

O “ENTRE-DOIS” DO PROCESSO MONOGRÁFICO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO *LATO-SENSU*

Dnda. Fernanda de Aragão e Ramirez

Universidade Paulista

Dr. Paulo Roberto de Oliveira

Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

É no entre-dois que se desenvolve um texto monográfico. A questão que se pretende ver, aqui, respondida, através de uma experiência prática, é sobre a viabilidade de se construir nos cursos de especialização um espaço em que alunos (orientando) e professores (orientadores) dediquem-se particularmente à produção do texto acadêmico, de forma com que ocorram interlocuções, ou seja, que aconteça no entre-dois. E que se estabeleça, portanto, o compromisso social entre o aluno, a instituição e a ciência através de um contrato que não se caracterize apenas pela emissão do certificado de conclusão de curso, mas que zele, inclusive, pela formação do aluno.

Palavras Chave: Monografia; Pós-Graduação; Orientação.

Introdução

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era o que passou a ser (AMORIM, Marília).

Em razão de se considerar que a construção de um escrito advém de interlocuções e, portanto, se estabelece a partir daquilo que se diz ou se crê dizer, escrever uma monografia em qualquer nível, inclusive na pós-graduação, não é tarefa única do aluno, mas conjunta com um orientador. É o discurso entre ambos que definirá e constituirá a pesquisa e o registro escrito da mesma. Entre eles está a palavra, caracterizada por um discurso que não se encaminha de um para outro (do orientador para o orientando ou seu inverso), mas que se coloca entre um e outro (entre o orientando e o orientador). Existe um que fala e que, então, fica à espreita de que o *Outro* lhe devolva o significado do que disse.

É neste intermédio, entre um e outro, que a pesquisa, juntamente com o texto, ganhará forma e atingirá a comunidade científica. Embora a pós-graduação em nível de especialização não confira grau acadêmico (emite-se certificados e não títulos de mestre ou doutor como acontece em pós-graduações de sentido restrito) e a sua meta principal, quer seja o conhecimento especializado quer seja o domínio técnico, não escapa, dentre seus objetivos, à construção do saber caracterizada por uma específica e limitada área do saber visando a formação do profissional especializado, o ideal seria certificar o aluno através de um texto monográfico, o que nem sempre ocorre.

Na hierarquia das produções acadêmicas, as monografias de especialização situam-se entre os trabalhos monográficos elaborados nos cursos de graduação e entre aquelas produzidas em nível *Stricto-Sensu* (as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento). As monografias de especialização não correspondem, contudo, a um objetivo estritamente científico, mas, academicamente, produzem conhecimento a ser valorizado, a ser respeitado e, principalmente, a ser construído através da interlocução entre o corpo docente e o corpo discente, entre orientador e orientando, cujo compromisso, de ambos, deve ser estabelecido por um contrato de trabalho informal, mas suficientemente ético. Um contrato que não se caracterize apenas pelo cumprimento das normas e regulamentos, mas por um compromisso social entre o aluno, a instituição (com seu corpo docente) e a ciência.

Atualmente está circulando, no meio acadêmico, algumas propostas tendentes a reduzir as exigências para se obter o grau de mestre. Exigências que se tornam excessivas em relação à extensão e à complexidade do texto acadêmico na medida em que torna rápida a passagem do aluno pela pós-graduação. Com textos mais simples, o tempo de realização dos cursos diminui, os orientadores adquirem mais vagas, os alunos ficam menos sobrecarregados e os recursos públicos destinados às bolsas podem ser melhor repartidos. Assim, diversas vantagens aconselhariam a modificação dos padrões atualmente em vigor, no sentido de um texto mais curto, mais enxuto e mais fácil, inclusive no âmbito da especialização e do doutoramento.

Segundo Mezan (1999), os alunos de pós-graduação, por não estarem habituados, em sua maioria, enfrentam problemas consideráveis já no nível da escrita, arte para qual não foram preparados e cujas regras elementares lhes são, no mais das

vezes, desconhecidas. Desta forma, não só para a especialização, o doloroso aprendizado da escrita é um dos percalços mais significativos dos estudantes de pós-graduação, e uma das funções essenciais destes cursos seria proporcionar-lhes a oportunidade de aprenderem a escrever em português. Diante deste fato bruto, nu e cru, a especialização e os cursos de mestrado, principalmente, assumem um valor fundamental: são ao mesmo tempo; o *locus* de dois aprendizados, o da escrita e o da pesquisa, cada um em seu nível e especificidade.

