não pensa na leitura como processo de construção de sentidos e de ensino contínuo e, tão pouco percebem que a formação leitora pode surtir efeitos positivos e negativos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Entendemos que a formação leitora pode ser um elemento diferenciador neste processo formativo e na prática pedagógica dos professores universitários.

O estudo possui como objetivo geral *compreender a formação leitora de professores universitários que atuam nos cursos de graduação e buscar indicadores que possam demonstrar como ela implica na prática pedagógica, de que forma e em que sentido*. Neste artigo, objetivamos com o referencial teórico discutir alguns dos aspectos socioculturais e políticos que envolvem a formação leitora de professores. Apontamos, então, uma reflexão inicial dos achados da pesquisa, baseados no referencial teórico e estado da arte. Cogita-se que esses aspectos, por ora evidenciados, provêm de um déficit na formação em leitura na Educação básica que perpetua pela formação superior.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Com uma abordagem quanti-qualitativa, de cunho exploratório, tem contribuição teórica nos conceitos de formação de professores e os saberes docentes que envolvem o exercício do magistério discutido por Balzan (2007), Freire (1996, 2005 e 2006), García (1999) e Tardif (2002) e os autores Bakhtin (2011), Britto (2012), Fischer (2006), Kleiman (2009), Lajolo (1996), Leffa

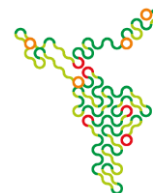


(1996), Foucambert (1994, 2008) e Souza e Garcia (2012), que abordam a temática da formação leitora e a produção de sentidos. Para tanto, no estudo completo, se realizará ainda um grupo focal para aprofundar discussões apontadas nas teorias, que promovam momentos determinantes para se qualificar e aprimorar uma formação e compreender em que medida a formação leitora pode influenciar na prática pedagógica em seus desafios diários. Serão selecionados e convidados a participar de um grupo focal oito professores do quadro permanente da UNESCO que possuam mais de cinco anos de docência no ensino superior. Com os dados obtidos, juntamente com o aporte teórico, *se analisará o quanto a formação leitora é também formadora de princípios da docência e em que medida impacta na construção do conhecimento, na instrumentalização de metodologias e na relação professor/aluno*. Esta pesquisa é vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), financiada pelo Programa de Bolsas (UNIEDU/FUMDES). Espera-se que as discussões e os resultados possam auxiliar na compreensão desse fenômeno e nas ações profissionais no âmbito da formação de professores.

Os aspectos socioculturais e políticos que envolvem uma formação leitora

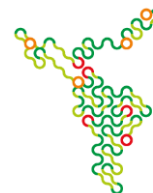
Nas academias e em pesquisas recentes estamos sempre em busca de novas concepções de ensino, pesquisa e extensão, almejando alcançar melhores resultados para os problemas educacionais e melhorar as práticas de ensino. No mundo atual, com todos os avanços tecnológicos no qual estamos imersos, torna-se imprescindível ser alfabetizado ou no mínimo letrado, tanto em língua materna como digital. À vista disso, observamos os níveis de proficiência em leitura, que mundialmente são insatisfatórios e, o Brasil está na 59ª posição, no ranking do Pisa (2015), cogita-se que *os impactos provenientes dos aspectos socioculturais e políticos que envolvem a formação leitora dos professores* elevam esse índice. Inclui-se em estudos antecedentes, que ser um leitor proficiente *traz implicações no desenvolvimento do magistério*, em todos os níveis de ensino. Isto posto, a hipótese desse estudo, *é que uma boa formação leitora é também formadora de princípios da docência e que a mesma, impacta na instrumentalização de metodologias e na relação professor/aluno*.

Por essa razão, torna-se essencial refletir sobre os processos que envolvem a prática pedagógica e o ensino da leitura na contemporaneidade, o que exige também *compreender os*



movimentos que envolvem professores e alunos para que se alcance uma educação de qualidade e justa. Assim sendo, dentre muitos aspectos que envolvem a prática docente, um dos assuntos mais discutidos é a leitura como processo de ensino, por ser considerado um importante instrumento de desenvolvimento social, cognitivo e econômico para a sociedade em geral. Em razão disso, discute-se que a formação leitora é também formadora de princípios da docência, e, neste sentido, a mesma influencia de alguma forma e em algum grau, na construção e no desenvolvimento do conhecimento, operacionalização de metodologias de ensino, nas estratégias utilizadas em sala de aula e na relação gerada entre professores e alunos.

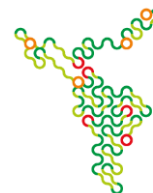
Ao fazer uma análise da sociedade, percebemos que a leitura sempre foi fator discutível no mundo, um assunto com muitos “dizeres”, “entendimentos” e “conceitos”, porém, há alguns anos estamos mudando a forma de entender, analisar e pensar a leitura. Muitos autores estão compreendendo seu conceito como um processo de ensino-aprendizagem contínuo, como se percebe nas publicações das pesquisas de Britto (2012), Fischer (2006), Kleiman (2009), Lajolo (1996), Leffa (1996) e Souza (2012), ou seja, a leitura deve ser ensinada sempre e, além disso, ser entendida como uma sucessão de produção de sentidos. Com estudos em Fischer (2006), que aborda a trajetória da leitura, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem, assim como a propagação da leitura, foi, e é ainda nos dias atuais, lento e árduo. Já nas pesquisas recentes de Souza (2012), notamos que a leitura deve ser ensinada e que existem diversas metodologias e estratégias para tanto. No mesmo pensamento, a autora Kleiman (2009) define a leitura como uma prática que corrobora com as crenças e os valores de um grupo ou meio social em que o sujeito está inserido ou pertenceu. Explana que é um processo cognitivo firme em modelos sobre como as informações são processadas: desde a produção linguística (alfabetização, letramento, percepção de códigos/das letras) até o uso, ou melhor, as atribuições adquiridas do conhecimento armazenado na memória. Este pensamento de Kleiman (2009) é motivado também com os conceitos e nos pensamentos dos autores Bakhtin (2011) com os aspectos da língua em sua essência e uso, de Britto (2012) nos modos de ser leitor, letramento e de entender leitura, em Fischer (2006), com o desenvolvimento histórico da leitura, também com aporte nos conceitos de Lajolo (1996), quando traz discussões na relação do leitor com a interação do texto, e finalmente, não obstante, nos autores: Leffa (1996) com os processos físicos da visão que envolve a leitura, Foucambert (1994; 2008), Souza e Garcia (2012) e Moita Lopes (1996), quantos aos aspectos sociais da leitura.



No entanto, este estudo que ora se apresenta, que visa buscar indicadores influentes da formação leitora nas práticas de sala de aula, pauta-se na visão interacionista da leitura que perpassa diferentes linhas teóricas, desde abordagens psicolinguísticas de Leffa (1996), até outras propostas voltadas para as questões de gênero de Motta-Roth (1998) e os aspectos sociais da leitura de Moita Lopes (1996). E é neste sentido, que se torna importante entender o processo de construir uma concepção de leitura, logo, se retoma as concepções de alfabetização e letramento, que se encontra em autores como Britto (2012), Lajolo (1996) e Paulo Freire (1990, p. 66), que concordam que “[...] o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo [...]”. Nessa perspectiva, Freire (1990) postula que ensinar a ler e escrever faz parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está inserido. Em conformidade com pensamento de Freire, observa-se em Souza (2012, p. 67) uma visão interacionista da leitura, de modo que *os aspectos socioculturais que abarcam a formação leitora, e desse modo a profissional, está implícita na leitura*, que “[...] também entendida como processo, é dependente tanto do texto e de quem o produz, quanto do leitor, e o sentido passa a existir no ponto de contato entre eles, sendo restringido pelos inúmeros fatores intervenientes e participantes do processo.”

Para incorporar a leitura como ensino e *entender que o processo de formação leitora pode interferir nas práticas pedagógicas dos professores*, observando o panorama no qual o Brasil se encontra Paulo Freire, nos deixou de forma dialética e crítica, um legado importante, de modo que é preciso pensar a docência em todos os níveis educacionais, retomando o sentido de ensinar, abordando a ética educativa em um discurso político-pedagógico progressista e libertador. O autor ensina que “se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhores, reveladores da qualidade de nossa educação”. (FREIRE, 1993, p. 267). Neste sentido, consideramos que saber ensinar é também saber aprender. Se reconhecer como um ser inacabado faz com que o ser humano progrida em sua essência interior.

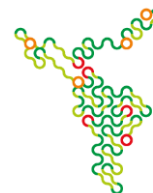
Apontamos dois elementos importantes neste processo, que julgamos serem aspectos que refletem nas práticas de sala de aula e nas relações de professores e alunos: *os saberes docentes e o ser docente*. De acordo com García (1999) e Tardif (2002), *os saberes docentes*, considerados como



um princípio que influencia no processo formativo da docência e por consequência, como se observou nos conceitos de formação leitora, é constituinte como fator essencial do processo de ensino da leitura. Em conformidade com o pensamento freiriano onde o professor não é detentor de todo o saber e sim um constante aprendiz, mas possui o entendimento científico que deve ser compartilhado com seus aprendizes, Tardif (2012, p.11) aponta que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.” O autor salienta a importância dos saberes pedagógicos, dizendo que “[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2012, p. 11).

Assim sendo, é possível relacionar que *os saberes pedagógicos dos professores são resultados de suas ações, formações e de suas experiências e por isso, suas formações leitoras estabelecem relações com as suas instrumentalizações em sala de aula.* Com o suporte de García (1999) e Tardif (2002), nos reportamos para a obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, onde Freire (1996) diz que devemos entender o verdadeiro sentido de ensinar, que ensinar é educar respeitando os limites e capacidades de cada um, tendo e mantendo uma ética educativa porque o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do educando, e, isso quer dizer que *os saberes dos professores são a essência da educação em qualquer nível de ensino.*

Acrescenta-se ainda que uns dos fatores relativos à formação leitora, que pode influenciar na prática pedagógica dos professores estão baseados na sua infância, nos seus contatos com os iniciais com os livros de histórias infantis (orais ou escritas), antes mesmo da alfabetização, por intermédio dos pais, por exemplo. Algumas pesquisas, do estado da arte em dissertações nos últimos cinco anos publicadas no banco de dados da CAPES, apontam que crianças que tiveram contatos e acesso a livros, revistas, jornais, DVD, internet, vídeos, ou contação de histórias, rodas de leitura e também acesso à cultura e lazer, como as visitas a teatros, exposições, museus e cinema têm mais condições de serem leitores proficientes do que aquelas que não tiveram. De acordo com Souza (2016) e Freire (2006), isso não quer dizer que as que não tiveram as mesmas possibilidades não possam se tornar proficientes em leitura, apenas terão maiores dificuldades. É importante relatar que esses pontos mencionados são fatores que implicam na prática pedagógica e na formação leitora de forma involuntária, inconsciente, pois está agregado ao sujeito sem que ele mesmo

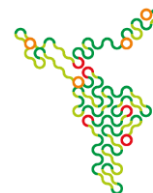


perceba. Infere-se que a formação inicial de um leitor está intrínseca ao seu “saber”, “aprender”, “entender” e “compreender”, porque formam um conjunto de saberes que o constituiu como leitor (das letras e do mundo) e consecutivamente como cidadão.

Quanto às questões políticas e econômicas relativas de acesso ao ensino no Brasil, podemos dizer que é necessário avançar muito ainda. De acordo com dados da (OCDE), o governo vem desenvolvendo algumas estratégias voltadas ao ensino de leitura, todavia, percebemos que ainda, com pouca abrangência de nível nacional, como por exemplo, em regiões que não participaram das avaliações, justamente devido à dificuldade de acesso e internet. Muitas são as ações realizadas pelos próprios professores no que concerne à alfabetização, ao letramento e ao ensino de leitura. Alguns projetos de leitura são financiados pelo governo, outro por entidades filantrópicas e organizações públicas e privadas, no entanto, pouco divulgadas nas mídias. Com isso, entendemos que as atitudes e projetos não abrangem todos e não podem dessa forma, ser considerados como modificadores desses índices insatisfatórios.

Alguns projetos com mais de 20 anos de existência, como o grupo "Projetos de Leitura", com sede na capital de São Paulo, que atua em todo o Brasil por meio de projetos que promovem atividades de desenvolvimento do hábito da leitura para crianças, jovens e adultos, foi criado pelo escritor e produtor cultural Laé de Souza, e iniciou seus trabalhos em 1998. Este grupo possui projetos aprovados pelo Ministério da Cultura e conta com o apoio de patrocinadores (pessoas físicas e empresas brasileiras). Na visão do fundador do grupo, podemos perceber que as pessoas fazem a diferença no ensino, pois, em suas palavras Laé de Souza diz: “a cada dia acredito mais na possibilidade de termos um Brasil Leitor. O resultado dos projetos de leitura me leva a acreditar que é possível realizar esse sonho” (LAÉ DE SOUZA, 2016). Este é um “Grupo” que podemos apontar como uma referência de incentivo à leitura no país. E para a formação de professores esses projetos são de suma importância.

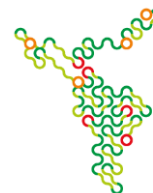
Em contrapartida, o governo tem um projeto/programa chamado “MedioTec”, que, observando seus parâmetros e em sua proposta, notamos que não visam exatamente à preocupação com o desenvolvimento da leitura, tão pouco se pensa a leitura como processo de ensino, que seria a base para todas as outras áreas do conhecimento, porque esse não é o foco do programa e isso não o exclui como uma boa proposta. Embora o projeto seja importante para a sociedade em geral e apresente boas ideias, não atende em plenitude, o que se considera atualmente a preocupação



essencial com a Educação, o desenvolvimento da criticidade e o ensino da leitura, por ser considerado um processo formativo, criativo e crítico inerente a qualquer sujeito. O “MedioTec”, visa a formação profissional, foi criado para suprir o mercado de trabalho carente de especialistas. Esta análise é baseada nas leituras da própria proposta do programa disponibilizada no site do MEC e é sem dúvida, também, essencial para o desenvolvimento sócio econômico do país.

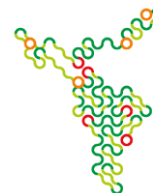
Estamos apontando a proposta do “MedioTec”, que é direcionada ao mercado de trabalho, pensando a educação voltada para o desenvolvimento econômico do país, porque é um fator socioeconômico que pode ser apontado como um indicador de aspectos formativos dos leitores. A leitura minuciosa da proposta permite ao leitor um entendimento mais profundo da discussão, do que a leitura simples. Este é o ponto essencial quando falamos que a leitura deve ser ensinada, pois o leitor deve ter competência cognitiva para analisar o material lido e esta competência é, ou deveria ser ensinada em todas as modalidades de ensino. O programa do governo mencionado, no entanto, não faz essa menção. Para que o projeto surtisse o efeito proposto, o público visado com o programa deveria dominar competências básicas de ensino como apontam os dados do INEP, e isso, não ocorre no país. Neste sentido, seria interessante e relevante que a preocupação do programa fosse o desenvolvimento de cidadãos críticos, que se dá pelo relativo ensino da leitura, da criticidade e da produção de sentidos como base de desenvolvimento formativo. Notamos que o programa está atendendo a intenção do governo de formar mão-de-obra, porquanto entendemos que o ideal seria formar cidadãos com capacidades e competências analíticas. Observamos, além de outras postagens no site, logo na página inicial de apresentação do projeto, de acordo com o portal do MEC, que o “MedioTec”,

constitui-se numa ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de educação, **como uma proposta de fortalecimento de uma formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais.** O MedioTec será executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio e **tem, dentre outros objetivos, garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.** As vagas dessa nova ação são definidas a partir do mapeamento das demandas do mundo do trabalho e renda, inclusive considerando as necessidades futuras. **Os cursos ofertados estarão dentro de um universo mapeado em razão das demandas do mundo do trabalho e renda, consideradas as prospecções de crescimento econômico e social das regiões do país, proporcionando maior sinergia entre esses cursos e as demandas.** (BRASIL, 2016). (Grifos dos autores).



Em virtude da compreensão do que se lê está à produção de sentidos da leitura. Uma leitura simples e substancial não traz sentido, uma leitura profunda revê o que tem subentendido no escrito. Se possuímos um bom ensino de leitura, agregamos conhecimentos variados, expandimos a compreensão e desenvolvemos os aspectos cognitivos do cérebro. Por isso, *a formação leitora dos professores tem efeito significativo nas práticas pedagógicas*, pois de acordo com Souza (2012) se os professores não sabem ler, não podem ensinar leitura. Se para eles a leitura não é entendida como produção de sentidos, dificilmente irão aplicar esse ensino em suas metodologias. Isto quer dizer, em outras palavras, que, se os sujeitos têm um ensino de leitura apropriado, terão melhores desempenhos em todas as atividades da vida, tanto pessoal quanto social, assim como também, serão capazes de identificar e analisar melhor as propostas feitas pelo governo e decidir se são ou não benéficas à população.

