

## ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: PANORAMA DE UMA ATIVIDADE<sup>1</sup>

*Academic advising: a view over an activity*

ARAÚJO, Karla Daniele de Souza<sup>2</sup>

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes<sup>3</sup>

### RESUMO

Na Universidade, a atividade de orientação acadêmica, constituída entre orientadores e orientandos, pode assumir várias configurações em seu desenvolvimento. Os objetivos do presente estudo foram analisar a atividade formativa de orientação acadêmica, as interações verbais entre os participantes, os sentidos que elas expressam e as formas de construção do conhecimento resultantes desta relação. Para esse fim, realizamos um estudo de caso com uma dupla de orientadora e orientanda de Mestrado em uma Universidade Pública Federal, a partir do qual analisamos os enunciados/discursos proferidos pelos sujeitos na atividade (trabalho real), fundamentados na Filosofia da linguagem (BAJTIN, 1997a) e na Teoria dialógica da linguagem/Análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1997b) e nos pressupostos teóricos da Ergologia (SCHWARTZ, 1998, 2000, 2007, 2010, 2015). As análises sugerem que a atividade de orientação acadêmica levou os sujeitos a lidar com questões institucionais e pessoais, através das normas que regulam suas funções. Observou-se a emergência de dois valores institucionais na atividade: o compromisso com a formação do pesquisador e a produtividade acadêmica. Dentre os valores pessoais, identificamos a busca pela autonomia por parte da orientanda e o valor do cuidado por parte da orientadora; como dupla, ambas demonstraram o valor da colaboração e da responsabilidade compartilhada. Consideramos que os valores destacados representam a vivência de uma ética acadêmica que visa à consolidação da responsabilidade na produção do conhecimento e da responsabilidade com o outro.

**Palavras-chave:** Orientação acadêmica. Ergologia. Teoria Dialógica da Linguagem.

### ABSTRACT

In the University, the activity of academic advising, established between advisors and advisees, can assume several configurations in its development. The objectives of the present study were to analyze the formative activity of academic advising, the verbal interactions between the participants, the meanings they express and the forms of knowledge building resulting from this relation. To this purpose, we carried out a case study with a dyad of advisor and Mastering advisee in a Federal Public University, from which we analyze the utterances/speeches given by the subjects in the activity (real work), based on the Philosophy of language (BAJTIN, 1997a) and in the Dialogical Theory of Language/Dialogical Discourse Analysis (BAKHTIN, 1997b) and in the theoretical assumptions of Ergology (SCHWARTZ, 1998, 2000, 2007, 2010, 2015). The analyses suggest that the activity of academic advising led the subjects to deal with institutional and personal issues, through the norms that regulate their functions. It was observed the emergence of two institutional values in the activity: the commitment to the researcher's formation and the academic productivity. Among the personal values, we identified the search for autonomy by the advisee and the value of care by the advisor; as a pair, both demonstrated the value of collaboration and shared responsibility. We consider that the outstanding values represent

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da tese de doutorado "A atividade de orientação acadêmica: espaço para o encontro, a mudança e a abertura do ser", defendida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karla Daniele de Souza Araújo, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Hennes Sampaio, em março de 2018, no Departamento de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. E-mail: karlaaraujo@recife.ifpe.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mchennes@hotmail.com

the experience of an academic ethics that aims at consolidating responsibility in the building of knowledge and responsibility with the other.

**Keywords:** Scholarly Advising. Ergology. Dialogical Theory of Language.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto específico de cada Universidade, a orientação acadêmica está presente e é legitimada como parte do processo de formação de pesquisadores. Ela se concretiza em torno de duas figuras centrais: orientando e orientador, que estabelecem, entre si, um acordo tácito de trabalho conjunto.

É no ambiente acadêmico da Pós-Graduação que esse trabalho assume várias formas, que oscilam entre os limites do institucional e do individual. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar as diversas configurações da atividade formativa de orientação acadêmica, a partir das interações verbais entre os participantes e dos sentidos que elas expressam.

Para esse fim, realizamos uma análise dos discursos proferidos por orientando/orientador, na atividade (trabalho real) de orientação acadêmica, em nível de mestrado, fundamentados na Filosofia da linguagem (BAJTIN, 1997a), na Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997b) e nos pressupostos teóricos da Ergologia (SCHWARTZ, 1998, 2000, 2007, 2010, 2015). O arcabouço da Análise Dialógica alicerça questões essenciais sobre linguagem e discurso, já que nossa aproximação dos sujeitos deu-se através das interações verbais observadas. O aporte teórico advindo da Ergologia, por sua vez, permitiu-nos observar a organização da atividade, sua história, normas, valores e os modos como os sujeitos desempenhavam seus papéis.

Nessa arena de coconstrução de saberes, esperamos ter contribuído para ampliar a reflexão acerca da orientação acadêmica como espaço formativo, no qual sujeitos sócio-historicamente situados apresentam suas necessidades e, em busca de soluções, estabelecem uma relação discursiva dialógica, confrontando e avaliando pontos de vista, reconstruindo sentidos e compartilhando significados.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo de caso foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Participaram da pesquisa uma professora do PPGL, que será identificada com o nome fictício de Flávia, da área de Linguística; juntamente com uma de suas orientandas de mestrado, sob o nome também fictício de Sofia, que estava no segundo ano do curso.

Para que os sujeitos pudessem agir mais espontaneamente, optamos pelo modelo de observação não participante, em que, como explica Flick (2004), mantém-se distância dos eventos a fim de evitar influenciá-los. Todas as sessões de orientação gravadas em áudio foram transcritas, resultando em três documentos, que registram três sessões de orientação acadêmica. Foram também feitas entrevistas semiestruturadas com a orientadora e com a orientanda, separadamente, registradas com um gravador de áudio e transcritas.

Ao longo das análises, tanto o registro escrito das sessões de orientação quanto das entrevistas obedeceu a seguinte convenção: (P) para a pesquisadora; (S) para Sofia, a orientanda; e (F) para Flávia, a orientadora. Quando nos reportarmos às entrevistas, o

título do quadro indicará “Trecho de entrevista com Sofia/Flávia”; no caso das sessões de orientação, seguiremos a ordem das gravações: “Trecho da Orientação 1/2/3”. Os trechos reproduzidos terão as linhas identificadas numericamente, para que se possa perceber de que ponto da interação foram extraídos.

As transcrições das sessões de orientação e das entrevistas constituíram o corpus de estudo baseado nos diálogos instaurados entre as participantes. Nesse caso, fala-se em enunciados como unidade da comunicação verbal, que refletem “um ato de comunicação viva” (VOLOSHINOV/BAKHTIN 1976, p.9). Recorremos, portanto, à análise dialógica do discurso para explorar aspectos da subjetividade dos sujeitos via linguagem, considerada como uma forma de atividade. Nesse sentido, a análise dialógica do discurso promove “o contato dialógico entre os enunciados”, por trás do qual há “o contato de pessoas, e não de coisas”, e, como propõe Bakhtin (1997b) no texto Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas, apenas nesse nível de análise é possível ir além da mera significação da palavra e atingir verdadeiramente a compreensão do seu sentido. Isso envolve, dentre outros aspectos: a) relacionar contextos, falas dos sujeitos, movimentos de discurso; b) considerar os acentos apreciativos, os aspectos afetivos-volitivos; c) observar os significados e os sentidos construídos no acontecimento do ser<sup>4</sup>, via linguagem, percebendo-os como sentidos inacabados.

