



A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão¹

The Relationship between Supervisor-Supervisee in Graduate Studies in Brazil: the autonomy of the students in discussion

Vânia Maria Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | Paraná

Isabel Cristina Pitz Espindola

Lucídio Bianchetti

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Este artigo, resultante de investigação teórico-empírica, contempla dados oriundos de pesquisa sobre o processo de formação, orientação e escrita na Pós-graduação. Diante das controvérsias da organização e financiamento da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, procuramos analisar como se dá a relação orientador-orientando. Utilizamos 30% das 74 entrevistas realizadas com docentes de Programas de Pós-graduação em Educação no país, com nota superior a 5 nas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de dois triênios (2003-2008). Num cenário em que predomina a heteronomia, Kant e Bourdieu inspiraram a discussão dos conceitos de autonomia e poder simbólico, centrais na análise da relação orientador-orientando.

Palavras-chave: Pós-graduação. Relação orientador-orientando. Autonomia. Capes.

Abstract

This article, is the result of a theoretical and empiric study, considers data from research about the process of graduate-level education, advising and writing. Considering the controversies over the organization and financing of graduate studies in Brazil, we analyze the supervisor-supervisee relationship. We use 30% of the 74 interviews conducted with students in graduate education programs in the country that received a grade 5 or better in the evaluation by the Coordination of Improvement in Higher Education Personnel (Capes) in the two three-year periods from (2003-2008). In a scenery dominated by heteronomy, Kant and Bourdieu inspire the discussion of the concepts of autonomy and symbolic power, which are central to the analysis of the supervisor-supervisee relationship.

Keywords: Graduate studies. Supervisor-supervisee relationship. Autonomy. Capes.



Introduzindo a discussão

As cobranças e exigências impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, especialmente a partir de meados da década de 1990, quando passou a modificar substancialmente a sistemática da avaliação e financiamento, interferiram – e, em muitos aspectos, negativamente – na produção dos trabalhos acadêmicos e na relação orientador-orientando, tanto do ponto de vista pessoal como institucional. Relegou-se a segundo plano valores, no que diz respeito à produção de trabalhos mais aprofundados, qualificados e, no que se refere à relação orientador-orientando, perdeu-se muito do companheirismo, da parceria, da cumplicidade, traços antes mais facilmente cultivados nessa relação, devido a um tempo mais alargado para a realização do mestrado e do doutorado. No que diz respeito especificamente às relações entre os envolvidos com a Pós-graduação – orientador e orientando – acabou por prevalecer uma relação mais heterônoma, com objetivos produtivistas, encontros mais frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores, motivo este que pode interferir nos índices de insucesso e até de evasão¹ de muitos pós-graduandos.

136

Diante do cenário de substanciais mudanças nessa relação, a autonomia de trabalho e de pensamento dos orientandos, também acabou afetada. Há um maior e incisivo envolvimento do orientador no processo de elaboração da dissertação/tese do orientando, gerado pela necessidade de esse ter que concluir a tese ou dissertação no prazo para não prejudicar o conjunto dos envolvidos com a Pós-graduação. Desta forma, a temática da relação orientador-orientando tornou-se relevante e provocante, tanto por ser um processo de trocas educativas e profissionais entre pessoas, como por ser permeada de conflitos e questionamentos. 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.

Muitos são os estudos que evidenciam que o trabalho de orientação (WARDE, 2002; SAVIANI, 2006; SCHNETZLER e OLIVEIRA, 2010), ao longo dos mais de 40 anos da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil², sofreu



mudanças, entre outros aspectos, no que concerne a esses encontros, no decorrer do mestrado e do doutorado, entre orientador e orientando.

A partir de meados dos anos de 1990, quando houve um induzido redirecionamento de foco da formação de professores para a de pesquisadores (KUENZER e MORAES, 2005), é que se procurou dar mais ênfase a este tema, por meio de pesquisas e publicações.

Contudo, ainda são poucos os estudiosos que se debruçam sobre o assunto no Brasil, mesmo com essa temática passando a ser objeto de pesquisas. Destacam-se os trabalhos presentes na coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006), nos de Veiga e Quixadá Viana (2007) e Bianchetti e Sguissardi (2009).

Com o propósito de contribuir com essa discussão, socializamos este trabalho, resultado de um subprojeto de iniciação científica (IC)³ vinculado ao projeto mencionado no resumo⁴. Num primeiro momento, destacamos algumas características citadas pelos orientadores como fatores determinantes na escolha de candidatos para orientação, especialmente a autonomia e o conhecimento prévio em pesquisa. Na sequência, evidenciamos e analisamos aspectos vivenciados na prática de orientação, especialmente a heteronomia, que pode ter sua origem tanto em questões pessoais como estruturais, ligados ao sistema de Pós-graduação e que interferem na relação orientador-orientado, bem como nos resultados esperados para essa etapa de formação acadêmico-profissional.

