

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA RELAÇÃO DE SOLIDÃO OU DE SOLIDARIEDADE?

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo¹ – UnB – cmqqbsb@hotmail.com

VEIGA, Ilma Passos Alencastro² – UnB – ipaveiga@terra.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

O presente estudo integra uma pesquisa em andamento na Universidade de Brasília- UnB que examina as implicações da relação orientador-orientando, no processo de elaboração de dissertações e teses em cinco Programas de pós-graduação da UnB.

A motivação inicial da pesquisa partiu de nossa constatação como orientadoras: apesar da pós-graduação ter-se constituído um celeiro de investigação científica sobre o que acontece na sociedade e em prol desta, a pesquisa acadêmica pouco se tem debruçado sobre a investigação do processo de produção na pós-graduação *stricto sensu*, deixando de reconhecer o devido destaque que deve ser dado ao lócus da formação de seus pesquisadores e aos responsáveis por sua formação.

O recorte da pesquisa que ora apresentamos tem o objetivo de analisar os depoimentos dos orientadores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação-FE da UnB sobre a relação solitária ou solidária entre orientador-orientando, no processo de elaboração de dissertações. Os nomes dos orientadores envolvidos na pesquisa são fictícios.

O texto discute a natureza da orientação acadêmica como uma atividade solitária ou solidária, trabalhando a orientação no contexto da literatura, na voz dos orientadores e suas implicações no êxito da produção do orientando.

O ponto de partida para a discussão da orientação acadêmica teve origem na reflexão sobre nosso trabalho de orientadoras e na crença de que o compartilhamento das experiências e expectativas por nós vivenciadas com nossos pares é condição *sine qua non* para nosso crescimento profissional.

Essa preocupação soma-se à de alguns poucos estudiosos do assunto no Brasil, como os autores que serão mencionados neste trabalho e à discussão de Correia e Matos (2001) que serviu de inspiração ao título do presente artigo.

O ritmo acelerado imposto pelas exigências de um mercado globalizado, de uma política marcadamente neoliberal exacerba a solidão e o isolamento na realização do trabalho docente em todos os níveis de ensino. Há, como nos lembra Correia e Matos

1. Estagiária de pós-doutorado em Educação pela UnB sob a supervisão da professora Ilma Passos Alencastro Veiga.

2. Pesquisadora Sênior da FE/UnB e professora da FACE/UniCEUB.

(2001, p.101), uma “invasão de tempo e de tarefas profissionais” na vida do professor. Não conhecemos o trabalho do colega, não temos tempo para socializar, compartilhar experiências, para o debate acadêmico e “as paredes são grossas para permitir o diálogo” (Id, Ibid, p.106).

Na metodologia de cunho qualitativo, o procedimento utilizado foi a entrevista com dezoito orientadores do Programa que tiveram orientandos defendendo dissertações nos anos de 2005 e 2006. A escolha dos orientadores atendeu a dois critérios: ter orientado os egressos de 2005 e 2006 e ser professor efetivo da FE.

Orientação acadêmica: modelos, fases e categorias

Ao longo dos anos, como professoras universitárias e orientadoras, constatamos que a elaboração de dissertações e teses na pós-graduação é acompanhada por sentimentos alternados de sofrimento e de alegria. Sofrimento pela responsabilidade do orientando, que deve fazer o máximo em um período de tempo limitado; pelas condições de trabalho em muitos casos adversas; pelo surgimento de problemas pessoais, acadêmicos ou profissionais que emergem durante esse período. A alegria de cada conquista e na ocasião da defesa da dissertação ou tese é motivo para se acreditar que tanto esforço sempre vale a pena.

É no caldo de tantas emoções e sentimentos por vezes contraditórios que identificamos um aspecto que contribui ou dificulta de forma decisiva a superação das dificuldades que se apresentam no processo de construção da produção acadêmica: a relação orientador-orientando.

A maioria da produção dedicada à relação orientador-orientando e ao processo de escrita refere-se, como nos lembra Bianchetti e Machado (2006, p.15), “à escolha e utilização de um bom receituário padronizado”, publicado em livros de metodologia. Entretanto, é escassa a preocupação com a função de orientar.

Castro (1978) é citado por Machado (2006, p. 56) como provável pioneiro da escrita sobre o tema, com a publicação de seu artigo “Memórias de um orientador de teses”, republicado no livro organizado por Bianchetti e Machado (2006), com o título “Memórias de um orientador de tese: um autor que relê sua obra depois de um quarto de século”. O autor preferiu republicar o texto na íntegra por considerá-lo atual, como também a “sobrevivência dos problemas” descritos.

