

**OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES:  
ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE ORIENTADORES EXPERIENTES**

**MACHADO, Ana Maria Netto – UNIPLAC**

**LEHMKUHL, Ana Carolina - UFSC**

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

**Agência Financiadora: CNPq**

**SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

A problemática da orientação, bem como as responsabilidades e impasses enfrentados pelo orientador ganharam visibilidade recentemente. Sobretudo a partir das modificações nas regras de avaliação e financiamento estabelecidas pela CAPES/CNPq (meados da década de 1990) que, entre outras medidas, reduziram os prazos para 24 e 48 meses para a conclusão do mestrado e doutorado, independentemente da área de conhecimento. A aplicação do complexo instrumento de avaliação de programas (Datacapes/Coletacapes) desencadeou críticas e fortes reações afloraram diante de tais disposições legais. Destaquemos o movimento do Fórum Paulista de Pós-Graduação – (1990 em diante), bem como as iniciativas do Fórum Nacional de Coordenadores de PPGes, cujas comissões vêm buscando alternativas de avaliação adequadas às peculiaridades das áreas. Cabe mencionar também o documento “avaliação da pós-graduação em debate”, coordenado pela ANPEd (1999) que vem servindo de subsídio para as discussões do campo da educação.

As análises do desempenho dos Programas - traduzidas em notas que acabam instrumentalizando o financiamento -, passam a apontar para a importância do orientador, cuja responsabilidade aumenta, passando sua atividade a transcender os limites da relação orientador-orientando/s, para assumir proporções e importância institucionais. A própria evolução do sistema de pós-graduação nacional permite entender melhor a questão. Nascido em 1965 (PUC/RJ), priorizou o paradigma da formação de docentes, voltando-se para o paradigma da formação de pesquisadores muito recentemente. O alunado nas etapas iniciais do sistema compunha-se de docentes experientes e autônomos, pouco esperando/exigindo dos orientadores. O recente redirecionamento para formar pesquisadores e as regras rígidas de avaliação dos órgãos de avaliação e financiamento,

aliado a um alunado cada vez mais jovem, entre outros aspectos, demandam, hoje, um orientador mais presente e qualificado, despertando sua função interesse por parte de pesquisadores e coordenadores de programa, uma vez que passam a perceber o papel central que ele desempenha no sentido de situar o Programa em um bom patamar no processo avaliativo da CAPES. Tais contingências foram deixando claro o exercício intuitivo da orientação, sem qualquer tipo de ‘formação’ específica, a não ser a experiência de ter sido orientado em sua formação de pesquisador. Raros e pontuais trabalhos, como o de Castro (1978) e Haguette (1994) focalizaram essa realidade antes da metade da década de 90, e mais recentemente, merece atenção a contribuição de Bianchetti e Machado (2002).

É nesse contexto que pesquisar os entraves encontrados pelos orientadores no exercício de formar pesquisadores e próximo-futuros orientadores, tornou-se relevante e urgente, uma vez que ainda são poucas as situações de socialização dos seus impasses e experiências.

A preocupação com a qualidade da pós-graduação é mais antiga: são pesquisas sobre os resultados da orientação (teses e dissertações), como as de Gatti (Anped, 1999), Warde (1990), André (2002) vêm sistemática e literalmente varrendo esse aspecto. O sistema *Qualis* de avaliação de periódicos da educação, surgido no final dos anos 90, provavelmente em função dos resultados alarmantes de tais pesquisas (nível precário das produções da área), entre outros condicionantes, vem, com um caráter disciplinador e normatizador, convergir para a meta de qualificar as produções.

Alguns eventos e publicações deste milênio, dedicadas à formação do pesquisador (Belo e Gama, 2002) e às políticas de produção científica (Bueno, Aquino e Carvalho, 2000), são iniciativas que de alguma maneira tangenciam a temática da orientação.

Temos uma tradição na formação de professores de longa data. Já, a formação de pesquisadores é um tema que desponta mais recentemente, com a expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu*. Hesitamos em aplicar o termo ‘formação’ ao orientador, mas, de alguma maneira um orientador se forja ou vai sendo forjado, a ferro e a fogo, pois é uma experiência complexa e muitas vezes sofrida, como atestam muitos testemunhos colhidos na literatura (Haguette, 2002; Follari, 2002 entre outros) e em nossa pesquisa. E são alguns

dos aspectos dessa experiência pouco socializada que vamos conhecer mais de perto nas próximas páginas, com a vivacidade dos depoimentos concedidos pelos entrevistados.