Como dito anteriormente, a escrita acadêmica, primeiro, é a interlocução entre orientador e orientando. O orientador tem um poder real de crítica e de veto, que lhe é conferido pela instituição universitária e aceito pelo orientando como parte do contrato. Esta posição de autoridade, administrativamente legítima, costuma ser ainda mais enfatizada pela autoridade intelectual, dado que o orientador é, de fato, mais experiente na área da pesquisa que o orientando (defendeu pelo menos um mestrado e um doutorado, e muitas vezes tem um currículo respeitável em termos de publicações). Tem-se, portanto, uma combinação potencialmente explosiva de poder real e de idealização, de respeito bem fundado pelas realizações do orientador –que, ao menos na superfície, justificam a escolha pelo orientando – e de um novelo de fantasias extraordinariamente complexo. Nele pode-se discernir condensações entre a figura empírica do professor escolhido e as imagos infantis do aluno que o escolheu; sentimentos de rivalidade e de inferioridade encontram-se mesclados a outros, de gratidão ou de admiração; há a expectativa de ser estimulado, aprovado e amado, juntamente com ansiedades de tipo persecutório – enfim, um coquetel em larga medida inconsciente e cujos ingredientes vão muito além do simples pedido de ajuda para executar uma tarefa difícil (MEZAN, 1999).

Quando o orientador escolhe ou aceita um orientando acontece o processo inverso, pois também o orientador deposita expectativas em relação ao orientando. É neste ponto em que se estabelece uma relação entre dois e não de um para outro. Considera-se que o trabalho de pós-graduação advém da necessidade em que ambos, orientador e orientando, estabelecem conexões entre si de maneira em que suas expectativas e frustrações devem ser reconhecidas uns pelos outros. Entre dois e não de um para outro uma vez que o orientador precisa do orientando para que este lhe diga

que ele sabe orientar da mesma forma em que o orientando precisa do orientador para que este lhe diga que ele sabe ser orientado e fazer pesquisa. Entre dois e não de um para outro porque se trata de um vaivém em que orientandos e orientadores se reconhecem e passam a existir uns pelos outros.

Fundamentação Teórica

Por que a preocupação com o trabalhar dentro de moldes cientificamente estabelecidos? Por que buscar o universal? Por que não mergulhar no singular para aí apreender o universal? O aprisionamento dentro de moldes de um cientificismo estreito, na prática analítica, é estéril, fechado em si mesmo, estanque. Metalinguagem sem linguagem. Cumpre dizer não ao mero exercício da técnica, buscando seus pressupostos (CHNAIDERMAN, Miriam).

No âmbito geral dos cursos de pós-graduação *Lato-Sensu* em nível de especialização, a certificação dada como reconhecimento do cumprimento das normas estabelecidas pela legislação e pela instituição no qual está vinculado é o sustentáculo do chamado contrato de serviços prestados e assinado pelo aluno. De grosso modo, o que o aluno está comprando (ou pensa que está comprando) visando, antes da apreensão do conhecimento, a sua melhor inclusão no mercado de trabalho, e o que a instituição de ensino está vendendo (ou pensa que está vendendo) é um diploma, cuja entrega está vinculada ao cumprimento de algumas leis e, em muitos casos, à entrega do texto monográfico que se situa, neste pacote, como pré-requisito para a obtenção do certificado de especialista.

No entanto, se há normas (como a frequência obrigatória do aluno em 75% em cada disciplina ministrada e a necessidade de uma avaliação na qual se deve atingir uma nota mínima para a verificação do aproveitamento e rendimento do aluno) que vinculam e regula a formação acadêmica em diferentes níveis, o trabalho monográfico, como parte deste processo, e que recebe outras tantas formalizações a serem seguidas não por uma, mas por um conjunto de instituições de ensino, deixa de estar vinculado apenas a um curso e a uma instituição e passa a pertencer a toda uma comunidade. Passa a pertencer à comunidade científica necessitando ser reconhecido por seus pares, por associações de classes. Desta forma, a instituição que o acolhe passa a ser, também,

responsável pela emissão do certificado a seu autor, bem como pela qualidade desta produção. E, estando o trabalho monográfico sujeito a normas específicas, reconhecidas pela comunidade científica, estando o trabalho vinculado a um autor e a uma instituição, constata-se que as monografias, neste caso, passam a ser o cartão de visitas tanto do corpo docente quanto do corpo discente; tornam-se os principais indicativos e figurativos da qualidade e da importância do curso, o que deverá estar assegurando um aumento de procura e, conseqüentemente, estimulando novas propostas.