Seleção de candidatos à orientação: com a palavra, os orientadores

Ao se manifestarem sobre os fatores que determinam a escolha de orientandos, muitos orientadores convergiram em suas falas, afirmando que pós-graduandos autônomos, ou seja, que experienciaram a escrita e que demonstram certo conhecimento teórico-metodológico em pesquisa desde a graduação são mais fáceis de orientar. Essa vivência propicia também melhores condições para que se estabeleça uma boa relação entre ambos e o consequente “sucesso” do Programa. Conforme um dos entrevistados:



Você consegue tirar um trabalho bom mesmo, mais sólido [...] desses que já entram para o mestrado com certa bagagem, certa preparação, quem já tem um projeto amadurecido, que já sabe o que vai fazer [...] com esses dá para fazer um bom trabalho. Mas esses, você conta nos dedos, sobretudo numa universidade particular, são poucos os que vêm bem formados. Então, é loucura, uma correria, é [...] muito difícil. (BRUNO, 2004).

Essa afirmação aproxima-se dos resultados constatados pela pesquisa de Leite Filho e Martins (2006), realizada nos Programas de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). De acordo com os autores, os orientadores não procuram alunos tendo por base as características pessoais destes. O que se procura é a compatibilidade de interesses frente ao projeto e temática a ser pesquisada, além da preocupação em selecionar alunos com prévio conhecimento teórico e metodológico em pesquisa. Os orientadores afirmam preferir candidatos com capacidades técnicas – compreendidas como o conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que o orientando possui frente ao “fazer pesquisa” –, comprometidos com seus deveres e disciplinados, e não por características pessoais e/ou afetivas.

Nas entrevistas que analisamos, grande parte dos orientadores entrevistados citou diversos fatores que “fornecem” esses conhecimentos considerados indispensáveis para o ingresso e permanência do orientando no mestrado ou no doutorado. Entre eles, aparece como o mais citado, a Iniciação Científica. (CALAZANS, 1999). Por meio de seleção e da concessão da bolsa de IC, os alunos de graduação têm a possibilidade de entrar em contato com o universo da pesquisa, assim como com os processos da Pós-graduação. Conforme afirma uma entrevistada: “Os mestrandos [...] que passam por IC, eles vêm em melhores condições [...] de já conhecer um pouco de pesquisa, de já ter escrito trabalhos.” (MARLI, 2004).

De acordo com pesquisa realizada no contexto do projeto maior, do qual deriva o sobprojeto que deu suporte a este trabalho, o bolsista da IC é considerado um personagem estratégico, situado na articulação entre graduação e Pós-graduação. E isto difere muito do ocorrido nas primeiras décadas de implantação do sistema de Pós-graduação no Brasil, quando havia pouca comunicação entre esses dois segmentos do ensino superior. (CURY, 2004).



É uma das estratégias encontradas para fortalecer uma “relação virtuosa” da graduação com a Pós-graduação foi a IC.

O bolsista de IC, em tempos de forte constrição dos prazos para conclusão do mestrado e do doutorado, tornou-se um candidato preferencial para o ingresso no mestrado. Muitos orientadores afirmam preferir orientar ex-bolsistas IC pelo fato de terem experiência prévia em pesquisa, julgando que estes demandam menos tempo e dedicação para serem orientados. Além disso, são considerados mais autônomos por já terem uma “trajetória” quando o assunto é localizar fontes bibliográficas, ler e escrever. De acordo com um entrevistado: “[...] os caras mais fáceis de orientar são aqueles que têm [...] autonomia de pensamento e têm exercício de escrever, esses são sopa no mel.” (GAUDÊNCIO, 2004).

Isto vale também para os pós-graduandos que passaram anteriormente por cursos *lato sensu*, antecedido pela experiência em IC:

[...] muitos alunos que são nossos alunos nos cursos de especialização, *lato sensu*, muitos, quer dizer, quem têm a experiência de pesquisa, a iniciação científica (...). Isso facilita muito o curso do mestrado. [...] é mesmo os alunos já terem passado por um curso de especialização ou pela experiência de um grupo de pesquisa [...] esses alunos já compreendem a pesquisa de uma outra maneira. (CECÍLIA, 2004).

Do ponto de vista de alguns entrevistados essas características também estão presentes em bolsistas de extensão⁵, em indivíduos com militância política no meio social, sindical, em participantes de Organizações Não Governamentais (ONGs), em docentes das redes pública e privada.

Segundo uma das entrevistadas, a militância política faz com que as pessoas se tornem dedicadas e engajadas quando o assunto é busca/luta por um objeto, um ideal. No mestrado ou doutorado, o ideal que estes indivíduos buscam é a conclusão da dissertação e da tese. Para a entrevistada, é mais fácil orientar estes indivíduos, pois possuem disciplina pessoal de organização do tempo, exigência e certo “perfeccionismo” com relação àquilo que fazem. Desta forma, a experiência docente e familiar conta também quando o assunto é leitura, escrita e conhecimento prévio da área que se pretende pesquisar.

Houve entrevistados, inclusive que, ao falar da orientação, acabaram apelando ao seu próprio processo na Pós-graduação:



[...] o fato de eu já ser professora de Língua Portuguesa me dava mais autonomia, então eu não tinha muita dependência dos professores, eu fazia o estudo em casa, eu levei a sério o curso, mas eu era muito autônoma no desenvolvimento dos cursos [...] eu tive assim uma experiência de graduação muito autônoma. (LÍGIA, 2005).