### 3 ALGUMAS NOÇÕES DA TEORIA DIALÓGICA

Analisar a atividade<sup>5</sup> de orientação acadêmica envolve, conforme anunciamos no item metodologia, uma aproximação das interações verbais dos participantes, conduzindo nossa investigação à análise das relações dialógicas observáveis em textos e discursos. É, pois, na confluência da ideia acerca da atividade humana (BAKHTIN, 1997b) que se abre um espaço para pensar a relação linguagem e trabalho no âmbito da análise dialógica do discurso (ADD) que se utiliza da metalinguística discursivo-enunciativa como referencial teórico-analítico. Deste ponto de vista, como sugere o linguista e ergologista francês Daniel Faïta (2005, p.100), em seu artigo “A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin”:

a teoria da relação dialógica, emergente nas obras de Bakhtin, oferece perspectivas estimulantes de transposição, ao universo do trabalho, de hipóteses e de noções forjadas em uma abordagem mais ampla, englobando a totalidade das ‘atividades humanas

Isso nos leva a refletir sobre a natureza da atividade e o papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento e no retrabalho de seus objetos de estudo.

Assim sendo, cabe destacar que é na atividade humana de orientação acadêmica, via linguagem, que se constrói a formação dos sujeitos participantes de nosso estudo.

---

<sup>4</sup> Sampaio (2019, p. 3) observa que Bajtin (1997a), ao desenvolver a noção acontecimento do ser, retoma três ideias centrais: “(1) de acontecimento, entendido como um processo de vir-a-ser, que se dá via linguagem, no mundo da vida de fato vivida, no qual se desenvolve o ato ético responsável (do sujeito); e (2) de uma consciência (do sujeito) projetada no ser; (3) de que o acontecimento do ser não é algo pensado: ele é real, tem existência e é completado pela minha ação (de conhecer) e a dos outros.”

<sup>5</sup> Para o filósofo e ergologista francês Yves Schwartz (1998), a própria noção de atividade, para justificar sua pertinência conceitual, convoca uma série de disciplinas, com o propósito de interrogá-las, cada uma individualmente e umas as outras, propiciando uma fecunda reflexão acerca dos paradigmas teórico-metodológicos nestas áreas. Daí a necessidade de recorrer à linguística e, mais especificamente, à análise do discurso, como disciplina que oferece contribuições efetivas para os estudos das atividades do trabalho humano, considerando-se que é na obra Estética da criação verbal que o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997b, p. 279) introduz a noção de atividade, ao referir que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

A seguir, abordaremos alguns conceitos da Teoria dialógica do discurso, revisitando algumas obras de Bakhtin e Voloshinov (BAJTIN 1997a; BAKHTIN, 1997b; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976), que orientarão nossa abordagem acerca do fenômeno estudado.

A primeira delas é a noção de enunciação, a qual estabelece uma ligação de sentido entre a palavra (enunciada) e a situação, tanto imediata como mais ampla, na qual está inserida, conforme sugerido por Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 9), no texto “Discurso na vida e discurso na arte”:

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.

Desse modo, a ideia de enunciação parece englobar todo o evento da interação verbal e seu entorno, transformando-o em algo único quanto à combinação de seus elementos verbais e extraverbais.

Quanto à noção de evento, este é bastante pertinente por evidenciar a singularidade da enunciação, situando os interlocutores numa dimensão de tempo e espaço, o que nos leva à ideia de sujeito histórico. O sujeito histórico é aquele que experiencia o mundo desde seu lugar único e singular, assumindo seus pensamentos e ações como atos éticos responsáveis, dos quais não pode se eximir. Nesse caso, fala-se de ato ético como a própria vivência do sujeito, pois, para Bajtin (1997a, p. 9), “qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético e responsável”, e, conseqüentemente, a vida é um atuar ético permanente. Assim sendo, considerando-se que a enunciação é um evento único e que seus elementos não podem ser reunidos em outra situação idêntica, o enunciado é, pois, irrepetível. Entendendo que todo o enunciado pertence a uma cadeia complexa de outros enunciados, inseridos em uma realidade concreta, ele é passível de ser analisado como parte de uma atividade de linguagem viva, e, como tal, como um “objeto falante”. Tais enunciados, seja de forma mais ou menos explícita, reverberando individualmente ou no coletivo, estão impregnados de julgamentos de valor, revelando a dimensão axiológica da linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976).

Por conseguinte, enfatizamos que as noções teóricas acima aludidas são basilares para uma compreensão da linguagem em sua dimensão histórica e social. São, antes de tudo, conceitos que permitem ao pesquisador pensar o próprio homem, sujeito historicamente constituído, profundamente marcado pelo princípio do dialogismo.

Além disso, outra questão central da Teoria dialógica da linguagem é o pressuposto da existência de relações alteritárias na constituição da intersubjetividade, pois, com dizia Bakhtin (1997b), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Sendo assim, o primado da alteridade, como constitutivo do próprio homem, constitui-se em peça-chave para se pensar uma investigação que, para promover o conhecimento, leve em conta os sentidos construídos a partir da relação do eu com o outro.

#### **4 FUNDAMENTOS ERGOLÓGICOS DA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA**

Por nos depararmos com uma situação de trabalho, recorremos à Ergologia em busca de ferramentas conceituais que nos permitissem compreender os sujeitos em atividade<sup>6</sup>, e que brevemente apresentamos a seguir.

A Ergologia, como aparato teórico, retoma a Ergonomia, disciplina que se estabeleceu em meados do século XX, buscando contribuir para as questões implicadas na adaptação do trabalho às pessoas (TELLES & ALVAREZ, 2004). A nova disciplina, que receberia o nome de Ergologia a partir dos anos 1990, apresentou-se como “um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p.37), aproximando-se do ponto de vista do trabalhador e considerando o permanente debate de normas e valores que envolvem a atividade humana.

Ao considerar a orientação acadêmica como um trabalho, referimo-nos, portanto, à noção ergológica de uma atividade humana em situação real, em que o trabalhador é guiado por protocolos que, associados às singularidades da experiência, criam uma situação dinâmica e complexa, ressignificada a todo instante por esse sujeito. Dessa forma, seguindo a proposta da Ergologia, chamaremos o conjunto de regras e diretrizes que atravessam o trabalhador de normas antecedentes (SCHWARTZ, 1998), o que inclui observar, como destacam Telles & Alvarez (2004): a historicidade constitutiva da atividade, as diversas naturezas das restrições que incidem sobre ela e os valores sociais que ali circulam. A ideia de norma antecedente responde ainda à constatação de que, de fato, o trabalho prescrito nunca corresponde ao trabalho real, que engloba inúmeros movimentos de renormalização, ou seja, adaptações, ajustes feitos a partir das necessidades que vão se apresentando.

Nessa perspectiva, o trabalho é visto como um uso de si por parte do trabalhador, o que lhe exige mais do que a execução de uma tarefa. Esse conceito de uso de si é desenvolvido por Schwartz (2000) e destaca as formas como o trabalhador reorganiza o trabalho, faz escolhas baseadas no encontro (ou embate) de valores institucionais e pessoais.

Percebe-se que os conceitos apresentados até agora permitem-nos investigar o trabalho sem perder de vista o homem, ou melhor, resgatando o homem em sua singularidade mesmo diante do coletivo, das metas e regras que lhe são anteriores. Vemos, ainda, a possibilidade de evidenciar a historicidade de uma situação de formação em que valores e saberes estão em jogo, perpassada por questões de linguagem, hierarquia, ética e ciência. No entanto, antes de observar os sujeitos nos usos que fazem de si, é preciso entender de que modo se organiza essa atividade e como se constituiu ao longo do tempo dentro de um espaço social de trabalho.