Por essas razões mencionadas, entre muitas que poderiam ser discutidas neste âmbito, pensamos que a formação leitora é por ora, entendida como um dos fatores integrantes aos saberes docente em qualquer nível educacional, neste sentido, ela impacta na prática pedagógica. Enfim, entendendo a leitura como processo contínuo de aprendizagem, além das constatações acima, se questiona “por que não ensinamos leitura continuamente na graduação, já que ela é entendida como processo formativo?”. Entendemos desse modo, por meio do referencial teórico analisado, que tanto as questões de uso e aprendizado da língua trazida por Bakhtin (2011) e os aspectos socioculturais e políticos relativos ao ensino da leitura que formam um leitor, são muitos, pois como visto em Bourdieu (1989), suas histórias de vida e no que diz respeito aos professores, do campo universitário, suas formações acadêmicas e, assim todo o processo formativo, se torna compatível ao mesmo tempo aos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos do grupo social no qual os indivíduos estão inseridos. Em outras palavras, quando os sujeitos/leitores, sejam adultos ou crianças, formados ou em formação, pertencem a um grupo que possui acesso a cultura em geral, como nos ensinam os autores Balzan (2007) e Freire (1996, 2005 e 2006), e ainda, segundo os autores Britto (2012), Fischer (2006), Kleiman (2009), Lajolo (1996), Foucambert (1994 e 2008) e Souza e Garcia (2012), quando os mesmos sujeitos adquirem conhecimento e entendimento quanto aos instrumentos de alfabetização e letramento, como os livros, jornais, revistas, bibliotecas e internet, assim como a significativa influência (espelho/modelo) e incentivo dos pais ou responsáveis, abre-se um leque de variações e possibilidades formativas e de aprendizagem. Ou



seja, quanto maior o contato e acesso à informação e técnicas de leitura, maiores são as chances de termos leitores proficientes, se construirmos esse pensamento teremos uma melhor formação leitora e poderemos ensinar de forma mais eficiente, e assim, mudaremos a realidade do Brasil.

Considerações finais

De acordo com essa breve discussão, nossas considerações preliminares mostram que existe uma necessidade em (re)construir uma visão crítica e eficaz quanto ao ensino de leitura junto aos professores, a fim de que não se limite o conhecimento apenas às Instituições de ensino, mas a toda a comunidade, proporcionando a contextualização do conhecimento e refletindo acerca dos aspectos socioculturais e políticos que envolvem uma formação leitora por meio das metodologias de ensino, das mídias e na própria família, que é uma base para a educação. A partir do que foi exposto, apresentamos neste artigo, dentre as várias exterioridades que envolvem a formação profissional e leitora dos professores, assim como a de qualquer sujeito, uma reflexão sobre alguns aspectos socioculturais e políticos que as envolvem. Ainda há muito para ser analisado no âmbito da formação na docência no Ensino Superior e no ensino de leitura, estamos apenas na fase inicial, o país necessita de mais pesquisas relacionadas, para alcançarmos índices melhores na Educação. No entanto, podemos apontar que os fatores mencionados até o momento podem ser considerados como indicadores que influenciam na prática pedagógica, uns com mais intensidade, outros com menos.

Referências

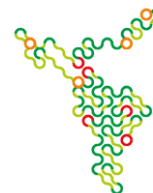
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALZAN, N. C.; **Ser Professor: significado, perfil necessário, limites e desafios**. Série Acadêmica, v. 21, p. 17-20, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). . **Mediotec**: Apresentação. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.



FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Modos de ser leitor**. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciência da Educação-Século XXI. 1999. Portugal. Ed. Porto Editora. 272 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.) **Leitura em língua estrangeira na escola: Teoria e Prática**. Santa Maria: UFSM, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

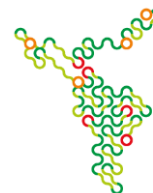
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do PISA. 2015**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em: 10 de fev. de 2018.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção dos sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

SOUZA, Laé de. **O grupo "Projetos de Leitura": Sobre Nós**. 2016. Disponível em: <<http://www.projetosdeleitura.com.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.



A RECEPÇÃO DO NOVO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES.

Dalvana Silva da Gama¹
Rosana Possamai Dela²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo investigar as formas de recepção docente em uma instituição federal de educação de nível médio e superior do extremo sul catarinense, por meio de uma pesquisa qualitativa e semiestruturada, aplicada junto aos docentes que ingressaram na instituição durante os 12 meses anteriores a pesquisa. Com isso se buscou compreender de que forma esta recepção pode influenciar na prática pedagógica dos professores e também no seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, para embasar esta pesquisa, foram estudados autores que trabalham com formação e profissão docente, como também com iniciação a carreira. Relacionados os autores e os dados obtidos nas entrevistas conclui-se pela inexistência de uma recepção docente formal e estruturada na instituição e que devido a isso os professores manifestaram certos sentimentos e reações em determinados momentos que envolveram a sua chegada na instituição, destacando os aspectos que faltaram nesta recepção, conforme suas experiências.

Palavras-chave: Recepção docente; Prática profissional.

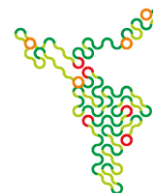
The reception of the new teacher in the school environment: feelings and perceptions of beginners teachers.

Astract: The present study had as objective to investigate the forms of teacher reception in a federal institution of high school and higher education of southern end of Santa Catarina, through a qualitative and semi-structured research, applied to the teachers who entered the institution during the 12 months prior to the research. With this, we sought to understand how this reception can influence in the pedagogical practice of teachers and also in their professional development. Therefore, to support this research, we studied authors that work with formation and teaching profession, as well as with career initiation. Related the authors and the data obtained in the interviews we conclude by the nonexistence of formal and structured teacher reception in the institution and that because of this the teachers expressed certain feelings and reactions at determined moments that involved their arrival in the institution, highlighting the aspects that lacking in this reception, according to their experiences.

Keywords: Teacher reception; Professional practice.

¹Aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma - Brasil.

²Aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma - Brasil.



A profissão docente tem sido alvo de diversas discussões e pesquisas nos últimos anos, principalmente quanto a sua formação, ingresso e carreira. Estes estudos revelam que muitos são os fatores que influenciam a profissão docente, eles formam e transformam o professor ao longo de sua prática, de forma que alguns estudos apontam etapas comuns da carreira, como o “Ciclo de vida profissional dos professores” de Huberman (1995).

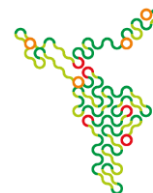
Contudo há uma etapa de crucial importância para o desenvolvimento da carreira, que pode deixar traços marcantes e inclusive levar ao abandono desta, que é a iniciação na carreira docente. Tardif nos ensina que entre o 1º e o 5º ano de docência o professor cria o que ele chama de experiência fundamental: “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade.” (Tardif, 2002, p.51).

Esta iniciação a carreira docente que já vem carregada de características obtidas na formação inicial, nas experiências anteriores, mesmo como estudante, e é repleta de interações pessoais (alunos, colegas, equipe pedagógica e diretiva) ainda requer uma adaptação a um meio, “Esse meio - a escola - é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. Por fim, as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo os programas).” (TARDIF, 2002, p. 50)

Neste contexto o presente artigo tem como objetivo investigar as formas de recepção docente em uma instituição federal de educação de nível médio e superior do extremo sul catarinense e suas possíveis implicações no desenvolvimento da carreira docente. A pesquisa foi de cunho qualitativo e a técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada aplicada aos professores ingressantes nos últimos 12 meses na instituição de ensino.

Esta entrevista contou com perguntas orientadoras que buscaram nortear a pesquisa, contudo, possibilitando ao entrevistado liberdade para expor informações, percepções e sentimentos de forma mais espontâneas. A partir do áudio das entrevistas realizadas, foram feitas transcrições, que após dispostas em quadros de análise, foi possível categorizar as informações, percepções e sentimentos que cada docente vivenciou nos primeiros momentos de prática educativa na instituição e analisar se estes influenciaram sua atuação.

Este texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento apresentamos o referencial teórico o qual intitulamos “A iniciação na carreira docente e a recepção no âmbito



escolar”; no segundo momento apresentamos a análise de dados coletados a luz do referencial teórico o qual chamamos “A recepção no ambiente escolar: percepções e sentimentos dos professores” e por fim as considerações finais.

A iniciação na carreira docente e a recepção no âmbito escolar

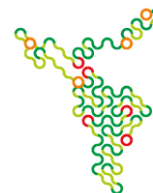
Dialogando com os autores que tratam da formação e profissão docente temos que a iniciação na carreira é um “choque de realidade” onde muitos docentes chegam a questionar sua formação, pois para “sobreviver” a este meio o saber necessário não é o saber adquirido na formação e sim um “saber experiencial” (Tardif, 2002, p. 48). Porém para que o professor iniciante possa “tomar consciência de seus próprios saberes experimentais” (ibid., p. 52) é necessário a troca de experiências com professores experientes, no contato com seus pares, no contexto onde estão sendo desenvolvidos os projetos pedagógicos, ou seja, nos estabelecimentos de ensino.

Analisando o desenvolvimento profissional dos professores, ao longo da docência, torna-se necessário compreender que desde o momento em que o professor está cursando sua formação inicial na sua área de interesse até o momento em que começa a sua atividade como profissional, está continuamente em processo de formação.

Assim compreendemos que ao começarem suas experiências como formadores, os professores vivenciarão um processo de formação no ambiente escolar, que envolve o contato com os novos colegas de trabalho, o conhecimento dos alunos, da estrutura e funcionamento da instituição, e construindo a sua identidade, conhecendo a si mesmo e decidindo sobre o caminho profissional que deseja seguir.

Acrescenta-se a isso que os professores quando chegam na instituição de ensino, carregam consigo alguns saberes já internalizados antes e depois de seu processo de formação, ou seja, eles trazem sua história de vida e sua história de vida escolar para exercer sua prática de ensino.

Marcelo Garcia (1999) destaca que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. (ibid., p. 113). Neste processo de transição, os professores precisam de apoio e este estaria em um programa de iniciação ao ensino, “os programas de iniciação configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.” (ibid., p. 119).



Nutridos pelo embasamento trazido pelos autores acima citados no que tange a este processo de início na profissão docente partimos para a apresentação dos resultados deste estudo, a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores para obter informações, percepções e sentimentos referentes a recepção docente.

A recepção no ambiente escolar: percepções e sentimentos dos professores

As entrevistas apresentadas neste trabalho foram realizadas entre os dias 12 e 26 de dezembro de 2016 com seis professores que ingressaram em uma instituição federal de educação de nível médio e superior do extremo sul catarinense, ao longo do mesmo ano. Os professores participantes têm diferentes tempos de experiência docente anterior ao ingresso na instituição, sendo que três deles têm entre 1 e 5 anos de experiência, dois têm entre 8 a 10 anos e um tem 30 anos, conforme Tabela 1 abaixo. Aos entrevistados foram atribuídas letras maiúsculas em ordem alfabética para preservar suas identidades.

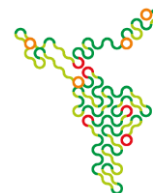
Tabela 1: Tempo de docência

Entrevistados	Tempo de docência anterior
A	1 ano
B	3 anos
C	10 anos
D	1 ano
E	8 anos
F	30 anos

Fonte: elaborada pelos autores

Para compreendermos como ocorreram as fases de desenvolvimento profissional destes professores, e como estas experiências influenciaram no início da carreira dos mesmos, buscamos a contribuição de Huberman (1995), para esclarecer inicialmente o conceito de carreira:

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa



exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (ibid., p.38)

Seguindo o mesmo autor, que estuda o “Ciclo de Vida Profissional dos Professores”, abordando várias fases neste processo, cabe esclarecer também o que Huberman (1995) nos traz sobre o início na carreira, considerado por ele de 1 a 3 anos de atuação docente:

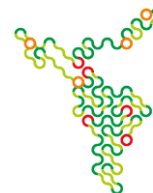
A entrada na carreira percorre um estágio de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o choque real, a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. O aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus colegas, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (ibid., p. 39)

Analisando esta fase concluímos que os professores entrevistados A, B e D, se encontram ainda na entrada de carreira e os demais C e E estão na fase descrita por Huberman como “Diversificação e Experimentação” que compreende de 7 a 25 anos de ensino. Nesta fase “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (ibid., p. 41)

Temos também a fase 4, que é a de “Serenidade e distanciamento afetivo”, que compreende o período de 25 a 35 anos de profissão, o qual se encontra nosso professor entrevistado F. “Estes professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula. Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (ibid., p.44).

Ao relacionarmos a análise destas fases com o tempo de experiência no ensino dos professores entrevistados, foi possível compreender porque os professores possuem características distintas ao desenvolver sua docência e como isto influencia no seu ciclo de vida profissional.

Verificando os relatos coletados nas entrevistas temos que, dos seis entrevistados, apenas um dos professores não expôs sentimentos negativos em relação a recepção docente oferecida pela instituição. Porém assim como os demais afirmou a importância do contato com os profissionais mais experientes na instituição para a integração ao ambiente e também como forma de motivação,



uma vez que, segundo os relatos de D e E: “estes profissionais demonstram grande entusiasmo no exercício da profissão”.

Em relação a motivação o entrevistado D relatou que embora tenha tido dificuldades iniciais devido a falta de uma recepção que apresentasse a estrutura da instituição, essas dificuldades fizeram com que ele desenvolvesse uma maior autonomia e percebeu também que essa autonomia era uma característica marcante nos profissionais com maior tempo de serviço na instituição. Assim para ele a autonomia e o acolhimento dos colegas foi motivador para o desenvolvimento de seu trabalho.

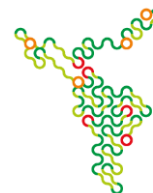
A falta de conhecimento sobre a estrutura da instituição, incluindo siglas e setores, foi apontado como fator negativo e sugerido como melhoramento para a recepção docente em 5 das 6 entrevistas realizadas.

A inexistência de uma recepção docente programada e formal, como colocou o entrevistado B, que apresentasse a estrutura da instituição como setores, chefias e funcionamento gerou nos professores entrevistados os seguintes sentimentos e sensações, relatados por eles: sensação de estar perdido, solto, sozinho, confuso, largado, desconforto, ansiedade.

Dois dos seis entrevistados apontaram também a falta de esclarecimento sobre questões próprias da docência, como relata o entrevistado F: “deveria ser pensado uma estratégia que desse conta de esclarecer pelo menos o básico, para que a gente não ficasse tão perdido em relação a coisas que você tem que dar conta logo, de conteúdo, de notas e de como funciona todo esse sistema”.

O relato acima vai ao encontro da colocação do entrevistado C: “fui jogada no olho do furacão” que também apontou a necessidade de um momento para a apresentação da instituição e que concluiu relatando que da maneira como se dá atualmente a recepção docente não se sentiu como fazendo parte da instituição.

O entrevistado D resume o entendimento de uma recepção docente como um processo e não apenas um momento isolado: “não é só a primeira, só chegar, tem o dia seguinte do chegar, e o dia seguinte a meu ver também é acolhimento”.



Os entrevistados quando questionados sobre sugestões de melhorias para a recepção docente foram unânimes em relatar a necessidade de um momento para a apresentação da estrutura e da organização da instituição, corroborando com o que nos traz Lucas Martin (1986):

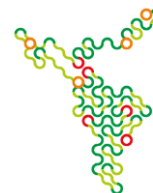
O período de iniciação ao ensino representa, nesta perspectiva, uma situação que deve cumprir os seguintes objetivos: transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente (LUCAS MARTIN, 1986 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 115).

Destacamos que no desenvolvimento de sua prática pedagógica, os professores internalizam alguns saberes profissionais, que serão fontes de influências, no momento de adaptação à cultura da instituição, em que desenvolverão sua docência e também no processo de socialização. Tardif (2000) explica que estes saberes profissionais dos professores são temporais, porque uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre como ensinar provém de sua história de vida e história de vida escolar.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos em três sentidos: os saberes provêm de diversas fontes de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar, o professor se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; e ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor.

Assim quando o professor F coloca em sua fala “para que a gente não ficasse tão perdido em relação às coisas que você tem que dar conta logo, de conteúdo, de notas e de como funciona todo esse sistema...”, destacamos que o professor está colocando sua necessidade diante de saberes plurais e heterogêneos, que precisa se basear em um apoio nos conhecimentos curriculares e também nas experiências dos outros professores, que dariam segurança ao seu trabalho e contribuindo em sua socialização na comunidade escolar.