A docência, nos primeiros tempos de implantação da Pós-graduação, foi um dos fatores decisivos na autonomia dos orientandos em suas relações com os orientadores. Quando as dissertações e teses eram concluídas em cinco ou até dez anos, os orientandos que possuíam alguma experiência docente, tinham certa noção de onde encontrar autores e bibliografias para seus estudos, o que exigia encontros menos frequentes com seus orientadores, e que serviam, em grande parte, para correções e breves encaminhamentos. Ainda, neste sentido, um dos entrevistados ressalta sua experiência anterior à entrada na Pós-graduação:

[...] eu levei para o mestrado esta ideia de autonomia, que achava que tinha que fazer sozinho, e aí aconteceu o seguinte (...) eu escrevi a minha dissertação, prontinha, e levei para a minha orientadora, e cheguei para ela com a orientação pronta: 'olha professora, está aqui a minha dissertação, para a senhora verificar'. E ela ficou horrorizada com aquilo: 'Mas como, não participei disto? Não dei nenhuma orientação. Você não me consultou em nada. Você está com o material pronto e não me consultou. Eu não aceito te orientar. Posso até ler e dar algum palpite, mas não põe meu nome nisto aí.' (LÍGIA, 2005).

Evidentemente, o caso de "autodidatismo" como o considerado acima, ainda constitui exceção. No mais das vezes há depoimentos de entrevistados que acreditam que se pode contar com a autonomia do orientando no doutorado, uma vez que esta é desafiada e começa a ser construída no mestrado, visto que é neste que o aluno precisa enfrentar, pela primeira vez, um trabalho com essas características.

Contudo os próprios depoentes ressaltam que os casos apresentados acima devem ser considerados com ressalvas. Apesar de considerarem esses alunos mais fáceis de orientar e de eles serem portadores de certa autonomia, não significa que podem ser tratados com distanciamento por parte dos orientadores. O distanciamento é um entrave para a construção e conclusão das dissertações e teses, e um dos principais causadores de angústia e solidão



por parte dos orientandos, podendo estar relacionado com eventuais evasões de pós-graduados dos cursos que frequentam. Entre suas estratégias de orientação, um professor revela, por exemplo, que prefere deixar o orientando sozinho, pois acredita que esse método o auxilia em sua formação:

[...] na posição de orientador eu tento [...] ter esse sentimento que permita fazer com que haja certo distanciamento, mas não um distanciamento de ruptura, um distanciamento crítico. Enfim, na direção de que [...] o aluno sinta que eu estou presente e se ele precisar nós temos reuniões [...] mas eu acho que o fundamental é ele internalizar, é o aluno de mestrado e de doutorado internalizar a importância daquele processo próprio de formação, dele próprio enquanto orientando e de todas as questões que estão envolvidas [...]. (ANTONIO, 2005).

A autonomia dos orientandos pode e deve ser fomentada durante o processo de construção de uma dissertação ou tese. E essa tarefa será facilitada se partir de envolvimento anteriores em pesquisa por parte do aluno. Referimo-nos à autonomia do orientando frente ao processo de escrita e da escolha da temática, e não à autonomia entendida como “deixar o orientando sozinho”. O pouco contato dos orientadores aliado aos encontros ineficazes frente ao trabalho dos orientandos pode ser considerado uma postura negligente, antieducativa, indo ao encontro das críticas de Hagüete (2006), ao tratar das relações orientador-orientando.

O entrevistado acima citado ressalta a importância da orientação sistêmica, valorizando a interação dos envolvidos no processo, exercitando a dialética aproximação-distanciamento: “[...] tem que ter o distanciamento, certo distanciamento, mas é o que eu falei, não é um distanciamento de ruptura. O aluno tem que sentir que o professor está presente também.” (ANTONIO, 2005). Reconhece que isto até pode ser ambíguo, mas acha que essa atitude é adequada.

Mesmo afirmando que prefere distanciar-se dos orientandos frente à elaboração das dissertações e teses com o propósito de ajudar o discente, o mesmo entrevistado relata suas próprias experiências como orientando, nas quais percebeu a necessidade de contatos mais próximos com o orientador:

[...] mas daí, eu percebi gradativamente que é fundamental ter certo acompanhamento, ainda que não tão decisivo. Ele tem que



sentir que o seu orientador está presente, mesmo não estando com ele todos os momentos. Enfim, todas as semanas, que seja, ou todos os meses, mas ele tem que sentir que o orientador está presente, que ele, o orientador o respeita como orientando. Isso é fundamental [...]. (ANTONIO, 2005).

A construção da autonomia pode ocorrer por opção ou até premidos pela falta de tempo do orientador, conforme aborda outra entrevistada:

[...] a minha experiência foi de uma orientação itinerante. Ele era uma pessoa que viajava muito, se apresentava muito em congressos. Então ele me telefonava e dizia: 'Semana que vem eu estarei em Burgos, venha ver-me'. E eu tinha que me virar e estar em Burgos. Às vezes no meio de um seminário eu ia almoçar com ele, eu conversava com ele. Aí, na outra semana estou não sei onde... Era uma pessoa que deixava o orientando assim bastante solto, dava uma indicação bibliográfica e sempre quando a gente tinha um encontro, era um encontro em cima de algo também que eu já tinha produzido que mandava para ele e a gente discutia [...] eu acho que eu me encontrei com ele umas cinco vezes. (VERA, 2004).