É preciso adiantar que todos são autores, alguns com muitas publicações e bem conhecidas do público da área levando-nos a utilizar partes dos seus depoimentos, transformados em citações. Sua identidade, contudo, será preservada e não os invocaremos na sua condição de autoria, da forma como o faríamos caso suas opiniões/afirmações já constassem em textos. O caráter peculiar da temática tratada (teoria em construção; esforço rumo à teorização; sujeitos de pesquisa-autores qualificados), autoriza/justifica que priorizemos longas passagens de suas falas, e dispenseemos o recurso a referências do tipo citações durante o trabalho, uma vez que elas ‘roubariam a cena’ dos verdadeiros protagonistas com suas histórias carregadas de originalidade.

## OBSTÁCULOS AO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

Inicialmente, a hipótese mestra nesta pesquisa apontava para a relação estreita entre orientação e escrita, e esperava-se que a maior parte das dificuldades ficaria nesta seara. Esta idéia se manteve presente, forte e viva durante boa parte do trabalho de campo, e parecia confirmar sua força. Entretanto, a análise mais minuciosa ora empreendida sobre uma amostra parcial, centrada justamente nas dificuldades por eles encontradas, mostrou outros obstáculos à orientação. Interessa mostrar aqui a diversidade de problemas enfrentados, suas nuances, bem como os entraves recorrentes, embora rodeados de particularidades. Agrupamos os obstáculos manifestos em sete elementos estruturantes, que descrevemos rapidamente em seguida.

Dramas ou questões pessoais que fazem o orientando sumir (duas passagens); lacunas em orientandos vindos de outras áreas (três passagens); problemas associados à escolha do orientador (três passagens); angústias do orientador (duas passagens); tempo escasso para orientação (três passagens); as dificuldades em relação à escrita de mestrados (oito passagens); teimosia, cabeça dura, sabe-tudo, vieses políticos ou religiosos (sete passagens).

Na seqüência privilegiamos a voz dos orientadores, tendo agrupado suas falas em torno dos problemas encontrados, comentando as passagens sucintamente em função dos

limites para o envio de trabalhos, configurando um mapa inicial dos obstáculos à orientação. Estes elementos são fundamentais para teorizações posteriores.

## COM A PALAVRA: OS ORIENTADORES<sup>1</sup>

### *Quando o orientando some*

A propósito dos dramas ou situações pessoais que mantêm orientador e orientando afastados por longo período inquietando orientadores, E1 revela a forte idealização projetada sobre o orientador, traduzindo-se em exigência exagerada, e esbarrando na impotência deste:

“É... E a úlcera que vai e vem, dores de coluna, um acidente de carro, enfim, dramas e dramas... Separações, novos casamentos e com isso a gente fica longe dele. Aí de repente ele volta e quer que a gente atenda naquele dia de qualquer jeito. Aí ele chega e diz assim: -Então, como é que eu continuo agora? Aí eu digo: -Mas onde estávamos mesmo? [...] A gente não é uma máquina. E aí eu digo: - Você quer que eu tenha guardado tudo, tudo... [...] ...eu acho que isso aí pra mim é uma coisa difícil, porque eu preciso às vezes me resituar e isso toma tempo [...] quase que todo um momento de encontro pra retomar e eu poder sentir problemas que estavam ocorrendo, dificuldades pra voltar com sugestões, que poderiam ter sido mais rápidas caso aquilo tudo tivesse mais claro em termos da minha memória e às vezes da memória do próprio aluno, porque ele também se esquece, nesses afastamentos mais longos” (E1).

E6 traz outro caso de afastamento com surpreendentemente final feliz, situação que evoca a experiência dos primeiros pós-graduandos brasileiros, que trabalharam praticamente sem orientação, com muita autonomia, demandando pouca intervenção do orientador:

“Essa menina resolve casar, os dois se mandam para Manaus. No contato inicial era um começo de pesquisa. Ela passou um ano fora, com todo o drama de ir para Manaus, de tomar conta da filha dela que ela levou para lá, mais os filhos do marido. O casamento deu certo, graças a Deus! Não me mandava a tese de jeito nenhum, eu ficava desesperado, não vai fazer tese [...] Finalmente manda o manuscrito. Não tinha o que mudar! Tinha que ajudar a fazer as conclusões, nada mais! Uma tese bem escrita” (E6).

Estes depoimentos revelam uma faceta da relação orientador-orientando pouco explorada: o lado ‘humano’ do orientador, suas angústias com o ‘desaparecimento’ do

---

<sup>1</sup> Os nomes próprios foram substituídos e as universidades são designadas por IES A, IES B etc.

orientando, experiências geralmente atribuídas exclusivamente ao pós-graduando. Vemos, hoje, as novas e rígidas regras de avaliação amarrando ambos na mesma pressão.

