

---

**Notas sobre os estudos do processo de orientação entre orientador e orientando: dos modelos de universidade a uma reflexão dialógica na pós-graduação *stricto sensu* brasileira no contexto do Mestrado Profissional (PROFLeTRAS)**

**Notes about the studies of the guidance process between supervisor and advisee: from university models to a dialogic reflection in *stricto sensu* Brazilian postgraduate studies in the context of the Professional Master's Degree (PROFLeTRAS)**

**Apuntes sobre el proceso de orientación entre orientador y orientando: de los modelos de universidad a una reflexión dialógica en la pos graduación *stricto sensu* brasileña en el contexto da la maestría profesional (PROFLeTRAS)**

Wallace Dantas<sup>1</sup>



<http://orcid.org/0000-0002-9716-644X>

Eliete Correia dos Santos<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa já concluída e que tem como objetivo geral investigar, à luz de uma perspectiva dialógica do discurso, o processo de interação verbal entre orientando e orientador no contexto de um mestrado profissional (MP) (PROFLeTRAS), de uma universidade pública brasileira. Neste texto, é apresentada a parte da revisão da literatura, a partir dos conceitos de universidade, dando destaque àquele que fundamenta a criação da pós-graduação brasileira e chegando a notas que tratam de tal processo de orientação sob a égide de pesquisas já realizadas em especial no âmbito da pós-graduação acadêmica e na área de educação. Em outro momento, propomos um conceito para o que pode ser entendido como orientação acadêmica – numa vertente bakhtiniana. Os resultados preliminares apontam para a necessidade

---

<sup>1</sup> Aluno regularmente matriculado no Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Mestre em Linguagem e Ensino/UFCG. E-mail: wallacedantaspb@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação Contemporânea pela UFPE. Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. Professora colaborada do Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino da UFCG. Professora permanente do Mestrado Profissional em Formação Docente da UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Interação e Enunciação–GPLEI. E-mail: professoraeliete@hotmail.com

de se compreender o protagonismo desses sujeitos sociais – orientador e orientando - no contexto do MP que é onde o professor da educação básica está a desenvolver sua pesquisa de cunho aplicado.

**Palavras-chave:** Relação orientador-orientando. PROFLetras. Círculo de Bakhtin.

**Abstract:** This article has as objective to present a part of a research already concluded that has as general aim to investigate, in the light of a dialogical perspective of discourse, the process of verbal interaction between supervisor and advisee in the professional master's context (PM) (PROFLetras), of a Brazilian public university. In this text, the part of the literature review is presented, from the concepts of university, highlighting the one that underlies the creation of Brazilian postgraduate studies and reaching notes that deal with such an orientation process under the aegis of research already carried out in special in the field of academic postgraduation and in the education area. In other moment, we propose a concept to what can be understood as academic orientation – in a Bakhtinian vein. The preliminary results point to the need of understand the protagonism of these social subjects – supervisor and advisee – in the context of the PM, which is where the basic education teacher is developing his applied research.

**Keywords:** Supervisor-advisee relation. PROFLetras. Bakhtin's Circle.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar parte de una encuesta ya concluida y que tiene como objetivo general investigar, a la luz de una perspectiva dialógica del discurso, el proceso de interacción verbal entre orientando y orientador en el contexto de una maestría profesional (MP) (PROFLetras), de una universidad pública brasileña. En este texto, es presentado la parte de la revisión de la literatura, a partir de los conceptos de universidad, dando destaque aquel que fundamenta la creación de la pos graduación brasileña y llegando a los apuntes de que tratan tal proceso de orientación acerca de la égida de encuestas ya realizadas en especial en el ámbito de la pos graduación académica y en el área de la educación. En otro rato, proponemos un concepto para lo que se puede ser entendido como orientación académica – en una vertiente bakhtiniana. Los resultados preliminares apuntan para la necesidad de comprenderse el protagonismo de esos sujetos sociales – orientador y orientando – en el contexto de la MP que es donde el profesor de la educación básica está desarrollando su investigación de cuño aplicado.

**Palabras-clave:** Relación entre orientador y orientando. PROFLetras. Circulo de Bakhtin.

“Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com  
a palavra do outro é fundamental  
Para o processo pedagógico.”  
(SANTOS, 2013, p. 5)

## **Introdução**

Pensar a formação docente no século XXI não é apenas pensar a práxis desse professor na sala de aula, enquanto construtor de um conhecimento atual e que se transforma a cada momento, mas é entender como esse professor se forma, quais perspectivas teórico-metodológicas fundam suas aulas e como ele se constrói teoricamente para ser educador em ação constante.

Nesse sentido, ao refletir sobre a formação docente, compreendemos que devemos buscar, no âmbito universitário, como esse professor está sendo formado para exercer sua profissão, em especial no contexto da educação básica brasileira. Essa formação é construída por pesquisas acadêmicas as mais diversas, imersão no universo acadêmico de um modo geral, mas, e principalmente, influenciada pelo processo existe entre orientando (professor enquanto estudante universitário e, em especial, na pós-graduação profissional) e orientador.

Para compreender esse processo de orientação entre orientando e orientador, no contexto de um mestrado profissional (MP), de uma universidade pública brasileira, nasce a pesquisa que propomos e que, neste artigo se mostra por meio de uma revisão de literatura cara aos estudos do processo de orientação. Entendemos que os professores da educação básica, que são alunos de um mestrado profissional, são marcados pelas relações acadêmicas com seus orientadores, afinal, como bem apontam os estudos dialógicos do discurso (e que servem de fundamento para este artigo) as interações entre os sujeitos são permeadas de ideologias, posições axiológicas, atreladas a atos éticos e responsáveis.

Diante dessas considerações, esclarecemos que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são alunos regularmente matriculados no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) ao lado de seus respectivos orientadores<sup>3</sup>. Este artigo, porém, busca apresentar, mesmo sendo parte integrante de uma pesquisa maior, o que já se tem pesquisado sobre esse processo de orientação na PG *stricto sensu* brasileira.

Este texto, por fim, apresenta a seguinte organização: em um primeiro momento, apresentamos as origens, os modelos de universidade (em especial, os que influenciaram as universidades brasileiras), chegando à PG no contexto dos MP. Noutro momento, tratamos de refletir sobre os estudos que versam sobre a temática aqui proposta, apresentando um conceito dialógico sobre o que é “orientação acadêmica”, associando-o às orientações no MP. As considerações finais deste artigo, por fim, ainda são, na verdade, inconclusivas.

### **Origens, modelos de universidade e a universidade brasileira (graduação e pós-graduação com os mestrados profissionais)**

Apesar de não ser nosso foco apresentar uma historicidade da universidade brasileira (a partir do contexto mundial que muito influenciou nosso ambiente acadêmico), parece-nos importante, ao menos, apontar quais modelos influenciaram a criação de nossas universidades para, assim, compreendermos os moldes atuais da orientação na pós-graduação brasileira.

