



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

**OS DISCURSOS DE EGRESSOS ACERCA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO
DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPA**

Belém – Pará

2011

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

**OS DISCURSOS DE EGRESSOS ACERCA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO
DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Currículo e Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Laura Maria Silva de Araújo Alves.

Belém – Pará

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Silva, Márcio Oliveiros Alves da.

Os Discursos de egressos acerca da construção e escrituração da dissertação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA; orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva de Araújo Alves. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Ex-alunos. I. Título.

CDD - 22. ed.: 378.007

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

**OS DISCURSOS DE EGRESSOS ACERCA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO
DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Currículo e Formação de Professores, sob orientação da Professora Doutora Laura Maria Silva de Araújo Alves.

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Laura Maria Silva de Araújo Alves – ICED/UFPA

Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva – CCSE/UEPA

Examinadora - Externa

Prof. Dr.^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – ICED/UFPA

Examinadora - Interna

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

“...Valeu a Pena? Tudo vale a Pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”(PESSOA,
1998)

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de realizar o Curso de Mestrado e cumprir a missão de materializar um trabalho de pesquisa acadêmico na Universidade Federal do Pará.

À Nossa Senhora da Imaculada da Conceição, a São José e as Entidades Religiosas por sempre estarem iluminando a minha capacidade de ter Fé na Esperança de que “tudo no final dará certo”.

À minha mãe Lúcia e ao meu pai (hoje em outra dimensão), meus criadores e incentivadores no mundo estudantil;

Ao meu pai de criação Sérgio Rosa, meu eterno tesouro de compromisso com as palavras gratidão e sinceridade;

Às assessoras Eufrosina Bezerra e Marly Kato do Conselho Estadual de Educação do Pará, pelas mãos que encontrei pela estrada da vida profissional;

Às pessoas especiais encontradas e conquistadas, Professor Mário Brasil, Professora Marilucia Oliveira, Herodoto Silva e Ildilene Leal;

Aos meus amigos, desculpo-me pelas ausências no ciclo de amizade;

À minha Santificada Orientadora, Professora Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves pelo seu voto de confiança desde a entrevista na seleção do mestrado, pelo convencimento a minha pessoa em não abandonar a pós - graduação, pela paciência bem humorada, e pelos momentos de orientações cirúrgicas, em que os seus conhecimentos, competência e dedicação impulsionaram a construção e escrituração da dissertação acadêmica;

Aos professores examinadores, Salomão Antonio Mufarrej Hage, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva e Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos por um processo tranqüilo e educativo quanto as suas recomendações para o aperfeiçoamento da construção deste trabalho;

Aos Funcionários da Secretaria da Pós-Graduação de Educação, colegas de turma e Alunos egressos (sujeitos da pesquisa), obrigado pela colaboração e por participarem de forma produtiva para execução deste trabalho acadêmico.

A todos, muito grato!

RESUMO

O presente estudo objetiva verificar nos discursos dos alunos egressos a trajetória do trabalho de construção e escrituração de Dissertações Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. É sabido que geralmente os alunos ingressantes na Pós-Graduação encontram dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a elaboração e escritura da pesquisa, sobretudo na construção das etapas do texto da dissertação acadêmica. Constam-se, também, que nas fases de qualificação e defesa do texto de Dissertação, sinalizados em atas, os alunos expressam como um momento de desenvolvimento difícil acerca da atividade discursiva de metacognição que circunscreve a maneira de compreender e fazer a construção e escrituração das Dissertações. A problemática que norteia a referida pesquisa é: *como foi a trajetória do trabalho de construção e escrituração de sua dissertação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará?* Dessa problemática principal questionamos ainda: Quais os discursos dos alunos egressos sobre as dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a elaboração e a escrituração das Dissertações Acadêmicas? Quais os componentes que contribuem para a construção e escrituração das Dissertações Acadêmicas nos discursos dos alunos egressos? Quais as aprendizagens mais significativas durante o período de construção e de escrituração das etapas das Dissertações Acadêmicas? Para responder essas questões pretendemos: (1) Mapear a partir dos discursos dos alunos egressos as dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a elaboração e a escrituração das Dissertações Acadêmicas; (2) Identificar por meio dos discursos dos alunos egressos os componentes que contribuem para a construção e a escrituração das Dissertações Acadêmicas; (3) Analisar os discursos dos alunos egressos referentes à maneira de compreender e fazer a construção e a escrituração das etapas das Dissertações Acadêmicas. O critério da pesquisa foi trabalhar com as quatro primeiras turmas de alunos, 77 alunos, que se tornaram egressos nos anos de 2005 a 2008 do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de três instrumentos de coleta de dados: documentos, questionário e entrevista. Os resultados são analisados no discurso bakhtiniano. Os resultados indicam que os alunos egressos durante as etapas de construção e escrituração da dissertação acadêmica sinalizam como dificuldade o ato de compreender formações discursivas teóricas, levaram bastante tempo para elaborar na escrita a sua formulação discursiva teórica e sugerem maiores oportunidades com experiências de pesquisa.

Palavras-chave: Discurso. Metacognição. Formação. Egressos.

ABSTRACT

This Research Working held scientific arguments about the issue of Construction & Rewriting Academic Texts. The research object is the Construction & Rewriting Dissertations Academic of alumni of the Graduate Institute of Science Education, Universidade Federal do Pará. The problems that affect the object of research is that - What are the difficulties and Metacognitive Strategies encountered during the construction process and Bookkeeping Academic Dissertation in Speech Student Alumni Program Graduate Education in UFPA? And as a range of action we intend to investigate the discourse of students who graduate from the difficulties encountered and the metacognitive strategies during the course of construction and bookkeeping Academic Dissertation. Consequently, this goal uses of theoretical and methodological analysis of Bakhtin's Dialogic Discourse (1992,2003), which breaks it into a quantitative approach to map the data through the closed questionnaire online and a qualitative approach to identify the interviews (in character - narratives) the difficulties and metacognitive strategies found throughout the construction process and Bookkeeping Academic Dissertation in the text of discourses Students Alumni and later run the crossing of quantitative and qualitative data to analyze the process of Academic Education. So the study gives the opportunity to demonstrate through evidence the process of the exercise of intellectual experiences in the Graduate level that constitutes Dialogism by the speeches of former students regarding the field of discursive work Academic Dissertation. Methodologically, the research was developed from three data collection instruments: documents, questionnaire and interview. The results are analyzed according to Bakhtinian discourse. The results indicate that graduating students during the stages of construction and writing of the academic dissertation showed up as difficulty the act of understanding theoretical discursive formations, they spent a long time to elaborate on the writing theoretical discursive formulation and suggest more opportunities on research experience.

Key-words: Discourse. Metacognition. Education. Graduating Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOLL: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NAEA: Núcleo Altos dos Estudos da Amazônia

NECAPS: Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental, e Práticas Sociais

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio do Janeiro

PUC - SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UNAMA : Universidade da Amazônia

UFPA: Universidade Federal do Pará

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

PPGEAD: Programa de Pós-Graduação de Lato Sensu a Distância

FACINTER: Faculdade Internacional de Curitiba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos alunos egressos da UFPA.....	27
Quadro 2: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações...30	30
Quadro 3: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações...30	30
Quadro 4: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações.....	31
Quadro 5: Distribuição por Linha de Pesquisa do Mestrado da UFPA.....	34
Quadro 6: Distribuição dos Ingressantes no Mestrado da UFPA.....	34
Quadro 7: Distribuição dos alunos Egressos do Mestrado da UFPA.....	35
Quadro 8: Amostra dos Artigos selecionados pela pesquisa.....	43
Quadro 9: Amostra das Dissertações e Teses selecionadas pela pesquisa.....	45
Quadro 10: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa.....	46
Quadro 11: Amostra dos Artigos selecionados pela pesquisa.....	49
Quadro 12: Amostra das Dissertações e Teses selecionadas pela pesquisa.....	50
Quadro 13: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa.....	51
Quadro 14: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa.....	56
Quadro 15: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos da dissertação do Pesquisador.....	115

GRÁFICOS

Gráfico 01: Tipo de pesquisa que realizaram na dissertação de Mestrado.....	36
Gráfico 02: Instrumento de Pesquisa utilizado na dissertação de Mestrado.....	36
Gráfico 03: Razão Motivacional que o (a) levaram a Ingressar no Mestrado.....	69
Gráfico 04: Ação que mobilizaram a construir o seu Projeto de Pesquisa para a seleção do Mestrado.....	69
Gráfico 05: O Ponto que ajudou a progredir no desenvolvimento da dissertação acadêmica.....	74
Gráfico 06: Após a Seleção do Mestrado.....	74

Gráfico 07: O fator que mais ajudou nos momentos de Orientação.....	76
Gráfico 08: O momento que houve progressão quanto ao desenvolvimento da Dissertação..	77
Gráfico 09: Dificuldade em relação às habilidades investigativas necessárias para o desenvolvimento da sua Dissertação de Mestrado.....	80
Gráfico 10: Com relação ao momento de Qualificação, o item sinalizado pela Banca para melhorar o trabalho da Dissertação Acadêmica.....	81
Gráfico 11: De acordo com a Opinião da Banca, o item que o egresso melhorou da Qualificação para a Defesa quanto à construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	82
Gráfico 12: Na visão do aluno egresso, o item que melhorou da Qualificação para a Defesa quanto à construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	82
Gráfico 13: O Ponto de maior dificuldade durante o processo de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	91
Gráfico 14: O item que se tornou significativo em sua aprendizagem durante o processo de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	91
Gráfico 15: Durante a execução das ações elaboradas no Plano Metodológico, o item que representou maior dificuldade para a construção e escrituração da dissertação acadêmica.....	93
Gráfico 16: Os espaços que os alunos egressos transitaram ou utilizou para a construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	94
Gráfico 17: As Leituras que mobilizaram mais o desenvolvimento da construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.....	97
Gráfico 18: Com a leitura dos Textos Acadêmicos, o aspecto que mais ajudou no desenvolvimento da escrita da dissertação acadêmica.....	98
Gráfico 19: Após a leitura dos Textos Acadêmicos utilizado como estratégia metacognitiva.....	98
Gráfico 20: O item da dissertação que mais tempo levaram para escrever.....	101
Gráfico 21: O item da dissertação que mais reescreveram	102
Gráfico 22: Contribuição do movimento de reescrever o texto da dissertação.....	102
Gráfico 23: Sugestão para melhoria da construção e escrituração da Dissertação de Mestrado.....	106
FIGURA	
Figura 01: A Dinâmica do Pensamento Científico.....	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Trajetória da Construção e Escrituração Acadêmica	12
O ato de confabular impulsiona a idéia de pesquisa.....	13
Desenho da Pesquisa.....	16
Problemática.....	17
Objetivos da pesquisa.....	18
Procedimento metodológico.....	19
Local da pesquisa.....	19
Caracterização do Programa de Pós-Graduação em Educação.....	20
Sujeitos da pesquisa.....	21
Procedimento de coleta de dados.....	26
Instrumentos para a geração de dados.....	27
Pesquisa documental.....	27
Questionário.....	32
Entrevista.....	35
Encaminhamento analítico.....	38
Estruturação do texto.....	39
CAPÍTULO I - A Formação da Singularidade da Pesquisa.....	40
1.1. Mapeando os estudos acadêmicos.....	41
1.2. Construção e Escrituração Acadêmica.....	42
1.3. Metacognição: a maneira de compreender e fazer o conhecimento.....	48
1.4. A Formação discursiva: espaço do movimento educativo da experiência acadêmica do sujeito.....	55
CAPÍTULO II – Os Discursos dos Alunos Egressos.....	63
2.1 – A trajetória: modo de pensar e fazer a escrituração da Dissertação Acadêmica.....	64
2.2 - Formação Discursiva dos Sujeitos Egressos: espaço de reconfiguração durante as etapas de construção e da escrituração Dissertação Acadêmica.....	67
2.3 – Metacognição: o movimento da cognição humana percebida durante as Atividades Discursivas dos Egressos acerca da construção e escrituração da dissertação acadêmica.....	87
2.4 – A aprendizagem mais significativa durante o período de construção e de escrituração das etapas da Dissertação Acadêmica.....	103
O Entre Lugar das Formações Discursivas: o modo de pensar e fazer a construção e de escrituração das etapas da Dissertação Acadêmica.....	114
Referências.....	119
Apêndice.....	124

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO ACADÊMICA

“[...] no início do Curso para quem era militante que escrevia tudo com chavões né, de parece panfletos de Sindicatos e depois você ter um crescimento na sua escrita, eu acho que foi bastante relevante ouvir isso no final do Curso ... aprende escrever um texto científico[...]”

(Informante B, ano de egresso 2005)

“[...] eu sinto essa coisa do aprofundamento teórico me ajudou, eu não digo que sair satisfeita cem por cento, eu queria ter mais, ainda preciso mais, mas foi muito bom, conseguir crescer, eu sinto que eu cresci, principalmente minha visão, acho que sempre busquei lá no mestrado que me ajudou nisso, essa coisa de aprofundar teoricamente, pra eu poder melhorar a minha prática e a minha visão da Educação da minha prática [...]”

(Informante D, ano de egresso 2008)

O ato de confabular impulsiona a idéia de pesquisa

Os estudos relacionados à **Construção e Escrituração do Texto Acadêmico** representam uma escolha quanto à temática de pesquisa que venho desenvolvendo desde o período da graduação. Compreendo o desenvolvimento da construção e escrituração do texto acadêmico como espaço de formação discursiva e de intervenções pedagógicas nas formações discursivas dos escreventes, que envolve aspectos como: cognitivo, lingüístico e social. Cada sujeito manifesta a sua mobilidade acadêmica a partir do momento que expressa a sua maneira de pensar e fazer a elaboração da escrita dos textos acadêmicos. Isso exige de cada escrevente um trabalho quanto a sua disciplina acadêmica referente à apropriação dos processos de experiências das produções dos textos acadêmicos.

Essa forma de entender a construção e escrituração do texto acadêmico, e em virtude das minhas inquietações, é que o presente estudo se divide em 03 (três) momentos da minha experiência na Universidade.

O primeiro momento é na condição de aluno (universitário) do curso de Letras (Universidade Federal do Pará) e do curso de Pedagogia (Universidade do Estado do Pará), ambos em 2004, em Belém.

O movimento de construir e escrever textos acadêmicos passou a me incomodar desde os primeiros anos de Universidade. Tal inquietação é manifestada de maneira latente nas disciplinas de metodologia do trabalho científico, metodologia da pesquisa e trabalho de conclusão de curso, pois as evidências materializam-se por meio dos discursos dos colegas de turma ao demonstrarem dificuldades de construir e escrever resenhas, resumos, artigos, projeto de pesquisa e, sobretudo o trabalho de conclusão de curso (TCC).

O momento em que as dificuldades dos colegas apresentam reciprocidade com as minhas dificuldades de construir e escrever os referidos textos acadêmicos, surgiu a partir da elaboração e da escrituração do primeiro projeto de iniciação científica na UEPA, no segundo ano do Curso de Pedagogia, isto se deve ao processo de interação com ao pensar e ao fazer o movimento das ações da pesquisa acadêmica. Nesse processo de submeter um projeto de pesquisa para um determinado edital, realizei várias ações como: levantar dados acerca da temática, ler e escrever resenhas de livros e artigos de periódicos acadêmicos, fazer discussões e construções de idéias para serem escritas nos componentes do projeto (título, problema, objetivo – geral – específico, justificativa, referencial teórico, metodologia, cronograma de execução).

Uma vez que o Projeto foi aprovado, passei a desenvolver os primeiros passos da experiência de construir e escrever o trabalho de pesquisa. Percebo que antes, durante, e após o desenvolvimento do projeto de iniciação científica, demonstrei várias dificuldades de estabelecer os significados expressos durante as atividades exigidas do trabalho de pesquisa, desde o modo de leitura dos textos acadêmicos e produção de Resenha até a ação de relacionar teoria com o dado empírico em que executei as primeiras escritas das reflexões obtidas com a pesquisa por meio da organização e sistematização do trabalho de pesquisa. A minha oportunidade de trabalho com a pesquisa possibilitou desenvolver os primeiros passos de formação discursiva quanto ao modo de construir e escrever a partir das dificuldades de mobilidade acadêmica como o estudo das leituras e escrita dos textos acadêmicos (fichar, resumir, resenhar, dentre outras).

Tais dificuldades foram notadas, quando realizei a disciplina de metodologia da Pesquisa – atividade principal era a elaboração e a escrituração do projeto de pesquisa para ser, no futuro, convertido em um relatório de pesquisa, ou seja, TCC – durante o segundo semestre do terceiro ano das duas Graduações (Pedagogia e Letras), percebo uma aproximação das proferidas dificuldades manifestadas no período do projeto pelos colegas de turma.

Conseqüentemente, isso me chamou atenção e passei a observar e a acompanhar o desenvolvimento dos colegas quanto aos seus modos de pensar e fazer uma pesquisa acadêmica. A ação era caracterizada como “ajuda aos colegas de turma” por meio de várias conversas, antes e após às aulas, e até mesmo pelos corredores do campus, seja na UFPA ou na UEPA. Esses diálogos desenvolvidos permitiram um desenho acerca de um mesmo fio discursivo de aproximações e particularidades no modo de compreender e fazer a escritura dos textos acadêmicos a partir das dificuldades manifestadas por mim e pelos colegas de turma.

As experiências acadêmicas passaram a permear a minha formação discursiva de investigação. Isso possibilitou a substanciar e centrar um foco de estudo a respeito das dificuldades de construção e escrituração dos textos acadêmicos. Contou-se, também, com elementos que impulsionaram o estudo como: o processo da iniciação científica e da monitoria voluntária com um professor da UEPA – campus Belém, o qual ministrava geralmente as disciplinas de metodologia do trabalho científico e metodologia da pesquisa na

graduação de Pedagogia e produção do conhecimento científico, no Curso de Especialização de Psicopedagogia.

O trabalho realizado na sala de aula pelo professor despertou-me, mais ainda, o interesse quanto às dificuldades que os alunos apresentavam. Passamos, dessa forma, a montar um banco de dados, composto por projetos de pesquisa, pois cada aluno desenvolvia três (03) versões ao longo da disciplina, e assim tínhamos uma idéia em relação ao movimento de construção e escrita de cada aluno. O referido docente tornou-se meu orientador do projeto de iniciação científica, instante em que tive a possibilidade de executar e descobrir minhas primeiras dificuldades em realizar os movimentos do trabalho de pesquisa, e principalmente a geração de sentido das ações de pesquisa bibliografia, resenhas, produções de ofícios, roteiro de entrevista, técnica de observação, registro do diário de campo e produção de relatório.

A formação do fio discursivo acerca das dificuldades dos alunos juntamente com as minhas, levaram-me desenvolver atividades acadêmicas em eventos como nas semanas acadêmicas dos referidos cursos. Passei a realizar minicursos e oficinas sobre as questões da leitura, da escrita e a produção oral dos textos acadêmicos na Universidade. De início, pensava que não haveria tanta procura, mas quando entrava na sala o número de pessoas era acima do previsto pelos organizadores da semana.

Os participantes dos minicursos eram formados em sua maioria de graduandos em seu primeiro e último ano dos Cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciência da Religião, tinham a expectativa de o mini-curso ou oficina que pudesse esclarecer as normas da ABNT. Entretanto, no decorrer do minicurso, perceberam que a relação de estabelecimento de sentido entre as ações de leitura, fichamento, resumos, resenhas, artigos, relatório de pesquisa, os eventos científicos, periódicos e trabalho de conclusão e conteúdo do curso específico, representa o movimento das práticas discursivas do estudo e da autoria acadêmica. O momento de maior ápice era o instante em que visualizara *o corpus* dos projetos de pesquisas em três (03) versões, a maneira que outros alunos iam melhorando o seu estilo de construir e escrever. E, quando terminava o minicurso ou a oficina, queriam continuar a marcar encontros na sala de pesquisa do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental, e Práticas Sociais (NECAPS – UEPA, campus Belém).

Além dos meus colegas de turma, passei a ajudar também os participantes dos minicursos e oficinas, ou seja, a investigar outras dificuldades referentes aos modos de construir e escrever os textos acadêmicos. A cada interação oportunizada com alguns desses alunos, era o

momento que realizar o estudo acerca dos seus discursos, por meio de meias e longas narrativas, suas dificuldades e maneiras de fazer a compreensão e a escrita das operações executadas no movimento de construir e escrever o texto acadêmico.

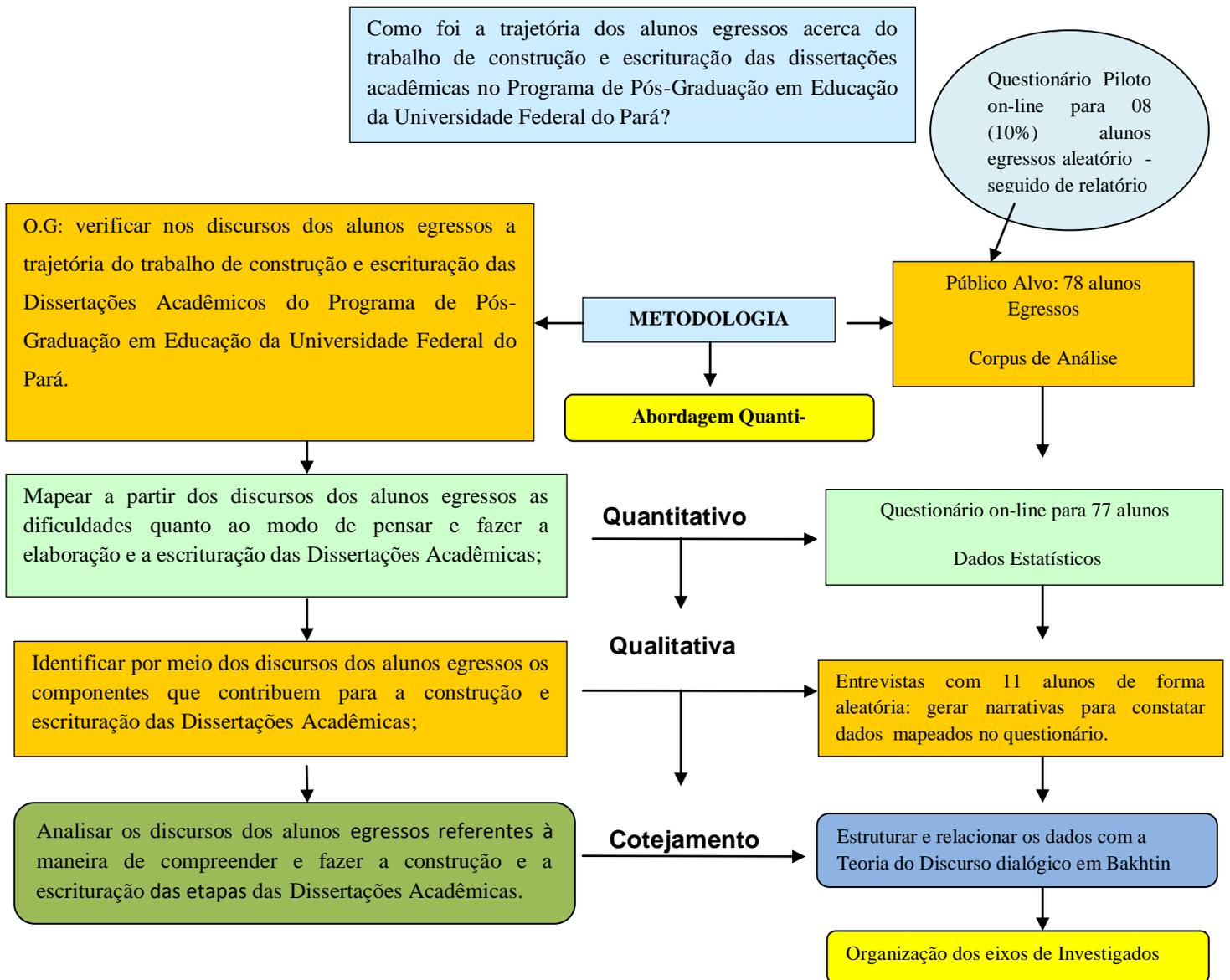
O modo de compreender e fazer os textos acadêmicos tornava-se sempre um ponto de exigência de pesquisa acadêmica, porque requer de cada aluno pensar a partir das suas dificuldades, ou seja, traduzir em uma investigação que tratasse das maneiras de construir e escrever os textos acadêmicos dos alunos de graduação de Pedagogia.

O segundo momento é o amadurecimento acadêmico de uma ideia de pesquisa, após a graduação e a especialização, que se tornou um projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado. O interesse pela pesquisa acadêmica durante o encerramento do evento científico da Pós-Graduação em Letras, realizado, em 2008, no auditório Francisco Paulo Mendes do Instituto de Letras e Comunicação Social, quando da palestra proferida pela professora Doutora Laura Maria Silva Araújo Alves sobre o projeto de pesquisa intitulado “Desempenho em Leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de pedagogia da UFPA”. Após a sua apresentação, percebi uma formação discursiva de pesquisa impulsionando outra situação de pesquisa, isto é, visualizei uma situação de pesquisa exequível e senti segurança para começar a desenhar de fato o projeto de mestrado a partir da interação com outra formação discursiva de pesquisa.

O terceiro momento se deu no ingresso do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, em 2009, quando apresentei o projeto “*Representações sociais da apropriação dos gêneros acadêmicos de pedagogos em formação na UFPA*”. Já como aluno do curso do mestrado, realizei as reformulações e revisões no projeto e decidi junto com minha orientadora mudar a temática para a construção e escrituração de texto acadêmico com foco em dissertações acadêmicas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Desenho da pesquisa

O desenho e a exposição do organograma, a seguir, são para demonstrar o movimento intelectual da ação do pesquisador, principalmente quanto aos objetivos específicos proporcionar uma reciprocidade quanto à abordagem e o instrumento metodológico da pesquisa para constituir o corpus da pesquisa. Dessa forma, possibilitou a extensão da argumentação teórica e metodológica.



Problemática

A fase de solidificação da temática de pesquisa da dissertação de mestrado passou a ser confirmada a partir do momento que as evidências começaram a surgir por meio do estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. O Programa de Mestrado em Educação, da principal Universidade da região Norte, tem, de um lado, como proposta promover a formação do pesquisador para ser capaz de potencializar os estudos teórico-metodológicos dentro das abordagens educacionais e, de outro lado, orientar e desenvolver projetos de pesquisas acadêmicas para a melhoria da educação na região amazônica.

O desenvolvimento da construção e escrituração dos textos acadêmicos apresenta vários obstáculos ao longo da formação universitária e traduz um exercício contínuo de interlocuções e socializações do conhecimento científico. Com relação à dissertação acadêmica não seria diferente. Tais dificuldades começam a ser evidentes, quando o universitário vai conquistando etapas na vida acadêmica, pois o nível de exigência vai aumentando. Exemplo disso é a dificuldade enfrentada durante o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, pois pleitear uma vaga, para cursar o mestrado, significa passar por prova dissertativa, avaliação de projeto de pesquisa e entrevista. As etapas do processo seletivo exigem do candidato habilidades na escrita e oralidade, além de habilidades argumentativas e interpretativas. É importante ressaltar que essas habilidades serão necessárias para o aluno durante todo o mestrado.

Diante dessa preocupação, norteia-se como problemática central desta pesquisa a seguinte: Como foi a trajetória dos alunos egressos acerca do trabalho de construção e escrituração das dissertações acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará?

Dessa problemática principal questionamos ainda:

- Quais os discursos dos alunos egressos sobre as dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a elaboração e escrituração das Dissertações Acadêmicas?
- Quais os componentes que contribuem para a construção e escrituração das Dissertações Acadêmicas nos discursos dos alunos egressos?
- Quais as aprendizagens mais significativas durante o período de construção e de escrituração das etapas das Dissertações Acadêmicas?

Objetivos da pesquisa

A partir dessas questões, a pesquisa de dissertação tem como objetivo verificar nos discursos dos alunos egressos a trajetória do trabalho de construção e escrituração das Dissertações Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Diante desse objetivo maior pretendo:

- Mapear a partir dos discursos dos alunos egressos as dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a elaboração e a escrituração das Dissertações Acadêmicas;

- Identificar por meio dos discursos dos alunos egressos os componentes que contribuem para a construção e a escrituração das Dissertações Acadêmicas;
- Analisar os discursos dos alunos egressos referentes à maneira de compreender e fazer a construção e a escrituração das etapas das Dissertações Acadêmicas.

Procedimento metodológico

A pesquisa foi realizada com 77 alunos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA de 2003 a 2008, sendo que 39 da Linha de Currículo e Formação de professores e 38 da Linha de Políticas Públicas Educacionais. Para coleta de dados, utilizou-se de três instrumentos: documentos, questionário e entrevista. Inicialmente, realizou-se a pesquisa documental na Secretaria do Programa de Pós-Graduação no sentido de coletar dados dos alunos por meio de análise das (a) fichas de entrada de cada aluno, (b) atas de qualificação e (c) atas de defesas, além de outros documentos.

Em seguida, aplicamos o questionário, de caráter piloto, para ajuste e validação das perguntas, semi-fechada em ambiente virtual, do instrumento de pesquisa que contou com uma amostra de 08 sujeitos dos 77 egressos sobre os componentes discursivos significativos durante a construção e escrituração das dissertações no mestrado. Uma vez que o questionário foi ajustado, tornamos a aplicar o instrumento, caráter fechado em ambiente virtual, para obter os dados relativos aos elementos discursivos que foram envolvidos nas etapas dos desenvolvimentos de construção e escrituração dos 77 alunos egressos do Mestrado. Por fim, utilizou-se da entrevista semi-estruturada com uma amostra de 08 dos 77 alunos egressos do curso com o objetivo de identificar as dificuldades e os componentes discursivos encontrados pelos alunos durante sua trajetória no mestrado ao construir e escrever suas Dissertações acadêmicas.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará. A escolha do local é justificada pela pesquisa exploratória, em que se efetuou o levantamento e o estudo das temáticas abordadas nas dissertações dos alunos dos anos anteriores a turma 2009 – 2010 (significa dizer quanto às turmas: 2003-2005, 2004-2006, 2005-2007, 2006-2008, 2007-2009 e 2008-2010).

Identificou-se, dessa forma, uma dissertação acadêmica que toma a referida pós-graduação como seu local de pesquisa científica, ou seja, a partir da Dissertação de Cinara Bahia (turma 2008-2010) – *A Consolidação da Formação do Professor – Pesquisar da Pós-Graduação em Educação da UFPA: O(s) Produto(s) Científico(s)*. Essa Dissertação teve como objeto de pesquisa a Consolidação da Formação Pesquisador dos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Assim, este trabalho de pesquisa escolhe de forma pertinente como lócus o Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED, doravante), e com objetivo de focar a temática da construção e escrituração da Dissertação Acadêmica de alunos egressos.

Caracterização do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

A caracterização do PPGED foi adquirida por meio do acesso ao site www.ufpa.br/ce/ppged e visitas aos arquivos da Secretaria da referida Pós-Graduação. Para ter contato com os documentos dos Arquivos da Secretaria tive que apresentar um memorando escrito pela minha orientadora professora, Laura Maria Silva Araújo Alves, ao coordenador do PPGED, a fim de oficializar a autorização das investigações.

As informações foram coletas, seguidas de descrição das características do Programa. As visitas ao referido site e aos arquivos da Secretaria possibilitaram construir o perfil do PPGED em que os alunos puderam se tornar egressos.

Com a pesquisa realizada no referido site houve a possibilidade de ler o histórico do PPGED, o qual sofreu um processo de reformulação por meio de um processo avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2002. O Programa obteve aprovação da CAPES para realizar o seu funcionamento legal de suas atividades acadêmicas, a partir do momento em que o Mestrado Acadêmico foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação (CNE/MEC) pela Portaria nº 1585 de 20 de junho de 2003, cuja avaliação recebeu o conceito quatro e no ano de 2007, mantido o conceito quatro e aprovado o Doutorado Acadêmico em Educação.

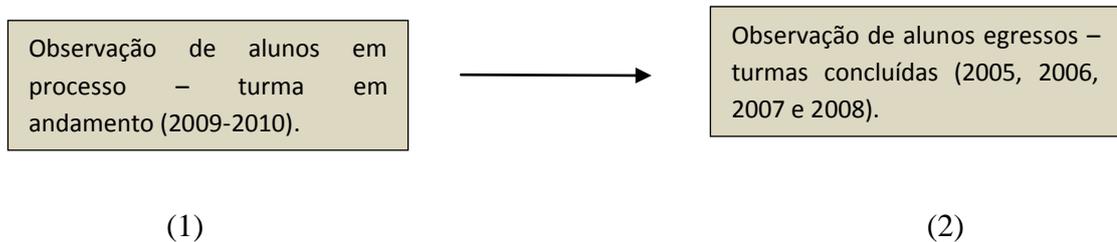
Os objetivos do PPGED estão centrados na formação teórico-metodológica do pesquisador, qualificar o trabalho docente e fomentar a produção e socialização acadêmica. Tem duas Linhas de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais - visa em estudar sobre as ações do Estado e da sociedade voltadas para a educação, especialmente os pressupostos que

fundamentam as políticas públicas educacionais – e Currículo e Formação de Professores - visar estudos de teorias, políticas e práticas curriculares e de formação docente.

Sujeitos da pesquisa

A opção pelos alunos egressos é justificável por meio do exercício intelectual de observações realizadas com a minha própria turma de mestrado (2009-2010), apenas nos três (03) semestres, sendo que no quarto os alunos se dedicam apenas ao desenvolvimento do texto da dissertação, logo a turma se afasta e mantém apenas uma relação direta com o orientador. Além dessa turma, visitei as qualificações e as defesas dos alunos do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação, a fim de verificar os elementos discursos que circulam no campo da construção e escrituração da dissertação acadêmica.

Não poderia perder o foco de refletir o caminho percorrido pelos alunos ingressos no Mestrado até a sua saída com a defesa da dissertação:



A consolidação do atinente problema de pesquisa veio por meio do acompanhamento da turma (1), a qual me ajudou a fazer o principal questionamento: *se nós que estamos em processo, sentimos claras dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a construção e escrituração da proposta de dissertação acadêmica, logo seria fundamental pesquisar os alunos que já se tornaram egressos (2) do proferido Programa de Pós-Graduação em Educação, porque passaram pelo processo de dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer a construção e escrituração acerca da dissertação acadêmica, sendo que esses dispõem de uma formação de experiência intelectual quanto ao fazer acadêmico – mediante as dificuldades puderam desenvolver um modo de compreender e fazer criação e a materialização do trabalho escrito de dissertação.* Ou seja, precisei acompanhar o processo (turma em andamento) para visualizar as evidências que podem melhor se expressar pelo discurso no resultado do processo (em turmas concluídas).

Isso foi possível, quando iniciei os estudos na área da metacognição por volta do final do primeiro semestre de 2009, aguicei as percepções teóricas ao relacionar análise dialógica do discurso e a metacognição, em que a relação permite por meio dos discursos perceber a maneira que cada sujeito compreende e auto-regula o seu conhecimento aprendido referente ao modo de fazer a construção e escrituração do texto acadêmico, e desencadeia o pensamento da metacognição ser entendida como atividade discursiva que emerge no movimento do Dialogismo durante o processo de Formação Discursiva de sua Experiência Acadêmica, o qual envolve elementos como o cognitivo, linguístico e social.

Desse modo, passei a refinar as observações pelo envolvimento – construção e registro de um diário experimental - durante as aulas das Disciplinas de Seminário de Dissertação II (15 horas, crédito 01 e comprometido em discutir o trabalho teórico-metodológico) e Seminário de Dissertação III (15 horas, crédito 01 comprometido em discutir o desenvolvimento das dissertações em elaboração), enquanto que o Seminário de Dissertação I (15 horas, crédito 01 comprometido em discutir o desenvolvimento do problema de Pesquisa) realizei apenas uma reconstrução por meio do processo de memória das situações do comportamento humano expressado por meio do Discurso. Soma-se, ainda, o Seminário Temático I (30 horas, crédito 02 Aprofundamento de temas específicos relacionados à linha).

Tive a chance de realizar alguns registros no diário de observações. Os registros me chamaram atenção dentro da circunscrição dos 03 primeiros semestres (no curso de mestrado de 02 anos, 2009 e 2010) que o processo de incerteza se manifesta constantemente, ou seja, a cada instante que o sujeito pensa em ter encontrado ou criado procedimentos e justificativas para possibilitar a viabilidade do trabalho de escrita da dissertação, proporciona ao sujeito a mobilização plástica de um conjunto de operações intelectuais teórico-metodológica cada vez mais elaborada e concisa a fim de tornar o caminho da pesquisa relativamente estável, bem como Salomon (2006, p.11) ratifica nosso argumento por meio de um esboço da figura 01:

Figura 01: A Dinâmica do Pensamento Científico



Fonte: Figura esboçada por Salomon (2006, p.11)

Esse esboço tornou-se companheiro durante o trajeto do pensar e fazer acadêmico. No primeiro semestre na disciplina Seminário de Dissertação I (2009), a qual se preocupa em desenvolver e definir o objeto - o problema – e os objetivos da pesquisa. Nessa disciplina, a maioria chega certo de que os componentes do projeto de pesquisa já se encontram definidos, mas no decorrer das exposições dos trabalhos, fica notório que a maneira de pensar e fazer a escrituração dos seus os objetos são prejudicados no instante de construir e escrever no plano do texto, que por sua vez ficam desconexas com os problemas e seus objetivos. O objeto de pesquisa possibilita demonstrar uma inter-relação entre os campos de conhecimento científicos, o qual se direciona o aporte teórico capaz de um olhar novo da explicação científica.