### *Orientandos de outras áreas*

As duas passagens que seguem falam da falta de base em educação, por parte dos mestrandos/doutorandos vindos de outras áreas, lacunas que dificultam cumprir os prazos:

“Eu oriento mais ligado à química e ciências.[...] O que ele tem de formação na educação é a formação da licenciatura, pra ele tudo é novidade. [...] dominar aquele jargão, então... ele demora mais um tempo até ele se familiarizar e se integrar à área [...] a gente recebe o aluno formado em matemática, o aluno formado em ciências, física, química, biologia, às vezes aluno de letras... então, temos uma diversidade de alunos que procuram a área de Educação que não têm uma formação mínima na área. Isso é um problema que a gente enfrenta em termos de assegurar esses tempos de titulação”. (E3)

Este problema poderia ser minimizado se os alunos tivessem tido experiência em grupos de pesquisa, considera E4:

“Porque alguns que fazem mestrado em outras áreas [...] que é como eu que fui fazer [...], quando eles chegam aqui eles têm muitos buracos a preencher, eu digo até de conteúdo. Então, isso dificulta muito pra você chegar nos pré-requisitos básicos. Muitos deles desconhecem totalmente metodologia de pesquisa, apesar de até ter feito o mestrado. [...] Não sabem lidar muito com isso porque não têm a prática dos grupos coletivos de pesquisa, dos trabalhos coletivos de pesquisa nos programas de pós-graduação” (E4).

Se aos alunos de outras áreas falta base em educação, alguns levam vantagem na escrita:

“Em geral, a minha experiência, por exemplo, com pessoas que vem de outras áreas, às vezes redigem melhor do que o pessoal que vem da Educação. [...] O pessoal que vem de História redige melhor” [E8:]

### *Orientadores escolhidos X orientadores acolhedores*

A troca de orientador ocasiona diversos percalços, como a falta de domínio por parte do orientando do campo específico do novo tutor, pois as circunstâncias obrigam a uma readequação das temáticas.

“Eu tive alguns casos escabrosos [...] De pessoas que perderam o orientador, ou que não se entenderam com o orientador e que terminam às vezes caindo nas mãos da gente. Talvez particularmente comigo, porque eu defendo a opinião que, se um programa aceita um aluno como doutorando ou mestrando, o programa e o seu corpo docente assumem com relação a ele uma certa responsabilidade. Não pode aceitar um aluno e depois dizer: você vai ser orientado por fulano de tal e, de repente, por não sei o quê, orientadores não querem mais o aluno, [e ele] fica simplesmente ao léu. Isso não é uma atitude institucional eticamente aconselhável. Então, eu tenho tido casos difíceis, de alunos que estavam um pouco perdidos e vieram pedir socorro. E, nesses casos, o que ocorria?[...] o problema do domínio do campo no qual eu estou trabalhando” (E7).

E6 já teve mais sorte, experimentando por pouco tempo certo estranhamento por parte do orientando que lhe foi repassado, pelo orientador por ele escolhido. Entretanto, como se tratava da primeira experiência, não deixou de ser uma prova difícil.

“Eu vim pegar a primeira tese aqui, orientação inteira aqui. Eu cheguei, e o Juvenal me passou uma orientação de tese, um ex-orientando dele dizendo que o cara era ótimo e tal. Houve um pouco de dificuldade no começo porque ele queria o Juvenal e não me conhecia, enfim era da Educação Física. O cara foi uma revelação, o cara tem uma facilidade de trabalhar com o teórico dez vezes mais do que eu tenho, escreve bem, vindo de Educação Física. Aí é sorte! Aí eu não posso reclamar de jeito nenhum” (E6).

Um outro caso do mesmo orientador focaliza a escolha inarredável do orientando por motivos não evidentes, não afetos às temáticas típicas de pesquisa do primeiro, e o constrangimento causado:

“Veio uma menina de História para fazer estágio aqui. Como ela escrevia bem, era no tempo da “Mariane”, a “Mariane” pegou para ela fazer entrevistas com os professores, um pouco o histórico do programa, ela fazia um boletimzinho... Por alguma razão baixou na minha sala, a gente conversava e tal, entrou no mestrado em primeiro lugar, sinal que não era pessoa ruim [...] ...só faço tese com você! Se o Marcos quiser me ajudar, tudo bem e tal. Mas é o Marcos que é de História, não sou eu. Foi o Marcos que ajudou você no projeto [...]. Eu não tinha nada a ver com o projeto dela, e me dava uma enorme insegurança pegar um projeto de um tema que eu não entendo. Está certo que com o Marcos do lado me tranqüiliza, somos muito amigos (E6).

Cabe lembrar que essa situação era bastante comum nas primeiras fases da pós-graduação, quando os programas não se estruturavam por linhas de pesquisa, e os orientadores acolhiam projetos muito diversificados.

Já E9 experimenta com frequência e na atualidade problema inverso. Por dedicar-se a pesquisar temas que não estão na preferência da clientela do programa, a maioria professores de rede escolar, raramente é escolhido, ‘sobrando’ para ele alguns orientandos que não conseguiram vaga com o orientador desejado.