É digna de nota a contribuição de alguns autores na discussão do tema, apontados por Machado (2006), como Warde (1997), Haguette (1994), Frigotto (1997) e Luna (1985).

Sobre os modelos de orientação existentes no Brasil, Machado e Bianchetti (2006) identificam duas fases da Pós-Graduação: a primeira tem início na década de 1970 e estende-se até meados dos anos noventa; a segunda começa em meados dos anos noventa e estende-se até os dias atuais.

Em relação à primeira fase, os autores organizam em quatro categorias os modelos assim identificados:

- a) Sem orientação. O candidato a doutorado fazia sua inscrição na secretaria da Instituição. Apreciado e aceito seu currículo, trabalhava sozinho sua tese. Na data estabelecida, fazia a defesa da tese de livre docência para uma banca.
- b) Orientação individual com um número muito pequeno de encontros - no Brasil ou no exterior - entre o orientador e o orientando. Uma média de quatro a cinco encontros em quatro ou cinco anos. Sobre esse modelo de orientação, é válido lembrar a observação de Machado e Bianchetti (Ibid, p.6) em relação ao orgulho que os orientandos experimentavam diante da “confiança depositada pelo orientador em seu trabalho e da sua autonomia”, ressaltando, entretanto, a “escassa interlocução e uma certa solidão” sentidas na realização do trabalho.
- c) Orientação sistemática e freqüente em alguns Programas com características tecnicistas. As dissertações eram concluídas em um curto período e abordavam temas específicos, com discussões pontuais do objeto em função da conjuntura política da época da ditadura militar.
- d) Orientação coletiva em grandes seminários, iniciada por Saviani (2006), na PUCSP e depois na Unicamp, evoluindo para a concepção atual de orientação de grupo.

A concepção predominante de orientação, na primeira fase, fundamenta-se no aprofundamento de estudos para qualificar profissionalmente o docente das universidades brasileiras, para elevar o percentual de professores titulados para “formar professores”.

Sobre essa fase, Zilbermann (2006; p. 329) lembra que a década de 1970, no Brasil, marcou o início de uma relação acadêmica horizontal entre orientador e orientando nos

cursos de pós-graduação, diferentemente da verticalidade existente na relação professor-aluno predominante na sala de aula, ao longo da história da educação brasileira, em todos os níveis de ensino. Tal horizontalidade deve caracterizar-se por uma relação educativa entre pessoas que estão em níveis diferenciados de formação e maturidade profissional, mas comprometidas com um objetivo comum, qual seja, a construção solidária da produção acadêmica. Entretanto, torna-se oportuno ponderarmos que a superação da verticalidade da relação professor-aluno pela horizontalidade da relação orientador-orientando nem sempre estabelece um vínculo de compartilhamento na produção acadêmica e, principalmente, entre os orientadores, que realizam essa atividade docente sem um diálogo com seus pares, a não ser na época da formação da banca, quando os trabalhos serão apreciados, postura predominante na atualidade.

A segunda fase aponta para a exigência de “formar pesquisadores”. Para adequar-se ao modelo de avaliação da CAPES, implantado em 1996-98, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das instituições de ensino superior tiveram os prazos reduzidos para a conclusão de dissertações e teses para dois e quatro anos, respectivamente. O número recomendado passou a ser de seis orientandos, aproximadamente, medida esta que trouxe desdobramentos na condução da forma de orientar. A produção é avaliada como uma mercadoria, um produto que deve gerar divisas no mercado internacional, e a concessão de recursos a um Programa depende do controle da avaliação realizada pela CAPES, em obediência a suas diretrizes.

A orientação acadêmica na voz dos orientadores

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada, por opção ou por imposição: em alguns Programas, o orientando tem a opção de escolher seu orientador em função da linha de pesquisa ou do eixo temático ao qual pertence o orientador; em outros, o orientador lhe é designado. Entretanto, é sempre bom lembrar que ambos são seres humanos, dotados de sentimentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana.

Alguns dos orientadores entrevistados mencionaram as influências que norteiam sua forma de orientar. “*Sabe que eu nunca pensei sobre isso?*”. A frase proferida em tom de surpresa pela orientadora Luzia diz muito sobre o processo de formação do

orientador e o pragmatismo de seu fazer. As referências mencionadas pelos orientadores foram sobre os seguintes pontos: modo de orientar, experiência docente, formação inicial e continuada, e formação recebida na família.