Antes, porém, é importante entendermos, historicamente falando, que o surgimento da universidade se dá por volta do século XI, na cidade de Bolonha, na Itália<sup>4</sup>, que já vivenciava uma

---

<sup>3</sup> Nossa pesquisa de mestrado está vinculada a uma pesquisa maior, desenvolvida pelo segundo autor, no contexto do pós-doutorado, vinculada ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD-CAPES-MEC 2013), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

<sup>4</sup> É importante deixarmos claro que tomamos como início da Universidade, nos moldes que a conhecemos hoje, o contexto da Europa. No entanto, conforme bem explicitou Botolanza (2017), podemos afirmar “[...] todavia a origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, é contestada e de difícil concordância. Entretanto, seguindo uma ordem cronológica, os registros e marcas apontam a origem da

efervescência cultural devido à “Escola de Artes Liberais” (SIMÕES, 2013), e, nos séculos seguintes, foram surgindo outras várias universidades.

No contexto da Idade Média, o conceito de “universidade” era tido como de prestígio devido à educação da sociedade da época. Conforme Minogue (1981), os homens medievais conceberam a universidade da mesma forma que um artesão pobre considera uma criança brilhante. Nesse sentido, tal cuidado certamente proveio da forte tradição religiosa do Homem enquanto ser divino, tendo a igreja como guardiã de tal pensamento (SIMÕES, 2013).

Conforme Bortolanza (2017), as universidades europeias conservaram seus moldes medievais até o século XVII. À luz de Barreto e Filgueiras (2017), ainda para esse autor, nesse contexto,

A influência da Revolução Científica se fez sentir cada vez mais forte, até que finalmente, no século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica (BORTOLANZA, 2017, p. 4).

Tais transformações acontecem porque, no âmbito universitário, mesmo compreendendo, na Idade Média, a tradição religiosa fundamentando as questões atreladas ao ensino, o saber passa a ser o princípio, tendo agora a preocupação de formar “uma pessoa capaz de aprender e de ensinar”, deixando o saber de ser um dom, uma graça divina, e passando a ser uma atividade que, qualquer pessoa dotada de intelecto, poderia realizar. “[...] O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade.” (BORTOLANZA, 2017, p. 6).

Em contexto latino-americano, a fundação das universidades se deu pela criação da Universidad Autónoma de Santo Domingo, na ilha de Hispaniola, atual República Dominicana, em 1538. Com a fundação da Universidad Nacional Mayor de San Marcos acontece o surgimento da história da universidade do continente americano.

As universidades da América Latina seguiram os moldes das universidades europeias, sendo o modelo francês o que mais identificou as universidades latino-americanas implantadas. A influência europeia aos poucos começou a esmorecer por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica. No século XIX, a forte expansão do ensino superior na América do Norte exerceu pressão nas universidades da América Latina. (ROSSATO, 2005). As universidades dos Estados Unidos proporcionaram inovação na formação dos cientistas e nos cursos de doutoramento habilitando-os para as atividades universitárias e desta maneira se diferenciando do modelo europeu (BORTOLANZA, 2017, p. 6).

Olhando para o Brasil, Simões (2013) à luz de Masetto (1981) afirma que a história do ensino superior em nossas terras ocorre precisamente a partir de 1808 com a Escola de Direito de Olinda

---

universidade ainda na época helênica, quando no ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, localizada nos arredores de Atenas, no bosque de Academos (REALE, 2008).” (p. 3)

(PE), a Escola de Medicina em Salvador (BA) e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro (RJ), em que todas essas “escolas” apresentavam currículos fundamentados no modelo francês<sup>5</sup>. Em meados do início dos anos de 1900 do século passado, surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, com a intenção de formar professores para a escola secundária. O currículo, para que esse processo de formação docente acontecesse, era formado a partir do esquema “3 + 1”, correspondente a três anos de disciplinas de uma área específica, mais um ano de disciplinas pedagógicas<sup>6</sup>. Percebemos a formação de tradição europeia, enfatizada por uma cultura geral e conhecimentos pedagógicos. Tal panorama prevaleceu até a década de 1970<sup>7</sup>, quando da implementação da Lei Nº 5.540/1968, chamada de Reforma Universitária, totalmente inspirada no modelo norte-americano e que, conforme Sampaio (1991) e Bortolanza (2017) ainda influencia o sistema universitário brasileiro, mesmo diante de várias e novas leis e resoluções que buscam “aprimorar” o nosso sistema de ensino universitário.

Concordamos com Alves (2008) para quem, principalmente a partir da Revolução Universitária acima citada, o sistema universitário brasileiro passa por transformações, deixando de lado o modelo europeu e se voltando para o modelo norte-americano de caráter pragmático e utilitarista. Para essa autora, a instituição universitária busca associar de forma mais evidente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos aspectos funcionais (serviços), organizando-se de tal maneira que atenda tanto aos interesses da educação superior como da sociedade de consumo (resultados da democracia, da universalização da educação, atrelados ao modelo econômico capitalista). À luz de Teixeira (1964), Alves (2008) diz:

[...] Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. Essa diversidade de funções que a universidade foi tomando nos Estados Unidos mereceu a denominação *Multiversidade*, atribuída por Klark Kerr (Presidente da Universidade da Califórnia) na década de 1960 (ALVES, 2008, p. 52).

Nesse sentido, a concepção norte-americana não apenas influenciou as universidades europeias, mas também as universidades latino-americanas, em especial as brasileiras. Anísio Teixeira,

---

<sup>5</sup> À luz dos ditos de Alves (2008, p. 63), o que se compreende como universidade atualmente, “[...] como instituição que ao mesmo tempo exercita a crítica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultura [...]”, origina-se em solo brasileiro com a criação da Universidade de São Paulo/USP em 1934.

<sup>6</sup> Para uma exposição detalhe quanto a esse currículo a partir do modelo “3+1”, considerando a formação de professores do Brasil, sugerimos a leitura de Gatti (2010).

<sup>7</sup> Lembrando que o ensino superior no Brasil só veio adquirir cunho universitário na década de 30 do século passado (BORTOLANZA, 2017).

no texto “A universidade de ontem e de hoje” publicado em 1964, mostra em detalhes a transformação da universidade, que sai de um isolamento de outrora para “se misturar” à vida presente, movimento esse que acarreta perdas e ganhos, porque

[...] são inúmeras as vozes a chorar pela antiga unidade, pela antiga homogeneidade, pela antiga qualidade, mas a força do tempo é maior e a universidade fez-se não a torre de marfim, mas talvez a de Babel, com atividades intelectuais dos mais diversos níveis, com a mais extrema mistura de cultura teórica e prática e com tamanha população de professores e alunos que já não é mais uma comunidade, mas várias e contraditórias comunidades lembrando mais a cidade que o antigo claustro conventual da velha Oxford (TEIXEIRA, 1964, p. 5).

Tal saudosismo, como bem frisou Alves (2008), nos faz lembrar que ainda algumas diretrizes querem preservar um “reduto elitista da universidade”, mesmo diante da tamanha diversidade que, por natureza, constitui o nosso país. Na visão dessa autora, essa questão ainda é polêmica e se mostra evidente no Brasil atual a partir de dois perfis concebidos de universidades: um, mais exigente e regulado, que alia o modelo humboldtiano<sup>8</sup> (ensino, pesquisa e extensão) ao napoleônico ou francês, pensando a formação de quadros profissionais extremamente qualificados, com vistas a atender à burocracia estatal; enquanto outro modelo, mais pragmático e utilitário, como o norte-americano, servindo ao mercado.