“O pessoal que vai fazer mestrado em educação não quer isso, eles querem a questão da escola, a questão da criança, a questão da avaliação. Então, quando vem pra mim, vem muito porque o professor não teve vaga, então já chega pra mim com outra questão, e tendo que adaptar à minha. Isso demora um tempo, sabe? [...] agora resolvi assim: se eu puder, só aceito quem me escolhe. Não por vaidade, é por uma questão de facilidade de trabalho“ (E9).

Pelo depoimento deste orientador, vemos que o programa em questão não privilegia, na seleção de alunos, a convergência entre o projeto do candidato e os interesses e linhas de pesquisa dos orientadores disponíveis ou, talvez, não exija um projeto na seleção. Este tipo de problema tem sido evitado por alguns programas estimulando a integração dos candidatos em disciplinas avulsas no ano anterior à seleção, de modo que as tratativas de “cativar” o interesse de um orientador, garantam, uma vez que o candidato seja aprovado, um bom desenlace para seu mestrado ou doutorado. Trata-se de estratégias e organicidade do programa, ação preventiva.

*Quando o orientador é “humano, demasiadamente humano”*

Gupos de pesquisa e orientação coletiva têm minimizado angústias:

“...quando eu comecei a conduzir os primeiros orientandos pra defesa, eu me senti um pouco solitária, eu um pouco apanhei...[...] Pegar uma banca muito forte que discutia muito algumas questões que tinham ficado soltas no trabalho e pra mim isso foi penoso. Aprendi mesmo a duras penas... [...] na medida em que você tem um grupo suporte dos próprios colegas, você vai um pouco antecipando as questões que vão surgir depois. E se você trabalha mais individualmente, na solidão, você pode às vezes ter uma surpresa, principalmente quando a gente não tem muita experiência” (E4).

Mas reconhece que pode não ser fácil implantar um grupo:

“Eu valorizo muito essa história do coletivo. Às vezes os alunos resistem um pouco porque ele quer uma relação, um atendimento individual, alguns querem quase um colo... Mas eu defendo a idéia do grupo como uma voz crítica mesmo, que ajuda a abrir portas do trabalho, encontrar soluções...” (E4).

*Tempo ‘espremido’ para a orientação*

Obstáculos associados à tempo escasso são atribuídos a várias situações, como o fato de assumir funções administrativas. Paliativos são encontrados:

“... outra dificuldade muito concreta que eu estou tendo de dois anos pra cá é a coordenação, porque na verdade a coordenação te absorve a todo momento. Então essas avaliações todas que você tem que dar conta, telefonema que tem que ser feito, inserção de docentes, bolsa, é uma loucura... São as greves, que aí você fica toda perdida, então a coordenação me absorve pra “burro”. Então, a orientação, eu sinto que fica meio pesada porque eu tenho que dar orientação e não tenho tempo. Agora, tem uma coisa que eu faço com muita frequência... Se eles me dão um texto pra ler e eu não dei conta de ler, de qualquer maneira eu converso com ele, sabe? Deixo eles falar [...] Você está meio perdido, você começa a falar, aquilo vai organizando na sua cabeça e você vai vendo os furos...” (E9).

O excesso exigências no dia-a-dia rouba tempo que poderia ser dedicado à orientação e entrava o trabalho grupal:

“Porque os professores do grupo, do núcleo, começaram a se sobrecarregar de trabalho e começou a ficar difícil... A gente teve que se encher de aula por causa do “GED”, teve que assumir compromisso fora da universidade, essas coisas todas. [...] E hoje nós temos uma orientação que não é mais em grupo. Eu e uma outra professora daquele grupo original, sempre que podemos fazemos discussões em grupo com os alunos, a gente tem o seminário doutoral e o seminário de dissertação, a gente sempre convida um e outro para estar discutindo conjuntamente, mas não tem mais aquele grupo sistemático, formal como o do [meu] mestrado. Isso eu acho que faz falta” (E2).

Outro fator que restringe o tempo para a orientação resulta da expansão da pós-graduação: o aumento de alunos e a estagnação do número de bolsas leva a maioria a trabalhar. Porém, durante o mestrado de E6, trabalhar não era um problema, mas o tipo de aluno, sua maturidade e as condições de prazo eram diferentes:

“... porque o pessoal que trabalhava, como tinha sido o meu caso, era um pessoal mais maduro. [...] era uma faixa de idade maior, era todo o pessoal já com experiência profissional, ou de universidade ou de Secretaria de Educação. Raramente alguém dessa primeira leva, alguém de rede de ensino médio e tal, na IES A. Quando você vai para IES B não. A IES B tinha aquela “piaçada” e tinha mais gente de Secretaria de Educação, e do Estado, da rede, era mais diversificado (E6).