- a) O modo de orientar de seus orientadores, a organização, a disciplina, as exigências, o diálogo, a forma de relacionamento e a própria ausência do orientador serviram de referencial para muitos orientadores.

A professora Elaine realizou seu curso de doutorado fora do Brasil. Ela tem a mesma opinião dos colegas que fizeram seus cursos no exterior e se manifestaram sobre o assunto. Para eles, o tipo de relação que se estabelece entre orientador-orientando fora do país é muito diferente do que ocorre no Brasil. É uma relação essencialmente profissional. Essa orientadora, embora reconheça que somos mais paternalistas, pois lá fora “*jogam a gente e se vire*”, vivenciou uma experiência muito positiva em relação à não-existência de muitas disciplinas e à existência de grandes seminários que reuniam orientadores e orientandos, promovendo uma discussão bastante enriquecedora. Para ela, “*a gente aprende a orientar com o próprio orientador. Sou muito parecida. Não tenho a menor dúvida*”. Nesse sentido, faz as mesmas cobranças feitas por seu orientador: muita leitura, escrever muito, ter disciplina e organização. Todavia, é preciso lembrar os riscos que corremos ao importar modelos sem a necessária adequação ao contexto em que vivemos.

A ausência do orientador e de orientação também influencia o orientador. A professora Sílvia não contou com seu orientador, que foi ausente no processo: “*O meu orientador não me orientou*”. Como ela já orientara antes do doutorado, fez o trabalho a partir de sua própria prática, reconhecendo que a área de seu pós-doutorado, dada sua especificidade, ajudou muito em seu trabalho de orientação.

Se, como aponta Cunha (2006, p.258), “o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”, em um processo de reprodução de uma cultura docente, temos de concordar que nossos mestres e, especificamente, nossos orientadores não deixam de exercer influência, de forma consciente ou não, positiva ou negativa, na forma de entender e posicionar-nos diante das atividades que desempenhamos.

- b) A experiência docente de muitos anos, incluindo a sala de aula, a pesquisa, a produção acadêmica para publicação e o processo de orientação, tem sido a

bússola que norteia o processo de orientação, seja a de ser professor; a de realizar um curso no exterior com referências de outra cultura; a de ser pesquisador, autor e de vivenciar o processo de orientação como orientando e orientador.

A professora Luzia expressa aqui a opinião de alguns colegas:

São várias as referências. A docência, porque nela você constrói ao longo do processo saberes de referência para essa orientação. Outra é a sua própria experiência como orientanda e, finalmente, os saberes que você vai reformulando no processo a partir do orientando que você tem. Não é um pacote homogêneo. A partir dos saberes é que vou definindo; depende do tipo de relação e de ser de cada um.

Reconhecemos que são muitas as referências e não é nosso objetivo aqui categorizá-las e apresentar um quadro fechado. Nossa preocupação é a de identificar essas referências para contribuir na discussão sobre o processo de orientação que ainda não é objeto de compartilhamento entre nossos pares.

- c) A formação inicial e continuada é mencionada pelo professor Ernesto como a origem de suas referências. Para ele, seu curso de graduação foi fundamental “[...] para entender o vínculo entre aluno-professor”, pois nessa relação tem que se “criar um vínculo para trazer um efeito benéfico para ambos e este vínculo deve ser construído”.
- d) A educação recebida na família foi uma referência significativa para o professor Vicente que identificou na relação com seu pai e com seu orientador um ponto comum, determinante para a realização de seu trabalho de orientador. São suas palavras: “Meu pai e meu orientador sempre foram muito de me deixar fazer as escolhas e eu penso que as minhas referências foram essas duas relações...”, ou seja, em sua maneira de orientar, ele se considera “[...] pouco diretivo e eu tenho dificuldade de dar ordens”.

O que podemos dizer das referências então apontadas? A singularidade de cada ser humano faz com que nossa história seja escrita a partir de nossas experiências e da maneira pela qual elas são elaboradas por cada um, de uma forma consciente ou não, em maior ou menor intensidade. Por isso, nós nos somamos a Cunha (2006, p.262) ao mencionar que sua pesquisa corrobora resultados de outras pesquisas atuais; a história de vida, a família, a trajetória do aluno, os saberes da experiência, uma postura ética, posturas e atividades investigativas, saberes que superam a dimensão da racionalidade técnica abarcando dimensões intelectuais, afetivas, morais e culturais são fundamentais

na definição do papel docente e, sob um ângulo específico, na concepção da função do orientador.