142

Neste aspecto, Luna (1983 apud LEITE FILHO; MARTINS, 2006) e Warde (2002) apontam que manter atividades de ensino e pesquisa, número elevado de orientandos e outras tarefas acadêmicas, tanto no Brasil como no exterior, podem ser as possíveis causas do pouco tempo disponível para orientação e assessoria aos pós-graduandos. A informalidade nos encontros, associada a outros fatores como a autocracia, pode provocar nos orientandos sentimentos de isolamento, angústia e insegurança com relação ao seu trabalho e, também, com relação ao seu futuro como pesquisadores. Há relatos, inclusive, sobre casos nos quais relações extremadas com orientadores levam orientandos à depressão e, muitas vezes à fuga/evasão.

Em pesquisa recente, Bitencourt (2011) indica que, dentre os motivos apontados pelos doutorandos como causa da depressão e/ou evasão, no campo acadêmico, estão a relação malsucedida com o orientador, o despreparo dos doutorandos para receber críticas e a insegurança em relação ao futuro.

Assim, a orientação não é somente responsabilidade do orientando: deve ocorrer num processo conjunto, de uma construção conjunta de saberes, concepções e práticas. Tanto o orientador como o orientando precisam aceitar



as características mútuas. A orientação, nesse aspecto, precisa estar pautada no respeito e na democracia. O processo de orientação, diz um entrevistado,

[...] é para mim uma situação assim de bastante responsabilidade. Eu sinto uma responsabilidade muito grande, mas também um prazer muito grande, [...] sempre me foi concedida a liberdade para eu expor o que eu pensava com dúvidas, com questionamentos, enfim, com apontamentos, tudo isso sempre para mim foi muito importante [...]. (ANTONIO, 2005).

O respeito entre orientador e orientando é frequentemente ressaltado nas falas dos entrevistados. Aos poucos, percebe-se que numa relação aberta para o diálogo na qual acordos entre as partes acontecem, diminuem a opressão, a submissão ou a autocracia. Se a postura for o contrário, a relação deixa de ser educativa, abrindo espaço para o autoritarismo. Qualquer trabalho pautado no segundo aspecto acima considerado, deixa de ter “gosto” e satisfação; perde-se a motivação e as expectativas.

Por meio dos elementos empíricos apresentados, torna-se possível conhecer melhor e analisar aspectos de como se dá a relação entre orientador e orientando, destacando-se os elementos que contribuem para a escolha deste por parte do orientador.

Sabemos, contudo, que o contexto das relações pessoais e institucionais é permeado por controvérsias e desafios, advindos, sobretudo, da forma de organização e financiamento da Pós-graduação *stricto sensu*, seja no Brasil (KUENZER; MORAES, 2005) ou em outros países (ARAÚJO, 2006; DELAMONT; PARRY; ATKINSON, 1998; HESS, 2005; GERARD, 2009).

Embora um dos fatores que determinam a escolha dos orientandos seja o de uma suposta autonomia, ficou evidenciado que o contexto predominante da Pós-graduação é o da heteronomia, o que gera muitos conflitos e tensões; portanto, carece ainda de aprofundamento nas discussões para o desvelamento e busca de superação de um dos dilemas da Pós-graduação que diz respeito às relações orientador-orientando, aspectos que veremos a seguir.



Relação orientador-orientando: a autonomia em questão

A Pós-graduação *stricto sensu* é um espaço de poder instituído e, portanto, campo de lutas e disputas entre orientador e orientando; entre o orientador e o colegiado do programa; entre os programas e a Capes, órgão regulador de avaliação e fomento. (BIANCHETTI, 2009). Podemos dizer que o peso desse poder recai geralmente sobre a parte mais “frágil”, ou seja, em quem está na ponta dessa trama de relações, sobre quem também recaem as cobranças de modo mais incisivo, que é o pós-graduando. Isso acaba interferindo, muitas vezes, de forma negativa na relação entre orientador e orientando, bem como no resultado final do trabalho desenvolvido.

Para autores como Veiga e Quixadá Viana (2007) e de outros reunidos na coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006), a relação orientador-orientando deveria ser construída sobre uma base solidária, mediante troca de experiências entre sujeitos que possuem conhecimentos em fases diferentes. Ambas as partes deveriam ter consciência de que é uma relação profissional, educativa, para além da pessoal. Trata-se de uma relação entre seres humanos na qual cada um visa a um objetivo específico e particular de acordo com suas subjetividades e, também, a um objetivo maior e comum: a construção do conhecimento. Portanto, é permeada de conquistas, interesses, problemas, dificuldades, discussões, trocas e críticas.

No contexto da Pós-graduação *stricto sensu*, o orientando, metaforicamente, estaria na base da pirâmide. Juntamente com os responsáveis pelos programas de Pós-graduação, os pós-graduandos sentem, no seu cotidiano pessoal e profissional, as pressões e as exigências relacionadas com a conclusão das dissertações e teses. Porém, em meio a essas exigências, muitas vezes, a relação orientador-orientando torna-se autocrática, baseada quase sempre na negação da autonomia do orientando. Para Veiga e Quixadá Viana (2007), o trabalho com o orientando é positivo quando se estrutura sobre o diálogo.