Outra característica que Tardif (2000, p. 15) explica sobre os saberes profissionais é que são personalizados e situados, isto é, os professores não são somente sistemas cognitivos, um professor



tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

De acordo com o autor:

Nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. (*ibid.*, p. 16)

É possível identificar que alguns dos professores entrevistados colocaram em evidência estes saberes personalizados, quando afirmaram que o contato com os outros colegas mais experientes foi importante para a sua integração e motivação, e também para desenvolver sua autonomia na instituição. Isso mostrou que ambos tiveram que usar as características de sua personalidade, suas experiências no ensino e suas culturas, para interagirem com os colegas de trabalho e conseguirem estabelecer sua imagem no ambiente escolar.

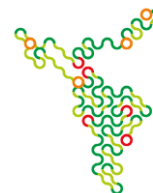
Os saberes citados demonstraram-se devido a falta de uma recepção que apresenta-se a estrutura da instituição e isso gerou uma situação particular no trabalho dos professores, fazendo com que eles se sentissem, como relatado “perdidos, sozinhos, confusos” e esta situação particular tornou-se significativa no desenvolvimento do trabalho destes docentes.

Não havendo um programa de recepção docente, os professores tiveram que buscar formas de adaptar-se ao meio, as quais podemos relacionar aos estudos de Lacey (1997, apud MARCELO GARCIA, 1999), que identificou três tipos de estratégias através das quais os professores se integram na cultura do ensino se esta existir. São elas:

Ajustamento interiorizado: é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios valores, objetivos e limitações da instituição. Nesta perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre o professor e os valores e normas institucionais.

Submissão estratégica: é a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas face a tal definição.

Redefinição estratégica: é a estratégia menos comum e, segundo Lacey, significa “conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação” (*ibid.*, p. 72-73).



Na busca pela adaptação à cultura da instituição e também no ajuste ao que era apresentado e esperado deles a partir do primeiro contato com a comunidade escolar, percebe-se que os professores tiveram que assumir uma estratégia de ajustamento interiorizado, pois de forma passiva, aceitaram a maneira como foram recepcionados não ocorrendo nenhum tipo de conflito entre eles e as normas da instituição.

Podemos dizer que os conflitos destes profissionais, foram interiorizados por meio dos sentimentos que colocaram ao serem entrevistados. O relato do entrevistado C “Fui jogada no olho do furacão”, nos mostra como esta estratégia de ajustamento foi marcante, para que este professor conseguisse se sentir como parte da instituição.

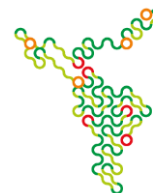
Outra relação que podemos fazer analisando as entrevistas coletas baseia-se nos quatro níveis propostos por Jordel (1987, apud MARCELO GARCIA, 1999) onde temos um modelo que relaciona quatro níveis de influência na socialização dos professores principiantes: dimensão pessoal, de classe, institucional e social.

De acordo com Jordel é possível verificar que o nível institucional, onde encontramos a influência dos colegas, diretores, pais, currículo e administração, exerceu grande influência na socialização dos docentes entrevistados, uma vez que se pode perceber que as maiores dificuldades encontradas por eles foram institucionais e não pedagógicas.

Considerações finais

Através das entrevistas realizadas e a luz dos autores citados, foi possível perceber que independentemente do tempo de docência anterior, um programa de recepção docente se faz necessário devido a características próprias do meio escolar, como normas, obrigações e prescrições que são diferentes nas diversas instituições. E devido a falta de conhecimento destas muitos dos entrevistados, mesmo com maior tempo de docência, declararam ter se sentido perdidos em meio a siglas, setores e sistemas.

Percebe-se também que mesmo tendo passado por experiências muito parecidas a reação de docentes com a mesmo tempo de docência foi diferente, enquanto C afirma ter sido uma experiência traumática, E afirma ter sido uma oportunidade para exercer a autonomia, mesmo não



descartando ter passado por dificuldades, assim estando na mesma organização burocrática as diferentes reações podem ter sido influenciadas por experiências biográficas anteriores.

Constata-se que através deste trabalho foi possível verificar a inexistência de um programa de acolhimento/recepção docente na instituição pesquisada e demonstra-se a necessidade e a importância deste acolhimento formal onde se trate da apresentação da cultura institucional com suas regras, sistemas, siglas, departamentos, chefias, etc.

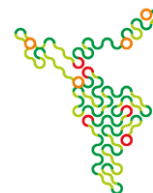
A lacuna deixada pela falta deste programa de acolhimento pode ser percebida desde que foi apresentada a proposta da pesquisa aos professores, pela grande ansiedade demonstrada pelos mesmos em falar e expor a situação enfrentada.

Esse programa de acolhimento/recepção docente pode evoluir para um programa que auxilie na criação de uma identidade profissional dos professores, conforme nos traz Mayor (2009).

Nesse sentido, o estudo demonstrou o quanto necessitamos avançar em políticas institucionais que garantam um melhor acolhimento e formação para os professores ingressantes na carreira docente.

Referências

- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.
- MAYOR RUIZ, Cristina. **Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?** Revista de Currículum y Formación del profesorado. p. 61-77. 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, nº 13, p 5-21, jan/fev/mar/abr, 2000.



A VITALIDADE DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula de Abreu Costa de Moura
Alcicléa Ramos dos Santos
Jacqueline Ferreira Cardoso

Resumo:

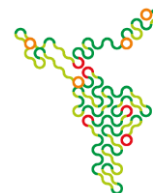
O presente trabalho visa apresentar os resultados da pesquisa “A construção da escrita do aluno jovem e adulto”, desenvolvida a partir da inserção das autoras na Extensão Universitária, através do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. A etapa da pesquisa, a que faz referência esse trabalho compreende os anos de 2016 e 2017 e tem como foco de análise a contribuição da prática alfabetizadora como espaço formativo de docentes para a EJA. O trabalho se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, que utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura; observações em sala de aula, análise dos registros no caderno de campo e dos depoimentos dos alfabetizadores. Na revisão de literatura, buscamos recuperar o conhecimento acumulado com o trabalho de diferentes autores sobre a temática estudada, nos debruçando sobre temas como reflexão sobre a prática educativa, processo alfabetizador, saberes pedagógicos, identidade docente e vitalidade da prática. Como resultados preliminares, verificamos que diante do pequeno lugar ocupado pela EJA nos currículos dos cursos de graduação, a sala de aula acaba por se constituir como um espaço formativo de extrema relevância, que traz para o professor elementos de reflexão e possibilita ressignificar a prática educativa.

Palavras chaves: Prática Alfabetizadora; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Formação Docente; Extensão Universitária.

Apresentação

Ao longo da história de nosso sistema educacional, podemos identificar uma grande preocupação com o atendimento à escolarização das crianças, seja com a viabilização de vagas, com o material didático, com os professores ou mesmo com a criação de ações alternativas, para que as crianças permaneçam na escola e concluam o processo de escolarização. As iniciativas voltadas para os sujeitos jovens e adultos, muitas vezes, foram restritas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, negando-lhes o direito à educação e limitando dessa forma, o acesso a outros bens culturais e direitos sociais, uma vez que a autonomia com a leitura e a escrita possibilita maior liberdade no acesso aos mecanismos democráticos de nossa sociedade.

Contudo, com a Constituição de 1988, a Educação de Jovens e Adultos passou a se constituir como um direito e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96,



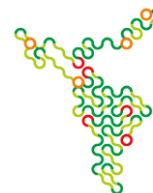
foi alçada à condição de modalidade de ensino da Educação Básica. Isso coloca para a gestão do sistema educacional o desafio de criar condições para o atendimento dessa modalidade e para os professores, o desafio de construir práticas educativas que atendam às necessidades desses sujeitos aprendizes e os ajudem a avançar no processo de escolarização. Visto que o jovem e o adulto apresentam conhecimentos já construídos pelas suas experiências cotidianas nos diferentes espaços a que foram inseridos, ou seja, precisam de uma educação que dialogue com essas construções que foram realizadas ao longo de sua vida.

Nesse contexto, a universidade ocupa um papel fundamental. A partir de suas três dimensões – ensino, pesquisa e extensão – ela pode contribuir significativamente para a Formação de Professores e a construção de novas metodologias e materiais didáticos direcionados à EJA. Tendo como foco essa responsabilidade e também o enorme índice de analfabetismo (7,2% da população acima de 15 anos de idade), que envolve quase 12 milhões de brasileiros, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criou no final do ano de 2003, a partir da Extensão Universitária, o Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos.

As ações desenvolvidas na pesquisa que ora apresentamos, foram construídas nas classes de alfabetização do Programa Integrado, que além do projeto de alfabetização conta com mais seis projetos - Novos Experimentos no Campo da Cultura; Incentivo à Leitura: Biblioteca Itinerante; Educação Física e Saúde; Formação de Professores; Oficinas Pedagógicas e Núcleo de Pesquisa e Extensão - que atuam de forma distinta e integrada, em espaços populares e em escolas públicas, desenvolvendo atividades para o enriquecimento da EJA. Vale salientar que esse programa tem possibilitado o primeiro contato com a EJA por parte de muitos graduandos que se tornarão professores.

As questões pesquisadas nesse espaço trazem grandes reflexões e auxiliam na compreensão da questão tema de nossa pesquisa “A construção da escrita dos alunos jovens e adultos”. A etapa da pesquisa, a que faz referência este trabalho compreende os anos de 2016 e 2017 e tem como objetivo identificar contribuições da prática alfabetizadora para o processo formativo de docentes para a EJA.

A formação de professores em muitos espaços/tempos



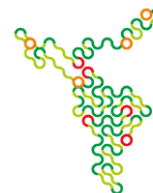
Reivindicarmos a responsabilidade da universidade com a formação inicial de professores para atuar nas classes de alfabetização, mas não podemos deixar de destacar que ela se constitui como um dos espaços formativos existentes. O professor constrói sua identidade docente em múltiplos espaços/tempos, seja através de lembranças de seu tempo de aluno, seja a partir de experiências docentes anteriores ou mesmo nos cursos formação continuada (Moura, 2017). A sala de aula é um desses espaços. Nela, a posição de professor nos coloca frente aos dilemas da prática educativa e à necessidade de dar respostas, é possível para o professor recorrer aos conhecimentos da teoria da educação, refletir e pesquisar sobre sua própria prática, num processo permanente de construção de sua identidade docente.

Nesse contexto, as classes de alfabetização de jovens e adultos são espaços privilegiados, pois nelas encontramos alunos com variados níveis de aprendizagem e diferentes *saberes de experiência feito* (Freire, 1987), que vão impor ao alfabetizador a necessidade de um olhar investigativo e a construção de trabalhos diversificados, a partir de um “fio condutor”. Diferentes das classes de alfabetização de crianças, onde se busca trabalhar com uma mesma faixa etária e conteúdo, as classes de EJA, são marcadas por uma relação intergeracional, onde encontramos desde adolescentes a partir de 15 anos até o idoso.

Além das especificidades constituídas pela idade e vivências dos sujeitos, as turmas de EJA exigem um olhar ainda mais cuidadoso por parte dos educadores, pois em muitas das classes há um número significativo de educandos com necessidades educacionais especiais, em virtude de deficiências diagnosticadas ou não.

É importante salientar que muitos desses alunos já passaram por outros espaços de escolarização, o que faz com que alguns rapidamente lembrem de experiências educativas anteriores e acelerem o processo alfabetizador, e outros, justamente por rememorarem tais experiências, que os fizeram viver na posição daquele que não sabe, experimentam um sentimento de incapacidade que, muitas vezes, os impede de tentar desenvolver mais os conhecimentos que trazem da leitura e da escrita.

Ademais, é possível perceber que alguns educandos ainda acreditam na educação cujos conhecimentos a serem considerados sejam apenas do educador, como vivenciaram há tempos, acreditando que essa era a “verdadeira escola”. Esse movimento dificulta também a incorporação da riqueza de conhecimentos que eles carregam consigo para ampliação de sua escrita. Nesse sentido,



o olhar investigativo do professor pode auxiliar no processo da construção da escrita do educando, de maneira que esse se veja mais autônomo e assim se reconheça como sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem.

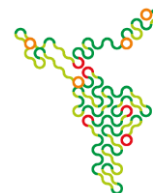
Contudo, a reflexão acerca dos dilemas apresentados nas salas de EJA só ganha sentido se o educador se propõe a desenvolver uma prática dialógica, onde o falar necessita ser *com* o outro e não *para* o outro, onde as diferentes vozes possam ser ouvidas, trazendo para sala de aula distintas formas de viver e construir esse mundo. Com Freire vemos que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumida pelos permutantes. (Freire, 2011, p.110)

Freire (1987) reforça ainda que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação. Em sala de aula, desenvolver uma prática dialógica a partir dessa perspectiva possibilita ao educador não só falar e ser ouvido, mas também ouvir. Ouvir e compreender não só a partir do que fala verbalmente, mas também no que é possível interpretar a partir de suas faces, gestos e atitudes. Na prática docente, muitas vezes o não dizer é falar mais do que se tivesse dito, pois durante muito tempo esses sujeitos foram silenciados e vistos apenas como receptores de informações/saberes (Freire, 1996). O que era dito por eles era visto como “inútil” e sem importância. A postura dialógica, somada ao entendimento de que todo professor deveria ser um pesquisador de sua prática, imprime no educador um movimento de indagar, refletir e alterar a sua prática, a partir do que emerge do cotidiano escolar e do quanto ele se permite afetar. É nesse sentimento de se afetar e inquietar que o professor vai formando e reformulando sua identidade docente.

O professor ao se assumir enquanto pesquisador se coloca num movimento de olhar com desejo de, de fato, ver. Não se contenta com o que parece evidente, busca além das evidências, indaga, se indaga, investiga e age sobre a sua prática, fazendo um movimento de ação-reflexão-ação, de recorrer aos estudos teóricos e a práticas, que ajudarão a desvendar as questões apresentadas pelo campo, que muitas vezes, não são respondidas isoladamente por leituras feitas sobre o assunto em questão.

O trabalho de pesquisa que realizamos nos mostrou que os educandos ainda que, muitas vezes, aleguem que trazem em sua vida um “tempo perdido”, ao fazer referência ao tempo em que



estiveram fora da escola, possuem inúmeros conhecimentos acerca da leitura e da escrita, construídos nos espaços pelos quais circularam e circulam. Assim, mesmo que ainda não tenham autonomia com a leitura e a escrita, os sujeitos constroem táticas para sua utilização.

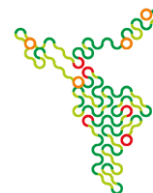
Os jovens e adultos trazem, para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca externam, porque os consideram inadequados, sem valor ou, mesmo equivocados, inadequados aos padrões culturais valorizados pela cultura letrada”. (Rummert, 2003, p. 35)

O diálogo, então, se faz fundamental, para promover esse encontro entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. Aguçando os sentidos é possível ao professor pesquisador perceber distintas táticas construídas no dia a dia para utilizar a leitura e a escrita e buscar compreendê-las para enriquecer o processo alfabetizador. Não é possível manter sua prática sem nenhuma alteração. Pelo contrário, é necessário se aproximar do educando e com ele aprender, com ele refletir, com ele fazer, com ele reaprender a sua profissão, que se dá nos estudos com teóricos, nos diálogos com os educandos e na prática educativa.

Classes de alfabetização: espaço de formação docente

Como dissemos anteriormente, o trabalho de campo dessa pesquisa foi desenvolvido no Programa Integrado. Nessa etapa da pesquisa, buscamos destacar como a compreensão de alguns movimentos que os alfabetizandos realizam para construir o conhecimento acerca da leitura e da escrita, auxiliam também na construção da identidade docente, destacando a vitalidade da prática para o processo de formação docente e discente. Ao atuar no processo alfabetizador e buscar entender os caminhos percorridos pelos alunos, os educadores podem também entender melhor o seu fazer pedagógico e construir práticas educativas que atendam às necessidades dos alunos e também as suas.

Retomaremos aqui um exemplo citado em trabalho anterior (Moura, Ferreira, Santos, 2015), para melhor ilustrar a afirmativa acima. Ao realizarmos uma atividade de interpretação de texto, sobre a música “Maria, Maria” de Milton Nascimento, após a turma ouvir a música e fazer a discussão e interpretação oral, os alunos foram convidados a escrever as respostas que haviam dado oralmente. Os membros da equipe de pesquisa, acompanharam o processo de escrita e foram dialogando com os alunos sobre o que estavam escrevendo. Abaixo, colocamos a questão e a resposta dada pelo aluno.