Em nossa pesquisa identificamos duas concepções de orientação que norteiam o trabalho do orientador: a orientação como ajuda, apoio, guia amigável e a orientação como trabalho conjunto, parceria, compartilhamento, provocação, autonomia, co-autoria, co-participação, convivência com o orientando.

Entretanto, é oportuno ressaltar que não é nossa intenção estabelecer categorias, rotular os orientadores nos dois grupos, até porque as duas concepções nem sempre se manifestaram de forma excludente nos depoimentos de alguns orientadores que, dependendo da situação, apresentam influência das duas tendências, com destaque especial para a concepção de orientação como um trabalho de parceria e a importância da autonomia do orientando.

Contudo, qual é o entendimento dos orientadores que apontam a autonomia do orientando como uma característica essencial no processo de orientação?

Se tomarmos os três enfoques sobre a concepção de autonomia profissional relacionados aos modelos de professores apresentados por Contreras (2002): especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, podemos dizer que o depoimento dos orientadores aponta para uma autonomia identificada ora com o enfoque do profissional reflexivo, ora com o enfoque do intelectual crítico, em que a autonomia se apresenta como responsabilidade moral individual sob vários pontos de vista, considerando o equilíbrio entre a independência de juízo, a responsabilidade social e a capacidade para resolver situações-problema para a realização prática das pretensões educativas. A autonomia é identificada com a emancipação, livre de opressões, em que se trabalha a consciência crítica, considerada como um processo coletivo, emanado de uma discussão, de uma vontade comum, direcionado à transformação das condições institucionais e sociais de ensino.

No entanto, acreditamos ser este um ponto a ser discutido em um artigo posterior, pois nas respostas dos questionários aplicados aos orientandos identificamos a insatisfação de alguns em relação a uma autonomia em que o orientando se sente *solitário* e para ele essa autonomia soa mais como uma desresponsabilização do orientador.

A organização do trabalho do orientador

Na organização do trabalho, o orientador, logo no primeiro encontro, já demonstra qual é a direção de sua orientação. O caminho aponta para um trabalho definido pelo orientador ou deste com o orientando. Nessa perspectiva, identificamos nos relatos dos entrevistados os seguintes pontos norteadores dessa fase inicial, organizados em três campos: afetivo, profissional e teórico-metodológico.

- a) Afetivo: este aspecto foi manifestado pelos orientadores através da preocupação em conhecer o orientando, suas expectativas, deixar-se conhecer por ele e fazê-lo conhecer o Programa. Esse conhecimento deve ocorrer mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, de uma “*escuta sensível*”, ou seja, o saber ouvir mútuo, segundo as professoras Amália, Elaine, Faustina, Renata e o professor Cláudio. No caso do professor Régis, o conhecimento do orientando tem início no primeiro encontro quando ele “*já começa a escrever a tese ou dissertação,*” contando sua história de vida até a qualificação, quando uma cópia dessa produção é entregue aos membros da banca para que possam conhecer o aluno no contexto em que o objeto de investigação foi produzido, idéia esta também defendida pelo professor Ernesto.

A professora Lorena considera importante, desde o primeiro encontro, dar “*orientações iniciais, disparadoras para iniciar o processo para ele se sentir seguro no Programa e saber o que se espera dele*”. O estabelecimento de um “*um clima agradável*” com o orientando e de uma relação empática para que essa relação seja “*boa e frutífera*”, foram lembrados pelas professoras Renata, Rafaela e o professor Vicente.

O acolhimento é base de uma “*relação de construção e parceria*” para a professora Faustina. Por isso, considera válido parabenizar o orientando por sua conquista e enfatizar desde o início a importância do grupo e do crescer com ele.

Como a professora Sílvia não contou com a assistência de seu orientador durante seu curso de doutorado, preocupa-se em fazer o orientando “*perceber que ela é uma interlocutora acessível, que ele pode contar com ela*”.

- b) Profissional: enquanto alguns orientadores têm a preocupação de começar o processo de orientação conhecendo o orientando, suas expectativas, outros consideram fundamental, logo de início, definir o tipo de relação entre ambos, identificar a capacidade de autonomia do orientando e introduzi-lo no grupo de pesquisa.