#### **4.1 A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA, DOCUMENTOS E SUJEITOS**

A construção das figuras de orientando e orientador no contexto educacional brasileiro remonta à história da pós-graduação no Brasil. Como relata Saviani (2007), a partir da segunda metade do século XX esse nível de ensino começou a despontar no país,

---

<sup>6</sup> Segundo Schwartz (2015), o conceito-matriz atividade, no âmbito dos estudos ergológicos, vem sendo (re)elaborado desde a década de 90. O ergologista (SCHWARTZ, 2015, p.44) sugere circunscrever a atividade como uma “dinâmica da própria vida humana, amplamente não antecipável e produtora de história.” Para ele (SCHWARTZ, 2015) uma tal abordagem é inseparável do pólo do sujeito, o qual, ao falar de si, permite que sua história seja recuperada pelas Ciências humanas e sociais.

sendo o principal público professores já com experiência no ensino superior, que contavam com um tempo mais estendido para a realização da pesquisa. Desse modo, Saviani (2007) justifica que um razoável grau de autonomia dos orientandos era pressuposto pelos orientadores. Naturalmente, com o tempo a demanda era outra, e alunos saídos dos cursos de graduação e professores do ensino básico começaram a chegar às salas de aula de pós-graduação, exigindo uma presença mais efetiva do orientador. Além disso, avaliações externas, a partir da década de 90, estabeleceram padrões de exigência em termos de produtividade e limites de tempo para a finalização das pesquisas, redesenhando o formato dos programas de Pós-Graduação em todo o país.

Nesse contexto histórico, que papéis institucionais assumem, então, orientadores e orientandos em um curso de Mestrado? Tomamos o caso do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem como objetivo para o curso de Mestrado<sup>7</sup>: “oferecer condições – através das linhas de pesquisa, dos grupos e núcleos de pesquisa, das orientações, das disciplinas oferecidas, da biblioteca do programa, e dos seminários e congressos promovidos – para que o aluno aprofunde e desenvolva seu conhecimento profissional e acadêmico e, principalmente, sua habilidade para realizar pesquisa nos citados campos de estudo” (grifo nosso).

A partir desse objetivo, pode-se entender que o papel que se espera do orientando é que desenvolva conhecimentos profissionais e acadêmicos no plano de elaboração de uma pesquisa. De acordo com o Artigo 40 do Regimento do PPGL, ele deve, para obter o grau de Mestre: I. ter cursado e obtido o número total de créditos exigidos; II. ter sido aprovado por comissão de Exame de Qualificação; III ter sido aprovado perante comissão examinadora de Dissertação para o Mestrado.

Ainda sobre o proceder esperado do orientando, recorremos aos documentos de avaliação da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – fundação ligada ao MEC que visa à expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu no país, por entendê-los como indicadores de expectativas. Dentro do item de análise do corpo discente, além de se avaliar o tempo para a titulação, é observada também a produtividade do aluno ao longo de 3 anos após sua entrada, sendo considerado Muito Bom o resultado que atinge mais de 3 publicações por alunos/titulados e o tempo máximo de 24 meses para finalização.

No entanto, esses documentos ainda não contemplam o como do trabalho do orientando. Nesse sentido, Schwartz (1998) ajuda-nos a pensar questões importantes sobre os processos de trabalho, quando pergunta: como se constitui a dialética entre as normas estabelecidas (prazos, objetivos, tarefas, etc) e o espaço para a singularidade do sujeito? Que valores estão em jogo nessa atividade? Que jogos são operados entre a dilatação do saber e as tentativas de reconfiguração do "meio"? Essas indagações tornam as regras mais complexas, pois evidenciam a subjetividade inerente a qualquer papel que desempenhamos socialmente, inclusive o de orientandos. Deixaremos, por ora, a resposta para esses questionamentos em aberto, buscando mais recursos que fundamentem essa discussão. Não obstante, a pergunta que permanece é: o que se requer do orientador?

---

<sup>7</sup> Todas as informações referentes ao Programa, desde sua história até os documentos aqui citados foram obtidos no site: <<http://www.pgletras.com.br>>. Acesso em 14/05/2014.

A ficha de avaliação da Capes também contempla o corpo docente com um item específico, que compõe 20% da nota geral do curso de Mestrado. Esse tópico inclui a análise da participação dos docentes em projetos de pesquisa, no ensino e na orientação, sendo o ideal (conceito Muito Bom) que todos coordenem pelo menos um projeto, nenhum participe de mais de três, e todos orientem no máximo oito discentes.

Com relação ao processo de orientação de Mestrado no contexto do PPGL da UFPE, o Artigo 39 do Regimento indica que compete ao professor-orientador da Dissertação: I. dar assistência ao aluno na elaboração e na execução do projeto de pesquisa de Dissertação; II. presidir a Banca Examinadora de Dissertação.

Sabemos que a orientação é um dentre os vários recursos oferecidos pelo Programa para a construção de conhecimento do mestrando, mas ela é que nos parece ser o ponto vital desse processo, considerando que o Mestrado representa a imersão do aluno em novos mundos de significação e a orientação tem papel formativo. As formas de acontecer dessa assistência é a discussão que segue.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS: OS SUJEITOS EM ATIVIDADE**

Com base nas entrevistas e na observação das sessões de orientação, percebemos que, para Flávia e Sofia, a atividade organizou-se do seguinte modo: as orientações aconteciam sem uma frequência fixa, de acordo com as necessidades das participantes, presencialmente ou virtualmente, em espaços variados (sala de trabalho, lanchonete, casa da orientadora etc), tendo por base os capítulos enviados por Sofia.

Essa era a forma acordada entre orientadora e orientanda para desenvolver a atividade nas condições dadas e com vistas a um resultado que se esperava ou se exigia delas. Observando as sessões de orientação acadêmica gravadas, vemos a dinâmica dessas prescrições, de várias naturezas e fontes, atravessando os sujeitos envolvidos. Com base nos conceitos tomados da Ergologia, especialmente as normas antecedentes e renormalizações, sempre com vistas aos valores que expressam, buscamos compreender os movimentos da orientadora e da orientanda nos usos que fizeram de si por si e de si pelo outro na atividade de orientação.

Tomamos como escrito normativo da atividade o já citado Regimento do Programa de Pós-Graduação, que representa a instância responsável pela admissão, formação e avaliação global do aluno no Mestrado, a partir do qual identificamos como normas antecedentes algumas exigências direcionadas ao discente, que retomamos aqui: 1) o cumprimento de créditos; 2) a aprovação no exame de qualificação; e 3) a elaboração e defesa da dissertação<sup>8</sup>.

Da mesma forma, o professor-orientador tem seu trabalho previsto no Regimento. É importante ressaltar que a atividade de orientação é um pressuposto para o docente continuar no Programa de Pós-Graduação, possibilitando seu recredenciamento a cada três anos<sup>9</sup>. A partir disso, identificamos como normas antecedentes da atividade do orientador os requisitos direcionados a ele no Regimento<sup>10</sup>: 1) a assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa; 2) a presidência da banca examinadora da Dissertação.

---

<sup>8</sup> De acordo com o Regimento do PPGL, Art. 40.

<sup>9</sup> De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 9.

<sup>10</sup> De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 39.

Observando os documentos afins e a história da Pós-Graduação no Brasil, percebemos que dois valores institucionais se destacam: a) o compromisso com a formação do pesquisador e b) a produtividade acadêmica.

Nesse sentido, a norma cumprimento dos créditos contribui para a construção do arcabouço teórico-metodológico do mestrando, com vistas não apenas para a elaboração da dissertação em si, mas para o desenvolvimento de um pesquisador na área. Já as normas exame de qualificação e apresentação da dissertação assinalam etapas da produção do aluno, marcando sua contribuição e sua passagem no Programa, sob o aval da comunidade científica. As normas que regem o orientador, pela natureza dessa atividade, voltam-se também para o orientando e visam a assegurar que o desenvolvimento do trabalho deste último seja satisfatório. Tanto a norma assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa, quanto a presidência da banca examinadora da Dissertação realizam-se e completam-se no resultado do orientando. Sendo assim, pareceu-nos pertinente analisar os movimentos de renormalização como uma ação conjunta dos sujeitos, ao invés de pensar nas ações de cada um, separadamente.