Tendo presente essa realidade, procuramos, com base nos conceitos de autonomia de Kant (1724-1804) e poder simbólico de Bourdieu (1930-2002), explicitar aspectos fundantes e determinantes da dominação explícita ou manifesta via poder simbólico (BOURDIEU, 2003) e das formas de exercício de poder existentes na relação orientador-orientando. Secundamos aqui, apenas para fins deste texto, o fato de o primeiro ter trabalhado em uma perspectiva mais idealista e o segundo ter feito da academia o seu *locus* de



pesquisa e atuação ou também, conforme Carles (2001), o seu “esporte de combate”. Interessa-nos a contribuição que os seus aportes podem trazer para ajudar a desvelar os mecanismos, nem sempre explícitos e, na maior parte das vezes invisíveis, que tanto interferem no processo de orientação e na relação pessoal e institucional que se estabelece entre orientador e orientando.

Kant (2011, p. 01) transforma a autonomia em temática de reflexão e pesquisa. Para ele, a autonomia – ou esclarecimento – “[...] é a saída do homem de sua minoridade auto-imposta.” Esta consiste em deixar-se levar espontânea e facilmente pelo outro; é a inabilidade, segundo ele, e não a incapacidade de se guiar por si mesmo. Kant refere-se à inabilidade, pois afirma que todos nascem capazes de se guiar.

A heteronomia, neste sentido, não facilita e nem promove o senso crítico, a maioridade. A autonomia dos orientandos, no contexto das reflexões de Kant, só poderia acontecer mediante *liberdade*, por exemplo, no processo de construção de uma dissertação/tese. Porém, o atual contexto de pressões e exigências emanadas da Capes, apresentou-se como “[...] inibidor da criatividade” (MITJÀNS MARTÍNEZ; BARRETO, 2007, p. 470), favorecendo a construção de um campo atravessado pela heteronomia. Para esses autores, na linha de pensamento kantiano, pensar em construir conhecimento implica ser criativo e não reprodutivo. O aprendizado dos orientandos deve abandonar a receptividade passiva e adotar a descoberta criativa e inovadora.

Haguette (2006) enfatiza que o orientador deve *guiar* o orientando e não fazer tudo para ele; deve abrir espaços para que ele aprenda a caminhar sozinho e a fazer escolhas *autonomamente* em todos os sentidos, inclusive no nível teórico-metodológico.

A atual conjuntura da Pós-graduação brasileira exige muito do docente ao propor a compatibilização do ensino com a pesquisa e a orientação. Porém, nem sempre os orientadores conseguem conciliar de forma adequada essas atividades. Um dos fatores que determinou essa situação foi a ênfase no aspecto quantitativo das produções (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009; BIANCHETTI; MACHADO, 2009), prejudicando a qualidade, tanto das dissertações e teses, como da orientação.

As pressões e exigências emanadas da Capes induziram à adequação dos programas a novos parâmetros de produção e avaliação. (HORTA e MORAES, 2005). No interior dos Programas, as mesmas pressões e exigências



foram impostas pelos orientadores que, visando contribuir para o credenciamento e “boa” avaliação, decidem quase tudo pelo orientando, pois, para o orientador, o orientando, por vir direto de uma graduação e possuir pouca experiência em pesquisa, muitas vezes, é colocado à margem de um trabalho que, a princípio, deveria ser seu.

Apesar de tudo, no entanto, nesse processo provocado pelo novo modelo de avaliação e financiamento da Capes, entre professores e alunos dos cursos de Pós-graduação, sobram espaços para uma relação mais pessoal, horizontal e profissional. Esse é um aspecto importante, uma vez que o pouco contato ou ineficácia do contato do orientando com o orientador é um dos fatores responsáveis, como enfatizado pelos índices de evasão e baixo rendimento dos pós-graduandos. Leite Filho e Martins (2006) complementam, ainda, que diversos problemas psicológicos e emocionais resultam do isolamento, dos padrões exigidos e da pouca confiança que o orientador deposita no orientando.

Visando compreender os sentimentos e conflitos do orientando, na sequência, lançamos mão do conceito de poder simbólico, formulado por Bourdieu (2005).

146

Ao abordar o conceito de poder simbólico, o autor refere-se a todas as formas de poder que podem ser exercidas no interior de uma sociedade. É um poder invisível, mas que se manifesta enquanto for conhecido e reconhecido como tal. (BOURDIEU, 2005). Na relação orientador-orientando, o poder simbólico é exercido pelo orientador sobre o orientando, uma vez que este reconhece a “autoridade” e a “superioridade” daquele, amplificada pelo fato de o orientador ser portador de conhecimentos e de uma posição institucional que o orientando não possui. Logo, o orientando legitima esse poder ao se submeter às ordens do orientador de forma consciente ou não, conforme esclarece Bourdieu (2005, p. 169): “O poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico, (...) poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.”

É um poder quase mágico que possui um efeito mobilizador e é eficiente porque conta com a colaboração de pessoas (é esse o termo que Bourdieu utiliza!) com consciências organizadas e devidamente preparadas para reconhecer e crer nesse poder. E, embora forçando um pouco na



polarização, sabendo da impossibilidade de generalizações, os dominados (orientandos) prestam obediência aos orientadores (dominantes).

Bourdieu aborda a questão do poder a partir da noção de campo⁶. O campo do poder é um campo de forças definido de acordo com o estado da relação de forças entre as formas de poder e/ou espécies de capital⁷ diferentes. Logo, cada programa de Pós-graduação *stricto sensu* é um campo de lutas pelo poder: orientador *versus* orientando e vice-versa, dentre outros, onde se confrontam com o objetivo de conservar ou transformar essa relação.