A professora Carlota acredita ser fundamental *“estabelecer uma relação no nível professor-aluno”* em que *“os dois têm papéis diferenciados”*, para desenvolver o trabalho. Trata-se de uma relação profissional entre o professor e o aluno, idéia compartilhada pelo professor Bruno que aponta a necessidade de já *“deixar claras as regras do jogo, no sentido profissional”*, para ambas as partes.

O professor Glauber tenta logo no primeiro encontro *“captar a capacidade do orientando de trabalhar sozinho, através do diálogo”*, porque é importante perceber se o orientando é *“capaz de ser autônomo”*. Ele e o professor Vicente - que afirmam não serem diretivos - não se sentem capazes de trabalhar com quem não é autônomo. A professora Faustina é outra que afirma *“dar o máximo de autonomia ao pensamento do aluno”*.

No primeiro encontro, a professora Beatriz já convida o orientando *“para participar do grupo de pesquisa”*, pois considera que a participação do aluno no grupo vai deixá-lo *“mais à vontade porque o contato com o grupo dá muita força, a orientação passa a não ser só minha, mas do grupo”*.

A professora Rafaela seleciona os orientandos dentro do projeto de pesquisa que desenvolve. Considera importante o orientando conhecer logo este seu projeto e procurar *“respeitar para que se encaixe no seu, para fazer uma aproximação”*.

- c) Teórico-metodológico: as preocupações relativas a esse campo referem-se à definição na forma de orientar, ao estabelecimento de um contrato pedagógico, à definição de uma boa pergunta, à capacidade de lidar com os aspectos metodológicos e à identificação da contribuição social da pesquisa.

Reconhecemos que a forma de orientar depende de cada orientador. Sobre isto a professora Lorena deixa clara a *“forma de orientar”* logo no primeiro encontro, procurando ainda *“identificar o grau de interação com o tema que ele quer desenvolver”*.

A professora Milena toma como ponto de partida a elaboração de um contrato pedagógico com o orientando, definindo responsabilidades. *“Ele apresenta a idéia, o que pretende fazer; então definimos leituras, cronograma de trabalho, horários de encontro”*.

Uma preocupação do orientador é a dificuldade do orientando em escolher um tema que esteja afinado com a linha de pesquisa ou mesmo com o tema definido, dificuldade em não saber *como* desenvolver os aspectos metodológicos da pesquisa. Nesse sentido, o

professor Joaquim menciona que o processo de orientação vai depender do “*grau de maturidade temática que o orientando tenha*”.

A forma que a professora Renata encontra para fazer o orientando encontrar seu tema é fazê-lo responder: “*Qual é a sua boa pergunta?*”

O ponto-chave para a Professora Renata é o papel social da pesquisa e este deve ser o compromisso do pesquisador, preocupação compartilhada pelo professor Régis.

As professoras Faustina e Elaine apontam para a necessidade de o orientando já focar seu problema de pesquisa em sua área específica.

O ajuste do foco para transformar o objeto em algo pesquisável e para afiná-lo com o que eles querem e com a pesquisa do orientador é a justificativa de alguns para interferir na escolha do objeto de investigação do orientando e fazer o ajuste no objeto, visto que, como menciona a professora Renata e outros orientadores, eles não têm interesse em trabalhar coisas diferenciadas daquilo que eles pesquisam. Posição aceitável e plenamente justificável.

Na opinião do professor Joaquim “*quem não interferir não está orientando. O grau de interferência varia pelo grau de amadurecimento da investigação e do aluno. Mesmo que eu vista a camisa dele eu interfiro. Eu gosto de interferir, ajudo mais*”.

Há orientadores que dizem não interferir, mas com o amadurecimento do orientando ou porque ele se apaixona por outra coisa, ele mesmo acaba modificando o enfoque.

Os orientadores que afirmam não interferir na escolha do objeto apresentaram as seguintes justificativas: como o Programa é organizado atualmente, quando o orientando faz o pré-projeto, já é em uma linha de trabalho; é importante o orientando trabalhar no objeto que ele quer e não no que o orientador quer.

Acreditamos que a interferência em graus diferenciados sempre ocorre e é positiva quando ela existe pelo diálogo e não, de forma autoritária. O olhar de alguém que tem mais experiência, no caso, o orientador, e o de outras pessoas que têm experiências diferenciadas, como os colegas, sempre nos faz crescer, identificar algo que não víamos e acaba contribuindo em nossa percepção e na qualidade de nossa produção.