O processo monográfico a seguir relatado considera os itens acima expostos e levanta uma questão no que se refere à qualidade, representada pelo processo de orientação. Um processo calcado no *entre-dois*, ou seja, entre orientador e orientando (não de um para outro), entre palavras e através do discurso produzidos entre eles e de onde a falha produz ciência. E a produz uma vez que se eleva à reflexão do que ainda não está completo ou sequer existe. Existirá apenas no fim, de trás para diante, com uma mudança de paradigma. O fato é que não se produz conhecimento sem interlocução, qualquer que seja a representação para isso. Um pesquisador solitário, por exemplo, envia seu artigo a uma comissão científica e fica a espera do parecer. Está aí a interlocução. De outro modo, boa parcela dos pesquisadores apresenta e discute seus temas em ambientes específicos para só depois os submeterem à publicação, o que significa estarem envolvidos não apenas em um, mas em vários processos interlocutórios que desafiam o conhecimento, significando e ressignificando-o, levando-o adiante.

Um curso de pós-graduação em nível de especialização, no entanto, devido seu caráter mais técnico do que acadêmico, apresenta também este processo de interlocução através do qual se constrói o texto monográfico, porém de uma forma ainda limitada. Os fatores de limitação são diversos como, por exemplo, a falta de tempo, a ausência de uma orientação constante (queixas freqüentes dos alunos) e a falta de interesse dos alunos e da instituição. E a interlocução, que deveria estar sendo promovida pelo corpo docente e ser de responsabilidade da instituição, desaparece pela inacessibilidade deste, quer seja pela falta de apoio da instituição que geralmente se recusa a efetuar o pagamento das horas despendidas nesse trabalho, quer seja pela indisponibilidade pessoal dos docentes. O fato é que se entende como necessário que se estabeleça, nos

cursos de especialização, um compromisso da instituição, dos docentes e dos alunos quanto ao que se refere à elaboração da monografia de final de curso. Considera-se que seja estimulante e interessante que se busque estabelecer um espaço no qual ocorra o envolvimento de todos os segmentos que dele participam, visando a produção do texto monográfico de uma forma mais estruturada e em vista da qualidade.

O que se advoga, portanto, é que seja criado, no interior destes cursos, um espaço no qual sejam desenvolvidas atividades regulares e previstas no ‘contrato de relações e serviços acadêmicos’, responsabilizando tanto a instituição, quanto os docentes e alunos. Um espaço destinado à interlocução, onde o aluno possa e deva ir ao encontro de um orientador que trabalhe com ele, que o instigue, que o faça prosseguir e que o ajude a construir o que, antes, não existia. Diz Amorim, 2001, p. 16:

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. Nesse caso, os métodos, as técnicas e a própria escrita podem ser questionados de modo mais rico e crítico. Porém, tanto nesse caso como no outro, de maneira como a pesquisa trata ou maltrata a questão da relação com o outro, dependem certos efeitos de conhecimento.

O jogo se joga no *entre*. A palavra ‘entre’ significa através de seu vazio semântico, cuja articulação, proveniente da interlocução, tem como sentido a possibilidade da sintaxe, ordenando o jogo do sentido. Ao se produzir ciência as narrativas tendem a se voltarem ao verdadeiro, ao real. Porém, há a impossibilidade de a linguagem dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro. Uma vez que a verdade é falada, ela se desconstrói para ser buscada em outra fala, no *entre-deux*, em uma instância que sempre remete a outra e assim infinitivamente (CHNAIDERMAN, 1989).