No segundo semestre, na disciplina Seminário de Dissertação II (2009), a qual se preocupa em desenvolver o trabalho teórico-metodológico, a maioria, mais uma vez sentiu dificuldade ao perceber a materialidade teórica e metodológica. É necessário demonstrar a compatibilidade nos instrumentos de pesquisa para gerar ou constituir com o *corpus* da pesquisa, com cada objetivo específico e geral – representa ação do sujeito em fazer o projeto, para assim responder ao seu problema incide em seu objeto de pesquisa. O problema de pesquisa direciona qual aspecto teórico deve ser trabalhado com o seu objeto, a abordagem, o tipo e os instrumentos de pesquisa. A vontade de realizar a pesquisa demonstrou distanciamento na maneira sistemática de executar o movimento do trabalho de pesquisa.

Essa ideia se expressa no momento que realizamos a produção do Estado da Arte durante a Disciplina de Seminário Temáticos I (segundo semestre de 2009). A maioria da turma começou a reconstruir e a reescrever seu trabalho de pesquisa, pois a turma passou a estar em contato com outros trabalhos de pesquisa, significa dizer que os trabalhos acadêmicos demonstraram seus modos de pensar e fazer a construção e escrituração de outros autores. Percebo, nesse instante, que a turma sofreu em sua formação discursiva uma intervenção de outras formações discursivas quanto aos seus modos de pensar e fazer as escritas dos trabalhos acadêmicos.

No primeiro semestre de 2010, a disciplina Seminário de Dissertação III, a qual se preocupa com desenvolvimento do texto de dissertação. Por mais que, parte da turma estivesse passada pela fase de qualificação, nós ainda continuávamos a sentir dificuldade em construir e escrever o material da pesquisa, e ser capaz de trabalhar o espaço, tempo e movimento epistemológico da pesquisa ao longo dos capítulos, isto é, operacionalizar o conteúdo da pesquisa de acordo com cada estilo de escrita que cada sujeito autor possui. Apesar de cada sujeito ter amadurecido o seu entendimento do que está pesquisando, por ter realizado o estado da arte, por visitar as fontes documentais bibliográficas e outros por passar pela pesquisa empírica. Entretanto, ao relacionar o problema e as fontes de pesquisa geram dificuldades quanto ao modo de pensar e fazer, principalmente no que concerne a maneira de filtrar as fontes por meio das categorias de análise.

Então, as observações marcam alguns pontos como ensinamento para efetuar esta pesquisa. O sujeito tem de ter paciência ao ouvir os questionamentos e recomendações feitas para o seu trabalho, pois o tempo, o espaço e movimento de reflexão poderá justificar se o questionamento ou a recomendação é pertinente ou inerente para a formação de sua maneira de pensar e fazer o seu trabalho de pesquisa, exemplo disso são os diálogos entre professores e os alunos da turma:

- *quero pesquisar 03 Instituições Escolares e utilizar apenas a técnica da observação.*
Disse o aluno.

- *recomendo que você deva fazer a sua pesquisa apenas com uma Instituição Escolar e use a observação, a aplicação de questionário fechado, coleta de narrativas para buscar nos documentos orais uma comparação com os documentos oficiais, pois seu problema de pesquisa exigir tal esforço.* Disse o professor em uma das disciplinas supracitadas.

- *Será professor?....(silêncio)*. Disse aluno.

A sua dificuldade era em mobilizar o modo de pensar e fazer o trajeto de construir e escrever sua pesquisa. Isso proporciona o reconhecimento do seu limite, porque os sujeitos apresentam em dado momento um limite, não se tornou limitado, mas naquele instante ele só consegue pensar até uma dada situação, ou seja, ainda não passou por aquela experiência discursiva em sua formação acadêmica.

Outro ponto marcante é o exercício do limite, principalmente quando se elabora o objeto de pesquisa. O sujeito deseja pesquisar 03 instituições, o recorte da pesquisa poderia ser apenas uma instituição, porque o sujeito ainda não passou pelo processo de seu plano de pesquisa para conscientizar o tempo, espaço, e movimento possível do que se deseja pesquisar. Quando ele passa a executar o plano de pesquisa, começa a vislumbrar as evidências das fontes documentais ou/e empírica, logo outro ponto característico é o fator da decisão justificável do que realmente se pretende trabalhar na dissertação acadêmica, sendo a decisão um comportamento relativo devido ao teor de subjetividade de cada pessoa, uns tem poder de decisão mais rápido do que outros.

Significa afirmar que o processo de formação discursiva de sua experiência acadêmica possui ao menos dois lados a serem postos em diálogos. O primeiro é o período de tempo em que cada sujeito leva para compreender e auto-regular o que aprende, por meio da formação de experiência do exercício intelectual, o qual está em contato com várias formações discursivas. E o período de tempo oficializado pelo PPGED, em que o sujeito necessita construir e escrever num tempo cronológico de vinte e quatro meses a produção da dissertação acadêmica. Logo, o sujeito tem necessidade de promover a conciliação e configuração em sua maneira de pensar e fazer o diálogo entre os referidos os lados.

Por último, o ponto que mais me chamou atenção foi a dificuldade quanto ao trabalho de elaboração do problema de pesquisa por parte da turma. O modo de pensar e fazer a escrituração do problema de pesquisa não é uma atividade discursiva simples de ser realizada, pois ela representa o ponto filosófico em que os sujeitos realizam intensas interlocuções durante toda a elaboração do projeto até a construção e escrituração dos capítulos da dissertação. Nesse instante, a pesquisa não se torna solitária, mas solidária devido à mobilização de interlocuções que os sujeitos realizam para superar as dificuldades por meio de criação de procedimentos obtidos pela formação discursiva que está sofrendo interferência de outras formações discursivas em sua experiência de construir e escrever o

problema de pesquisa, sendo um exercício intelectual dialógico durante sua trajetória do Curso de Mestrado.

Procedimentos de coleta de dados

A mobilização de procedimentos desta pesquisa para a coleta de dados foi o uso da abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa), descrita por autores como Minayo (2000). Conseqüentemente, caracteriza-se por uma metodologia de investigação social. Essa opção é em virtude do ato de investigação está comprometido com o acesso de novos conhecimentos do campo da realidade social acadêmica da Pós-Graduação em nível de Mestrado. Além disso, tornou-se uma chance concreta, de tratarmos de uma realidade da qual nós mesmos, seres humanos, somos agentes (MINAYO, 2000). Houve a possibilidade de surgir dados quantitativos de modo a complementar a pesquisa, pois o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, complementa-se, devido à realidade em questão.

Nesse sentido, possibilita afirmar que os dados quantitativos subsidiaram o fomento dos dados qualitativos (FLICK, 2009), isto é, as descobertas quantitativas facilitaram a combinação de dados para a interpretação das relações existentes entre os componentes dos conjuntos de dados qualitativos permitidos.

Isso se iniciou pelos seguintes passos:

01 - levantamento dos referenciais bibliográficos para aprofundar a discussão teórica e metodológica sobre a pesquisa em questão em dois momentos: a perspectiva teórica Bakhtin e seus estudiosos como BRAIT (2006), FARACO (2009), GOMES - SANTOS (2003), ALVES (2006), referenciais quanto aos relatos de experiências de HESS (2005), BIANCHETTI e MACHADO (2006), CARVALHO (2007), GRENDENE (2007) e SANTOS (2005), para os estudos de metacognição, e no aspecto metodológico MINAYO (2000), SEVERINO (2007) FLICK (2004) e THOMPSON (1992);

02 – critério da Pesquisa: são os alunos egressos dos cursos de Pós-Graduação em Educação da UFPA. As turmas de egressos foram: 2003 - 2005, 2004 - 2006, 2005 - 2007 e 2006 – 2008, pois totaliza um universo **de 78 estudantes egressos e 03 alunos não concluíram o Curso d Mestrado**, conforme as atas oficializadas nas pastas de cada aluno, sendo essas presentes nos arquivos da Secretaria da Pós- Graduação em Educação na UFPA – considerando os egressos que levam acima de 24 meses (mais 6 meses para a defesa e entrega

definitiva). Justifica pelo fato de serem as primeiras turmas após a reformulação e aprovação do atinente Programa de Pós-Graduação. Isso gerou o seguinte quadro:

Quadro 01: Distribuição dos alunos egressos da UFPA

Espaço de Tempo da pesquisa	Número de alunos da Linha de Currículo e Formação de Professores	Número de alunos da Linha de Políticas Públicas Educacionais	Total de alunos que não concluíram o Curso de Mestrado	Total De egresso
2003 – 2005	06	10	01	15
2004 – 2006	07	06	00	13
2005 – 2007	14	13	01	26
2006 – 2008	13	12	01	24
			03	78

Fonte: Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFPA/2010

O estudo teórico sob a regência do referido critério de pesquisa facilitou o amadurecimento da compreensão do problema de pesquisa, logo o trabalho de criação dos instrumentos de pesquisas para a produção de dados esteve orientado pela análise dialógica do discurso de Bakhtin (1992; 2003) que incide na problemática desta pesquisa.

Instrumentos para geração de dados

Após a busca da caracterização do PPGED, realizamos uma pesquisa documental com objetivo de identificação dos alunos egressos e sistematização da lista de contato das primeiras turmas do Mestrado em Educação da UFPA, a fim de aplicarmos posteriormente os instrumentos de pesquisa como o questionário piloto (semi-fechado), questionário validado (fechado) e a entrevista (semiestruturada).

Pesquisa documental

As técnicas da Secretaria da Pós-Graduação informaram que dos 78 alunos egressos de 2003 a 2008 um aluno veio a falecer no ano de 2009. Elas forneceram os dados, foram bastante esclarecedoras quanto ao histórico, os objetivos do Programa e das linhas, a relação de contato telefônico e email de cada aluno organizado por turma, e ainda fizeram a contagem de cada aluno, e quando dizia o nome do aluno, elas lembraram de cada situação de aluno egresso, se foi aluno especial numa turma, mas concluiu em outra turma, aluno que tem ata de

defesa, no entanto não entregou a versão final num prazo de sessenta dias (60), conseqüentemente não recebe o diploma de Mestre em Educação, alguns alunos entregam a versão final impressa, porém não vem acompanhado da forma digital (em CD), fica difícil de disponibilizar a publicação da dissertação no site do Programa no link *Teses e Dissertação*, e um número pequeno de alunos que sofreram o desligamento do programa, normalmente por nota em disciplina (dois conceitos regular em duas disciplinas) ou por não ter conseguido cumprir os prazos para qualificar o texto da dissertação acadêmica.

Pude inspecionar as 78 pastas por aluno de maneira individual no arquivo, com fim de precisar melhor as informações, pois cada pasta comporta a descrição dos dados dos alunos, pois o instrumento pasta de aluno é composto de Currículo Lattes, fotocópias de documentos pessoais (carteira de identidade, CPF, e título de eleitor), as versões do projeto de pesquisa, ficha de preenchimentos de dados para a secretaria do PPGED, e as Atas das Qualificações e das Defesas.

Além de solidificar as suas informações, possibilitaram-me a uma descoberta enriquecedora, a qual aguçou o amadurecimento do problema de pesquisa deste trabalho. A cada leitura dos documentos das pastas dos alunos egressos por turma, percebemos em primeiro momento o desenho da população em que é composta por licenciados em Pedagogia, em segundo lugar são os licenciados em uma disciplina específica como Educação Física, História, Filosofia, Letras, Matemática e terceiro vem de outras áreas, fora da atuação do campo da Educação, como Medicina e Psicologia, ou seja, as turmas acabam reunidas por várias áreas de conhecimento. Em segundo momento, buscamos conferir a lista de alunos egressos dado pela Secretaria do PPGED e comparando com cada pasta de aluno, a fim de computar o número de alunos egressos de maneira exata.

Em terceiro momento, observamos as listas em que o aluno preenche para escrever o contato telefônico, email e endereço a cada semestre que ele realiza a matrícula, a qual vem acompanhada da anuência do orientador e atualização do Currículo Lattes. Isso revelou um dado importante que os alunos são residentes de vários municípios do Estado do Pará e até fora dele, uma dificuldade geográfica para cumprir o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é o mapeamento dos alunos.

Com o quarto momento, um olhar cuidadoso em três (03) elementos contidos nas pastas dos alunos chamou-me atenção o projeto de pesquisa, ata de qualificação e ata de Defesa:



Esse alinhamento dos elementos acima demonstrou uma evidência importante, o movimento ou percurso de construção e escrituração da dissertação acadêmica de alunos egressos, que possui momento de registro oficial como: (1) representa o projeto aprovado que o aluno ingressou no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, (2) ilustra o momento em que o aluno apresenta o texto parcialmente construído e escrito para qualificar, conseqüentemente gera uma ata para registro público e oficial e o (3) expressa o momento em que o aluno apresenta o texto de dissertação acadêmica completo de seu estágio de construção e escrituração para a defesa, conseqüentemente gera uma ata para registro público e oficial.

No entanto, qual o registro ou marca possibilita-me tatear o movimento ou percurso de construção e escrituração da dissertação acadêmica de alunos egressos? Há um elemento que está presente nas três (03) instâncias oficiais – *o título dado a cada trabalho*. Outro elemento são as observações registradas nas atas de qualificações e defesas – as de maiores ocorrências: adequação à ABNT, revisão de regra e norma escrita, melhorar o trabalho teórico-metodológico, principalmente quanto aos elementos espaço, tempo e movimento epistemológico da pesquisa, e análise inicial dos dados – e nas atas de defesas – adequação à ABNT, e revisão de regra e norma escrita. As atas de defesas expressam em seus registros que os alunos em sua maioria conseguiu cumprir e ajustar as recomendações relatadas nas proferidas atas.

De modo que, há possibilidade de caracterizar três (03) comportamentos quanto ao percurso dos trabalhos de construção e escrituração de dissertação acadêmica. Necessitaremos escrever os títulos dos projetos, das qualificações e das defesas, conseqüentemente salvaguardar o nome dos sujeitos da pesquisa por meio de nomes fictícios, sem ter intenção de ferirmos à ética aos alunos egressos, visto que o objetivo desta pesquisa é expressar o movimento ou percurso de construção e escrituração da dissertação acadêmica de alunos egressos:

Quadro 02: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações

Entrada no Mestrado Projeto Aprovado na Seleção	Ata de Qualificação	Ata de Defesa	Sujeitos
Levantamento do Custo-Aluno do Ensino Fundamental em escolas do campo dos municípios paraenses	Indicadores de Custo-Aluno-Qualidade para o Ensino Fundamental em Escolas do Campo de Municípios Paraenses	Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade.	A1
Casa Familiar Rural de Cameté: caminhos ou descaminhos para uma política de Educação para o campo	Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância: um estudo da casa familiar rural de Cameté/PA	Educação do Campo e participação social: reflexões sobre a experiência da casa familiar rural de Cameté / PA.	A2
Pedagogia da Alternância e Formação Cidadã: percepções a partir dos egressos da escola família agrícola de Porto Nacional – TO (EFA)	Pedagogia da Alternância e Formação Cidadã: o caso dos egressos da escola família agrícola de Porto Nacional – TO (EFA)	A Pedagogia da Alternância na visão dos Egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral	A3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFPA/2010

A partir do quadro 02 identificamos três momentos, em que os alunos mantêm uma postura de ajustar sem mudar a proposta de pesquisa, pois suas transformações significam um refinamento de sua proposta inicial.

A seguir visualizamos outra situação:

Quadro 03: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações

Entrada no Mestrado Projeto Aprovado na Seleção	Ata de Qualificação	Ata de Defesa	Sujeitos
Lúdico e Vivências Corporais no Currículo de Educação Infantil.	Memórias da Infância em Belém do Pará nas Primeiras Décadas do Século XX	Memórias (in)visíveis: narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará (1990 - 1950).	B1
A Educação Profissional e as Políticas Públicas no Governo Lula: um estudo de caso da implantação do PROEJA no CEFET-PA	As Políticas Públicas para a Educação Profissional no Governo Fernando Henrique Cardoso: as mudanças causadas pela implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR nas práticas pedagógicas dos docentes do CEFET-PA	O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: formulação, implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA.	B2
A Trajetória dos parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e sua provável aceitação/refutação na escola municipal Georgina nascimento, em Castanhal – Pará: entre a racionalidade técnica das Políticas Estatais e a força do cotidiano escolar	Narrativas e Processos Identitários na Formação e atuação dos Docentes da UFPA.	Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciatura da UFPA.	B3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFPA/2010

Enquanto que, no quadro 03 sinalizamos, provavelmente, que os alunos não mantêm a proposta de pesquisa entre a fase do projeto de pesquisa aprovado na seleção do mestrado e a fase de qualificação, mas permanecem entre a fase de qualificação para a fase de defesa. Tais

transformações demonstram que alunos optaram e se dispuseram em pesquisar outra temática, objeto de pesquisa, problemática de pesquisa e objetivos.

Uma terceira situação:

Quadro 04: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos das dissertações

Entrada no Mestrado Projeto Aprovado na Seleção	Ata de Qualificação	Ata de Defesa	Sujeitos
Letramento X Cursos de Formação de Professores: um diálogo possível	Os estudos de letramento nos Cursos de Letras e Pedagogia da UFPA	O letramento no curso de licenciatura em letras da universidade federal do Pará	C1
Transposição Didática do Conhecimento sobre “escravidão negra na Amazônia Colonial” da Academia para o Currículo Escolar	Concepções de Professor nas propostas Curriculares do Curso de Licenciatura em Histórias da Universidade Federal do Pará Implementadas em 1988 e 2007	Um olha sobre a concepção de Professor adotada nas propostas curriculares implantadas no curso de História da UFPA em 1988 e 2006.	C2
As Representações Sociais da criança sobre o professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental	Os Discursos das crianças sobre o homem professor das séries iniciais do ensino fundamental: significados e sentidos	Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.	C3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFPA/2010

Detectamos no quadro 04 a possibilidade de que os alunos mantêm uma variabilidade constante nas três fases quanto suas propostas de pesquisas - fase do projeto de pesquisa aprovado na seleção do mestrado - fase de qualificação – fase de defesa. As proferidas situações de transformações apresentam enunciados em constantes instabilidades, os quais os autores realizam o exercício intelectual para encontrar um melhor desenho de sua proposta de pesquisa.

As pastas de cada aluno egresso do PPGED da Universidade Federal do Pará foram transformadas em fontes de pesquisas enriquecedoras para caracterizar e direcionar a formulação dos questionários e entrevistas dos sujeitos desta pesquisa. O que impulsiona a busca de efetuar o trabalho de pesquisa por meio de mobilização de ações metodológicas, a fim de se aproximar dos referidos alunos. Os quadros expressam a possibilidade de tatear o movimento ou percurso de construção e escrituração da dissertação acadêmica de alunos egressos.

Questionário

Os questionários trabalhados por esta pesquisa encontram-se nos apêndices do corpo deste trabalho acadêmico. Em um primeiro momento, o questionário semi-fechado (apêndice 02) tem característica de piloto, pois se almejou estabelecer uma fidedignidade e validação do instrumento, e com número de sujeitos menor (08 alunos egressos, representa aproximadamente 10% dos 78) para sinalizar os erros ou as inadequações quanto ao conteúdo e estilo do atinente instrumento, e assim, produzimos o relatório de aplicação do questionário piloto (Martins Junior, 2009).

O questionário foi viabilizado em meio on-line para validar: a seqüência das perguntas e coerência das perguntas com os propósitos da pesquisa em questão, e o fluxo do funcionamento da ferramenta em ambiente virtual. De modo que, a ferramenta em ambiente virtual era para equacionar e encurtar as distâncias geográficas, a fim de acelerar o tempo de coleta e análise dos dados. E aplicamos, inicialmente, o questionário piloto com 08 (oito) alunos egressos, por meio do envio via email ao aluno egresso que respondeu os 03 (três) questionários distribuídos pelos seguintes links:

- o questionário 01 – fase de entrada no mestrado – acessar:
<http://www.surveymonkey.com/s/G5FNWCK>
- o questionário 02 – fase de construção da dissertação – acessar:
<http://www.surveymonkey.com/s/VK2CD5D>
- o questionário 03 – fase de escrita da dissertação – acessar:
<http://www.surveymonkey.com/s/VKCGRKG>

Quando acessados os referidos link, os questionários de forma on-line puderam ser respondidos pelos egressos e ao final **clikaram na palavra CONCLUIR**, significou o envio do seu questionário para o setor de coleta de dados deste pesquisador. O email foi enviado de forma coletiva e feito em um espaço de tempo de cinco dias úteis da semana, a partir do recebimento do sujeito da pesquisa.

Cada link representou um bloco de 10 perguntas que na soma total configurou-se em 30 perguntas semi-fechadas (sendo a última pergunta aberta), pois em todas as perguntas sempre consta um item para sinalizar *outros*, para que o próprio sujeito não consiga sinaliza uma das respostas que melhor convém, tiveram a oportunidade de escrever o que melhor responde durante a pergunta solicitada. Mantivemos o critério de não ligar via telefone fixo e

celular antes, durante e depois da aplicação do questionário on-line, para averiguar a capacidade de interação da aplicação do instrumento, apenas realizando o contato on-line. Assim, foram divididos em 03 (três) links (em três blocos de perguntas), porque se optou em fazer links seqüenciados por temáticas, para que o sujeito não tivesse que preencher uma seqüência enorme de 30 questões, uma lista extensa, mas em 03 blocos de 10 perguntas acerca da temática entrada no mestrado (questionário 01); construção da dissertação (o questionário 02); escrita da dissertação (o questionário 03).

No período de 13 (treze) dias, em que foi enviado para os email dos alunos um texto de apresentação seguido dos referidos links para acessar e responder aos questionários. De 08 (oito) participantes, só participaram 03 (três). Dentre os participantes, 02 demonstraram interesse para participar da entrevista, após terem respondido o questionário, pois havíamos realizado o envio de email para cada participante com a finalidade de agradecimento e perguntamos sobre a disponibilidade de participar de uma entrevista acerca desta pesquisa.

A última pergunta, a de número 30 (trinta, está no último bloco), foi aberta para os sujeitos da pesquisa em que puderam sugerir algum ajuste do questionário, por sinal houve apenas dois comentários: um escreve que *“achou boas perguntas”*, segundo expressou *“procurar realizar uma pesquisa exploratória que aponte dificuldades concretas dos pós-graduandos, a fim de tornar o questionário mais significativo e os resultados mais relevantes”* e o terceiro se manteve em abstenção.

Em um segundo momento, o questionário validado (apêndice 04) e reorganizado foi enviado para o restante, por email, para os 69 estudantes egressos enviado (internet como veículo de comunicação) – foram excluídos os 08 participantes do questionário piloto e 1 participante já era falecido –, a fim de explicar sucintamente o objetivo da pesquisa aos informantes, garantir de que puderam fazer o uso do material e principalmente aplicamos um questionário que dispõe de uma estrutura fechada para mapear nas respostas sinalizadas nos questionários os dados quantitativos dos alunos egressos relacionados à construção e escrituração da dissertação acadêmica durante as etapas do Curso do Mestrado Acadêmica, e suas experiências quanto às dificuldades e ações discursivas de metacognição encontradas ao longo desse processo. Tiveram um prazo de envio dos questionários de 30 dias úteis, sendo que os participantes responderam e enviaram no total de 11 questionários para serem analisados.

Então, o universo trabalhado pela aplicação do Questionário Piloto, uma amostra de 08 alunos e o Questionário Validado, 69 participantes, perfazendo um total de 77 participantes

(01 participante é falecido, poderia ser 78 egressos). O universo alcançado e configurado como amostra da pesquisa foi de 14 participantes (3 participantes do piloto e 11 participantes do Validado). Além disso, os dados foram amalgamados em virtude do número de coincidência da repetição das respostas das questões marcadas em ambos os questionários.

O primeiro é referente aos alunos por Linha de Pesquisa do Mestrado de Educação da UFPA:

Quadro 05: Distribuição por Linha de Pesquisa do Mestrado da UFPA

LINHA DE PESQUISA	PILOTO	VALIDADO	PARTICIPANTES
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	02	08	10
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	01	03	04
		Total	14

Fonte: Produto elaborado pela pesquisa realizada durante 2009 - 2011

Quanto ao ingresso no Mestrado de Educação UFPA:

Quadro 06: Distribuição dos Ingressantes no Mestrado da UFPA

INGRESSANTES NO MESTRADO	PILOTO	VALIDADO	TOTAL
2003	01	01	02
2004	00	01	01
2005	02	03	05
2006	00	06	06
		Total	14

Fonte: Produto elaborado pela pesquisa realizada durante 2009 - 2011

Os Egressos do Mestrado de Educação UFPA:

Quadro 07: Distribuição dos alunos Egressos do Mestrado da UFPA

EGRESSOS NO MESTRADO	PILOTO	VALIDADO	TOTAL
2005	01	01	02
2006	00	01	01
2007	02	03	05
2008	00	06	06
			14

Fonte: Produto elaborado pela pesquisa realizada durante 2009 - 2011

Visualizamos a partir dos quadros (05, 06 e 07) dois dados quanto à participação nas respostas dos questionários foram: maior dos alunos da Linha de Currículo e Formação de Professores e das turmas dos alunos egressos respectivamente de 2006 – 2008 (1ª) e 2005 – 2007 (2ª). Comprova que os emails disponibilizados em suas pastas para contato dos alunos egressos dos anos de 2008 e 2007, principalmente os de Currículo e Formação de Professores permanecem em uso, pois durante a aplicação dos questionários (piloto e o validado) obtivemos muitos emails devolvidos das turmas dos egressos de 2005 e 2006.

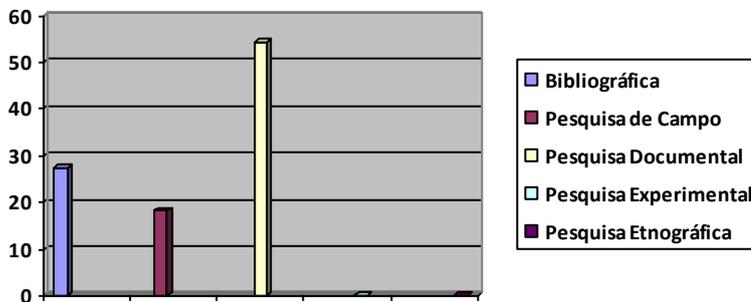
Entrevista

A entrevista foi impulsionada principalmente por dois elementos que se tornaram norteadores para configurar as questões a serem abordadas por meio de uma construção do roteiro de entrevista (apêndice 05 e 06). O primeiro, o estudo das pastas que revelaram a trajetória dos alunos egressos em que tiveram de passar pela fase de entrada com o seu projeto para seleção, em seguida pela fase de qualificação e por último a defesa. Logo, visualizamos o percurso dos alunos e distribuição das fases do processo de construção e escrituração da dissertação acadêmica, podendo, então, ser apropriadas pela entrevista por meio da coleta de narrativas.

O segundo elemento, que complementou o primeiro, são os dados amalgamados dos questionários piloto e o validado. Destacamos em primeiro momento duas questões: o tipo e o instrumento de pesquisa - utilizado pelos egressos em suas dissertações. O tipo de pesquisa demonstra a caracterização do trabalho e o instrumento indica a forma de coleta e produção

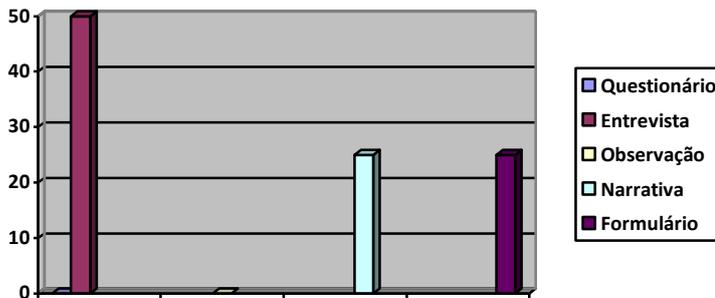
dos dados (MARTINS JUNIOR, 2009), em que o aluno egresso esteve engajado durante 02 anos de construção e escrituração da dissertação acadêmica:

Gráfico 01: Tipo de pesquisa utilizado na dissertação de Mestrado.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário /2010

Gráfico 02: Instrumento de Pesquisa utilizado na dissertação de Mestrado.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/ 2010

Dos 14 participantes, eles sinalizaram no gráfico 01 que optaram por trabalhar em sua maioria pela pesquisa documental (54%), depois pela Pesquisa Bibliográfica (27,3%) de Campo (18,2%). Em relação ao Gráfico 02 optaram em utilizar o instrumento da entrevista (50%), da Narrativa (25%) e Formulário (25%), e 07 informantes se abstiveram de responder. Os resultados, de ambos os gráficos, possibilitaram em querer saber a partir dos itens selecionados pelos egressos, como os substanciais discursivos interagem durante a construção e escrituração do trabalho de pesquisa da dissertação acadêmica, isto é, neste trajeto permeados de discursos como foi trabalhar com uma determinada característica e um determinado instrumento de pesquisa, melhor dizendo como foi o percurso do trabalho da pesquisa documental em seu trabalho de dissertação acadêmica ou/e da aplicação da

entrevista em seu trabalho de dissertação acadêmica. Portanto, os substâncias discursivos podem ser deflagrados com a técnica da entrevista aos egressos. Em síntese, os elementos expressam: a configuração das fases, e os substâncias discursivos que preenchem a característica e o instrumento de pesquisa efetuada na construção e escrituração da Dissertação Acadêmica durante 02 anos de Curso. Isso permitiu substanciar a construção do roteiro e aplicar a técnica da entrevista, via uma gravação digital, para um total de 11 participantes selecionados de forma aleatória, sendo esse número distribuído pelas quatro turmas de egresso. Esses participantes desenvolveram suas narrativas acerca de sua experiência acadêmica de construir e escrever a Dissertação Acadêmica durante 02 anos de Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFPA. Nesse sentido, trabalhou-se numa formulação de uma pergunta clara e de linguagem comum para atender nossa amostra de 11 alunos egressos.

Esses relatos foram coletados por meio de um contato prévio via email e/ou contato telefônico, em que se explicou ao informante desta pesquisa a proposta da entrevista. Nesse contato prévio se marcaram os dias e os horários para realizar a gravação digital.

Antes da gravação da entrevista acionamos a formalização da pesquisa: a concessão dos direitos por parte dos egressos em fazer o uso das narrativas para a pesquisa em cena e tendo o compromisso ético de salvaguardar o nome dos sujeitos entrevistados em sigilo (apêndice 5). A utilização do roteiro de entrevista semiestruturada que focou a seguinte pergunta: “*Como foi sua trajetória de trabalho de construção e escrituração de sua dissertação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará?*” Ambos os elementos estão como apêndice deste trabalho.

A narrativas produzidas formaram um *corpus* de 11 narrativas, que totalizou em seu tempo de gravação – 505 minutos e 52 segundos. As narrativas foram todas transcritas e seguem de modo parcial as orientações de Marcuschi (1986), quanto a sinalização e identificação da dinâmica do narrador durante sua narrativa, que estão como anexo desta dissertação acadêmica.

A dinâmica das narrativas se caracterizou pela realização de uma pergunta que recapitula ou buscou reconstituir os percursos e as experiências formadas no momento em que tiveram de construir e escrever a dissertação acadêmica. As intervenções nos relatos de experiência acadêmica só se realizaram quando os fatos eram insuficientes, incompletos ou causa uma digressão da pergunta, a fim de permitir ao participante uma narração sobre uma

temática estabelecida. O objetivo foi verificar nos discursos dos alunos egressos em relação aos obstáculos e às ações discursivas de metacognição de construção e de escrituração da Dissertação Acadêmica. Além disso, levou-se em conta a técnica das observações e anotações de campo (auxiliaram na caracterização das impressões da pesquisa).

Ressalta-se ainda, o valor do registro subjetivo de como os sujeitos olharam para o modo de pensar e fazer a construção e escrituração da Dissertação Acadêmica, a ponto de se deflagrar nos relatos *“o modo como fala sobre ela, como ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista”* (THOMPSON, 1992, p. 258). A riqueza do relato dos alunos egressos esteve na possibilidade de ir das generalizações comumente formadas para detalhes das lembranças que desafiam a quebra ou ruptura da linearidade da ação, assim se constitui a oportunidade de eventos inesperados nas histórias dos narradores.

Encaminhamento analítico

O subsídio utilizado para análise dos dados é o da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin, o qual possibilitou identificar por meio dos estudos dos discursos dos alunos egressos o conjunto de ações realizadas por esses, principalmente em relação às dificuldades e às atividades discursivas de metacognição encontradas no percurso da Construção e Escrituração de suas hipóteses, suas observações, as experimentações, os protocolos de sua pesquisa, os resultados (o que influenciou?) e como realizou a sistematização e a escrituração da Dissertação Acadêmica. Tornou-se, assim, um ato de se voltar para a (re)constituição do modo de pensar e fazer (construtor e escritor) as práticas discursivas realizadas como pesquisador e ratificado na materialização da Dissertação Acadêmica.

Esse trabalho possibilita ir além de um modelo de organização textual Canônico ou uso das normas acadêmicas. Em geral, os estudantes de mestrado ao adentrar na Pós-Graduação manifestam dificuldades de elaborar ações discursivas de metacognição para desenvolver a sua experiência de formação discursiva com a pesquisa acadêmica, pois os obstáculos de entendimento e incorporação do pensar e o fazer da pesquisa, ao lado do desenvolvimento de ações discursivas de metacognição persistem durante o início, meio e o fim da formação da Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico.

Neste trabalho a metacognição é entendida como atividade discursiva a partir da Análise Dialógica Discursiva. Isso será apreendido nesta pesquisa quanto às atividades discursivas

que interferem no modo de pensar e de fazer dos alunos egressos frente à construção e escrituração do proferido texto acadêmico - dissertação. Desde os anos 70, John Flavel (apud GRENDENE, 2003) começa a pensar quanto à capacidade humana de aprender um conteúdo e perceber como aconteceu o ato de compreender o aprendizado do fazer. Tornou-se necessário refinar a referida formulação teórica neste trabalho de pesquisa, pois os modos de compreender e fazer a construção escrituração da dissertação acadêmica dos sujeitos egressos são viabilizados pela relação discursiva que cada sujeito estabelece por meio de suas atividades discursivas de metacognição e, conseqüentemente, desenvolve uma formação discursiva movimentado pelo processo de Educar pela Pesquisa (DEMO, 2007) o modo de elaborar e escrever o texto acadêmico.

Estruturação do texto

Esse caminho foi necessário exercitar no trabalho de pesquisa com os egressos, os quais podem sinalizar por meio da experiência intelectual de cada sujeito a maneira de pensar e fazer os procedimentos justificáveis que ajudaram a superar as dificuldades na construção e escrituração da dissertação acadêmica. E, com base em categorias como o *Dialogismo*, *Metacognição e Formação Discursiva*, como explicar o fenômeno da construção e escrituração da dissertação acadêmica. Logo, apresento um plano de investigação de construção teórico e analítico que se expressa em dois capítulos:

No *primeiro capítulo*, escrevo um estudo acerca das produções acadêmicas referente às temáticas da Construção e a Escrita Acadêmica, Metacognição e a Formação Discursiva como espaço do movimento educativo da experiência acadêmica do sujeito, ambos mantêm uma relação com objeto de pesquisa, a fim de argumentar a partir de dados empíricos o caminho que possibilita desenvolver uma reflexão teórica dos processos de Construção e Escrituração da Dissertação Acadêmica.

No *segundo capítulo*, faço o esboço da organização dos dados seguido da análise dos Discursos da Trajetória narrada pelos sujeitos egressos. Nesse sentido, apresento a possibilidade de cruzar os dados do questionário com os dados das narrativas, com base na análise Dialógica do Discurso de Bakhtin. Finalizo com as considerações feitas ao estudo do trabalho de pesquisa em construção.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DA SINGULARIDADE DA PESQUISA

“[...] aí veio o medo...né...como é que vô dar conta que meu orientador me jogou aqui? (risos)... e eu não sei pra onde eu vô agora? (risos)... mas acho que foi um impacto que no primeiro momento deu medo, mas veio a necessidade de correr atrás[...]”

(Informante K, ano de egresso 2007)

“[...] agente sofre, não tem muito jeito, tem uma hora que por mais que teu orientador fale que você tá caminho, você não tá satisfeita, tem uma coisa assim que é tua![...]”

(Informante F, ano de egresso 2006)

1.1 Mapeando os estudos acadêmicos

Neste capítulo, passamos a mapear as produções científicas ao desenvolver a busca e a inspeção dessas produções compreendidas como dados empíricos. E direcionamos o olhar de análise para os títulos e resumos das dissertações, das teses, dos artigos de periódicos anais de eventos científicos, e introduções dos livros acadêmicos. Posteriormente, foi realizado a sistematização e o entendimento das ações dos conhecimentos científicos e a configuração do Estado da Arte.

Esse Estado da Arte possibilita demonstrar o modo de pensar e fazer quanto aos interesses de pesquisa dos trabalhos acadêmicos como expressa Ferreira (2002) e Areu & Vermelho (2005). O que mobilizou os diálogos e as reflexões possíveis com as fontes acadêmicas encontradas para vislumbrar e fundamentar um recorte de pesquisa novo. Ou seja, o desafio foi buscar a reflexão do material coletado e selecionado pelo pesquisador para este ter a dimensão da possível totalidade dos estudos já produzidos na esfera acadêmica, e projetar a partir do que está produzido, o que não foi ainda feito.

