

**AUTORIA E AUTONOMIA EM QUESTÃO:  
DIFICULDADES DE RECÉM-MESTRES CONTINUAREM ESCRREVENDO,  
APRESENTANDO TRABALHOS EM EVENTOS E PUBLICANDO**

SOUZA, Osmar – FURB.

E-mail: [osmar@furb.br](mailto:osmar@furb.br)

**Resumo:**

Este artigo reflete a questão da autoria e da autonomia de mestres em educação, após a defesa pública. O pressuposto teórico da autoria é o entendimento de que escrever, na Academia é um processo de inscrição numa comunidade discursiva, com determinadas exigências. Nessa inscrição, o sujeito constrói certa singularidade. O pressuposto da autonomia é a criação de uma cultura de trabalhar por conta própria novos projetos, ligados ou não à pesquisa anterior. Ocorre uma investigação intra-institucional em um programa, com egressos. Estes manifestam ainda relutância principalmente em relação à publicações.

**Palavras-chave:** Autoria. Autonomia. Exposição Pública.

**Abstract:**

**AUTHORSHIP AND AUTONOMY IN QUESTION:  
TROUBLE OF NEW MASTERS ON WRITING, PRESENTING PUBLISHING  
WORKS IN EVENTS**

This article reflects on the question of authorship and autonomy of masters in education after the public defense. Its theoretical belief is that writing, in the academy, is a process of engaging into a discursive community with certain requirements. In this engagement the subject builds a certain singularity. The belief of autonomy is the creation of a culture of working new projects by oneself linked or not to the previous research. There is an intra-institutional investigation in a program with egresses. These are still reluctant mainly in relation to publishing.

**Key words:** Authorship. Autonomy. Public exposure.

## **1 INTRODUÇÃO**

Escrever implica inscrever-se, singularizar e materializar pensamentos. Esta é uma pressuposição do ato de escrever. Com muito mais razão, isso se impõe à vida acadêmica. Este texto reflete sobre a cultura de escrever na Academia, mas depois de cumpridas as exigências formais, neste caso, em nível de Mestrado. Por questões de delimitação e afinidade do evento, restringe-se a mestrado em Educação. A pergunta que norteia esta investigação é: os mestres continuam escrevendo, publicando, apresentando trabalhos, em Educação após a defesa? Até este momento, a pesquisa se restringe a uma abordagem intra-institucional.

Justifica-se esta investigação e a sua inserção a esta mesa, entre muitas razões, porque:

- a) Nas avaliações periódicas da CAPES, os egressos ocupam uma posição estratégica, em termos de produção de programas, na suposição de que esta cultura consolida a formação de pesquisadores em Educação.
- b) Os programas de pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, admitem em seus corpos discentes profissionais formados em diferentes campos. Uma vez titulado Mestre em Educação, neste caso, o sujeito continua pesquisando educação?
- c) O sujeito que se constitui um pesquisador em Educação e percebe o seu objeto como uma questão fundamental de conhecimento e marca a sua investigação, em termos textuais, com autoria, ganha autonomia na continuidade de suas investigações, já descolado de seu orientador.

Assim, pretende-se neste texto, contribuindo com a temática da mesa ESCRITA, AUTORIA E PRODUTIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E RIGOR CIENTÍFICO NA BERLINDA, discutir o que sujeitos mestres dizem de sua produção após a defesa. As questões chaves giram em torno da autoria que consolida de certa forma a inscrição do sujeito no campo da educação e autonomia, porque consolida uma formação como educador e como pesquisador.

O texto está organizado em três seções: sumarização de pressupostos teóricos que marcam o ato de escrever na Academia, em que se refletem questões desde a concepção de autoria e autonomia às exigências oficiais; a metodologia da pesquisa, com a abordagem, recorte, categorias de análise; apresentação de alguns registros sobre continuidade na

produção, a constituição de autor e autonomia, na produção e na divulgação e suas respectivas discussões. Seguem considerações e referências.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Para compor esta seção, consideram-se: as exigências de atividades extra-acadêmicas na pós-graduação; os sentidos do escrever, os interlocutores e comunidades discursivas; a pedagogia da escrita acadêmica, a constituição de sujeitos-autores e autonomia e as condições institucionais para a escrita, após a trajetória acadêmica regimental. Atravessando tudo isso, uma razão maior se impõe, a das avaliações oficiais, que fazem exigências aos sujeitos e aos programas.