O paradoxo, que surge do esforço para demonstrar que tudo é significativo, esforço que se demonstra infinito, transposto à questão da linguagem, evidencia-se no fato de que os enunciados, por mais que cheguem do outro lado, caracterizam-se por significações infinitas e encontra-se, então, na impossibilidade de alcançar o outro naquilo que, de fato, gostaria de ter dito. O que *este*, que ouve, devolve àquele que fala

nunca será exatamente o que ele gostaria de ouvir, poso haver, entre eles, uma rede de significantes que não lhes dizem a mesma coisa. E não lhes dizem a mesma coisa devido ao fato de que a linguagem, por ser representação simbólica e, portanto, tratada por metáforas e metonímias, encontra sentido na particularidade de cada um.

Essa linguagem, no *entre-dois*, acaba por desviar a palavra de seu significado próprio e passa a fazer sentido apenas enquanto significante. Tem-se, desta forma, que em relação de um com outro – entre orientador e orientando – algo se perde. E o que se perde é justamente aquilo que está no intermédio, na distância *entre-dois*, que por mais finita ela (distância) apareça, mais infinita ela se manifesta, pois, ao escolher um dentre os significantes possíveis, deixa-se de lado todos os outros.

Desta forma, o conhecimento passa a ser, então, uma questão de *voz*. E o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. É o objeto que está, necessariamente, no *entre-dois*. E o conhecimento, que se produz de forma textual, é a espessura discursiva (aquilo que se diz e se constrói entre um e outro) que se coloca como horizonte e como limite da produção científica, uma vez que a construção de sentido de todo seu discurso torna-se, por definição, inacabável, suscetível entre um e outro, pois quando a perda (em significantes) é trazida ao real, ao contrário, a palavra não pode ter valor por si mesma, um valor estético, já que ela é investida de intencionalidade, que a dinamiza e a faz chegar ao que ela significa, diferentemente, para um e outro.

Kilani apud Amorim, 2001, p. 16 assim define a importância do problema da enunciação na passagem da situação de campo à situação de escrita quando define o processo de textualização:

A textualização é esse conjunto de processos pelos quais o *discurso* (o enunciado específico em situação de interlocução: palavras, ritos, comportamentos...) torna-se *texto* (proposições autônomas e separadas: corpus, anotações de campo, textos intermediários), a *experiência* é transformada em *relato*, os *exemplos* em *casos significativos*.

Eis que o discurso, enquanto situação de interlocução, está intrinsecamente ligada à fala, entre um e outro, *entre-dois*. Não se deve entender o discurso de um para outro, ou seja, como sendo apenas uma fala encadeada do orientador que o aluno que

escuta, invertendo-se ocasionalmente os papéis, quando é o aluno quem fala. Segundo Pereña (1995, p. 468), “quem fala parece criar o sentido de seu desejo, mas isso não é mais do que um efeito ilusório, pois o sentido nada mais é do que se incluir na matriz da formação discursiva que o fundamenta”. Existe, portanto, no *entre-deois*, uma formação discursiva que organiza campos semânticos conforme uma ordem conotativa de sentido, e que não é classificável como uma ordem substantiva. Em outras palavras, a unidade discursiva é a condição do sentido da produção acadêmica. É o alicerce da organização social, da linguagem do texto monográfico e de seu sentido.

Assim, também o texto escrito se constitui discurso. E, da mesma forma com que não há linguagem sem que haja um outro a quem se fala (e que é ele próprio falante/respondente); também não há escrita sem a possibilidade de falar do que um outro disse. O texto monográfico, a partir da construção do *entre-deois*, passa a ser, então, um instaurador de discursividade. Para Amorim, 2001, p. 15:

É instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele. Dito de outra maneira: sua obra é condição de possibilidade para que determinados pensamentos se produzam, mas ao invés de serem pensamentos que repetem o que diz essa obra, ao contrário, trazem diferenças em relação a ela.

O trabalho monográfico responde, portanto, a toda uma corrente não-clássica onde a palavra do outro não é desprovida de seu caráter enunciativo. Ou seja, deixa de se encontrar enquadrada e depurada pelos questionários, as escalas de medida, etc., deixa de se tornar *comportamento* e passa a ser *enunciação* dirigida a alguém. A palavra tomada enquanto comportamento perde sua possibilidade de sentido. E uma vez que o sentido é excluído, a que, então, conduz a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos? Ao contrário, deve-se, em face ao discurso, perguntar: ‘mas afinal, do que se está falando?’, porque o texto pode perfeitamente não estar falando nada, pode estar, simplesmente, jogando conversa fora, daí a necessidade de se construí-lo no *entre-deois*.