“Maria é tu12 i também forte” – Aluno F

ATIVIDADES:

1. SENDO O NOME “MARIA” UM NOME POPULAR BRASILEIRO,
O QUE SE ENTENDE QUANDO O AUTOR CITA NA MÚSICA
“MARIA, MARIA É O SOM, É A COR, É O SUOR”?

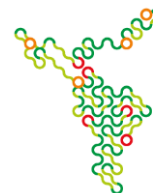
MARIA É TU 12 I TAMBÉM FORTE

Posteriormente, em reunião da equipe, ouvimos os relatos e discutimos as observações que foram registradas no caderno de campo. Durante a análise do material recolhido, vimos na escrita desse aluno a evidência de que o mesmo não sabia distinguir letras de números, fazendo com que a equipe pudesse anunciar uma confusão do aluno e também que ele não sabia um dos princípios básicos do sistema de escrita alfabética, que é a utilização das vinte e seis letras do alfabeto para a escrita das palavras. Contudo, ao adotar o olhar investigativo pudemos descrever da evidência e fazer uma nova construção.

A alfabetizadora que acompanhava a atividade relatou a surpresa ao perceber que o aluno inseria números e letras para a formação de palavras. Assim, durante a produção textual, ela foi dialogando com o aluno e indagando sobre o porquê dos números estarem ali. O aluno prontamente respondeu que sabe que a palavra TUDO tem o DO, mas ele não lembrava como escrevê-lo, por isso resolveu colocar o numeral 12, porque sabe que esse numeral tem o som do DO e assim ele não esqueceria.

O diálogo construído naquele momento e registrado no caderno de campo da existensionista nos permitiu fazer uma releitura e identificar o recurso que o aluno estava usando diante do impasse da construção da palavra TUDO. O que num primeiro momento se apresentava como um erro de ortografia, passou a ser visto como uma tática de construção para chegar ao que ainda não era conhecido.

Esse fato foi importante e motivador tanto para o educando quanto para o educador, pois perceberam que ali se realizou uma construção de conhecimento de ambos. O educando percebeu no seu “erro um acerto” e o pesquisador no “suposto erro” uma aprendizagem da profissão docente, que é um olhar e ouvido reflexivo e investigativo, pois se o pesquisado não tivesse bem ouvido, olhado e indagado o porquê daquela escrita, não teria identificado com o educando o conhecimento construído e refeito. Para o educando foi a certeza de que ele era capaz de escrever através de suas



experiências de vida o conhecimento que ele próprio foi realizando ao longo de uma vivência que não se deu nos livros, mas nas experiências.

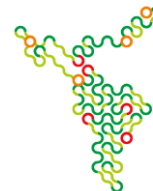
Isso reforçou, para todos nós da equipe, a importância de uma prática dialógica pautada na humildade, como tantas vezes defendeu Paulo Freire. Nos trouxe ainda a pergunta que o educador faz no livro *Pedagogia do Oprimido* “*Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?*” (2001, p. 111). Se por um lado havia um desconhecimento da formação ortográfica da palavra, por parte do aluno, de outro lado havia um desconhecimento por parte da alfabetizadora de como o alfabetizando estava construindo a palavra. Vimos, então, a necessidade de nessa etapa da pesquisa ouvirmos um pouco os alfabetizadores e as experiências que os mesmos vêm construindo a partir da atuação em sala de aula.

Rodas de Conversas: quando falam os alfabetizadores

Para a realização dessa pesquisa, que se constitui a partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos diferentes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, registros nos cadernos de campo, observação e participação nas classes de alfabetização e roda de conversa entre ex-alfabetizadores e alunos da pós-graduação em EJA.

Para esse último procedimento, escolhemos um dia em que desenvolvemos atividades com os alunos do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – Ênfase Educação de Jovens e Adultos e convidamos os ex-extensionistas que atuaram como alfabetizadores para participar de uma Roda de Conversa sobre sua experiência alfabetizadora, solicitando que falassem que momentos marcaram sua trajetória docente. Identificamos o autor da fala a partir de letras para garantir o anonimato. Abaixo, encontramos algumas das reflexões que surgiram na roda de conversa.

Cada dia é novo na sala de aula. Porque assim, é muito desafiador o processo de alfabetizar. Dizer que alfabetizar é fácil é mentira, não existe fórmula mágica, não existe método mágico, é exatamente isso que os meninos já trouxeram, existem especificidades. Os alunos nos cobram sim, tá ali, tá na cara, tão nas emoções, né, são as falas, são as posturas, eu quero, eu quero aprender a ler e escrever logo. Eu quero aprender a ler e escrever pra ontem, porque eu quero pegar a bíblia, eu quero pegar um jornal, eu quero uma habilitação. Seu Denílio, a gente tinha um senhor que era extremamente engajado socialmente. Ele tinha a lojinha dele de material de construção, ele tinha as casinhas dele de aluguel, mas o sonho dele era tirar a habilitação, né (...) Seu Denílio era um caso especial, ele tinha uma questão de memória muito complicada. A gente falava hoje na família do D, amanhã “Seu Denílio, o que que a gente estava falando?” Era um processo contínuo. Então eu trago muito na minha fala exatamente isso. Alfabetizar é desafiador e instigante ao mesmo tempo e você



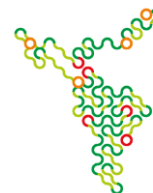
tem que ir trabalhando isso em si, porque você também se cobra, você também para pra pensar, né, nesse seu processo: eu tô acertando? Eu tô errando? E a gente vai nos erros e acertos. A gente vai construindo em cima disso e mediando isso o tempo todo, porque uma atividade uma aluna gosta, a outra não gosta. Eu lembro que eu fazia, tinha umas coisas de caça palavras. Tinha umas que adoravam, outras detestavam, outras vinham assim: já vem com isso de novo? Porque acaba se tornando uma rotina. Você viu que deu certo, é um terreno seguro então você vai ... vai indo... vai indo... mas assim, o tempo todo nesse meu processo de construção enquanto alfabetizadora em sala de aula era muito... parece batido falar isso, mas era muito reflexivo. O tempo todo você tem que pensar em um novo ou como construir o que é antigo e fazer parecer novo. Então foram meus desafios. Estou em processo de construção, continuo em processo de construção. (C)

Através do depoimento da alfabetizadora percebemos que a formação docente é permanente, pois a todo momento podem surgir situações que estarão além do que o professor planeja, visto que estão lidando com sujeitos encarnados, com histórias de vida e conhecimentos diferentes. Isso faz com que o professor repense e reelabore suas aulas, modifique seu planejamento, reflita acerca do que e como se faz, possibilitando rever sua prática, percebendo como ela tem impactado ou não a aprendizagem de seus educandos, pois ainda que existam dois José, cada um aprende de um jeito, que é diferente da Maria que acabou de chegar à sala. Ser professor está além de desejar ou sonhar, está na incorporação de um olhar e agir diferente, de um tato que não toca só com as mãos, mas que sente sem tocar, ouve sem ter chegado aos ouvidos.

No entanto, isso só é possível quando esse educador se percebe como um ser cultural, histórico, inacabado e acima de tudo, consciente desse inacabamento (Freire, 1996), pois tal consciência é o que irá permitir o movimento de busca, o refinamento do olhar diante do que nos incomoda, motivando assim a investigar e saber mais sobre o objeto em questão, como a representação do número doze, a reelaboração de uma atividade de caça palavras ou novas estratégias para trabalhar a memória do educando.

Considerações Finais

No momento em que nos debruçamos para olhar os desafios do campo, somos movidos a buscar respostas para os dilemas apresentados e assim construir nossa prática docente. São movimentos que ocorrem de maneira concomitante, pois no momento em que buscamos respostas para os desafios da sala de aula, vamos nos tornando professores e enriquecendo nossa profissão docente. Ao fazer isso, nós professores, nos colocamos também na posição não só daquele que ensina, mas também daquele que aprende no cotidiano escolar as diferentes formas de ser professor.



Nesse contexto, a ação alfabetizadora possibilita que o professor revitalize sua prática, ressignifique concepções e seja, constantemente, instigado a buscar novas formas de entender a construção da escrita desses alunos e seu fazer docente, imprimindo assim um movimento de retroalimentação, onde a pesquisa é tão importante quanto o ensino.

Referências Bibliográficas

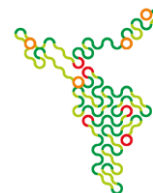
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo. Cortez, 1992. (Coleção Questões da nossa época).

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária**. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária** In MOURA, Ana Paula Abreu & SERRA, Enio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos em debate**, Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MOURA, Ana Paula Abreu; FERREIRA, Jacqueline Cardoso; SANTOS, Alciclea Ramos dos. **Alfabetização Educação de Jovens e Adultos: o processo de construção da escrita**. Revista Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESCO. Semestral Edição especial do II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 18 a 20 de maio de 2016, Criciúma, SC.



O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO/ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS/AS ORIENTADORES/AS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Edilene Eva de Lima¹
Paula Cortinhas de Carvalho Becker²
Sadi Rodrigues da Silva³

Resumo: O texto apresenta os resultados da pesquisa realizada por alunos de doutorado de um Programa de Pós-Graduação de uma Universidade pública do Sul do Brasil, sobre o processo de orientação como uma pedagogia/didática e suas possibilidades de ser ensinada/aprendida. O objetivo foi conhecer o processo de orientação/escrita na perspectiva dos/as orientadores/as de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* no âmbito das áreas humanas e sociais. O trabalho foi desenvolvido no *Seminário Especial Teoria e Prática da Pesquisa, da Escrita e da Orientação na Pós-Graduação Stricto Sensu*, ofertada no Curso de Pós-Graduação em Educação no semestre 2017.2. A investigação envolveu sete professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e do Centro de Ciências da Educação. A pesquisa ancorou-se metodologicamente em abordagens qualitativas, seguindo por dois caminhos metodológicos complementares: A pesquisa bibliográfica, orientada pelos autores que analisam o tema da orientação nos cursos de pós-graduação a partir de diferentes enfoques e a pesquisa empírica, com a análise da coleta das entrevistas realizadas com professores orientadores que aceitaram participar. Os resultados obtidos confirmam a importância do orientador em todo o processo de formação de novos orientadores assim como revelam a importância da orientação coletiva, como um espaço de trocas e socializações, integrando a pesquisa coletiva com a individual. Por fim, destaca-se que o processo de orientação materializa o ser pesquisador culminando não somente com a elaboração do conhecimento novo, mas também, com a formação do novo sujeito pesquisador e futuro orientador.

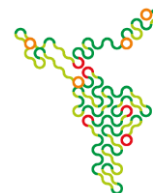
Palavras-chave: Processo de Orientação. Escrita. Pós-Graduação *stricto sensu*. Formação do Pesquisador.

Abstract: The text presents the results of the research conducted by doctoral students enrolled in a Post Graduation Program in a Brazilian public university, concerning the orientation process as a pedagogy/didactic and its teaching/learning possibilities. The goal was understanding the

¹Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista CNPq. Orientadora Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera- UFSC. Endereço eletrônico: edilimae@gmail.com

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera. Endereço eletrônico: paulacortinhas@gmail.com

³ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo - Itinera. Endereço eletrônico: profsadi@yahoo.com.br



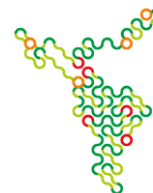
orientation/writing process in the postgraduate advisors perspective, *stricto sensu* in the human and social science areas. The paper was developed during the Seminary for Theory and Practice of the Research, Writing and Orientation in Postgraduate Programs, offered by the Education Postgraduate Program in the second semester of 2017. The study involved seven professors of the Human Sciences and Education postgraduate programs. The research was anchored on the qualitative approach, following two complementary methodological paths: the bibliographic research, advised by the authors who analyse the orientation theme on postgraduate programs under different approaches, and the empirical research, with the analysis of the interviews with advising professors who participated of the study. The obtained results confirm the importance of the advisor through the whole process of training new advisors, as well as the importance of the collective orientation as a socializing and learning environment, integrating the collective and individual research. Finally, it is highlighted that the orientation process materializes the advisor, culminating not only with the elaboration of new knowledge, but also with the formation of a new researcher and future advisor.

Key-Words: Orientation process. Writing. Postgraduate programs. Researcher's formation.

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa realizada por alunos de doutorado em educação sobre o processo de orientação como uma pedagogia/didática e suas possibilidades de ser ensinada/aprendida. Esse trabalho foi desenvolvido no *Seminário Especial Teoria e Prática da Pesquisa, da Escrita e da Orientação* na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ofertada no Curso de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade pública de Santa Catarina, no semestre 2017.2. A pesquisa envolveu professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* dos Centros de Filosofia, Ciências Humanas e Educação que se disponibilizaram em participar de entrevista.

Está organizado em três partes. A primeira refere-se à introdução e aos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa sobre o processo de orientação/escrita na perspectiva dos/as orientadores/as na Pós-Graduação *stricto sensu*. Na segunda parte é apresentada a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com fundamentação teórica em autores estudados no decorrer do Seminário. Por último, é apresentada uma breve consideração a respeito do processo de orientação realizada pelos professores/as entrevistados/as.

Em relação aos procedimentos metodológicos, elaboramos um roteiro que orientou a entrevista realizada com professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e do Centro de Ciências da Educação (CED), de uma Universidade pública catarinense. O instrumento de coleta de dados constitui-se de cinco partes as quais abordam questões relacionadas as seguintes dimensões: Identificação do entrevistado; função



de orientador; processo de orientação; relação orientador/orientando; e principais experiências como orientador.

A entrevista teve como objetivo conhecer o processo de orientação/escrita na perspectiva dos/as orientadores/as de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* no âmbito das áreas humanas e sociais. Assim, definimos o CFH e o CED como locais de pesquisa. Realizamos um levantamento junto à secretaria dos Programas de Pós-Graduação para identificar os possíveis professores/as participantes.

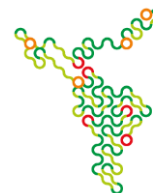
Como pontuamos, o roteiro de entrevista foi organizado sob os diferentes aspectos que envolvem a orientação. Sobre a função do orientador procuramos saber como o professor entrevistado passou da condição de orientando para orientador. Gostaríamos de saber se, quando começou a exercer esta função, já possuía alguma experiência como orientador. Era importante saber também se o professor teve alguma formação específica para orientar no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e de que forma se deu sua inserção como orientador no curso.

Em relação ao processo da orientação questionamos sobre quais critérios são estabelecidos para escolha dos orientandos e como o professor organiza e/ou planeja o processo de orientação. A frequência e a forma como acontecem os encontros de orientação foram outros aspectos de interesse da pesquisa.

Para saber sobre a relação orientador/orientando elaboramos questões relacionadas a avaliação do próprio professor sobre este processo. Nossa intenção era saber se há uma relação de poder entre orientador e orientando, se esta relação é verticalizada, horizontal, institucionalizada. Outra questão foi saber sobre qual a reação do orientador quando o orientando apresenta uma posição ideológica, política epistemológica diferente da sua.

Sobre as principais experiências como orientador solicitamos que os professores nos contassem um caso de sucesso de orientação e outro que tenham vivenciado alguma dificuldade ou situação não tão positiva em relação ao processo de orientação.

As entrevistas foram realizadas individualmente em datas agendadas de acordo com a disponibilidade dos/as professores/as envolvidos/as, nos meses de outubro e novembro de 2017. Ao todo foram realizadas sete entrevistas, sendo seis representantes do CFH e um do CED. Foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7, com a intencionalidade de preservar a identidade.



No início de cada entrevista procuramos identificar a instituição de trabalho, o tempo de atuação na instituição e o tempo de trabalho como professor orientador. Dos/as sete entrevistados/as seis atuam no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, sendo que quatro são do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, um do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e um do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. O/a entrevistado/a do Centro de Ciências da Educação atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

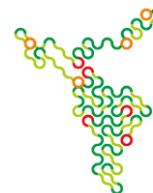
Em relação ao tempo de atuação na instituição, três entrevistados/as têm menos de dez anos de atuação na Universidade; dois têm em torno de vinte anos; um afirma trabalhar há trinta anos na instituição; e um tem mais de cinquenta anos de atuação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Sobre o tempo de trabalho como orientador no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* apenas dois tem menos de três anos de atuação. Os demais têm de doze a trinta e quatro anos de experiência com orientação.

