



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Nóbrega, Maria Helena da
Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 1055-1076
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623674407

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317255604015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação

Maria Helena da Nóbrega¹

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. Este artigo objetiva analisar como se caracteriza a orientação acadêmica, precisamente o relacionamento orientando-orientador. Além da observação participante, a metodologia sustenta-se no percurso teórico-bibliográfico do tema. A análise leva em conta a orientação na área de línguas, precisamente português para falantes de outras línguas, justificado pela crescente internacionalização das universidades brasileiras. O resultado mostra carência de estudos, sobretudo no Brasil. Como conclusão, a autora propõe estreitar a relação entre pesquisa, ensino e orientação, adequando-a ao século XXI, bem como garantir formação específica para o orientador. Palavras-chave: **Orientação. Programas de Pós-Graduação. Formação Profissional.**

ABSTRACT – Advisers and their Students in the 21st Century: challenges for the graduate programs. This article aims to analyze how the academic mentoring is characterized, precisely the relationship between advisers and their students. Besides the participant observation, the methodology is based on the theoretical-bibliographic study of the subject. The analysis takes into account the orientation in the field of languages, to be precise: Portuguese for speakers of other languages, justified by the increasing internationalization of the Brazilian universities. The result shows lack of research, especially in Brazil. As a conclusion, the author recommends narrowing the relation among research, teaching and mentoring, adapting it to the 21st century, as well as providing specific training for the advisor. Keywords: **Academic Mentoring. Graduate Programs. Professional Qualification.**

Introdução

A pós-graduação brasileira vem evoluindo em termos quantitativos e qualitativos. A expansão numérica de cursos *stricto sensu* em instituições públicas e privadas ocorre sobretudo a partir dos anos 2000, seguindo a trajetória de crescimento dos cursos de graduação nas duas décadas anteriores. A evolução no número de programas na área de Letras e Linguística, por exemplo, saltou de 66, em 2000, para 156 em 2015 (Hora; Jorge; Moraes, 2016, p. 4), considerados os programas acadêmicos e os profissionais. Esses dados correspondem à última avaliação dos programas de pós-graduação, cuja descentralização foi comemorada pelos avaliadores durante o encontro de Avaliação Quadrienal 2017 (Capes, 2017).

No aspecto qualitativo, as avaliações propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o apoio à pesquisa proveniente dos órgãos de fomento ajudaram a criar um padrão de trabalho bem-sucedido na atividade científica nacional e internacional.

Ocorrendo desde a graduação, a pesquisa encontra o ápice na pós-graduação, quando os aprovados recebem o título de mestre ou doutor e podem atuar na carreira acadêmica ou em corporações da iniciativa pública ou privada.

Para alcançar esse feito, o candidato deve comprovar proficiência em língua estrangeira, cumprir créditos distribuídos em disciplinas relacionadas ao seu objeto de estudo, ser aprovado no exame de qualificação e, posteriormente, apresentar e defender publicamente a pesquisa para uma banca de professores.

Todo esse percurso é guiado por um orientador, cuja atribuição é institucionalizada pela tradição acadêmica, que pode ser mais ou menos rígida, dependendo dos ritos de cada área. Orientando e orientador, portanto, representam a face mais concreta dos programas de pós-graduação: é do trabalho deles que resultam as pesquisas. Essa relevância já foi destacada por pesquisadores que se dedicaram ao tema.

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

Contraditoriamente à importância desempenhada por ambos nos resultados da pós-graduação, há poucos estudos sobre o relacionamento orientando-orientador, bem como falta clareza sobre os procedi-

mentos mais produtivos na atuação de ambos, conforme já revelaram pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, como Pithan e Vidal (2013, p. 80).

É escassa a bibliografia nacional que trata desta especial relação pedagógica que se dá entre orientandos e orientadores na pesquisa científica. Em obras voltadas para o ensino da prática da pesquisa, de metodologia científica, pouca ou nenhuma atenção é dispensada ao processo de orientação.