A posição dos agentes, de acordo com a espécie de capital que possuem, apresenta-se por meio de pontos de vista e visões de mundo diferentes.

Os orientadores possuem uma quantidade (um determinado volume) de capital cultural⁸ suficiente para ocupar a posição dominante na relação com seus orientandos. Segundo a teoria de campo de Bourdieu, a estrutura desse campo depende das espécies de capital envolvidas nas lutas pela dominação em um determinado espaço social/institucional. O orientador exerce seu poder também devido ao título escolar que possui: doutor e pesquisador numa área específica. O título é, em princípio, uma “distinção” (BOURDIEU, 2007); reconhece ao portador o direito e a proteção no mercado de trabalho, dando-lhe suporte para exercer a dominação. O título de doutor outorga ao orientador poderes e privilégios que são socialmente garantidos e reconhecidos: “Ele tem um valor convencional, formal e juridicamente garantido [...]: o capital cultural que ele garante não precisa ser continuamente provado.” (CASTRO, 1995, p. 113).

Bourdieu atribui grande importância à questão da *legitimidade* em seu estudo sobre o campo de poder. Legitimar, no contexto do seu pensamento, significa *justificar* os poderes em luta dentro de um campo. Todo poder ou força existe mediante justificação; não pode acontecer o contrário, pois todo poder deve justificar permanentemente sua razão de existir, deve buscar seu reconhecimento e sua legitimidade. Valle (2008, p. 107) complementa: “Para executar certas ações, é necessário obter autorização e estar investido de uma autoridade legítima; somente o indivíduo autorizado a falar e ao qual o reconhecem esse direito, assim como o poder de dizer, é susceptível de ser aceito em certas circunstâncias.”

A legitimação do poder, para Bourdieu (2005), é a “mais-valia simbólica”, pois suas bases encontram-se na acumulação de capital simbólico pelos dominantes, acumulação esta proporcionada por sua condição, enquanto



detentores do poder econômico. O poder simbólico permite, portanto, obter o equivalente ao que é alcançado pela força, pois também tem efeito mobilizador. É uma forma modificada das outras formas de poder; só é exercido se for reconhecido e se define *na* e *por* uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que a ele se submetem. Desta forma,

Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento. Os dominados contribuem sempre para sua própria dominação. A violência simbólica exerce-se mediante a cumplicidade ativa, nem sempre consciente e involuntária, daqueles que a ela se submetem. (CASTRO, 1995, p. 124).

A violência simbólica não é a violência propriamente dita. Esse tipo de violência tem a autoridade como fundamento para a obtenção da disciplina. (BOURDIEU, 1975). É conhecida e desconhecida; também passa por cima da vontade alheia. É exercida em forma de "[...] manifestações, injunções, sugestões, seduções, ameaças, broncas, ordens ou chamadas à ordem". (VALLE, 2008, p. 107). É uma forma invisível de coação. Produz crenças que induzem o indivíduo a avaliar a sociedade conforme "visões" da classe dominante. A violência simbólica impede que o indivíduo disponha de senso crítico e autonomia de julgamento.

Segundo Bourdieu (2001), todo poder é exercitado de forma simbólica e não pode ser confundido com a força bruta, pois só se torna possível quando conta com a adesão dos que a ele se submetem. A adesão dos orientandos ao indicado pelos orientadores torna-se mais fácil devido à submissão voluntária daqueles a estes. De outra parte, a consciência dos orientandos, para este fim, já se encontra previamente organizada e preparada para obedecer às ordens dos orientadores.

Para Bourdieu, as relações de força são e ocorrem nas *relações simbólicas*. O orientando obedece (*illusio*) porque reconhece o poder de mando do seu orientador. O autor afirma que toda relação de comunicação é sempre uma relação de poder. (BOURDIEU, 2005).

Tanto orientador como orientando, em sua relação de comunicação, mediada pela instituição de Pós-graduação travam uma luta simbólica de acordo com o capital cultural e simbólico⁹ que possuem, de modo a impor a definição de mundo conforme seus próprios interesses.



Essa luta acontece na vida cotidiana, nos dias letivos da Pós-graduação, e também nos encontros que ocorrem entre orientador e orientando. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), toda luta visa ao monopólio da violência legítima e se funda no poder de impor um determinado arbitrário cultural. A dominação repousa assim nos mais diversos motivos ou modos de submissão: desde hábitos inconscientes até os que resultam de considerações puramente racionais, conforme fins determinados. Qualquer grau mínimo de *vontade* de obediência é essencial em toda relação de autoridade.

Essa questão, em certa medida, está presente nas relações existentes nos programas de Pós-graduação brasileiros. É mediante exame que um professor se efetiva numa Instituição de Ensino Superior (IES); logo, para ser um professor efetivo é exigência que realize pesquisas e que seja orientador. É também mediante exames – por sinal, rígidos e altamente seletivos – que um candidato ao mestrado ou ao doutorado consegue adentrar em estudos pós-graduados. No caso do orientador, sua permanência numa IES é garantida perante a lei, tendo seu direito reconhecido porque demonstrou capacidade específica para ingressar. Com o orientando ocorre, em parte, algo diverso: após certificação de suas capacidades para iniciar estudos pós-graduados, sua permanência não é garantida legalmente. Essa é garantida pelo seu esforço e sua dedicação em dar conta do curso e na construção da dissertação ou tese.