Considerando tais abordagens e modelos, a partir da concisão na gênese da universidade (mundo e Brasil) que apresentamos até este momento, compreendemos que tais modelos, diretamente, influenciaram os moldes constitutivos da pós-graduação nas universidades brasileiras, concebida muito antes da década de 1960<sup>9</sup>, mas oficialmente criada em 1965 por meio do Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 e que apresenta os seguintes pontos: a) definição dos cursos de pós-graduação; b) origem histórica da pós-graduação; c) necessidade da pós-graduação; d) conceito de pós-graduação; e) um exemplo de pós-graduação: a norte americana; f) a pós-graduação

---

<sup>8</sup> Conforme Alves (2008, p. 49), “[...] Seguindo essa forma de pensar, a universidade alemã seria, antes de tudo, a universidade da ciência, que descansa sobre si mesma e não uma universidade de saber aplicado e das profissões. O saber não se inclina ante a instrumentalização. [...]”. Nosso objetivo não é discorrer para os vários modelos influenciadores de universidade, tanto é que nos detemos a mencionar, principalmente, dois deles. Para maiores aprofundamentos, porém, no que diz ao modelo de universidade humboldtiana, promovido por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), sugerimos a leitura da tese da referida autora. Em linhas gerais, na perspectiva universitária de Humboldt, a universidade era um lugar no qual a busca do conhecimento se dava de maneira independente. O modelo por ele proposto implicava na unidade entre pesquisa e ensino, para quem, só poderia lecionar na universidade quem, ao mesmo tempo, pesquisava.

<sup>9</sup> Em 1930, por meio da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos propôs, fundamentado no modelo europeu, a criação da pós-graduação brasileira. Na década de 1940, o termo “pós-graduação” aparece pela primeira vez no artigo 71 do Estatuto das Universidades Brasileiras. Na década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, foi iniciada uma política nacional da pós-graduação brasileira. Na década de 1960, porém, a institucionalização oficial acontece (ALVES, 2008).

na Lei de Diretrizes e Bases; g) a pós-graduação e o estatuto do magistério; h) definição e características do mestrado e do doutorado.

Como podemos observar é o modelo norte-americano que pauta a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil, inclusive no que concerne a criação e funcionamento de mestrados e doutorados, níveis da pós-graduação de pesquisa e acadêmica, constituindo o *sensu stricto*, diferenciado do *sensu lato*, formado por todo curso de especialização e aperfeiçoamento seguidos da graduação – conforme parecer.

Nesse sentido, quase 30 anos depois, no final da década de 1990, por meio da portaria N° 080 de 16 de dezembro de 1998, temos, em solo brasileiro, a oficialização dos mestrados profissionais (MP) previstos no Parecer Sucupira<sup>10</sup> N° 977/65. Falamos aqui oficialização, porque conforme parecer já há possibilidade, tomando como base o modelo norte-americano de universidade, de se criar esse tipo de estudo pós-graduado.

Conforme portaria 080 de 16 de dezembro de 1998,

Art. 2° - Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1999, p. 1-2).

---

<sup>10</sup> “Newton Sucupira, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e considerado o patrono da pós-graduação no país, morreu aos 86 anos no Rio. Em 1966, um parecer do Conselho Federal de Educação organizou o sistema de pós-graduação dividindo-o em duas categorias — *stricto sensu*, que visa prioritariamente à formação do pesquisador, e *lato sensu*, dirigido à especialização profissional — e estabelecendo as categorias de mestrado e de doutorado, sem que a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda. O marco legal, que propiciou o crescimento ordenado da pós-graduação brasileira, ficou conhecido como Parecer Sucupira, alusão a seu relator. Nascido em Alagoas, formado em direito e em filosofia, Newton Sucupira atuou até 1990 como professor da Fundação Getúlio Vargas e da UFRJ.” – Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/morre-newton-sucupira/> . acesso em agosto de 2022.

A partir dessa constituição do que passa a ser um “mestrado profissionalizante”, apenas em 2009, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>11</sup>, é que temos uma caracterização do MP, por meio da Portaria N° 17 de 28 de dezembro de 2009, afirmando, dentre outras coisas, que o MP deve focar em assuntos de interesse público, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil, por meio da difusão, produção e aplicação do conhecimento, de métodos, bem como da redação científica de trabalhos que primam pela resolução de problemas específicos do mundo do trabalho e do sistema de produção de bens e serviços, à luz de uma pesquisa aplicada voltada à inovação tecnológica, produtos e processos, seja no setor privado quanto público, com o aumento de uma produtividade que seja capaz de solucionar problemas existentes na sociedade vigente (CONTO; NUNES, 2017).

Diante dessas informações até aqui apresentadas e fundamentais para a investigação que propomos, e entendendo que a profissionalização, bem como pesquisas voltadas ao prático e ao utilitário fundamentam-se num modelo de universidade originado próximo da nossa América, assim como o entendimento, mesmo que breve, dos aparatos legais que norteiam a criação da pós-graduação brasileira, em especial os mestrados profissionais, no ponto a seguir, deteremos nosso olhar para a relação de preparação existe entre o orientador e o orientando, no âmbito de estudos pós-graduados, a partir de um “estado da arte” de pesquisas que (re)pensam essa relação.

### **O desenvolvimento profissional docente: algumas reflexões bakhtinianas para a proposição de um conceito**

Neste artigo, compreendemos que a relação Orientador-orientando, no contexto dos mestrados profissionais, é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, considerando que esse sujeito social exerce dois papéis: professor na educação básica e aluno de pós-graduação. Nesse sentido, entendemos que a relação entre o Orientador e o orientando pode ser pensada como um dos fatores influenciadores nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, concebendo o ser como social e histórico (FERREIRA, 2020).

Com isso, concordamos com Marcelo García (1999; 2009) para quem o desenvolvimento profissional docente (doravante DPD) é uma denominação adequada para o professor enquanto profissional de ensino. É um processo, ainda para esse autor, que deve ser compreendido na direção

---

<sup>11</sup> Para Alves (2008, p. 77-78), “[...] a criação da CAPES e do CNPq, no ano de 1951, é um marco na organização da pesquisa no Brasil, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento, avaliação e fomento. De acordo com Cunha (1983), a Campanha Nacional (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto n° 29.741, de 11 de junho de 1951, para a distribuição de bolsas de estudos no Brasil e no exterior, no sentido de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país” (Cunha, 1983, p. 159).”



de se procurar a identidade profissional, que sofre influencia das reformas políticas, crenças, escolas, etc. Marcelo García (2009) defende que a construção profissional docente ocorre e se desenvolve no decorrer dos processos da vida. E, neste texto, o processo de formação docente no âmbito de um MP, bem como a relação Orientador-orientando são fatores decisivos que, a nosso ver, influenciam sobremaneira a práxis de um educador.