É no vácuo dessas informações que este artigo objetiva avaliar práticas fecundas na orientação. Para delimitar a abordagem, analisa-se o tema tomando a pós-graduação para profissionais de português para falantes de outras línguas (PFOL), pois essa área possui mercado de trabalho crescente, seja na docência ou em editoras, no mercado brasileiro ou internacional, carecendo de orientadores para estimular esses profissionais. Ilustrar com PFOL também se justifica pela importância desse ramo de ensino no processo de internacionalização das instituições de ensino superior.

A partir de estudos teóricos e prática observada, a metodologia, de caráter exploratório, utiliza pesquisa bibliográfica e observação participante, efetivada durante as orientações realizadas pela autora, desde 2009, tanto individualmente como em pequenos grupos. A sistematização dessas observações contou com diários de pesquisa e notas de campo. Além de pretender esmiuçar formas competentes de atuar como orientando e orientador, busca-se analisar esses papéis no século XXI, com as alterações que a tecnologia impõe à maneira de se fazer pesquisa.

Com esse fim, primeiramente a literatura sobre o tema é apresentada: o que é orientar academicamente?; como orientar?; qual a função do orientador?; qual o papel do orientando? e questões introdutórias relacionadas ao tema. Depois disso, demonstra-se por que a orientação extrapola os procedimentos administrativos e metodológicos. Seguem-se sugestões gerais para a orientação, bem como o caso específico da orientação em PFOL. Finalmente, a conclusão aponta a correlação dos elementos institucionais, administrativos e pessoais, situando-os no século XXI.

Quem Orienta o Orientador?

A orientação é o aspecto mais visível do percurso da pós-graduação, pois é do empenho de orientando e orientador que a pesquisa é concluída. Contraditoriamente à importância inegável para o sucesso da empreitada, há pouca pesquisa sobre esse tema tanto na literatura nacional como em obras estrangeiras. Essa lacuna, já apontada por pesquisadores como Leite Filho e Martins (2006), deixa à deriva os professores que iniciam o trabalho na pós-graduação e muitas vezes se sentem despreparados para a função e agem intuitivamente, por tentativa e erro, como alguns já confessaram (Davis, 2004).

Tentando compreender por que não há preparação para o orientador no início do desempenho dessa função, pesquisadores como Santos Filho e Carvalho, Martins e Haguette (apud Silva, 2008, p. 4) lançam duas hipóteses:

[...] a primeira, de que os orientadores são academicamente qualificados na área de pesquisa do estudante e, a segunda, de que, tendo o orientador concluído com sucesso um projeto de pesquisa, estaria apto a ensinar as habilidades de pesquisa e de redação de relatórios, tais como teses e dissertações.

O orientador, portanto, no início só pode se basear na experiência que teve como orientando, agindo intuitivamente, como um leigo. O maior problema dessa desprofissionalização da orientação acadêmica é o desperdício dos talentos de orientandos e orientadores, a inaptidão, o desestímulo e a possível desistência, o que prejudica os incentivos acadêmicos e econômicos dos programas. Vários autores já apontaram que a falta de clareza vem desde a conceituação sobre o que envolve a orientação, conforme aponta Silva (2008, p. 3-4, grifos do autor):

Em relação à atividade de orientação de trabalhos, Bianchetti & Machado (2006) afirmam que os programas de pós-graduação enunciam descrições imprecisas e vagas, sem a apresentação de quais seriam as funções, atividades, deveres e condutas de orientadores e de orientandos. Martins (1999: 58) observa que, em decorrência dessa ausência de preceitos, “[...] *cada orientador acaba desempenhando suas funções à sua maneira, como lhe convém, guiando-se por experiências passadas ou por justificativas carregadas de juízos de valor* [...]”, mostrando, portanto, despreparo para as atividades de orientação.

No geral, os programas divulgam esclarecimentos sobre questões administrativas e burocráticas, referentes a prazos, modelos de requerimento, diretrizes e normas gerais. Cumpridas as exigências formais, os candidatos podem se inscrever para as vagas oferecidas para mestrado e doutorado, e os professores podem se credenciar para atuar como orientadores. No entanto, as atividades de orientação em si, as funções de orientandos e orientadores, os direitos e deveres são fragilmente anunciados, quando não ignorados por completo. A orientação é tratada como se ela não implicasse um relacionamento interpessoal direto e intenso, do qual depende a finalização da dissertação ou da tese, de dois a quatro anos, às vezes um pouco mais.