Após a realização das entrevistas elas foram transcritas e analisadas com base nas questões previamente construídas e que serão apresentadas neste texto. Utilizamos, também, alguns autores, dentre os quais Ana Maria Neto Machado (2002), Gilka Girardelo (2008), Lucídio Bianchetti (2002, 2008), Osorio M. Marques (2006), Remi Hess (2005) para fundamentar nossas análises.

O processo de orientação na voz dos/as professores/as orientadores/as

Nas entrevistas realizadas, os/as professores/as entrevistados/as relataram o processo de orientação/escrita na perspectiva de orientadores. Suas falas contribuem com nossa reflexão sobre o processo de orientar e ser orientado. Assim, apresentamos a análise dos dados conforme as dimensões apresentadas anteriormente.

Sobre a passagem da condição de orientando para orientador, todos os entrevistados relatam que não tiveram nenhuma formação específica, o aprendizado se deu pelas experiências. Dizem ainda que iniciaram nesta função como orientador/a com a inserção no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Ficou revelado que são as experiências como orientador/a, por vezes ainda no doutoramento, que contribuem para a atuação como professor orientador. Constatamos, então, que a condição de orientador no âmbito dos programas *stricto sensu* se dá, na maioria dos casos, com a prática.

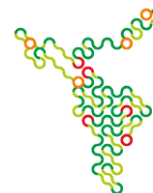


Há relatos de que a atuação docente na graduação também possibilitou experiências como orientador/a. E1 relata que sua experiência como orientador/a se constituiu com “orientações de estágio e iniciação científica na graduação”. E2 também coloca que sua experiência se deu “na educação *lato sensu*, na graduação, nos trabalhos de conclusão da graduação, nas orientações de iniciação científica, e de trabalhos de especialização *lato sensu*”. Assim, a atuação na universidade em diferentes âmbitos possibilitou experiências para se tornar orientador/a de programa *stricto sensu*.

A pesquisa mostra também que a relação que o professor orientador teve com seu orientador no processo de sua formação também é fator importante para sua atuação. E2, por exemplo, afirma que sua formação “consiste no exemplo dos seus orientadores”. Ao analisar as entrevistas percebemos que não houve formação específica para os/as professores/as atuarem como orientadores, apesar de ser uma condição de todos que ingressam em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Assim, a prática e as experiências com seus próprios orientadores, com os colegas de pós-graduação e com alunos de graduação é que dão os elementos básicos para a formação e condução deste trabalho de professor/a orientador/a.

Os/as entrevistados/as, embora não tenham realizado uma formação específica para a orientação, concordam que aprenderam orientar a partir do seu processo de formação, com os grupos de pesquisa e socialização promovidos por seus professores durante o doutoramento, na prática quando iniciaram as orientações e a partir das suas experiências e vivências com seus orientadores. Ou seja, o processo formativo que os levou a apresentarem condições, analisadas institucionalmente, autorizando-os a inserir-se enquanto orientadores na pós-graduação.

Hess (2005), renomado intelectual francês, reconhecido e referenciado no meio acadêmico, relata em sua publicação intitulada *Produzir sua obra: o momento da tese* que também percorreu, de certa forma, os mesmos caminhos de nossos entrevistados. O autor afirma que se formou orientador a partir das suas vivências, formação acadêmica e influência exercida por intelectuais das diferentes áreas que o auxiliaram no seu percurso formativo. E coloca ainda “[...] para que um pesquisador faça sua carreira, necessita tornar-se “especialista”. Reconheci e aceitei em mim um espírito transversal, e meu encontro com intelectuais que estavam com as mesmas disposições de espírito encorajou-me” (HESS, 2005, p. 32).



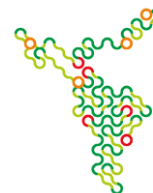
Sobre o processo de orientação questionamos, inicialmente, sobre os critérios para escolha dos orientandos. Todos os/as entrevistados/as relatam sobre o processo seletivo organizado pela instituição de ensino. Assim, os próprios Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* definem alguns critérios como a prova escrita, a análise do *curriculum vitae*, a apresentação de um projeto de pesquisa e a arguição. Para os/as professores/as, é nesta última etapa que se tem uma aproximação com os/as candidatos/as.

E2 relata que se deixa “levar pela emoção e pelos aspectos que o candidato deixa mostrar na arguição”. Diz ainda que gosta de “ver gente empolgada, animada e que vê a pós-graduação não somente como um título, mas como realização do projeto de vida”. Em contraposição, E4 é direto ao afirmar que seus critérios de escolha são: “curiosidade científica, um bom projeto de pesquisa e uma boa redação científica”.

Sobre a escrita, considerando o tempo de duração dos cursos na Pós-Graduação *stricto sensu*, principalmente no mestrado, E5 diz que “Isso dá muito trabalho pra gente. Tem gente que não sabe escrever”. Esta fala revela que os alunos da pós-graduação deveriam saber escrever academicamente e procurar exercitar a escrita e torná-la uma ação rotineira em seu percurso de pesquisador. Ainda assim, acreditamos que cabe ao/a professor/a acompanhar e orientar este processo de escrita; é ela que movimenta o processo de orientação. Talvez por este motivo torna-se uma preocupação dos/as professores/as desde o processo de seleção dos/as candidatos/as para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Marques (2006, p. 93) ressalta em seu livro *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa* que “[...] não se faz ciência sem escrever [...]” e que essa é a forma que os pesquisadores se comunicam com a comunidade científica.

A fala dos/as entrevistados/as revela que, além do/a candidato/a corresponder às exigências institucionais impostas ao critério de seleção, necessitam apresentar algumas credenciais que os/as orientadores/as consideram fundamentais para estar na pós-graduação. Afinidade pelo tema de pesquisa, maturidade e experiência profissional, temas que instigam novidade, apresentar uma boa escrita, são condições que de certa forma revelam antecipadamente, aos futuros orientadores, se o/a candidato/a apresenta ou não condições de desenvolver um bom trabalho.

Estes e outros critérios, de certa forma, também são revelados por Hess (2015) quando manifesta a forma como se deve selecionar os orientandos:



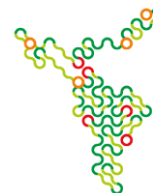
Antes de aceitar um estudante em tese, o professor de faculdade faz sua enquete junto a ele: seu eventual doutorado já tem um conjunto de dados? Seu tema é gerível dentro dos prazos? Ele tem os meios financeiros para assegurar a si próprio e a sua pesquisa? Se um estudante tem problemas familiares, dificuldade de emprego, ou se encontra em um contexto existencial crítico, o diretor duvidará de sua eficácia para desenvolver a pesquisa dentro do tempo atribuído [...] (HESS, 2015, p. 64).

Assim, são diferentes os elementos que levam os/as professores/as a realizarem suas escolhas. Outro aspecto questionado na entrevista foi sobre a organização do processo de orientação. Constatamos que os/as professores/as orientadores/as propõem encontros individuais e coletivos, com o grupo de pesquisa e/ou laboratório. Para E5, o encontro coletivo é “interessante e enriquecedor, pois dá uma sustentação teórica e é bom para desenvolvimento de habilidades que contribui para o momento de qualificação e defesa”.

Sobre os encontros com os/as orientandos/as, Saviani (2002) nos relata como foi aprendendo ao longo da sua atividade enquanto orientador a trabalhar concomitantemente com as duas alternativas, os encontros coletivos e os individuais. Ouvindo os alunos individualmente, sobre seus temas e problemas de pesquisa, progressivamente passou a adotar a forma coletiva de orientação, reunindo grupos de orientandos, inclusive, incluindo orientandos formalmente inscritos com outros orientadores, para a discussão dos projetos e das diferentes fases da pesquisa, de cada um dos alunos.

Nas falas, observa-se que os/as professores/as orientadores/as consideram na organização da forma como orientam, incluir momentos de encontros, reflexões e trocas entre seus orientandos, para que possam ter conhecimento das produções de todos e este possa auxiliar para enriquecer seus próprios caminhos de pesquisa e busca do conhecimento. Garcia e Alves (2002) se posicionam sobre o princípio da orientação coletiva e do olhar do outro, não como tarefa fácil, mas necessária, para a melhoria da qualidade dos trabalhos, para nos ajudar e interrogar os dados que vamos reunindo, para as trocas e leituras críticas dos dados empíricos, para a identificação dos atalhos que fujam aos caminhos já conhecidos e que possam nos revelar o até então desconhecido.

A maioria dos entrevistados/as coloca que a frequência com que os encontros individuais acontecem depende de cada orientando, de suas necessidades, de suas produções escritas. E1 coloca que orienta “a partir da produção da escrita. Eu digo que não existe pesquisa sem escrita da pesquisa”. Esta fala nos apresenta a escrita como um elemento importante no processo de orientação.



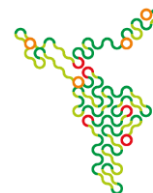
A escrita na pós-graduação que, segundo Girardello (2008), compõe o texto acadêmico tem por função socializar o conhecimento produzido, portanto deve ser claro, ter rigor conceitual e encadeamento lógico, apresentar uma argumentação rica sem ser redundante, apresentar os padrões da norma culta e as exigências técnicas, e para isto há que se ter uma atenção nas etapas da produção textual. Para a autora, cada etapa de organização da escrita só se alcança com o exercício da própria escrita, em usar “o fio da escrita” como método para descobrir o que temos a dizer. “Nesse sentido é que estamos lembrando aqui o valor de usarmos a própria escrita não apenas como forma de dizer o que já sabemos, mas sobretudo como espaço para descobrir e criar nexos e configurações entre os materiais que pesquisamos” (GIRARDELLO, 2008, p. 289).

Sobre o trabalho realizado nos grupos de pesquisa os/as orientadores/as relatam que contribui de alguma forma com o processo de orientação dos orientados. E2 diz que “o grupo de pesquisa também é uma forma de orientação”. Outro orientador/a coloca que no grupo de pesquisa acaba acontecendo um “processo de capacitação interno”. Eles têm um planejamento no qual os alunos de pós-doutorado atuam, em alguns momentos, como tutores discutem os projetos, as publicações, organizam seminários e cursos.

Observamos que os processos de orientação são distintos. Cada orientador organiza seus encontros conforme quantidade de orientandos, necessidades e interesses dos orientandos, tipo de pesquisa. Tantos os encontros individuais quanto os coletivos são considerados importantes pelos entrevistados. A produção escrita dos orientandos aparece como um elemento importante deste processo.

Sobre a relação orientador e orientando solicitamos a avaliação do/a orientador/a sobre sua função. As entrevistas revelam que os orientadores prezam por uma relação próxima e ao mesmo tempo respeitosa com os orientandos. Também foi possível observar que os professores se preocupam em orientar aspectos que envolvem o projeto de pesquisa, como o objeto por exemplo, mas respeitando o interesse do aluno e sua autonomia na produção.

Embora que o bom relacionamento apareça como um aspecto positivo no processo de orientação, na opinião dos/as entrevistados/as há uma relação de poder entre orientador e orientando. E2 coloca que “as relações dentro das instituições escolares são institucionalizadas isso é da própria cultura escolar”. E para E4 “não existe relação humana sem relações de poder”. Os



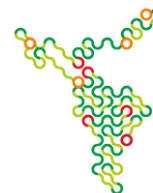
depoimentos citados revelam que a relação de poder existe num Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* e são reconhecidas pelos orientadores.

As falas dos/as entrevistados/as evidenciam a necessidade de estabelecer um vínculo de respeito, em aproximar-se de seus orientandos para manter uma relação próxima, confiável e afetuosa, ao mesmo tempo em que também apontam a necessidade de se estabelecer um papel de autoridade, especificamente quando isto implica cumprir com as exigências institucionais. Enfim, parecem ser muitas as atribuições de um orientador, sem contar que cada novo orientando que chega traz suas especificidades. Segundo Hess (2015), nenhum tema ou campo de pesquisa é comparável a outro, cada um é uma empreitada completamente nova e “este trabalho consiste em saber permitir cada um trabalhar suas diferenças, as solicitações dos estudantes, as competências, aquisições e disposições uns dos outros, as inserções pessoais e profissionais, não são as mesmas para cada um. O trabalho, portanto, deve ser repensado a cada vez” (HESS, 2015, p. 52).

Severino (2002), coloca que, a relação entre orientador e orientando, no contexto da formação da pós-graduação, deve ser entendida como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes. Segundo o autor, trata-se de um relacionamento, por sua duração e intensidade e como todo relacionamento é atravessado por momentos delicados da formação humana, mas que, no entanto, ambas as partes devem se conscientizar que se trata de uma relação essencialmente educativa.

Sobre a relação orientador/orientando as entrevistas revelam que, apesar de haver uma relação de poder institucionalizada nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, os orientadores consideram importante estabelecer uma boa relação com os orientandos. A proximidade e o respeito aparecem como elementos de uma relação saudável para o andamento do trabalho de pesquisador. As possíveis diferenças teóricas ou metodológicas são aceitáveis e até consideradas como possibilidades de aprendizagem pelos orientadores.

Para saber das principais experiências como orientador solicitamos que o professor nos contasse um caso de sucesso de orientação e um caso de fracasso de orientação. E1 relatou experiências de sucesso com orientandos com os quais ainda mantém contato. E2 também segue nessa mesma linha, considera que o sucesso “é quando conseguem também estabelecer uma relação de amizade”. As entrevistas revelaram que uma relação que segue ao término do curso, ainda que não tenha mais um convívio frequente, é considerada um sucesso.



Também ouvimos as experiências não tão boas, consideradas um fracasso ou insucesso de orientação pelos professores. E4 considera um “insucesso” quando “o aluno não tem noção do que realmente significa uma pós-graduação *stricto sensu*”. Esta fala revela um desapontamento em relação aos orientandos que não cumprem seu papel de mestrando ou doutorando. Nesse mesmo caminho E3 que diz que a “não produção do aluno, quando ele não lê, não traz perguntas, não escreve e não traz para a orientação sua produção para conversarmos” reflete o fracasso. E5 nos disse que “quando existe uma situação limite como um abandono, uma evasão ou a necessidade de uma troca de orientador. Num primeiro momento acho que a gente vivencia esse fracasso, mas podemos ressignificar este sentimento”.

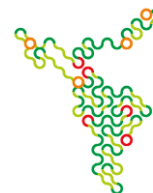
Após a análise dos dados obtidos através das entrevistas e com base nos autores estudados na disciplina, apresentamos a seguir uma breve consideração a respeito do processo de orientação realizada pelos professores/as entrevistados/as.

Considerações Finais

Em todo processo de formação, seja na graduação ou na pós-graduação, torna-se necessário o acompanhamento e o envolvimento do pesquisador e leitor qualificado: o orientador da pesquisa. Seu trabalho inicia com uma importante função que é a de auxiliar o orientando a descobrir o que realmente deseja pesquisar, pois o orientando não aparece sem um tema e sem uma problemática, já que ter um projeto de pesquisa é condição primeira para o ingresso na Pós-Graduação *stricto sensu*.

O trabalho inicial dos orientadores é, então, fazer uma leitura cuidadosa dos escritos de seus orientandos, com objetivos de instigar o novo pesquisador a problematizar seu tema de pesquisa e reelaborar questões, de modo a chegar numa questão problema síntese que o mova para se debruçar na pesquisa. Nesse momento da orientação o trabalho coletivo pode ser bem significativo, já que o grupo de orientandos com o seu orientador tem um espaço de socialização dos projetos. É o momento da partilha das intenções de pesquisa, qualificada com a opinião dos colegas pesquisadores e do orientador, que já tem experiência de pesquisador, de vida e de trabalho. Isso tudo pode ampliar a autoria da escrita no novo pesquisador e encorajá-lo a ir em frente com mais segurança e autonomia na realização do estudo.

De modo geral, todo pesquisador busca desenvolver a sua própria pesquisa. Mesmo ele participando em grupo de pesquisa ou grupo de estudo, seu foco está direcionado ao seu problema



de pesquisa. Quando os orientandos não estão envolvidos no seu tema ou objeto de pesquisa, o processo de orientação impõe a separação necessária das pesquisas do grupo e do orientador com as pesquisas de cada orientando. Cabe ao orientador definir as tarefas de seus orientandos em cada fase das pesquisas, seja do grupo de pesquisa, seja da dissertação ou da tese, e, seus respectivos prazos de execução.

Neste sentido, cada orientando terá envolvimento em pesquisa com uma temática geral, mas ao mesmo tempo desenvolverá a pesquisa de seu desejo de pesquisador. Trata-se de um trabalho que integra a pesquisa coletiva com a pesquisa individual, fortalecendo-o como pesquisador e superando o medo e a insegurança para o momento da escrita, da publicação e da defesa da dissertação ou da tese e do conhecimento novo que esta produziu.