Severino (2000) explicita as atividades extra-acadêmicas, que se desenvolvem no interior das faculdades, e de modo particular, nos programas de pós-graduação. Entre muitos, explicita os sentidos de congressos, conferências, palestras, jornadas, simpósios, seminários, comunicações, mesas-redondas, painéis, além de oficinas, e *Workshops*. No cotidiano de programas de pós-graduação *stricto sensu*, esse conjunto de atividades acaba sendo monitorado por professores-orientadores. Ao recuperar isso, neste texto, amplia-se este olhar, para se refletir sobre uma certa autonomia construída pelos sujeitos, para fazer frente aos apelos de tais atividades já não mais curriculares, se estão fora de programas, mas permitindo que os gestores possam ter uma visibilidade dessa produção, pelo Curriculum Lattes, por exemplo. Uma exigência hoje é a de publicação em periódicos reconhecidos da área, avaliados, no Qualis. Que sujeitos conseguem construir uma cultura para além desta exigência oficial? É possível trabalhar nesta direção sem uma gestão atenta a tais controles?

O universo de quem se constrói em programas de pós-graduação em Educação é constituído pela heterogeneidade de formação. Há quem já tenha experiência em pesquisa, mas muitos vivem a sua primeira caminhada. Por isso, o sentido de escrever para muitos exige uma certa pedagogia (BIANCHETTI, 2004), que vai desde a consulta de dicionários especializados à literatura específica de temas. O desafio, então, é formar sujeitos capazes de escrever com alguma competência e com articulação, teórica e metodológica. A este respeito, Marques (2003, p. 19) defende que se aprende a escrever dissertações, escrevendo, “enfrentando de cara a folha em branco”. Mas depois de ter aprendido, formalizado seus textos, há a constituição de sujeitos autores, autônomos?

Marques, na mesma obra, concebe o ato de escrever enquanto alguém o exerce e não como fato consumado. Isso o aproxima da perspectiva de Bakhtin (1986), pelo conceito de interação. Significa um aprendizado de que em cada rascunho, em cada versão de uma dissertação acadêmica o sujeito está aprendendo, conteúdos, mas muito mais do que isso, um modo de pensar, um modo de se ver no mundo, de se constituir consigo e com os outros. Aprende que cada passo tem sua historicidade. Os que conseguem avançar nessa direção talvez tenham muito mais probabilidade de se tornarem autores e ações autônomas.

Aprender e compreender as condições de se tornar autor e caminhar com autonomia passa pela pedagogia da desestabilização. Muito disso decorre de uma consciência de pertencimento a uma comunidade discursiva. Ao escrever, conforme Marques, teremos a sensação de estarmos sendo espiados por um sempre possível leitor, intervindo a cada momento desde sua própria mudez. Uma mudez que incomoda, provocadora e desafiante. Esta mudez se torna polifônica, ou seja, formada por muitas vozes que vão formalizando o pensamento do autor e deixa de ser um peso para ser um processo permanente.

Outros interlocutores, os autores das obras de que nos servimos, respondem pela polifonia de novos trabalhos. Ao lado deles, junta-se o orientador, outros diálogos com pesquisadores experientes, mas vai se consolidando um mapa conceitual marcando a diferença do novo trabalho em relação a anteriores.

Ao lado disso, há o problema do estilo. Há um estilo acadêmico? Em algumas comunidades discursivas sim, mas há outras, entre as quais a educação, em que o estilo merece respeito e em alguns casos pode ser distintivo. Sartre (1970, p. 89),

estou a tentar explicar em que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhe apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para os apropriarmos, mas, pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado.

Ainda uma vez comparece Marques (2003, p. 91), para quem, “escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegarmos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos ainda escrevendo para valer”. Será que a pedagogia da pós-graduação constrói sujeitos que escrevem para valer?

Pensando no sujeito-escritor, autor, Umberto Eco (1990) deixa duas contribuições para este texto: primeiro, ao escrever, dirigimo-nos à humanidade; segundo, ao escrever, na

Academia, apropriamo-nos de uma metalinguagem. Talvez a expressão “humanidade” estivesse se referindo à comunidade discursiva, científica a quem o sujeito se dirige. Numa outra significação, Eco lembraria a quem escreve que sua audiência é sempre mais ampla que sua filiação acadêmica. Quanto à metalinguagem, a escola em diferentes momentos já faz isso. Há momentos em que ocorre uma socialização de uma metalinguagem já construída; no caso da pesquisa, revêem-se metalinguagens, superam-se ou delimitam-se em função de exigências teóricas e/ou metodológicas.