Metodologia

A partir dos pressupostos acima elucidados sobre a necessidade de valorização do trabalho monográfico em cursos de pós-graduação *Lato-Sensu* devido ao seu caráter científico; a partir do pensamento de que a construção do texto, falando em nome da produção e de sua qualidade, acontece essencialmente através da interlocução caracterizada no *entre-dois*, ou seja, entre orientador e orientando; e a partir da concepção histórico-empresarial dos cursos compromissados apenas com a emissão de certificados mediante pagamento; o objetivo deste estudo, resultado de uma experiência prática do processo monográfico, está em ressaltar a necessidade de se construir um espaço fora da carga horária estrutural dos cursos de pós-graduação em nível de especialização, a fim de que se dirijam os olhares (da instituição, dos docentes e dos alunos) à produção do texto monográfico.

A experiência de orientação do processo monográfico, cuja metodologia didática esteve baseada no *entre-dois*, ou seja, a partir da interlocução direta e constante entre orientando e orientador, e cujo contrato foi estabelecido oficialmente e controlado pela presença obrigatória de alunos e professores, foi implementada como projeto piloto, em um curso de especialização na área de Treinamento Desportivo de uma instituição de ensino superior localizada na grande São Paulo, cujo anonimato, previsto na ética científica, encontra-se aqui garantido.

Ressalta-se, para efeitos científicos e metodológicos, que o processo monográfico refere-se aos atendimentos individuais entre alunos e orientadores, com duração de 30 minutos cada, duas vezes ao mês, estendidos durante o tempo total, em meses, do curso. Ou seja, para um curso com duração de 8 meses, cada aluno teria direito a passar por 16 atendimentos (o número de atendimentos por mês multiplicado pelo número total de meses do curso) totalizando 8 horas de orientação monográfica até o término do curso. Horas estas não contabilizadas para o cumprimento da carga-horária mínima, referida por lei, aos cursos de pós-graduação em nível de especialização.

No projeto piloto, a duração total do curso foi de 10 meses (já excluídos os dias de férias escolares) e carga-horária total de 360 horas. As orientações

monográficas iniciaram-se a partir do terceiro e encerrou-se no nono mês de curso. O décimo mês foi destinado a um plantão de dúvidas e às apresentações das monografias à banca examinadora. Desta forma, para cada um dos 24 alunos matriculados no curso foram agendados dois atendimentos por mês, elevando a carga-horária total do curso para 367 horas.

Durante este período, foi desenvolvida uma anamnese a respeito das experiências anteriores dos alunos em relação ao ato de produzir uma monografia e foram, também, aplicados dois questionários, elaborados com o propósito de verificar e avaliar a aceitação dos alunos com a proposta de orientação individual, visando a adequação e sua reformulação quando necessário.

Resultados

Os questionários foram construídos através de questões abertas e fechadas, o que permite a obtenção de respostas quantitativas e qualitativas a respeito do processo monográfico.

A anamnese classificou o grupo de alunos de acordo com a experiência anterior de cada um em relação à prática monográfica. Como resultado, 75% dos alunos já haviam escrito um trabalho de monografia ou um trabalho de final de curso (TCC) ainda na graduação. Os outros 25% restantes declararam nunca terem escrito qualquer trabalho deste tipo. A partir da anamnese, foram, também, identificadas as dificuldades anteriores dos alunos que já haviam vivenciado a experiência de construir um texto acadêmico, a relatar:

- definição do tema (33,3%);
- metodologia de pesquisa (27,7%);
- levantamento bibliográfico (22,2%);
- escrita acadêmica (22,2%);
- falta de tempo (16,6%);
- falta de orientação (11,1%).