Significa, então, que o sujeito professor e aluno da PG é um ser plural, múltiplo, social. Em termos bakhtinianos, é um ser dialógico, que não pode ser entendido fora dos contextos nos quais se encontram. Com isso, para além das compreensões apresentadas de Marcelo García (1999; 2009) e Ferreira (2020), somam-se as bases teóricas advindas do Círculo de Bakhtin que nos fazem entender, de forma mais consistente, tanto a relação que se dá na academia entre os sujeitos Orientador e orientando (no âmbito dos MP), bem como os desdobramentos dessa relação na práxis do professor no âmbito da educação básica.

É inerente, assim, afirmamos que essa relação é um ato ético, responsável e responsivo

[...] porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um completo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [...] (BAKHTIN, 1993, p. 21).

Em outras palavras, a partir do que nos diz o próprio autor russo, o ato é o aspecto geral do agir humano, geral no sentido de estar atrelado à “vida inteira”, é uma ação singular realizada pelo ‘eu’ no mundo que é histórico e social. Os atos, por sua vez, podem ser compreendidos como os aspectos particulares do ato, ou seja, “eu executo atos” e cada ato que forma o ato é um momento que constitui a vida do sujeito, à luz da citação, o “eu”. Conforme o próprio Bakhtin (1993, p. 23), “e tudo é um ato ou ação que eu realizo – até mesmo o pensamento e o sentimento”.

É perceptível em *Para uma Filosofia do Ato* (doravante PFA)<sup>12</sup> que todos os atos que compõem o ato apresentam alguns elementos: o sujeito que age, um lugar no qual esse sujeito age e o momento histórico e social no qual esse sujeito age. Tais elementos são perceptíveis tanto nos atos realizados com outros sujeitos presentes, quanto nos atos realizados quando outros sujeitos não estão presentes, aos atos cognitivos desprovidos de expressões linguísticas etc. Podemos tratar, com isso, do que chamaremos aqui de uma “tríade indissociável”, tendo em vista que o ato responsável é constituído pelo agente, pelo processo e pelo produto. Diante disso, conforme bem falou Sobral (2009, p. 24), podemos entender que “[...] Falar de ato, portanto, pressupõe dois planos, um plano de generalidade,

---

<sup>12</sup> “Para uma Filosofia do Ato” escrito de Mikhail Bakhtin, da década de 1920 e publicado pela primeira vez em 1986. Conforme Brait (2016), PFA é um dos textos mais difíceis de toda a obra do Círculo, devido ao seu teor altamente filosófico e ao diálogo polêmico estabelecido com diversas correntes filosóficas.

dos atos em geral, e um plano de particularidades, de cada ato particular, planos esses que estão necessariamente interrelacionados.”

Temos que deixar claro que tais planos (geral e particular) são categorias filosóficas (FARACO, 2009) e Bakhtin considerava cada uma delas em PFA ao distinguir o “conteúdo do ato” – aquilo que o ato produz ao ser realizado, e o “processo do ato” – aquilo que o sujeito realiza (operações) para produzir atos. Nessa concepção bakhtiniana, vemos, então, o processo, o produto e o agente como elementos que constituem o ato. Percebemos que o agente do processo, e não apenas o processo e o produto (o ato por si mesmo), é tido como importante. Além disso, as características singulares de cada ato são consideradas também como importantes, pelo fato de que, para o autor russo, a vida e o mundo concreto, que é histórico e social, são a vida dos sujeitos concretos, que realizam atos concretos e irrepetíveis. É a vida prática, em outros termos. E essa vida é entendida em PFA como sendo de cada sujeito, constituída por uma sequência de atos concretos, singulares e irrepetíveis, atos únicos, que não são, em hipótese alguma, iguais aos outros já realizados ou que ainda se realizarão, tendo apenas alguns elementos comuns com outros atos já realizados e que se realizarão, compondo, então, o ato.

Para Bakhtin (1993, p. 46),

O ato responsável ou ação, sozinho, supera toda hipótese – porque ele é, afinal, a atualização de uma decisão – inescapável, irremediável e irrevogavelmente. O ato realizado responsabilmente é um resultado ou soma final, uma consumada conclusão definitiva. O ato realizado concentra, correlaciona e resolve dentro de um contexto unitário e único, e, desta vez, *contexto final*, tanto o sentido como o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável. O ato realizado constitui uma passagem, *de uma vez por todas*, do interior da possibilidade como tal, para o que ocorre uma única vez.

Como podemos observar, para Bakhtin, o ato concentra o sentido, o fato, o universal, o individual, o real e o ideal, porque, conforme afirmamos anteriormente, para ele, o ato está atrelado ao social e ao histórico, sendo irrepetível, mesmo havendo alguma relação com outros atos já realizados ou que se realizarão. O ato realizado pelo sujeito se constitui para a possibilidade de algo que acontece uma única vez. Por isso, a crítica do autor russo ao chamado “teoreticismo”, que está relacionado a várias teorizações filosóficas e a outras que apagam a especificidade de cada ato. Bakhtin mesmo afirma que não há nada, de dentro do próprio ato, tomado em seu todo indivisível, que seja subjetivo e psicológico. Significa dizer, para usar o discurso do próprio teórico, que “O ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional; ele é *responsável*. A racionalidade é apenas um momento da responsabilidade.” (BAKHTIN, 1993, p. 47 – grifos do autor).

Essa responsabilidade, como podemos ver em toda a leitura de PFA, está atrelada ao componente do “Ser-evento” – responsabilidade dos atos em função da situação histórica e social. Na

visão do próprio Bakhtin (1993), fora do ato não há realidade, nada é real. Para ele, o ato se desenvolve em um mundo ímpar, singular, vivido de maneira concreta pelos sujeitos.

Bakhtin (1993) compreende o ato como “ato-efeito”, portanto, ato em processo de realização. Concordamos com Sobral (2009, p. 29), quando fala do “ato-efeito” em que são encontradas duas implicações nisso: a primeira, que o agente age em uma situação concreta, organizada, à luz de práticas sociais e históricas, que limitam possibilidades de atos e de forma de concretização/realização de atos; a segunda, tais circunstâncias específicas devem ser consideradas em todo e qualquer entendimento de atos, tendo em vista que sem elas os atos são incompreensíveis. Essas práticas nos levam a entender que temos grupos humanos e não humanos isolados, situações reais e concretas, intenção do humano/sujeito de realizar atos e, por fim, realizações concretas segundo formas de aceitação da realização.

Destacamos o sujeito ético, pensando em responsabilidade ética (atitude ativamente responsável) e responsividade aos outros sujeitos. Bakhtin afirma que “não há alibi na existência”, fazendo-nos entender que os atos realizados pelo humano/sujeito são de sua inteira responsabilidade, sendo também responsivos aos outros sujeitos no contexto das práticas nas quais os atos são realizados.

É pensando nessa responsabilidade e nessa responsividade quanto aos outros sujeitos, que concordamos com o autor russo que o mundo é concretamente individual, real e irrepitível, formado também por momentos comuns – “não no sentido de conceitos universais ou leis, mas no sentido de momentos ou constituintes em suas várias arquitetônicas concretas” (BAKHTIN, 1993, p. 71).