#### *Dedicação e trabalho árduo do orientador melhora escrita de orientandos*

A seguir apresentamos dificuldades associadas à escrita, com elementos bastante esclarecedores, começando pela insegurança:

“Tem um componente aí que eu acho importante, que toda pessoa em processo de tese é extremamente ansiosa. O Francisco era ansioso, escrevia, me ligava sete e meia da manhã: Estou indo para sua casa para você ler o que eu escrevi. Eram duas folhinhas [...] Será que está bom? Será que não está bom? Todos são assim”.

As três próximas falas revelam estratégias bem sucedidas quanto à escrita:



“A minha dificuldade prática na verdade é a seguinte [...] dois tipos de coisa: o aluno que escreve mal é uma pedra no sapato [...] Por exemplo, eu tive um aluno que eu orientei... O primeiro texto que nós publicamos em conjunto, eu estava no exterior, no pós-doutorado, esse aluno era do doutorado e ele me mandou o artigo. Aí, a primeira versão que eu devolvi estava aquele, troço todo vermelho. Aí eu falei assim: olha, agora você vai olhar o que que eu fiz aí, porque eu não agüento mais mexer porque está tão vermelho já... [...] esse foi o primeiro, no terceiro artigo que nós publicamos juntos ele já estava escrevendo de uma maneira bem mais solta, entendeu? Então, eu acho que a pessoa cresce. A gente tem que ter paciência, porque se você não tiver paciência eu acho que a gente não agüenta... É uma defesa que o orientador tem que ter, paciência... e aceitar a pessoa do jeito que ela é, com as suas limitações e ver que toda pessoa cresce [...] É claro que a pessoa que tem mais limitação ela não vai crescer tanto, mas ela cresce, inclusive melhora a escrita. O outro problema é o cabeça dura...” (E3)

Outro orientando não sabia escrever e aprendeu, a custa de muito trabalho:

“... veio fazer a tese comigo. Não sabia escrever, não sabia, me deu muito trabalho, mas uma pessoa que merecia ser ajudada. Acho que a única vez que ela falou em público foi quando defendeu a tese, extremamente tímida. A tese não ficou ruim, ficou uma tese de razoável para boa. Relatou uma experiência, analisou, tranqüila. Foi para Recife, conseguiu uma disciplina na IES C para trabalhar, era meio contratada avulsa de lá. Foi eleita a melhor professora do ano, paraninfa da turma. Sinal que valeu! Essa é a minha experiência de maior dificuldade de pessoa para escrever. [...] Essa foi, digamos para mim talvez a maior dificuldade, em que eu apostei na pessoa e consegui” [...] Atualmente os meus orientandos todos escrevem bem, todos! Não escolhi não, eles vieram a mim escrevendo bem.[...] Agora, para mim a dificuldade de ensinar a escrever uma tese não é nada de impeditivo. [...] A pessoa que não sabe escrever, aí depende, porque algumas aprendem no processo e outras não conseguem aprender, porque a escrita exige um certo mecanismo lógico que, quem não domina, o jeito é você dizer: - Olha, passa para alguém rever, para te ajudar a escrever e tal. Foram muito raros esses casos. [...]Eu nunca perdi uma tese pela pessoa não saber escrever, nunca! Ou ensinei a escrever ou a pessoa pediu uma boa revisão” (E6).

“Tem uns que você tem que intervir muito... O Alcides, por exemplo, era uma pessoa que eu tinha que corrigir o português pra poder ler [...] eu resolvo... só que dá muito mais trabalho porque você precisa corrigir o português pra poder entender o texto [...]. Eu gosto muito de orientar, mas dá muito trabalho, sabia? Você tem que fazer com cuidado porque você tem que ajudar” (E9).

Já E8 mostra menos paciência, remetendo os alunos, com freqüência, a um revisor:

“Então, talvez tenha uma função diferenciada aqui (refere-se ao Brasil confrontado com exterior): ao mesmo tempo você realiza um processo de orientação, corrige, ajuda a corrigir possíveis furos anteriores, que se traduzem em coisas concretas. Redação é um problema complicado que não devia ser problema de orientador, de jeito nenhum [...] ou consegue redigir ou, enfim, paga uma revisão. Se bem que a gente não agüenta, a gente vai ler com o lápis na mão e vai fazendo a revisão, em geral quando eu chego na terceira página e vejo que é muita coisa que tem que rever, eu renuncio a essa função e falo com a pessoa: desculpe-me, mas você consegue fazer por você própria esse processo ou procura alguém para te ajudar a fazer, porque não é a minha função fazer revisão. A gente encontra no doutorado menos, obviamente... Mas no mestrado é quase generalizado, é difícil você encontrar alguém que redige bem no mestrado (E8).

E2 vê falhas na graduação, e para resolver sugere "pegar junto".

“Apesar de a maioria vir da iniciação científica, eles têm dificuldade na escrita. E aí dá um trabalho maior, porque você além de orientar do ponto de vista da lógica da pesquisa tem que orientar um pouco a própria escrita. E aí, quando chega a uma certa altura que você vê que o aluno não flui mais, você vai ter que redigir com ele aqui acolá, ajudar a fazer as reformulações, e isso eu acho que é uma coisa que tem dificultado. [...] talvez seja uma “falha” da própria graduação”(E2).