### 5.1 NORMA 1) CUMPRIMENTO DE CRÉDITOS E SUAS RENORMALIZAÇÕES

O Regimento do Programa exige que o mestrando cumpra 24 créditos no total. Através das entrevistas feitas com as participantes, observamos que foi necessária uma renormalização dessa questão, já que as duas professoras da linha de pesquisa da orientanda entrariam em licença maternidade poucos meses depois do início do curso, sendo Flávia uma delas. Dessa forma, duas disciplinas foram cursadas de modo intensivo, com aulas todos os dias da semana, pela manhã e à tarde, para realizar as leituras e discussões em tempo hábil, como se vê no trecho abaixo:

QUADRO 1- Trecho de entrevista com Sofia

298	P: aí nesse período em que elas ficaram de licença, tu conseguiste fazer alguma coisa?
299	S: na pesquisa? Não, eu tentei, assim, rever os textos, porque <u>foram muitos textos,</u>
300	<u>porque eram duas</u> né, duas <u>cadeiras em 3 meses, então muito texto ali não tinha</u>
301	<u>condições da gente absorver.</u> Então, assim, lia, mas esse período que elas ficaram
302	afastadas acho que foi o período da leitura, da teoria, que são os textos mais densos,
303	que, assim, <u>elas separaram por temática, então tava muito bem organizada a</u>
304	<u>bibliografia,</u> com as referências das cadeiras. Então, depois, <u>quando terminou esse</u>
305	<u>prazo, a gente fez o artigo, né, elas deram um período extenso e bom pra que a gente</u>
	<u>pudesse escrever o artigo da disciplina.</u>

Fonte: as autoras

O relato de Sofia mostra como ela própria e as professoras lidaram com a licença maternidade (prescrição ditada pelas necessidades da situação), evidenciando vários elementos que compõem o sentido de competência. De acordo com Schwartz (1998), o primeiro ingrediente da competência diz respeito à qualificação teórica do sujeito, à apropriação conceitual, condizente com o momento de leituras e estudos intensos descrito no Quadro 1. A orientanda compartilha, na entrevista, a dificuldade em lidar com a renormalização dessa etapa, quando diz que “foram muitos textos, porque eram duas (...) cadeiras em três meses, então muito texto ali não tinha condições da gente absorver” (linhas 299 e 300), o que demandou mais tempo de trabalho. Apesar da dificuldade, esse é um momento crucial de formação, pois diz respeito à competência teórica. Nesse



sentido, a norma cumprimento de créditos gira em torno da necessidade de se oferecer um aparato teórico ao aluno, colaborando com a ideia de pesquisadora competente na área.

Aparecem ainda nesse trecho outras vivências das dimensões da competência na concepção de Schwartz (1998). O segundo ingrediente da competência diz respeito à capacidade do trabalhador de perceber a situação de trabalho tal como ela se apresenta e agir com base nisso. Isso se evidencia, por exemplo, na forma como as professoras organizam as atividades requisitadas na renormalização dos créditos: “elas deram um período extenso e bom pra que a gente pudesse escrever o artigo da disciplina” (linhas 304, 395). A estipulação dos prazos é uma decisão tomada a partir da experiência de cada professora ao lecionar a disciplina, certamente levando em conta o andamento acelerado que o curso seguiu naquele caso específico. Como consequência dessa atividade prática, entrou em cena um terceiro componente da competência (SCHWARTZ, 1998), que diz respeito à capacidade do sujeito de utilizar conjuntamente as duas qualificações anteriores, articulando a bagagem de conhecimento construída e a experimentação singular do processo.

Por fim, chamou-nos a atenção, nessa renormalização, o fato de que não eram disciplinas obrigatórias, mas ainda assim foram oferecidas pela importância que teriam na formação da nova pesquisadora. Sofia relata a organização da bibliografia e o cuidado<sup>11</sup> das professoras nesse momento de inserção da orientanda no curso: “elas separaram por temática, então tava muito bem organizada a bibliografia” (linhas 302, 303). Essa ação inclusiva alcança o quarto e o quinto ingrediente da competência, que dizem respeito, respectivamente, a) à capacidade de organização, gestão e compartilhamento do patrimônio intelectual pertinente ao trabalho; e b) à coletivização da competência, ou seja, o trabalho em equipe.

Ao cumprir a norma dos créditos, a orientanda não só realizou tarefas visando à aprovação, mas aproximou-se de teorias que lhe compõem, agora, como pesquisadora. Observamos, por fim, que, mesmo que a norma cumprimento de créditos esteja vinculada ao orientando, mobilizou de forma significativa a ação de Flávia. Podemos observar, em sua fala, como ela se percebe responsável por essa parte da formação do aluno:

#### QUADRO 2 - Trecho de entrevista com Flávia

1	P: Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas envolvidas
2	em seu trabalho de orientação na pós?
(...)	(...)
22	
23	F: tem a orientação do aluno na realização das disciplinas, né, sejam <u>disciplinas que</u>
24	<u>eu ofereço na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também pensando no</u>
25	<u>conjunto de orientandos que eu tenho e que eu preciso formar</u> , né, seja orientando
	esses alunos também na busca de outras disciplinas, né, com outros professores.

Fonte: as autoras

O trecho transcrito no Quadro 2 confirma a ideia de que orientadora e orientanda atuam juntas para o atendimento da norma, o que evidencia o valor da responsabilidade

<sup>11</sup> Esta noção, originária de Heidegger (2012), refere-se ao cuidado que vivenciamos na cotidianidade, enquanto um traço fundamental do ser, o qual pressupõe ocupação e preocupação. A acepção utilizada em nosso estudo é aquela de cuidado que se revela como preocupação e/ou solicitude, referindo-se ao ser entre outros seres, ou seja, trata-se da dimensão do ser-com, da coexistência.

compartilhada, da colaboração. Percebe-se também que Flávia, nos usos que faz de si como orientadora, aciona seu papel de professora da Pós-Graduação: “(...) disciplinas que eu ofereço na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também pensando no conjunto de orientandos que eu tenho e que eu preciso formar” (linhas 22-24). Essa fala lança luz sobre a renormalização das disciplinas cursadas em regime intensivo, demonstrando que, na base do esforço coletivo para o cumprimento de créditos, está uma compreensão sobre a formação do pesquisador e o papel do orientador nesse processo.

## 5.2 NORMA 2) APROVAÇÃO NO EXAME DE QUALIFICAÇÃO E SUAS RENORMALIZAÇÕES

A primeira gravação de orientação que fizemos aconteceu pouco tempo depois do exame de qualificação de Sofia. A aprovação nesta etapa, de acordo com o Artigo 41 do Regimento, depende da avaliação do trabalho do orientando por parte de dois professores, sendo um deles o orientador. É exigido que o mestrando apresente 70% da dissertação, no intervalo entre o 18º e 20º mês de curso, contendo súmula, discussão teórico-metodológica e análise parcial dos resultados.

No caso da qualificação de Sofia, cumpriu-se a norma de aprovação e a pesquisa seguiu em frente, mas a forma como as participantes referem-se ao exame sugere que os sentidos atribuídos a essa avaliação vão além da simples comprovação de que 70% do trabalho fora concluído. Além de checar se o orientando está seguindo um ritmo adequado, a natureza do exame de qualificação incita mudanças e adaptações na pesquisa, já que traz um olhar externo e, com ele, novas possibilidades. A avaliação, que vai determinar a permanência ou não da mestranda no curso, naturalmente causa-lhe algum desconforto, pondo seu trabalho à prova; mas as renormalizações são esperadas e recebem um sentido positivo. Os efeitos do exame de qualificação e os comentários do professor avaliador aparecem nas sessões de orientação, levando mudanças na dissertação, como se vê no Quadro 3, abaixo:

QUADRO 3- Trecho da Orientação 1

347	F: assim, o que tu já trabalhou, nas coisas, em algumas coisas depois que a gente fez
348	a qualificação?
349	S: só nas coisas discussões mais simples, assim, eu não mexi muito nas mais densas,
350	porque <u>eu acho que muita coisa vai ser mudada, eu queria conversar antes</u>

Fonte: as autoras

Percebe-se, então, que a norma aprovação no exame de qualificação representa mais que um julgamento sobre o andamento correto do trabalho, pois é um momento de reflexão e renormalização da atividade, como se vê no trecho do Quadro 3: “eu acho que muita coisa vai ser mudada, eu queria conversar antes” (linhas 349 e 350). Essa dimensão não está posta no dizer da norma, que se dirige apenas ao resultado esperado – a apresentação de 70% da dissertação (prescrição advinda do Regimento) – mas surge de modo incontornável pela presença de um sujeito externo à atividade, que é o 2º professor da banca. A norma traz à tona a noção de que a pesquisa de mestrado é, ao mesmo tempo, um trabalho individual, em que o pesquisador se constrói como tal e busca sua autoria; e coletivo, pois sua entrada na comunidade acadêmica dificilmente se fará de modo autônomo, solitário. Daí emerge mais um valor que percebemos circular na atividade de orientação acadêmica, que é o da colaboração.