Para efeito de análise dos dados a serem apresentados, estes dois grupos (o dos alunos que já tinham passado pela experiência do texto acadêmico e o daqueles que

nunca o vivenciaram) recebem tratamento estatístico diferenciado, em nível de percentual, tabulados de acordo com as questões e respostas a seguir:

QUADRO 1: AS AULAS TEÓRICAS CONTRIBUÍRAM PARA O ESCLARECIMENTO DO PROCESSO MONOGRÁFICO?

| Alunos que já passaram pela experiência monográfica | | Alunos que não passaram pela experiência monográfica | |
|---|-------|--|-------|
| Sim, muito | 44,4% | Sim, muito | 60,0% |
| Sim, mas nem tanto | 55,5% | Sim, mas nem tanto | 40,0% |
| Indiferente | | Indiferente | |
| Não, mas valeu | | Não, mas valeu | |
| Não, nada | | Não, nada | |

Referente ao questionário 01, a pergunta sobre a contribuição das aulas teóricas para o esclarecimento do processo monográfico destaca os seguintes resultados:

- os 40% dos alunos que não passaram pela experiência monográfica e que assinalaram o item 2 do questionário (Sim, mas nem tanto) justificaram suas respostas afirmando que a contribuição principal esteve nas orientações individuais;
- 33,3% dos alunos que já passaram pela experiência e que assinalaram o item 1 do questionário (Sim, muito) justificaram suas respostas através do esclarecimento constante das dúvidas;
- 22,2% dos alunos que já passaram pela experiência monográfica e assinalaram o item 2 do questionário (Sim, mas nem tanto), disseram que as dúvidas surgem durante o processo;
- 16,7% destes alunos ressaltaram a importância do atendimento individual para o esclarecimento das dúvidas.

Os outros motivos relatados pelos alunos, referentes à contribuição das aulas teóricas foram, para os alunos que assinalaram o item 1 do questionário (Sim, muito):

- normas em constante mudança;
- esclarecimento das dúvidas de maneira fácil e clara;

- revisão do processo de monografia passo a passo;
- direcionamento do trabalho;
- atenção do orientador para com o aluno.

Já para os alunos que responderam o item 2 do questionário (Sim, mas nem tanto), encontra-se:

- o assunto já era conhecido;
- poucas aulas;
- muitas informações.

Falar em poucas aulas para muitas informações é dizer, inclusive, que as maiores contribuições do processo foram os atendimentos individuais, obrigando-se a pensar no *entre-deois* da construção do texto monográfico. Na sala de aula, a interlocução própria do discurso acaba sendo encoberta por uma situação em que o professor fala e os alunos escutam, ou vice-versa, mas não de uma situação em que um devolve ao outro a existência do que foi dito, característica do *entre-deois*, fato reforçado na questão seguinte sobre a importância do processo individualizado de orientação monográfica.

QUADRO 2: COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO INDIVIDUALIZADO DE ORIENTAÇÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO?

| Alunos que já passaram pela experiência monográfica | | Alunos que não passaram pela experiência monográfica | |
|---|------|--|------|
| Muito importante | 100% | Muito importante | 100% |
| Importante | | Importante | |
| Indiferente | | Indiferente | |
| Quase sem importância | | Quase sem importância | |
| Sem importância alguma | | Sem importância alguma | |

Como mostra o quadro acima, 100% dos alunos consideraram que este processo individualizado é muito importante para o curso de especialização. Nas palavras dos alunos:

- **“Foi uma grande iniciativa essa de ter um orientador tirando as dúvidas que por ventura venham a aparecer”.**
- **“Os atendimentos individuais, além de sanarem as constantes dúvidas, deixaram o aluno mais consciente de seu compromisso”.**

Tornar o aluno mais consciente reflete, como dito anteriormente e em nome da qualidade, o compromisso da instituição com o processo monográfico, avaliado, inclusive, sob o olhar dos alunos e de acordo com sua serventia, como o retratado abaixo:

QUADRO 3: EM RELAÇÃO À SERVENTIA, COMO VOCÊ ANALISA OS ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS?

| Alunos que já passaram pela experiência monográfica | | Alunos que não passaram pela experiência monográfica | |
|---|-------|--|-------|
| Muito útil, foi de grande serventia | 72,2% | Muito útil, foi de grande serventia | 60,0% |
| Útil, serviu para alguma coisa | 27,7% | Útil, serviu para alguma coisa | 40,0% |
| Indiferente | | Indiferente | |
| Inútil, serviu de quase nada | | Inútil, serviu de quase nada | |
| Muito inútil, não serviu para nada | | Muito inútil, não serviu para nada | |

O atendimento individual deve acontecer sobre os processo do *entre-dois* para que se produza ciência. Ausente de interlocuções, as reflexões teóricas dos textos acabam comprometidas geralmente ao que já foi dito anteriormente. Desta forma, a questão do questionário 2, relacionada à serventia, esclarece a aceitação (ou não) por parte dos alunos, em relação à metodologia do *entre-dois* adotada.