O Estado da Arte deste trabalho de pesquisa compreendeu-se como dado empírico de caráter bibliográfico, e pauta a sua busca pelas *áreas de conhecimento* (Educação; Psicologia Educacional, Cognitivista e Social; Linguística, Psicolinguística e Ensino Aprendizagem) – e *pelos palavras – chave* a Constituição do Sujeito (na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso em Bakhtin), Escrita Acadêmica (Graduação e Pós-Graduação), Metacognição e Formação Discursiva de Alunos Egressos.

Além disso, sinalizamos como critério de pesquisa o período e os lugares. Quanto ao período adotamos de 2000 a 2010 para as dissertações, as teses, os artigos de periódicos, anais de eventos científicos, deixando os livros acadêmicos excluído do proferido critério devido à existência de obras fora do período estipulado. O lugar físico adotou-se como critério as visitas apenas em Universidades (UFPA, UEPA e UNAMA) e as visitas em ambiente virtual desde que tivesse trabalhos que envolvem interesses de pesquisas voltadas de forma direta ou indireta para Curso de Nível Superior no campo Constituição do Sujeito (na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso em Bakhtin), Escrita Acadêmica (Graduação e Pós-Graduação), Metacognição e Formação Discursiva de Alunos Egressos.

Quanto às visitas pelo meio on-line, os sites que possibilitaram o acesso aos textos foram: Periódicos do Scielo; as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que estão na

busca da plataforma do Domínio Público da CAPES; os arquivos de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado dos Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais, Estaduais e das Pontifícias Universidades Católicas (PUC-SP, PUC-MG, PUC-RJ, PUC-PR e PUC-RS); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL. A inclusão das proferidas Instituições Católicas é devido apresentar trabalhos acadêmicos que correspondem às palavras-chave adotadas pela busca nos ambientes virtuais.

Esboçamos, assim, uma reflexão teórica por meio dos dados empíricos sobre os interesses de pesquisa que envolve as produções dos textos acadêmicos – o que possibilitam estudar a problemática que incide no objeto de pesquisa deste trabalho, ou seja, os discursos dos sujeitos egressos acerca do trabalho de construção e escrituração da dissertação no Mestrado em Educação. Então, cada item a seguir é abordado por temáticas: a Construção e a Escrita Acadêmica, Metacognição e a Formação Discursiva como espaço do movimento educativo da experiência acadêmica do sujeito.

1.2 Construção e Escrituração Acadêmica

Neste item descrevemos a seleção das produções científicas que estão relacionadas de forma direta ou indiretamente com a temática da Construção e Escrituração Acadêmica, com a finalidade de perceber o interesse de pesquisa dos autores das produções acadêmicas. Apresentamos, dessa forma, as produções científicas por conjunto de trabalhos realizados que identificamos como artigos, dissertações e teses acadêmicas.

O primeiro passo do estudo se realizou pelo conjunto de trabalhos caracterizados como artigos acadêmicos que circulam em periódicos, em anais de eventos científicos e inseridos em coletâneas organizadas e disponibilizadas em livros acadêmicos. Como expressamos a seguir:

Quadro 08: Amostra dos Artigos selecionados pela pesquisa

<p>WILSON, Vitória. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de. <i>Interação, conceitos e Identidade em Práticas Sociais.</i> Niterói: EdUFF, 2009.</p>
<p>CASCAES, Luiza Maciel, CUNHA, Emmanuel Ribeiro, OLIVEIRA, José Pedro Garcia. Monografia de Concluintes de Cursos de Especialização a Distância: um estudo sobre a produção acadêmica de professores – alunos. Trilha: Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação. 2007, v.9, n. 20, p.p 25-34 ISSN 1518-2290.</p>
<p>BARZOTTO, Valdir Heitor. <i>Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas.</i> In: CALIL, Eduardo. Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 159-170.</p>
<p>ANDRADE, Emary, RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a Escrever Textos acadêmicos: as múltiplas funções do Orientador. <i>Trab. Ling. Apic.</i> 2009. Jan./Jun, v. 48, n 1, pp. 99-118.</p>
<p>CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida A formação de professores como objeto de estudo nas narrativas autobiográficas da pós-graduação em educação da ufpa. In: Monteiro, Maria Neusa [et al]. Ensaio Filosofia e Educação:cultura, formação e cidadania. Vol II. Belém: EDUFPA, 2009.</p>
<p>PEZZI, Silvana e STEIL, Andrea Valéria. Análise do processo de exame de grau na pós-graduação stricto sensu. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 33-50. ISSN 1517-9702.</p>
<p>MIRANDA, Cláudia Queiroz e VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A releitura de portfólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 215-229. ISSN 0101-7330.</p>

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

As impressões, obtidas a partir das produções do quadro 08 (oito), sinalizam para nosso entendimento de que os artigos produzidos convergem quanto ao público de pesquisa, o Ensino Superior, traduzido em: estudantes da graduação, da especialização de Lato Sensu, e do Mestrado Acadêmico.

E divergem em seus interesses de pesquisa como podemos observar no tratamento oferecido aos autores que trabalharam com o público da Graduação. Wilson (2009) trabalhou em sua pesquisa as dificuldades manifestadas na escrita dos alunos (em processo de formação) do Curso de Letras quando são solicitados a desenvolver produções textuais em contextos acadêmicos, pois sua explicação está baseada no modo com que o aluno interage e convive com o desenvolvimento da cultura escrita. Já Miranda e Villas Boas (2008) executaram sua pesquisa acerca das dificuldades e das contribuições das releituras dos portfólios dos alunos egressos do Curso de Pedagogia, porque o estudo se pauta na

possibilidade do desenvolvimento do espaço metacognitivo por meio do processo de releitura dos portfólios realizada pelos alunos. Barzotto (2007) desenvolveu seu trabalho acerca da discussão do desenvolvimento da prática da produção acadêmica, pois o estudo sustentou pelo debate, principalmente aos estudantes não continuarem a realizar a repetição dos enunciados já elucidados dos textos acadêmicos, mas que possam ser movidos pela inquietação de questioná – los e impulsionarem a pesquisa científica.

Os trabalhos produzidos a partir do público da Especialização *Lato Sensu* encontramos os trabalhos de Campos, Cascaes, Cunha e Oliveira. Campos (2006) promoveu sua pesquisa acerca do estudo dos projetos de ensino – aprendizagem em Língua Materna elaborados e escritos por alunos – professores do curso de especialização em língua portuguesa, e se baseia no desenvolvimento do trabalho de letramento dos sujeitos no Ensino Superior. Quanto à produção de Cascaes, Cunha e Oliveira (2007), os autores pesquisaram acerca das produções monográficas concluídas dos Cursos de especialização do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância – PPGEAD/UNAMA, basearam seus estudos na capacidade de percepção dos sujeitos professores conseguirem transformar suas ações de pesquisa a partir da sua própria atuação, ou seja, converter os seus relatos de sua prática pedagógica cotidiana para elemento de sua investigação.

Quanto às produções realizadas com o público do Mestrado Acadêmico, encontramos os trabalhos de Pezzi e Steil, Andrade e Riolfi, e Corrêa. Pezzi e Steil (2009) pesquisaram os procedimentos de avaliação adotados pelos exames de grau (elementos decisórios de cada examinador e as influências externas à banca) dos Programas de Pós-Graduação Nacionais, pois expressam discussões dos procedimentos de avaliação mais equitativas ao pós-graduando. Enquanto, Andrade e Riolfi (2009) buscaram configurar em sua produção o modo de ação acadêmica de escrever o texto acadêmico, pois o estudo se baseou em rascunhos produzidos por durante 36 (trinta e seis meses) por 02 (duas) mestrandas, ambas puderam expressar as funções desenvolvidas pelo orientador como diretor dos trabalhos, leitor, coautor, revisor e agente real. Corrêa (2009), por sua vez, destaca a maneira como a formação dos professores foi incorporada na materialidade escrita das dissertações acadêmicas do PPGED/UFPA, significa dizer que seus estudos estiveram pautados na leitura da parte introdutória das dissertações para inspecionar o objeto, problema de pesquisa, o delineamento da metodologia e a pertinência da Pesquisa para Formação de Professores para a Região (Pará).

O segundo passo do estudo é destinado à composição do conjunto de trabalhos caracterizados como Dissertações e Teses Acadêmicas, disponibilizadas em ambiente virtual dos sites das Pós-Graduações brasileira. Como esboçamos a abaixo.

Quadro 09: Amostra das Dissertações e Teses selecionadas pela pesquisa

RIGOLON, Palma Simone Tonel. O trabalho monográfico: um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor de língua inglesa. Tese. PUC - SP: 2006.
FABIANO, Sulemi. A prática da Pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras. Tese. Universidade Estadual Paulista - SP: 2007.
KRETZMANN, Caroline. A produção do conhecimento na leitura e na escrita na formação de professores em cursos de pós-graduação strito sensu. Dissertação. PUC-PR: 2008.
ANDRADE, EMARI. Tessitura da Escrita Acadêmica e ao escrever. Dissertação. USP – SP: 2008.
RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. O Discurso Universitário Materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico. Dissertação. USP – SP: 2010.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

As compreensões obtidas a partir das teses e dissertações acadêmicas apresentadas no quadro 09 (nove) convergem para as análises pautadas em corpus de textos acadêmicos na modalidade escrita, ou seja, a análise focada nas produções das escritas acadêmicas. Soma-se, também, a opção do discurso como estudo teórico.

Divergem, desse modo, pelos seus interesses de pesquisa, ao evidenciarmos o tratamento e o direcionamento proposto pelos autores. Rigolon (2008), em sua tese, fez uma reflexão crítica acerca da formação inicial a partir das monografias produzidas pelos alunos do último ano do Curso de Letras, pois o estudo se baseou na teoria do funcionamento do Discursivo Bronckart. Já Fabiano (2007) em sua tese, pesquisou os alunos da Graduação de letras sobre a incorporação do discurso do “outro” na escrita de textos acadêmicos produzidos por alunos de graduação de Letras, pois o estudo esteve ligado à Análise do Discurso.

A dissertação de Kretzmann (2008) se interessou pelos alunos egressos e em formação do Mestrado em Educação pela PUC-PR para pesquisar acerca das suas experiências de leitura e de escrita no processo de produção científica no Mestrado, esboçados em memoriais escritos, sendo que o estudo se baseou na teoria enunciativa de Bakhtin. Já a Andrade (2008), buscou em sua pesquisa investigar o processo de escrita do texto acadêmico por meio dos

rascunhos para pontuar o processo de construção do texto acadêmico, pois se pautou no efeito do trabalho de escrita de Riolfi e pulsão de Freud e Lacan. Ribeiro (2010) se interessou em pesquisar a partir de uma única informante as transformações nas maneiras de um pesquisador em formação ao escrever sobre sua lida com seu objeto de pesquisa por meio da comparação das produções escritas realizadas em relatório de Iniciação Científica, a Dissertação Acadêmica e Tese de Doutorado, pois o direcionamento do trabalho esteve no estudo do Discurso como Laço Social de Lacan.

A terceira forma de compor o conjunto de trabalhos é caracterizada como Livros Acadêmicos, disponíveis em bibliotecas universitárias e livrarias. E configuramos desta maneira:

Quadro 10: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa

HESS, Remi. Produzir sua obra: momento da uma tese . Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
MACHADO, Anna Rachel (coord.)...[et al]. Planejar gêneros acadêmicos . São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações . Florianópolis-SC: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.
MARTINS JUNIOR, Joaquim. Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos . 3 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

Assim, verificamos como feixe de convergência entre as leituras realizadas dos livros do quadro 10 (dez), a tendência dos autores partirem de suas experiências de construção e escrituração de suas pesquisas acadêmicas e de suas experiências em sala de aula em promover trabalhos pedagógicos referente ao processo de elaboração e de produção escrita de textos acadêmicos aos alunos de graduação e pós – graduação, apesar disso, os livros demonstram suas especificidades, ou seja, os seus pontos de divergência quanto ao direcionamento de suas discussões proferidas pela construção e escrituração do texto acadêmico.

Ressaltam-se dois aspectos na obra de Hess (2005): na primeira parte do livro apresenta em seus escritos uma experiência de discurso como aluno produtor de um trabalho acadêmico e na segunda parte na condição de Orientador de trabalhos Acadêmicos. O que se destaca em Machado (2005) é a importância de demonstrar a materialização e sinalização de

elementos que são inerentes para a materialização dos trabalhos acadêmicos como os projetos para seleção de mestrado e relatório de pesquisa, o que potencializa o movimento do pensar e fazer acadêmico.

Na coletânea de textos de Bianchetti & Machado (2003) percebe-se que as dificuldades promovem o surgimento das intervenções pedagógicas para demonstrarem os caminhos discursivos necessários aos escreventes universitários, os quais têm como superar os obstáculos quanto ao modo de pensar e fazer as produções dos textos acadêmicos. As dificuldades servem como uma bússola para se buscar os elementos discursivos necessários para direcionar a constituição da experiência de formação discursiva por meio do trabalho de pesquisa. Essas dificuldades surgem a cada avanço no nível de estudo no ensino superior devido ao grau de exigência e aprofundamento como o mestrado que se configura numa fase de formação do pesquisador e o Doutorado em uma fase de consolidação da formação do Pesquisador. Já na obra de Martins Junior (2009), ele expressa algo diferente em relação aos livros de metodologia que se caracterizam por serem instrumentais, pois o seu trabalho apresenta uma explicação significativa de como incorporar o instrumento de pesquisa caracterizado como questionário piloto, o qual visa experimentar e validar o instrumento de pesquisa, e seguido de um relatório inerente para fundamentar os ajustes ou alterações a serem feitas, o que se torna um elemento discursivo importante para o desenvolvimento do trabalho de análise e compreensão da pesquisa acadêmica.

A partir do estudo dessas produções acerca da temática da construção e escritura acadêmicas, identificamos a lacuna ou espaço ainda não desenhado como interesse de pesquisa, isto é, uma proposta de pesquisa que venha desenvolver por meio de narrativas o estudo dos discursos dos alunos egressos acerca da trajetória do trabalho de construção e escrituração do texto acadêmico, neste caso os discursos dos alunos egressos acerca da elaboração e composição das Dissertações Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Além de perceber o interesse de pesquisa nas atinentes produções acadêmicas, também compreendemos o movimento dos sujeitos ao serem inseridos na cultura das construções e escrituras dos textos acadêmicos. Tal movimento ocorre de forma gradativa até constituírem uma experiência discursiva capaz de interagir de acordo com as situações de comunicação exigidas no Contexto Universitário.

O movimento de construir e escrever começa muito antes de entrar no Ensino Superior, passa pelas produções escritas de textos curtos realizadas na Educação Básica. Desde a Educação Básica, essas produções são permeadas por várias formações discursivas que interferem na formação discursiva de cada sujeito e este, por sua vez, manifesta em seus escritos a mudança quanto ao modo de construir e compor seu texto.

A escola é um dos primeiros locais em que os sujeitos começam a trabalhar a compreensão e o modo de fazer as produções escritas. O percurso escolar básico desses sujeitos é movimentado pelo contato com vários textos, os quais se diferenciam pelas suas temáticas, estruturas e estilos dos seus autores.

Na Universidade, o movimento se torna intenso e complexo, pois os indivíduos passam a construir e escrever textos sob as exigências científicas. Esse movimento representa a mobilidade acadêmica para os sujeitos universitários durante a realização dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

No registro desses escreventes pode-se deflagrar a maneira como os sujeitos amadurecem as suas práticas discursivas com a escrita ao desenvolver o trabalho de pesquisa. O modo de realizar o gesto de escrita possibilita visualizar a extensão de várias formações discursivas que estão interagindo na formação da experiência discursiva por meio das atividades proporcionadas pelo trabalho de pesquisa acadêmica.

Assim, os enunciados são ativados e postos em movimento pela escrita e possibilitam perceber os diversos e gradativos exercícios que cada sujeito é submetido, começando pela prática da leitura individual, em grupo e com o professor. Ele inicia suas primeiras interações com a prática de escrita ao ler outras práticas de escritas acadêmicas. Consequentemente, esse ensaia os primeiros passos para expor a sua escrita dentro da situação de comunicação solicitada.

As dificuldades emergem por parte dos sujeitos escreventes, conforme as situações solicitadas de interação acadêmica. As dificuldades de construção e escrita revelam os elementos discursivos que cada sujeito tem de melhorar em sua aprendizagem durante o curso universitário.

1.3 Metacognição: a maneira de compreender e fazer o conhecimento

Neste item escrevemos acerca do estudo da temática da Metacognição, a partir das produções acadêmicas que estão relacionadas de forma direta ou indiretamente com a referida temática. Com a finalidade de perceber o interesse de pesquisa dos autores das produções acadêmicas e posteriormente esboçamos uma compreensão teórica da Metacognição.

A exposição é por conjunto de trabalhos acadêmicos caracterizado por artigos, dissertações e teses acadêmicas. De início focamos nossos esforços em artigos acadêmicos que circulam em periódicos e anais de eventos científicos, conforme amostra abaixo:

Quadro 11: Amostra dos Artigos selecionados pela pesquisa

<p>ROMANOWSKI, Joana Paulin & ROSENAU, Luciana dos Santos. A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. Inter Saberes. Paraná: 2006.</p>

<p>ALVES, Laura Maria Silva Araújo [et al]. Comportamento na universidade: relatos de alunos de pedagogia da UFPA. VI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA.2007.</p>

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

Os artigos do quadro 11 (onze) apresentam em comum o estudo quanto ao comportamento da cognição humana no Curso de Pedagogia. E se distanciam por seus interesses de pesquisa como podemos verificar no trabalho de Romanowski (2006), visou em sua pesquisa analisar as contribuições dos processos metacognitivos para melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos do Curso de Pedagogia (da Instituição de Ensino Superior Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER), a fim de que os alunos percebam suas ações na condição de aprendizes e tenham a possibilidade de desenvolver melhor seu processo de autonomia. A pesquisa de Alves (2007) investigou o comportamento de leitura dos alunos do Curso de Pedagogia (UFPA – Campus Belém), para expressar as práticas de leitura, os critérios de escolha das leituras, os fatores ambientais que facilitam e dificultam a prática da leitura, e o tempo e o espaço destinado à prática da leitura.

Agora realizamos a configuração da amostra das dissertações e teses acerca da temática em questão e expomos assim:

Quadro 12: Amostra das Dissertações e Teses selecionadas pela pesquisa

CARVALHO, Fernando Antoniolo Hammes de. Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva. Tese. PUC-RS: 2007.
SOUSA, Esther Alves de. Sílvia Tatiane Maurer Lane: dissertações e teses orientadas no programa de estudos de pós-graduados em psicologia social na puc-sp – uma contribuição aos estudos sobre a psicologia social no Brasil. Tese. PUC-SP: 2008.
SANTOS, Luciana dos. A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. Dissertação. PUC-PR: 2005.
GRENDENE, Mário Vinícius Canfield. Metacognição: uma teoria em busca de validação. Dissertação. PUC-RS: 2007.
SILVA, Fabrício Tavares Santos. Escrever, pintar palavras, desenhar pensamentos: escrita como experiências de formação. Dissertação. UFPE: 2008.
COSTA, Roceli SPautz da. A formação de leitores na educação superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura. Dissertação. PUC-PR: 2005.
GUIMARÃES, Beatriz da Fontoura. Escrita e autoria: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve. Dissertação. UFSC: 2007.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

As produções do quadro 12 (doze) demonstram os estudos voltados para a capacidade de aprender e de reaprender o conhecimento por parte do aluno no Ensino Superior. O trabalho de Carvalho (2007) buscou, a partir das atividades metacognição, investigar a pesquisa como alternativa metodológica para compreender as diferenças individuais dos aprendizes, pois o estudo contemplou os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. A tese de Sousa (2008) se deteve a pesquisar o papel de orientadora da Professora Silvia Lane a partir da análise de dissertações e teses orientadas por ela no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC São Paulo.

A dissertação de Santos (2005) direcionou sua pesquisa quanto ao modo de integrar a Metacognição no Curso de Pedagogia, com a finalidade dos professores refletirem seu próprio processo de aprender para se tornarem mais cientes do que e como ensinarão. O Trabalho de Grendene (2007) procurou verificar o consenso quanto à formulação teórica sobre a metacognição, pois evidenciou como campo teórico do conhecimento que está se solidificando no âmbito da pesquisa acadêmica.

A dissertação de Silva (2008) evidenciou em sua pesquisa a escrita como experiência de formação a partir da análise de ensaios (gêneros híbridos – teor literário e filosófico), pois o autor materializou o pensamento de que a experiência com escrita decorre pela transformação do sujeito que escreve. Já Costa (2005) demonstrou em sua pesquisa a análise do ensino da leitura significativa por meio dos textos produzidos por alunos do Curso de Engenharia da Computação em que escreveram as suas escolhas acerca das leituras de pesquisas do passado e do presente do graduando. O trabalho de Guimarães (2007) focou a investigação a respeito da escrita e sua relação com a escrita de um sujeito durante o movimento do ato de escrever, pois o estudo se centrou na psicanálise em extensão de Freud e Lacan.

Por fim, sinalizamos abaixo os livros:

Quadro 13: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa

GRANGEAT, Michel (coord.). Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos . Porto: Editora Porto, 1999.
SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leituras . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

As produções do quadro 13 (treze) apresentam os estudos a partir de experiências aplicadas no campo educacional. O trabalho de Grangeat (1999) buscou organizar uma coletânea do texto em que se conceitua o processo de metacognição a partir da experimentação pedagógica. Já Solé (1998) escreveu a respeito do ensino da leitura ao descrever as estratégias de antes, durante e depois de atividade de leitura, para possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos relacionado ao movimento cognitivo das habilidades de interpretação e compreensão da leitura do texto.

As produções acadêmicas acerca da temática da Metacognição possibilitam visualizar uma reflexão teórica ainda não esboçada como argumentação de um trabalho de pesquisa acadêmica de Pós-Graduação - Mestrado, isto é, uma reflexão que entenda o processo de Metacognição como atividade discursiva que emerge pelo Dialogismo (BAKHTIN, 1992 e 2007) entre as Formações Discursivas (MAINGUENEAU, 1997) circunscritas pelo campo

discursivo, na condição de atividade discursiva oportuniza o desenvolvimento da experiência de Formação Discursiva a nível das práticas de Construção e Escrituração do sujeito.

Temos, assim, o desafio de esboçar a referida reflexão teórica partir da verificação dos discursos dos alunos egressos acerca da trajetória do trabalho de construção e escrituração das Dissertações Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Ampliamos nosso entendimento a partir do momento em que a escrita envolve um terceiro elemento, além do linguístico e social, ou seja, a cognição humana. Ela é expressa no momento de elaboração e planificação do registro de escrita. Tal momento é descrito por diálogos em que se negocia no campo cognitivo de cada indivíduo a elaboração discursiva, a qual será escrita e reescrita mediante as exigências sociais negociadas e solicitadas durante as interações das Formações Discursivas.

Nesses diálogos emergem a possibilidade do desenvolvimento das intervenções discursivas de caráter pedagógico, as quais começam a incidir nas dificuldades do trabalho de elaboração e da escrita. As intervenções discursivas são substanciadas por uma rede de várias formações discursiva que vão atuar na formação da experiência discursiva do sujeito mediante o trabalho de construção e escrita do texto.

Quando a materialização do trabalho de escrita ganha seus contornos no plano do papel, a formação discursiva de maior frequência é o movimento de orientação de outras formações discursivas. Como o professor assume o papel de proporcionar ao escrevente medidas pedagógicas que impulsionem o trabalho com a elaboração e materialização da escrita, exemplo disso é a reescrituração do texto que pode aguçar no escrevente as suas maneiras de pensar e fazer o uso dos elementos discursivos.

Na medida em que o escrevente consegue realizar a significação e a sistematização de suas percepções, ele promove a materialização do texto durante as etapas da construção e escrituração do mesmo. Conseqüentemente, vai aumentando o seu manuseio com os elementos discursivos que ocorrem por meio das interferências de outras formações discursivas.

Assim, há necessidade de esboçarmos uma formulação ou reflexão própria acerca da metacognição como atividade discursiva. Isso se torna possível, quando buscamos o objetivo do estudo realizado por outros autores, os quais demonstram o estudo voltado para o processo

de convivência dos sujeitos, mediante as dificuldades apresentadas a cada desafio imposto acerca daquilo que ele pensa e como estes elaboram, coordenam, argumentam e apresentam suas estratégias que são convertidas em produções dos discursos no momento da construção e da escrita do texto, neste caso da pesquisa do texto da dissertação acadêmica via as narrativas dos alunos egressos do PPGED/UFPB.

Os estudos de metacognição surgem nos Estados Unidos por volta dos anos setenta do século XX, com o objetivo de trabalhar o melhoramento do funcionamento da memória por meio da montagem de estratégias de aprendizagem. Destaca-se, nesse campo o autor J.H. Flavell (1976) como fundador do conceito e expressa um raciocínio: é a reflexão em relação à atividade de compreensão do conhecimento executado pela cognição humana.

Tais estudos, em primeiro momento, voltam as suas atenções para os problemas do processo de erro de leitura manifestados pelos sujeitos, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da Educação Básica. A leitura é a atividade que exige do sujeito um exercício de reflexão sobre ela própria por meio dos aspectos do questionamento de como ele faz para galvanizar o êxito da proferida atividade.

Grendene (2007) expressa a metacognição como um conceito válido no meio científico, apesar da área de neurociência cognitiva ter avançado de sobremaneira na área da cognição humana, deixando assim a metacognição à margem das investigações científicas. Isso tem causado uma superficialidade em relação ao trabalho de pesquisa que relaciona a metacognição, principalmente nas áreas da Educação, Psicologia Clínica Cognitiva e Psicopedagogia.

O referido autor cita vários autores que tentam conceituar a metacognição como: Brown expressa o conhecimento do próprio conhecimento dividido em duas dimensões – o conhecimento com característica estável e passível de verbalização, e o controle como instável e nem sempre passível de verbalização. Já Lefebvre Pinard descreve a capacidade de controle e regulação da atividade cognitiva, em que ocupa maior espaço na aprendizagem e desenvolvimento. Para Cavanaugh e Perlmutter é conhecimento que o sujeito tem do seu próprio conhecimento. Esses autores têm como base a ideia de metacognição de Flavell.

O outro ponto trata da capacidade da metacognição ser trabalhada de maneira transdisciplinar em várias áreas de conhecimento, e demonstram um esforço ao buscar pontos de congruência, seja por parte do domínio da Linguística, das Ciências Sociais, da Filosofia,

da Psicologia, da Medicina, da Biologia, e da Neurociência. Alguns trabalhos recentes se preocupam com as experiências metacognitivas em domínios específicos como o de Stédile e Friendlander (apud GRENDENE, 2007, p.18) que realizam uma estimulação por meio de atividades metacognitivas para aumentar o desempenho na prática da enfermagem na possibilidade de que esses profissionais aumentassem os acertos.

O estudo de metacognição para o presente trabalho de pesquisa apóia-se numa afirmação de Zabalza (apud ROMANOWSKI & ROSENAU, 2007, p. 14): para “[...] perceber como ocorrem os processos de aprendizagem significativa. Isto é, o conteúdo a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o sujeito [...]”. Isso reforça uma ideia de que metacognição não é sinônimo de competência e até mesmo resultado, e sim o estudo do processo cognitivo que cada sujeito desenvolve em relação a sua aprendizagem.

Para Jou (apud GRENDENE, 2007, p.18), a metacognição como um campo de conquista em que sua evolução humana está ligada à missão de adaptação, das exigências, de cada ambiente social. Os contextos acadêmicos mobilizam o desenvolvimento de habilidades de metacognição, quando sujeito interage por meio de uma investigação científica do qual requer acúmulo de informações adquiridas em suas experiências relacionadas com o seu saber fazer.

Entre uma e outra atividade, manifestam-se três categorias: o de pessoa, a fase da compreensão de si, ou seja, o indivíduo identifica seus pontos fortes e fracos, necessários para elaborar o seu conceito de aprendiz – o de tarefa, a fase em que o sujeito faz comparações e distinções entre as informações e exigências de cada desafio – e a estratégia, a fase da mobilização cognitiva quanto às maneiras autônomas de encaminhar o desafio do trabalho, até mesmo a sua resolução.

Esses três objetos para Flavell (apud GRENDENE, 2007, p.14) têm uma interação à medida que sofre influências das atividades cognitivas. Tal interação pode ser observada por uma terceira pessoa (pesquisador), que mapeia e identifica as dificuldades na categoria de pessoa, quando o aprendiz estabelece “o que sabe e o que não sabe” e na categoria de tarefa e estratégia, analisa as maneiras ou os modos como o sujeito movimenta o exercício cognitivo em torno de uma situação ao longo do processo da atividade, por exemplo, no momento de construir e escrever a dissertação acadêmica. E quando o sujeito não desenvolve as atividades de maneira autônoma, ele consegue explicar e justificar as dificuldades diante uma

aprendizagem, ou seja, como se elabora a construção teoria-metodológica compatível com o seu objeto, problema e objetivo de pesquisa.

O sujeito passa a ter atenção quanto ao evento de sua trajetória de aprendizagem, principalmente o seu modo de pensamento e dos procedimentos executados para atender o desafio de seu pensar. Assim, ele tem oportunidade de controlar ou auto-regular a sua própria atividade de conhecimento, o que possibilita a formação de experiências cognitivas do homem.

A partir da ação da reflexão do sujeito, este movimenta sua capacidade de consciência humana que se legitima por sua trajetória de compreensão, a qual promove seu desdobramento ao construir seus próprios saberes. Isso lhe confere um progresso em seu currículo de aprendizagem com a sua autonomia enquanto sujeito e não consumidor do conhecimento. Ressalta-se que o processo de aprendizagem trabalha os elementos emocionais, motivacionais e contextos culturais, bem como podem ser significativos na orientação e formação de experiências metacognitivas.

Há maneira diferente de proceder ao estudo da metacognição, sem ser aquele modo do pesquisador na condição de professor ao aplicar um conjunto de atividades para que alunos possam trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem e tenham a possibilidade de estabelecer significado de forma organizada de sua experiência cognitiva. No nosso caso, entretanto, por meio de questionários e narrativas pretendemos analisar o processo de experiência de formação discursiva da cognição durante a trajetória da construção e escrituração da dissertação acadêmica por sujeitos egressos de uma aprendizagem de pesquisa.

1.4 A Formação discursiva: espaço do movimento educativo da experiência acadêmica do sujeito.

Neste instante, iremos apresentar uma discussão sobre a constituição da experiência cognitiva do homem, o qual pode ser capaz de promover a sua emancipação, caracteriza-se, deste modo, o espaço do movimento educacional. Significa dizer que a formação da experiência da discursiva da cognição humana é obtida pelo movimento educativo, sendo decorrente das atividades discursivas de cada sujeito a partir das leituras selecionadas abaixo:

Quadro 14: Amostra dos livros selecionados pela pesquisa

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia . FONTANELLA, Francisco Cock (trad.). 2ºed. Piracicaba: editora UNIMEP, 1999.
ADORNO, T. W. Educação e Emancipação . 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
GASTON, Bachelard. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento . ABREU, Estela dos Santos (trad.). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e terra, 1996(coleção leitura).
JOBIM & SOUZA, Solange. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin . Campinas, SP: Papirus,1994.
FAZENDA, Ivani (Org.) Novos enfoques da pesquisa educacional . 6ed. São Paulo: Cortez, 2007.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação . São Paulo: Cortez, 2003.

Fonte: catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2009.

Os artigos organizados por Fazenda (2007) chamam atenção, quando os autores ao desenvolverem suas pesquisas e permanecem convivendo com as incertezas teórico-metodológicas durante o percurso da pesquisa, e a formação da experiência com a pesquisa se acentua no modo de fazer a construção e a escrituração do texto acadêmico. O detalhe que se expressa nos escritos de Brandão (2003) é referente ao aspecto do fazer da pesquisa em não ser uma experiência solitária, mas por ser solidária, pois autor pesquisador realiza intensas sessões de interlocuções por meio do seu questionamento em seu objeto de pesquisa.

De acordo com Bachelard (1996), o sujeito mantém-se com a meta de aprender e a refletir como a estratégia para a resolução de uma problemática pensada por ele. De modo a suscitar o fazer intelectual ao prover o estudo do conhecimento objetivo, isto desencadeia a prática da objetividade da linguagem científica ao fazer o trabalho, e tendo a oportunidade de formar e expor suas ideias. O que permite para o atinente autor o novo espírito científico capaz de ultrapassar os obstáculos epistemológicos compostos por um tecido de relações, isto significa um sistema implicado de pensamentos complexos a serem refletidos e compreendidos pelo homem.

Neste caso, a reflexão é acerca da formação das experiências discursivas pensadas pelo sujeito, o qual se torna capaz de compreender e de criar cientificamente novas dimensões científicas ainda não percebidas e estudadas. Marca, dessa maneira, o processo formativo da experiência discursiva da cognição do sujeito que expressam a: “[...] toda experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve estar francamente aberto a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados [...]” (BRANDÃO, 2003, p.22)

O autor sinaliza que cada sujeito carrega em suas mãos uma pergunta (uma problemática) de pesquisa com finalidade de responder de forma provisória. Isso expressa o processo do movimento educativo do trabalho de pesquisa por meio dos procedimentos arrolados ao longo da confecção do texto acadêmico dos quais estão recheados de obstáculos e se tem a necessidade de aprender com eles, a ponto de desenvolver no sujeito a reflexão e a compreensão durante sua trajetória de pesquisa, e ser capaz de construir e escrever os objetivos do próprio aprendizado.

E, quando o sujeito tem oportunidade de retornar ao seu texto acadêmico? Ele realiza um retorno de si-próprio ao estabelecer o diálogo, ao processar o conjunto de operações feitas na materialização do texto acadêmico em que se traduz numa transposição das experiências discursivas da cognição ao realizar a construção e a escrituração do trabalho dissertativo. Ocorre no mínimo no sujeito uma transformação acadêmica referente ao seu modo de pensar e fazer a pesquisa acadêmica durante a produção do texto. Esse diálogo revelaria para Paulo Freire (1996, p.136) um enriquecimento de experiência humana, pois quando “[...] o sujeito que se abre ao mundo e ao outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento [...]”, a ponto do sujeito guardar em sua memória discursiva a experiência cognitiva do modo de pensar e fazer acadêmico. Expressa ele: “[...] seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de resposta a múltiplas perguntas [...]” (p.136).

A reflexão e a compreensão são componentes que uma vez exercitados ficam na memória discursiva (MAINGUENEAU, 1997) como experiência cognitiva. Tais ações são propriedades das relações humanas, que nos fazem humanizados, e podem ser ampliados na visão de Kant (1999).

Conforme a obra de Kant (1999) – Sobre a Pedagogia – destaca-se dela um detalhe fundamental nas relações humanas, o fato do homem ser capaz de rever a sua conduta quanto ao valor da sua vida perante o mundo, de viver com outros e dos outros viverem com ele. Claro, dependerá da maneira que foi conduzida a arte de educar um dado indivíduo. Independe da temporalidade mundana, pois o homem mais velho sempre está repassando suas experiências culturas ao mais novo.

A tessitura textual de Kant se atualiza nos momentos contemporâneos à medida que ele revela uma comparação simples, no primeiro instante, entre os animais racionais e irracionais. Ponto esse que desmembra a principal necessidade humana de educar sua animalidade devido à sutileza de sua faculdade a ser desenvolvida ao longo da vida chamada razão: o componente inerente ao discernimento dos valores vivenciados cotidianamente. A racionalidade começa a ser exigida nos primeiros meses de vida mediante o ato do choro, momento de balizar, qual será a melhor decisão para o não prosseguir o referido ato, portanto, sinaliza a hora de alguma alimentação? ou é pura dominação? Como não deixar levar adiante a situação de dominação, quando se é pai ou mãe pela primeira vez?

Depois de algum tempo a idade avança e os hábitos culturais mudam na relação entre as gerações dos “cuidadores” e dos “cuidados”. Chega a hora dos “cuidados” saírem de uma esfera totalmente particular e passam a visitar as esferas públicas, dentre estas, a escola imprime com maior frequência a dinâmica da disciplina, como horário de entrada e saída e hora de recreio, durante uma parte considerável do dia as crianças trocam entre si nas escolas os valores aprendidos em ambiente particular, e a partir deles iniciam os trabalhos pedagógicos com inúmeras atividades, pelas quais as crianças começam a organizar e compreender as relações de sentido do mundo, logo se manifestam nas práticas do movimento dos discursos elaborados e produzidos em cada fase escolar até chegar à universidade.

O objetivo e a finalidade das práticas educativas devem aspirar um destino social para cada indivíduo, porque os obstáculos aparecerão a cada fase do ciclo da vida e deverão por suas próprias forças conseguir conquistar o pretendido, isto é, “[...] Homem enérgico (*strenuus*) é aquele que se compraz no querer [...]” (KANT,1999,p.86). Embora seja inútil lutar para anular a possibilidade dos vícios humanos, então é preciso aprender a se conformar também, ou seja, saber que nem tudo será possível de se tornar uma conquista.