Dessa forma, o relacionamento entre orientando e orientador fica em último plano e a resolução de conflitos pode facilmente resvalar para comportamentos estereotipados: se o trabalho final for bom, o orientador pode enfatizar a própria atuação; se houver insucesso, o orientando pode alegar falha na orientação. Assim, repete-se a percepção pueril comumente ouvida na graduação: *O professor me deu 2,5*, ao lado de *Eu tirei 9,5*.

A falta de clareza na função de cada um sustenta tais atitudes e deixa intactos problemas que emperram a produção do conhecimento: “Há relatos sobre a existência de professores despreparados para a atividade de orientação, de excesso de alunos orientandos por professores orientadores e da carência de orientadores com tempo e disponibilidade para este fim” (Piccinin apud Silva, 2008, p. 3).

Além dos procedimentos operacionais, os programas costumam priorizar também os aspectos metodológicos do trabalho. A obediência à ABNT ocupa atenção considerável na preparação da dissertação ou da tese, às vezes em detrimento de atenção à sustentação teórica, formulação da pergunta da pesquisa, descrição das hipóteses, enunciação da metodologia e do método de abordagem. Essa tendência pode ser comprovada nas orientações fornecidas pelos sites dos programas de pós-graduação, que em geral se limitam ao resumo da ABNT 14724, sobre a apresentação dos trabalhos acadêmicos. Tais questões também evidenciam a dificuldade das universidades em promover a “reinvenção epistemológica” (Moita Lopes, 2013, p. 22).

O fato é que a indefinição sobre a orientação descaracteriza formalmente a atividade, além de abrir brechas para descontentamento.

Apesar de a maioria dos orientadores mencionar a necessidade de elaboração de um cronograma e de respeitar o que nele está definido como atividades a serem desenvolvidas e entregues pelo orientando, correção e devolução dentro da maior brevidade possível, encontros periódicos conforme a necessidade do orientando ou do orientador, este menciona casos em que o orientando não cumpre as atividades no prazo acordado, desaparece sem dar satisfação, forçando-o a ficar tentando contato sem êxito. O orientando, por sua vez, sente-se prejudicado por não ser recebido pelo orientador, por não receber a devolutiva dos textos que entregou para análise. Assim, o respeito aos direitos e deveres de ambos precisa ser respeitado para o êxito do trabalho (Viana; Veiga, 2010, p. 225).

A carência de pesquisa sobre esse tema também resulta em escassas definições sobre orientação acadêmica, cabendo destacar a formulada pelo “[...] comitê formado pelas Academias Nacional de Ciências, Nacional de Engenharia e o Instituto de Medicina [que] definiram por consenso: ‘Orientação é o relacionamento dinâmico e recíproco profissional e também pessoal entre o docente e o aluno’” (Ferreira; Furtado; Silveira, 2009, p. 170).

Validada essa definição, a orientação implica ir além dos procedimentos administrativos e metodológicos, parâmetros usualmente explicitados pelos programas de pós-graduação.

Assumir que a orientação é um relacionamento dinâmico significa acatar que ela muda ao longo dos anos. Alguns programas de pós-graduação, sobretudo no exterior, já sistematizaram essas mudanças, tentando preparar os orientadores.

Você [orientador] deve estar ciente de que muitos doutorandos vão vivenciar emoções diversificadas durante a pós-graduação, e essas emoções podem interferir no desempenho, bem como nas necessidades de orientação. Phillips e Pugh (2000) descrevem um padrão comum:

1º ano

Entusiasmado – no início do projeto, com muitas expectativas e ambições;

Ansioso – sou suficientemente inteligente?; quando eles irão perceber que sou uma fraude?;

Decepcionado – não consegui fazer tudo o que pretendia;

Isolado – sinto-me sozinho, mesmo que possa contar com meus colegas.

2º ano

Síndrome de não estar indo a lugar nenhum – tédio em relação à rotina da pesquisa;

Interessado – realmente envolvido e confiante na resolução dos problemas;

Frustrado – restrições de tempo impedem seguir todas as áreas de interesse.