### 5.3 NORMA 3) ELABORAÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO E NORMA 4) ASSISTÊNCIA AO ALUNO NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA E SUAS RENORMALIZAÇÕES

A terceira norma, elaboração e defesa da dissertação, é, naturalmente, o grande foco do trabalho de Sofia e das sessões de orientação, pois concretizam o projeto da orientanda, seu vir a ser como pesquisadora.

A quarta norma, por sua vez, assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa, diz respeito ao trabalho de Flávia nesse processo, de modo que as ações das duas participantes convergem para o mesmo ponto. Justamente por isso entendemos que não haveria como observar as duas normas separadamente, porque as ações de Flávia e de Sofia não se dissociam, mas se completam.

Dissemos que ambas as normas apontam para um resultado esperado num curso de Mestrado, que é a finalização da dissertação. Essa meta está posta, mas seus modos de acontecer não são pré-determinados, e sim construídos e renormalizados a cada nova pesquisa, de acordo com as histórias que são vivenciadas em cada orientação e que, obviamente, não se repetem. Schwartz (2007) adota a noção de vazio de normas para se referir a esses aspectos imprevisíveis da atividade, que escapam à prescrição, e com os quais o trabalhador confronta-se. Se, por um lado, esse vazio pode ser a oportunidade para que o trabalhador encontre prazer no trabalho, através do movimento de construção e reconstrução da atividade, por outro, como aponta Schwartz (2007), ele pode proporcionar adoecimento, se o sujeito não conseguir ou não souber lidar com as exigências e prescrições do meio.

Observamos, nas orientações e entrevistas gravadas, alguns movimentos das participantes para o atendimento dessa norma. Em primeiro lugar, observou-se, nos acentos apreciativos da orientadora e orientanda, como elas próprias se percebem em seus papéis e o senso de responsabilidade envolvido nesse ato de produção não apenas textual, mas de desenvolvimento do pensamento, pressuposto no trabalho de orientação de uma dissertação. Sobre isso, Flávia faz as seguintes ponderações:

#### QUADRO 4- Trecho de entrevista com Flávia

2	P: (...) Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas
3	envolvidas em seu trabalho de orientação na pós?
4	F: Posso. Na verdade, assim, o trabalho de orientação normalmente solicita da gente <u>os</u>
5	<u>encontros de orientação em si</u> , que são, na verdade, esses momentos em que você
6	discute com o aluno o projeto, a construção do projeto, a constituição do corpus, etc. A
7	leitura e o auxílio, às vezes, o trabalho, por exemplo, de <u>leituras dirigidas</u> , que nem
8	sempre a gente faz oficialmente, mas que acaba se realizando também em momentos
9	de orientação, né, que é de você compartilhar a leitura com o aluno pra poder orientá-lo
10	melhor naquilo que ele tá trabalhando a partir das leituras. A orientação envolve ainda
11	as <u>questões mais burocráticas</u> , né, de acompanhamento, por exemplo, das atividades
12	do aluno, de como... <u>de orientação da participação desse aluno em eventos</u> , revisão dos
13	trabalhos que vão ser apresentados em eventos, né, participação desse aluno nos
14	eventos, e, na medida do possível, <u>eu tento também trazer os alunos pras reuniões de</u>
15	<u>pesquisa mais gerais</u> , então, por exemplo, envolver, fazer reuniões mistas, por exemplo,
16	entre alunos da pós-graduação e da graduação (...) Dentro desse processo de
17	orientação eu procuro ter um cuidado especial na <u>revisão do texto, do trabalho efetivo</u>
18	<u>do aluno, quer dizer, a leitura e o diálogo a partir do que ele constrói, né, então esse</u>
19	<u>trabalho mais minucioso da orientação mesmo é fazer essa leitura do material que o</u>
20	

21	<u>aluno vai produzindo e a partir dessa leitura do material a ampliação das referências, o</u>
22	<u>ajuste dos conceitos, o próprio tratamento da análise...</u> mas é por aí. E, além disso, claro,
23	tem a <u>orientação do aluno na realização das disciplinas</u> , né, sejam disciplinas que eu ofereço na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também pensando no conjunto de orientandos que eu tenho e que eu preciso formar

Fonte: as autoras

Começando pela norma 4, quase como um gatilho para que a norma 3 seja levada a cabo, vê-se que compete ao orientador dar assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa. Mas, como havíamos apontado, há aí um vazio de normas, ou seja, não está dito quais aspectos estão envolvidos nessa assistência. Flávia, no entanto, atribui a si mesma diversas tarefas como orientadora (Quadro 4). Podemos perceber nestes enunciados algumas dimensões da formação do aluno nas quais ela tenta atuar: as “leituras dirigidas” (linha 6) e “a orientação na realização das disciplinas” (linha 22) trazem à tona a importância da fundamentação teórica como um dos sentidos da competência do orientando. Como já destacamos, esse é um valor que perpassa o curso de Mestrado, compartilhado pelo Programa de Pós-Graduação (valor ético institucional) e pela orientadora (valor ético pessoal).

Como consequência, pode-se observar seu cuidado em estimular a “participação desse aluno em eventos” (linha 10) e em “reuniões de pesquisa” (linha 12), fazendo com que eles experimentem um novo modo de ser, que é o de pesquisador, a partir do diálogo com outros pesquisadores da comunidade acadêmica.

Por fim, as tarefas citadas por Flávia: “encontros de orientação” (linha 4) e “revisão do texto” (linha 18) tratam do olhar do orientador sobre o trabalho de escrita do mestrando, do cuidado e do encontro com a linguagem. Para a orientadora, a revisão do trabalho do aluno envolve: “a leitura e o diálogo a partir do que ele constrói, né, então esse trabalho mais minucioso da orientação mesmo é fazer essa leitura do material que o aluno vai produzindo e a partir dessa leitura do material a ampliação das referências, o ajuste dos conceitos, o próprio tratamento da análise” (linhas 18-21). Esses movimentos de Flávia sobre a produção de Sofia, propiciado pelo dispositivo da motricidade do diálogo<sup>12</sup> (CLOT, 2010), estão no cerne da questão sobre as possibilidades de formação no trabalho de orientação. Também dizem respeito ao senso de dever/responsabilidade e colaboração, que sistematicamente emergem dos diálogos aqui analisados.

Por detrás desses atos com a orientanda estão as exigências que Flávia estabelece para si própria, como se pode observar no diálogo abaixo:

#### QUADRO 5- Trecho de entrevista com Flávia

58	P: O que que o orientador deve, ou deveria, idealmente, apresentar como características
59	do seu perfil de orientação?
60	F: <u>difícil pensar, né, sobre as exigências do seu próprio lugar</u> . Bom, eu acho que, assim,
61	<u>uma coisa primordial é a gente ter uma consistência teórica</u> , né, suficiente pra poder dar
62	conta do campo de estudo que o aluno está trabalhando, né. (...)