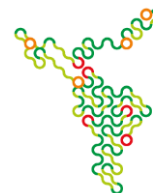
Portanto, o processo de orientação materializa o ser pesquisador. Inicia com a intenção de um estudo na trajetória de cada ser humano buscar novos conhecimentos a partir de um tema e um problema que está a lhe inquietar. E culmina não apenas com a elaboração do conhecimento novo, tão necessário nos tempos presentes, mas também com a formação do novo sujeito pesquisador.

A realização dessa pesquisa desenvolvida junto a professores/orientadores na Pós-Graduação *stricto sensu* possibilitou, também, a reflexão sobre nossos próprios processos de orientação. Percebemos que manter uma boa relação com nossos orientadores e colegas contribui para nosso amadurecimento e com nosso processo de escrita.

Referências

GARCIA, Regina Leite, ALVES, Nilda. A necessidade da Orientação Coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

GIRARDELO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI Lucídio, MEKSENAS Paulo (org.), **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 287 – 300. (Coleção Papyrus Educação).



HESS, Remi. Produzir sua obra: **O momento da tese**. Apresentação de Christiane Delory – Momberger; tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 187 p. (Série Pesquisa;11).

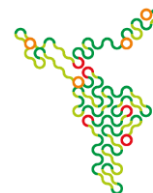
MACHADO, Ana Maria Neto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e Texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2ª ed.; v. 1. São Paulo: Summus, 2002, p. 185-190.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5ª ed., v.1, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATTOS, Valéria de Bettio. **Pós-Graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrandos da UFSC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: In: BIANCHETTI Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRODUÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ESPAÇOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ana Paula Abreu Moura¹

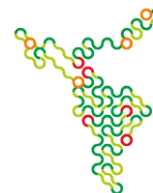
Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida sobre o papel da Extensão Universitária na formação inicial do docente da EJA, destacando a extensão como espaço de produção e democratização do conhecimento. A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, observação de campo e gravação de depoimentos. Para o seu desenvolvimento, o estudo traz as contribuições de diferentes autores, tais como Freire (1992, 1994, 1996), Pimenta e Lima (2011), Nogueira (2001), e pauta como temas de discussão: a creditação curricular da extensão universitária, a construção da identidade docente, os saberes docentes e a relação teoria e prática na formação de professores. A pesquisa foi realizada no momento em que começou a se concretizar a creditação curricular da Extensão Universitária nos cursos de graduação da UFRJ, obedecendo à resolução CEG/UFRJ nº 02 de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013), em conformidade com a estratégia 12.7 da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Os resultados obtidos apontam para a vitalidade da *práxis* para o processo formativo e a constituição da identidade docente. Foi possível verificar também a contribuição da inserção em ações extensionistas, para que o graduando permanecesse no curso de licenciatura e optasse por atuar na EJA, em sua posterior inserção profissional.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE PRODUCTION AND DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY EXTENSION SPACES IN INITIAL TEACHER FORMATION

Abstract: The present work aims to show the results of the research developed on the role of the University Extension in the initial teacher training of the EJA (Youth and Adult Education Program) highlighting the extension as a space of production and democratization of knowledge. This qualitative research uses the following methodological procedures: literature review, field observations, statement recordings. For its development the research brings the contributions of different authors, such as Freire (1994, 1996, 2006), Pimenta & Lima (2011), Nogueira (2001) and inserts in the agenda some discussion topics such as: curricular reform of the university extension, construction of teacher identity, teaching knowledge and the theory and practice relation in teacher formation. The research is carried out at the moment in which the curricular reform of the University Extension in UFRJ undergraduated courses starts to materialize, obeying the resolution CEG/ UFRJ 02 of 2013, in accordance with strategy 12.7, of goal 12 of the National Educational

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.



Plan (2014 - 2024). The results obtained point to the praxis vitality for the formative process and the constitution of the teaching identity. It was also possible to verify the contribution of the insertion in extensionists actions, so that the graders remained in the graduation course and opted to act in the EJA, in its later professional insertion.

Keywords: University Extension, Teacher Training and Youth and Adult Education

Introdução

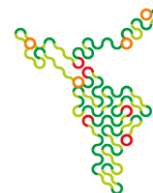
O presente trabalho está vinculado ao Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LIEJA/UFRJ). E tem como objetivo apresentar resultados da pesquisa desenvolvida sobre o papel da extensão universitária na construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visto que, historicamente, a Extensão Universitária tem sido a porta de entrada para a EJA no meio acadêmico.

Partimos da compreensão de que a formação docente não se dá apenas nos limites dos cursos de licenciatura, pelo contrário, acreditamos que o processo de construção da identidade docente é complexo e multifacetado (MOURA, 2017), e que ele mobiliza diferentes saberes (PIMENTA; LIMA, 2011) construídos em distintos espaços/tempos. Neste artigo, contudo, direcionaremos nossa investigação ao processo de formação inicial de professores nos cursos de graduação.

Se observarmos os diferentes cursos de licenciatura, será possível verificar que, apesar da legislação vigente e das diferentes recomendações para inclusão da EJA no currículo de formação de professores, esta, quando existe, ainda ocupa um espaço reduzido no currículo, concentrando-se em uma ou mais disciplinas que, muitas vezes, não promovem o diálogo entre as três dimensões da universidade – ensino, pesquisa e extensão.

A ausência ou a reduzida presença da discussão de EJA nos currículos dos cursos de licenciatura faz com que a maioria dos professores tenha o primeiro contato com a EJA ao começar a lecionar nessa modalidade de ensino. Sem a necessária preparação que deveria ter acontecido na formação inicial, os professores vão aprendendo na prática de sala de aula a trabalhar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Observamos, então, que, assim como na educação básica, a formação de professores em EJA no ensino superior também ocupa um papel periférico, mostrando que, no sistema educacional, essa



modalidade de ensino ocupa o mesmo lugar marginal que seus sujeitos ocupam na sociedade. O que reforça a ideia de que a questão do analfabetismo e da baixa escolaridade em nosso país está muito mais ligada a elementos políticos, econômicos e sociais, do que somente à questão pedagógica.

Isso traz reflexos diretos para o trabalho com essa modalidade de ensino da educação básica, tanto no que diz respeito às práticas educativas, quanto no que diz respeito à própria identidade docente. As pesquisas (MOURA, 2013, 2017) desenvolvidas com extensionistas e ex-extensionistas do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, bem como os processos empíricos realizados, têm apresentado resultados que nos convidam a investigar com mais acuidade a contribuição da extensão universitária para a construção da identidade docente e para ressignificação dos cursos de licenciaturas. Principalmente neste momento, quando a UFRJ está em meio ao processo de creditação curricular da extensão universitária em todos os seus cursos de graduação.

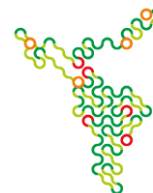
Extensão Universitária: espaço de diferentes construções de saberes

Ao observarmos as três dimensões da universidade, ressaltamos que a experiência vivida na Extensão Universitária merece destaque, pois essa dimensão propicia toda a potencialidade da relação entre teoria e prática apresentada por Freire (1987) como *práxis* para a vitalidade da formação docente.

Com o objetivo de verificar de que forma a extensão tem contribuído para a construção da identidade docente, foram realizadas diferentes etapas da pesquisa apresentada, que se pautaram nos seguintes aspectos metodológicos: análise documental, entrevistas, produção de vídeos de depoimentos de estudantes e ex-estudantes de graduação, além de observação e registros nas diferentes atividades formativas do programa.

Os resultados obtidos apontam para a vitalidade da *práxis* para o processo formativo e a constituição da identidade docente. Foi possível verificar também que a inserção em ações extensionistas se constitui como mais um elemento para que o graduando permaneça no curso de licenciatura e opte por atuar na EJA em sua posterior inserção profissional.

Uma outra questão de extrema relevância é o processo interdisciplinar vivenciado na ação extensionista, pois uma das cinco diretrizes da Extensão Universitária formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012) faz



referência à **Interdisciplinaridade** e à **Interprofissionalidade**. Seguindo essa diretriz, muitas das ações extensionistas buscam promover uma abordagem que possibilite a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

No caso específico da ação pesquisada, a abordagem interdisciplinar busca também envolver os sujeitos de diferentes áreas do conhecimento a partir de uma construção coletiva que permite o diálogo e o encontro de saberes, com o objetivo de construir novas formas de abordagem e novos olhares sobre a necessária interação dialógica entre as diferentes áreas de conhecimento.

Frente a esses resultados, a próxima etapa da pesquisa buscará analisar os primeiros resultados do processo de inserção da extensão no currículo do curso de Pedagogia, conforme a estratégia 12.7 da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

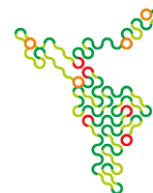
O processo de creditar as ações de extensão universitária nos cursos de graduação pode apresentar um grande avanço para a construção da identidade profissional, pois, através das ações desenvolvidas, os graduandos poderão vivenciar experiências com a profissão escolhida durante todo o curso e não somente nos espaços de disciplinas práticas, fazendo com que eles se desloquem da posição de estudantes para a de futuros professores.

Além disso, a inserção em atividades extensionistas propicia também a criação de laços com outros setores da sociedade, em especial, os espaços populares, apresentando, para muitos, uma realidade nova. E, para os alunos de origem popular, propicia que os eles possam vivenciar experiências semelhantes às que tiveram ao longo da vida, de um outro lugar agora. Não somente como moradores daquele espaço, mas também como estudantes com um olhar investigativo, que buscam compreender os diferentes condicionantes que influenciam o cotidiano daqueles espaços.

Vivenciar experiências extensionistas desde o início do curso de graduação possibilita, ainda, avançar na construção indissociável da relação entre teoria e prática, pois, como destacamos em trabalho anterior:

A extensão universitária é um espaço privilegiado, pois propicia uma interação entre universidade e comunidade e a vinculação das ações extensionistas às outras duas funções básicas da universidade. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, por meio dela, este saber retorna à universidade, testado e reelaborado, construindo assim uma relação dialética entre teoria e prática. (MOURA, 2013, p. 76)

No caso do curso de graduação em Pedagogia da UFRJ, a conquista é ainda maior no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, pois, na estrutura curricular, as duas disciplinas obrigatórias direcionadas para a EJA estão alocadas no 8º e no 9º período, momento do curso em



que os alunos já estão inseridos em distintas ações acadêmicas direcionadas a outras modalidades de ensino. Assim, a creditação de extensão a partir do 2º período, como ficou organizada no currículo, possibilita um novo olhar para essa modalidade de ensino ao longo do curso.

Caminhos metodológicos: quando falam os extensionistas

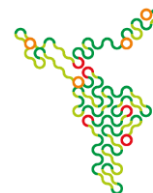
Como dissemos anteriormente, este trabalho se refere à terceira etapa da pesquisa sobre as contribuições da Extensão Universitária para o processo de formação docente e, além da revisão de literatura e da análise documental realizadas, tivemos como procedimento dessa etapa a realização de gravações em vídeo de depoimentos de ex-bolsistas de extensão, que, hoje, estão trabalhando como docentes.

Cabe salientar que os entrevistados atuaram no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos como bolsistas de extensão, desenvolvendo atividades docentes nas classes de alfabetização que funcionam em diferentes espaços populares, a partir de parcerias com Associações de Moradores, Igrejas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

O Programa foi criado no final do ano de 2003 e agrega sete projetos, que desenvolvem ações distintas e complementares e articulam quatro unidades acadêmicas – Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, Instituto de Matemática e Escola de Educação Física e Desporto – e a Pró-Reitoria de Extensão. Sua equipe é composta por professores, técnicos administrativos e discentes de graduação e pós-graduação. Ao longo de sua existência, o Programa imprimiu uma abordagem interdisciplinar, envolvendo sujeitos de diferentes áreas do conhecimento.

Na gravação de depoimentos, os ex-bolsistas foram convidados a falar livremente, tendo a seguinte pergunta motivadora: “Como o fato de atuar no Programa de Extensão afetou sua vida profissional?”. As respostas apontam para diferentes aspectos e vão evidenciando a potencialidade de uma ação extensionista impulsionar o movimento de pesquisa, um novo olhar para o curso de graduação além da própria formação humana. Abaixo, traremos alguns dos depoimentos e utilizaremos uma letra aleatória do alfabeto para nomear os entrevistados, a fim de lhes garantir o anonimato.

Minha estadia no programa ressignificou a minha formação enquanto pedagoga da UFRJ. A extensão, embora, às vezes, ela não seja muito reconhecida na universidade, ela é importantíssima, porque a gente tem a oportunidade de retornar pra sociedade todo o investimento que é feito na gente. (T)



Eu aprendi a me colocar como pessoa, eu aprendi a me colocar como profissional e tive a convicção de que realmente eu queria e quero trabalhar com educação. (C)

Posso dizer que, no Programa, eu aprendi tudo em relação ao ser professor. Foi lá que eu participei de um congresso pela primeira vez, que eu dei aula, não mais como estagiário, mas realmente como professor de uma turma... que eu escrevi um artigo pela primeira vez, participei de um grupo de pesquisa pela primeira vez. (D)

Um dos medos era: será que eu consigo ensinar, ao invés de dar a resposta? Será que eu consigo que esse aluno chegue à resposta? E aí, daqui a pouco eu me vi pesquisando estratégias para que esse aluno chegasse à resposta, elaborando exercícios, atividades, como a Carlinha falou, que trouxessem aquela mesma questão de uma outra maneira, para que aquele aluno que não conseguiu pegar de uma maneira conseguisse pegar de outra. (E)

Os depoimentos dos bolsistas nos possibilitam inúmeras reflexões, mas, no limite deste artigo, buscaremos apontar algumas que permitem dimensionar uma outra diretriz da Extensão Universitária, elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012), que se refere ao **Impacto na Formação do Estudante**.

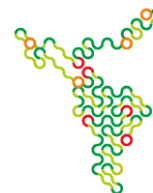
Nos diferentes depoimentos, eles vão apresentando como a Extensão impactou seus processos de formação docente. A ex-extensionista **T** chega a afirmar que a Extensão ressignificou seu curso de formação e possibilitou o retorno do investimento que é feito na universidade pública. As palavras de **T** vêm corroborar a discussão feita por (NOGUEIRA, 2001) sobre o compromisso da universidade com a população e, para o cumprimento desse compromisso, a Extensão se apresenta como locus fundamental.

Nos depoimentos de **C e D**, podemos perceber outra riqueza da Extensão Universitária, quando eles descrevem como a atuação na extensão os fortaleceu para que pudessem viver de forma mais plena as outras duas dimensões da universidade – ensino e pesquisa –, apresentando-nos a possibilidade de um trabalho indissociável com as três dimensões da universidade.

Já **E** aponta para a tessitura de sua identidade docente a partir da necessidade que tinha de dar respostas para os dilemas da prática educativa. Sua fala nos possibilita perceber o processo de reflexão que imprimia sobre sua ação docente, dialogando com as necessidades de seus alunos, além do compromisso que ela construiu com o seu fazer pedagógico.

Considerações Finais

A creditação curricular da Extensão Universitária vem fortalecer a indissociabilidade entre as três dimensões da universidade – ensino, pesquisa e extensão – e, conseqüentemente, a formação



inicial de professores. Ressaltamos que a luta pela inserção da Extensão no currículo é de suma importância, uma vez que, mais do que um conjunto de disciplinas, o currículo traduz um projeto político pedagógico.

A cada dia cresce o número de produções acadêmicas que trazem a experiência da Extensão como campo de pesquisa. Seja na forma de monografia de final de curso (graduação e pós-graduação), seja na forma de dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado.

Mostrando, assim, que ela tem contribuído de maneira significativa para fortalecer a formação docente. Proporcionando, também, uma maior visibilidade no meio acadêmico, não só da importância da Extensão Universitária, de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, mas também da área de EJA, sensibilizando e mobilizando diferentes sujeitos a atuarem nessa modalidade de ensino e a conhecerem suas especificidades.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

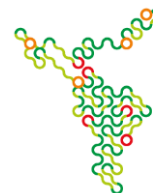
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MOURA, Ana Paula Abreu Costa. **Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos:** contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: MOURA, Ana Paula



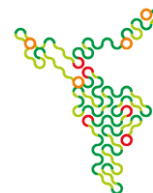
Abreu; SERRA, Enio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2017.

_____. Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária. **Revista Lugares da Educação**, v. 3, n. 5, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos de. **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB, p.57-72, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série Saberes Pedagógicos).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG Nº 02/2013**. Regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/images/stories/documentos/CEG2013_02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.