3º ano

Independente – menos dependência de orientador para obter o conhecimento da área;

Trabalho a ser finalizado – a tese torna-se o trabalho a fazer.

Estresse! (University of Reading, 2013, p. 11)¹.

Embora essas fases não possam ser consideradas de forma estática, simplesmente ignorá-las é procurar problemas, conforme já mencionaram James e Baldwin (1999). Acatada a definição de que orientando e orientador estabelecem um relacionamento dinâmico e pessoal, como lidar com questões pessoais, com vistas a cumprir as atividades adequadamente?

Orientação: tensões e expectativas

Como mencionado, a maioria dos programas limita a descrição de procedimentos às questões administrativas e metodológicas. No entanto, a orientação suscita uma relação próxima e hierarquizada entre os envolvidos, criando solo fértil para a geração de conflitos.

A orientação, que tem por objetivo a produção de um trabalho científico de fôlego, não deixa de ser uma relação humana de influência, eivada de vicissitudes como proximidade, divergência, discordância, aceitação, sofrimento e gratificação (Bianchetti; Machado apud Silva, 2008, p. 2).

Na impossibilidade de anular componentes humanos no fazer pesquisa, alguns programas buscam delimitar espaços de atuação, por exemplo, definindo questões de prazos, procedimentos administrativos gerais como sendo da alçada da secretaria e não do orientador. Há programa que inclusive explicitam que não cabem ao orientador questões psicológicas, como faz a Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Amsterdam (2010). Nessa perspectiva, as intervenções do orientador devem limitar-se à pesquisa em si.

Essa tentativa de delimitar tarefas – da secretaria, do orientador, do orientando – pode ser um ponto de partida para a profissionalização da orientação: definir as funções pode facilitar o ajuste das competências. No entanto, é preciso ter em conta que a pesquisa se desenvolve na própria convivência dos envolvidos, e o relacionamento pessoal está imbricado no trabalho científico, como em todas as atividades que envolvem humanos.

Vale considerar também pressões que podem se somar à idiosincrasia de orientadores e orientandos, como as “[...] forças endógenas (ligadas ao programa de pós-graduação, ao coletivo de trabalho, à instituição em que o docente está inserido), como também a forças exógenas (ligadas a instituições de fomento [...])” (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 843).

Desse ponto de vista, parece útil lidar com as expectativas, pois parte dos conflitos advêm de expectativas frustradas. No caso do orientador, pesquisas já mostraram que “[...] os desafios enfrentados pelos orientadores podem ser categorizados em: (a) afetivos, (b) profissionais e (c) teórico-metodológicos” (Viana; Veiga, 2010, p. 223). Essa mesma pesquisa demonstrou que a definição de leituras e demais atividades, a demarcação de prazos e a periodicidade dos encontros são procedimentos que norteiam o trabalho e esclarecem o que se espera de ambos.

As expectativas dos orientandos podem se resumir em desejar comentários do orientador sobre a produção escrita, bem como disponibilidade e postura cordial, aberta, solidária e encorajadora, além de esperar que o orientador seja um modelo de referência na área de pesquisa e na vida (Wadee et al., 2017). Alguns também manifestaram a expectativa de que os orientadores ajudem-nos, na finalização do processo, a conseguir um bom emprego.

Ao avaliar a relação orientador-orientando, Leite Filho e Martins (2006, p. 99) encontraram resultados bastante reveladores de possíveis conflitos: “[...] os orientadores valorizaram características técnicas dos orientandos, enquanto os orientandos enfatizaram as características afetivas e pessoais dos orientadores”. Assim, a falta de sintonia nas expectativas de ambos pode causar divergências que dificultem a realização do trabalho.

Como o orientador pode atuar de forma a criar movimentos de superação de possíveis conflitos?

Orientação: procedimentos operacionais

A desprofissionalização pode ocorrer nas quatro práticas acadêmicas que devem ser desempenhadas pelo professor: a docência, a pesquisa, a administração e a orientação. Isso ocorre porque formação didática, conhecimentos de gestão, pendor para a pesquisa e a orientação não são atributos instintivos dos professores universitários e não costumam ser abordados em cursos de formação.