Quanto à capacidade de escrever, as aparências enganam, descobriu E1:

“[Tive] uma orientanda muito inteligente, muito culta, que lê muito bem, que se expressa muito bem e que teve imensa dificuldade de escrever na hora da análise. Então, o que quê acontece? É uma menina muito intuitiva... Ela fez uma análise global dos dados. Eu disse: Está muito bom, agora vamos aos fatos. E aí ela não conseguia sair dos fatos. Por quê? Sabe quando a pessoa fala: esta minha análise fechou, e aí quando você faz uma análise global e fecha na tua cabeça, pra você dizer: agora vamos categorizar, vamos de novo quebrar tudo isso e fazer uma análise em profundidade de cada coisa. Olha, ela enrolou, enrolou... E não conseguiu. Acabou o prazo dela, ela chegou com a conclusão, e eu disse: Olha, mas você não aprofundou. -Eu não tenho condição! Ou eu fecho ou eu largo! E eu disse: -Tá bom... Porque a análise não estava ruim, só que do ponto de vista científico eu faria mais uns dois passos de análise. Aí eu falei: Tá bom, mas você vai assumir porque você vai ser questionada. E dito e feito... Então o que quê aconteceu? Na hora da defesa ela foi questionada: Olha, a sua análise está muito bonita, está muito significativa, até, só que falta rigor. Eu falei: Olha, eu assumo junto que faltou rigor: eu não vou falar mais nada... Quer dizer, eu estava assumindo que o meu rigor também não tinha sido... E aí ela foi muito interessante, ela disse: Não! Você não assume! Quem assume sou eu, porque eu não quis fazer. Você falou, você cansou de falar e eu não fiz, entendeu? Foi honesta. Mas de qualquer maneira eu me senti fracassada. Por quê? Porque eu não me dei conta em tempo suficiente, quando eu me dei conta já era muito em cima da hora, de que ela não estava escrevendo porque ela não conseguia escrever e ela tinha dificuldade. Ela falava muito bem, mas tinha dificuldade de escrever. Como eu demorei para perceber isso... o tempo estourou” (E10).

Constatações desse tipo têm feito alguns programas incluírem uma rigorosa prova de escrita nas seleções: começa-se a entender que pensar, falar, agir e escrever não caminham juntas como se pensava!

Até aqui os problemas de escrita são vistos como sanáveis, mas E7 e E4 percebem-nos como generalizados, quando saber escrever deveria ser pré-requisito:

“... eu tenho constatado talvez com razoável frequência a dificuldade de escrita [...] A dificuldade de escrever decorre naturalmente de outras dificuldades, que é de pensar... Enfim, que é do próprio conhecimento. Se tem um conhecimento limitado, se tem uma capacidade reflexiva limitada, como é que você vai escrever um texto filosófico? Não tem jeito! Mas, também, a própria capacidade de redação de português. Parte das pessoas enfrentam, mesmo às vezes em nível de doutorado ainda, sérias dificuldades de escrita. Seja formular, talvez nem tanto essa parte

gramatical, mas de formular idéias um pouco mais complexas. Recurso vocabular escasso. Nós, no Brasil, eu acho que sofremos disso...” (E7).

“Agora, pra mim, ainda o pré-requisito básico ao doutorando é a língua... Eles são péssimos pra escrever [...] O domínio da escrita e que também tem a relação com o pensamento, é pra mim o principal defeito, é o que tem mais me criado conflitos... Exigido mais atenção nos últimos tempos... Porque eu tenho encontrado alunos de mestrado que chegam com grandes dificuldades, básicas, de não ter domínio de concordância verbal, regência verbal e lógica... Concatenação lógica de palavras... [...] também não se apropriam adequadamente das leituras que fazem, e pra expressar, então? Muito difícil! Isso nos mestrados. Nos doutorandos a mesma coisa, principalmente quando eles vêm de programas de mestrado que também são questionáveis... E é difícil você preencher esses pré-requisitos num curso, porque você não tem um trabalho sistemático com os alunos.[...] no grupo de orientação eu tenho que trabalhar até a escrita coletiva, a escrita individual... Mas não resolve muito.[...] Eu percebo que é um problema recente isso, e não tem muita relação com o prazo, não. Eu acho que tem mais relação com a falta de base mesmo, e que vem lá do poço, do fundo. [...] Aqui na IES A já tentaram resolver fazendo curso instrumental de português, mandando os alunos fazerem os cursos mas, atualmente, está sendo uma coisa mais recessiva. Na IES D eu não cheguei a enfrentar esse problema, talvez porque [...]quem procura a IES D são os melhores alunos” (E4).