A periodicidade dos encontros e os meios utilizados para a comunicação

Excluindo os encontros individuais utilizados por todos os orientadores de uma forma mais ou menos sistemática, a orientação coletiva é utilizada por treze dos dezoito

orientadores entrevistados. Dos treze que trabalham com a orientação coletiva, um deixou de usá-la, apesar de considerá-la interessante, e outro, que vinha trabalhando menos, em 2007 pretende intensificar esse tipo de orientação.

Quanto à orientação individual, os orientadores mencionam que a periodicidade de encontros depende da necessidade, da dificuldade do orientando, do estágio em que ele se encontra. No início e no final, em regra geral é mais freqüente, pelo menos um encontro semanal; depois vai espaçando, de quinze em quinze dias, dependendo do que o orientando produziu. Há orientador que afirma atender duas, até três vezes por semana, se for necessário; outro menciona uma vez ao mês por conta dos encontros coletivos que já resolvem muitas dificuldades e outro, ainda, menciona três vezes no semestre.

O meio usado para a comunicação entre os orientadores e orientandos, apontado como unânime pelos entrevistados foi o *e-mail*. A internet faz parte de nossa realidade atual e tornou-se uma ferramenta indispensável para facilitar a comunicação entre as pessoas. Entretanto, torna-se oportuno ressaltar a observação do professor Joaquim de que “*o encontro individual é muito importante e não substitui o virtual*”, embora o professor Bruno tenha afirmado que obteve sucesso com uma experiência de orientação virtual realizada com uma orientanda de doutorado no exterior; até o parecer para a banca, na defesa da tese, ele enviou por escrito pelo correio.

O telefone fixo é usado por onze dos entrevistados, quando necessário. O celular, por dois orientadores, sendo que um deles afirma ser o meio mais utilizado na comunicação com seus orientandos.

Três entrevistados também usam como meio de comunicação o *Skype* e o *Messenger-MSN*; dois, o correio; um já utilizou a Plataforma *Moodle* e outro ainda a usa. Dois orientadores vão usar a videoconferência em 2007. Um utiliza o Orkut como mais uma forma de comunicar-se com os orientandos.

Apesar de reconhecermos a contribuição da era digital no processo de orientação, não é nosso objetivo aqui investigar a qualidade nem a forma como o orientando avalia a utilização desses meios.

Somente o professor Ernesto mencionou ser o contato social muito importante para comunicar-se melhor com o orientado. Ele gosta de cozinhar e convida os alunos para ir à casa dele; gosta de participar de festas com eles, de acompanhá-los em eventos acadêmicos e científicos, congressos, reuniões da ANPED.

O fundamental para o êxito do processo de orientação

Entre os aspectos apontados pelos orientadores para que o orientando obtenha êxito na elaboração da dissertação, identificamos os seguintes pontos categorizados segundo sua natureza: atitudinal, cognitivo, administrativo e temporal.

- a) Atitudinal: é importante o orientador ser responsável, estimular a autonomia do orientando, ler e devolver os comentários o mais rápido possível, estar disponível para receber o orientando, ser parceiro, não ser autoritário, valorizar a interlocução, considerar as circunstâncias pessoais do orientando, estar sempre atualizado com as temáticas de trabalho, integrar os orientandos para que se apoiem mutuamente. Cabe ao orientando, por sua vez, ter compromisso e responsabilidade, desenvolver uma pesquisa que seja parte de seu projeto de vida e que tenha continuidade. Compete a ele ser crítico, ter disposição para ler, reler, fazer e refazer o texto quantas vezes for necessário, ser autônomo, ser ético na pesquisa, ser apaixonado e seduzido por seu objeto, estabelecer uma sintonia com o orientador sem subserviência, entre outros aspectos.

A respeito do estabelecimento dessa sintonia é oportuno comentar que só acontece quando o orientador não se coloca em um nível mais elevado que o orientando. Quando isto ocorre, o orientando se retrai e não existe um encontro de pessoas, não se estabelece uma relação de cumplicidade que contemple o cognitivo e o emocional, mente e coração. Da mesma forma, o orientando também pode, por várias razões, não conseguir estabelecer essa cumplicidade. A relação é construída pelos dois, que determinam se ela será fechada ou aberta. Podemos dizer, então, que não é só o orientador que constrói a solidão ou a solidariedade.