A reflexão é o acréscimo de cada geração deixada por uma dada educação, ela diferencia um simples repasse instrumental das experiências adquiridas pela geração que a antecede. A consciência com passar da idade vai ganhando novas dimensões no instante da interação entre os homens e apresenta a habilidade, “[...] o homem não busca unicamente os prazeres, mas tem a paciência nas fadigas, torna-se membro útil à comunidade e fica livre do tédio[...]” (KANT,1999,p.106). Traduz-se num importante substancial educacional a ser aparelhado ao homem para se reconhecer no mundo, tornar-se independente e pensar sua conduta na convivência com outros homens de maneira toleravelmente humanizada.

O texto de Kant, “apesar” de uma grande margem de temporalidade, jovializa-se a cada movimento educativo, seja ele numa esfera particular ou pública, como a pesquisa em seu modo de construção e escrituração de um determinado texto acadêmico. Uma reflexão a frente de seu tempo, mas não envelhecida para se discutir o movimento educativo, a qual visualiza um ser de total e de muitos valores universais. O pensamento do autor em questão passa ser pulsante em um simples mapeamento das questões mais importantes e coletar das narrativas acerca da formação de experiência discursiva da cognição mediante as fadigas das dificuldades e paciência nos procedimentos para se elaborar um texto acadêmico em que se tem de refletir e compreender a fim de tomar decisões próprias frente uma problemática complexa de pesquisa.

Souza (1994) sinaliza um aspecto inerente a esta pesquisa em vigor ao argumentar a respeito do possível caso de empobrecimento da experiência do homem contemporâneo, a partir das idéias de Benjamin, o qual demonstra que o homem sofre um empobrecimento de sua experiência devido sua relação frenética do sistema capitalista. Ele demonstra que a intensificação das situações de choque em diferentes domínios gera uma nova sensibilidade em que a experiência cede espaço para uma sensibilidade coletiva chamada vivência. Significa dizer que as situações de choques no mundo moderno predominam sobre as instâncias cognitivas de captar e armazenar as impressões na memória, a ponto de Benjamin expressar uma distinção entre experiência e vivência, no momento em que:

A experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes, mas essas excitações, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. No caso da vivência, é o efeito de choque intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam

incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea. (BENJAMIN apud SOUZA, 1994, p.43)

O destino do homem contemporâneo fica exposto aos choques do sistema. Dessa forma, ele tem a difícil tarefa de proteger sua memória individual e coletiva. Uma vez que o homem está privado de sua história individual e coletiva, sua situação equivale à reação de estímulos de um autômato no uso da máquina, de caráter mecânico, uniforme, vazio, e repetitivo em sua vida diária.

Para Benjamin (apud SOUZA, 1994, p. 44), “... na esfera do cotidiano o choque é uma realidade sem escapatória para o homem que enfrenta as multidões nas grandes cidades”. Isso é evidente nos gestos ou nos diálogos entre os indivíduos a ação da repetição como ausência de sentido para o que faz para si e para outro. Essa linha de pensamento formada por Benjamin é devido sua observação nas poesias de Baudelaire, as quais expressam de maneira sutil uma compreensão da resistência do sujeito contemporâneo, a partir de uma reflexão promovida entre os choques sistemáticos e o contato com a população urbana, em momento de consolidação do capitalismo.

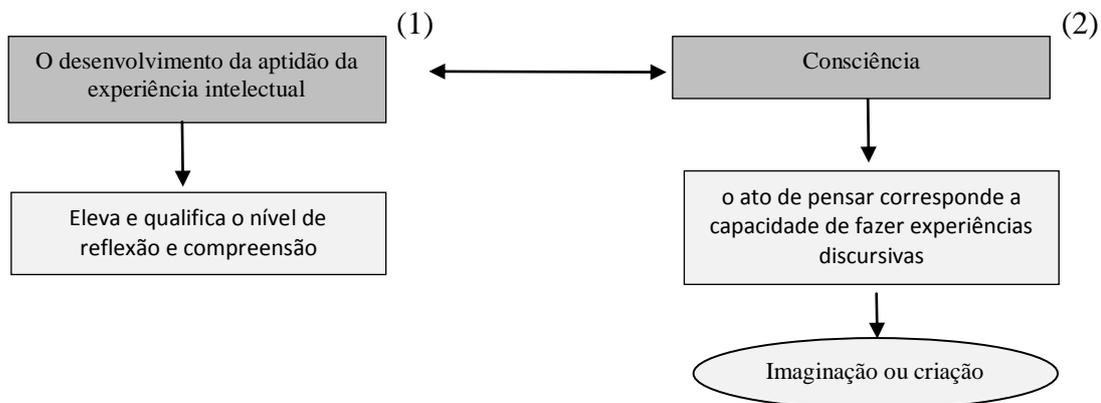
Com isso, ajuda-nos a traduzir que a Linguagem esteve a serviço da resistência, graças ao poder de interação entre o sujeito-leitor e o sujeito-produtor de texto. O homem pode desenvolver e enriquecer sua experiência por meio da linguagem em caráter dialógico, a fim de não se fechar para o mundo, mas também apresentar a indissociabilidade entre o estilo e o substancial de sua existência ativa no mundo, seja produtor, ouvinte e leitor da palavra.

Então, o estudo realizado sobre o princípio do dialogismo de Bakhtin (1992) favorece o não empobrecimento da experiência sinalizado por Benjamin. O que permite trabalhar com o instrumento da observação e das percepções alcançadas pelos sentidos do pesquisador a partir de um princípio ordenador dos enunciados em determinado turno de fala a cerca de um texto acadêmico específico e sua finalidade preenchida pelos seus enunciados produzidos ao retornar a sua própria formação de experiência discursiva cognitiva ao ter desenvolvido um texto acadêmico.

Nesse sentido, o princípio do dialogismo pode ser visualizado durante a formação discursiva do sujeito, no momento de construção e escrituração do texto acadêmico, pois por meio da linguagem, ele é oportunizado a produzir os discursos sobre a materialização do texto dissertativo acadêmico. A verificação dos discursos no processo de Dialogismo desenvolvido

pelo sujeito construtor e escritor aprimora o seu papel quanto a sua experiência discursiva cognitiva em relação ao como pensar e fazer o referido trabalho acadêmico, na condição de autor de sua palavra nos diálogos com outros (orientador, professores do Curso, colegas de turma, leitura dos textos acadêmicos, dentre outros), desde a fase de elaboração do projeto de pesquisa, a fim de que ela possa compreender de maneira dialógica o sentido de existir socialmente em um espaço de sua época, marcado pelas dificuldades e pelas elaborações, sistematização e escrituras das estratégias do texto acadêmico em questão.

A partir de um esboço acerca do (1) desenvolvimento da aptidão da experiência intelectual e (2) da consciência pretende-se com o organograma abaixo demonstrar que o desenvolvimento da aptidão da experiência intelectual é adquirida por meio da capacidade de fazer experiências discursivas, isso eleva e qualifica o nível de reflexão e compreensão na consciência:



Adorno (1995) realiza um adendo de cunho esclarecedor para o desenvolvimento da experiência humana o qual não é um processo mecânico, mas um processo exigente e paciente. A mudança na maneira de pensar requer tempo e espaço para transpiração intelectual para exercitar a reflexão e compreensão mediante as problemáticas mundanas.

Ampliar, desse modo, o entendimento de Adorno (1995) atinente ao funcionamento de formação das experiências humanas que possibilitam a sua emancipação quanto sujeito ativo. A principal matriz é a consciência humana, o local em que se pensa a realidade, esta composta por um conteúdo de relação dinâmica entre as estruturas e as formas de pensamento do indivíduo, e à medida que se pensa, suscita-se a capacidade de fazer experiências intelectuais.

E quanto mais se desenvolve a experiência intelectual, eleva-se e qualifica-se o teor de reflexão e compreensão. Fica expresso pelo poder de imaginação ou criação do sujeito, e isso ajuda na formação de si próprio, ou seja, elaboração do pensamento próprio. Em outros termos, Freire (1996, p.32) escreve que “... O exercício da curiosidade convoca a imaginação, as emoções a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser...”.

E Adorno (1995, p.150) evidencia que

[...] A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Uma vez que a conscientização é realizada pelo sujeito, tem a possibilidade de emancipar quanto indivíduo ativo para Adorno (1995). Ou seja, o sujeito tem a decisão em expor o seu entendimento próprio, sem a orientação tutelada ou dogmática do outro. Só que há necessidade de desenvolvimento de emancipação em cada indivíduo, porque existe um resíduo natural de talento, mas precisa ser desenvolvido a cada desafio imposto pelo seu pensamento, isto é traduzido por Becker em diálogo com Adorno (1995, p.170) ao se referir que (...) “o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido.”

Isso permite escrever que a emancipação para Adorno (1995) é uma categoria dinâmica do vir – a – ser devido o sujeito ter de proporcionar o seu momento de decisão e elaboração de sua emancipação. Ou seja, evoca um processo de educação para impulsionar a sua constituição autônoma como sujeito, como na construção e escrituração do texto acadêmico a partir do seu próprio entendimento de como fazer para diluir as dificuldades encontradas por meio dos procedimentos conquistados com o desenvolvimento da aptidão da experiência intelectual.

Em síntese, o desenvolvimento da construção e escrituração do texto (dissertação) acadêmico passa por um processo de várias intervenções na produção da formação discursiva do sujeito, e convive com o desafio de realizar os diálogos solidários consigo e com os outros sujeitos, o que caracteriza o meio de trocas de experiências simbólicas e linguísticas para dar continuidade ao exercício cognitivo da experimentação do erro, e isto efetiva o fluxo dos ajustes do texto acadêmico.

CAPÍTULO II

OS DISCURSOS DOS ALUNOS EGRESSOS

“[...] esse processo me trouxe, foi saber que agente não tá pronto e acabado, apesar de ter o discurso, de que isso, ah! Você não tá pronto e acabado! mas vive na pele o que é isso, é um processo de aceitação das tuas limitações e saber como trabalhar! E saber se você quer superar-las? O mestrado me ensinou isso[...].”

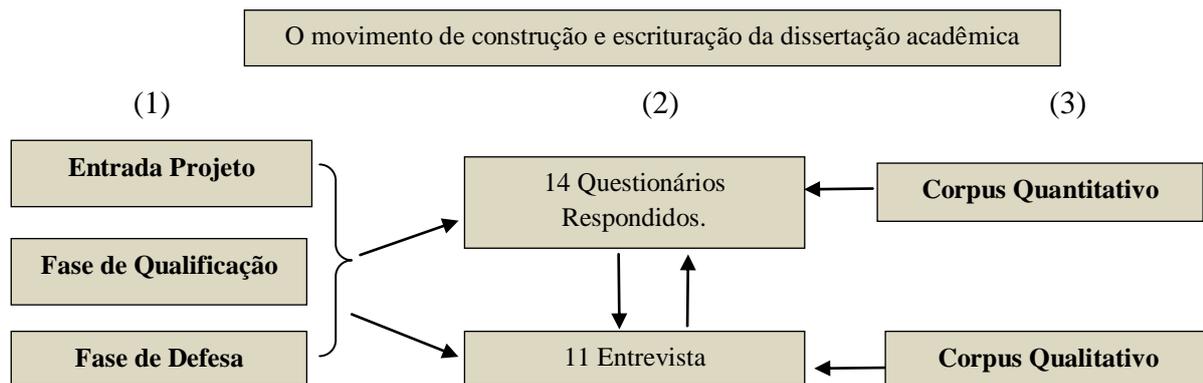
(Informante F, ano de egresso 2006)

“[...]você ter consciência que é uma escolha sua e você tem que arcar com ela...né...do disciplinamento pra estudo, e depois conseqüentemente pra produção escrita...né... você tá li estruturando uma idéia, criando um caminho de escrita, uma lógica, uma coerência... e percebe que você pode fazer isso[...].”

(Informante J, ano de egresso 2008)

2.1 A trajetória: modo de pensar e fazer a escrituração da Dissertação Acadêmica

Neste capítulo, passamos a estudar o modo de pensar e fazer a escrituração da Dissertação Acadêmica: identificar, analisar, sistematizar nossa compreensão a partir dos discursos dos alunos egressos do PPGED durante a trajetória de construção e escrituração da dissertação Acadêmica. Assim, a organização do exame do *corpus* – questionário (piloto + validado) e entrevistas (narrativas) desta pesquisa:



No ponto (1) apresento as fases do movimento de construção e escrituração da dissertação acadêmica que os instrumentos de pesquisa tentaram mapear os discursos dos alunos egressos. O ponto (2), o questionário quanto *corpus* de abordagem quantitativa (3), uma vez que os dados que foram analisados e serviram para nortear a construção e escrituração do roteiro de entrevista para trabalhar quanto abordagem qualitativa (3), conseqüentemente promoveu um trabalho de pesquisa quanti-qualitativo. Tais instrumentos serão capazes de substanciar o trabalho de análise e cotejamento do corpus da pesquisa.

Assim, é necessário confabular com os discursos dos egressos para analisar e descrever os processos de produção do texto acadêmico chamado dissertação de Mestrado, principalmente quanto aos seus modos pensar e fazer o texto, isto se ratifica a medida que Freitas (in: BIANCHETTI & MACHADO, p.220) expressa que o texto acadêmico não é avaliado apenas pela ideia, e sim pela “...nossa capacidade de exercitá-la, analisá-la, construí-la, destruí-la...”. São os sujeitos autores (egressos) que podem interagir por meio de seus enunciados discursivos para revelar as dificuldades e os procedimentos elaborados ao longo da trajetória de construção e escrituração do proferido texto.

Assim, a amostra da pesquisa está orientada pela análise dialógica do discurso de Bakhtin (1997), com a finalidade de estabelecer uma significação quanto atividade discursiva processada no percurso de 02 anos em construir e escrever a dissertação acadêmica, isto nos discursos dos referidos alunos egressos. Importa-nos ressaltar a formação das experiências discursivas cognitivas que conviveram durante os dois anos de Curso de Mestrado Acadêmico com dois lados conflitantes de enunciados: as dificuldades e os procedimentos encontrados para materializar os discursos desenvolvidos pelo sujeito na configuração do texto acadêmica.

A materialização do referido texto é um produto discursivo que jamais o tempo poderá corroer. Uma vez que, o sujeito (autor do texto) tem a oportunidade de falar sobre o texto, ele recupera e expressa o modo de funcionamento dos enunciados que ocorreram nos momentos de produção dos enunciados.

Então, tem-se a chance de verificar os ecos e as lembranças dos enunciados que conflitaram mediante uma comunicação verbal. As características das relações dialógicas são desenvolvidas a partir do instante em que forma sentido entre os enunciados dentro de um dado contexto sócio-historicamente situado. A constituição do sujeito é percebida pelo Dialogismo em que as divergências de enunciados são encontradas ao longo do caminho de produção do texto, e se tem o objetivo de chegar a um fim, quando estabelecem uma convergência de enunciados relativamente estáveis.

Dessa forma, tem-se a necessidade de aprofundar o princípio filosófico do Dialogismo estudado por Mikhail Bakhtin. Ele compreende a Linguagem como produto sócio-histórico e se instaura a partir do diálogo entre os indivíduos em sociedade, o que causa divergência da concepção estruturalista, representado por Saussure, devido sua perspectiva estruturalista e idealista. Isso revelado pela leitura das obras de Bakhtin como “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1997) e “Estética da Criação Verbal” (2003), elas estão comprometidas em demonstrar o esboço teórico que fundamenta a análise do *corpus*, dos questionários e das narrativas de estudantes egressos dos Programas de Pós-Graduação.

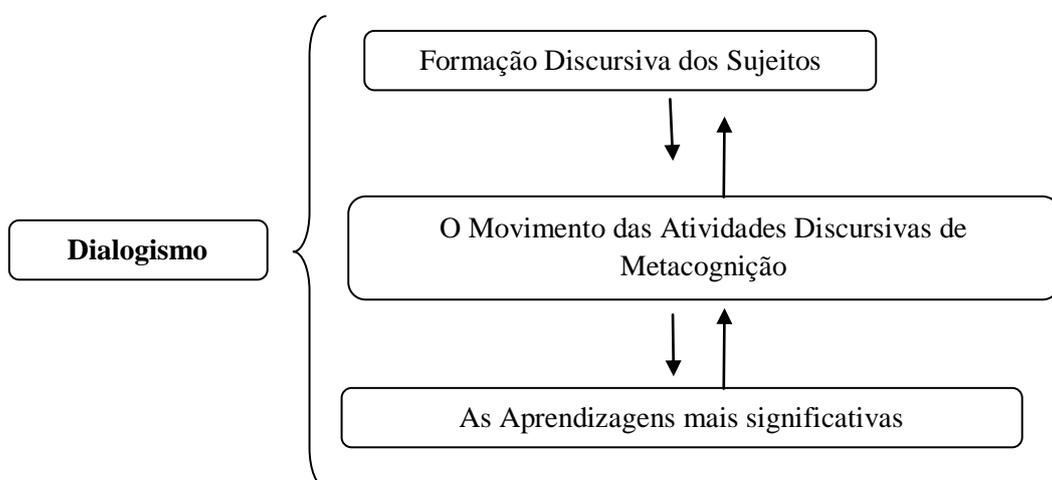
Daí a importância de se focalizar elementos inerentes e constituídos pelo Dialogismo, proposto pelo autor, uma vez que abstração acadêmica consegue extirpar a primeira ideia, de que a linguagem não está divorciada da realidade social, torna-se assim eixo central nas análises filosóficas por ele, pois a interação verbal desvela seu caráter dialógico entre os sujeitos e simultaneamente a formação do ser humano dentro de três elementos ativos na comunicação: enunciado, ideologia do cotidiano e o gênero discursivo.

Em Bakhtin (1997), fica registrado sua preocupação em demarcar a língua como algo vivo e dinâmico, e está inserida no meio social, expressa o seu tempo e o espaço de práticas culturais. Contrária, por conseguinte, o olhar de Saussure de um estudo da língua isolado de seu contexto, apenas na sua plenitude fonética e sonora, do sujeito e seu objeto, igualmente das Ciências Naturais.

Agora, o sujeito estuda a fala de outro sujeito em uma dada situação real. Desvela-se a capacidade da palavra, uma vez substanciada de uma ideologia que emite um embate ininterrupto entre um locutor e interlocutor. Isso é percebido no momento em que os referidos entram em interação, ou seja, o conflito estabelece as relações de sentidos dos significados das palavras, as quais assumem uma natureza e um papel de enunciado e responde a ele, ter uma atitude perante ele. Assim, a concepção de dialogismo se instaura por Bakhtin.

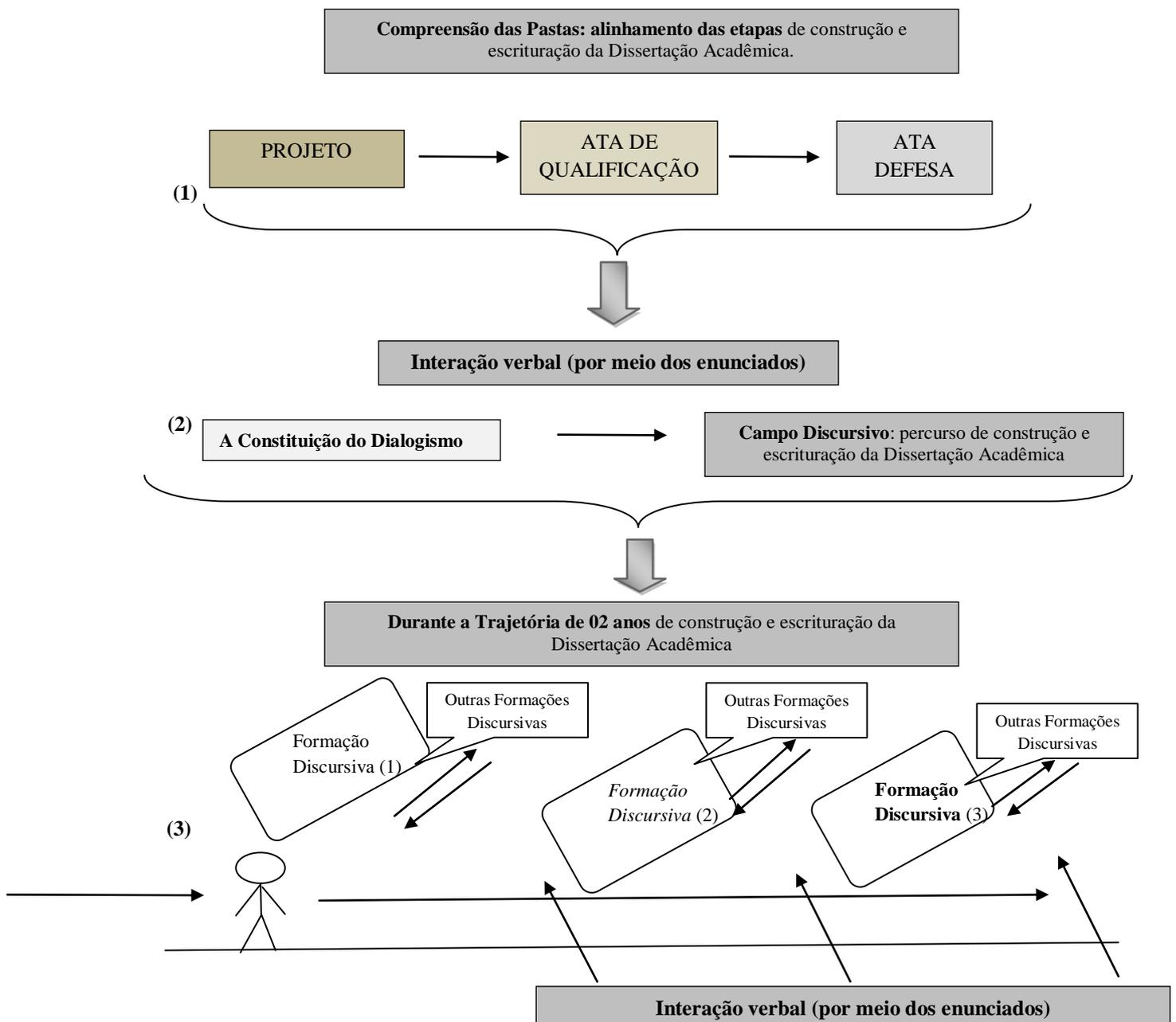
O sentido da palavra é fruto de uma realidade concreta, pois os indivíduos estão a todo instante interagindo para atender suas necessidades enunciativas. A norma da Língua não é ponto de gravidade nessa proposta teórica de Linguagem, pois, a cada momento, a palavra recebe uma nova significação, que contextualizará a forma.

Em conformidade com análise dialógica do discurso, exteriorizamos a seguir três componentes que possibilitam descrever as manifestações discursivas dos egressos a partir do exame do corpus e se processam simultaneamente:



2.2 – Formação Discursiva dos Sujeitos Egressos: espaço de reconfiguração durante as etapas de construção e da escrituração da Dissertação Acadêmica

Neste momento descrevemos o desenvolvimento de nossa compreensão acerca da Formação Discursiva como espaço de transformação das experiências das cognições dos Alunos Egressos do Mestrado Acadêmico PPGED/UFPA. Trabalhamos, por conseguinte, com o componente de Formação Discursiva elaborada por Maingueneau (1997) como conjunto de enunciados circunscritos sócio-historicamente. Esse componente foi observado a partir da articulação entre as análises, desde a leitura de cada pasta de aluno egresso, esta arquivada na secretaria PPGED/UFPA, dos questionários e das entrevistas, como expressamos abaixo:



Chegamos, assim, à compreensão e sistematização do alinhamento dos elementos mencionados em (1), os quais foram abstraídos com as leituras das pastas, obtivemos no primeiro momento um esclarecimento inicial do movimento das etapas de construção e escrituração da dissertação acadêmica dos alunos egressos. Tal compreensão foi se aprofundando ao relacionar com a discussão teórica do Discurso Dialógico e Constituição do Dialogismo por Bakhtin.

O ponto (2) demonstra que a Interação verbal (por meio dos enunciados), é desenvolvida entre o sujeito e seus discursos, logo constitui o Dialogismo, conseqüentemente por meio do Dialogismo Interacional percebemos a formação de um Campo Discursivo (MAINGUENEAU, 1997).

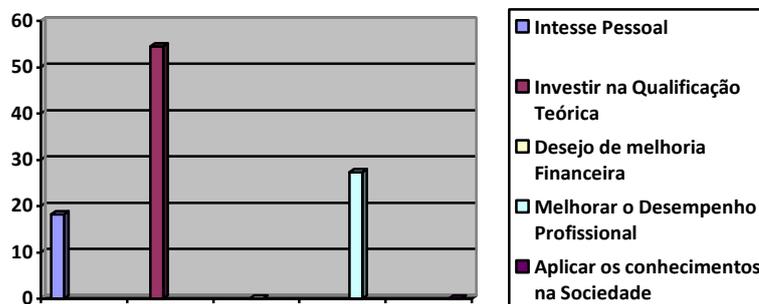
Nesse caso a Formação do campo discursivo é caracterizada pela trajetória de construir e escrever a dissertação acadêmica de alunos egressos do PPGED/UFPA mencionados em (3). Esse espaço Discursivo demonstra um percurso de interação verbal entre a Formação Discursiva dos alunos egressos junto a outras Formações Discursivas durante dois anos de Curso, ou seja, instaura-se uma relação de concorrência dos conjuntos de Formações Discursivas que interagem no Campo Discursivo – torna-se uma estrutura dinâmica.

Quando o sujeito inicia seu percurso, ele assume um papel de âncora acadêmico, conforme o desenvolvimento do Dialogismo Interacional entre as formações discursivas referente à construção e a escrituração da dissertação acadêmica, observa-se o movimento de reconfiguração ou transformação de sua formação discursiva quanto ao seu modo de pensar e fazer suas ações como: apresentar, coordenar e argumentar as ideias do trabalho de pesquisa.

A cadeia discursiva é movimentada pelo o sujeito e os discursos produzidos em relação a um campo discursivo. Essa compreensão da cadeia discursiva é complementada com as respostas dos questionários e as narrativas em que possibilitam o momento de Análise Dialógica do Discurso, a partir do momento em que o sujeito expressa o seu ponto de vista sobre determinado produto ou evento do cotidiano (contexto), as trocas verbais que podem ser realizadas pelo sujeito em relação ao percurso de construção escrituração da dissertação acadêmica, isto movimentam a formação da experiência cognitiva do fazer acadêmico, ou seja, os vestígios discursivos do sujeito que foram por meio da Constituição do Dialogismo (BAKHTIN, 1997; 2003).

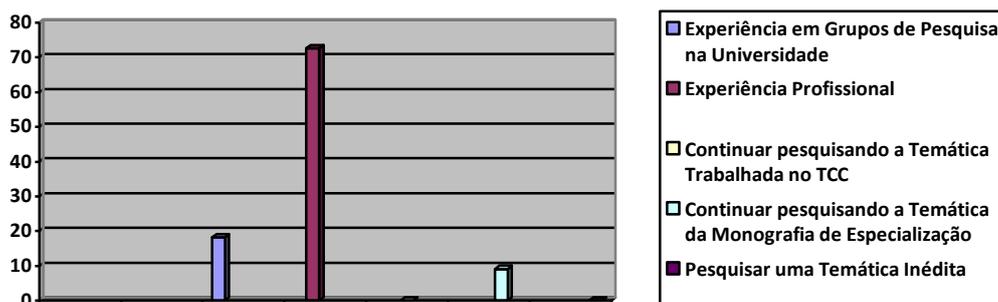
O movimento da cadeia discursiva começa a ser construída, quando o aluno detém uma Formação Discursiva inicial e substanciada pela motivação de alcançar um objetivo devido uma ação que o mobiliza ou credencia a prestar uma seleção de Mestrado. Em se tratando da motivação para ingressar no mestrado (gráfico 03), 54,5% dos alunos egressos é pelo investimento na qualificação teórica, 27,3% por melhoria do desempenho profissional, 18,2% pelo interesse pessoal, 0% não optaram por melhoria financeira e aplicar os conhecimentos na sociedade. Em a relação à ação que o mobilizou (gráfico 04), 72,7% sinalizam a experiência profissional, 18,2% pela experiência na Universidade, 9,1% em continuar pesquisando a Temática da Monografia de Especialização, 0% em continuar pesquisando a temática trabalhada no TCC e Pesquisar uma Temática Inédita.

Gráfico 03: Razão Motivacional que o (a) levaram a Ingressar no Mestrado.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 04: Ação que mobilizaram a construir o seu Projeto de Pesquisa para a seleção do Mestrado.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Verificamos, assim, nas respostas que a maioria dos alunos optou pela busca de um aprofundamento teórico para estudar o seu cotidiano Profissional, visto que as experiências profissionais provocam e alimentam as inquietações em suas formações discursivas. O aprofundamento do estudo teórico a ser desenvolvido durante o trabalho de pesquisa pode explicar as relações experienciadas em seu contexto profissional. Com se lê nas narrativas:

“[...] a motivação que tive para entrar, sempre tive vontade de estudar, gosto de estudar e sempre achei que precisava estudar mais para poder atuar como pedagoga na escola, sempre achei que precisava de mais conhecimento, de ter uma base teórica mais profunda [grifo nosso] [...] e lá Inhangapí foi que surgiu meu problema que levei para o mestrado porque tava trabalhando como professora com aluno, que da grande maioria são do campo, e percebi na escola uma total desvinculação, da vida dos alunos com a escola, como se escola trabalhasse com alunos urbanos, da cidade, não tinha uma vinculação, eu percebi um desinteresse, um desencanto dos alunos com a escola e me incomodava né[...]” **(Informante D, egresso de 2008)**

“[...] inicialmente procurei o curso de mestrado por conta de uma serie de experiências que fui tendo como coordenador de curso...ééé...por conta da própria experiência na Universidade de maneira mais ampla, também quanto professor em sala de aula[...] eu me interessei por estudar a pesquisa na universidade, a relação entre ensino e pesquisa[grifo nosso], por conta de uma desconfiança que eu tinha que se transformou em hipótese, de que talvez a tão propalada relação indissociável entre pesquisa e ensino não fosse assim tão efetiva na Universidade, quer dizer, essa foi minha desconfiança inicial...iii...surgiu por conta de observar que era uma crença quase naturalizada na Universidade, mas não muito argumentada, mas não muito pensada[...]” **(Informante E, egresso de 2007)**

“[...] comecei a trabalhar numa escola em Ananindeua... ééé... efetiva... ééé... de 1ª a 4ª série, eu trabalhava de 1ª a 4ª série, era Professora da 1ª série no período daquela época... e lá me deparei com uma realidade de sete homens atuando...de 1ª a 4ª série, da séries iniciais do ensino fundamental... e isso já me deu um olhar diferenciado, e daí comecei[grifo nosso]... aaa... a ler a respeito...né...de gênero na docência pra tentar o mestrado... em 2005 tentei[...]” **(Informante J, egresso 2008)**

Fica expresso nas narrativas, que os sujeitos começam elaborar e a escrever seu projeto de pesquisa para seleção do Mestrado Acadêmico a partir das inquietações abstraídas do contexto profissional como afirma o informante E “... *procurei o curso de mestrado por conta de uma serie de experiências que fui tendo como coordenador de curso...ééé...por conta da própria experiência na Universidade de maneira mais ampla, também quanto professor em sala de aula[...]* eu me interessei por estudar a pesquisa na universidade, a relação entre

ensino e pesquisa...”, ou seja, as formações discursivas estão em concorrência no espaço discursivo do contexto profissional, e os conjuntos de enunciados compreendidos nas formações discursivas acabam sendo instabilizados pelo desejo de investigação científica como manifesta a informante J “... *eu trabalhava de 1ª a 4ª série, era Professora da 1ª série no período daquela época... e lá me deparei com uma realidade de sete homens atuando...de 1ª a 4ª série, da séries iniciais do ensino fundamental... e isso já me deu um olhar diferenciado, e daí comecei...*”.

Isso se reforça pela necessidade de arcabouço teórico para realizar a discretização do mundo empírico elaborado pelo exercício de significação do cognitivo nas formações discursivas, o que se materializa na fala da informante D “... *precisava estudar mais para poder atuar como pedagoga na escola, sempre achei que precisava de mais conhecimento, de ter uma base teórica mais profunda...*”. Tais informantes configuraram como a primeira etapa, que se caracteriza pelo antes de se tornar mestrando de maneira oficial, isto é, uma vez que passa na seleção do concurso do Mestrado acadêmico do PPGED/UFPA.

Consequentemente, quando o aluno passa para a segunda etapa como mestrando, ele se depara com outras formações discursivas que começam a estabelecer uma relação de concorrência com sua formação discursiva. Essas outras formações discursivas que os alunos realizam Dialogismo Interacional durante o percurso de 02 anos de construção e escrituração da dissertação acadêmica e estando esboçado no ponto (3). De modo que, os alunos manifestam suas dificuldades desde o ingresso no referido curso de Pós - Graduação:

“[...] o seminário de dissertação era momento que exponhamos o nosso projeto, nosso objeto de pesquisa, e dava a cara para bater ...iii...todo mundo ia conceder as opiniões e tal, naquele momento eu tive algumas dificuldade porque eu entendia que...aaa...assim a crítica ao projeto não era algo que a gente compreende como algo natural, não tinha essa maturidade né, claro que hoje no doutorado é uma outra coisa né, mas naquele momento... ééé...eu senti...naquele momento uma certa dificuldade assim no seminário de dissertação...no aspecto da própria crítica, naquele momento eu não compreendia...ao própria projeto, a questão metodológica...era... a proposta de seminário de dissertação era construir metodologicamente o seu objeto né, aí naquele momento eu tive algumas dificuldade logo no início, aí depois você vai amadurecendo no próprio curso e você vai compreendendo que...em definir a trilha metodológica que deveria...pois é uma estória[grifo nosso][...]”

(Informante C, egresso de 2005)

“Meu nome é informante H ...ééé... eu fiz mestrado na linha de Currículo e Formação Docente, em 2003, primeira turma de mestrado de Educação...e...a

princípio as dificuldades que eu tive ...eee...foi em relação ao fato...de uma primeira turma, acho que o mestrado tava iniciando, havia muita expectativa, muita cobrança...eee...e havia cobrança em demasia, até porque pela imaturidade do programa, agente teve, não só eu, uma turma inteira teve um pouco essa dificuldade...então... aaa...agente... não era... digamos tão jovem assim, entrando num curso de pós-graduação...quase a totalidade da turma já era professor de alguma Faculdade ou Universidade, agente já tinha experiência como aluno e com orientação de TCC, com orientação de trabalho, aí isso chocou um pouquinho com a forma como os professores trabalharam com agente né, então havia uma exigência de leitura excessiva de leitura né...e...e essa exigência de leitura atrapalhou um pouco...no próprio amadurecimento do projeto[grifo nosso] de cada um...no meu?...como o volume de leitura era muito grande...iii... muito diversificada, não era uma leitura, digamos que um livro era fundamental, não![...]”

(Informante H, egresso 2005)

“O meu nome é informante I, ingressei no Mestrado de Educação da Universidade Federal do Pará em 2004 e sai em 2006, a linha de pesquisa era Currículo ...né...essa trajetória foi extremamente complicada, não por ser importante para minha vida acadêmica e pessoal, mas pela cultura pela pesquisa, pela falta de prática com a pesquisa na minha vida acadêmica, a apesar de ser Professor de nível Superior[grifo nosso][...]”

(Informante I, egresso 2006)

Os movimentos das formações discursivas demarcando suas dificuldades quanto ao aspecto modo da crítica como a informante C sinaliza “... *o seminário de dissertação [...] eu tive algumas dificuldade porque eu entendia que...aaa...assim a crítica ao projeto não era algo que a gente compreende como algo natural, não tinha essa maturidade né, claro que hoje no doutorado é uma outra coisa né [...] no aspecto da própria crítica, naquele momento eu não compreendia...ao própria projeto, a questão metodológica...era... a proposta de seminário de dissertação era construir metodologicamente o seu objeto né, aí naquele momento eu tive algumas dificuldade logo no início, aí depois você vai amadurecendo no próprio curso e você vai compreendendo que...em definir a trilha metodológica que deveria...pois é uma estória...*” em que se transforma durante o desenvolvimento do Curso, pois o aluno passa por uma reorganização de sua experiência de formação discursiva consigo e com os outros.

Outro aspecto de dificuldade é quanto à dinâmica de leitura acadêmica a ser desenvolvida durante as aulas, a qual o informante H diz que “...*quase a totalidade da turma já era professor de alguma Faculdade ou Universidade, agente já tinha experiência como aluno e com orientação de TCC, com orientação de trabalho, aí isso chocou um pouquinho com a forma como os professores trabalharam com agente né, então havia uma exigência de*

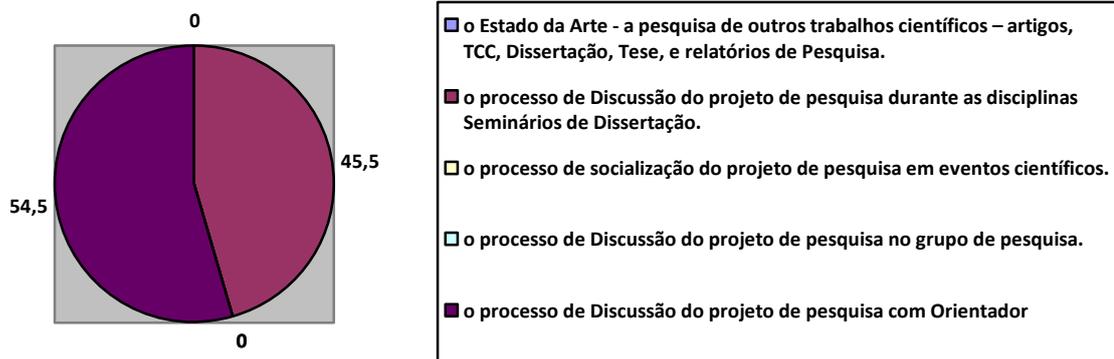
leitura excessiva de leitora né...e...e essa exigência de leitora atrapalhou um pouco...no próprio amadurecimento do projeto...”, logo os alunos passam por um processo de aumento do esforço cognitivo dentro de um espaço de tempo curto em relação ao estabelecimento de compreensão entre as formações discursivas emanadas pela dinâmica de leitura e a construção e escrituração do projeto de pesquisa.