E2 ajuda a pensar por que hoje mais problemas de escrita estariam presentes:

“... na primeira fase da minha vida de orientador eu não tive muito problema, porque eu peguei orientandos que eram todos meus colegas de departamento, já eram professores há bastante tempo, tinham uma experiência consolidada, já tinham o hábito de escrever. Então, essas pessoas tinham uma capacidade de escrita muito boa. A questão mais complicada foi à discussão teórica mesmo, até a pessoa compreender como examinar a questão do objeto de estudo. Na safra mais nova a gente está pegando bastante alunos que vêm da graduação [...] O aluno sai da graduação com pouca habilidade de escrita e ele vem diretamente para o mestrado [...] eu noto essa diferença (E2).

*Graves obstáculos à orientação: onipotência - teimosia - vieses religiosos e políticos*

Três situações ou casos relatados retratam atitudes de onipotência refratárias à orientação, exigindo atitudes firmes dos orientadores:

“...são estratégias às vezes que chegam a ser duras, você precisa ser meio agressivo, porque as pessoas pensam que sabem ... E aí geralmente você precisa ou dizer que não sabe. Ou então você lhes dá um texto... do qual não entendem nada, e aí, bem... mas como é que eu não estou entendendo nada disso aí? Ou você dá um texto pra ler e depois você discute com ele, e mostra que não entendeu nada, pensa que entendeu e não entendeu absolutamente nada. E aí vai se percebendo que as pessoas fazem um auto-exame e vão percebendo que têm que aprender a pensar dentro de uma determinada área de conhecimento e que isso não é uma coisa tão fácil”(E7).

Certos orientandos...

“... se metem a querer fazer uma tese sobre um assunto que eles realmente não tem conhecimento. Isso é muito comum” (E7).

Vale salientar que os comentários vem de um orientador de sub-área bastante teórica, na qual a trajetória de estudos é um pré-requisito fundamental, que pode passar despercebido em áreas mais pragmáticas, ligadas à escola.

Na passagem abaixo, E6 faz uma importante distinção entre um texto bem escrito, e um texto com fundamento científico:

“Agora, eu tenho uma outra experiência, a pessoa que tem facilidade de escrever, que escreve bem, mas que não tem o pique acadêmico, não é séria, qualquer coisa de pesquisa ela escreve, e aí não sai coisa boa, sai coisa bem escrita mas que não tem fundamento. Prefiro trabalhar com pessoas que escrevem bem, é claro, mas que aceitem que estão numa aprendizagem” (E6).

O descaso da orientanda abaixo, com relação às recomendações de E10 constituem atitude de difícil lida, obrigando a orientadora a uma ação limite, que infringiu seus próprios princípios para salvar a situação.

“... ela foi caminhando na análise, não indo muito fundo. Na hora final, quando eu fui ler [...] parece que eu já tinha pedido pra ela mudar isso... eu tinha tudo no meu computador e eu fui olhar, era meados de junho... O que eu tinha falado pra ela mudar em começo de maio ela não tinha mudado e era pra entregar na semana seguinte. Eu catei essa menina no computador, eu falei: Suzana! Isto eu não quero assim! Isso eu não quero assim! Nunca fiz isso na vida, de inclusive mexer no texto da pessoa assim de desmontar: isso não é assim! Então, a montagem final do texto dela, pra você ter uma idéia, foi feita no meu computador. Quando terminou, eu peguei o disquete e falei: Pode publicar! Agora vai! Esse fim desse jeito eu nunca tinha vivido. Se eu dei em começo de maio uma série de observações e ela não fez, como eu não percebi isso um mês depois. Porque ela mandou outras coisas, eu fui lendo, mas eu não peguei o total e quando eu vi...[...] Não que o resultado tenha ficado ruim, mas ele não ficou ruim porque eu segurei, entendeu? [...] E eu acho que do ponto de vista de orientação, o aluno tem que ir até o fim com a força dele e, nesse caso, eu entrei com a minha e eu não queria ter feito isso” (E10).

Da desconsideração para com a orientador acima, pode-se chegar à afronta ao orientador, uma espécie de queda de braço:

“O outro problema é o cabeça dura. [...] cisma que quer fazer isso aqui, ele quer não sei o quê, que isso aqui é importante... Aí, esses caras assim, eu tento convencer a pessoa, se ela não se convence, aí eu falo: então faz!. Normalmente ela dá com os burros n’água [...] isso é inevitável. [...] Porque a gente tem uma visão maior... pra dizer: não vai por esse caminho que você vai se dar mal! Mas, se a pessoa teima, tem que deixar. A gente não... [pode] ser impositivo demais [...] a pessoa vai trilhar um caminho que a gente sabe que vai ser meio penoso, mas que às vezes resulta em alguma coisa, nem que seja em aprendizado pra pessoa mesmo. É claro que a gente tendo uma certa demanda, podendo selecionar o estudante, isso contribui para que você tenha bons estudantes” (E3).