Em outras palavras, para que isso aconteça, é preciso que o orientando se submeta às regras burocráticas do “jogo” dos programas e dos orientadores. Estes, além das posturas burocráticas exigidas pela Capes, visando ao sucesso das suas orientações, também formulam suas próprias exigências, sobrecarregando os orientandos.

Conclusão

O principal objetivo deste trabalho foi discutir, com base em elementos teórico-empíricos, os aspectos que facilitam e/ou dificultam a relação orientador-orientando nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* no país. Podemos observar que as características pessoais de orientandos e orientadores se encontram imbricadas com os fatores sócio-institucionais, o que interfere tanto na “produtividade”, quanto na qualidade dos processos e “produtos” esperados e/ou decorrentes, que são as teses e dissertações.



Embora tenham sido evidenciados muitos elementos pessoais, dentre os quais, a autonomia e o conhecimento prévio em pesquisa, como fatores determinantes na escolha de candidatos para orientação, bem como para o êxito no processo de formação, pesquisa e escrita dos pós-graduandos, o contexto predominante da burocracia e heteronomia dos programas de Pós-graduação tem sido prejudicial para muitos sujeitos nessa etapa de formação acadêmica.

O poder emanado da Capes é tão persuasivo, que acaba sendo internalizado e, conseqüentemente, consentido pelos programas e por seus agentes. Por conseguinte, parece não haver possibilidade de colocar em risco sua supremacia. Na condição de cume da pirâmide hierárquica, a Pós-graduação brasileira é permeada de posturas burocráticas, onde o aspecto administrativo acaba imperando sobre o pedagógico. Suas exigências são carregadas de persuasão e indução que, forçosamente, fazem cada Programa submeter-se às suas normas. Se o programa fizer o contrário, corre o risco de não permanecer na "competição".

Nesse aspecto, podemos retomar a contribuição de Bourdieu (1980, p. 88), apontando para o conceito de *habitus*, compreendido como "[...] sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes." O *habitus* é produto da incorporação das estruturas do mundo social, de suas tendências imanentes, de seus ritmos temporais; ele engendra pressupostos e previsões que fundam uma relação de familiaridade imediata ou de cumplicidade ontológica.

Assim, "o *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social." (VALLE, 2008, p. 105). Aplicando esse conceito à análise da relação orientador-orientando, podemos inferir que dado o poder heterônomo advindo da forma de organização e financiamento da CAPES, resta aos Programas, aos orientadores e orientandos interiorizar as regras daquele órgão, como *habitus*, para assegurar sua permanência no "campo" acadêmico.

Com base no exposto, formulamos novos questionamentos, bem como ressaltamos a necessidade do aprofundamento das discussões acerca das relações de poder entre orientador e orientando, num contexto altamente burocrático, marcado pela heteronomia, pela competitividade, pelas restrições de tempo e pela imposição externa cujo cenário – ou campo de lutas – são os programas de Pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.



Percebemos, assim, que os aportes teóricos de Kant e Bourdieu, respeitadas as distâncias temporais e até teóricas que os separam, fornecem elementos importantes para compreender mais qualificadamente os movimentos gerais que se processam nos programas de Pós-graduação e as questões mais específicas, mas, nem por isso, menos determinantes, que se materializam na relação orientador-orientando.

Notas

- 1 Desde os primórdios da implementação da Pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, na década de 1960 até o final da década de 1980, registravam-se índices de evasão que ultrapassavam os 40% dos pós-graduandos. Havia um investimento elevado em termos de bolsas e liberação dos mestrandos e doutorandos, mas a falta de um controle mais rígido, com repercussões no financiamento e as pesquisas e dissertações e teses extensas ou volumosas, fazia com que muitos não concluíssem ou se evadissem dos cursos. A partir da década de 1990, passa a haver um controle mais rigoroso e a avaliação vinculada ao financiamento traz repercussões que, paradoxalmente, também se refletem nos índices de evasão, mesmo que o percentual tenha baixado. Embora a evasão aceita pela Capes, hoje, seja em torno de 15%, nesse percentual, nossa pesquisa mostra que muitos se evadem em função das rigorosas exigências em termos de tempo de titulação (passou-se de um controle laxo para uma exigência de conclusão do mestrado em 24 meses e do doutorado em 48 meses) e de uma relação mais próxima, frequente entre orientador e orientando. E, nesse processo, se aspectos melhoraram outros interferiram negativamente, uma vez que sobre os professores também recaíram maiores exigências, principalmente em relação àquilo que vem se denominando de “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI; SILVA Jr, 2009) ou a política do “publicar ou perecer”. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009). E todos esses aspectos acabam interferindo na relação orientador-orientando, uma vez que estes chegam à Pós-graduação cada vez mais jovens e inexperientes e necessitariam mais de ajuda, acompanhamento e nem sempre os orientadores dispõem de tempo para esse acréscimo de necessidades do orientando. E diferentemente de antes, quando a evasão era elevada e não havia represálias aos Programas, hoje uma evasão acima de 15% precisa ser justificada e podem ocorrer sanções aos Programas.
- 2 A implantação formal dos cursos de Pós-graduação em educação no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer n°. 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira. O primeiro curso de Pós-graduação, em Educação, foi o da PUC-Rio, em 1965. Para mais detalhes e análises. (Cf. CURY, 2005).
- 3 Referência ao subprojeto: “A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos orientandos em discussão”. Esse subprojeto está vinculado ao projeto maior, nominado na nota de rodapé n. 5, que conta com auxílio do CNPq, via bolsa produtividade concedida ao orientador, prof. Lucídio Bianchetti, co-autor deste texto.
- 4 Com bolsa do CNPq, o Coordenador desenvolvia o projeto: “Política Educacional: Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: Produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de programas de Pós-graduação em educação” – ETAPA II. No momento, o projeto que está sendo desenvolvido, em continuidade a este acima mencionado, trata da seguinte



temática: O título do projeto é: “*Pesquisadores sob Pressão: Possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada*”.