O terceiro aspecto é referente à falta da cultura do exercício da pesquisa acadêmica mencionada pela Informante I ao dizer que “... *essa trajetória foi extremamente complicada, não por ser importante para minha vida acadêmica e pessoal, mas pela cultura pela pesquisa, pela falta de prática com a pesquisa na minha vida acadêmica, a apesar de ser Professor de nível Superior...*”, descobrir o ato da pesquisa como parte inerente ao fazer da formação discursiva acadêmica, demonstra ao aluno o desenvolvimento da criação permanente da ação de reconstruir os questionamentos das formações discursivas já estabelecidas ou a serem investigadas pelos outros e por ele.

Identifica-se, desse modo, que o ato da pesquisa é apresentado e desenvolvido, também, pelo aluno do Mestrado. Sendo que orientador assume a condição de outra formação discursiva. Notamos que o orientador realiza suas intervenções discursivas ao longo de 02 anos ao aluno, conseqüentemente torna-se de maior propriedade na relação de outra formação discursiva. Principalmente, quando se perguntou ao que mais ajudou a progredir no desenvolvimento da Dissertação Acadêmica (gráfico 05), 54,5% dos alunos sinalizam que é o processo de Discussão do projeto de pesquisa com Orientador, 45,5% sobre o processo de Discussão do projeto de pesquisa durante as disciplinas Seminários de Dissertação e 0% não optaram que seja: o Estado da Arte, a socialização do projeto de pesquisa em eventos científicos, e a Discussão do projeto de pesquisa no grupo de pesquisa.

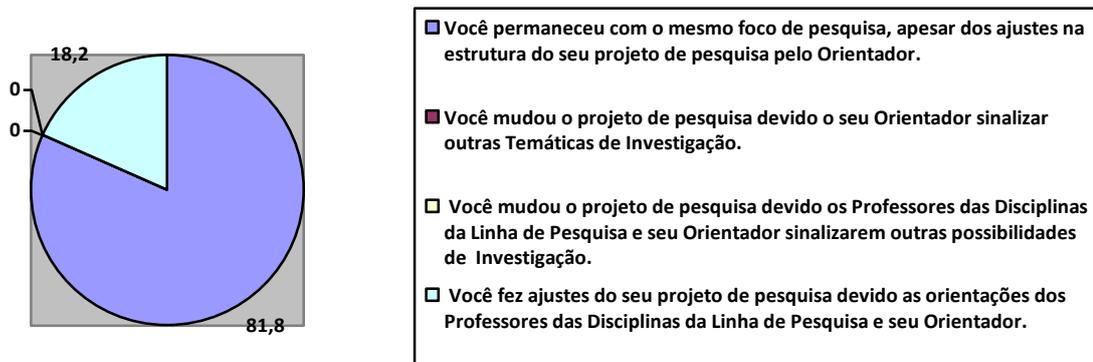
A Discussão do projeto com Orientador, sendo maior propriedade, manifesta-se pela intervenção discursiva logo após a seleção do Mestrado (gráfico 6), pois 81,8% dos alunos permaneceram com o mesmo foco de pesquisa, apesar dos ajustes na estrutura do seu projeto de pesquisa pelo Orientador, 18,2% ajustaram o seu projeto de pesquisa devido as orientações dos Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador, e 0% não selecionaram: se mudou o projeto de pesquisa devido o seu Orientador sinalizar outras Temáticas de Investigação, ou se mudou o projeto de pesquisa devido os Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador sinalizarem outras possibilidades de Investigação.

Gráfico 05: O Ponto que ajudou a progredir no desenvolvimento da dissertação acadêmica.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010.

Gráfico 06: Após a Seleção do Mestrado



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010.

A intervenção discursiva realizada pelo Orientador, durante a discussão do projeto, torna-se produtiva desde a primeira interação do Orientador com o aluno, quando ele opta em intervir no ajuste estrutural do projeto mediante a manutenção do foco de pesquisa, conseqüentemente o Orientador tem possibilidade de ativar e aprofundar o desenvolvimento da Formação Discursiva que motivou ao aluno a prestar a seleção do Mestrado. Como se confere em suas narrativas:

“[...] meu projeto era uma coisa que eu queria muito estudar, então...é...isso não foi desafio enorme, mas foi se adequar mesmo a linguagem mais padrão, eu estudei a

política de formação continuada da rede municipal de Belém, sô professora da rede municipal há 12 anos..i...algumas coisas me incomodava na política e eu queria desvendar e trabalhar mais cientificamente, então o projeto sofreu algumas alterações, mas não de objetivo, de metodologia...assim em termo de conteúdo...por exemplo eu precisa de conceituar o que era formação docente[grifo nosso], o que era política de formação docente, então agente faz essa discussão”

(Informante B, egresso de 2005)

“[...] ái nos diálogos com a orientadora [...] dá orientação me ajudar a não desvincular de mim, o que ela conheceu de mim, meus interesses, por exemplo de eu ter lidado muito tempo com o movimento social, que eu tinha mais de dezoito anos de lida no movimento social de sindicato, os trabalhadores da educação, que essa experiência não poderia ser dispensada, eu queria e ela valorizou isso, essa minha experiência, esse meu foco de que o movimento e de que a sociedade pra se organiza precisa ser um ator para as coisas fazerem acontecer, então foi uma coisa que a orientadora me ajudou a não desfocar, uma coisa que eu queria também né, ela fortaleceu isso[grifo nosso][...]”

(Informante D, egresso 2008)

“[...] a primeira vez que eu... tentei o mestrado, foi na primeira turma, eu não passei, porque eu queria discutir o controle social... e a UFPA não admitia discutir o controle social e nem Conselhos Municipais...eu não desisti do meu projeto, então tentei a segunda vez, a terceira vez com mesmo projeto...eu lembro que o Professor Z e chegou uma ocasião pra mim e disse:

- Muda teu projeto, que tu entras!

E o próprio Professor Z também me disse isso, e eu decidi que não ia mudar, porque isso fazia parte da minha história de vida, eu queria escrever sobre aquilo que me incomodava, que me inquietava, que me desafiava [grifo nosso]...então eu...escrevi...quando conseguir passar, foi uma grande vitória, porque eu passei com o projeto que eu queria...né...eu sabia quem seria meu orientador e meu orientador foi a Professora X, foi uma grande surpresa[...]”

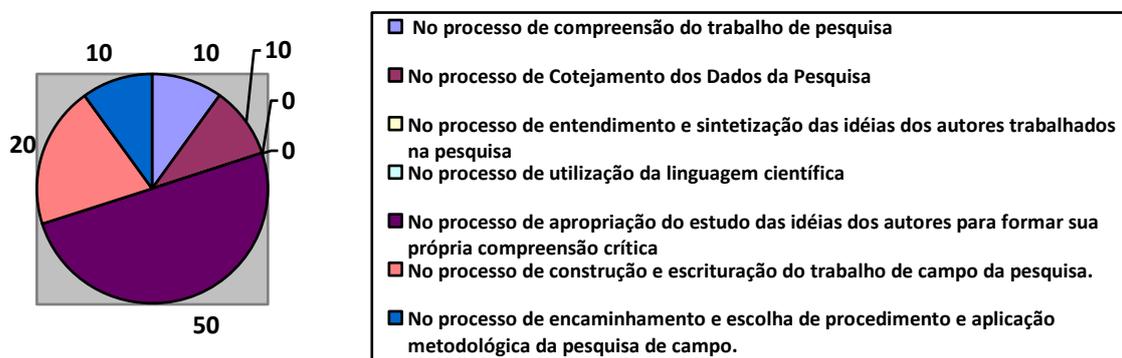
(Informante G, egresso de 2008)

Essas passagens revelam os modos diferentes de intervenção discursiva por parte do Orientador. Com as informantes B “... meu projeto era uma coisa que eu queria muito estudar [...] eu queria desvendar e trabalhar mais cientificamente, então o projeto sofreu algumas alterações, mas não de objetivo, de metodologia...assim em termo de conteúdo...por exemplo eu precisa de conceituar o que era formação docente ...” e D “... aí nos diálogos com a orientadora [...] dá orientação me ajudar a não desvincular de mim, o que ela conheceu de mim, meus interesses, por exemplo de eu ter lidado muito tempo com o movimento social [...] a orientadora me ajudou a não desfocar, uma coisa que eu queria também né, ela fortaleceu isso...”, os orientadores aproveitam as experiências de seus Orientandos para aprofundar seus trabalhos de construção e escrituração da dissertação acadêmica.

Já com a Informante G “...eu lembro que o Professor Z e chegou uma ocasião pra mim e disse: Muda teu projeto, que tu entras! E o próprio Professor Z também me disse isso, e eu decidi que não ia mudar, porque isso fazia parte da minha história de vida, eu queria escrever sobre aquilo que me incomodava, que me inquietava, que me desafiava...”, o Orientador não opta em explorar as experiências das formações discursivas do Aluno, o qual permanece instabilizando as formações discursivas para garantir o foco de pesquisa substanciado por conta de sua formação discursiva.

Então, os momentos de orientação passam a contribuir em que (gráfico 7): 50% dos alunos responderam quanto ao processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica, 20% referente ao processo de construção e escrituração do trabalho de campo da pesquisa, 10% é a compreensão do trabalho de pesquisa, 10% é sobre o processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa, 10% é acerca do encaminhamento e escolha de procedimento e aplicação metodológica da pesquisa de campo, 0% não selecionam o entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa, e quanto ao processo utilização da linguagem científica, sendo que um participante ignorou a resposta.

Gráfico 07: O fator que mais ajudou nos momentos de Orientação

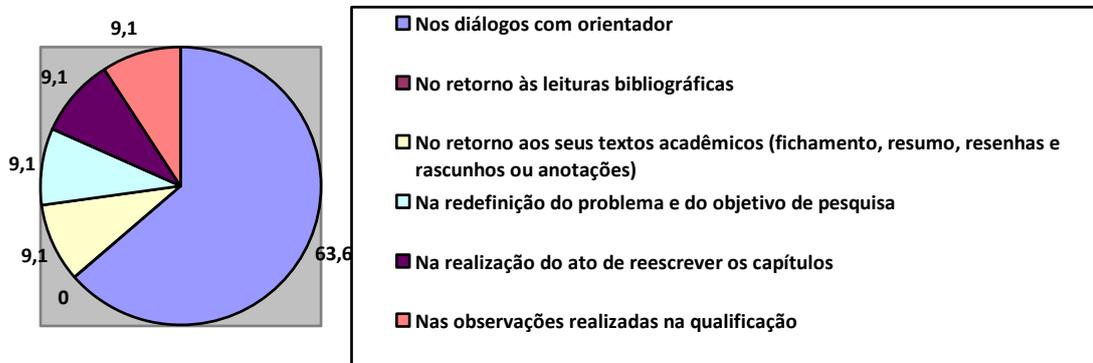


Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010.

Esse fator da apropriação do estudo das ideias dos autores para formar sua própria compreensão crítica ser predominante entre os alunos, uma vez apreendidos durante as orientações faz com que o desenvolvimento da dissertação acadêmica ganhe progressão nos Diálogos com Orientador (gráfico 8), pois 63,6% dos alunos responderam que são os diálogos com orientador, 9,1% o retorno aos seus textos acadêmicos (fichamento, resumo, resenhas e

rascunhos ou anotações), 9,1% a redefinição do problema e do objetivo de pesquisa, 9,1% da realização do ato de reescrever os capítulos 9,1% as observações realizadas na qualificação, e 0% não optam pelo retorno às leituras bibliográficas.

Gráfico 08: O momento que houve progressão quanto ao desenvolvimento da Dissertação



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010.

Observa-se, desse modo, que nos momentos de orientação as Formações Discursivas entram em concorrência por meio do Dialogismo Interacional, e estão no objetivo de alcançar nesse conflito dos conjuntos dos enunciados a reconstrução do questionamento da pesquisa (DEMO, 2007) a partir das Formações Discursivas estabelecidas pelas produções acadêmicas o sujeito deve incidir com sua função de instabilizar (BAKHTIN, 2003) as Formações Discursivas. Isso é ratificado no momento que a maioria sinaliza a opção do processo de apropriação do estudo das ideias dos autores para formar sua própria compreensão crítica, pois:

“... para produzir enunciados conforme à formação discursiva, ele não dispõe de seqüências realizadas que deveria imitar, mas de regras que lhe permitem filtrar as categorias pertinentes e fazer com que estruturam o conjunto dos planos discursivos...” (MAINGUENEAU, 2005, p.72)

Esse trabalho de reconstrução do questionamento pela instabilização das formações discursivas durante os diálogos nos momentos de Orientação é deflagrado nas narrativas dos alunos egressos:

“[...] orientador que consegue dialogar muito bem com orientando, consegue fazer muitas ponderações com orientando, sem determinar de maneira dogmática o que deve ser feito, como deve ser feito, era muito mais uma conversa e um questionamento eu ele fazia para que eu mesmo chegasse às minhas conclusões, quer dizer, o meu orientador me permitiu bastante autonomia acadêmica, mas essa autonomia não implica em deixar que o orientando fique perdido, é uma autonomia acompanhada, foi autônomo quer dizer, em não ter nenhum tipo de imposição, mas as ponderações[grifo nosso] eram sempre feitas nos vários momentos da orientação do trabalho, mas em nenhum momento tive que mudar substancialmente a minha pesquisa em função da orientação, a orientação respeitava muito as minhas escolhas ...ééé... os meus desejos...ééé...meus interesses de pesquisa[...]”

(Informante E , egresso de 2007)

“[...] então minha orientadora dizia pra mim, informante D é melhor não fazer uma pesquisa de campo, como tem vontade e teu objetivo de entrar, de buscar mais, de se fortalecer mais teoricamente, tá fazendo mestrado, aí já definimos o movimento social da articulação, as diretrizes, então tu podes fazer uma pesquisa documental, aí quando eu conseguir visualizar isso, uma pesquisa documental, onde eu ia buscar nos documentos do movimento que são essas cartilhas que representam toda história que eles registraram a história deles por uma articulação pra uma Educação do Campo[grifo nosso] e consegui perceber que as diretrizes e o que tem hoje e como teria, e como tá colocado a escola do campo, então eu iria ver como os movimentos organizados, como eles se influenciaram nessas diretrizes, aí eu tinha claro, então vamos fazer uma análise de conteúdo, aí foi quando eu me apropriei mais como Maria Laura Franco que trata do assunto, aí eu foi ler, conhecer mais, pedir mais explicações como que era que se dava, aí ficou claro para mim[...]”

(Informante D, egresso de 2008)

“[...]tive uma orientação que precisava ser mais presente pra minha deficiência de pesquisa repito, e essa orientação não tinha condição de estar mais presente porque tinha um tempo de trabalho muito alto[...] primeiro comecei a ver que não bastava ter os autores que trabalharia esses textos era muito pouco, eu precisaria aprofundar mais, como ia aprofundar mais isso? [grifo nosso]Se não havia autores específicos pra esse tema?...então eu me senti assim, e agora como vô fazer com esse tema? só o tem o fulano, o fulano e fulano? Eram quatro no máximo mais ou menos, um escreveu um artigo, outro escreveu um projeto de extensão que na Universidade Estadual do Rio de Janeiro , o outro é um médico que nem é da área da Educação que por sinal ele tinha uma escrita, ele ampliou esse negócio da pedagogia hospitalar, tratando da parte da legislação, da parte que carecia, então fiquei assim, gente! E agora? na área que eu esto na Educação, não há como eu aprofundar isso! ...então minha grande barreira do início dos primeiros meses...ééé... primeiro foi o impacto de ter que aprofundar essa questão da orientação da questão da pesquisa acadêmica, segundo...foi falta de fontes área...como eu ia fazer agora? como ia construir um embasamento teórico consistente, se não havia autores específicos pra esse tema?”

(Informante I, egresso de 2006)

Visualizamos nos trechos acima que os alunos se posicionam quanto aos momentos de diálogos com os seus Orientadores. A posição enunciativa de agente Real (ANDRADE & RIOLFI, 2009) é narrada pelos Orientandos. Reflete-se, desse modo, que a presença do Outro

para ajudar na (re)construção do questionamento do trabalho de pesquisa impulsiona o processo de compreensão da significação das Formações Discursivas Teóricas estabelecidas pelo meio acadêmico, as quais necessitam ser instabilizadas.

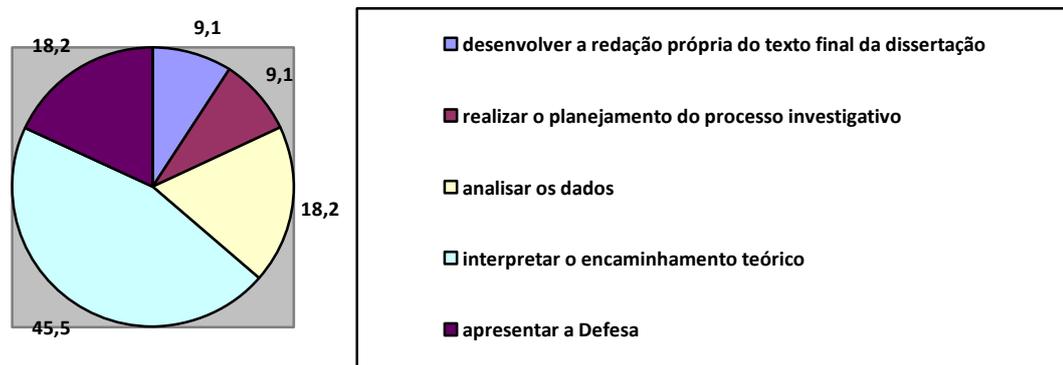
Os Diálogos são os momentos de intervenção do Orientador por meio de sua Formação Discursiva, a qual está substanciada pela experiência discursiva por desenvolver Formações Discursivas no trabalho com a pesquisa. Isso é manifestado por questionamentos do Orientador ao Orientando para que possa elaborar e escrever as suas próprias formulações teóricas como demonstra o informante E *“...orientador que consegue dialogar muito bem com orientando, consegue fazer muitas ponderações com orientando, sem determinar de maneira dogmática o que deve ser feito [...]o meu orientador me permitiu bastante autonomia acadêmica, mas essa autonomia não implica em deixar que o orientando fique perdido, é uma autonomia acompanhada, foi autônomo quer dizer, em não ter nenhum tipo de imposição,mas as ponderações...”* ou por meio de uma sinalização de um dado procedimento de pesquisa por parte do Orientador ao Orientando, situação experienciada pelo informante D *“...então minha orientadora dizia pra mim, informante D é melhor não fazer uma pesquisa de campo, como tem vontade e teu objetivo de entrar, de buscar mais, de se fortalecer mais teoricamente, tá fazendo mestrado [...] aí quando eu conseguir visualizar isso, uma pesquisa documental, onde eu ia buscar nos documentos do movimento que são essas cartilhas que representam toda história que eles registraram a história deles por uma articulação pra uma Educação do Campo...”* pela faz que o aluno visualize uma possibilidade de construção e escrituração teórica de seu trabalho de pesquisa.

Mas, quando nos diálogos de Orientação, Orientador não assume uma posição enunciativa de Agente Real, condição enunciada pela informante I *“...tive uma orientação que precisava ser mais presente pra minha deficiência de pesquisa repito, e essa orientação não tinha condição de estar mais presente porque tinha um tempo de trabalho muito alto[...] primeiro comecei a ver que não bastava ter os autores que trabalharia esses textos era muito pouco, eu precisaria aprofundar mais, como ia aprofundar mais isso?...”*, significa dizer que ela não consegue evoluir gradativamente em seu processo de compreensão da significação das formações discursivas teóricas estabelecidas para construir e escrever a sua formação discursiva teórica de sua pesquisa.

Uma vez que existe a dificuldade quanto à habilidade discursiva de realizar a elaboração do encaminhamento teórico passa ser uma dificuldade para aluno construir e escrever a sua

dissertação acadêmica. Isso se constatou, quando se perguntou sobre a maior dificuldade que o aluno enfrentou em relação suas habilidades investigativas necessárias para o desenvolvimento de sua dissertação de mestrado (gráfico 9), logo 45,5% dos alunos sinalização que é interpretar o encaminhamento teórico, 18,2% em analisar os dados, 18,2% em apresentar a Defesa, 9,1% em desenvolver a redação própria do texto final da dissertação, 9,1% em realizar o planejamento do processo investigativo.

Gráfico 09: Dificuldade em relação às habilidades investigativas necessárias para o desenvolvimento da sua Dissertação de Mestrado



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

O entendimento das Formações Discursivas Teóricas utilizadas em um contexto que importa ao mestrando, para ele, a palavra é ponte e convencimento da ação comunicativa com outro. Portanto, “[...] é evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados [...]” (BAKHTIN, 1997, p.107), verifica-se na situação de interação a sinalização de acordo ou de um desacordo com alguma Formação Discursiva Teórica é conforme os interesses de pesquisa em jogo, os quais têm a meta de serem construídos e escritos pelo mestrando.

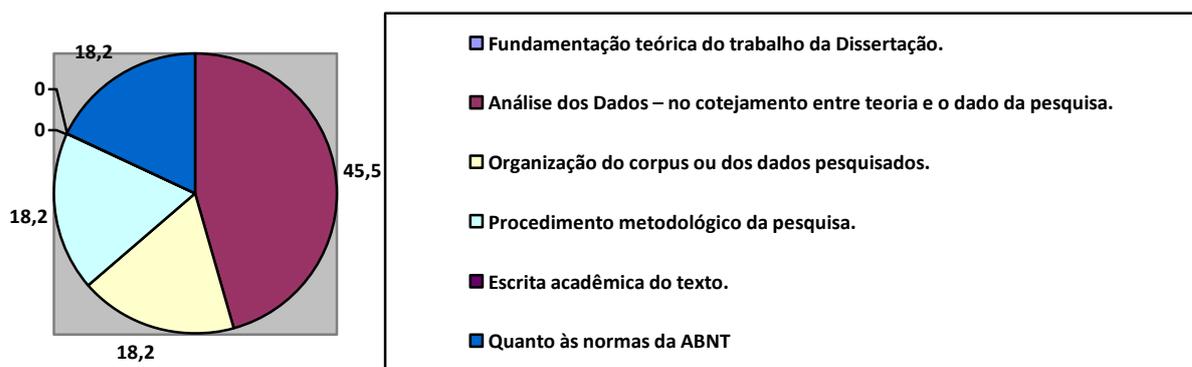
Ainda nessa discussão da intervenção na Formação Discursiva do aluno egresso durante a trajetória de construção e escrituração da dissertação acadêmica, destaca-se a etapa da qualificação. Essa etapa é caracterizada pelos alunos egressos como momento de orientação (Dialogismo Interacional) do trabalho de pesquisa ao qual está em processo de elaboração e

escrituração da dissertação acadêmica, e ganha uma denotação que vai além de um mero instante de avaliação formal da etapa de produção da dissertação acadêmica.

Então, perguntamos em qual item a banca de qualificação apontou para melhorar o trabalho de Dissertação Acadêmica aos egressos (gráfico 10), 45,5% responderam que foi a análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa, 18,2% sinalizam a organização do *corpus* ou dos dados pesquisados, 18,2% é quanto ao procedimento metodológico da pesquisa, 18,2% é referente às normas da ABNT, 0% não selecionaram a fundamentação teórica do trabalho da Dissertação e nem a escrita acadêmica do texto. E quando se tratou do item que os egressos melhoraram da qualificação para a Defesa, na visão da banca examinadora (gráfico 11), 63,6% selecionaram a organização do *corpus* ou dos dados pesquisados, 27% sinalizaram a Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa, 9,1% é acerca das normas da ABNT, 0% não optaram pela fundamentação teórica do trabalho da Dissertação, nem pelo Procedimento metodológico da pesquisa, e nem pela escrita acadêmica do texto.

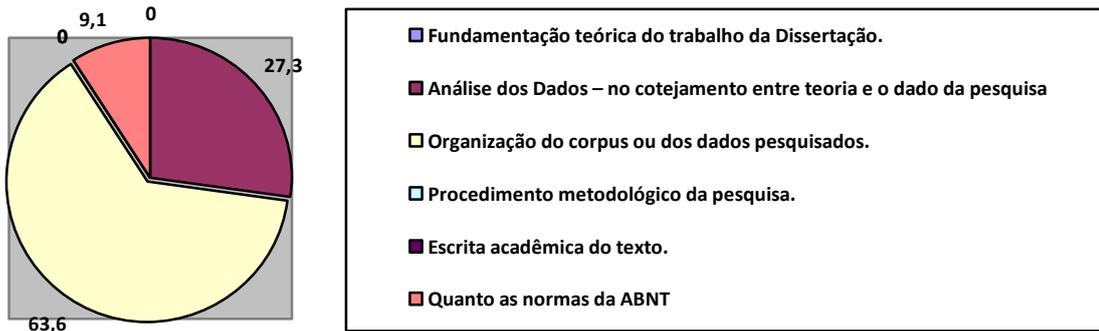
Quando se perguntou, na visão dos alunos egressos, o item que melhorou da qualificação para a Defesa (gráfico 12), 36,4% selecionou a organização do *corpus* ou dos dados pesquisados, 18,2% a Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa, 18,2% pela escrita acadêmica do texto, 9,1% das normas da ABNT, 9,1% pela fundamentação teórica trabalho da Dissertação, 9,1% pelo Procedimento metodológico da pesquisa.

Gráfico 10: Com relação ao momento de Qualificação, o item sinalizado pela Banca para melhorar o trabalho da Dissertação Acadêmica



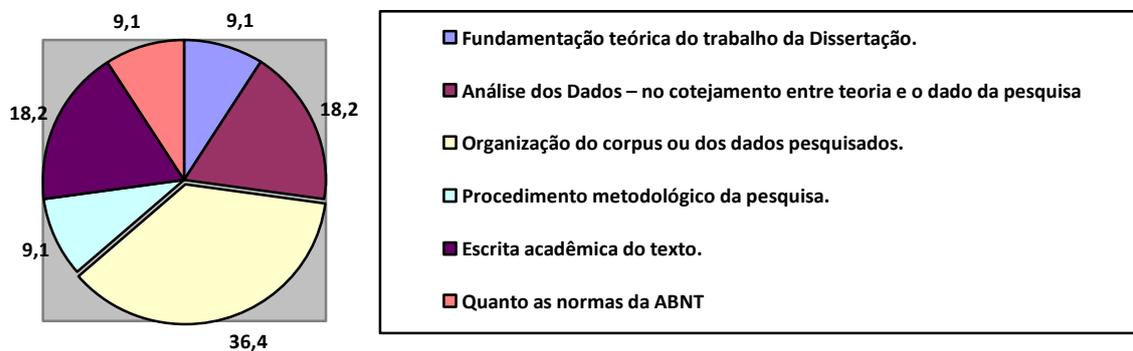
Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 11: De acordo com a Opinião da Banca, o item que o egresso melhorou da Qualificação para a Defesa quanto à construção e escrituração da Dissertação Acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 12: Na visão do aluno egresso, o item que melhorou da Qualificação para a Defesa quanto à construção e escrituração da Dissertação Acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Percebemos, na etapa de Qualificação e depois da Qualificação para Defesa, o movimento gradativo do amadurecimento de sua Formação Discursiva quanto ao manuseio da compreensão da Formação Discursiva Teórica, sendo aplicada aos poucos nos dados da pesquisa que vai complementando ao longo da trajetória de pesquisa. Isso se expressa, quando a banca de Qualificação sinaliza, em sua maioria, a análise dos dados como item que deve ser melhorado no trabalho de Dissertação Acadêmica. Em seguida, visualizamos o item em que melhorou da qualificação para defesa na visão da banca de defesa foi a organização do *corpus* ou dos dados pesquisados, logo após na visão dos alunos o item que melhorou da qualificação para defesa, permanece sendo a organização do *corpus* ou dos dados pesquisados.

A etapa de qualificação contribui para o referido amadurecimento no momento em que a banca examinadora assume uma posição enunciativa de Orientação do trabalho de Dissertação, e podendo impulsionar com sua intervenção na experiência de Formação Discursiva do mestrando, como ratificamos nas seguintes passagens:

“[...] eu tava com dois capítulos prontos e com todas as minhas entrevistas transcritas né, tive uma banca que me ajudou bastante... ééé...porque eles eram da área né, eu tive uma banca que foi a Professora Y que foi da ANFOP e escreve sobre Formação e Política de Formação, foi uma contribuição muito grande, foi um olhar para meu trabalho de contribuir realmente com o referencial teórico e condução, é tive uma outra Professora Y da UFMG que ela contribui mais com o meu primeiro capítulo, por ser socióloga, por fazer discussão das políticas de Estado, então mexi no meu capítulo, e já tinha mexido várias vezes e mexi de novo depois da qualificação...iii... um Professor da, membro interno da minha banca que foi o Professor Y, ele foi fundamental, porque eu estava estudando uma política local que também vivenciei e foi também assessor da SEMEC...iii... e trabalha nessa Política de Pesquisa de Extensão, então ele fez um olhar local né, e ao mesmo tempo, ele fez uma discussão e tá fazendo uma discussão local e Nacional, Qual o link que você tá fazendo com a legislação, com o PNE[...]depois da qualificação[...]leu precisava me debruçar mais nessas entrevistas né, então a orientação maior foi trabalhe bem esses dados que você tem e converse com aquilo que você escreveu no primeiro e segundo capítulo, para não parecer que o primeiro e segundo capítulo não faz sentido com...né ... esse enlaçamento do ir e vir né [...]eu acho que a qualificação foi mais difícil, porque...ééé...você fica apreensivo né, porque a defesa você passou por uma qualificação, a banca já conhece teu texto, tu já tá seguindo a orientação, quer dizer é uma defesa obviamente, você vai ter crítica, vai ter pergunta vai, mas a qualificação é um crivo maior eu acho né, e porque o trabalho está em andamento, pode mexer tudo né, e pra minha felicidade foram orientações de seguimentos né [grifo nosso][...]”

(Informante B, egresso de 2005)

“[...] a qualificação, eu sempre digo que a qualificação é para você levar todas as críticas né, é momento...pra ir preparado para ser criticado né, porque são aquelas críticas que vão te dá um norte né... no meu trabalho as críticas maiores eram: que falta um referencial teórico para planejamento urbano, embora meu trabalho fosse na área de política educacional, mas que tinha essa lacuna no meu texto, se não as pessoas não iam compreender o que me levava a estudar as políticas públicas educacionais daquela ilha? [...]uma crítica que teve assim que foi bastante interessante que jamais esperava vivenciar, foi uma das pessoas que compoñham a banca me dizer que eu falava de uma ilha, mas não falava de insularidade[grifo nosso], foi a primeira vez que eu vi falar isso, foi lá na minha qualificação, olha você fala de uma ilha, mas o que uma ilha? a ilha tem haver com insularidade, o que significa insularidade? Aí na minha dissertação construo a história da ilha[...]”

(Informante C, egresso de 2005)

Notamos que há uma divergência em primeiro instante entre os dados sinalizados nas questões do questionário (gráfico 10, 11 e 12) e nos trechos acima das narrativas dos alunos egressos. Nas passagens observamos que a banca indica um aprofundamento teórico, que se materializa nos enunciados da informante B, quando “...foi uma contribuição muito grande, foi um olhar para meu trabalho de contribuir realmente com o referencial teórico e condução, é tive uma outra Professora Y da UFMG que ela contribui mais com o meu primeiro capítulo, por ser socióloga, por fazer discussão das políticas de Estado, então mexi

no meu capítulo, e já tinha mexido várias vezes e mexi de novo depois da qualificação...”, enquanto que a Informante C narra, “... que falta um referencial teórico para planejamento urbano, embora meu trabalho fosse na área de política educacional, mas que tinha essa lacuna no meu texto”, comparado com a opção presente nos referidos gráficos – a fundamentação teórica do trabalho da Dissertação – expressa uma divergência a primeiro, pois nos gráficos 10 e 11 o item fundamentação teórica é 0% e quando é na visão dos alunos egressos é 9,1%, no entanto nas narrativas emerge como primeira Orientação para ser ajustado ou até mesmo construído.

Isso nos faz pensar em uma divergência em primeiro instante entre o quantitativo e qualitativo, mas com o passar do tempo de nossa observação, percebemos que não há divergência, porque os examinadores da banca visualizam o referido ajuste ou construção de uma fundamentação teórica por meio dos primeiros movimentos realizados pelo aluno egresso na análise dos dados. Chamo-nos atenção de que os alunos precisam buscar um amadurecimento quanto à compreensão e manuseio dos substancias das formações discursivas teóricas estabelecidas. Uma vez que conseguem ampliar o amadurecimento do entendimento das formações discursivas teóricas, eles são capazes de fluíram no movimento da análise dos dados, por meio do modo que realizam a organização dos dados da pesquisa, dado este demonstrado no gráfico 11.

Assim, com o passar do tempo a divergência em primeiro instante cede lugar para uma organização do fio discursivo sob olhar teórico da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1992, 2003) em que as interações entre as Formações Discursivas dos examinadores e dos Mestrandos, faça com que o aluno retorne ou construa uma fundamentação teórica para melhor analisar e organizar os dados da pesquisa na dissertação acadêmica. Conseqüentemente, a etapa de qualificação se caracteriza por uma relação pedagógica de desenvolvimento da construção e escrituração da dissertação acadêmica entre a banca examinadora e o aluno, pois a informante B demonstra que a “...qualificação é um crivo maior eu acho né, e porque o trabalho está em andamento, pode mexer tudo né, e pra minha felicidade foram orientações de seguimentos né...”, já informante C informa que “...a qualificação, eu sempre digo que a qualificação é para você levar todas as críticas né, é momento...pra ir preparado para ser criticado né, porque são aquelas críticas que vão te dá um norte né...”. O que caracteriza a intervenção da experiência de outras formações discursivas que agem numa posição enunciativa de Orientação – os examinadores, o que vai para além do Orientador do Trabalho, na experiência da formação discursiva do mestrando, o

qual encontra-se no movimento de apropriação do modo de pensar e fazer a construção e escrituração da Dissertação Acadêmica.

Esse movimento do Dialogismo Interacional faz emergir o Interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997) entre os proferidos sujeitos quanto ao modo de pensar e fazer a construção e escrituração da Dissertação Acadêmica, os quais conflitam na relação de concorrência de uma formação discursiva (Professor - experiente quanto ao movimento de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica) ao realizar intervenções na formação discursiva do outro sujeito (mestrando), que está desenvolvendo o seu modo de pensar e fazer a Dissertação Acadêmica.

Então, os sujeitos egressos realizam a reconfiguração do seu modo de pensar e fazer a construção e a escrituração da Dissertação Acadêmica por meio do Dialogismo Interacional de suas Formações Discursivas com Outras Formações Discursivas ao longo de dois anos de Curso de Mestrado Acadêmico. Os espaços de suas Formações de experiências Discursivas vão se transformando, gradativamente, à medida que ocorrem as intervenções de outras Formações Discursivas experientes com o trabalho de pesquisa.

A partir do Dialogismo Interacional que aciona a relação de concorrência (o movimento interdiscursivo) entre os conjuntos das Formações Discursivas, o sujeito egresso passa a caracterizar o movimento Polifônico, ao assumir o papel discursivo de Regente das vozes que interagem no processo dialógico (BEZERRA, In BRAIT, 2008, p.194) da construção e escrituração da dissertação acadêmica, pois ele “... rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável...”, sendo efetivado principalmente quando esse sujeito egresso tem a missão de produzir uma nova Formação Discursiva de pesquisa durante a sua experiência de Formação Discursiva com o trabalho da reconstrução do questionamento das Formações Discursivas emanada pelo meio acadêmico.