O PROCESSO DE ESCRITA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: A VOZ DOS ORIENTANDOS

Gislene Natera¹

Waleska R. Becker Coelho De Franceschi²

Resumo: O processo de escrita nos cursos superiores é construído, alinhavado e sedimentado na relação orientador-orientando. Propomo-nos neste ensaio, relatar e contribuir com reflexões ainda menos debatidas: a voz dos orientandos que dialogaram em suas trajetórias com a intervenção do orientador e do coorientador na elaboração da escrita acadêmica. Diante dos complexos desafios destas relações, a metodologia utilizada buscou aportes teóricos em uma abordagem qualitativa rumo a uma pesquisa empírica que orientaram o roteiro de entrevistas semiestruturadas assim como a análise dos dados, com cruzamento entre teoria e prática. Foram entrevistados oito orientandos (Mestrandos e Doutorandos) oriundos de três universidades públicas: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC e Universidade Federal do Paraná-UFPR com pesquisas na área de Humanas e defendidas entre 2007 e 2017. A pesquisa nos provocou a pensar que essas relações são muito mais complexas do que imaginávamos e que este tema ainda é bastante carente de pesquisas. Os resultados indicaram que a parceria entre orientador, orientando e coorientador contribuem na autoria da escrita acadêmica séria, respeitosa, interessante e digna do merecimento e do aperfeiçoamento em nível de Pós-Graduação Pública, mas também no apoio emocional e na preparação do novo orientador.

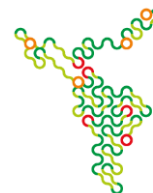
Palavras-chave: Processo de escrita, Orientando, Orientador (es).

The writing process in Stricto Sensu Postgraduate courses: the voice of the scholar

Astract: The writing process in postgraduate courses is built, aligned and sedimented in the relationship between the academic advisor and the students. We propose in this essay to report and contribute with even less debated reflections: the voice of the scholars who have spoken in their trajectories with the intervention of the advisors in the elaboration of academic writing. Faced with the complex challenges of these relationships, the methodology used sought theoretical contributions in a qualitative approach, towards empirical research, that guided the script of semi-structured interviews, as well as data analysis crossing theory and practice. Eight scholars were interviewed (Masters and PhD students), all of them with their research about human sciences, coming from three Brazilian public universities: *Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Universidade do estado de Santa Catarina-UDESC and Universidade Federal do Paraná-UFPR*, having ended their courses between 2007 and 2017. The research has led us to think that these relationships are much more complex than we could imagine and that this subject is still quite lacking in research. The results indicated that the partnership between scholars and advisors contribute to the authorship of a serious, respectful and interesting academic writing, that is also

¹ Doutoranda em Educação/ PPGE/UFSC. Professora efetiva de Artes/Música na Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

² Doutoranda em Educação/ PPGE/UFSC. Professora efetiva de Artes/Teatro na Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis/SC.



worthy of merit and improvement in Public Post-Graduation Courses, as well as the relevance of emotional support and preparation in the formation of the new advisors.

Keywords: Writing process. Scholar. Advisor(s)

Introdução

Aprender a escrever não é um processo linear. Não existe uma sequência lógica de etapas, um abecê para se tornar um bom escritor. Nenhuma verdade, por melhor que seja, é capaz de responder a tudo. Existem muitas verdades. Escrever significa lidar com toda a sua vida. (GOLDBERG, 2008, p. 9).

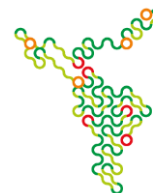
No Brasil, vivenciamos uma grande crise na produtividade acadêmica. Por um lado, houve grande aumento na formação de pós-graduandos pelas universidades públicas e privadas nos últimos anos, mas por outro, houve grande redução de recursos governamentais. Como consequência, segundo Meils et al (2003) vivenciamos uma ênfase nas publicações acadêmicas; uma exigência em se provar as competências e uma emergência de um estado de exaustão mental e emocional (*burnout syndrome*). Essas consequências estão intimamente ligadas na relação entre orientador-orientando.

Neste cenário, o centro de todas as avaliações se tornou a escrita acadêmica. E para avaliá-la, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹) observa as atividades profissionais dos professores universitários², mas também suas construções e as qualidades das pesquisas que os mesmos orientam. Para tanto, é na relação orientador-orientando que algumas metas são atingidas. Assim, esta relação e a chamada “autoria” da escrita acadêmica são temas bastante provocadores, mas que ainda apresentam fragilidades, instabilidades e necessitam de maiores pesquisas e reflexões.

Zilbermann (2006) afirma que o trabalho escrito corresponde ao ponto mais elevado da trajetória do estudante de pós-graduação. É com este ritual público de defesa perante uma Comissão Examinadora que o estudante conseguirá seu título de mestre e/ou doutor. A redação desta dissertação e/ou tese constitui um esforço individual, porém não é solitária porque tem a interferência durante todo seu processo de outro sujeito, que é o orientador e, eventualmente, de um coorientador. Nesta concepção, a exigência da elaboração de um trabalho escrito fez surgir uma

¹ A CAPES tem a função de avaliar a pós-graduação *stricto-sensu*; possibilitar acesso e divulgação científica; investir na formação de alto nível no país e no exterior; promover a cooperação científica nacional e induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

² Utilizaremos o genérico masculino “professor; orientador; coorientador; orientando” para nos referirmos a ambos os sexos, estando cientes que essa decisão poderá despertar polêmicas.



relação mais pessoal, mais horizontal, pois é produzido entre o orientador e orientando, e às vezes, como nos casos que aqui mencionaremos, com o coorientador.

Este processo garante boas contribuições tanto para o orientador como para o orientando (ZILBERMANN, 2006). Nesta perspectiva, propomo-nos neste ensaio, relatar e contribuir com reflexões ainda menos debatidas: a voz dos orientandos que dialogaram em suas trajetórias com a intervenção do orientador e do coorientador na elaboração da escrita acadêmica.

Assim, falamos do processo de escrita de um indivíduo, mas também da intervenção neste mesmo trabalho de “outros”. Para Vygotski³ (2000 apud Schnetzler; Oliveira 2010, p. 51) “o papel do outro é fundamental na constituição do sujeito, em termos de sua aprendizagem e processo de desenvolvimento através da mediação social que opera”.

Partimos do pressuposto de que todo processo de escrita realizado nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu se dá através do revezamento de discursos entre orientando, orientador e, se possível, coorientador. Escrever é um exercício cotidiano. Pesquisar é escrever um tema preciso. É elaborar de forma crítica uma experiência que a pesquisa comporta (MARQUES, 2011).

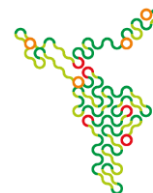
Neste contexto, convidamos o leitor a deslizar em um texto que busca elaborar de forma crítica os aspectos metodológicos, a construção do roteiro de entrevistas, a busca dos aportes teóricos, a pesquisa empírica em si e o possível diálogo entre as vozes dos “outros” e nossos referenciais teóricos para a análise e reflexões dos dados coletados.

Aspectos Teóricos-Metodológicos

[...] tratamos a relação orientador-orientando como um espaço privilegiado em que os meandros da intersubjetividade podem apresentar impasses de natureza afetiva, que resultam em oportunidades de crescimento pessoal e intelectual dos envolvidos (SCHNETZLER, OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Este texto que tem como tema investigar e refletir sobre o processo de orientação/escrita na perspectiva dos orientandos na Pós-Graduação (PG) Stricto Sensu. O roteiro de entrevistas é fundamentado em Schnetzler e Oliveira (2010), porém exigiu-nos adaptações, pois o mesmo é focado no orientador e este estudo é focado no orientando.

³ VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



O roteiro de entrevistas foi organizado em (1) Condição de Orientando; (2) Processo de Orientação; (3) Relação Orientador- Orientando e; (4) Principais contribuições do orientador e coorientador.

Foram realizadas cinco entrevistas pessoais e três entrevistas gravadas via WhatsApp e/ou Skype com mestres e/ou doutores que tivessem vivenciado a experiência do diálogo com orientador e coorientador em uma de suas fases de formação. As entrevistas duraram entre 35 minutos e 50 minutos. Todas foram transcritas integralmente.

Nossos entrevistados⁴ foram cinco mulheres: (1) Ana, (2) Beatriz, (3) Camila, (4) Daniela, (5) Elaine, e três homens: (6) Fabio, (7) Geraldo e (8) Horácio.

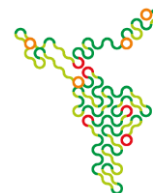
Dentro do item “Condição de Orientando” podemos afirmar que possui o título de Mestre em Educação: Fabio (2012) e Daniela (2017) e Mestrado em Sociologia: Beatriz (2013). Com título em Doutorado em Educação: Ana (2010), Elaine (2017), Beatriz e Geraldo (em andamento). Camila (2009) tem título de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (2009) e Pós-Doc em Educação (2015) e Horácio tem Doutorado em Educação Física (2001).

Os dados aqui registrados são dos momentos onde os entrevistados vivenciaram a intervenção do orientador e coorientador na elaboração da escrita acadêmica. Durante o Mestrado ocorreu com Ana, Beatriz, Daniela, Fabio e Geraldo, e no Doutorado com Camila, Elaine e Horácio.

O projeto foi escrito com indicação direta do orientador apenas por Maria e Geraldo. Os demais escreveram para a Linha de Pesquisa e foram os orientadores que escolheram o projeto a ser trabalhado sob orientação deles. Alguns orientandos entrevistados comentaram que se utilizaram das bibliografias ou dos próprios textos dos professores da Linha de Pesquisa em seus trabalhos (Beatriz), mas que não podiam indicar o nome de seu futuro ou desejado orientador.

Porém, percebe-se que Ana, Beatriz, Camila, Elaine e Geraldo tinham seus projetos dentro da Linha de Pesquisa do orientador e Daniela, Fabio e Horácio precisaram fazer algumas aproximações. Esses dados nos revelam que a aproximação entre temas é uma prática bastante comum na escrita inicial para se tentar uma vaga em um curso de Pós-Graduação. Quer dizer, é esta escrita inicial que possibilita que o futuro orientando se apresente como um sujeito que possui interesses em comuns com seu futuro orientador. Ou seja, prática comum, mas que elimina muitos

⁴ Os nomes dos entrevistados são fictícios para que suas identidades sejam preservadas.



candidatos nos processos de seleção de Pós-Graduação e que oportuniza um contrato de responsabilidade, comprometimento e flexibilidade entre os aprovados e seus futuros orientadores.

Neste grupo de entrevistados a existência do coorientador foi uma sugestão/pedido do orientador da Beatriz, Camila, Daniela, Elaine, Fabio e Horácio. Às vezes, por conta de uma saída para pós-doc do orientador, às vezes, por conta da especificidade de algum tema a ser desenvolvido no trabalho escrito, que não necessariamente é específico do orientador. Geraldo e Maria contam que foi uma escolha pessoal, mas também um momento de diálogo entre orientador e orientando que mostrou a necessidade de um coorientador devido a pesquisa focar assuntos que o orientador não dominava.

Quando a gente abre as asas, nunca mais! Nunca mais!⁵

[...] os orientadores de ontem habitam de um jeito próprio nas formas de ser do orientador de hoje. (SANTOS; MAFFEI, 2010, p.69)

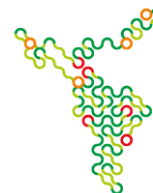
Partimos do pressuposto que falar de relações humanas é falar de algo complexo. O encontro entre orientador e orientando não tem local fixo, não tem obrigatoriedade, não tem número mínimo ou máximo, mas tem algumas datas limites para entregas oficiais de trabalhos finais e é através destes encontros que é alinhavado e tecido esse material precioso que fez essa aproximação entre orientador e orientando.

Assim, concordamos com Santos e Maffei (2010) que a pesquisa é um lugar de conflitos, de tensão e que a relação entre orientador e orientando é um espaço de trocas de experiências onde os processos de conceitos se constituem e ganham dimensão de aprendizagem.

Ana nos conta, que sua orientação foi *“sempre muito dialogada, muito próximo, de várias reuniões [...], meu orientador traduzia os textos que ele queria que eu lesse, ele sentava e lia comigo traduzindo...foi bem didático!”*. Da mesma forma, Elaine afirma que *“a orientação foi importante porque dava a sensação de segurança, de poder ousar e acreditar que o que pesquisava era importante e relevante [...] meu orientador tinha muito conhecimento das questões metodológicas e debatia comigo sobre as escolhas mais adequadas”*.

Horácio, por sua vez, conta que entrou no Doutorado com uma espécie de “barriga de aluguel”, pois ele seria orientado por um professor que estava em fase de contratação e naquele

⁵ Frase de um entrevistado, com base na letra da música “Os cardeais” de autoria de Cesar Passarinho.



momento ficaria aos cuidados de um professor do departamento. Porém, o professor não foi contratado e esse orientador provisório virou definitivo. Apesar dos temas entre orientador e orientando não se aproximarem, o orientador teve *“a generosidade de me aceitar assim mesmo”*. Horácio afirma que *“meu orientador, dono de ampla cultura geral, interessou-se muito pelo meu tema de estudo e assim, aos poucos, tornou-se um ótimo interlocutor”*.

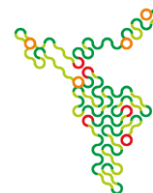
Esses relatos confirmam a reflexão de Zilbermann (2006, p. 329) segundo a qual a exigência do trabalho escrito final, tirou o vínculo vertical que a sala de aula costuma criar, e ao contrário disso, provocou uma relação mais horizontal, visto que o orientando escreve, mas possui a interferência do orientador. Da mesma forma, Santos e Maffei (2010, p. 76) afirmam que a orientação, como espaço de aprendizagem, sugere que os envolvidos

[...] guardam o compromisso com a produção e aprofundamento científico, por isso assumem o protagonismo da construção do conhecimento: um tentando compreender as necessidades, intenções e propostas de estudos e o outro tentando organizar, sistematizar e compreender o percurso e objeto de investigação.

Por outro lado, Camila conta que *“era bem difícil. Ele (o orientador) não fazia muito as leituras [...] ele estava sempre ocupado. A gente (ela e outros orientandos) conseguia pegar ele no pulo e tínhamos aquelas conversas muito rápidas e ele demorava muito para dar uma devolutiva”*. Desta forma, parece-nos que o orientador não assumiu o protagonismo da construção do conhecimento junto com sua orientanda, conforme já anunciado anteriormente e não está promovendo a possibilidade de diversos olhares e vozes sobre uma determinada proposta de pesquisa. Nesta perspectiva, percebe-se que a orientação negou diálogos entre os envolvidos como fonte de aprendizagem, como forma de mediação, com a presença do “outro” (SANTOS e MAFFEI, 2010).

De forma geral, todos os entrevistados afirmam que nos primeiros meses ou ano eles ficaram mais envolvidos com as disciplinas, com encontros com o orientador *“a cada dois meses”* (Camila); ou *“mais ou menos uma vez por mês, ou a cada vinte dias”* (Beatriz).

Vale lembrar que nossos entrevistados participaram de um diálogo realizado com orientador e coorientador. Metaforicamente não realizaram apenas um duo musical, mas um trio. E nele, precisamos dividir ainda mais as partes. Deixar claro quem toca o quê e como cada um deverá respeitar a outra opinião, e mais ainda, deverá respeitar as orientações dadas, pois inicialmente esse acordo foi feito entre orientador e orientando, mas a prática exigiu a presença de um coorientador.



Assim, perguntamos: Como se dá a autoria da escrita? Será que as práticas dos orientadores são formadas a partir de seu *habitus*⁶? Como são propostos esses encontros?

Conforme Betty e Gagliardi (2010) nos afirma, a coorientação sempre acontece porque uma das partes envolvidas sente a necessidade de alguém que esteja mais envolvido com um determinado tema ou referencial teórico-metodológico que o projeto necessita.

Os encontros com os orientadores realizaram-se de diferentes maneiras. Daniela afirma que seus encontros aconteceram “*por e-mail, por WhatsApp*”; Elaine e Camila com encontros “*sempre presenciais e individuais*”. Já Beatriz e Ana afirmam que eles aconteciam “*individuais, em grupos de pesquisa, ou orientação coletiva*”. Porém, Fabio afirma que seu orientador só se encontrava coletivamente com ele e os demais colegas orientandos e isso se dava devido a falta de tempo e quantidade exacerbada de orientandos.

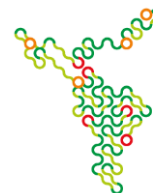
Parece-nos que o mais importante é a qualidade desta relação que produz sujeitos mais autônomos que vão se formando através das leituras e escritas pontuais que merecem o apoio, a atenção, a cobrança e o estímulo do orientador no amadurecimento do projeto de pesquisa.