A concepção de autoria tem em Foucault (1997) uma das referências recorrentes, em vários campos do saber, e tem no predicado da “individualização” um indicativo. Possenti (2002) prefere falar em “singularidade”. Este último vai se fundamentar em Bakhtin, porque a autoria será materializada lingüisticamente, enquanto aquele vê a autoria no apagamento do sujeito, concebendo autoria como uma questão discursiva e, portanto, sob o controle da comunidade discursiva, científica, neste caso.

Como nesta pesquisa, de que este texto deriva, o interesse recai sobre o sujeito-pesquisador, Mestre em Educação, além da dimensão lingüística, o sentido de escrever dissertações e das derivações que daí decorrem precisa ser examinado. Rancière (1995, p. 07) oferece uma formulação que pode ampliar o debate. Afirma este autor que: “antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação”. O mesmo autor (1995, p. 8) continua, “a escrita sofre dupla crítica, aparentemente contraditória, de ser ao mesmo tempo muda e falante demais [...] Ela é muda porque não há nenhuma voz presente [...]; ela é falante demais: a letra morta vai rolar de um lado para o outro sem saber a quem se destina, a quem deve, ou não, falar [...]”.

Assim, Rancière remete a reflexão para antes, durante e depois do ato de escrever, no caso, uma dissertação de Mestrado em Educação. Antes, porque o tema selecionado faz algum sentido ao proponente da pesquisa, mas o sentido se vê constantemente ameaçado em cada novo ato de escrita e continua instigando mesmo após a defesa. A letra morta neste caso continua falante demais porque retorna ao sujeito e o instiga e o desafia. Há quem se deixe desanimar por este “falar demais”; outros teimam em reatar diálogos instantaneamente interrompidos.

Uma pergunta se impõe: todos os mestres em educação querem continuar escrevendo sobre seus temas? O que leva um sujeito a se desafiar, submeter seus textos a avaliadores? Para refletir sobre essas indagações, recorre-se a Gnerre (1998). Ele aborda a relação escrita, pensamento, passando pelas relações de poder, em diferentes instituições e problematiza a implicação sociedade letrada e ágrafa. De alguma forma, quem escreve exerce

sobre seus interlocutores um certo poder. No caso da Academia, este poder se materializa nos argumentos construídos, na tentativa de convencer uma audiência reduzida, a banca. Mas e depois? Um dos riscos é a de o sujeito já se tornou, literalmente, falante demais, como menciona Rancière.

Autonomia, conforme Japiassu e Marcondes (1996, p. 21), do ponto de vista filosófico possui duas acepções: 1) Liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer, com autodeterminação. 2) Em Kant, a autonomia é o caráter da vontade pura que só se determina em virtude de sua própria lei, que é a de conformar-se ao dever ditado pela razão prática e não por um interesse externo. Por se deixar neste texto de lado a dimensão política, a primeira, é da segunda que se fala. Focalizando ações do próprio sujeito, autonomia supõe decisão, escolha, razão, talvez não mais puras e práticas, mas em função do que se compreende. Assim, o externo, a comunidade discursiva, científica, é parte inerente nesta construção.

Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, formula que ensinar exige pesquisa. Textualmente são deles as palavras que seguem:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

As formulações de Paulo Freire apontam para uma cultura de pesquisa num sentido mais amplo do que as exigências de pós-graduação e remetem ao que Demo (2001) propõe de cotidianização da pesquisa. O profissional que vive uma cultura de pesquisa-ensino-pesquisa, ininterruptamente, possui ferramentas para continuar escrevendo, mesmo após as rotinas curriculares. Mas não é tão linear assim. Outros condicionantes internos e externos podem inibir a continuidade, como conflitos familiares, exigências institucionais, mudanças de funções, como se verá adiante com um dos sujeitos desta pesquisa.

Um outro princípio defendido por Paulo Freire é o de que ensinar exige tomada consciente de decisões. A este propósito formula:

a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1996, p. 43).

Tanto o conceito de autor como o de autonomia, passam por este conjunto de condições. Talvez o momento maior de constituição de sujeitos-autores ocorra no momento em que os pesquisadores compreendem a transitoriedade de suas construções e isso se torna muito mais latente quando se pesquisa. Um exemplo dessa grandeza nesse processo ocorre quando se precisa abandonar algo, seja um conceito, alguns dados, em função de novos focos que a pesquisa vai revelando.