No tema específico deste artigo, parte dos problemas que emergem são frutos i) do despreparo para o exercício da função e ii) do desconhecimento sobre a função em si. Essas constatações permitem vislumbrar a importância de cursos de formação de orientadores que desenvolvam habilidades a partir da sistematização de propostas, bem como da troca de experiência entre orientadores principiantes e experientes.

A sinalização central é relativa à necessidade de se considerar a orientação como uma tarefa especializada do trabalho docente, o que indica a necessidade de desenvolvimento de *frameworks* gerais de orientação, de modelos reflexivos das práticas, de inovações de modelos (como orientação de grupo, orientação colaborativa, orientação a distância). O desafio central da educação/formação de orientadores seria, então, desenvolver uma capacitação específica para a orientação, além de definir uma carga de dedicação destinada à orientação; elevar o padrão de qualidade da formação doutoral; e intensificar a experiência de formação do discente de doutorado (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 829).

Considere-se inicialmente o estilo, bem como as crenças, como elementos decisivos na atuação de cada orientador. Vale lembrar também que estilo e crenças mudam durante o percurso profissional, principalmente quando alicerçados em autorreflexões e diálogos com os pares. Além disso, orientadores devem adaptar seu estilo às necessidades de cada aluno, tal como fazem ao ministrar aulas em diferentes turmas.

A discussão sobre formas de orientação, portanto, não tem caráter prescritivo, mas antes visa estabelecer práticas que possam contribuir para o trabalho de orientação, sem desconsiderar a idiossincrasia e as referências da formação de cada agente do processo: o orientando e o orientador.

Uma sugestão que se mostra bastante útil é estabelecer um protocolo de atividades no primeiro encontro. O guia de boas práticas da Universidade de Reading (2013) sugere que no primeiro encontro o orientador discuta as expectativas mútuas e explique o que o estudante pode e o que ele não pode esperar, bem como o que o orientador espera. Bastante útil também é combinar a frequência, o horário e a duração dos encontros. Finalmente, o orientador deve explicar que, para o orientando progredir, ele deve estar preparado para aceitar críticas construtivas. A essas observações do documento de Reading, podemos acrescentar que, na mão dupla da interação, orientando e orientador devem estar abertos a críticas construtivas.

Louis (2014, p. 8)² esclarece a pertinência do cronograma: “É importante ter encontros regulares e estabelecer prazos de entrega de textos escritos. Isso mantém uma pressão moderada para produzir o trabalho e também cria o hábito de submeter e revisar o texto, o que é uma excelente maneira de desenvolver o hábito de escrita regular”³.

Esse encaminhamento esbarra no resultado de pesquisas já realizadas por pesquisadores brasileiros, que encontraram: “[...] encontros assistemáticos, informais, realizados somente quando a construção do trabalho apresentava alguma novidade ou ocorria alguma contingência [...]” (Leite; Martins, 2006, p. 105).

Dentre as competências a serem desenvolvidas em mestrands e doutorandos, devem ser estimulados: “[...] saberes de conteúdo substantivo da área de concentração e da linha de pesquisa; saberes epistemológicos e metodológicos; saberes de prática docente; saberes de prática de pesquisa, e, por fim, saberes de produção escrita” (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 832).

Além das leituras e estudos dirigidos, esses primeiros encontros devem também explicitar sobre plágio, definido como “[...] a utilização de ideias ou formulações verbais, orais ou escritas de outrem sem dar-lhe por elas, expressa e claramente, o devido crédito, de modo a gerar razoavelmente a percepção de que sejam ideias ou formulações de autoria própria” (FAPESP, 2016).

Ensinar sobre plágio justifica-se porque

Embora seja prática antiga, enquadrada pelos códigos jurídicos, o plágio vem aumentando na atualidade. *Pesquisar* tornou-se muito fácil e instantâneo. Usando um computador e a internet como fonte de informação, é possível copiar e colar qualquer conhecimento com apenas alguns cliques. O crescimento da aprendizagem virtual (Educação a Distância) também tem sido observado como terreno propício para o aumento do plágio (Krokosz, 2011, p. 747).