Quase 70,0% dos alunos acharam que os atendimentos individuais foram muito úteis, de grande serventia, e dentre as razões para a escolha estão:

- deu forma à pesquisa (37,5%);

- contribuiu para definição do tema e para o esclarecimento de dúvidas (31,2%);
- de muita eficácia e atenção para com o aluno (25%), passando segurança.

Já os quase 20,0% dos alunos que responderam que os atendimentos foram úteis, serviram para alguma coisa, as justificativas giraram em torno:

- da falta de tempo;
- da falta de empenho dos alunos que, segundo um deles, não se ajudaram muito.

Mesmo assim, estes alunos declararam que os atendimentos individuais de orientação deram direção ao estudo e ao texto monográfico. Como exemplo, toma-se o relatado de um deles:

- **“Os atendimentos foram úteis, pois puderam me dar um direcionamento no que se refere ao desenvolvimento da minha monografia”.**

Os olhares dos alunos dizem aprovar a metodologia do *entre-deois*, visto os resultados serem absolutamente favoráveis. No entanto, em se tratando da construção de uma metodologia de trabalho, é necessário tratar mais a fundo algumas questões. Saindo da particularidade do aluno, também se faz importante identificar, pela *voz* do aluno, o processo como um todo dentro do curso de especialização no que se refere às expectativas e à satisfação, como demonstrado a seguir:

QUADRO 4: EM RELAÇÃO ÀS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS ATENDIMENTOS, COMO VOCÊ AVALIA O CURSO?

| Alunos que já passaram pela experiência monográfica | | Alunos que não passaram pela experiência monográfica | |
|---|-------|--|-------|
| Me deixaram satisfeito | 85,7% | Me deixaram satisfeito | 60,0% |
| Me deixaram satisfeito, mas nem tanto | 14,2% | Me deixaram satisfeito, mas nem tanto | 40,0% |
| Foram indiferentes | | Foram indiferentes | |
| Me deixaram insatisfeito | | Me deixaram insatisfeito | |
| Me deixaram muito insatisfeito | | Me deixaram muito insatisfeito | |

Os índices de aceitação da proposta em relação às expectativas dos alunos foram excelentes, demonstrando a viabilidade do processo individual de orientação monográfica nos cursos de especialização. Valem, como exemplo, os comentários dos alunos:

- **“Eu nunca havia feito uma monografia, e não sabia nem por onde começar. Confesso que só comecei a ver uma luz no fim do túnel depois de uns 3 ou 4 atendimentos, e acabei me identificando bastante com a proposta. Ter um orientador ajuda bastante.”**
- **“Foi ótimo, pois pude direcionar minha pesquisa com a ajuda da orientação, além de sanar dúvidas a respeito do trabalho e da própria metodologia. Ter prazos para a entrega dos trabalhos foi bom, pois assim não deixei para fazê-los em última hora.”**

Nenhum aluno assinalou que o processo desenvolvido tivesse sido indiferente ou causado insatisfação, o que significa dizer que, no mínimo, uma metodologia baseada no *entre-dois*, modifica algo no aluno, um algo subjetivo que decorre diretamente dentre ele e o orientador, que também teve sua atuação avaliada conforme respostas abaixo:

QUADRO 5: COMO VOCÊ AVALIA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO ORIENTAÇÃO, ELE SE FEZ NECESSÁRIO?

| Alunos que já passaram pela experiência monográfica | | Alunos que não passaram pela experiência monográfica | |
|---|-------|--|-------|
| Sim, muito | 92,8% | Sim, muito | 80,0% |
| Sim, mas nem tanto | 07,1% | Sim, mas nem tanto | 20,0% |
| Indiferente | | Indiferente | |
| Não, pouco | | Não, pouco | |
| Não, nada | | Não, nada | |

Como se pode observar, a presença constante do orientador durante o processo é altamente necessária, uma vez que é a partir deste contato *entre* ele e o aluno que o texto se constitui, quer seja pela troca de experiências, quer seja pela motivação, como mostram os comentários a seguir:

- “O processo de orientação foi muito bom, pois pude trocar experiências com a professora. Minhas propostas foram ouvidas e sempre havia outras propostas para acrescentar.”
- “Depois que eu comecei a achar meu rumo em busca da monografia, os atendimentos foram de suma importância. A dedicação, atenção e vontade de me ensinar do orientador foram me empolgando cada vez mais a trazer novidades.”