Autonomia tem sido também objeto de pesquisa no ensino de línguas estrangeiras. É deste campo que se extraem algumas contribuições para este texto. Na década de sessenta, o conceito de aprendizagem autônoma foi intensificado a partir de debates a respeito do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem que acontece durante toda a vida e da possibilidade de formar indivíduos que pensassem de forma autônoma (GREMMO e RILEY, 1995). Num segundo momento, na década de setenta, o interesse recai sobre o direito das minorias de imigrantes que invadiram a Europa, vindos especialmente de países africanos. Nas propostas pedagógicas, inicialmente na Europa e mais tarde nos Estados Unidos, autonomia é um conceito recorrente, ainda que nem sempre compreendido na mesma dimensão teórica.

Na década de oitenta, o conceito se desloca para uma dimensão política, em pesquisas de Pennycook (1997) e Benson (1997). Este concebe autonomia como representando um reconhecimento dos direitos dos falantes não nativos em relação aos falantes nativos. Aquele pensa autonomia como o aluno tornar-se autor de seu próprio mundo, o que não é uma questão de aprender como aprender, mas de aprender como lutar por alternativas culturais.

Assim, entendendo autoria e autonomia como construções, permanentes, como uma pedagogia da escrita, como já mencionado, continuar escrevendo, publicando, tem duas grandes dimensões: as condições internas que o sujeito vai construindo permanentemente, que é a perspectiva assumida neste trabalho; as condições políticas, institucionais, que gerenciam tempos e espaços de produção, momentaneamente deixadas de lado.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa é o desdobramento de uma investigação de mais de seis anos em torno da questão da escrita e da cidadania, agora acrescentando a autonomia. Neste momento, focaliza

o escrever como constitutivo de sujeitos. O recorte para este texto focaliza o escrever dos que se habilitaram na Academia, em nível de Mestrado, em Educação. Até o momento a pesquisa é intra-institucional.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica-hermenêutica (GAMBOA, 1999). Apresenta um caráter interpretativo, por ser uma análise categorial de conteúdo (BAUER e GASKEL, 2000).

Para esta mesa, selecionam-se informações de sete sujeitos, cujos registros foram colhidos entre o final de 2005 e início de 2006. Os sujeitos possuem formações diferentes no ensino superior, três são pedagogos, um é médico, um músico, um licenciado em Geografia e o último licenciado em Letras. Em comum, todos possuem o título de Mestre em Educação; 5 ministram disciplinas na mesma instituição de ensino superior, um no colégio de aplicação. Todos participam de formações de profissionais em seus campos. Todos obtiveram seus títulos entre 2003 e 2004, um dos critérios da pesquisa, deixar o ano de 2005, por ser muito imediato à defesa.

O instrumento de pesquisa se constituiu de um conjunto de perguntas em torno dos seguintes tópicos: a) continuidade na temática e respectiva divulgação; b) mudanças na temática e/ou continuidade; c) razões impeditivas na continuidade; d) indicadores de autoria em seus trabalhos; e) publicações em revistas. Os registros foram encaminhados via Internet, por *e-mails*. Inicialmente, convidaram-se egressos, no limite de tempo estabelecido, para responderem aos tópicos descritos. Os que responderam foram novamente questionados, agora sobre tópicos específicos, por exemplo, o que internamente o levava ou inibia a escrever. A dimensão mais institucional não foi retomada, como se disse, por questão de limite neste texto. Poderá ser retomada para outros trabalhos.

#### **4 REGISTROS E REFLEXÕES**

Dos sete sujeitos selecionados, três não deram continuidade em suas temáticas, tampouco apresentaram-se em eventos. Três deles, referem-se a eventos da Educação; um deles em sua área específica de formação, com um ligeiro viés para a Educação. Um dos sujeitos, de 2002 a 2005, teve onze participações em eventos da Educação, entre as quais, Anpedsul, Anpae, Endipe, mas nenhuma publicação em periódico de Educação. Questionado sobre a participação em eventos, o sujeito responde que isso se deve ao envolvimento em seu

grupo de pesquisa, que é outro após a defesa, por ter mudado o foco de sua pesquisa. Neste aspecto, dois egressos mudaram de linha de pesquisa após a defesa.

Quanto a novos temas, um dos sujeitos amplia a sua temática, centrada na formação de professores, para a gestão da formação de professores. Um diz preparar um livro sobre experiências pedagógicas, mas torna-se reticente se em torno da mesma temática da dissertação. Outro se refere a um certo distanciamento de sua temática, mas incorpora em suas atividades pedagógicas referenciais construídos durante a pesquisa. A migração de linha ocorre com dois egressos.