<sup>12</sup> Sobre esse conceito, o autor afirma que: “O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob efeito das contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á então de uma motricidade própria ao diálogo” (CLOT, 2010, p. 135).

67 outra característica que eu acho muito importante é construir-se como um leitor do texto do  
68 aluno, né, quer dizer, e acho que isso é uma coisa que a gente faz em oriente... quer dizer,  
69 aprende com a orientação, né, que é ler o texto do aluno e fazer intervenções que... não  
70 pra solucionar problemas, né, necessariamente, quer dizer, pra você fechar os buracos  
71 apenas daquele texto, mas pra fazer com que aquele aluno compreenda quais são as  
72 necessidades ou quais são as lacunas que ele deixou, e que geram perguntas, geram  
73 inquietações. E produzir essas inquietações nele, né, então essa é uma característica que  
74 eu acho que é muito importante.

Fonte: as autoras

Pode-se perceber o acento apreciativo<sup>13</sup> de Flávia, no qual ela revela que é “difícil pensar sobre as exigências do seu próprio lugar” (linha 60). Embora estas exigências não estejam claramente enunciadas, são percebidas pelo próprio sujeito a partir da expressão de um juízo valorativo, possibilitado pela vivência única e singular que ocupa no processo formativo: “isso é uma coisa que a gente (...) aprende com a orientação” (linhas 68 e 69). Flávia destaca duas competências pessoais no trecho do Quadro 5, as quais pressupõem os níveis um e cinco na proposta de Schwartz (1998): “ter uma consistência teórica” (linha 61) e “construir-se como um leitor do texto do aluno” (linhas 67 e 68), que se relaciona com as competências que o sujeito coloca à disposição do outro. Esses dois aspectos revelam, portanto, os usos que a orientadora faz de si por si. Os ingredientes de sua competência, em seus diversos níveis, constituem-na enquanto orientadora, mas o seu papel não se realiza nos limites desse pensamento teórico, mas sim na abertura que somente o acontecimento do ser<sup>14</sup> (HEIDEGGER, 2012) para o outro, no curso do processo formativo, pode proporcionar, ou seja, quando ela transforma sua competência (conhecimentos teóricos) em ato responsável, à disposição do outro. Orientar, portanto, é dar assistência, e nesse sentido é encontro. Essa perspectiva da orientação talvez por isso favoreça a sensação de prazer no trabalho de orientar (SCHWARTZ, 2007), como se percebe no trecho abaixo:

#### QUADRO 6- Trecho de entrevista com Flávia

384 F: É uma relação que me dá muita alegria, normalmente. Eu gosto muito da orientação  
385 e eu entendo que é um trabalho que nos ensina muito, né, os orientandos nos ensinam  
386 muita coisa, pelos desafios que nos propõem, mas também pelos temas, pelas  
387 questões que trazem. Então eu acho que eu aprendo muito, talvez muito mais até do  
388 que eu ensine no trabalho de orientação, eu gosto muito, é um trabalho que me dá  
muito prazer.

Fonte: as autoras

A sensação de satisfação que resulta do trabalho realizado, no caso da orientação acadêmica, provavelmente vem das descobertas do processo, mais do que do imediato cumprimento das normas. A dissertação, como produto final, tem pouco a ver com um artefato físico, um objeto pronto, mas representa a trajetória que busca as possibilidades do sujeito. No caso em estudo, a assistência exigida pela norma vai ao encontro de uma orientadora que se percebe como uma ‘inquietaadora’ (Quadro 5), e não só como uma supervisora. Entendemos que daí vêm as expressões de contentamento de Flávia no Quadro 6: “é uma relação que me dá muita alegria” (linhas 384 e 385), “Eu gosto muito

<sup>13</sup> Para Bakhtin (1997b), toda a palavra comporta um tom emocional, um juízo de valor, ou seja, uma entonação expressiva que lhe é inerente.

<sup>14</sup> Heidegger (2012), ao reconhecer a historicidade do espírito vivente, compreende o homem como um ente que, diferentemente de uma mesa ou de uma árvore, pode abrir-se ao ser e, não sendo uma simples-presença, aparece como evento (Ereignis), como acontecimento do ser.

da orientação” (linha 385), “é um trabalho que nos ensina muito, né, os orientandos nos ensinam muita coisa ” (linhas 385 e 386), “é um trabalho que me dá muito prazer” (linha 389).

Nesse ponto, voltamos à norma 3, a elaboração e defesa da dissertação, que concretiza o projeto da orientanda, seu vir a ser como pesquisadora. Enquanto a norma da orientadora é de dar assistência nesse processo, o que se revelou como um vazio de normas, a prescrição da orientanda é um pouco mais explícita (algo como “elabore uma dissertação”), mas seus modos de acontecer ainda têm que enfrentar as infidelidades do meio. Esse é um conceito de Canguilhem (2000) que diz respeito às imprevisibilidades que circundam a atividade, e podem surgir tanto de forças externas ao sujeito (uma greve, um computador que quebra, conflitos com o orientador etc) quanto internas (dificuldade de estabelecer uma rotina de trabalho, falta de domínio teórico, problemas de saúde, etc), que se materializam nas já conhecidas renormalizações da atividade.

Sofia já tem uma tarefa explícita na norma, que é finalizar e defender a dissertação. No Quadro 7 ela comenta algumas questões envolvidas nessa tarefa:

**QUADRO 7** - Trecho de entrevista com Sofia

503	P: que características você considera que o orientando, seja você ou seja o orientando
504	em geral, deve apresentar para o bom desenvolvimento da atividade? (...)
507	S: eu acho que <u>não esperar demais do orientador é o ponto-chave. Porque a pesquisa</u>
508	<u>é sua.</u> Ele tá lá pra orientar, né, como o nome diz, mas <u>a pesquisa ela tem que ser sua,</u>
509	<u>então as motivações são suas, o questionamento tem que ser seu.</u> Lógico que se o
510	questionamento ele não for, assim, aprofundado, ele pode ser repensado junto com o
511	orientador, mas eu acho assim, que uma característica principal do orientando é ele
512	saber isso, que o orientador ele não tem obrigação nenhuma de dar respostas às
513	perguntas que ele tem. (...) <u>Disciplina com prazos é outro ponto-chave.</u> Porque a gente
514	não pode pensar que vai entregar 80 páginas pra um orientador e vai esperar que ele
515	leia e amanhã lhe mande de volta. Então acho que é isso, respeito aos prazos, até pra
516	que caminhe bem, né? <u>Respeitar os prazos, ter disciplina, que é muito difícil você ter</u>
517	<u>em casa, é muito difícil. Eu não sei se era possível ter outra dinâmica, mas você em</u>
518	<u>casa vive se sabotando, sempre aparece alguma coisa pra fazer. E aí vai deixando,</u>
519	<u>vai deixando, é terrível.</u> (...)
519	E leitura, <u>ler muito</u> , né? (..) ler e ler textos fundantes, né? Você não pode querer
525	fazer uma pesquisa de mestrado, uma dissertação, em cima de artigos, né? Então é
526	ter, assim, ter a consciência de que você precisa ir lá na teoria, pesada, densa,
527	questionar, não só acreditar em tudo que tá lá, né? (...) <u>É tentar fazer links,</u> é tentar
528	rever algumas coisas e tudo <u>em busca das respostas pra pesquisa que você tá</u>
	<u>desenvolvendo.</u>

Fonte: as autoras

Como se pode observar, estão contemplados no diálogo acima alguns dos elementos que representam, para a orientanda, as infidelidades do meio, exigindo renormalizações que lhe parecem fundamentais para o cumprimento da norma 3. Ela destaca: “não esperar demais do orientador é o ponto-chave. Porque a pesquisa é sua” (linha 507); “disciplina com prazos” (linhas 513 e 514); e “ler muito”/ “tentar fazer links (...) em busca das respostas pra pesquisa que você tá desenvolvendo” (linhas 525-530).