Isso se torna evidente principalmente nos diálogos de Orientação, seja com Orientador ou com os examinadores em que amostra dos sujeitos egressos são orientados a retornarem ou ainda a construírem uma fundamentação teórica para melhor analisar e organizar os dados da pesquisa. Nesse retorno ou na construção da fundamentação teórica, ele demonstra dificuldade quanto ao papel de regente das vozes, ou seja, no processo de apropriação do estudo das ideias dos autores para formar sua própria compreensão crítica sinalizado pelo gráfico 5, conseqüentemente as orientações substanciadas pela experiência com trabalho de

pesquisa realizam suas intervenções, passam a atuar na formação da experiência discursiva teórica desse sujeito que se tornou egresso, o qual teve corresponder de fato a sua motivação de ingressar no mestrado - de buscar de qualificação teórica mencionado no gráfico 03 - , sendo que houve a necessidade de buscar um “nós” para emergir seu “eu” de sua formação discursiva, isto é:

[...] o que no fundo dialogiza não é tanto a coexistência de uma pluralidade de lugares distintos do enunciador em seu discurso, mas sua divisão por um sujeito coletivo único, o ‘nós’ de todos os homens no ‘eu’ que fala, divisão necessária, pois é diluindo-se nesse ‘nós’ de todos que o sujeito de Bakhtin acede à humanidade de sua voz, e é clivado pelo nós que o sujeito se vê ser homem em Bakhtin. (DAHLET, in: BRAIT, 2005, p.66)

Expressa, desse modo, que os sujeitos egressos necessitaram compreender a significação das Formações Discursivas Teóricas vigentes para eles criarem por meio da regência de vozes a singularidade de sua voz durante a construção e escrituração da dissertação acadêmica. Eles passaram, então, por uma transformação em seu espaço de Formação Discursiva para criar e manifestar a sua reconstrução teórica para realizar o manuseio da fundamentação teórica durante o desenvolvimento de suas pesquisas no Mestrado do PPGED/UFPA, pois:

“... todos que trabalhamos com vistas à produção de ciência, no plano da pesquisa, precisamos trabalhar com a teoria teorizante e não com a teoria teorizada. O que realmente interessa como referencial teórico não é um esquema geométrico, uma espécie de organograma, um encaixe, onde forçaríamos os dados para que eles se adequassem bem. Mas é o impulso criador que aquela metodológica epistemológica nos dá. Poderia dizer então, embora exagerando um pouco, que em toda pesquisa o próprio método avançaria Nunca haveria uma repetição pura e simples de um mesmo estágio referencial!” (SEVERINO, In: FAZENDA, 2007, p.32)

O aluno egresso teve de transformar o seu posicionamento enunciativo da teoria teorizada para o trabalho de teoria teorizante ao longo das interações verbais com as Orientações voltadas para a fundamentação teórica dos trabalhos de pesquisa realizados por eles. As Orientações em suas formações discursivas somado com o trabalho de aprofundamento da fundamentação teórica, juntas em que se traduzem em atividades

discursivas que acionam o processo de transformação da cognição dos alunos egressos pelo contato linguístico e social, principalmente quanto aos seus modos de pensar e fazer a escrituração da dissertação acadêmica.

O movimento do Dialogismo Interacional das atividades discursivas atua nas formações de suas experiências discursivas em suas cognições, as quais gradativamente passaram a compreender e a fazer o movimento da significação da fundamentação teórica e das orientações. Isso é percebido por meio do movimento cognitivo dos egressos no desenvolvimento de suas atividades discursivas apropriadas por suas novas experiências na interação com outras formações discursivas, e se identifica o componente da Metacognição que veremos a seguir.

2.3 – Metacognição: o movimento da cognição humana percebida durante as Atividades Discursivas dos Egressos acerca da construção e escrituração da dissertação acadêmica.

Neste instante completamos e aprofundamos a nossa discussão referente à reconfiguração da Formação Discursiva, a qual os sujeitos egressos passaram durante as etapas de construção e escrituração da dissertação acadêmica. Quando observamos no movimento do Dialogismo Interacional a transformação da formação discursiva deles, percebemos que as atividades discursivas colocam em movimento não só o linguístico e o social, mas também a cognição humana, e esta acionada pelas exigências das pressões sociais e lingüísticas da rede discursiva, a criação da reconstrução do questionamento por meio de seu trabalho de pesquisa – dissertação acadêmica – uma vez que:

“... se passa a maior parte do tempo de trabalho comum procurando resolver problemas do tipo ‘o que fazer’, ‘como fazer’, tratando dessa operacionalidade do processo como se houvesse uma operacionalidade, uma técnica em si que pudesse suprir a criatividade científica, a capacidade de produção do conhecimento que supõe, necessariamente, um ímpeto criador.” (SEVERINO, In: Ibid, p.32)

Isso demonstra que o aluno egresso passou pela experiência do modo cognitivo do pensar e fazer da dissertação acadêmica, em muitos casos, pela ação de pensar a respeito das

Formações Discursivas emanadas por outras formações discursivas. Essa ação de pensar nas outras formações discursivas é momento em que emerge os obstáculos para a cognição dos egressos por meio das atividades discursivas movimentadas pelo Dialogismo Interacional, e para romper os mesmos a cognição deles passaram por um processo de compreensão e controle do que faz com conhecimento significado a partir das outras formações discursivas. Isso caracteriza a Metacognição (GRENDENE, 2007), pois o sujeito egresso, ao longo do curso de mestrado, realizou, gradativamente, o alcance da compreensão e controle da aprendizagem por meio do esforço cognitivo que o trabalho de sua pesquisa exigiu dele e se averigua nas seguintes passagens:

“[...] no aspecto da própria crítica, naquele momento eu não compreendia...ao próprio projeto, a questão metodológica...era... a proposta de seminário de dissertação era construir metodologicamente o seu objeto né, aí naquele momento eu tive algumas dificuldade logo no início, aí depois você vai amadurecendo no próprio curso e você vai compreendendo que...em definir a trilha metodológica que deveria...pois é uma estória, o que acontece, houveram várias tentativas né, desde...história de vida...passando por várias coisas...até eu chegar no próprio estudo de caso que foi com o que fechei né, ééé... bem na linha do materialismo dialético foi a opção feita no momento [...]então assim eu percebo que aluno mestrado, eu to falando de mim né, é um aluno muito afoito quer, eu pelos menos queria naquele momento, tinha uma ansiedade de englobar um muito de coisa, só com o tempo ...ééé...que eu foi percebendo, foi um exercício dolorido, porque dois anos é muito pouco, quando você vê já passou um ano de crédito [...]foi através da própria orientação né, porque como eu queria fazer uma coisa assim muito grandiosas, eu chamaria de merabolantes né, então a orientação foi fazendo essa espécie de não sei seria essa palavra de redução [grifo nosso] né, mas de estabelecer partir da onde eu queria ir até onde eu poderia ir né, então por exemplo tive que priorizar uma década né, aí por que eu priorizei a década? Porque a década que eu priorizei foi dos anos noventa, todos os anos noventa, que coincide também com os dez anos da reforma que inicia com a reforma educacional do país né, aí você buscar as coisas na história a partir do Bressia Pereira né, a questão da regulação educacional e tal, isso fui um trajeto até chegar os dez anos[...]”

(Informante C, egresso de 2005)

“[...] eu não tive dificuldade de começar escrever , mas eu embotei, eu tive um momento de parada ...né...de bloqueio, porque... eu...eu estava pesquisando o objeto de estudo Conselho municipal de Educação, era o objeto de estudo do qual eu estava imersa, eu participei do governo que eu queria estudar, eu participei da estruturação do Conselho ...né...eu tive um embotamento, porque eu tinha todos os documentos nas minhas mãos, eu tinha na minha casa mais de trinta caixa de documentos[grifo nosso]...né...eu embotei, porque e agora?...eu queria fazer isso, mas queria estudar a percepção dos sujeitos, dos Conselheiros...né...sujeitos que integravam o Conselho Municipal e eu senti que tinha que começa a fazer opções...né...então as conversas que eu vinha tendo com os Conselheiros, eu tive que abandonar, porque a quantidade de documentos era muito grande, eu não queria abandonar nada, então esse momento foi de embotamento muito grande, nem eu conseguia escrever, nem eu conseguia ler os documentos, e nem conseguia sair do lugar ...né...mas ele não durou muito tempo não...né...e aí eu disse: “é...vamos...vamos sentar e olhar essas

caixas” e na hora que comecei a olhar as caixas, ler os documentos, primeiras atas de reunião do conselho, os documentos que existiam dentro do Conselho...disse “é não tem jeito, tenho que contar a história do Conselho e sistematizar esses documentos...a percepção vai ficar pra outra hora...então foi muito doído [grifo nosso]...a Professora X foi muito interessante nesse processo, porque...ééé...ela me deu leveza pra fazer, ela não me tencionou, não pressionou, não brigou, não exigiu...né...e eu tive condição de escrever do meu jeito, ela deixou, eu ser o que eu queria ser, fazer como deveria ser feito, ela só me deu uma grande orientação que foi a leitura de um livro...que fazia...aaa...que pretendia fazer e que...ele...ele...percorria metodologicamente o caminho da análise do conteúdo[...]

(Informante G, egresso de 2008)

Essas passagens demonstram a trajetória gradativa da compreensão das significações das formações discursivas dos alunos egressos. Isso é sinalizado pelo informante C “...*então assim eu percebo que aluno mestrado, eu to falando de mim né, é um aluno muito afoito quer, eu pelos menos queria naquele momento, tinha uma ansiedade de englobar um monte de coisa, só com o tempo ...ééé...que eu foi percebendo, foi um exercício dolorido...*” enquanto o D “... *então esse momento foi de embotamento muito grande, nem eu conseguia escrever, nem eu conseguia ler os documentos, e nem conseguia sair do lugar ...né...mas ele não durou muito tempo não...né...e aí eu disse: “é...vamos...vamos sentar e olhar essas caixas [...] sistematizar esses documentos...a percepção vai ficar pra outra hora...então foi muito doído...*”. Eles desenvolveram um esforço cognitivo na maneira de construir e escrever os seus trabalhos de pesquisa. O movimento do Dialogismo Interacional dos egressos passa a ser observado, principalmente quanto ao modo de seu movimento cognitivo na tarefa de apropriação das construções e escriturações de suas formações discursivas.

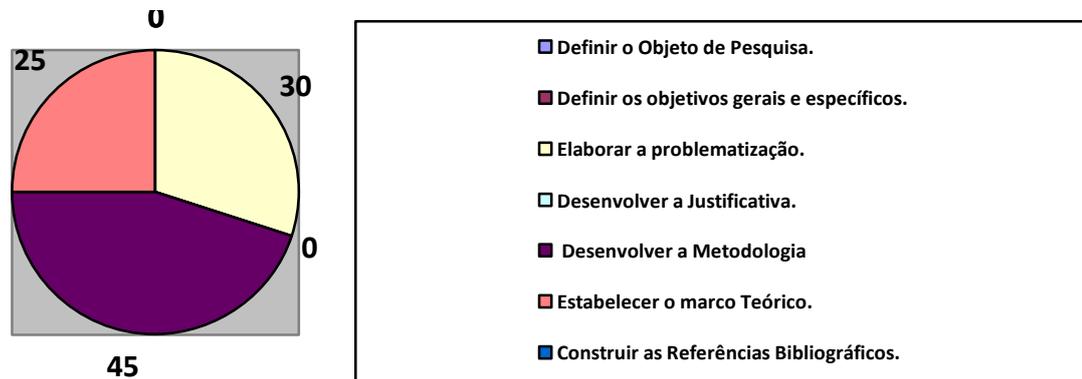
O movimento cognitivo deles é percebido durante as atividades discursivas que são arroladas pelo Dialogismo Interacional de suas formações discursivas com outras formações discursivas momento caracterizado pela informante C “... *foi através da própria orientação né, porque como eu queria fazer uma coisa assim muito grandiosa, eu chamaria de merabolantes né, então a orientação foi fazendo essa espécie de não sei seria essa palavra de redução...*”, pois cada sujeito adquire uma maneira peculiar de compreender e auto-regular o seu conhecimento aprendido referente ao modo de pensar e fazer a construção e escrituração do texto acadêmico. Daí se desencadeia o pensamento da metacognição a ser entendida como atividade discursiva que emerge no movimento do Dialogismo Interacional das formações discursivas em jogo ou cena.

As análises das atividades mentais proporcionam modelos e formas de enunciações correspondentes. Sendo que, a referida atividade está sob a custódia da orientação social (acadêmica), pois para Bakhtin (1997, p.117) “..., todo o itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunicação’) situa-se completamente em território social”, ou seja, o exercício da atividade mental ao lado da escolha estilística é no território social.

O território social desses alunos egressos foi o mestrado acadêmico do PPGED. Como já vimos que as intervenções realizadas nas formações discursivas deles são de ordem da construção e escrituração teórica. As Orientações Discursivas exigem deles ajustes quanto às construções teóricas, pois precisaram compreender com o Dialogismo Interacional das formações discursivas de trabalho de pesquisa que “... o referencial teórico não pode ser concebido e utilizado como uma malha pré-fabricada...” (SEVERINO, in: FAZENDA, 2007, p.32).

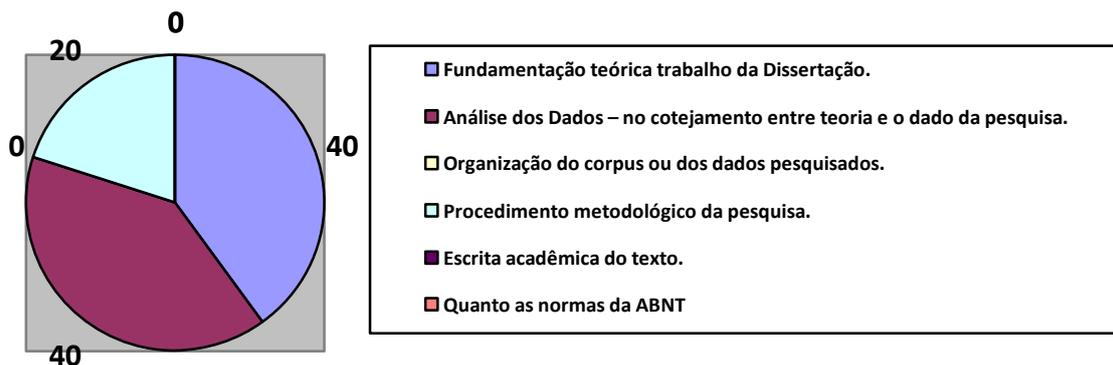
Isso se reafirma, quando comparamos duas perguntas do questionário em que notamos uma mudança de posição do item caracterizado como teórico sinalizado pelo egresso. Perguntamos sobre a sua maior dificuldade durante processo de construção e escrituração da dissertação acadêmica (gráfico 13), 45% responderem que foi o desenvolver a Metodologia, 30% em elaborar a problematização, 25% em estabelecer o marco Teórico, e 0% não selecionarem em definir o Objeto de Pesquisa, nem pela definição dos objetivos gerais e específicos, nem pela construção das Referências Bibliográficas. E quando se questionou sobre o item significativo de sua aprendizagem durante processo de construção e escrituração da dissertação acadêmica (gráfico 14), 40% deles sinalizaram a Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação, 40% assinalarem a Análise dos Dados (no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa), 20% marcaram o procedimento metodológico da pesquisa, e 0% não optaram pela organização do corpus ou dos dados pesquisados, nem pela Escrita acadêmica do texto, nem pelas normas da ABNT.

Gráfico 13: O Ponto de maior dificuldade durante o processo de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 14: O item que se tornou significativo em sua aprendizagem durante o processo de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

O deslocamento do item teórico da posição, de terceira maior dificuldade, para o item mais significativo da aprendizagem, nos revela que aluno egresso ao longo de sua caminhada de seu trabalho de construção e escrituração da Dissertação Acadêmica reconhece, em sua formação discursiva cognitiva, a sua dificuldade de apropriação do estudo das ideias dos autores para formar sua própria compreensão crítica para elaborar sua fundamentação teórica capaz de ser articulada com o mundo empírico, pois “...a grande limitação dos pós-

graduandos em termos de uma contextualização teórica que lhes possibilite articular o lógico com o real” (SEVERINO, In: FAZENDA, 2007, p.32). Isso também se constou nas narrativas:

“[...]na qualificação, elas fizeram muitas críticas...aaa...uma parte mais analítica que eu fiz...né...e também da construção do referencial teórico, me lembro que uma professora disse que havia um erro tautológico no meu...no meu...minha parte teórica, na minha construção teórica eu até hoje, e eu na hora...eu refutei isso...né...mas hoje revendo com mais calma, eu concordo em parte com ela, porque eu tinha...lido algumas dissertações...li teses de doutorado [...] depois eu fiquei pensando...ela tem razão,...mas é o referencial que consigo sustentar com muita tranquilidade...porque pensei a minha experiência inteira de professor e ao mesmo tempo fui lendo e buscando substância...e trago textos e autores que me dão...a força de...fundamentação...pra mim, houve um crescimento muito grande...ééé...eu aprendi muito, tentando responder esses conflitos, as dificuldades que tive de fundamentar[grifo nosso][...]”

(Informante H, egresso de 2005)

“[...]de acordo com as categorias que tinha elegido e fazendo esse confronto da relação, buscando nos autores, principalmente no BOAVENTURA, eu usei muito e os autores que trabalham na Educação do Campo né, MONICA MOLINA, muitos autores que trabalham nessa área de Educação do Campo, e aí fui fazendo né, esse confronto, da feita que eu defini essa forma de analisar esse documento, esse formato de fazer de análise de conteúdo, conseguir assim, desembaraçar, até então fiquei embaraçada, como é que eu vô fazer? Eu sei que tenho de fazer uma análise de conteúdo! Tenho que olhar o que nesse e o que nesse! Ver que categorias emergiram daqui? E dali ver o que tem de presente neste e naquele e analisar com o autor que eu peguei aqui, com alguns autores, mas vô fazer isso, né? Qual o método que vô utilizar, né? assim foi, aí eu conseguir[grifo nosso]”

(Informante D, egresso de 2008)

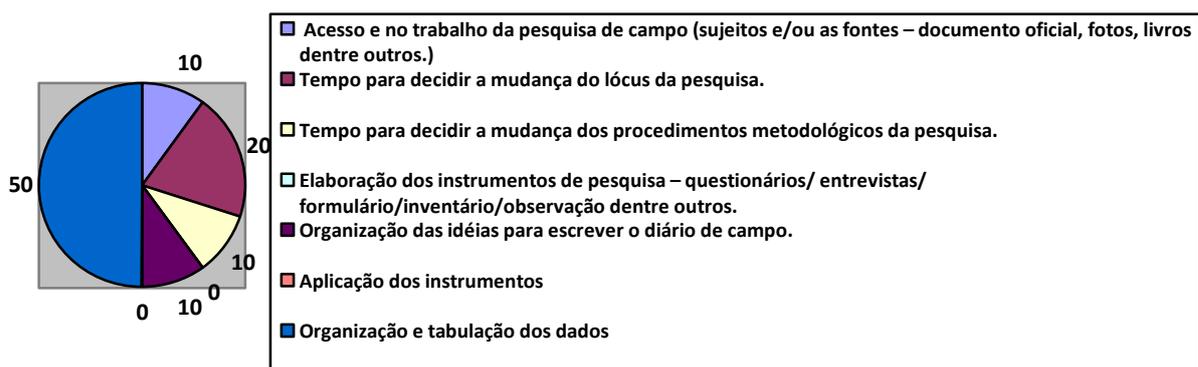
Notamos, nesses trechos, que os alunos egressos superaram gradativamente suas limitações referentes às construções por meio da escrita acadêmica de suas contextualizações teóricas como observamos no informante H “*do referencial teórico, me lembro que uma professora disse que havia um erro tautológico no meu...no meu...minha parte teórica, na minha construção teórica eu até hoje, e eu na hora...eu refutei isso...né...mas hoje revendo com mais calma, eu concordo em parte com ela...*”, a partir do instante que eles conseguem compreender a significação das Formações Teóricas, porque:

“... às vezes não entendemos adequadamente o papel pedagógico do referencial teórico, ou seja, como guia, como condutor. De um certo ponto de vista, ele deve nos guiar, construir um apoio para que nos aproximemos do nosso objeto. Mas a partir do momento em que entendemos isso de uma maneira muito mecânica, as coisas se complicam. Mas quando adequadamente usado, ele vai ser um apoio para a nossa criatividade, um apoio que realmente fecunda nosso espírito levando-o as novas descobertas e a novos conhecimentos.” (SEVERINO, In: FAZENDA, 2007, p.32 - 33).

Quando papel pedagógico do referencial teórico é desenvolvido por meio do Dialogismo Interacional entre as formações discursivas, conseqüentemente ativa o cognitivo do sujeito egresso, este passa a criar, a partir das formações discursivas teóricas, as suas próprias compreensões, a qual é transferida pelo fazer da escrita.

A informante D expressa que “... até então fiquei embaraçada, como é que eu vô fazer? Eu sei que tenho de fazer uma análise de conteúdo! Tenho que olhar o que nesse e o que nesse! Ver que categorias emergiram daqui? E dali ver o que tem de presente neste e naquele e analisar com o autor que eu peguei aqui, com alguns autores, mas vô fazer isso, né?...” , ou seja, é quando se manifesta a superação gradual da dificuldade durante o processo de construção da compreensão teórica como elemento discursivo de condução da pesquisa. Conseqüentemente, percebemos, também, que isso interfere no movimento de elaboração do plano metodológico (gráfico 15), 50% dos egressos sentem dificuldade quanto à Organização e tabulação dos dados, 20% quanto ao tempo para decidir a mudança do lócus da pesquisa, 10% quanto ao acesso e no trabalho da pesquisa de campo (sujeitos e/ou as fontes – documento oficial, fotos, livros dentre outros.), 10% quanto ao tempo para decidir a mudança dos procedimentos metodológicos da pesquisa, 0% não optaram pelo item elaboração dos instrumentos de pesquisa – questionários/ entrevistas/ formulário/inventário/observação dentre outros, e nem pela aplicação dos instrumentos.

Gráfico 15: Durante a execução das ações elaboradas no Plano Metodológico, o item que representou maior dificuldade para a construção e escrituração da dissertação acadêmica.



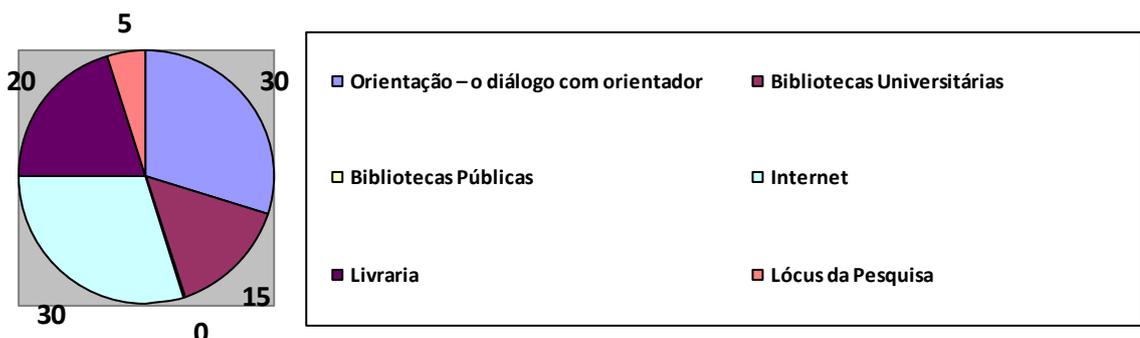
Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Uma vez que o movimento cognitivo do sujeito egresso consegue elaborar, ele começa a expressar o valor pedagógico do referencial teórico – condução do pensamento compreendido nas formações discursivas Teóricas - e alcança o primeiro movimento do cognitivo - o que sei? E, posteriormente, inicia a condução do processo de transferência do que sabe por meio do uso da escrita acadêmica, o que caracteriza - o como sei fazer o que se sabe?

Isso caracteriza a Metacognição (GRENDENE, 2007), o modo de pensar e fazer progressivamente das criações, das combinações e das organizações dos conjuntos dos enunciados. Emerge, dessa maneira, a existência de uma nova formação discursiva, a qual traduz a capacidade de (re)construir o questionamento de sua pesquisa a partir das Outras formações discursivas, ou seja, o cognitivo do aluno egresso de apropriação da habilidade discursiva por meio de sua experiência discursiva aprende a se posicionar em relação às outras formações discursivas que estão em intenso Dialogismo Interacional. Logo, em nosso entendimento, o movimento do modo de pensar e fazer do cognitivo do aluno egresso foi construído nos espaços de Dialogismo Interacional entre as formações discursivas.

Esses espaços, para ativar o desenvolvimento metacognitivo do aluno egresso, foram indicados (gráfico 16): 30% responderam a Orientação – o diálogo com orientador, 30% a Internet, 20% a Livraria, 15% as Bibliotecas Universitárias, 5% o Lócus da Pesquisa, 0% não selecionaram as Bibliotecas Públicas.

Gráfico 16: Os espaços que os alunos egressos transitaram ou utilizaram para a construção e escrituração da Dissertação Acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Isso expressa por onde os alunos egressos transitam para ativar o desenvolvimento gradativo do modo de pensar e fazer a construção escrituração da dissertação acadêmica e ao longo do Dialogismo Interacional com as outras formações discursivas reconhece o papel do referencial teórico de seus trabalhos de pesquisa. O que se evidencia nestes trechos:

“[...] aí sentamos, o meu orientador e eu pra discutir, se não são saberes que agente vai fazer aqui? ...né... e agente partiu pro movimento e retirar saberes foi muito difícil, porque minha dissertação não só perdia uma categoria, perdia o volume que já tinha escrito e ah! acho que alguns meses já faltava um só capítulo e então já defendo ...né...**aí, já não era mas isso...**”

O Orientador X diz a Informante K:

- **Então, refaz...** retira, guarda, e vamos aqui trabalhar outras categorias!

foi quando...aaa... na análise dos documentos, eu entendi que eu tinha que ser muito mais consistente naquilo que era que na análise indicava a política de formações, então segundo capítulo ainda era sobre formação de professores [grifo nosso], mas dentro da dimensão política então mais a parte de saberes docentes ... bom... aí, o que que eu fiz, fui buscar um espelho...aaa... o que que orienta as diretrizes, o que fazem os cursos... os cursos atendem o que as diretrizes dizem? Então, pra mim as diretrizes eram indicadores do que devem ser a formação, pra essa perspectiva de inclusão... e os cursos me davam indícios se estavam atendendo ou não, aquilo que as diretrizes diziam[...]

(Informante K, egresso de 2007)

“[...] aí foi estudar o plano diretor da ilha, o plano diretor qualquer plano diretor de uma cidade, isso foi agora, que eu não sabia nem o que era, ele é uma lei, ela é todo estruturado com todos termos do Direto da área do Direto né, aí o plano diretor da ilhas de Belém que foi construído no final da década de oitenta né, eu tive que me apropriar dele ... ii...aí uma outra dificuldade eu queria fazer um estudo do plano todo né, aí minha orientação então foi me colocando pra que eu não tinha pernas para fazer esse estudo todo, mas eu tinha que fazer...ééé... um estudo especificamente com relação a educação da ilha, aí o olhar vai pra o plano diretor, eu acho que tinha muito pouco coisa sobre educação, na realidade não era que tinha pouca coisa, era eu que não tinha capacidade naquele momento de tirar dali né, ...ééé... a parte da política educacional de respeito...teve uma das entrevistas que eu fiz com gestor lá da ilha que foi uma das pessoas que construiu o plano diretor lá na época, a entrevista foi determinante, porque aí eu foi entender o plano diretor né, na verdade a pessoa morreu recentemente, um senhor que era ambientalista lá na ilha, aí quando foi entrevista-lo, ele foi me contar toda construção do plano diretor né, aí essa entrevista foi determinante para mim, por isso que hoje eu digo que assim, eu entendo assim que a hora de fazer as entrevistas é uma hora muito própria... [grifo nosso]”

(Informante C, egresso de 2005)

“... li muito artigo...né... li algumas dissertação sobre infância, criança...iii...livros sobre gêneros... agora, muita coisa, muito artigo mesmo, muita coisa atual, porque aquele momento atual do trabalho...né... dissertações sobre o trabalho do homem Professor...né... no magistério, tinham dissertações, li muito isso, então eram tudo coisas muito atuais, porque era um assunto relativamente novo no cenário, então não tinha muitos livros, não é assim, tinha mais mesmo nos periódicos da CAPES...né... nas bibliotecas virtuais...né...na SCIELO, direto pesquisando, então internet pra mim fui assim [grifo nosso][...]”

(Informante J, egresso de 2008)

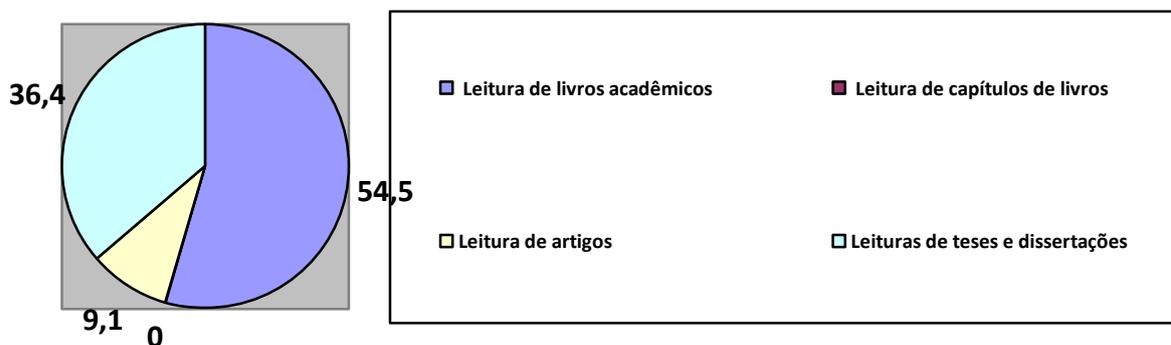
Embora, em sua maioria sinalizam nos questionários os momentos com Orientadores, o qual na rede discursiva detém a função de agente real de maior intervenção em suas formações discursivas como expressa a Informante K *“... aí sentamos, o meu orientador e eu pra rediscutir, se não são saberes que agente vai fazer aqui?[...] na análise dos documentos, eu entendi que eu tinha que ser muito mais consistente naquilo que era que na análise indicava a política de formações, então segundo capítulo ainda era sobre formação de professores...”*, conseqüentemente esse agente real torna-se coautor do trabalho de dissertação acadêmica.

Mas também, outros espaços discursivos ativam e impulsionam o movimento cognitivo quanto a elaboração teórica como são demonstrados pelo informante C: *“... aí foi estudar o plano diretor da ilha [...] aí uma outra dificuldade [...]...teve uma das entrevistas que eu fiz com gestor lá da ilha que foi uma das pessoas que construiu o plano diretor lá na época [...]jele foi me contar toda construção do plano diretor né, aí essa entrevista foi determinante para mim, por isso que hoje eu digo que assim, eu entendo assim que a hora de fazer as entrevistas é uma hora muito própria...”*, o aspecto da técnica da entrevista viabilizou a reconstrução do questionamento do plano diretor da ilha.

Enquanto a informante J *“... li muito artigo...né... li algumas dissertação sobre infância, criança...iii...livros sobre gêneros... agora, muita coisa, muito artigo mesmo, muita coisa atual, porque aquele momento atual do trabalho...né...[...] tinha mais mesmo nos periódicos da CAPES...né... nas bibliotecas virtuais...né...na SCIELO, direto pesquisando, então internet pra mim fui assim ...”*, o acesso ao ambiente virtual possibilitou o desenvolvimento de compreensão das formações discursivas que circulam no meio acadêmico mais recente acerca de infância e gêneros para fomentar a reconstrução do questionamento da pesquisa.

Ao transitar por esses espaços, os egressos são oportunizados a ter acesso à leitura dos textos, que também se caracteriza como outras formações discursivas que interferem na Formação discursiva deles. Conseqüentemente, responderam acerca das leituras que mais mobilizaram o desenvolvimento da escritura da dissertação acadêmica (gráfico 17), pois 54,4% optaram por leitura de livros acadêmicos, 36,4% por leituras de teses e dissertações, 9,1% por leitura de artigos e 0% não sinalizaram a leitura de capítulos de livros.

Gráfico 17: As Leituras que mobilizaram mais o desenvolvimento da construção e escrituração da Dissertação Acadêmica

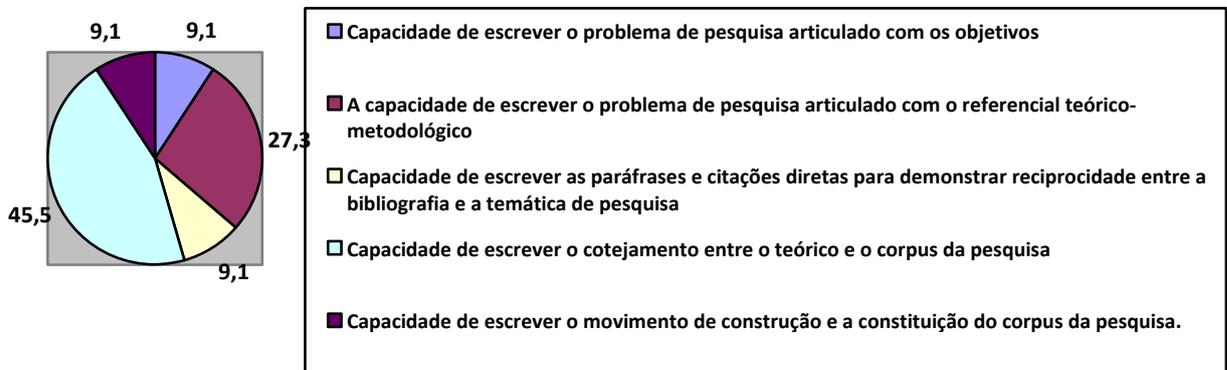


Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

O Dialogismo Interacional vai provocando a transformação progressiva no modo de pensar e fazer a dissertação acadêmica, a partir do instante em que os egressos transitam pelos proferidos espaços, nesses têm acesso a leitura dos textos acadêmicos em que a “...Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica a percepção das relações entre o texto e o contexto...” (FREIRE, 2006, p.11). Assim, observamos no movimento da leitura dos egressos o aspecto que ativa o desenvolvimento da escrita da dissertação acadêmica (gráfico 18), sendo que 45,5% responderam que ativam a capacidade de escrever o cotejamento entre o teórico e o *corpus* da pesquisa, 27,3% referente à capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com o referencial teórico-metodológico, 9,1% relacionado à capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com os objetivos, 9,1% para a capacidade de escrever as paráfrases e citações diretas para demonstrar reciprocidade entre a bibliografia e a temática de pesquisa e 9,1% para a capacidade de escrever o movimento de construção e a constituição do corpus da pesquisa. Esse aspecto que se ativa pelo movimento da leitura dos textos acadêmicos entra em divergência quanto à forma instrumental de produção textual após as leituras dos atinentes

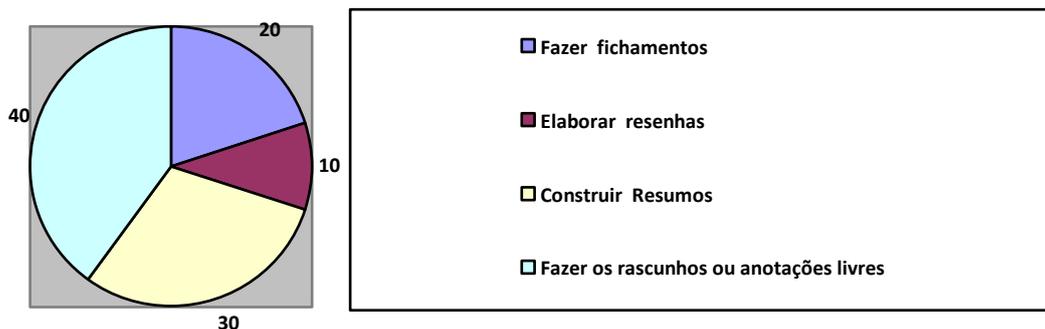
textos (gráfico 19), pois 40% realizaram a produção de rascunhos ou anotações livres, 30% de Resumos, 20% de Fichamentos e 10% de Resenhas.

Gráfico 18: Com a leitura dos Textos Acadêmicos, o aspecto que mais ajudou no desenvolvimento da escrita da dissertação acadêmica



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 19: Após a leitura dos Textos Acadêmicos utilizado como estratégia metacognitiva



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Os egressos alcançaram a capacidade de escrever o cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa (gráfico 18) passam pelo movimento da leitura, sendo que a ação de leitura se estende pela forma com que utilizam o instrumento de produção textual (gráfico 19), ou seja, a compreensão do estudo adquirido pela ação de leitura é materializado pelo instrumento de produção textual, e se apropriaram da aprendizagem de se posicionar em relação às outras formações discursivas. O instrumento resenha é a forma que se

compatibiliza com atinente capacidade de escrever devido tal instrumento desenvolver em seu cognitivo a habilidade de percepção e de posicionamento por meio da escrita em relação às outras formações discursivas, no entanto é utilizado em menor proporção pelos alunos egressos, estes, em sua maioria, optaram pela produção dos rascunhos ou anotações livres, o que possibilita indicar que os rascunhos ou anotações livres, a forma do instrumento de produção textual, dificultam quanto ao tempo que eles levaram para constituir a habilidade da percepção para alcançarem a capacidade de posicionar quando estiverem cotejando o dado com suas compreensões teóricas apropriadas como se verifica nestas passagens:

“[...] teve uma disciplina que agente teve que agente trabalhava muito a questão do fichamento, você fichar, quer dizer aquilo é muita boa, muita boa mesmo, inclusive me dispôs a tá fazendo isso, mas parece que quando agente tá no trabalho do mestrado, agente vê muita coisa pra ler e parece que não vai dar tempo de fazer esses fichamentos, eu acho que se fosse fazer tudo de novo hoje, eu optaria sim em fazer esses fichamentos, porque as vezes agente acha que é perda de tempo, você lê e volta de novo, qual é o problema que esse capítulo trata? Quais os argumentos que ele usa? Qual é a tese que ele defende? E pra defender a tese, quais os argumentos ele utiliza? Você consegue trazer a idéia do autor e ter o principal daquilo [grifo nosso], aí você não se perde lendo, lendo, lendo de novo, se você já tem o fichamento ali, você vai ali e pá, isso ajuda muito, porque as vezes você lê, lê, lê e marcando, marcando, marcando e depois você quer pegar aquele raciocínio lógico, aí vai dar mais trabalho pra você fazer, se eu fosse fazer, faria de novo isso, ia voltar sim, eu não ficaria marcando xizinho e quadradinho aqui e acula para depois tentar pegar as idéias que me interessam e depois trazer pra o trabalho, porque agente acaba sendo pragmático, agente quer achar um método de escrever[...]