Cabe ao orientador a função educativa de instruir sobre os danos da apropriação indevida da produção intelectual, lembrando que a lei prevê pena de detenção de três meses a um ano, ou multa (Pithan; Vidal, 2013).

À publicação escrita do resultado das pesquisas, soma-se a divulgação oral, que ocorre na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, atividade que também requer aprendizagem de práticas persuasivas: como apresentar-se oralmente; como utilizar recursos audiovisuais etc.

Além da dimensão da pesquisa, deve-se considerar que a pós-graduação não deve visar apenas à formação de pesquisadores. Como o mercado pressiona os profissionais à formação continuada, tanto em cursos de *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) como em cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), há pós-graduandos que já conquistaram espaço em empresas e não almejam a carreira acadêmica.

Nesse sentido, o orientador deve mostrar oportunidades profissionais relacionadas ao tema de pesquisa, além de incentivar atividades que levem ao crescimento do orientando, tais como apresentação de trabalhos em eventos no exterior, publicação em revistas renomadas, contato com outros pesquisadores da área, brasileiros e estrangeiros.

Discutir atitudes profissionais apropriadas, ética, posturas exemplares são condutas que preparam para espaços além da academia, visando à atuação na sociedade.

Tudo isso pressupõe uma atitude permanente do orientador: ouvir o orientando. Na urgência dos compromissos, não é fácil saber ouvir. Os encontros orientador-orientando, portanto, devem acontecer sem pressa e devem procurar embotar a assimetria existente na relação. Tal como o orientando, o orientador deve se preparar previamente para esses eventos, lembrando a pesquisa daquele aluno em particular e levando contribuições ao tema. Alicerçado no diálogo, o encontro garante que o orientando construa a sua voz, sua autonomia.

Aprendizado como orientador:

1. Ouça o orientando, compreenda-o como indivíduo. Por que ele está cursando a pós-graduação? Para onde ele está indo? O que mais está acontecendo na vida dele?
2. Encoraje os alunos a aprender novas técnicas/tentar novos métodos/incentive-os a pesquisar áreas novas, e não fazer apenas o que já sabem;
3. Encoraje-os a se engajar em projetos paralelos com outros pesquisadores;
4. Tudo deve estar relacionado ao orientando (Louis, 2014, p. 2)⁴.

Quando o orientador assume a postura de detentor de poder e possuidor hegemônico do saber, o aluno não tem como construir voz própria, e disso decorre insegurança, desmotivação e dependência. Sem negar a hierarquia, a relação entre ambos deve se desenvolver em clima cordial, em que a orientação é considerada “[...] como um processo interpessoal de aprendizagem mútua e contínua entre o orientador e seus orientandos [...]” (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 844). Esses autores destacam que no Brasil essa horizontalização relacional ocorreu desde a década de 1970, o que situa a perspectiva autocrática na pós-graduação como, no mínimo, desatualizada.

No quesito autonomia, é grande a controvérsia entre orientandos e orientadores, resultando em queixas de ambos. O descontentamento origina-se em diferentes maneiras de conceituar autonomia, como estudiosos do tema já demonstraram.

Mas dar autonomia aos alunos não significa distanciar-se dele, ou seja, não acompanhar o orientando no desempenho das atividades acadêmicas, na escolha das disciplinas a serem cursadas e na preparação do trabalho final, por exemplo. A orientação acadêmica abrange essas e outras tarefas, porém, nem sempre é essa a compreensão dos professores de pós-graduação, alguns dos quais parecem acreditar que deixar o aluno sozinho vai auxiliá-lo no seu processo de formação de autonomia (Alves; Espíndola; Bianchetti, 2012), pois a autonomia depende de fatores como disposição e motivação para aprender, experiências prévias e autoconhecimento. Compreensões dessa natureza podem gerar nos orientandos sentimentos de

insegurança, angústia e impotência e até promover uma evasão. A autonomia está relacionada com envolvimento, não com distanciamento. Por isso, dar autonomia não pode ser sinônimo de 'deixar o aluno sozinho'; ao contrário, essa ação deve estar fundamentada na troca entre sujeitos que estão em lugares sociais diferentes dentro da comunidade discursiva, para que esse sujeito se aproprie de um processo de aprendizagem autodirecionada (Knowles; Holton; Swanson, 2011). O orientador é aquele que acompanha os passos de seu orientando (Freitas, 2012) (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 843-844).