Entre as razões para impedimentos na continuidade de investigações e/ou apresentações, publicações, há quem se refira a condições institucionais: *“sobrecarga de tarefas, novas disciplinas e coordenações”*. A segunda justificativa situa-se no próprio conceito de texto acadêmico. Assim se expressa um dos sujeitos: *“Não sei exatamente o que me impede de escrever. Penso que o tempo empregado para fazer boas (grifos do sujeito) publicações acadêmicas é muito grande, pois envolve um arsenal de leituras prévias para “validar” qualquer impressão do mundo ou de determinados objetos. E há ainda a formatação oficial, as normas técnicas, etc...”*

*Pelo pouco que consegui compreender até o presente momento, creio que para escrever e publicar com regularidade material significativo, de qualidade e útil para a sociedade eu deveria fazer única e exclusivamente isto. Sem aulas para ministrar ou preparar, sem reuniões de departamento, colegiado, aulas em outras instituições, projeto de extensão, reuniões pra elaborar PPP, etc. Apenas ler, ler, ler, ler, ler, ler, ler, ler e escrever. Falo isto pelo que conheço de performance de música erudita: pra destilar 15 minutos de boa música é preciso um desprendimento total do mundo, de compromissos, aulas e alunos. Imersão total no trabalho. É coisa pra monge, ninja mesmo! Se for pra fazer mais ou menos, nem vale a pena mostrar a cara”*.

Como já esclarecido, discute-se a construção pessoal; deixa-se neste instante a dimensão institucional. A formulação aponta para uma compreensão de que ser sujeito-autor, na Academia passa por exigências externas a que ele se vê distanciado, mas percebe o que, como indivíduo precisaria atender. A justificativa pode estar associada a uma cultura de separação entre ensinar e aprender, pesquisar, na ótica de Paulo Freire. Por outro lado, ao sinalizar para reuniões e outras exigências institucionais, legitima essas práticas e se mostra pouco propenso a alternativas culturais, não mais para a questão da língua, como Pennycook e Benson, citados, anteriormente, mas para transcendência das práticas rotineiras institucionais, entre as quais, a escrita acadêmica poderia se incluir.

Apesar de muitas atividades se construírem em grupos de pesquisas, em linhas teóricas e metodológicas diferentes, dois sujeitos fazem menção ao grupo. Pontuam que as dúvidas e indecisões eram compartilhadas com companheiros, com professores e tornavam o caminho mais enriquecido para a produção. A autonomia tem um sentido político de solidariedade. Aproxima-se também de Pennycook e Benson (1997), como alternativa cultural, não no sentido restrito das manifestações lingüísticas, mas nas exigências de construção de novos conhecimentos, com os outros, mas com o envolvimento do sujeito.

Os sentidos acionados pelos sujeitos sobre a autoria de seus trabalhos se situam: I) na contribuição de uma pesquisa. “*Os resultados da pesquisa em si, o ineditismo na investigação*”, menciona um sujeito; II) Autoridade no dizer: “*ter o que dizer e de preferência algo a mais do que leu e estudou*”. III) Competência técnica impecável, coerência estilística no discurso, apreciação e entendimento do público. IV. Algum tipo de transformação no outro. “*quando posso ver que muitas das questões apresentadas nos meus trabalhos são consideradas importantes provocando mudanças, apesar de às vezes estarmos dizendo o que todo mundo já sabia, mas não assumia*”.

Os sentidos apontam para o predicado de singularidade, ou de “individualização”, conforme Foucault (1997) e/ou “singularidade”, Possenti (2002), neste texto, por decorrência de que uma pesquisa marca sempre um acontecimento e, como tal, irrepetível, pelas condições de produção e pela história de cada investigação e de cada sujeito. Os campos II e III corroboram o sentido do esforço individual na formalização do texto, a dissertação. O IV, além de um controle e um poder do escritor, aposta no efeito de sentido provocado no outro, mais uma vez como acontecimento.

Seis sujeitos dizem ainda não estar preparados para publicação em revistas. Somente um justifica: “*Ainda tenho dificuldade de parar e remeter artigos para revistas, tenho mais facilidade de expor oralmente minhas pesquisas em congressos. Falha minha*” (grifos do sujeito). Este mesmo sujeito apresenta trabalhos em eventos de sua área e da educação. O que estaria impedindo de publicar, seria somente “falha” sua? Somente um cita uma revista em que teve artigo publicado após a defesa. Trata-se de uma revista de educação, voltada à formação de professores.