(Informante D, egresso de 2008)

“[...]aí eu consegui licença do meu trabalho, de dois anos... pude me dedicar literalmente ao mestrado, a fazer todas as leituras das disciplinas...né...as leituras obrigatórias e complementares, algumas vezes, porque as complementares as vezes não dá conta ...iii... dedicação integral, tudo que precisava estava disponível para pós-graduação e absolutamente tudo [...] ... então, quando chegou... no início da primeira disciplina...aaa... veio a primeira dificuldade de ler aquele cata tal de livros pra ler, em um ou dois dias e dar conta de fazer resenha, de fazer fichamento, entregar a produção, e faz artigo... iii...:

- Meu Deus do Céu! Que loucura essa!

Agente se torna meio louco naquele prédio... mas aí, o que era interessante? ...aaa... eu tive contribuição muito grande... do meu orientador com relação a isso... ele nunca pedia algo sem nunca explicar o que ele queria... então o primeiro momento dele era de explicar:

- Olha! Quero que vocês façam uma resenha crítica! O que é uma resenha crítica?... é isso!

...né... aí, isso me dava segurança...né... isso me dava segurança para desenvolver as atividades... eu acho que dificuldades de escrita eu não tinha... eu acho que eu não tinha, porque o meu orientador, a única vez que ele reclamou não foi da minha escrita, ele reclamou da minha objetividade na escrita...né... ele tinha uma proposta de orientação... que nós entregamos o material para ele, e no momento da entrega ele já lia conosco... o material, era leitura e ali discutindo sobre o texto[...] então, nesse

movimento nos livros, com andamento da pesquisa não dá mais pra você fichar, e depois, fichar daquela forma bonitinha numa ficha e tal, eu montei alguns indicadores pra mim, eu pegava tarjetas coloridas e ia montando, tinha um quadrinho para saber o que eu queria em cada uma daquelas coisas, então meu livros tinham as beiradas todas coloridas (risos) [**grifo nosso**][...]”

(Informante K, egresso de 2007)

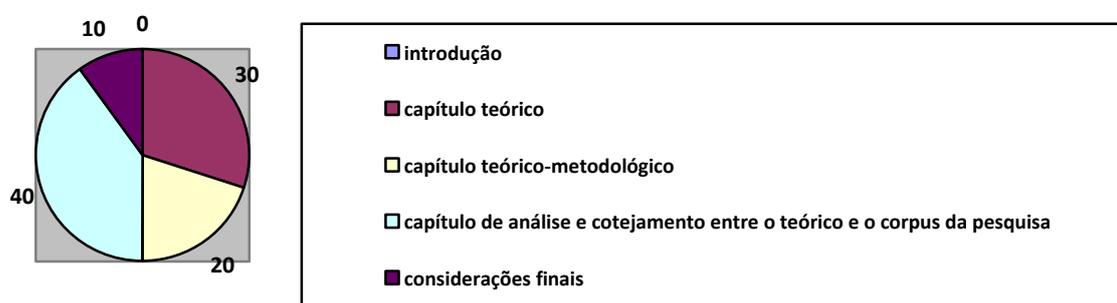
Essa dificuldade se evidencia não apenas pela opção do instrumento de produção textual, mas as condições que levam os alunos egressos a adotar o instrumento. A dificuldade é identificada pela grande demanda das ações executadas ao longo do trajeto de 2 anos que envolveram os referidos alunos, e não se explica, apenas, porque o aluno esteve tralhando e cursando o mestrado, a Informante K teve licença do seu trabalho para cursar o Mestrado “...*ai eu consegui licença do meu trabalho, [...] a fazer todas as leituras das disciplinas...né...as leituras obrigatórias e complementares, algumas vezes, porque as complementares as vezes não dá conta...*”. Essa grande demanda de atividades necessita ser mais objetiva para não prejudicar o tempo de amadurecimento da produção textual das formações discursivas compreendidas como a Informante K que no início começou a realizar a produção da Resenha para conseguir a objetividade de sua escrita, mas com passar do tempo modifica sua opção de instrumento de produção textual “... *nesse movimento nos livros, com andamento da pesquisa não dá mais pra você fichar, e depois, fichar daquela forma bonitinha numa ficha e tal, eu montei alguns indicadores pra mim, eu pegava tarjetas coloridas e ia montando...*”. Percebemos a demanda numerosa de leituras por parte dos professores, não possibilita a aluna traduzir em resenhas, ou seja, em uma construção e escrituração de uma apreciação própria das leituras encaminhadas pelos professores.

Enquanto a informante D “...*quando agente tá no trabalho do mestrado, agente vê muita coisa pra ler e parece que não vai dar tempo de fazer esses fichamentos, eu acho que se fosse fazer tudo de novo hoje, eu optaria sim em fazer esses fichamentos, porque as vezes agente acha que é perda de tempo, você lê e volta de novo, qual é o problema que esse capítulo trata? Quais os argumentos que ele usa? Qual é a tese que ele defende? E pra defender a tese, quais os argumentos ele utiliza? Você consegue trazer a idéia do autor e ter o principal daquilo...*” . No entanto, ela não desenvolve a construção e escrituração de seu ponto de vista após as leituras encaminhadas pelos professores da pós – graduação, isto é, transforma-se em dificuldade quando tiver de realizar a transferência de sua compreensão por meio da escrita para seu trabalho de dissertação acadêmica.

Então, o momento de transferir suas compreensões em forma textual para compor construção da dissertação acadêmica, elas manifestam dificuldade em construir e escrever a dissertação acadêmica. Como se averigua nas respostas relacionadas ao item que levaram mais tempo produzir a dissertação (gráfico 20), 40% sinalizaram o capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa, 30% indicaram o capítulo teórico, 20% selecionaram o capítulo teórico-metodológico, 10% relacionaram as considerações finais, 0% não optaram pela introdução.

Isso se enfatiza, também, quando se perguntou o item que mais reescreveram em suas dissertações acadêmicas (gráfico 20), pois 40% sinalizaram o capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa, 25% indicaram o capítulo teórico, 25% selecionaram o capítulo teórico-metodológico, 5% relacionaram as considerações finais, 5% optaram pela introdução. Mas, o ato de reescrever para egressos contribuiu (gráfico 21) para 40% desenvolver o processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica, 25% a desenvolver o processo de entendimento e sintetização das ideias dos autores trabalhados na pesquisa, 20% a desenvolver o processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa, 10% a desenvolver o processo de compreensão do trabalho de pesquisa, 5% a desenvolver o processo de utilização da linguagem científica.

Gráfico 20: O item da dissertação que mais tempo levaram para escrever



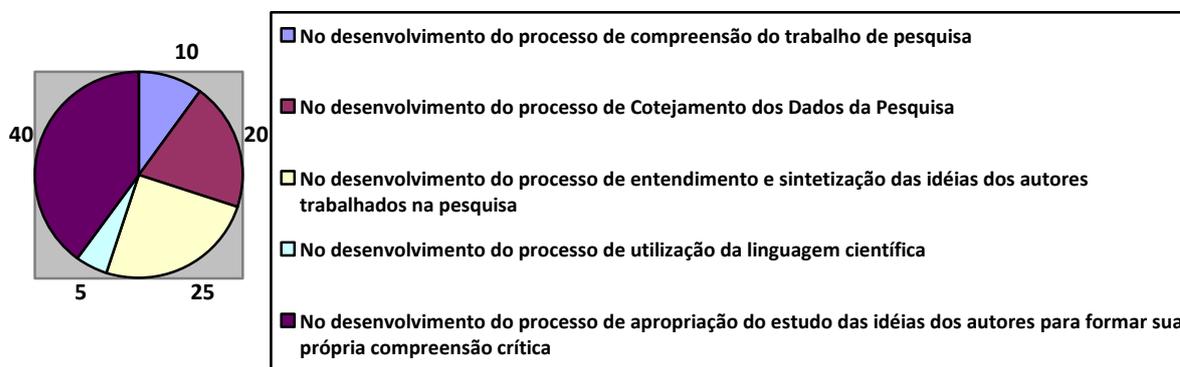
Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 21: O item da dissertação que mais reescreveram



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Gráfico 22: Contribuição do movimento de reescrever o texto da dissertação



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Quando se manifestam os espaços e os caminhos de apropriação e construção das formações discursivas optados pelos alunos egressos, percebemos o movimento das atividades discursivas de metacognição, pois “... No universo bakhtiniano, o fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável por fatores sociais...” (ALVES, 2006, p.251). Em síntese, a demanda de atividades destinadas aos alunos necessitam de objetividade para poderem desenvolver seus processos quanto habilidade de significação das atividades discursivas emanadas pelas formações discursivas durante a trajetória do Curso, em 2 anos, isto possibilitou verificar a aprendizagem mais significativa como descrevemos seguir.

2.4 – A aprendizagem mais significativa durante o período de construção e de escrituração das etapas da Dissertação Acadêmica

Neste item, escrevemos acerca da aprendizagem mais significativa que os alunos se apropriaram na construção e escrituração da Dissertação Acadêmica, durante o período de 2 anos de Curso. Após termos verificado: a reconfiguração das formações discursivas executadas pelos egressos durante as etapas de ingresso, qualificação e defesa, por meio das atividades discursivas que movimentaram o cognitivo do aluno a procurar compreender e fazer ou elaborar ações para construir e escrever a sua dissertação acadêmica. Nossa análise dos relatos de experiências de construção e escrituração da dissertação acadêmica, coletados em caráter de narrativa, a maioria dos egressos do Curso de Mestrado do PPGED/UFPA manifestam em seus discursos como aprendizagem significativa o fato de se tornarem pesquisadores.

Aprendizagem, essa, preconizada em um dos objetivos do PPGED/UFPA (manifestado em editais do processo de seleção, como o de nº 02/2010 do PPGED/UFPA) *“qualificar e titular academicamente os profissionais para atuar no campo educacional, na docência e na pesquisa, tornando-os capazes de produzir e implementar projetos voltados à área da educação nas múltiplas dimensões e relações que conformam e a constituem”*. O que caracteriza o alcance da emancipação do aluno egresso do Mestrado por meio do desenvolvimento da aprendizagem da pesquisa acadêmica substanciada (fundamentações teóricas e metodológicas) e mediada por esforços constantes de sua formação discursiva das outras formações discursivas que dialogam durante o percurso da construção e escrituração da dissertação acadêmica.

A ação de alcançar a emancipação por meio da constituição de um trabalho de dissertação no curso de Mestrado passa por várias instabilidades do ato de pesquisar em meio acadêmico, pois o processo de emancipação por meio da pesquisa científica é algo dinâmico e instável. Esse movimento instável da emancipação é devido ao caráter processual nas relações humanas, o que é expressado por Adorno (1995, p 181) ao comentar o pensamento de Kant sobre seu entendimento de emancipação nas relações humanas ao dizer que *“... ele determinou a emancipação de modo inteiramente conseqüente, não como categoria estática, mas como categoria como um vir – a – ser e não um ser...”*. Isso possibilita afirmar que o

desenvolvimento da aprendizagem da pesquisa acadêmica precisou ser criado e/ou aprimorado em cada um deles. Como se deflagra nas narrativas a seguir:

“[...] no meu caso... a pesquisa veio antes da pós-graduação, por isso que eu digo que o principal não era ser um pesquisador, mas ter essa condição Institucional para ser considerado pesquisador, eu... ééé... inicialmente procurei o curso de mestrado por conta de uma serie de experiências que fui tendo como coordenador de curso... ééé... por conta da própria experiência na Universidade de maneira mais ampla [...] dificuldades metodológicas, claro que apareceram, principalmente metodológica, é porque eu tava acostumada a fazer pesquisa bibliográfica... ééé... já que eu venho da área de Filosofia e o momento disso é o principal esse tipo de pesquisa e já no mestrado acadêmico tive que trabalhar bastante com documentos, e eu ainda não tinha essa experiência de trabalhar com documentos metodologicamente [grifo nosso][...]”

(Informante E, egresso de 2007)

“[...] como pesquisar... o passo a passo... a reconhecer que cotidiano não somente um cotidiano, que o cotidiano pode ser o ponto de partida fundamental para uma grande pesquisa... para temas inusitado... né... a importância de todas as pessoas no processo que fazem parte do determinado contexto... que todas elas tem papeis fundamentais, que contribuem para que o fenômeno ocorra, para aquele fato aconteça, aquela ação se dê em determinado contexto, o não se dê ou se modifique... né... eu não tinha esse olhar antes... eu olhava muito superficialmente, eu olhava o que estava destacado, então esse olhar do que não estar explícito, foi me dado com os dados, esse olhar que as pessoas demonstram no silêncio... nas pausas... nas indagações, nos comportamentos [grifo nosso][...]”

(Informante I, egresso de 2006)

“[...] primeira coisa pra mim, de aprender a pesquisar! ...né... nós hoje temos milhares de informações e agente pode se perder... num... num detalhe... tááá... então, aprender a pesquisa pra mim, eu vivi no mestrado isso, o mestrado me trouxe ...né... os aspectos centrais, você saber o que quer? Saber os locais que você tem que acionar isso? ...né... e as palavras fundamentais pra isso? ...tááá... i fazer uma boa organização documental! uma boa organização documental! Esses foram os ganhos que o mestrado me trouxe... tááá... e essa organização documental, você saber categorizar ...tááá... essa categorização no sentido mesmo de dizer o que se quer? E por que eu quero dessa forma? [grifo nosso][...]”

(Informante F, egresso de 2006)

O informante E ao afirmar que *“[...] a pesquisa veio antes da pós-graduação[...] por conta da própria experiência na Universidade de maneira mais ampla...”* a experiência em trabalhar com a pesquisa acadêmica antes de ingressar no mestrado foi importante em sua formação discursiva, mas o campo discursivo do Curso de Mestrado circunscreve um outro

modo de trabalhar o movimento da pesquisa acadêmica, conseqüentemente apresentou “[...] *dificuldades metodológicas, claro que apareceram, principalmente metodológica, é porque eu tava acostumada a fazer pesquisa bibliográfica...ééé...já que eu venho da área de Filosofia e o momento disso é o principal esse tipo de pesquisa e já no mestrado acadêmico tive que trabalhar bastante com documentos, e eu ainda não tinha essa experiência de trabalhar com documentos metodologicamente[...]*”, porque a situação de trabalho da pesquisa acadêmica determinou uma dinâmica nova de trabalho ao realizar pesquisa acadêmica com documentos, o que provocou uma instabilidade em sua formação discursiva, não de forma integral. O referido informante pôde aproveitar a experiência de trabalho da pesquisa bibliográfica, a qual é peculiar do curso de Filosofia, nesse caso o informante teve de aprimorar sua aprendizagem por meio do desenvolvimento do construir e do fazer da sua pesquisa, com documentos em sua formação discursiva.

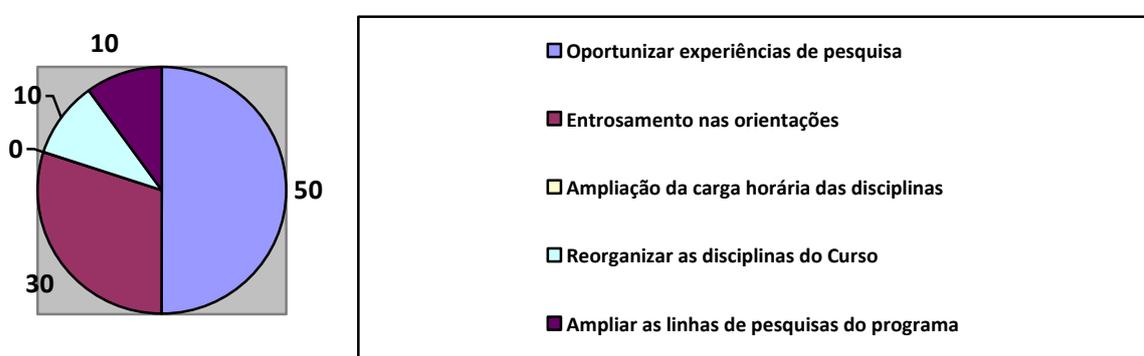
O que já difere das informantes I “[...] *como pesquisar... o passo a passo... a reconhecer que cotidiano não somente um cotidiano, que o cotidiano pode ser o ponto de partida fundamental para uma grande pesquisa [...]*”, e F “[...] *de aprender a pesquisar [...]os aspectos centrais, você saber o que quer? Saber os locais que você tem que acionar isso? ...né... e as palavras fundamentais pra isso?[...] você saber categorizar ...tááá... essa categorização no sentido mesmo de dizer o que se quer? E por que eu quero dessa forma?*”. Elas tiveram de criar e aprimorar suas aprendizagens com o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, ou seja, a situação imposta pela formação discursiva de emancipação acadêmica se torna maior devido à fragilidade quanto à capacidade sensibilidade de executar e perceber as ações exigidas pelo movimento da pesquisa acadêmica, antes do mestrado, logo aprender a pesquisar torna-se ou vem a ser o mais significativo durante suas interações entre suas formações discursivas e as outras formações discursivas, principalmente quanto ao saber fazer e o que sabe como fazer, durante suas trajetórias no mestrado acadêmico. Demo (2007, p. 66) destaca que “[...] no processo da pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformando em ambiente de trabalho conjunto[...]”, capaz de instaurar um modo próprio de elaborar e de sistematizar no decurso da pesquisa acadêmica.

Percebemos, então, que o desenvolvimento da pesquisa acadêmica durante o mestrado proporciona emancipação e constituição da aprendizagem acadêmica. Essa proporcionalidade é aferida pela transformação das formações discursivas, as quais são alteradas no movimento do dialogismo entre formações discursivas, mediante as etapas de construção e escrituração da dissertação acadêmica, pois:

[...] promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para torna-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum[...] buscar estratégias que facilitem a capacidade de educar pela pesquisa[...] (DEMO, 2007, p. 2)

O fator mais significativo pela maioria dos alunos foi em aprender fazer a pesquisa acadêmica, sendo que isso foi aferido nas narrativas, em que materializa o momento em que alunos egressos tiveram a oportunidade de experienciar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da pesquisa acadêmica. Essas experiências de aprendizagem com a construção e escrituração da dissertação acadêmica foram sinalizadas antes da coleta das narrativas por meio da aplicação do questionário ao perguntar quanto à sugestão para a melhoria da construção e escrituração da dissertação de Mestrado, 50% dos alunos egressos sinalizam a oportunidade com experiências de pesquisa, 30% no entrosamento nas orientações, 10% em reorganizar as disciplinas do Curso, 10% em ampliar as linhas de pesquisas do programa, 0% não selecionaram o item de ampliação da carga horária das disciplinas.

Gráfico 23: Sugestão para melhoria da construção e escrituração da Dissertação de Mestrado.



Fonte: Respostas dos Alunos egressos ao questionário/2010

Outras experiências com o desenvolvimento da pesquisa, no mínimo mobilizar a criação de dialogismo quanto habilidade de compreensão do trabalho de pensar e fazer a pesquisa acadêmica no cotidiano dos alunos. Quando o cotidiano da pesquisa acadêmica deixa de ser ausente, e começa ser inserido em sua vida diária por meio da interação entre a

formação discursiva do aluno e outras formações discursivas (como: com os colegas de turma juntamente com professor durante as disciplinas; com orientador; com a pesquisa bibliográfica; com a leitura dos textos acadêmicos com posterior documentação como a produção do fichamento; a visita e a observação do campo de pesquisa; o manuseio das técnicas para produzir e sistematizar os dados da pesquisa por meio da aplicação, construção e escrituração da fundamentação teórica), faz com que a formação discursiva do mestrando seja alterada ao passar do tempo quanto ao seu modo de pensar e fazer as ações por meio das inúmeras tentativas de amadurecer uma compreensão e produção própria de sua pesquisa acadêmica, pois:

“... O plano se organiza naturalmente, dentro de uma dinâmica próxima dos casos da pesquisa. Pode acontecer que alguém pense que terminará um capítulo na próxima semana, mas a descoberta ocasional de um livro ou uma entrevista com alguém muda tudo. Os transtornos devem ser assimilados sem cair em desânimo. A habilidade do estudante será conseguir sentir o que deve ser produzido para um capítulo, estar aberto à descoberta, aceitar aquilo que vai modificar sua hipótese e diante de tudo preservar a visão de conjunto de seu trabalho [...] Porém, o mestrando também jamais viveu esta experiência antes...” (HESS, 2005, p. 89)

Isso traduz como esse momento de dissertação é constituído na vida acadêmica do mestrando e precisa ser emancipado por meio do desenvolvimento da pesquisa acadêmica. É possível entender que durante o momento de dissertação acadêmica: “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1997, p.112), o mínimo para que o evento de dialogismo possa ser ativado entre as formações discursivas do aluno e as outras formações discursivas (característico do campo discursivo como orientador).

O egresso assumirá um papel ativo na interação do desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Ao estar em contato com outras formações discursivas, ele pode definir quem fala? Qual situação em que fala? Pode, ainda assim, significar a análise da coletividade em relação a voz que estiver em ação no cenário comunicativo. Isso demonstra o processo da pesquisa acadêmica como espaço comum do dialogismo entre as formações discursivas, cuja tarefa fundamental é fazer com que “[...] os alunos escrevam, redijam coloquem no papel o que querem dizer e fazem, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito[...]” (DEMO, 2007, p.28) , porque à medida em

que as ações de pesquisa se desenvolvem, a percepção emancipatória do mestrando vai se expressando pelo esforço cognitivo de organização entre as referidas formações discursivas.

As atividades discursivas das outras formações discursivas intervêm e se tornam mediadores do trabalho da pesquisa por meio do desenvolvimento metacognitivo dos alunos quanto à capacidade própria de (re)construção do questionamento de maneira dialógica interativa. Por isso, que “[...] um discurso em Bakhtin significa, de fato, a intervenção ininterrupta do outro no sujeito [...]” (DAHLET, in: BRAIT, 2005, p.64). Essas outras formações discursivas funcionam como substanciais para transformar o campo discursivo estável em instável. O que impulsiona o esforço cognitivo da formação discursiva dos alunos ao procurar, ao buscar, e ao pensar acerca de sua formação discursiva e as outras formações discursivas com o objetivo de construir e escrever de maneira peculiar os seus argumentos, suas fundamentações teóricas, seus questionamentos, proposições, e contraposições durante a trajetória de suas pesquisas acadêmicas.

As experiências de aprendizagem com atividades discursivas, que foram se processando na formação discursiva de cada egresso, configura a sua emancipação por meio da ação de educar a sua formação discursiva por meio do seu dialogismo com as outras formações discursivas que instabilizam o campo discursivo e, simultaneamente, ativam o desenvolvimento metacognitivo em conhecer, estabelecer critérios, transferir a materialidade das compreensões em planificações do trabalho de pesquisa, o qual passa a ser regulado ou avaliado por ele e pelas outras formações discursivas. Torna-se, assim, um movimento ininterrupto entre as formações discursivas à medida que a interação verbal, os enunciados ocorrem por meio dos sujeitos e seus discursos acerca da construção e escrituração da dissertação acadêmica. As experiências cognitivas são manifestadas conforme o modo como se compreender as dificuldades e mobilizar a sistematização dos procedimentos a serem construídos e escriturados.

Tais experiências, os alunos egressos, em sua maioria, adquiriram como a principal a capacidade - a apropriação das idéias dos autores para criar sua idéia crítica própria como fica expresso no gráfico 7, elemento inerente para construção e escrituração da Dissertação como a fundamentação teórica. Essa elaboração teórica própria se tornou um elemento chave dentro do processo da pesquisa, porque no percurso da escrita da dissertação, o capítulo em que se levou mais tempo e teve de ser reescrito foi o capítulo teórico juntamente com o capítulo teórico-metodológico esboçado no gráfico 20 e 21. E ao longo do processo da pesquisa, o

que se tornou, para maioria, como a aprendizagem mais significativa sinalizado nos questionários (gráfico 14) foram a fundamentação teórica e o cotejamento entre a teoria e o dado da pesquisa, sendo os dois aspectos inerentes ao processo de aprender a pesquisar, expressado pela maioria das narrativas coletadas como averiguamos nas seguintes narrativas:

“[...] a descrição inicial do livro, da primeira parte do livro, era toda descrição metodológica...né...aí eu disse ‘é isso poxa! eu tenho que explicar metodologicamente e sair escrevendo’...e aí na medida que agente ia lendo o livro, agente ia percebendo o caminho metodológico percorrido, então isso foi formidável pra mim...né...e aí comecei a selecionar , e aí eu não tenho categorias, já tenho problema, mas não tenho categorias, e na medida que fui lendo os documentos, eu comecei a sentir que as categorias eu não tinha que me preocupar, elas iam fluir do próprio do documento, como fluíram...então as categorias, elas emergiram da própria leitura que fazia dos documentos do Conselho...né... a parte teórica não foi tão problemática para eu escrever...né... depois que eu identifiquei as categorias, eu não tive problema de escrever a parte teórica...foi muito complicado, porque como eu te disse, era muitas caixas, tinha que ler tudo, porque não sabia o que ia me servir e o que não ia me servir...na medida que fui lendo, fui abandonando algumas coisas e fui percebendo daquela documentação toda, o que era que realmente me interessava...[grifo nosso]”

(Informante G, egresso de 2008)

“[...]o terceiro capítulo que foi de análise, ele foi mais difícil assim, depois que tu coletas os dados, tu vás ter a oportunidade agora... tu vás transcrever, tu vás organizar, tua orientadora vai te orientar, como tu vás organizar isso na transcrição para levar pra qualificação... só que depois que tu voltas, já orientado da qualificação, tu olhas para os dados e diz: E agora?... como eu vô começar? ... então eu passei um mês olhando pra aquilo... e o tempo passa... um mês é muito, tu ficares em conflito né... sem saber da onde tu vás partir? como tu vás começar essa análise?... mas o importante é começar... tu não vás poder ficar a vida inteira olhando pra aquilo, e dizendo: E agora? São muitas informações! [...] E agente ia... qualificação: Dados coletados e transcritos! Realmente funciona muito, porque você vai pra banca... iii... você permiti a orientação... então, a dica importante do processo... foi positiva [grifo nosso]”

(Informante J, egresso de 2008)

“[...] ai, enfim, foi coletei... transcrevi as entrevistas e fiquei com elas me olhando, e eu olhava pra elas e dizia: O que que eu vô fazer daqui? ... e o tempo passando, isso já era final de janeiro ...né...iii... e o tempo passando... comecei novamente com meus coloridos (risos)...: Se eu tenho essas questões aqui! Vamos ver o que vai, o que eles falem em comum? E o que eles falem que vai ao encontro? São falas que... que se opõem!

Aí, comecei a marcar, comecei a marcar, comecei a marcar... aí, surgiu um quarto capítulo[grifo nosso][...]”

(Informante K, egresso de 2007)

Observamos, dessa forma, que as outras formações discursivas intervêm na experiência dos pesquisadores aprendizes. A informante G demonstra como um processo de intervenção de uma formação discursiva como “[...] *a descrição inicial do livro, da primeira parte do livro, era toda descrição metodológica...né...aí eu disse ‘é isso poxa! eu tenho que explicar metodologicamente e sair escrevendo’[...]*”, isto possibilitou a ela realizar a compreensão e o modo de expressar as categorias por meio da seleção dos documentos, ou seja, as categorias “[...] *emergiram da própria leitura que fazia dos documentos[...]*”, o que sinaliza a materialização do modo que se sabe e como se processa a sistematização dos dados da pesquisa mediante a condução teórica, a partir da leitura de livro acadêmico.

Outro momento é esboçado pela informante J ao descrever quando retorna da qualificação, momento em que “[...] *tu vás transcrever, tu vás organizar, tua orientadora vai te orientar, como tu vás organizar isso na transcrição para levar pra qualificação... só que depois que tu voltas, já orientado da qualificação, tu olhas para os dados e diz: E agora?... como eu vô começar? ... então eu passei um mês olhando pra aquilo[...]*”, isto é, a qualificação é um momento de intervenção pedagógica de caráter norteador do processo da pesquisa ao enunciar as ações que devem ser trilhadas pelo aprendiz pesquisador, mas não suficientes por conta da etapa da transferência da materialidade da compreensão do modo de cotejar o teórico e o dado que o aprendiz necessita desenvolver um amadurecimento no seu modo de pensar uma maneira própria de construção e escrituração da análise dos dados por meio da aproximação do diálogo e do limite das vozes (teórica e do dado empírico).

Essa dificuldade da transferência da apreensão do modo de cotejar o teórico e o dado fica visível também na informante K “[...] *transcrevi as entrevistas e fiquei com elas me olhando, e eu olhava pra elas e dizia: O que que eu vô fazer daqui?[...]*”, no entanto a aprendiz necessita desenvolver sua maneira peculiar de planificar ações, Ela faz por meio da reconstrução do questionamento ao afirmar “[...] *Se eu tenho essas questões aqui! Vamos ver o que vai, o que eles falem em comum? E o que eles falem que vai ao encontro? São falas que... que se opõem!Aí, comecei a marcar, comecei a marcar, comecei a marcar... aí, surgiu um quarto capítulo[...]*” foi capaz de demonstrar uma maturidade do processo de construção e escrituração da análise dos dados, pois é necessário entender que os:

[...] Seres humanos que são olhos e áreas cerebrais únicas de percepção do que é visto. O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que visto ou experimentado através de instrumentos, mas é a mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa[...] (DEMO, 1991, p.36-37)

Por mais que haja autores como Demo (1991), Minayo (2000), Severino (2007) e Martins Junior (2009) trabalhando o conceito e o procedimento da pesquisa acadêmica como esforço sistemático e inventivo de elaboração própria de cada pesquisa, não demonstram que tal esforço é mediado por intervenções nas formações discursivas, as quais dialogam para ativarem um modo próprio de pensar (Metacognição) o conhecimento, o estabelecimento de critério a ser adotado, dos exercícios discursivos concretos de planificação do fazer contextualizado da pesquisa acadêmica e da auto-regulação de suas construções e suas escriturações do trabalhos de pesquisa, pois o cerne do movimento da pesquisa abstraído a partir dos questionários e das narrativas é a fundamentação teórica e o cotejamento entre o teórico e o dado, ambas partes necessitam ser pensados e dialogados por meio de experiências com a pesquisa acadêmica, assim haverá o desenvolvimento da habilidade de pensar e fazer o exercício instável e dinâmico das formações discursivas do trabalho de pesquisa.

Portanto, o desenvolvimento da apropriação da capacidade do indivíduo em discernir vozes das formações discursivas por meio das formações discursivas, o que sabe e o que não sabe do desafio a ele imposto. Uma vez que o egresso compreende a significação e elabora sua formação discursiva, pode ter como guia o cunho teórico para mobilizar as construções dos procedimentos do fazer da escrituração da dissertação acadêmica, o indivíduo possa confabular e decidir o modo de fazer da produção textual da pesquisa. Ambos os pontos proporcionam o ambiente de Educação, pois os sujeitos passam a acionar por meio das atividades discursivas a cognição deles - o aprender como fazer com pesquisa devido ao amadurecimento da organização da construção e escrituração torna-se emergente do esforço cognitivo devido às atualizações referentes ao plano de trabalho se organiza permanentemente ao longo da pesquisa. Torna-se, assim, um exercício cognitivo em torno de uma situação processual de construir e escrever a dissertação acadêmica. E quando o sujeito não desenvolve as atividades de maneira autônoma, ele consegue explicar e justificar as dificuldades diante de uma aprendizagem, ou seja, como se elabora a construção teórica compatível com o seu objeto, problema, objetivo, e metodologia de pesquisa.

A linguagem assume a função de comunicação ao considerar o outro, torna-se inevitável o fenômeno social da interação verbal, a qual se expressa nos construtos dos enunciados do aluno egresso do PPGED/UFPA o processo de construção e escrituração da dissertação acadêmica. De modo que, a sua evolução se realiza, historicamente, em um sistema linguístico acadêmico abstrato ou no psiquismo individual dos referidos falantes egressos. Assim, a realidade basilar da construção e escrituração da dissertação acadêmica sem dúvida é a interação verbal consigo e com seus pares (Orientador, Professores da Disciplina, Colegas de Turma, Colegas do Grupo de Pesquisa, Sujeitos da Pesquisa...) pertencente ao seu trajeto de 02 (dois) anos de Curso de Mestrado Acadêmico.

As interações verbais originam ou colocam em ação os enunciados detentores da construção e escrituração da dissertação acadêmica, em que o egresso teve de realizar a significação e apreciação do modo de pensar e fazer a construção e escrituração da dissertação acadêmica. O trabalho de dissertação é caracterizado por seu sistema de signos dinâmico e complexo devido à busca adequada às condições do legado histórico-cultural que aporta o(s) enunciado(s) de determinado modo de pensar e fazer a pesquisa acadêmica. Neste sentido, o trabalho de dissertação necessita produzir uma significação em seu interior por meio da análise dos elementos linguísticos que a compõem, ou seja, o suporte técnico do trabalho de pesquisa que:

[...] absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se. Mas, à medida que a linguagem se desenvolveu, que o seu estoque de complexos sonoros aumentou, as significações começaram a estabilizar-se segundo as linhas que eram básicas e mais freqüentes na vida da comunidade para utilização temática dessa ou daquela palavra [...]
(BAKHTIN,1997, p.130).

A corrente da comunicação verbal oferece condições de realização de significação, a qual não está presente no interior dos interlocutores, e sim pelo efeito do processo interativo do locutor (egresso) e do receptor (Comunidade Acadêmica) produzido por meio de uma compreensão ativa e responsiva. Conforme a compreensão do enunciado do trabalho de pesquisa, é permitido que os participantes se orientem em relação a ela, ou melhor, identifica o seu espaço de reciprocidade no contexto envolvido.

A evolução histórica do trabalho de dissertação e de significação deve levar em conta sua apreciação acadêmica e social. Essa apreciação também está sob orientação acadêmica e social e se efetua de maneira dialética, pois:

... É à apreciação que se deve o papel de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro. A palavra ou é elevada a um nível superior, ou abaixada a um inferior... (BAKHTIN, 1997, p. 135).

Em resumo, o aluno egresso esteve em transformação e teve a possibilidade de se integrar ao estar em transformação, porque a enunciação (no movimento da pesquisa acadêmica) é viva ao conter em cada elemento de forma simultânea um sentido e uma apreciação. Reitera-se, desse modo, que a significação é absorvida pelo trabalho de construção e escrituração da dissertação e esse está cheio de contradições oriundas da discussão dos dados da pesquisa (enunciados instáveis), as quais passaram pela leitura de análise e compreensão (interação verbal entre o dado da pesquisa e a teoria, o que desenha o movimento do dialogismo do trabalho acadêmico), organização e síntese deles por meio da orientação Teórica (processo de transformação dos enunciados instáveis para estáveis), logo retornam com uma nova significação de forma estável e de identidade científica provisória.

O Entre Lugar das Formações Discursivas: modo de pensar e fazer a construção e de escrituração das etapas da Dissertação Acadêmica

“[...]você vê o resultado do seu trabalho, uma coisa que eu falei no dia da minha defesa, eu fiquei dois anos escrevendo e tive vinte minutos para falar, sabe então, queria falar mais coisas, porque é um processo muito grandioso, agente aprende muito e elabora muito, mas agente tinha vinte minutos né[...].”

(Informante B, egresso de 2005)

“[...] escrever uma dissertação não é para iluminados e para mortal, e eu percebi que eu como mortal era capaz! Acho que isso foi a maior significação da minha vida ...porque eu achava...que eu não...que eu entrei no mestrado e que não ia conseguir escrever...e quando eu comecei escrever e percebi que podia escrever eu disse:

- Não é pra iluminados! Os mortais escrevem![...].”

(Informante G, egresso de 2008)

Construir e escrever as descobertas deste trabalho de pesquisa foi desafiador devido investigar a trajetória dos alunos egressos acerca do trabalho de construção e escrituração das dissertações acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, e simultaneamente encontrar-me na condição de produzir a dissertação acadêmica no referido Programa de Pós-Graduação. Ou seja, conhecer e analisar o percurso do desenvolvimento de uma dissertação sem ter ao menos passado por tal experiência, isto se iniciou nas pastas (organizadas e arquivadas na secretaria do PPGED) de cada aluno e se aproximou como o momento deste pesquisador como visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 15: Amostra dos momentos de mudança do percurso pelos títulos da dissertação do Pesquisador

Entrada no Mestrado Projeto Aprovado na Seleção	Ata de Qualificação	Ata de Defesa	Sujeito
Representações Sociais da aproximações dos Gêneros Acadêmicos de Pedagogos em Formação na UFPA	A construção e a escrituração da dissertação de alunos egressos do programa de pós-graduação em educação da UFPA: a experiência de formação em várias mãos.	Os discursos dos alunos egressos sobre a trajetória do trabalho de construção e a escrituração da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA	Márcio Oliveiros Alves da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações arquivado em versões digitais UFPA/2010

Percebemos que nosso percurso se aproxima das características analisadas no quadro 03 (da página 30 desta dissertação) em que os alunos não mantêm a proposta de pesquisa entre a fase do projeto de pesquisa aprovado na seleção do mestrado e a fase de qualificação, mas permanecem entre a fase de qualificação para a fase de defesa. Ou seja, houve intervenção, ao longo da trajetória de construção e escrituração da dissertação acadêmica, nas suas formações discursivas na maneira de construir e escrever a pesquisa acadêmica.