Essa arquitetônica concreta desse mundo real, no qual o ato responsável é realizado, não é um mero esquema abstrato, mas é o plano concreto do mundo de uma ação ou ato único. Neste contexto, o teórico russo nos apresenta essa arquitetônica que é formada por aquilo que ele mesmo chama de “os momentos básicos concretos de mútua construção da ação ou de um ato unitário”. Vejamos:

**Figura 1:** Arquitetônica bakhtiniana



**Fonte:** Bakhtin, 1993, p. 71-72

O “eu-para-mim” diz respeito ao eu voltado para mim mesmo; o “outro-para-mim” atrela-se à iniciativa do outro de se aproximar de mim; o “eu-para-o-outro” diz respeito à minha iniciativa de querer ou realmente me aproximar do outro. Para Bakhtin (1993), esses pontos básicos arquitetônicos e indissociáveis compõem o mundo real, constituído do ato realizado de maneira responsável e responsiva. Podemos falar, então, de valores científicos, estéticos, políticos e religiosos. Esses valores espaço-temporais, além de todos os valores de conteúdos, são atraídos e concentrados em torno desses momentos da arquitetônica bakhtiniana; momentos esses que são centrais e emocionais-volitivos: o eu, o outro e o eu para o outro.

[...] Bakhtin considera legítimo que o eu saia de si para aproximar-se do outro, e vice-versa, mas afirma enfaticamente que essa saída deve ser sempre seguida de uma “volta a si”: aquele que se põe no lugar do outro e não volta ao lugar que lhe pertence é infiel a si e ao outro! Porque cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar e irrepitível, insubstituível no mundo. Portanto, as relações entre sujeitos não submetem os sujeitos, singulares, ao coletivo de sujeitos, despersonalizando-os, e ao mesmo tempo não atribui a cada sujeito a possibilidade de se sobrepor ao coletivo, tornando-se autárquico. Portanto, exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos (SOBRAL, 2009, p. 30).

Significa dizer que seria um ‘ato irresponsável’ o eu chegar ao outro e não voltar a si. Os aspectos sociais e históricos, nessa ausência de regresso do eu, estariam seriamente comprometidos, tendo em vista que, para o autor russo, esse social, esse histórico, esse situado, não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados. A vida não pode ser, então, compreendida nessa irresponsabilidade de um não regresso desse eu, mas deve ser compreendida, de forma consciente, na concreta responsabilidade da ida do sujeito ‘eu’, como também de sua volta, de seu regresso. Essa vida, para Bakhtin (1993, p. 74), nessa saída e nesse regresso, só pode ser compreendida como um “evento em processo”, e não como um Ser enquanto um mero dado. Para Bakhtin, se a vida se afasta de sua responsabilidade não pode ter uma filosofia. Em outras palavras, a vida constituída, do que estamos chamando aqui de “atos irresponsáveis”, será incapaz de ser enraizada, sendo, portanto, “fortuita” – para usar uma palavra do próprio autor.

Quando o sujeito age, no ato, deixa sua “assinatura” tendo, portanto, que se responsabilizar, pessoalmente, por esse ato, inclusive junto à coletividade constitutiva do ‘outro’ (uma pessoa, um grupo social e, em última instância, a humanidade como um todo) no mundo. Para o filósofo russo, esse mundo é visto, ouvido, tocado e pensado, um mundo, portanto, impregnado de “tons emocionais-volitivos da validade afirmada dos valores”. A realidade única e unitária desse mundo, nos ditos bakhtinianos em PFA, é garantida pelo reconhecimento da participação do sujeito, participação essa

que é única no mundo, pelo “não-álibi” nele. Essa participação, quando reconhecida, produz um “dever”: “o dever de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 74 – itálicos do autor russo).

À luz desse dever, o sujeito/agente deve realizar uma valoração/avaliação dos próprios atos realizados, sendo, então, essa valoração o elemento que unifica os atos de sua atividade. Estamos, neste momento, falando de uma avaliação que se deve responsável, na qual se faz presente o processo do ato, o conteúdo do ato e o agente desse ato– sujeito avaliador de seus atos/feitos singulares no contexto da generalidade dos atos/atividades. Devemos entender que nisso o sujeito não está sozinho. O seu agir é, então, uma sequência de atos que caminham entre o geral e o particular, tendo um caráter situado, avaliativo e responsável – pontos que, a nosso ver, constituem por excelência o processo de orientação entre Orientador e orientando, além de se fazer presente na práxis docente nas salas de aula.

No mundo, portanto, os sujeitos são responsáveis pelos seus atos. Além disso, devem valorar, ou seja, avaliar o ato, entendendo que esse ato é de sua intrínseca responsabilidade. O eu não está só. O eu mantém relação com o outro. O outro mantém relação com o eu – e, nessa relação responsável e responsiva, temos o dialogismo, a interação, a palavra como itens que, também, compõem o ato responsável. Nessa arquitetônica, esse mundo concreto e real se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, i. e., de uma constante avaliação por parte do eu. Esse centro, conforme nos diz o próprio Bakhtin, é o ser humano: “tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor em correlação com o homem”, a partir dessa arquitetônica. Assim, “o centro de valor na arquitetônica-evento [...] é o homem como uma realidade concreta afirmada com amor [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 81).

### **Relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e um conceito ético e dialógico dessa relação**

No final do século XX, pouco depois da oficialização dos mestrados profissionalizantes no Brasil (ocorrida também no mesmo século), Lima; Castro e Carvalho (200) publicaram um excelente artigo que, dentre outros, tinha como principal objetivo “apontar caminhos que poderão contribuir para que as nossas universidades, face à inevitável globalização, possam se instrumentalizar de forma coesa, de modo a cumprir sua missão na formação e transformação do homem.” (LIMA, CASTRO; CARVALHO, 2000, p. 8).

Esse texto, apesar de não ter sido escrito pensando exclusivamente nos MP (contexto da pós-graduação), mas na universidade como um todo no contexto do novo século que despontava, traz

pertinentes reflexões que, com mais de 20 anos após sua publicação, permeiam a universidade deste século, século esse no qual os MP estão, cada vez, se firmando no ambiente universitário brasileiro.

Lima, Castro e Carvalho (2000), citando Castro (1997), em forma de tópicos, apresentam algumas perspectivas para a “universidade do futuro”, à luz das discussões da Reunião Anual da “World Future Society”, realizada em São Francisco/EUA em julho de 1997. Dentre os tópicos elencados, chamamos a atenção para o fato de: 1) a universidade ter que se adaptar à sociedade mais ética, moderna e respeitosa; 2) maior presença da universidade na sociedade; 3) revisão de suas práticas de ensino e dos sistemas de informação; 4) criação de universidades virtuais.

Esses autores apontam também, no início do século XXI, estudos como o de Jorge (1998) que mostram uma proposta de educação no contexto universitário emancipatória, como maneira de negar um modelo de sociedade que ‘coisifica’ o homem. Nesse sentido, para Adorno *apud* Jorge (1998, p. 172), a educação é a produção de uma consciência verdadeira, detentora de um significado político. “Assim, a Universidade deve priorizar a formação de homem em construção, nunca a sua reprodução para fins ideológicos ou de determinados grupos hegemônicos.” (LIMA, CASTRO, CARVALHO, 2000, p. 15).