- b) Cognitivo: é fundamental o orientador garantir a convergência entre seu trabalho de pesquisa e o objeto de pesquisa do orientando, tornar viável a delimitação do objeto, contribuir na seleção de uma bibliografia adequada, fortalecer os pontos fortes de seu orientando e indicar com cuidado os pontos fracos para que ele possa aperfeiçoar-se. O orientando, por sua vez, deve apresentar um domínio razoável da literatura e metodologia para o processo de investigação, ter um projeto viável e disposição para trabalhar; conhecer bem o Estado da Arte do que ele vai pesquisar, dominar a escrita acadêmica, entre outros pontos.

- c) Administrativo: o orientador pode contribuir ao elaborar com o orientando um cronograma de trabalho, ao manter encontros periódicos (presencial ou virtual), ao disponibilizar a chave de sua sala e o acesso ao computador e publicações.
- d) Temporal: é importante que o orientador tenha um tempo reservado para o atendimento em encontros individuais e coletivos, e o orientando também precisa ter tempo disponível para o mestrado e cumprir os prazos acordados. O tempo de mestrado reduzido pela CAPES para dois anos é uma dificuldade apontada por alguns orientadores que defendem o prazo de três anos como um tempo razoável para a conclusão do curso, além das exigências em relação a determinados critérios que mais avaliam do que constroem.

Em relação à instituição, o investimento em alguns aspectos pode contribuir para as condições de produção do orientando. A oferta de um currículo que promova a articulação das diferentes áreas com atenção especial para o desenvolvimento da pesquisa e a produção da dissertação, atividades programadas ou seminários integrados em que os objetos sejam trabalhados com saberes e colegas afins para se ter produções coletivas. Negociar a distribuição de carga horária do orientador na graduação com a pós-graduação, evitando a sobrecarga de trabalho. Há alguns pontos importantes reconhecidamente não efetivados por falta de verba destinada à universidade pública, vítima do enxugamento da política de Estado mínimo, imposta pelo projeto neoliberal, como a construção e funcionamento de uma biblioteca setorial própria e atualizada com bons títulos, de um centro de documentação, de salas de estudo de boa qualidade, equipamentos e ambientes com internet, disponíveis para o uso do orientando, apoio financeiro para o orientando apresentar seu trabalho em congressos. Isto motiva e faz o aluno produzir, contribuindo na elaboração do trabalho acadêmico.

Sobre os pontos citados, consideramos digno de nota o depoimento do professor Cláudio sobre o papel da instituição quanto à *“participação do orientando nos processos avaliativos da orientação que não existe, a não ser que o orientador crie o espaço para a avaliação, o que também não existe. Necessidade de uma avaliação coletiva e individual da interação orientador-orientando durante todo o processo”*.

A professora Beatriz aponta para a necessidade de haver compreensão por parte das coordenações, pois *“o professor é um só, que precisa de tempo para desenvolver as ações, fazer reflexão e pesquisa. Tem exigência, mas não condições de cumpri-las”*.

Apesar de reconhecer a falta de infra-estrutura em geral, o professor Glauber considera que isto não influencia a cultura acadêmica. Para ele, as *“dificuldades maiores estão no laboratório, em um ambiente acadêmico mais propício, uma cultura acadêmica de alunos e professores, pois a participação é pequena e influencia. Quanto à falta de bolsa, isto não influencia, embora facilite na qualidade do trabalho”*. Sobre a falta de bolsa, a professora Sílvia também concorda que ela *“não afeta a produção da dissertação”*.

Apesar de estimular a produção e a busca de apoio para publicação, é o professor quem tem de *“se virar para publicar, correr atrás”*, afirma o professor Ernesto.

Dos dezoito orientadores a professora Amália foi a única a afirmar que o êxito do trabalho do orientando *“independe da instituição”*.

Vale registrar o depoimento do professor Régis sobre a importância de um trabalho solidário. Para ele o curso deve substituir as disciplinas obrigatórias ou optativas por seminários integrados ou atividades programadas, trabalhando o objeto com saberes e experiências afins para termos produções coletivas, pois *“a produção individualizada, em todos os sentidos, perde a qualidade social”*, completando ainda que a oferta do curso deve existir nos três turnos de forma igual, como também a secretaria do curso, a direção da FE, as chefias de departamento, a coordenação, inclusive a estrutura da Reitoria.

O trabalho solidário é também defendido pela professora Beatriz que acredita que, se o trabalho for coletivo, *“facilita e fica mais rico”*.