Além das questões tabulares acima, e de outras, as questões abertas compreenderam:

- a) o que, na opinião dos alunos foi bom durante o processo e o que foi ruim;
- b) o que eles gostariam que tivesse sido diferente.

Na questão ‘Na sua opinião, durante o processo de orientação monográfica, o que foi bom e o que foi ruim?’, os alunos declararam como *positivo* os seguintes aspectos:

- definição do tema na área de interesse;
- orientações constantes para sanar as dúvidas e ajudar no desenvolvimento do texto;
- as orientações em curto espaço dando suporte maior;
- o direcionamento metodológico realizado pelo professor orientador,
- a atenção do orientador para com o aluno;
- a troca de experiências na orientação.

Em contra-partida, os alunos levantaram os seguintes aspectos *negativos*:

- muita correria e tempo curto para o desenvolvimento do trabalho, e
- as orientações, que poderiam acontecer em um tempo maior do que 30 minutos.

Já em relação à pergunta ‘O que você gostaria que tivesse sido diferente no processo de orientação monográfica?’, 76% dos alunos disseram estarem satisfeitos com a proposta e que *nada* deveria ser mudado. Já as justificativas dos alunos que não ficaram tão satisfeitos, estão:

- maior duração dos atendimentos;
- horários mais flexíveis;
- atendimentos mais específicos.

Conclusões

A partir dos dados colhidos e anteriormente relacionados conclui-se que o processo individual de orientação monográfica, feito de forma contínua nos cursos de pós-graduação *Lato-Sensu* e em nível de especialização é um instrumento que:

- possibilita que a produção do texto acadêmico seja elaborada no *entre-deois*, ou seja, entre orientando e orientador, processo descrito anteriormente;
- remonta um contrato que não se caracteriza apenas pelo acordo entre o aluno, a instituição e o certificado de especialistas, mas por um compromisso social entre eles e a ciência, em vista da qualidade do curso, de responsabilidade da instituição;
- acrescenta, pela troca, algo subjetivo que modifica e eleva a condição inicial do corpo discente, do corpo docente e da instituição.

E, em se falando do *entre-deois*, metodologia adotada durante o processo, cujo objetivo principal está na articulação e, portanto, na interlocução entre orientador e orientando, conclui-se que:

- promove articulações textuais instauradoras de discursividade, ou seja, permite que outros pensem algo diferente do que está escrito;
- permite a construção de um trabalho monográfico, definição do tema, pelos interesses dos alunos;
- direciona o trabalho e esclarece as constantes dúvidas oferecendo maior suporte ao aluno;
- vai além, na medida em que instiga o aluno a pensar ciência.

Diante disto, ressalta-se, portanto, a necessidade dos cursos de especialização, tendo a qualidade como aspecto importante, necessário e principal, reestruturarem-se no sentido de oferecer aos alunos um espaço de reflexão e de produção científica através

de um contrato que não se caracterize apenas pelo acordo entre o aluno, a instituição e o certificado de conclusão de curso, mas por um compromisso social entre o aluno, a instituição (com seu corpo docente) e a construção do conhecimento, gerando assim, ciência.

Abstract

It is between two that an academic text is developed. The issue to be answered, based on a practical experience, is about the feasibility of building a place where students and teachers devote themselves specifically to the production of the academic text, in a way that interlocutions happen. This way social commitment is established between the student, the institution and science, through a contract that not only gives the student the course's certificate, but also cares for his education.

Key Words: Monograph, Post-Graduation, Guidance.

Referências Bibliográficas

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

CHNAIDERMAN, M. Passeando entre a literatura e a psicanálise. In: _____. *Ensaio de psicanálise e semiótica*. São Paulo: Escuta, 1989.

MEZAN, R. Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. In: *Estados gerais da psicanálise*. 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/RenatoMezan.htm>>.

PEREÑA, F. Formación discursiva, semántica y psicoanálisis. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.