É sobre a égide dessas transformações, pensando nesse humano político e social, observando suas relações sociais no contexto da universidade, que, em especial a partir do início do século XXI, os estudos sobre a relação entre alunos e professores universitários ganham destaque em solo brasileiro, muito embora já encontramos bastante produção ainda no século XX, como podemos ver em Bianchetti (1997), quando publica um artigo versando sobre a orientação dos orientadores educacionais no contexto da “chamada pós-modernidade”.

Bem no início do século XXI, os professores Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado organizam e publicam a obra “A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações”, contendo artigos de renomados pesquisadores brasileiros refletindo sobre o que é ser orientador e a relação deste com seu orientando. A partir de então vários estudos (ALVES, 2008; BIANCHETTI, 2006; 2007; 2008; CURY, 2004; DUARTE, 2006; GARCIA; ALVES, 2002; HOSTINS, 2006; MACHADO; BIANCHETTI, 2006; SAVIANI, 2000, 2002; WARDE, 2002), sejam no contexto dos cursos na área de educação, como também em outras áreas, passam a refletir sobre maneira em aspectos relacionados aos estudos pós-graduados e na relação orientador-orientando.

É importante pensarmos que tais estudos emanaram no início do século XXI, pensando nessa nova configuração de universidade que se vislumbrava, principalmente, a partir de cobranças e das diretrizes impostas pela CAPES, em especial no início da década de 1990 do século XX. (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012). Nesse contexto, com tantas imposições da CAPES, foram relegados a segundo plano determinados valores relacionados à produção de trabalhos mais

aprofundados e qualificados. Nessa esteira, pensando na relação orientando-orientador já tida como algo a se pesquisar nesse início do século XXI, também valores foram sendo perdidos, como o companheirismo, parceria, cumplicidade, traços esses que anteriormente eram mais nítidos, devido ao tempo maior que se tinha pensando nesse processo de orientação. Nesse sentido,

[...] No que diz respeito especificamente às relações entre os envolvidos com a Pós-graduação – orientador e orientando – acabou por prevalecer uma relação mais heterônima, com objetivos produtivistas, encontros mais frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores, motivo este que pode interferir nos índices de insucessos e até de evasão de muitos pós-graduandos (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012, p. 136).

Perante esse cenário de mudanças substanciais nessa relação, a autonomia tanto de trabalho quanto de pensamento dos orientandos terminou também sendo afetada. O orientador passou a se envolver mais no processo de elaboração, criação, além do de orientação, seja da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado. Isso aconteceu, principalmente, pela dinâmica incisiva de prazos impostos pelas diretrizes, em geral do programa de pós-graduação (PPG), que devem ser obedecidas para não prejudicar toda a conjuntura da pós. Com isso, e diante de toda essa realidade, conforme afirmam Alves, Espindola e Bianchetti (2012), a temática da relação orientador-orientando se tornou e tem se tornado relevante, tanto por ser um processo de partilhas educativas, como também por ser construída de conflitos e questionamentos, porque

Sabemos que uma relação salutar e bem conduzida entre orientadores e orientados, em qualquer área acadêmica, é considerada como uma das principais responsáveis pela conclusão de dissertações e teses de qualidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012, p. 136).

Essa relação salutar e bem conduzida, quando não dessa maneira, prejudica o processo acadêmico no âmbito da PG, bem como a vida pessoal e profissional dos envolvidos: orientador e orientando. Quanto ao pessoal, diz respeito às experiências, em geral, emocionais, psicológicas e humanas negativas oriundas dessa relação. No profissional, porque, em especial, no caso do orientando, há de se deixar alguns aspectos da vida em segundo plano para se dedicar à pesquisa em nível de mestrado e/ou doutorado. Então, quando essa relação não é amistosa entre esses sujeitos sociais, muito se perde, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. E, nesses mais de 50 anos da pós-graduação brasileira, apesar dessa temática ser instigante, há ainda poucos estudiosos que se debruçam sobre esse assunto no Brasil (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012).

No contexto do atual século, a pós-graduação enfrenta situações difíceis e que devem ser (re)pensadas sempre. Nóbrega (2018) afirma que a pós-graduação brasileira, em especial a partir do início dos anos 2000, vem evoluindo tanto em termos quantitativos como qualitativos. De modo

bastante atual, em termos quantitativos, conforme dados de 2019 extraídos da Plataforma Sucupira, os números são os seguintes a nível nacional:

**Tabela I** - Programas e Cursos dos Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil avaliados e reconhecidos<sup>13</sup>

Nome	Área de avaliação	Total de programas de PG							Totais de cursos de PG				
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
Letras	Linguística e Literatura	125	42	0	6	0	77	0	202	119	77	6	0
Linguística	Linguística e Literatura	34	4	0	4	0	26	0	60	30	26	4	0
		159	46	0	10	0	103	0	262	149	103	10	0

**Fonte:** Plataforma Sucupira. Acesso em fevereiro de 2021

Como podemos observar na Tabela I, e concordando com Nóbrega (2018), há um avanço considerável no que diz respeito, por exemplo, aos Programas de PG, onde em Letras, temos um total de 125 programas e, em Linguística, um total de 34 – sendo a área de avaliação “Linguística e Literatura”. Para esse quantitativo, temos no Brasil atualmente um total de 10 programas de MP: 6 na área de Letras e 4, na da Linguística. Dentro desses programas de MP, temos um total de 6 cursos na área de Letras e 4, na da Linguística, resultando, assim, em um total de 10 cursos de MP na área de Letras e Linguística. Observamos que, até o momento da escrita deste artigo, não há, conforme esses dados da Plataforma Sucupira, nenhum doutorado profissional e/ou programa de doutorado profissional na área de Letras e Linguística.

Para além desses números, considerando os aspectos qualitativos, ainda conforme Nóbrega (2018), as avaliações propostas pela CAPES, bem como o apoio às pesquisas oriundo de órgãos de fomento contribuíram para a criação de um trabalho bem sucedido na atividade científica, seja nacional ou internacional.

Iniciada na graduação (citamos o caso, por exemplo, da Iniciação Científica/IC), é na pós-graduação que a pesquisa atinge seu ápice, quando da ocasião do recebimento do título de mestre ou doutor por ter defendido uma dissertação ou uma tese respectivamente, podendo, então, atuar na

<sup>13</sup> Para a compreensão dessa tabela, temos que ler: ME = Mestrado Acadêmico; DO = Doutorado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional; ME/DO = Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP = Mestrado Profissional e Doutorado Profissional. Informações retiradas do link <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=4> Acesso em fevereiro de 2021.



pesquisa acadêmica ou em corporações da iniciativa pública ou privada. No entanto, para chegar a esse ponto, inicialmente, o candidato deve ser aprovado numa seleção – que no caso do MP (PROFLeTRAS) corresponde a uma prova de nível nacional aplicada a todos os candidatos. Além disso, há o cumprimento de créditos distribuídos em disciplinas relacionadas ao objeto de investigação do discente de pós-graduação, proficiência em uma língua estrangeira (que dependendo do PG (se acadêmico) pode acontecer durante a seleção ou ser comprovado posteriormente), ser aprovado no exame de qualificação e, por fim, apresentar e defender publicamente a pesquisa/o trabalho realizado junto a uma banca avaliadora.