Por último, chegamos a obstáculos profundamente arraigados e de difícil enfrentamento, que E6 chamou de ‘bloqueio biológico’:

“... por exemplo, ex-padres, ex-freiras. Não! Porque quer fazer a dialética cristã. Aí, isso é difícil, porque eles não conseguem avançar mais do que a consciência possível deles e aí não

satisfaz como tese. Aí não é o problema de uma tese bem escrita ou mal escrita, é que você fica no meio do caminho por outros motivos (E6).

Com relação à militância política, a narrativa é pautada pelo bom humor do orientador:

“Quer dizer, teve um menino lá que ele é uma gracinha de menino, o Alcides, mas ele era líder sindical. A liderança é uma outra lógica, uma outra prática, então... ele queria o Gilberto, mas o Gilberto não tinha vaga, então ele veio, aceitou ficar comigo. Nossas relações foram magníficas, mas a dificuldade que era... porque o Alcides tudo transformava em panfleto, entendeu? Em discurso político. Aí eu falei: Alcides vamos tentar fazer uma coisa junto – A questão do conhecimento acadêmico, como é que a questão do conhecimento acadêmico aparece nos movimentos sociais? Mas olha, nós ralamos, foi muito difícil, porque tudo que eu dava pra ele, ele transformava num discurso: denunciava o neoliberalismo, denunciava não sei o que... Alcides não pode! Tem que ter argumento, tem que ter teoria aqui. Eu dava doze livros pra ele ler e ele lia em dois, três dias. Lia rapidinho, pegava o que ele precisava... Não era porque ele era brilhante... É, porque ele precisava de muito pouca coisa pro discurso dele, entendeu? [...] eu tinha que sentar e ler, e mandar refazer e anotar. Eu demoro muito tempo... Eu vou comentando tudo, como se eu tivesse conversando ali, sabe? Como eu não estou conversando eu tenho que anotar como se eu estivesse falando, então os meus textos ficam muito grandes. E aí eu lia e mudava, e dizia: Alcides, não pode, não sei o que, lê isso, não Alcides, aproveita mais isso... Foi assim. Não saiu do jeito que eu gostaria, saiu o possível, mas não saiu também do jeito que o Alcides pretendia. [...] Mesmo que essa dissertação tenha ficado um pouco rasa...[foi concluída]” (E9).

*Para continuar...*

Esta primeira aproximação analítica, a partir das revelações dos orientadores pesquisados, deixa bastante expostos os contornos tipicamente humanos do processo de orientação e da própria figura do orientador: um personagem que se angustia, se irrita, se alegra, se frustra, se arrepende. Por um lado, desmistifica a sua função e, por outro, mostra a complexidade de sua tarefa, uma vez que se trata de lidar não apenas com mais uma produção escrita escolar para avaliação, mas, com a vida dos orientandos, seus projetos existenciais, suas idiossincrasias, suas crenças mais viscerais. Uma tese ou dissertação exige a convergência de praticamente todas as energias vitais, investindo nesse escrito peculiar sangue, suor e lágrimas, tanto por parte do orientando como do orientador. São vidas que excedem a atividade institucional. Com o passar do tempo, as histórias contadas por quem as viveu, em geral se revestem de um tom tragicômico, como pudemos ver em algumas das passagens citadas.

Esta imersão na miudeza da empiria, focalizando desta vez os obstáculos à orientação, além de necessária como passo para teorizações de maior fôlego, situa a orientação num ponto nodal e estratégico, que extrapola as relações orientador-

orientando/s, evidenciando o quanto as políticas nacionais de pós-graduação, pesquisa e produção científica atravessam o processo de formação de pesquisadores, marcando, indelevelmente, a quantidade e qualidade do que se vem produzindo em termos de conhecimento no país.

Socializar a riqueza da experiência deste profissional do conhecimento, poderá levar a ampliar a consciência de sua relevância, valorizando-o, minimizando saudosismos de supostas épocas melhores, e potencializando-o para enfrentar as vicissitudes do presente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores no Brasil (1990-1198). Brasília: Mec/Inep/Cmped, 2002

ANPED. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo, setembro de 1999

BELO, D.; JAEGGER, Z. (orgs.). **Pesquisador ou Professor?** O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2002

BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & Texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo/Passo Fundo: Plexus/EDIUF, 1997 (segunda ed.: Summus Editorial)

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo/ Florianópolis: Cortez/UFSC, 2002

BUENO, B. O.; AQUINO, J. G.; CARVALHO, M. P. de. Apresentação. In: **Política de publicação científica em educação no Brasil hoje**. Estudos e Documentos, Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 43, 2002

CASTRO, Cláudio de M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo/ Florianópolis: Cortez/UFSC, 2002

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo/Florianópolis: Cortez/UFSC, 2002

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo. FCC, n.73, p-p 67-75, maio 1990.