Todavia, é o professor Régis quem toca no ponto nevrálgico de nossa preocupação: a necessidade de *“haver uma sintonia entre o objeto de estudo, atividades programadas, seminários, professores e colegas desde o início”*, ou seja, é fundamental o compartilhamento solidário entre todos do Programa, não só entre orientador-orientando, mas entre orientadores e orientadores, orientandos e orientandos, orientandos e orientadores, pois a superação de uma postura solitária é o caminho para o crescimento de todos.

Considerações finais

Sabemos que o título de doutor é um dos pré-requisitos para o professor tornar-se um orientador. Será que somente essa condição garante um bom trabalho de orientação? Existe um senso comum na universidade de que todo doutor está preparado para ser um

bom orientador. Entretanto, como defende Haguette (1994), todo orientador deve ser um pesquisador, com domínio de pesquisa, produtor, autor e ter publicação. Ser doutor, vivenciar a pesquisa, publicar, expor-se à opinião e à crítica acadêmica são requisitos indispensáveis para o exercício da orientação, pois o orientador se faz num processo de formação continuada.

Até hoje não existe uma preocupação na academia em ofertar aos orientadores de seus Programas espaço para a reflexão e discussão em seminários, congressos, cursos, por exemplo, sobre o trabalho docente, tendo como foco a formação do orientador e sua relação com o processo de orientação e o orientando.

Essa constatação nos leva a pensar sobre o que é importante no processo de formação docente para que possamos ser orientadores. Discutir esta questão coloca-nos diante do desafio de procurar nos próprios orientadores respostas que nos forneçam elementos de análise para nosso estudo, numa tentativa de vislumbrar possibilidades de que o trabalho solitário realizado pelo orientador possa alimentar-se e crescer com a reflexão, o debate e o compartilhamento de experiências por meio de uma relação solidária entre seus pares.

Por fim, identificamos que os maiores ganhos para os orientadores em relação ao trabalho de orientação estão na possibilidade de transformar e ser transformado pelo orientando e pelas pessoas com quem convivem e de transformar as relações sociais; ver os ex-orientandos assumindo docência em universidades, tendo sucesso profissional; contar com a participação do orientando no grupo de pesquisa após a conclusão do curso; ter a possibilidade de integração acadêmica entre os colegas de nossa instituição e de outras instituições, produzir e publicar com o orientando.

Para nós, a base da relação deve ser a cumplicidade regulada pelo respeito ao papel de cada um, pelo cumprimento dos deveres de ambos. Assim, deve haver uma parceria, na qual as experiências de cada um devem ser valorizadas.

Para que isso ocorra, o entendimento entre orientador e orientando acontece, como dizia Freire (1996), por meio do diálogo, pautado no respeito à autonomia do orientando e à personalidade de cada um, na troca de opiniões.

A dedicação do orientador e do orientando é uma via de mão dupla. Organização, disponibilidade, interesse, satisfação por parte do orientador são aspectos que se reforçam quando o compromisso e a responsabilidade do orientando correspondem à

dedicação do orientador. Daí a importância da auto-avaliação de ambos, ao longo do processo.

A solidão curricular observada nas áreas de concentração manifesta-se na oferta de disciplinas fragmentadas e na falta de um eixo norteador entre a área e a linha de pesquisa, entre os orientadores e orientandos das linhas de uma área, como também das diferentes áreas de concentração do Programa, pois a solidariedade vem sendo praticada no âmbito da relação orientador-orientando e no grupo de estudo coordenado pelo orientador.

Assim, esperamos que nossa investigação contribua para instigar o debate entre os atores envolvidos, chamando a atenção para a importância de rompermos as “paredes grossas” que nos isolam.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 165-185

CASTRO, Cláudio de Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, E. de O. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 45-66

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa, Portugal: Asa, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.1, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Lições de ato de orientar e examinar dissertações e teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura escrita. Escrita criativa. São Paulo. Passo Fundo: Plexus e EDIUPF, 1997. v. II.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p.157-169, jan./dez. 1994.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Análise de dificuldades na elaboração de teses e dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade do aluno. In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNICAMP, 1., 1985, Campinas. *Trabalhos apresentados...* Campinas, SP: Unicamp, 1985. (mimeo)

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 45-66.

_____; BIANCHETTI, Lucídio. Orientação de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu, 2006. 1 CD-ROM

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163

WARDE, Mirian Jorge. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura escrita. Escrita criativa. São Paulo. Passo Fundo: Plexus e EDIUPF, 1997. v. II.

ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 329-335