Tal percurso que em nível de mestrado acontece no prazo, atualmente, de dois anos é guiado, orientado, acompanhado por um professor do referido PPG, seja ele qual for. Daí, compreendermos, conforme Nóbrega (2018, p. 1056), que orientador e orientando são a face mais concreta dos PPG, afinal, é desse trabalho que surgem as pesquisas. Com isso,

Por tudo já descrito, o ponto central do sistema de PG reside na orientação. Complexa, diversificada e, por vezes, difícil de ser definida, a relação orientador-orientando é não apenas extremamente importante para o desempenho de uma PG, mas absolutamente fundamental enquanto parte integrante do processo. Passando por uma gama de pré-condições, da competência à empatia, ela se prende boa parte do sucesso ou insucesso de um pós-graduando, com implicações que podem ser igualmente significativas para seu orientador e para o próprio Programa a que ambos pertencem. Humildade profissional, disposição e compreensão mútuas perpassam a relação (FERREIRA, FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 171).

Podemos perceber o quão importante é essa relação entre orientador e orientando no âmbito da PG, afinal de contas, a CAPES avalia os programas, e o sucesso e/ou insucesso diz respeito ao que se é produzido em números. Porém, para além dos números, há as relações humanas que se entrelaçam nesse processo que, neste artigo, é compreendido como social, dialógico e dinâmico, sendo pautado numa ética necessária (BAKHTIN, 1993; VOLÓCHINOV, 2018)<sup>14</sup>. Acreditamos que para chegarmos à excelência, devemos partir do humano, do lugar no qual os sujeitos se encontram para que possam agir, produzir, escrever e não perecer.

Apesar do estado da arte que ora apresentamos à luz de estudos os mais vastos sobre esse processo; Nóbrega (2018), citando Pithan e Vidal (2013), afirma que há poucos estudos sobre o relacionamento orientando-orientador, além da ausência de clareza no que tange aos procedimentos mais produtivos na/para atuação de ambos.

---

<sup>14</sup> Neste artigo, não é nosso objetivo (e nem faz parte dele), apresentarmos uma abordagem, por mais concisa que seja, sobre as ideias bakhtiniana que fundamentam nossa pesquisa da qual provém este artigo. Para melhor compreensão das ideias de Bakhtin e colaboradores, sugerimos a leitura de Sobral (2009).

Viana e Veiga (2010), trazendo à tona discursos de orientadores, apontam que para esses, as principais dificuldades enfrentadas no processo de orientação com seus orientados dizem respeito a desafios afetivos, profissionais e teórico-metodológicos. Os desafios afetivos estão atrelados à necessidade, muitas vezes, de conhecer a história de vida do orientando, suas expectativas em relação ao curso de PG, visando estabelecer uma relação dialógica e de confiança. No contexto profissional, ainda conforme essas autoras, é primordial, desde o primeiro encontro, definir o tipo de relação que existirá entre ambos, especificando o papel de cada um, além de discutir a proposta de trabalho do orientando. Por fim, no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos, existe a necessidade de se estabelecer aquilo que as autoras apontam como “um contrato pedagógico” para que o trabalho possa caminhar de maneira satisfatória. Viana e Veiga (2010) concluem dizendo que, na visão dos orientadores envolvidos na pesquisa, o tipo de orientação depende de cada orientador, havendo a necessidade de se esclarecer, logo no primeiro encontro, a forma de se trabalhar.

Nesse contexto de dificuldades, barreiras a serem superadas, visões dos sujeitos envolvidos nesse processo, pensamos, afinal, o que é uma orientação acadêmica? Continuando com Viana e Veiga (2010),

A orientação acadêmica é uma relação pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador. Trata-se de uma relação que, apesar de resguardar características gerais por ser dinâmica e envolver pessoas, cada uma com suas subjetividades, se estabelecerá em níveis diferenciados entre o orientador e o orientando, pois como nos lembra Duarte (2005, p. 137) ambos possuem características pessoais e profissionais diferenciadas (VIANA, VEIGA, 2010, p. 222-223).

Como percebido, para essas autoras, o processo de orientação acadêmica é pedagógico e, com elas, concordamos, em especial quando estamos a falar de orientação seja no âmbito de cursos voltados à educação de um modo geral - acadêmicos, seja em cursos de pós-graduação atrelados à educação e de cunho profissional – mestrados profissionais. No conceito acima exposto, percebemos que a “subjetividade” é evidenciada, mostrando a importância de se perceber e dar espaço as individualidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Ampliando tal pensamento, compreendemos a orientação acadêmica, primeiramente como ação pedagógica, desenvolvida no contexto educacional de nível superior, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, mas, para além de uma ação pedagógica, entendemos a orientação acadêmica como uma ação ética, responsável e dialógica, que acontece em um contexto universitário ímpar, social e histórico, no qual os sujeitos envolvidos agem com responsabilidade e com responsividade (para usar termos bakhtinianos), por meio de contatos nos quais o “eu” vai se construindo no “tu” e o “tu” vai se construindo no “eu” (pensando na figura do orientador e do orientando), extrapolando o universo

acadêmico e se fazendo perceber no âmbito social no qual a universidade (ou seria *multiversidade?*) se encontra.

Ser orientador é, antes de tudo, ser humano. Às vezes, o processo de orientação extrapola, conforme nosso conceito, os muros universitários, os espaços das salas acadêmicas nos programas de PG, para, muitas das vezes, auxiliar na condução do gênero acadêmico (SANTOS, 2014), bem como na condução da própria vida do orientando. Por isso, a orientação acadêmica é compreendida neste artigo como um “ato ético”, porque se atrela à vida real dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo dialógico por excelência. Por sermos humanos, sensíveis somos. O nosso eu, então, deve se preocupar com o outro (arquitetônica bakhtiniana o “eu-para-o-outro”) que, por sua vez, se faz em constante interação com o nosso eu. E o nosso eu se faz no outro. É um jogo de relações verbais, ideológicas, sociais, culturais, históricas, responsáveis, responsivas, humanas.

É salutar, nesse ínterim, pensarmos, como bem explicitou Viana e Veiga (2010), na posição do orientando sobre o processo de orientação, afinal, não há orientação sem orientando. A nosso ver, o orientador não orienta sozinho e, a partir desse princípio que parece básico, compreendemos o dialogismo nesse processo. Em termos bakhtinianos, o dialogismo não significa um diálogo entre duas pessoas apenas, mas significa a partilha, a troca e o debate de ideias entre os sujeitos constitutivos no processo de interação verbal. E esses dois sujeitos dialogam constantemente nesse processo, ou ao menos deveriam dialogar sempre.