Sofia percebe que a relação com o orientador representa uma infidelidade porque é um encontro de singularidades, sujeitos diferentes que têm suas próprias ideias sobre o

funcionamento do trabalho. Para Sofia, a chave para essa relação é desenvolver um senso de autonomia, minimizando a responsabilidade do orientador sobre o resultado do trabalho, e a leitura é o caminho para a construção de uma competência teórica. É ela que pode fazer as respostas emergirem. Ainda assim, o orientador também é um agente de mudanças no trabalho, o que traz uma imprevisibilidade necessária ao trabalho do mestrando.

A disciplina com os prazos é o segundo ponto destacado por Sofia, o que a coloca frente ao desafio do tempo, tempo que, diferentemente do sujeito, não cede às infidelidades do meio. Na transcrição do Quadro 7 percebe-se como a vida pessoal se entrelaça à rotina acadêmica, desestabilizando o cronograma: “Respeitar os prazos, ter disciplina (...) é muito difícil você ter em casa, é muito difícil. Eu não sei se era possível ter outra dinâmica, mas você em casa vive se sabotando, sempre aparece alguma coisa pra fazer. E aí vai deixando, vai deixando, é terrível” (linhas 516 -519). Esse comentário diz respeito ao segundo ano do curso, quando os créditos já foram cumpridos e o aluno fica mais focado na escrita da dissertação em si. Perdendo a rotina de sala de aula, cabe a ele criar sua própria dinâmica de trabalho, assumir o controle sobre os usos de si longe dos olhares dos professores e colegas de curso. Como revela Sofia, essa dinâmica pode ser bastante perturbadora.

Em um momento anterior da discussão, havíamos trazido à tona um questionamento de Schwartz (1998) que pode ser retomado aqui: como se constitui a dialética entre as normas estabelecidas (prazos, objetivos, tarefas, etc) e o espaço para a singularidade do sujeito? Nesse ponto cabe a Flávia fazer a mediação entre o trabalho da orientanda, que ela acompanha de perto, e as exigências da Instituição, que ela também representa. Essa relação de alteridade aparece em trechos como o que se vê abaixo:

#### QUADRO 8- Trecho da Orientação 1

461	F (...) Sofia, assim, uma coisa muito importante pra mim, eu acho muito importante a
462	gente manter os prazos, né?
463	S: sim
464	F: <u>quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor. Mas assim, se a gente chegar</u>
465	<u>em janeiro e você me disser: professora eu preciso de mais 30 dias pra fazer um bom</u>
466	<u>trabalho, a gente vai pedir ao colegiado esses 30 dias. Entende, assim, não quero que</u>
467	<u>você se angustie de tal ponto que você fique travada pra escrever. (...)</u>
483	<u>às vezes eu falo isso pra ti, eu vejo que teu olho arregala</u>
484	S: (risos)
485	F: eu <u>não quero que isso signifique pra ti fazer qualquer trabalho</u> só para entregar no dia 5

Fonte: as autoras

Flávia, percebendo as infidelidades da rotina de trabalho, age no espaço que se abre entre o limite do prazo e as necessidades do sujeito. Ela lembra a Sofia que, “quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor” (linha 464), mas ao mesmo tempo não quer “que isso signifique (...) fazer qualquer trabalho” (linha 485). Esse uso de si pelo outro leva-nos a refletir sobre os dilemas impostos pelo dever-ser do pensamento responsável dos sujeitos implicados nesta atividade de orientação, sob as coerções impostas pelas normas institucionais. Não obstante, a organização e a expressão desse pensamento, na forma escrita, muitas vezes constituem uma árdua tarefa para o

pesquisador, o qual se encontra muitas vezes coagido pelo tempo cronológico, como se pode observar no relato do Quadro 7: a ênfase sobre a dificuldade (“muito difícil/muito difícil”), a persistência do problema (“vive se sabotando/sempe aparece alguma coisa pra fazer”), a procrastinação que gera frustração (“vai deixando, vai deixando”) se acumulam na angústia da escrita: “é terrível” (linhas 516 -519).

Esse sentimento de frustração e impotência da orientanda não passa despercebido para Flávia: “não quero que você se angustie de tal ponto que você fique travada pra escrever. (...) às vezes eu falo isso pra ti, eu vejo que teu olho arregala” (Quadro 8, linhas 466, 483). Nesse sentido, pudemos observar algumas das estratégias da orientadora para lidar com a angústia de Sofia, encarando-a como possibilidade de mover-se:

#### a) Flexibiliza o tempo

**QUADRO 9-** Trecho da Orientação 3

213	F: olha, Sofia, eu acho que, assim, se a banca é dia 29, <u>seria muito bom se a gente</u>
214	<u>conseguisse enviar pra eles na sexta feira, dia 12, tá?</u>
215	S: certo
216	F: <u>se pra ti o final de semana for muito importante, 13 e 14, a gente pode mandar na</u>
217	<u>segunda, dia 15, o PDF e já encaminhar o trabalho, tá?</u>

Fonte: as autoras

Esse tipo de acordo é recorrente nas interações gravadas, como também se viu no Quadro 8: “quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor. Mas assim, se a gente chegar em janeiro e você me disser: professora eu preciso de mais 30 dias pra fazer um bom trabalho, a gente vai pedir ao colegiado esses 30 dias” (linhas 464-466). Cabe lembrar que a prorrogação é prevista no Regimento do Programa<sup>15</sup>, sendo de até 6 meses para o Mestrado. De fato, esse recurso para estender o prazo foi solicitado pelas participantes e aprovado pelo Conselho do Programa.

#### b) Destaca os avanços

**QUADRO 10-** Trecho da Orientação 2

254	F: eu achei que <u>o teu texto amadureceu muito</u> , viu?
255	S: foi, professora? Graças!
256	F: que bom, né? Eu tava um pouquinho preocupada, te confesso, pela tua... porque
257	tinha uma coisa de ir e voltar, ir e voltar. E agora não, acho que tá... viu como foi
258	importante o corpus?
(...)	S: muito, demais
313	(...)
314	F: (...) eu acho que <u>você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um texto</u>
315	<u>harmonioso, o texto está muito bem escrito</u> , viu, encontrei pouca coisa, você viu que
316	tinha uns probleminhas de construção, mas é pouca coisa, não é um texto difícil de ler, né? Assim, <u>tá bem construído</u> , tá?

Fonte: as autoras

<sup>15</sup> De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 10, §1º.



Os enunciados de Flávia revivem algumas dificuldades de Sofia na elaboração da dissertação, e o reconhecimento da superação ameniza as dores da escrita e traz confiança para o momento da defesa perante a banca examinadora: “o teu texto amadureceu muito” (linha 254), “você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um texto harmonioso, o texto está muito bem escrito, (...) tá bem construído” (linhas 313-316).

c) Considera a vida pessoal da orientanda

### Quadro 11 - Trecho da Orientação 2

269	S: vou continuar trabalhando no terceiro capítulo até o nosso encontro de sexta e vou
270	seguindo aquela...
271	F: isso, agora fica trabalhando tranquila. <u>Amanhã sai com tua irmã, aproveita o</u>
272	<u>feriado, vai pro cinema</u>
273	S: (risos) tá certo
274	F: <u>não grave isso, eu nunca disse isso na minha vida</u>
275	S: <u>(risos) tá vendo que orientadora maravilhosa eu tenho?</u>
276	F: <u>faça uma edição (risos)</u> . É porque tá aqui, tá com ela, aproveite um pouquinho o
277	dia e sexta a gente continua