Os encontros com os coorientadores também foram diversificados. Beatriz e Ana afirmaram que encontravam seu coorientador toda semana no grupo de pesquisa e marcavam orientação a cada quinze dias. Porém Elaine, conta que conversou muito por e-mail, mas presencialmente apenas três vezes e sempre com o orientador junto.

As entrevistas também confirmaram que os trabalhos desenvolvidos e/ou refletidos nos grupos de pesquisas junto com seus pares podem trazer grandes benefícios aos orientandos, facilitando assim “o trabalho de orientação e conferindo maior relevância à produção do grupo e do orientador” (BETTY e GAGLIARDI, 2010, p. 102). Beatriz afirma que “*Os grupos de pesquisas, tanto do orientador como do coorientador colaboraram muito com meu trabalho. Tanto nas discussões teóricas que a gente fazia [...], como emocionalmente. É diferente você estar amparada por um grupo*” e Ana reconhece que “*A gente estudava junto [...] montava a bibliografia...A bibliografia dos dois grupos de pesquisa entrou toda no meu projeto*”.

Nem tudo são flores. Tanto Geraldo como Elaine participaram dos diferentes grupos de pesquisas, e por um lado, afirmam que não houve contribuição dos grupos em seus projetos, e por outro, que aprenderam com a experiência. Assim, perguntamos: Perderam tempo ou aprenderam

⁶ Bourdieu (2007) define *habitus* como um conjunto de disposições psíquicas, duráveis, transponíveis, que foram socialmente estruturadas e que funcionam como princípios de estruturação de práticas e de representações.



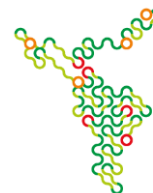
outras coisas também importantes? O curso de Pós-Graduação tem apenas a função de nos ajudar a realizar uma pesquisa sobre um tema que escolhemos? Ou é um espaço para nos fazer conhecer e respeitar outras linguagens e outras pessoas? Segundo Larossa (2002) precisamos tomar cuidado com o uso das palavras, com o poder das palavras, pois as palavras determinam nosso pensamento. E pensar não é só raciocinar. Parece-nos que faltou o entendimento da palavra “experiência”⁷. Precisamos estar atentos para não nos tornarmos sujeitos da informação, conceito também trabalhado pelo autor.

Pensamos que por um lado, foi realizado um acordo inicial entre dois sujeitos que, independentemente das tarefas cotidianas (sejam elas do orientador ou do orientando), ambos iriam se envolver na qualidade do processo da escrita acadêmica (trabalho final). Por outro lado, observamos que sempre aparece uma relação de poder. Ora ela vem do orientador para o orientando, ora ela é ao contrário. De qualquer forma, são graves e/ou sutis.

Camila, viveu “*momentos de conflito...de medição de poder*”. Realizou seu processo acadêmico junto com o nascimento de um filho e automaticamente da permanência na casa dos pais por um determinado tempo. Seu orientador afirmou que a bolsa de estudos não permitia que ela se afastasse do perímetro da Universidade. Camila confessa que “*ele [me] falou tanto... e eu não tive reação nenhuma, fiquei tão mal com aquilo que secou meu leite, queria ir embora...*” Assim, percebemos que “o orientador desfruta da posição hierarquicamente superior, figura no polo dominante da relação, detém maior prestígio social enquanto ao orientando cabe o papel de dominado” (MARINELLI; CARVALHO, 2002, p. 135). Em contrapartida, Camila viveu o oposto com seu coorientador que lhe deu muita força, ajudando-a a acreditar que os meses parados com o bebê a fortaleceria para uma escrita ainda melhor.

Também existem nos relatos, fatores positivos, onde os orientandos sabem e afirmam a existência da relação de poder, mas que ela toma outros significados. Beatriz, Ana, Daniela e Horácio afirmam que a relação sempre foi e ainda é muito positiva. Elaine conta-nos que por ser mais velha no grupo de orientandos e com uma carreira mais consolidada, a relação “*era sempre menos autoritária, menos diretiva e impositiva. Mesmo nos momentos de tensão, as dificuldades eram contornadas e chegamos ao fim do ciclo com respeito*”.

⁷ Segundo Larossa (2002, p. 21), experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”.



Já em relação às contribuições dos orientadores no processo de escrita da dissertação e/ou tese, a maioria dos orientandos responderam de forma positiva. Por exemplo, Daniela relatou que para ela as contribuições do orientador foram importantíssimas a começar pela delimitação da própria pesquisa: *"A gente entra no programa com a intenção e a pretensão de pesquisar o mundo e percebe que ele é muito grande. Então precisa especificar, delimitar, selecionar, cortar, recontar, definir e chegar a algo plausível e possível de ser pesquisado"*. Essa fala nos confirma que "Orientar aqui de início significa ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar, delimitando seu tema/hipótese de trabalho traduzida em título conciso, capaz de se decompor em capítulos e estes em itens distintos" (MARQUES, 2006, p. 231).

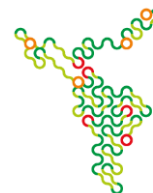
Ressaltaram também como já mencionamos, a importância das bibliografias, dos referenciais teóricos sugeridos pelos orientadores e coorientadores. No caso de Ana, ela expõe que *"Recebi estímulo, escrita, bibliografia e reflexões...foi tudo isso"*. Camila e Fabio afirmam que *"Tanto na orientação quanto na coorientação, indicaram bastantes bibliografias desde a parte metodológica até a parte mais teórica do trabalho"*. Ficou nítido que o alicerce bibliográfico auxilia nas incertezas e enriquece a pesquisa. Marques (2006, p. 231) chama a atenção ao escrever que

[...] cabe ao orientador ler com atenção o que o orientando vem escrevendo, auxiliando-o, menos com sugestões do que com perguntas que o levem a produzir seus próprios saberes, com autonomia e competência, saberes corporificados em textos pertinente, bem urdido e consequente.

Para Beatriz a grande contribuição do orientador e do coorientador foi *"Com relação à escrita, é como te falei...não passou nenhuma linha sem o crivo deles. Bibliografias...muito, nossa! Não teria buscado sozinha o que tive acesso com orientação deles"*.

E confirmando Marques (2006), Beatriz ainda afirma que o coorientador *"ficou mais junto comigo neste momento de finalização do trabalho, e ele fazia muitas perguntas: É isso mesmo que tu tá querendo refletir sobre isso? Fundamente mais esta reflexão...dê profundidade"*.

O caminho percorrido por esses atores é sempre perpassado por diversos sentimentos. A figura do orientador muitas vezes está ligada ao "estímulo, demonstração de confiança, de parceria, afetividade, assim como a indiferença- relação de amor e ódio- são fatores destacados como presentes no processo e capazes de influenciar os sentimentos dos orientandos" (ZUCOLOTTO et al, 2005, 198).



Diante disso, ao serem questionados sobre as dificuldades na orientação, o processo de escrita ainda é o mais mencionado. Ana revelou dificuldade em conseguir escrever, enquanto Beatriz afirma que sua dificuldade foi conseguir que seu orientador respeitasse seu estilo de escrita. Camila acusa como dificuldade o difícil acesso ao orientador e a falta de periodicidade na orientação e Elaine, *“a maneira dele (orientador) entender a organização da pesquisa. Não me permitia acessar os dados coletados em campo antes de concluir alguns capítulos teóricos. Isso esvaziou a minha alegria e me prejudicou enormemente”*.

Neste sentido, mesmo que o orientando seja iniciante na arte de pesquisar, muito do seu trabalho escrito terá influências da sua vida social, aqui entendida como fora da academia, como complementa Marques (2006). O autor (ibidem, p. 232) afirma que “Não se aprende a partir do nada, pois a aprendizagem é reconstrução de saberes prévios e a pesquisa é a maneira de assumir o comando dessa reconstrução”.

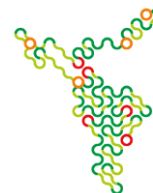
Fábio e Geraldo concordaram que a orientação coletiva teve contribuições enriquecedoras, porém consideraram prejudicial ao processo fazer somente estes tipos de encontros. Geraldo, em relação às tecnologias afirma que *“nós podíamos dialogar virtualmente, por e-mail ou por Skype. Era muito bom, muito tranquilo, sempre muito aberto”*. Horácio vivenciou as tecnologias há dezesseis anos atrás, e por isso afirmou que *“os limites tecnológicos da época, não permitiam, por exemplo [...] uma comunicação mais constante com o orientador”*.

Em construção

[...] O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos”. (GIROUX, 1997, p.39)

Há grandes desafios no mundo da PG *Stricto Sensu*. Com certeza, nunca saímos como entramos. Este ambiente universitário nos exige ampliar os olhares, os diálogos. Assim, convida os orientandos a ampliar as capacidades de se relacionar com os livros, autores, leituras e escritas. Obriga-os a uma relação mais direta e objetiva com alguém que inicialmente se chama de orientador.

Esse encontro se inicia quando se escreve os projetos para concorrer a uma vaga de mestrado/doutorado e de forma direta ou indireta, se indica os futuros orientadores, como já



observamos entre os entrevistados deste trabalho. Ali, entre projeto, prova e entrevista vai sendo escolhido e realizado um “contrato oculto” entre orientando e orientador.

De forma indireta, os orientandos se comprometem a fazer no mínimo algum diálogo com o tema de pesquisa do orientador e a aceitar suas intervenções nas fundamentações teóricas, metodológicas e na construção da escrita de todo o processo. Por outro lado, o orientador também se compromete a olhar, ler, escrever junto, indicar, perguntar e tirar os orientandos dos “lugares seguros” durante todo o processo. Esse é o caminho. Essa é a graciosidade de se dedicar a um tema e buscar contribuir com reflexões públicas a seu respeito.

Esse espaço de dois anos para o mestrado ou quatro para o doutorado deve ser vivido como uma grande experiência, conforme descrito por Larossa. Não devemos apenas estar lá, receber informações, mas devemos sentir o que é estar lá, viver intensamente tudo o que for possível, compreender, refletir, sentir a vida acadêmica. Muitos desejam este espaço e esta oportunidade. Poucos os têm.

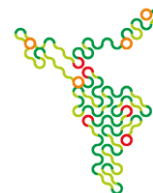
Deixando o romantismo de lado, no final desta história, o que irá definir seu título ou não, será sua escrita acadêmica. E esta deverá ser construída a várias mãos: no mínimo quatro e no caso desta pesquisa, em seis. Um maravilhoso trio musical!

Assim, Ana afirmou que *“a maior parte dos encontros fui eu que mediava. Eu levava de um para o outro [...] foi tranquilo”*. Beatriz também nos relatou que *“eu mesma cuidava desta triangulação [...] assim que eu encontrava com o coorientador, eu avisava o orientador. E sempre perguntava: O que você acha? O que você diz?”*

Daniela menciona que o diálogo entre ela, orientador e coorientador foi sempre de muita parceira nas escritas e tudo que era sugerido era colocado para ambos. Já Elaine nos aponta uma grande dificuldade nesta relação de poder triangular.

Nitidamente, houve relação de poder entre orientador e coorientador. A ponto de meu coorientador, “em off”, dizer que gostaria de me encontrar sem o orientador saber, para poder ter ‘mais liberdade’ na orientação de minha pesquisa. Fazíamos isso por e-mail. O orientador, claramente, mostrava ao coorientador e a mim que ele é que mandava, todo o tempo, e mostrava como entendia que deveria conduzir a conversa comigo: diretiva, afirmativa, quase impositiva.

Não podemos esquecer que o título de mestre ou doutor possibilitará a este sujeito ser orientador. Poderá orientar TCC, cursos de especializações, *Lato Sensu* e para os que recebem o título de doutor, também orientadores de mestrados e doutorados. Enfim, títulos que nem sempre



serão usados para estes fins, mas que possibilitam a mudança de lugar e a possibilidade de almejar lugares diferentes e, se possível, melhores. Por isso, ainda questionamos: A formação da PG prepara os sujeitos para se tornarem orientadores? Seria necessária alguma formação específica para isso?

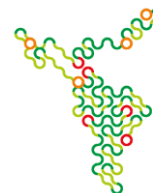
Camila e Elaine afirmam que nunca estamos preparados para orientar, pois somos sujeitos inacabados. Porém Ana e Horácio afirmam que saíram de sua formação certos de estarem preparados para desafios e pesquisas maiores.

Muito aprendemos ao “ouvir” os orientandos. Beatriz é bastante clara ao afirmar que “*o primeiro de tudo é ter bons orientadores, assim como eu considero que tive. É importante que essas pessoas sejam generosas para te ensinar a ser um orientador, para te dizer como se faz as coisas*”. Ana também garante que “*é na orientação que se aprende a orientar [...] Porém, nem todo mundo tem esse tipo de experiência positiva que tive, e aí talvez, se aprenda em uma orientação como não orientar!*” Enfim, vale “*repensar qual o papel do orientador, o papel do orientando porque a gente fica muito no senso comum, porque não tem nada escrito*”. (Camila).

O desafio aqui é para que não sejamos simplistas, como se a realização de uma boa escrita dependesse apenas de se ter um bom orientador ou ser um bom orientando.

Nossa pesquisa nos provocou a pensar que esta relação entre orientador e orientando é muito mais complexa do que imaginávamos e que este tema ainda é bastante carente de pesquisas. Uma disciplina que efetivamente trabalhe a escrita acadêmica e que pesquise e debata mais sobre esta relação entre orientador e orientando foi mencionada pelos entrevistados como necessária e que só viria a contribuir na formação de PG *Stricto Sensu*.

Esperamos que nossa escrita e nossas reflexões contribuam para repensarmos nossos lugares, sejam eles de orientador ou de orientandos. É apenas o diálogo, o respeito e a retomada constante daquele “contrato oculto” que realizamos quando iniciamos nosso curso de Mestrado ou Doutorado que nos permitirá realizar um caminho com lombadas possíveis de serem perpassadas, e que nos possibilitará chegar na defesa pública com uma escrita séria, respeitosa, interessante e digna do merecimento e do aperfeiçoamento em nível de Pós- Graduação Pública.



Referências:

BETTY, Christine Barbosa; GAGLIARDI, Márcia. Processo da Orientação de Teses e Dissertações em Educação. In: Orientadores em foco: O processo de Orientação de teses e dissertações em Educação/ Organizadores: Roseli Pacheco Schnetzler; Cleiton de Oliveira. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p.85- 121.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. O poder simbólico/ Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) - 11ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOLDBERG, Natalie. Escrevendo com a alma. Liberte o escritor que há em você. Nathalie Goldberg; tradução Camila Lopes Campolino. Revisão da tradução Silvana Vieira. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2008.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, n. 19. p. 20-28.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves; CARVALHO, Raquel Alves de. Histórias de Orientação: Ética, Responsabilidade e Compromisso com o Campo Científico. In Orientadores em foco: O processo de Orientação de teses e dissertações em Educação. Organizadores: Roseli Pacheco Schnetzler; Cleiton de Oliveira. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 123-140.

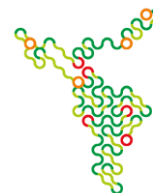
MARQUES, Mario Osorio. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa/ Mario Osorio Marques. - 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações/ Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. 2. Ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.p. 227-234.

MEIS, L. de.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M.S.; and MEIS, C de. The growing competition in Brazilian Science: Rites of passage, stress and burnout. Brazilian Journal of Medical and Biological Reserch, 2003. p. 1135-1141.

SANTOS, Katia R.; MAFFEI, Willer S. Aprendendo a Orientar. In: SCHNETZLER, Roseli P.; OLIVEIRA, Cleiton de. Orientadores em foco: O processo de Orientação de teses e dissertações em Educação. Organizadores: Roseli Pacheco Schnetzler; Cleiton de Oliveira. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 59- 80.

SCHNETZLER, Roseli P.; OLIVEIRA, Cleiton de. Aspectos Teóricos-Metodológicos da Investigação. In: SCHNETZLER, Roseli P.; OLIVEIRA, Cleiton de. Orientadores em foco: O processo de Orientação de teses e dissertações em Educação. Organizadores: Roseli Pacheco Schnetzler; Cleiton de Oliveira. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.p. 39-58.



ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto Machado (Organizadores). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2 ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC; Cortes, 2006. p. 329- 336.

ZUCOLOTTI, Andréia Modzejewski; SCHULER, Betina; SCHNEIDER, Fabiane Raquel Carlotto; BECKER, Eugênio Hasse; FERREIRA, Leticia de Carvalho; CARARA, Maria Christine Quillfeldt. Tempo de Mestrado: desafios, paradoxos e criação. In: De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado/ Roque Moraes, Berenice Gonçalves Hackmann, Ronaldo Mancuso. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 195-210.