Segundo Viana e Veiga (2010), um dos problemas apontados pelos orientandos, na pesquisa por elas realizada, foi a falta de disponibilidade do orientador para com a orientação, sempre que o orientando o procurava. A ausência de dedicação e a falta de acessibilidade foram fatores preponderantes para que objetivos pensados pelos orientandos não fossem alcançados.

Para alguns orientadores, o orientando deve ter autonomia e, muitas vezes, essa autonomia significa o orientando ser “deixado” sozinho, na visão desses. No entanto, como bem explicitaram as autoras, há uma diferença entre abandonar o orientando, deixando-o à deriva, e desenvolver nele a autonomia que se exige de um pesquisador em formação. Para essas autoras, desenvolver a autonomia significa estar pronto a orientar, porque autonomia não é deixar o aluno sem orientação. Além desses aspectos, cabe ao orientando entregar no prazo o que for solicitado, bem como elencado por Viana e Veiga (2010), é responsabilidade do orientador a leitura atenta do texto acadêmico para que a orientação aconteça de forma mais contundente. Nessa pesquisa das autoras, a escrita do texto acadêmico se mostra constituída de ensaios e tentativas na intenção de lapidar o texto. Na visão das pesquisadoras, tais idas e vindas do texto devem acontecer pautadas no que elas chamam de “humildade acadêmica” que consiste no reconhecimento de que o conhecimento se constrói justamente nesse processo de idas e vindas.

Outro aspecto a ser observado pelos orientandos, conforme Viana e Veiga (2010), é a observância quanto ao cumprimento do cronograma que, segundo essas autoras, é de responsabilidade de ambos os sujeitos envolvidos no processo e, no atual século, o tempo precisa ser bem administrado. Por fim, outra necessidade apontada pelos estudos dessas autoras na visão dos orientandos diz respeito à necessidade de adequar o projeto de pesquisa à linha de investigação do orientador junto ao programa – em se tratando, em especial de mestrados acadêmicos, nos quais a realidade é, muitas vezes, difusa e incerta já que existe a possibilidade de, no processo de seleção o candidato já apontar um orientador que melhor está atrelado ao projeto proposto na seleção, mas que, ao receber a aprovação, seja remanejado para outro professor, diferente daquele apontado no início da seleção.

### **Considerações (in)conclusivas**

É importante deixarmos claro que os estudos aqui apresentados versam principalmente sobre PPG no contexto acadêmico. Há pesquisas que tratam essa relação entre orientador e orientando em outras áreas do saber, como Contabilidade (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; MACHADO; TONIN; CLEMENTE, 2018); Engenharia de Produção (TRZESNIAK, 2004), no entanto, mesmo diante de pesquisas nessas mais diversas áreas, além do contexto educacional (área de educação), há uma lacuna no que diz respeito aos estudos associados à relação orientador-orientando nos mestrados profissionais, em especial o de formação docente.

É essa lacuna, então, que esta pesquisa pretende preencher, apesar de compreendermos que os estudos de orientação, mesmo com a perspectiva dialógica não se findarão aqui, mas serão ampliados. O dialogismo e a concepção de homem social e interacional (VOLÓCHINOV, 2018) nos parecem profícuas para vermos a orientação de uma maneira que esteja associada à vida acadêmica dos sujeitos envolvidos, para além de aspectos meramente técnicos e/ou conceituais (apesar da escassez desses elementos). Além disso, o processo de orientação entre orientador e orientando, no contexto dos MP, dá-nos a impressão de que está relegado ao esquecimento, talvez, por este tipo de mestrado ser uma forma de pós-graduação relativamente nova, ou, principalmente, porque esse tipo de PPG está associado às questões práticas e profissionais não merecendo, na visão de muitos pesquisadores ainda a devida importância enquanto campo de pesquisa.

Concluimos retomando a epígrafe que escolhemos para abrir nosso artigo, quando, em termos bakhtinianos, a palavra do outro é fundamental para a compreensão de qualquer processo pedagógico. E, no conceito que propomos, entendemos o caráter pedagógico da relação orientador-orientando, mas não apenas pedagógico, mas dialógico, social e formado por uma alteridade que não pode ser esquecida.

## Referências

- ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio-ago. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071> . Acesso em 21 fev. 2022.
- ALVES, V. M. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’**. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91159>. Acesso em: jan. 2022.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).
- BIANCHETTI, L. Dilemas e perspectivas para a atuação dos Orientadores Educacionais no contexto da chamada pós-modernidade. **Cadernos da Aoerqs**, Porto Alegre - RS, v. 1, n.1, p. 28-44, 1997.
- BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. **Forpred**, UnB, março de 2006. Mimeo.
- BIANCHETTI, L. Pesquisadores sobre pressão. Pós-graduação, produção e veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade. **Projeto de Pesquisa**, Florianópolis, julho de 2007. Mimeo.
- BIANCHETTI, L. Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES, n. 41, p. 143-164, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc). Acesso em: 22 fev. 2022.
- BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do conhecimento, 17., 2017, Argentina. **Anais [...]** Argentina, 2017, p. 1-16.
- CONTO, S. F. de.; NUNES, R. da. O documento de área da CAPES e o impacto na gestão de recursos de pós-graduação *stricto sensu*: um estudo na área de comunicação e informação. In: Simpósio Avaliação da Educação Superior, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179380> . Acesso em: 22 fev. 2022.
- CURY, C. A. J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.
- DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.89 -110, jan.-jun. 2006.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20919.071, 2022.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação Orientador-Orientando: o conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 21 fev. 2022.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326> Acesso em: 21 fev. 2022.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de Pós-Graduação (PBPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315> Acesso em 22 fev. 2022.

JORGE, M. T. S. Será o saber escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 163-178, 1998.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. de A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **RAE**, v. 46, p. 99-109, nov.-dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902006000500008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902006000500008) Acesso em: 21 fev. 2022.

LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A. V. de. Caminhos da Universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 8 -27, jan.-jul. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2000000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100002) Acesso em: 21 fev. 2022.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. Orientações de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. F de; MACEDO, D. (org.) **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. 1. ed. Campinas, Alínea/ANPEd, 2006. v. 1.

MACHADO, D. P.; TONIN, J. M. da F.; CLEMENTE, A. Orientador e orientando ideais: similaridades e dissimilaridades na percepção de professores e alunos. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 35, p. 32-47, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2018v15n35p32> Acesso em: 21 fev. 2022.

MINOGUE, K. R. **O conceito de universidade**. Tradução Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora da UnB, 1981.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓBREGA, M. H. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 105-1076, jul.-set. 2018. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000301055&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000301055&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 21 fev. 2022.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808 – 1990)**. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> Acesso em 21 fev. 2022.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP, v. 42, n. 95, jul.-set. 1964, p. 27-47.

TRZESNIAK, P. Qualidade e produtividade nos programas de pós-graduação: a disciplina Seminário de Dissertação. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/25> Acesso em: 21 fev. 2022.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222 – 226, set.-dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079> Acesso em: 21 fev. 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Maxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e Glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

Recebido em: 14 de agosto de 2022.

Versão corrigida recebida em: 9 de novembro de 2022.

Aceito em: 9 de novembro de 2022.

Publicado online em: 22 de dezembro de 2022.