E com aplicação dos questionários foi um momento de perceber e sinalizar os itens que mais dificultaram e contribuíram para o desenvolvimento da dissertação. Esses itens sinalizados foram melhor compreendidos por meio de uma amostra de narrativas em que os egressos puderam viabilizar a reconstrução do campo discursivo ao demonstrar o processo instável e dinâmico dos diálogos e das intervenções das formações discursivas.

As narrativas dos egressos substanciam a imagem do processo da emancipação e constituição da formação discursiva do aprendiz pesquisador, a qual se metaforiza em Fernando Pessoa como um evento grandioso e misterioso a ser descoberto, mas que precisa

passar além de um Bojador e da dor no desenvolvimento da construção e escrituração da pesquisa da dissertação acadêmica.

Considerando que verificamos em onze narrativas orais a trajetória do trabalho de construção e escrituração das Dissertações Acadêmicas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará nas quatro primeiras turmas após a reavaliação do atinente Programa, e tendo como objetivo o mapeamento das dificuldades e da identificação dos componentes que contribuem para a construção da dissertação acadêmica e como instrumento de análise, valemo-nos da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (1992 e 2003).

O Dialogismo Interacional é capaz de acionar a relação de concorrência (o movimento interdiscursivo) entre os conjuntos das Formações Discursivas, conseqüentemente por meio da análise percebe-se o sujeito egresso expressando o movimento Polifônico, ao assumir o papel discursivo de Regente das vozes que interagem no processo dialógico da pesquisa acadêmica. As Reconfigurações do seu modo de pensar e fazer a construção e a escrituração da Dissertação Acadêmica se atualizam pelas instabilidades dinâmicas do Dialogismo Interacional das Formações Discursivas do aluno com as Outras Formações Discursivas ao longo de dois anos de Curso de Mestrado Acadêmico.

O egresso se torna capaz de identificar seus pontos fortes e fracos para elaborar o seu conceito de aprendiz pesquisador. Os espaços de suas formações de experiências discursivas vão se transformando em formações discursivas consistentes teórico-metodológico e extensa no modo de construir e escrever a pesquisa acadêmica, gradativamente, à medida que ocorrem as intervenções de outras formações discursivas experientes com o trabalho de pesquisa. Assim, tem-se como conquista teórica, a partir dos dados (coletados em questionários e em narrativas), a descoberta da metacognição como atividade discursiva mobilizada por outras formações discursivas com o aluno egresso, isto por meio da constituição do dialogismo interacional.

As dificuldades apresentadas pelos egressos permitiram construir um fio discursivo a partir da percepção da falta de habilidade investigativa necessária para o desenvolvimento da dissertação acadêmica, sinalizaram a interpretação do encaminhamento teórico (45,5%). Conseqüentemente, implicou na sinalização da banca de qualificação quanto ao momento de análise dos dados – o cotejamento entre a teoria e o dado da pesquisa (45,5%), pois a maioria demonstrou dificuldade, ao levar mais tempo, em escrever (30%) e reescrever (25%) o

capítulo teórico, logo a compreensão teórica não está consolidada para realizar a reconstrução das categorias teóricas a serem aplicadas nos dados da pesquisa por meio do seu próprio entendimento, sendo que um dos elementos que contribui para o aumento da dificuldade de compreender e escrever de maneira própria o entendimento teórico é a baixa opção (10%) da produção de resenhas após as leituras realizadas.

Mas, tais dificuldades são minimizadas no processo do desenvolvimento da pesquisa acadêmica como fator mais significativo durante a trajetória da construção e escrituração da dissertação acadêmica. Nesse processo o que mais impulsiona o desenvolvimento da construção e escrituração do trabalho de dissertação são os diálogos com orientador (54,4%) em que estão comprometidos em buscar apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica (50%).

Um dos elementos que ajuda o aluno a vislumbrar o modo de construir e escrever uma compreensão teórica própria é por meio da leitura dos textos acadêmicos, principalmente quanto à capacidade dos outros autores de pesquisa escreverem o seus cotejamentos entre o teórico e corpus da pesquisa (45,5%). Isso se torna uma aprendizagem gradativa e visível no momento em que na visão da banca de defesa (63,6%) e do próprio aluno egresso (36,4%) sinaliza como melhora entre a qualificação e a defesa a organização do corpus de pesquisa e sendo isso fruto da melhor compreensão do fazer da fundamentação teórica (40%) com a posterior ação da análise dos dados.

Significa dizer que o ato de criar e escrever um texto de pesquisa exige mais do que um conhecimento do conteúdo específico, passa **por** uma disposição constante de paciência para mobilizar o exercício cognitivo em prol da formação da experiência. Essa formação requer humildade para refletir os erros indicados por outros, seja o orientador, professor de disciplinas, colegas de turma e examinadores, sendo que hora e outra o sujeito expõe, o que está pensando e produzindo.

A dissertação acadêmica emerge do processo do Dialogismo Interacional em que o pesquisador promove as convergências de suas várias ações e esforços entre os discursos que instituíram o proferido Dialogismo. Conseqüentemente, as atividades discursivas emergidas no referido Processo de Dialogismo Interacional caracterizam o movimento da metacognição. A referida disponibilidade passa também por situações de críticas, sendo necessário ao sujeito se refazer psicologicamente em pouco tempo para demonstrar força nas criações materiais e intelectuais, ao recomeçar, ao modificar, experimentar, observar qualquer tarefa e estratégia para uma aprovação própria e alheia.

Em síntese, a contingência de mudanças na formação discursiva durante o desenvolvimento do trabalho de escritura e (re)construção da dissertação acadêmica revela uma prática dinâmica no modo de pensar e fazer da proposição do proferido processo de pesquisa. Emancipar-se e constituir-se como aprendiz pesquisador é ser capaz de produzir a reconstrução do questionamento por meio das formações discursivas estabelecidas no campo discursivo, e ser capaz de compreender e dialogar as aproximações e os limites ao olho humano ao realizar o cotejamento dos dados, ou seja, permite caracterizar como um processo humanizador das experiências das habilidades investigativas do dialogismo que impõem as formações discursivas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo [et al]. **Comportamento na universidade: relatos de alunos de pedagogia da ufpa**. VI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA. 2007.

_____. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes Bakhtianas. In: CORREA, Paulo Sérgio Almeida Corrêa (org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

ALVES, Laura Maria Silva de Araújo & SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. **Corpus estratificado das Narrativas Oraís dos alunos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA**. Belém, PA: UFPA, 2011. (Digital inédito).

ANDRADE, EMARI. **Tessitura da Escrita Acadêmica e ao escrever**. Dissertação. USP – SP: 2008.

ANDRADE, Emary, RIOLFI, Claudia Rosa. **Ensinar a Escrever Textos acadêmicos: as múltiplas funções do Orientador**. Trab. Ling. Apic. 2009. Jan./Jun, v. 48, n 1, pp. 99-118.

AREU, Graciela Ines Presas & VERMELHO, Sonia Cristina. **Estado da Arte de Educação e Comunicação em periódicos**. Educação & Sociedade, vol. 26, n° 23, Campinas, Sept/Dec, 2005, p. 1413-1434.

BAHIA, Cinara Cibeira Meireles. **A Consolidação da Formação do Professor – Pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA: O(s) Produto(s) Científicos em Foco**. Belém: Instituto de Ciências em Educação da Universidade Federal do Pará, 2010. Dissertação de Mestrado.

BIANCHETTI, L. MACHADO A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo. **Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 159-170.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin: Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: Outros Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasília, 2006.(Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Letramento no ensino superior: escrita de professores em curso de especialização em língua portuguesa.** MOARA, nº 26, Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém, 2006.

CARVALHO, Fernando Antoniolo Hammes de. **Reaprender a Aprender: a pesquisa como alternativa Metacognitiva.** Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2007. Tese de Doutorado.

CASCAES, Luiza Maciel, CUNHA, Emmanuel Ribeiro, OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **Monografia de Concluintes de Cursos de Especialização a Distância: um estudo sobre a produção acadêmica de professores – alunos.** Trilha: Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação. 2007, v.9, n. 20, p.p 25-34 ISSN 1518-2290.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Paulo Sérgio de Almeida. **Pesquisa e produção do conhecimento em educação: uma radiografia baseada no perfil curricular do corpo docente.** I Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA.2002.

_____. A formação de professores como objeto de estudo nas narrativas autobiográficas dos pós-graduação em educação da UFPA. In: Monteiro, Maria Neusa [et al]. **Ensaio Filosofia e Educação:cultura,formação e cidadania.** Vol II. Belém: EDUFPA, 2009.

COSTA, Roceli SPautz da. **A formação de leitores na educação superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura.** Dissertação. PUC-PR:2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 8ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pesquisa – Princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1991.

FABIANO, Sulemi. **A prática da Pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras.** Tese. Universidade Estadual Paulista - SP: 2007.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 6ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida da. **As pesquisas denominadas Estado da Arte.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002, p. 257-272.

FLAVELL, J.H. **Metacognitive aspects of problem-solving , em L.B.Resnick (dir.), The nature of intelligence.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa.** NETZ, Sandra (trad.). 2 ed. Porto Alegre: Bookman,2004.

FONSECA, Dirce Mendes da. **A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996(coleção leitura).

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam.** 48.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GASTON, Bachelard. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** ABREU, Estela dos Santos (trad.). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na Escola: gêneros discursivos e produção da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRANGEAT, Michel (coord.). **Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos.** Porto: Editora Porto, 1999.

GRENDENE, Mário Vinícius Canfield. **Metacognição: uma teoria em busca de Validação.** Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2007. Dissertação de Mestrado.

GUIMARÃES, Beatriz da Fontoura. **Escrita e autoria: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve.** Dissertação. UFSC: 2007.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: momento da uma tese.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** FONTANELLA, Francisco Cock (trad.). 2ºed. Piracicaba: editora UNIMEP, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura.** 4ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KRETZMANN, Caroline. **A produção do conhecimento na leitura e na escrita na formação de professores em cursos de pós-graduação strito sensu.** Dissertação. PUC-PR: 2008.

LUNA, Sérgio V. de. **Relação professor – aluno no ensino superior: a relação orientador – orientando na pós-graduação.** Cadernos Série F – Psicologia, n°10. IFCH, 2000.

MACHADO, Anna Rachel (coor.)...[et al]. **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Os Termos – chave da Análise do Discurso**. SILVA, Maria Adelaide P.P. Coelho da Silva (trad.) 1ª ed. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1997.

_____. **Gênese dos Discursos**. POSSENTI, Sírío (trad.). Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MIRANDA, Cláudia Queiroz e VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A releitura de portfólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia**. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 215-229. ISSN 0101-7330.

NOGUERIA, Monique Andries. Universidade e formação cultural dos alunos. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p.89 – 106.

PEZZI, Silvana e STEIL, Andrea Valéria. **Análise do processo de exame de grau na pós-graduação stricto sensu**. Educ. Pesqui. [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 33-50. ISSN 1517-9702.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever: como disciplina de pensamento**. MARCIONILO, Marcos (trad.) São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **O Discurso Universitário Materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico**. Dissertação. USP – SP: 2010.

RIGOLON, Palma Simone Tonel. **O trabalho monográfico: um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor de língua inglesa**. Tese. PUC- SP: 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ROSENAU, Luciana dos Santos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação dos pedagogos**. Inter Saberes. Paraná: 2006.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Luciana dos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação de pedagogo**. Paraná: PUC-PR, 2005. Dissertação de Mestrado.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabrício Tavares Santos. **Escrever, pintar palavras, desenhar pensamentos: escrita como experiências de formação.** Dissertação. UFPE: 2008.

SILVA, Márcio Oliveiros Alves. **A Constituição do Dialogismo em Narrativas Alegóricas Infantis em Bakhtin: um estudo das Fábulas Infantis de Monteiro Lobato.** Monografia. Pará: UFPA, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Esther Alves de. **Sílvia Tatiane Maurer Lane: dissertações e teses orientadas no programa de estudos de pós-graduados em psicologia social na puc-sp – uma contribuição aos estudos sobre a psicologia social no brasil.** Tese. PUC-SP: 2008.

SOUZA, Orlando Nobre Bezzerra de. **Avaliação da educação superior: os egressos de pedagogia em foco** [et al]VI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA. 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papirus,1994

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** OLIVEIRA, Lólio Lourenço de (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo e DE ROSE, Tânia Maria Santana. **Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua.** Educ. Pesquisa. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 45-54. ISSN 1517-9702.

WILSON, Vitória. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de. **Interação, conceitos e Identidade em Práticas Sociais.** Niterói: EdUFF, 2009.

Apêndice 01 - MENSAGEM ENVIADA POR EMAIL (*Fase do Questionário Piloto*)

Caro(a) Egresso(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **a experiência de Construir e Escrever a Dissertação Acadêmica. Estes Questionários Pilotos têm objetivo de identificar** as dificuldades e as estratégias encontradas ao longo do processo da construção e da escrituração da Dissertação Acadêmica. Assim, você tem a chance de conhecer melhor a amplitude da prática de produzir uma **Dissertação Acadêmica**. Esse Instrumento **visa validar a proposta da pesquisa e juntamente com uso da ferramenta tecnológica** para se aplicar o questionário on-line, com objetivo de encurtar as distâncias geográficas e acelerar o tempo de coleta dos dados.

Orientação Importante:

Ao acessar o link aparecerá o questionário de forma on-line, você deverá preenchê-lo e **ao final clicar na palavra CONCLUIR**, isso significará o envio do seu questionário para meu setor de coleta de dados. Pode acessar sem perigo de vírus.

Cada link representa uma temática, cada link contém 10 perguntas do questionário fechado, sendo o questionário 03 - a última pergunta é aberta para você expressar suas opiniões quanto às contribuições para o aperfeiçoamento do questionário, conseqüentemente você deve acessar na ordem que está disposto os link abaixo devido seqüência lógica da coleta.

Por favor, responda com o maior brevidade, o prazo é de 17 a 30/09/2010.

Vamos acessar!

o questionário 01 – fase de entrada no mestrado – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/G5FNWCK>

o questionário 02 – fase de construção da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VK2CD5D>

o questionário 03 – fase de escrita da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VKCGRKG>

Obrigado pela participação do Questionário Piloto – importante momento para validar o Instrumento!

Cordialmente,

Márcio Oliveiros Alves da Silva – matrícula - 2009057M0022

Mestrando da Linha de currículo e Formação de Professores da turma 2009 - 2010

Apêndice 02 - QUESTIONÁRIO PILOTO

01 - LINHA DE PESQUISA NO MESTRADO DO PPGED?

- () Currículo e Formação de Professores (UFPA)
 () Políticas Públicas Educacionais (UFPA)

02- QUAL FOI O ANO EM QUE INGRESSOU NO MESTRADO?

- () 2005
 () 2006
 () 2007
 () 2008

03- QUAL FOI O ANO QUE SE TORNOU EGRESSO DO MESTRADO?

- () 2005
 () 2006
 () 2007
 () 2008

04- QUAL A RAZÃO MOTIVACIONAL QUE O (A) LEVOU INGRESSAR NO MESTRADO?

	Interesse Pessoal
	Investir na Qualificação Teórica
	Desejo de melhoria Financeira
	Melhorar o Desempenho Profissional
	Aplicar os conhecimentos na Sociedade
	Outros – Descreva no espaço abaixo.

05 – QUAL A AÇÃO QUE MOBILIZOU VOCÊ A CONSTRUIR SEU PROJETO DE PESQUISA PARA A SELEÇÃO DO MESTRADO?

	Experiência em Grupos de Pesquisa na Universidade
	Experiência Profissional
	Continuar pesquisando a Temática Trabalhada no TCC
	Continuar pesquisando a Temática da Monografia de Especialização
	Pesquisar uma Temática Inédita
	Outros – Descreva no espaço abaixo

06 – APÓS O PROCESSO DE SELEÇÃO DO MESTRADO?

	Você permaneceu com o mesmo foco de pesquisa, apesar dos ajustes na estrutura do seu projeto de pesquisa pelo Orientador.
	Você mudou o projeto de pesquisa devido o seu Orientador sinalizar outras Temáticas de Investigação.
	Você mudou o projeto de pesquisa devido os Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador sinalizarem outras possibilidades de Investigação.
	Você fez ajustes do seu projeto de pesquisa devido as orientações dos Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador.
	Outros – Descreva no espaço abaixo

07 – QUAL O TIPO DE PESQUISA QUE VOCÊ REALIZOU NA SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

	Bibliográfica
	Pesquisa de Campo
	Pesquisa Documental
	Pesquisa Experimental
	Pesquisa Etnográfica
	Outros – Descreva no espaço abaixo

08 – QUAL O INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS?

	Questionário
	Entrevista
	Observação
	Narrativa
	Formulário
	Outros – Descreva no espaço abaixo

09 – DURANTE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA. QUAL O PONTO QUE VOCÊ TEVE MAIOR DIFICULDADE?

	Definir o Objeto de Pesquisa.
	Definir os objetivos gerais e específicos.
	Elaborar a problematização.
	Desenvolver a Justificativa.

	Desenvolver a Metodologia.
	Estabelecer o marco Teórico.
	Construir os Referenciais Bibliográficos.
	Outros – Descreva no espaço abaixo

10 – SINALIZE O PONTO QUE AJUDOU VOCÊ PROGREDIR NO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	o Estado da Arte - a pesquisa de outros trabalhos científicos – artigos, TCC, Dissertação, Tese, e relatórios de Pesquisa.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa durante as disciplinas Seminários de Dissertação.
	o processo de socialização do projeto de pesquisa em eventos científicos.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa no grupo de pesquisa.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa com Orientador
	Outros – Descreva no espaço abaixo

11 – OS ESPAÇOS QUE VOCÊ MAIS TRANSITOU OU UTILIZOU PARA A CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Orientação – o diálogo com orientador
	Bibliotecas Universitárias
	Bibliotecas Públicas
	Internet
	Livraria
	Lócus da Pesquisa
	Outros – Descreva no espaço abaixo

12 - QUAIS AS LEITURAS QUE MOBILIZARAM MAIS O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITURA DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Leitura de livros acadêmicos
	Leitura de capítulos de livros
	Leitura de artigos
	Leituras de teses e dissertações
	Outros – Descreva no espaço abaixo

13 – APÓS A LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS, QUAL A ESTRATÉGIA METACOGNITIVA UTILIZADA?

	Fazer fichamentos
	Elaborar resenhas
	Construir Resumos
	Ao escreve os rascunhos ou anotações livres
	Outros – Descreva no espaço abaixo

14 – COM A LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS, QUAL O ASPECTO QUE MAIS AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com os objetivos
	A capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com o referencial teórico-metodológico
	Capacidade de escrever as paráfrases e citações diretas para demonstrar reciprocidade entre a bibliografia e a temática de pesquisa
	Capacidade de escrever o cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	Capacidade de escrever o movimento de construção e a constituição do corpus da pesquisa.
	Outros – Descreva no espaço abaixo

15 – DURANTE A EXECUÇÃO DAS AÇÕES ELABORADAS NO PLANO METODOLÓGICO, APONTE O ITEM QUE REPRESENTOU MAIOR DIFICULDADE PARA A CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Acesso e no trabalho da pesquisa de campo.
	Tempo para decidir a mudança do lócus da pesquisa.
	Tempo para decidir a mudança dos procedimentos metodológicos da pesquisa.
	Acesso e no estudo das fontes – documento oficial, fotos, livros dentre outros.
	Elaboração dos instrumentos de pesquisa – questionários/ entrevistas/ formulário/inventário/observação dentre outros.
	Organização das idéias para escrever o diário de campo.
	Aplicação dos instrumentos
	Organização e tabulação dos dados
	Outros – Descreva no espaço abaixo

16 – QUAL O FATOR QUE MAIS AJUDOU VOCÊ DURANTE OS MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO?

	No desenvolvimento do processo de compreensão do trabalho de pesquisa
	No desenvolvimento do processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa
	No desenvolvimento do processo de entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa
	No desenvolvimento do processo utilização da linguagem científica
	No desenvolvimento do processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica
	No desenvolvimento do processo de construção e escrituração do trabalho de campo da pesquisa.
	No desenvolvimento do processo de encaminhamento e escolha de procedimento e aplicação metodológica da pesquisa de campo.
	Outros – Descreva no espaço abaixo

17 – QUAL O ITEM QUE DA DISSERTAÇÃO MAIS LEVOU TEMPO PARA ESCREVER?

	Escrever a introdução
	Escrever capítulo teórico
	Escrever capítulo teórico-metodológico
	Escrever o capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	Escrever as considerações finais
	Outros – Descreva no espaço abaixo

18 – QUAL O ITEM QUE MAIS REESCREVEU EM SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Escrever a introdução
	Escrever capítulo teórico
	Escrever capítulo teórico-metodológico
	Escrever o capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	Escrever as considerações finais
	Outros – Descreva no espaço abaixo

19 – O MOVIMENTO DE REESCREVER O TEXTO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA CONTRIBUIU?

	No desenvolvimento do processo de compreensão do trabalho de pesquisa
	No desenvolvimento do processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa
	No desenvolvimento do processo de entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa
	No desenvolvimento do processo utilização da linguagem científica
	No desenvolvimento do processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica
	Outros – Descreva no espaço abaixo

20 – EM QUE MOMENTO HOUE UMA PROGRESSÃO QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Nos diálogos com orientador
	No retorno das leituras bibliográficas
	No retorno dos seus textos acadêmicos (fichamento, resumo, resenhas e rascunhos ou anotações)
	Na redefinição do problema e do objetivo de pesquisa
	Na realização do ato reescrever os capítulos
	Nas observações realizadas na qualificação
	Outros – Descreva no espaço abaixo

21 – QUAL O ITEM QUE VOCÊ MAIS LEVOU TEMPO PARA ESCREVER A DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	A Introdução
	O capítulo teórico
	O capítulo teórico-metodológico
	O capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	As considerações finais
	Outros – Descreva no espaço abaixo

22 – QUAL O ITEM QUE VOCÊ MAIS REESCREVEU PARA A SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	A introdução
	O capítulo teórico
	O capítulo teórico-metodológico

	O capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	As considerações finais
	Outros – Descreva no espaço abaixo

23 – EM RELAÇÃO AS HABILIDADES INVESTIGATIVAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, QUE DIFICULDADE VOCÊ MAIS ENFRENTOU?

	Habilidades de desenvolver a redação própria do texto final da dissertação
	Habilidades de realizar o planejamento do processo investigativo
	Habilidade para análise dos dados
	Habilidades de interpretar o encaminhamento teórico
	Habilidades de apresentação da Defesa
	Outros – Descreva no espaço abaixo

24 – O MOVIMENTO DE REESCREVER O TEXTO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA CONTRIBUIU?

	No desenvolvimento do processo de compreensão do trabalho de pesquisa
	No desenvolvimento do processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa
	No desenvolvimento do processo de entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa
	No desenvolvimento do processo utilização da linguagem científica
	No desenvolvimento do processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica
	Outros – Descreva no espaço abaixo

25 – COM RELAÇÃO AO MOMENTO DE QUALIFICAÇÃO, QUAL O ITEM SINALIZADO PELA BANCA PARA MELHORAR O TRABALHO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA:

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto às normas da ABNT

	Outros – Descreva no espaço abaixo
--	------------------------------------

26 – DE ACORDO COM A OPINIÃO DA BANCA, QUAL O ITEM QUE VOCÊ CONSEGUIU MELHORAR DA QUALIFICAÇÃO PARA A DEFESA DA DISSERTAÇÃO QUANTO A CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT
	Outros – Descreva no espaço abaixo

27 – NA SUA VISÃO, MARQUE O ITEM QUE MELHOROU DA QUALIFICAÇÃO PARA A DEFESA DA DISSERTAÇÃO MEDIANTE O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT
	Outros – Descreva no espaço abaixo

28 – QUAL O ITEM SIGNIFICATIVO EM SUA APRENDIZAGEM DURANTE O MOMENTO DE CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT
	Outros – Descreva no espaço abaixo

29 – QUAL SUGESTÃO VOCÊ DARIA PARA MELHORIA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

	Oportunizar experiências de pesquisa
	Entrosamento nas orientações
	Ampliação da carga horária das disciplinas
	Reorganizar as disciplinas do Curso
	Ampliar as linhas de pesquisas do programa
	Outros – Descreva no espaço abaixo

30 – ESCREVA AS SUAS SUGESTÕES PARA MELHORAR O QUESTIONÁRIO PILOTO?

Apêndice 03 - MENSAGEM ENVIADA POR EMAIL (*Fase do Questionário Validado*)

Caro(a) Egresso(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **a experiência de Construir e Escrever a Dissertação Acadêmica**. Estes **Questionários têm o objetivo de identificar** as dificuldades e as estratégias encontradas ao longo do processo da construção e da escrituração da Dissertação Acadêmica. Assim, você tem a chance de conhecer melhor a amplitude da prática de produzir uma **Dissertação Acadêmica**. Esse Instrumento **visa por meio do uso da ferramenta tecnológica** para se aplicar o questionário on-line, com objetivo de encurtar as distâncias geográficas e acelerar o tempo de coleta dos dados.

Siga as Orientações abaixo:

Por favor, responda com a maior brevidade, o prazo é de 08/01/2011 a 10/02/2011.

Ao acessar o link aparecerá o questionário de forma on-line, você deverá preenchê-lo e **ao final clicar na palavra CONCLUIR**, isso significará o envio do seu questionário para meu setor de coleta de dados. Pode acessar sem perigo de vírus.

Cada link representa, conseqüentemente você deve acessar na ordem em que estão dispostos os link abaixo devido seqüência a lógica da coleta.

Vamos acessar!

o questionário 01 – fase de entrada no mestrado – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/G5FNWCK>

o questionário 02 – fase de construção da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VK2CD5D>

o questionário 03 – fase de escrita da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VKCGRKG>

Obrigado pela participação no preenchimento do Questionário on-line!

Cordialmente,

Márcio Oliveiros Alves da Silva – matrícula - 2009057M0022

Mestrando da Linha de currículo e Formação de Professores da turma 2009 – 2010

Apêndice 04 - QUESTIONÁRIO (fase validada)

o questionário 01 – fase de entrada no mestrado – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/G5FNWCK>

01 - LINHA DE PESQUISA NO MESTRADO DO PPGED?

() Currículo e Formação de Professores (UFPA)

() Políticas Públicas Educacionais (UFPA)

02- QUAL FOI O ANO EM QUE INGRESSOU NO MESTRADO?

() 2003

() 2004

() 2005

() 2006

03- QUAL FOI O ANO QUE SE TORNOU EGRESSO DO MESTRADO?

() 2005

() 2006

() 2007

() 2008

04- QUAL A RAZÃO MOTIVACIONAL QUE O (A) LEVOU INGRESSAR NO MESTRADO?

	Interesse Pessoal
	Investir na Qualificação Teórica
	Desejo de melhoria Financeira
	Melhorar o Desempenho Profissional
	Aplicar os conhecimentos na Sociedade

05 – QUAL A AÇÃO QUE MOBILIZOU VOCÊ A CONSTRUIR SEU PROJETO DE PESQUISA PARA A SELEÇÃO DO MESTRADO?

	Experiência em Grupos de Pesquisa na Universidade
	Experiência Profissional
	Continuar pesquisando a Temática Trabalhada no TCC
	Continuar pesquisando a Temática da Monografia de Especialização
	Pesquisar uma Temática Inédita

06 – APÓS O PROCESSO DE SELEÇÃO DO MESTRADO?

	Você permaneceu com o mesmo foco de pesquisa, apesar dos ajustes na estrutura do seu projeto de pesquisa pelo Orientador.
	Você mudou o projeto de pesquisa devido o seu Orientador sinalizar outras Temáticas de Investigação.
	Você mudou o projeto de pesquisa devido os Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador sinalizarem outras possibilidades de Investigação.
	Você fez ajustes do seu projeto de pesquisa devido as orientações dos Professores das Disciplinas da Linha de Pesquisa e seu Orientador.

07 – QUAL O TIPO DE PESQUISA QUE VOCÊ REALIZOU NA SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

	Bibliográfica
	Pesquisa de Campo
	Pesquisa Documental
	Pesquisa Experimental
	Pesquisa Etnográfica

08 – QUAL O INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS?

	Questionário
	Entrevista
	Observação
	Narrativa
	Formulário

09 – DURANTE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA. QUAL O PONTO QUE VOCÊ TEVE MAIOR DIFICULDADE?

	Definir o Objeto de Pesquisa.
	Definir os objetivos gerais e específicos.
	Elaborar a problematização.
	Desenvolver a Justificativa.
	Desenvolver a Metodologia.
	Estabelecer o marco Teórico.

	Construir as Referências Bibliográficas.
--	--

10 – SINALIZE O PONTO QUE AJUDOU VOCÊ PROGREDIR NO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	o Estado da Arte - a pesquisa de outros trabalhos científicos – artigos, TCC, Dissertação, Tese, e relatórios de Pesquisa.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa durante as disciplinas Seminários de Dissertação.
	o processo de socialização do projeto de pesquisa em eventos científicos.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa no grupo de pesquisa.
	o processo de Discussão do projeto de pesquisa com Orientador

o questionário 02 – fase de construção da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VK2CD5D>

01 – OS ESPAÇOS QUE VOCÊ MAIS TRANSITOU OU UTILIZOU PARA A CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Orientação – o diálogo com orientador
	Bibliotecas Universitárias
	Bibliotecas Públicas
	Internet
	Livraria
	Lócus da Pesquisa

02 - QUAIS AS LEITURAS QUE MOBILIZARAM MAIS O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITURA DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Leitura de livros acadêmicos
	Leitura de capítulos de livros
	Leitura de artigos
	Leituras de teses e dissertações

03 – APÓS A LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS, QUAL A ESTRATÉGIA METACOGNITIVA UTILIZADA?

	Fazer fichamentos
	Elaborar resenhas

	Construir Resumos
	Fazer os rascunhos ou anotações livres

04 – COM A LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS, QUAL O ASPECTO QUE MAIS AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com os objetivos
	A capacidade de escrever o problema de pesquisa articulado com o referencial teórico-metodológico
	Capacidade de escrever as paráfrases e citações diretas para demonstrar reciprocidade entre a bibliografia e a temática de pesquisa
	Capacidade de escrever o cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	Capacidade de escrever o movimento de construção e a constituição do corpus da pesquisa.

05 – DURANTE A EXECUÇÃO DAS AÇÕES ELABORADAS NO PLANO METODOLÓGICO, APONTE O ITEM QUE REPRESENTOU MAIOR DIFICULDADE PARA A CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Acesso e no trabalho da pesquisa de campo (sujeitos e/ou as fontes – documento oficial, fotos, livros dentre outros.)
	Tempo para decidir a mudança do lócus da pesquisa.
	Tempo para decidir a mudança dos procedimentos metodológicos da pesquisa.
	Elaboração dos instrumentos de pesquisa – questionários/ entrevistas/ formulário/inventário/observação dentre outros.
	Organização das idéias para escrever o diário de campo.
	Aplicação dos instrumentos
	Organização e tabulação dos dados

06 – QUAL O FATOR QUE MAIS AJUDOU VOCÊ DURANTE OS MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO?

	No processo de compreensão do trabalho de pesquisa
	No processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa
	No processo de entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa
	No processo de utilização da linguagem científica
	No processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica

	No processo de construção e escrituração do trabalho de campo da pesquisa.
	No processo de encaminhamento e escolha de procedimento e aplicação metodológica da pesquisa de campo.

07 – QUAL O ITEM DA DISSERTAÇÃO QUE MAIS LEVOU TEMPO PARA ESCREVER?

	introdução
	capítulo teórico
	capítulo teórico-metodológico
	capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	considerações finais

08 – QUAL O ITEM QUE MAIS REESCREVEU EM SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	introdução
	capítulo teórico
	capítulo teórico-metodológico
	capítulo de análise e cotejamento entre o teórico e o corpus da pesquisa
	considerações finais

09 – O MOVIMENTO DE REESCREVER O TEXTO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA CONTRIBUIU?

	No desenvolvimento do processo de compreensão do trabalho de pesquisa
	No desenvolvimento do processo de Cotejamento dos Dados da Pesquisa
	No desenvolvimento do processo de entendimento e sintetização das idéias dos autores trabalhados na pesquisa
	No desenvolvimento do processo de utilização da linguagem científica
	No desenvolvimento do processo de apropriação do estudo das idéias dos autores para formar sua própria compreensão crítica

10 – EM QUE MOMENTO HOVE UMA PROGRESSÃO QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Nos diálogos com orientador
--	-----------------------------

	No retorno às leituras bibliográficas
	No retorno aos seus textos acadêmicos (fichamento, resumo, resenhas e rascunhos ou anotações)
	Na redefinição do problema e do objetivo de pesquisa
	Na realização do ato reescrever os capítulos
	Nas observações realizadas na qualificação

o questionário 03 – fase de escrita da dissertação – acessar:

<http://www.surveymonkey.com/s/VKCGRKG>

01 – EM RELAÇÃO AS HABILIDADES INVESTIGATIVAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, QUE DIFICULDADE VOCÊ MAIS ENFRENTOU?

	desenvolver a redação própria do texto final da dissertação
	realizar o planejamento do processo investigativo
	analisar os dados
	interpretar o encaminhamento teórico
	apresentar a Defesa

02 – COM RELAÇÃO AO MOMENTO DE QUALIFICAÇÃO, QUAL O ITEM SINALIZADO PELA BANCA PARA MELHORAR O TRABALHO DA SUA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA:

	Fundamentação teórica trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto às normas da ABNT

03 – DE ACORDO COM A OPINIÃO DA BANCA, QUAL O ITEM QUE VOCÊ CONSEGUIU MELHORAR DA QUALIFICAÇÃO PARA A DEFESA DA DISSERTAÇÃO QUANTO A CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.

	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT

04 – NA SUA VISÃO, MARQUE O ITEM QUE MELHOROU DA QUALIFICAÇÃO PARA A DEFESA DA DISSERTAÇÃO MEDIANTE O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT

05 – QUAL O ITEM SE TORNOU SIGNIFICATIVO EM SUA APRENDIZAGEM DURANTE O MOMENTO DE CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ACADÊMICA?

	Fundamentação teórica do trabalho da Dissertação.
	Análise dos Dados – no cotejamento entre teoria e o dado da pesquisa.
	Organização do corpus ou dos dados pesquisados.
	Procedimento metodológico da pesquisa.
	Escrita acadêmica do texto.
	Quanto as normas da ABNT

06 – QUAL SUGESTÃO VOCÊ DARIA PARA MELHORIA DA CONSTRUÇÃO E ESCRITURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

	Oportunizar experiências de pesquisa
	Entrosamento nas orientações
	Ampliação da carga horária das disciplinas
	Reorganizar as disciplinas do Curso
	Ampliar as linhas de pesquisas do programa

Apêndice 05 - CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTOS ORAIS

Eu, _____ concedo o uso do depoimento oral no sentido de colaborar com a pesquisa, a qual garante de maneira ética salvaguardar o nome dos sujeitos entrevistados em sigilo. *E sendo permitida, de modo pleno, a Universidade Federal do Pará a utilizar os referidos depoimentos, no todo em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Soma-se ainda, uma cópia da concessão de direitos ao Entrevistado.* Este Instrumento (técnica de entrevista) será de grande importância para realizar o estudo das dificuldades e das estratégias metacognitivas encontradas no período de construção e de escrituração da Dissertação Acadêmica de Alunos egressos da Pós-Graduação em Educação da UFPA. Agradeço antecipadamente a colaboração de todos os alunos egressos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Márcio Oliveiros Alves da Silva

Pesquisador do PPGED-UFPA

_____/_____/_____.

Apêndice 06 - Roteiro de Entrevista em caráter de narrativa

Nome: _____

Ano de ingresso no Mestrado: _____

Ano que se tornou Egresso: _____

Linha de Pesquisa: _____

Caro Egresso,

A partir de agora, você irá desenvolver uma narrativa, em caráter oral, acerca da seguinte pergunta norteadora: como foi sua trajetória de trabalho de construção e escrituração de sua dissertação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará? A sua narrativa deve expressar uma seqüência lógica referente às dificuldades e as estratégias experienciada por você ao longo do processo de estudo. Desse modo, pode ser visualizada em três (03) momentos: a fase de entrada no mestrado, tens uma motivação em cursar a pós – graduação, quanto a produção e as alterações no projeto de pesquisa, as escolhas do tipo e dos instrumentos de pesquisa, e os pontos que o ajudaram avançar na construção e escrituração da dissertação como as maneiras de ler, pesquisar materiais para o trabalho. Fase de qualificação, os movimentos de escrever e reescrever texto, tabular os dados, os processos de orientações e contribuições da banca na qualificação. Na fase de defesa, os pontos que você melhorou segundo a sua visão e da banca examinadora, os itens que levaram mais tempo para desenvolver o trabalho de escrita acadêmica, e os elementos que impulsionaram para o avanço da qualificação para a defesa de sua dissertação acadêmica. Então, você tem o momento reservado para narrar sua história quanto as dificuldades e as estratégias para efetuar a construção e escrituração de sua dissertação acadêmica e ter a oportunidade de voltar ao passado para significar seu aprendizado e sugerir pontos para a melhoria de futuras produções acadêmica em âmbito de mestrado.



Obrigado!