Fonte: as autoras

Como no questionamento de Schwartz (1998), achar espaço para a singularidade do sujeito frente às exigências da atividade é um desafio nas reflexões sobre trabalho. No trecho do Quadro 11, mas também em muitas outras sequências, vê-se que a orientadora não ignora questões pessoais de Sofia, que se mesclam às atividades acadêmicas. Sabendo que Sofia mora em outra cidade e fica na casa da irmã quando se desloca para realizar as orientações, Flávia a incentiva a ter momentos de lazer em família: “Amanhã sai com tua irmã, aproveita o feriado, vai pro cinema” (linhas 271, 272). Percebendo que esse tipo de comentário é estranho à atividade de orientação, tanto ela como Sofia se dirigem ao gravador, que representa a exposição da conversa para uma terceira pessoa<sup>16</sup>: “F: não grave isso, eu nunca disse isso na minha vida (...) faça uma edição (risos)” (linhas 274 e 276). A sugestão de Flávia considera que o mesmo sujeito que tem tarefas a fazer para o atendimento da norma elaboração e defesa da dissertação tem também uma vida particular, dimensão que nem sempre é levada em consideração nas relações de trabalho. Sofia também percebe que a fala de Flávia vai além do previsto na norma, pois, mais do que assistência, é uma expressão do cuidado da orientadora, cultivado como um valor pessoal: “S: (risos) tá vendo que orientadora maravilhosa eu tenho?” (linha 275).

d) Diminui as expectativas

### QUADRO 12- Trecho da Orientação 1

311	F: Obviamente <u>uma coisa ou outra vai escapar da gente, isso é inevitável, né?</u> Não dá pra querer
312	dar conta de tudo agora também nesse último momento
(...)	(...)

<sup>16</sup> Cabe lembrar que a pesquisadora não estava na sala com as participantes durante a gravação.

491	F: Claro que nunca vai ficar o trabalho que a gente imagina, assim, o trabalho nunca fica como
492	a gente acha que deveria ficar
493	S: é
494	F sempre tem falhas, mas <u>a gente tem que sair satisfeito com o trabalho que fez</u> , achar que
495	você avançou teoricamente, você construiu uma boa análise, tá?

Fonte: as autoras

A orientadora procurou tranquilizar a mestrandia em diversas passagens, atenuando a pressão para o cumprimento da norma elaboração e defesa da dissertação. Admitir as infidelidades do meio envolve compreender que entre o trabalho prescrito e o real há uma lacuna, que também conta uma história. Apesar de estar presente em qualquer atividade, esse espaço entre a expectativa e a realidade pode ser motivo para cobrança e frustração, e até resultar no adoecimento do trabalhador. Ao aceitar que “uma coisa ou outra vai escapar da gente, isso é inevitável” (linha 311), Flávia acolhe as falhas, valorizando a trajetória individual: “a gente tem que sair satisfeito com o trabalho que fez” (linha 494). A fala de Sofia, ao fim de uma das sessões, é indicativa dos efeitos desses encontros:

#### QUADRO 13- Trecho da Orientação 1

599	F: é isso, Sofia
600	S: <u>tô me sentindo melhor</u>
601	F: ótimo, se quiser vir toda semana só pra se sentir melhor (risos)
602	S: (risos)

Fonte: as autoras

Ainda que o adoecimento e o prazer no trabalho (CANGUILHEM, 2000; SCHWARTZ, 1998), não tivessem sido o nosso foco, o comentário de Sofia (linha 600) sugere que, para ela, assim como já havia demonstrado Flávia (Quadro 8), o encontro da orientação também é um fator de satisfação no trabalho de pesquisa.

A última norma a ser cumprida por Flávia, a presidência da banca examinadora da dissertação, coincidiu com a defesa da dissertação de Sofia, etapa final para sua titulação. Por esta razão, não foi possível acompanhar as renormalizações feitas por Flávia ou os sentidos por ela atribuídos a essa etapa do trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que a orientação acadêmica, vista como trabalho humano em situação real, conduziu os sujeitos a lidarem com questões tanto institucionais como pessoais. Essas questões tomaram forma nas normas que regulam as funções desempenhadas pelas participantes. Foram identificadas cinco normas constantes no Regimento do Programa de Pós-Graduação, identificado como escrito normativo do trabalho, das quais quatro foram vivenciadas, discutidas e modificadas ao longo das orientações acadêmicas, gerando ações de renormalização únicas e singulares, fundidas às individualidades dos sujeitos.

A norma 1), o cumprimento de créditos, evidenciou o desenvolvimento da competência teórica da orientanda. O exame da norma 2), aprovação no exame de qualificação, sugere que os resultados obtidos pela orientanda ao final do trabalho se devem, em

grande parte, às contribuições da banca de arguidores, que recomendaram mudanças e adaptações importantes. É, portanto, além de uma norma, uma oportunidade de diálogo. Quanto à norma 3), a elaboração e a defesa da dissertação, é uma etapa que não esclarece o como se dá e/ou se desenvolve essa tarefa; há, portanto, um vazio de normas e cada sujeito deve achar seus próprios modos de lidar com as intercorrências. Nesta análise, percebemos que a ampliação da competência teórica e o suporte das sessões de orientação foram de grande ajuda para a orientanda na renormalização dessa tarefa. A quarta norma, a assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa, evidenciou o conjunto de ações formativas empreendidas pela orientadora. Observamos que suas contribuições no processo de orientação não se limitaram a desenvolver apenas o pensamento teórico da orientanda, mas se constituíram, de fato, em uma experiência pensante com a linguagem, que apenas a abertura do ser para o outro, no acontecimento do processo formativo vivido, pode proporcionar.

Em relação às normas que expressam a historicidade da atividade, identificamos a emergência de dois valores institucionais: a) o compromisso com a formação do pesquisador e b) a produtividade acadêmica. Concluímos que os valores institucionais desempenharam um importante papel no processo formativo investigado, os quais reforçam os sistemas simbólicos culturais construídos pelo homem, dentre os quais a Ciência representa um dos grandes pilares de sua vivência material e intelectual, que pode ser ilustrada pelos atos de pesquisar-produzir-compartilhar. O sujeito, entretanto, ao lançar-se nesse processo, coloca em jogo seus próprios valores, numa dinâmica que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Identificamos, dentre os valores pessoais que emergiram da orientação acadêmica, a busca pela autonomia como um imperativo importante para Sofia. Por outro lado, as ações da orientadora (Flávia) destacaram o valor do cuidado no processo formativo, o qual compreende um conjunto de tarefas visando ao desenvolvimento do orientando. Como dupla, orientadora e orientanda demonstraram o valor da colaboração, entendida como uma responsabilidade compartilhada, a partir da qual ambas trabalham para o sucesso conjunto.

Conclui-se também que os valores destacados – autonomia, cuidado e colaboração – representaram, na interação entre Flávia e Sofia, a vivência de uma ética acadêmica que visa à consolidação da responsabilidade na produção do conhecimento e da responsabilidade com o outro.

## REFERÊNCIAS

BAJTIN, Mijail M. **Hacia uma filosofia de lacto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Leite. 5.ed. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2000.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

FAÏTA, Daniel. A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin. In: **Análise dialógica da atividade profissional**. Daniel Faïta (Org.). Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora: 2005, p.79-98.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A linguagem como experiência pensante e ensino: diálogos entre M. Bakhtin e M. Heidegger In: **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Beth Brait, Maria Helena Cruz Pistori e Pedro Francelino (Orgs.). São Paulo: Pontes Editora, 2019 (no prelo)

SAVIANI, Dermeval. **O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas**. Aula Magna proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em 8 de março de 2007.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Tradução: Alain P. François. Revisão técnica: Izabel Maria Loureiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, Dec. 1998.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: **Pró-Posições**. Campinas, Vol,11 n.2 (32), p.34-50. Trad. de M. Lúcia da Rocha Leão, Rev Téc de Maria Inês Rosa, UNICAMP. 2000.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: Eduff, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde et al. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010, p. 37-46.

SCHWARTZ, Yves. L'activité peut-elle être objet d' "analyse"? **Letras de Hoje**, v. 50, dez. 2015, p. 42-52.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO et al (Orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevič & BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik ("Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

**Data da submissão:** 03/04/2019

**Data da aprovação:** 17/05/2019