- 5 Na tese de doutoramento de Alves (2008), também os recém-doutores entrevistados convergiram na indicação desses fatores como aqueles que contribuíram para a sua formação como pesquisadores.
- 6 A Capes e a Pós-graduação podem ser consideradas campos onde se realizam “lutas” e disputas entre seus agentes. Segundo Bourdieu (2003), trata-se de um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem, difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.
- 7 Avançando em sua análise para além da teoria marxiana, Bourdieu indica que há uma variedade de capitais além do econômico. Dentre eles, está o cultural, social, simbólico, linguístico, escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Neste aspecto, ver também Nogueira; Martins (2009) e Castro (1995).
- 8 O capital cultural é um dos fatores que contribui para situar e definir a posição dos agentes dentro do espaço social. É constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais construídas/propiciadas tanto na família, como na escola. (BOURDIEU, 2007). Mas o processo de acumulação começa inconscientemente com a família que possui um determinado capital cultural.
- 9 O capital simbólico refere-se aos rituais, honrarias e aos mecanismos de reconhecimento social. (BOURDIEU, 2005). Os grupos e indivíduos entre si lutam pela obtenção de um número elevado de títulos ou um título que lhes dê fama e boa reputação. As boas notas dos Programas na avaliação da Capes também representam um conjunto de capital simbólico a ser conquistado pelos Programas de Pós-graduação, das quais derivarão outras vantagens.

Referências

ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANTONIO. **Entrevista**. São Carlos, SP, 12 nov. 2005.

ARAÚJO, Emília Rodrigues. **O doutoramento**. A odisséia de uma fase de vida. Lisboa: Colibri, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.



_____; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____; MACHADO NETTO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**. Tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

_____; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Candidatas à ciência**: a compreensão da maternidade na fase do doutorado. 2011. 340f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOOURDIEU, Pierre. **Le sens critique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980

_____. **Meditações pascalianas**. Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. **A distinção**; crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRUNO. **Entrevista**. Piracicaba, SP, 5 nov. 2004.

CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, Magali de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 105-143, abr. 1995.

CECÍLIA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 2004.



CARLES, Pierre. **La sociologie est un sport de combat**. Paris: 2001 filme. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZhbuYEa3VDQ>> Acesso em: 20 mar. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-794, out. 2004. (Especial).

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-22, set./out./nov./dez. 2005.

DELAMONT, Sara; PARRY, Odette; ATKINSON, Paul. Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas. **Teaching in Higher Education**, Edinburg, v. 3, n. 2, p. 157-171, 1998.

GAUDÊNCIO. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 2004.

GERARD, Laëtitia. **L'accompagnement en contexte de formation universitaire**: Etude de la direction de memoire comme facteur de reussite en master. 2009. 369f. Tese (Doctorat en Sciences de l'éducation). École Doctorale Langages, Temps, Sociétés UFR Connaissance de l'Homme, Département des Sciences de l'éducation. Université Nancy II, Paris, 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**. O momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da Pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 95-106, set./dez. 2005.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é esclarecimento? 1784. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 2011. Disponível em: <http://br.geocities.com/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. **O que é esclarecimento?** Tradução Alexander Martins Vianna. FEUDUC – RJ. Disponível em: <http://br.geocities.com/marcospiros/esclarecimento.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

KUENZER, Zeneida Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na Pós-graduação em educação, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1341-1362, set./dez. 2005.



LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, p. 99-109, nov./dez. 2006. (Edição especial).

LÍGIA. **Entrevista**. Curitiba, PR, 26 fev. 2005.

MARLI. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 11 set. 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; BARRETO, Maribel Oliveira. Possibilidades criativas de professores em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, out./dez. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Ludídio; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco**. O processo de orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Liber Livros, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A trama do conhecimento**. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixada. **Orientação acadêmica**: uma relação de solidão ou de solidariedade? (2007). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT04-3345—Int.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

VERA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 12 set. 2004.

WARDE, Mirian Jorge. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. (v. II).

Profa. Dra. Vânia Maria Alves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | Paraná
Curso de Pedagogia
Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento no
Ensino Superior | TRACES
E-mail | vania.alves@ifpr.edu.br

Graduanda Isabel Cristina Pitz Espindola
Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação Científica- PIBIC
Grupo de Pesquisa | Trabalho e Conhecimento no
Ensino Superior | TRACES
E-mail | belpitz@gmail.com

156

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Educação
Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento no
Ensino Superior | TRACES
Pesquisador Produtividade 1C do CNPq
E-mail | lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Recebido 22 maio 2012
Aceito 15 out. 2012