A pedagogia de escrita no Mestrado poderia estar muito carregada no produto final, a dissertação, dadas hoje às exigências externas pelas avaliações oficiais, entre as quais o tempo de permanência em programas é um critério. Às vezes, o poder externo, o medo de ser avaliado está na razão de fundo para este impedimento. Por mais que se avance institucionalmente, em condições de tempo e de espaço, sem uma autonomia dos sujeitos, vai-

se a pouco lugar. Este continua um problema. Até avança-se na autoria, reconhecem todos os sujeitos, mas a autonomia, para publicar ainda merece mais tempo, segundo os participantes desta pesquisa.

Em programas com progressão para Doutorado, esta exigência pode ser mais plausível de ser alcançada, mas com apenas mestrado, como é o caso dos sujeitos aqui mencionados, fica mais difícil acompanhar e ter registros das continuidades.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar este texto, apresentavam-se três justificativas para a pesquisa e para o texto ligadas à consolidação de pesquisadores em Educação, à continuidade na educação dos que emergem de outras áreas de formação superior e as questões da autoria e autonomia, respectivamente. Há registros que apontam para questões institucionais, deixadas, no momento e para a constituição de sujeitos autores, autônomos, estas privilegiadas no texto.

Em relação à primeira justificativa, a da consolidação de pesquisadores em Educação, por ser uma pesquisa qualitativa, neste texto, abordando apenas formulações de sete sujeitos, poucos elementos se têm para afirmar positiva ou negativamente. Haveria necessidade de se considerar o que significa a consolidação. Se o entendimento for de constituição de sujeitos, incompletos, os dizeres permitem inferir que há uma caminhada e há uma consciência de exigências institucionais e externas. Se o entendimento caminhar na direção de se sentirem convidados a ingressar no universo de publicações, legitimando e dando visibilidade externa a seus processos de conhecimento, o horizonte ainda está distante do olhar desses sujeitos. Apenas um ousou nesta direção.

A continuidade em pesquisas em educação, mesmo de quem vem de outras áreas, vem sinalizada positivamente, a despeito de conjunturas institucionais. De certa forma, obriga o investigador, na continuidade, ter mais elementos para confirmar uma pista. A questão que se impõe é o que permite esta continuidade, como movimento autoral e autônomo dessas pessoas? Possivelmente, a construção de um saber sobre o que significa pesquisar em educação. Os sujeitos revelam um movimento que vai além da instituição. Talvez, como Bianchetti (2004), a consolidação de uma pedagogia da escrita acadêmica, compreendida em sua profundidade, o que, inevitavelmente, levaria a uma cultura de escrita. A aposta é a de que, se caminha para a cultura, não se abandona mais.

O movimento de autoria e de autonomia vem se constituindo, pelas formulações dos sujeitos, mas ainda requer um exame mais cuidadoso do que significa mesmo. Nota-se nas formulações de três sujeitos que a vivência em grupo, a submissão de trabalhos ao crivo de professores e alunos do grupo, acabam por fortalecer a autonomia e o processo de autoria. Há três que ainda participam de reuniões ordinárias de grupos de pesquisa, um de origem e dois como novo membro.

Para finalizar, não se pode deixar de mencionar que, a despeito das exigências externas, neste caso, as avaliações da CAPES, autoria e autonomia, na pós-graduação em educação não podem ser separadas do que se concebe como movimentos de ensinar e aprender; de as pessoas se sentirem convidadas ao pertencimento a comunidades discursivas, científicas. Os sujeitos deixam transparecer certo receio, certo distanciamento. É o que a continuidade das investigações poderá ratificar ou não.

## **REFERÊNCIAS**

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P; VOLLER, P. (Eds.) **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKHTIN, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BIANCHETTI, L. Estabelecendo interlocuções no processo de autoria: o desafio de escrever dissertações e teses. Mesa-redonda, **Anais**. ANPESul. Curitiba: PUC, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Presença, 1990.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Alpiarca-Portugal: Veja Passagens, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GAMBOA, S.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 135 p.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Linguagem e Pensamento)

GREMMO, M.J.; RILEY, P. Autonomy and self-direction in language: history of an idea. **System**. Grã-Bretanha: Pergamon, v. 23, nov. 2, p. 151-164, 1995.

JAPIASSU, H. ; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

POSSENTI, S. Tomada de posição. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete e outros. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SARTRE, J. P. **O escritor não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.