Dentre os extremos – abandonar o orientando à própria sorte ou fazer o trabalho por ele –, o orientador deve optar pelo bom senso, evitando atitudes que bloqueiem o crescimento intelectual e humano do aluno. O aprimoramento ocorre quando o orientador dialoga com o orientando, comenta o trabalho dele com olhar crítico e estende a orientação teórico-metodológica a posturas éticas, profissionais e sociais.

No percurso da orientação, as pesquisas indicam que o mais importante de todos os procedimentos é incentivar a escrita. Escrever, escrever, escrever leva ao conhecimento do tema, pois, sem compreender, não é possível explicar em estrutura redacional clara, coesa e lógica o objetivo, a pergunta, a hipótese, a metodologia e os resultados da pesquisa.

Concomitante às leituras, a redação perseverante concretiza a pesquisa, clareia as ideias. O fazer da pesquisa mediado pela leitura e reflexão é mais evidente em algumas áreas, por exemplo, nas ciências humanas e sociais, “[...] a redação é a pesquisa (embora alicerçada em muitas horas de leitura)”⁵ (James; Baldwin, 1999, p. 20).

Como escrever costuma ser uma atividade de difícil realização para a maioria dos orientandos (e não apenas para eles), estipular datas em que partes do trabalho devem ser enviadas por escrito, e depois retornadas com comentários, é uma das contribuições mais concretas que o orientador pode fazer à realização da pesquisa.

De acordo com Delamont et al., 2004, há duas regras de ouro úteis para compartilhar com os alunos:

1. Escreva frequentemente, desde o início da pós-graduação.
 - Quanto mais você escrever, mais fácil será;
 - Se você escreve todo dia, isso se torna um hábito;
 - Pequenos trechos escritos logo se tornam um texto considerável;
 - Quanto mais você demorar para escrever, mais difícil ficará essa tarefa.
2. Escreva, mesmo que não compreenda todo o tema.
 - Enquanto não estiver no papel, ninguém pode ajudá-lo a compreender;
 - Rascunhar as ideias é uma etapa essencial para clarear as ideias;

→ Comece escrevendo o que estiver mais claro para você, e não necessariamente o que será lido em primeiro lugar;
→ Fazer rascunhos é a melhor maneira de encontrar pequenos trechos que precisam ser mais bem compreendidos (University of Reading, 2013, p. 13)⁶.

Sendo recorrente o hábito de deixar para a última hora, o orientador colabora de forma decisiva se conseguir convencer que escrever requer tempo, reflexão, ajuste de ideias e de estrutura verbal. Escrever sempre e desde o início garante tempo para a necessária edição do texto, quando o autor consegue perceber alguns deslizes na forma e no conteúdo da primeira versão.

O orientador deve fazer comentários que escaparam às vistas do orientando durante a redação. Para fazer uma leitura reflexiva que contribua com a pesquisa, ele precisa receber o trabalho em tempo hábil. Salvo imprevistos inexoráveis, aceitar trabalhos fora do prazo prejudica a formação do aluno, pois, além de não possibilitar a leitura atenta do orientador, que terá que ler pressionado pelo prazo, acolhe a falta de disciplina e desorganização.

Nesta exposição, fica clara a importância de avaliar a orientação para além do viés metodológico, considerando o comportamento e relacionamento de orientando e orientador, pois disso resulta a finalização do trabalho de mestrado ou doutorado. Estudiosos já conceituaram comportamentos valorizados em ambos, a saber:

Assim, algumas qualidades tornam-se indispensáveis a um orientador, além do conhecimento e experiência apropriados: profissionalismo, interesse, flexibilidade, paciência, comunicação, criatividade, respeito, honestidade, responsabilidade, organização, o respeito de seus pares e a integração com uma rede internacional de contatos. Por outro lado cabe aos alunos orientandos: motivação, objetividade, curiosidade, entusiasmo, ambição, respeito, autodisciplina e dedicação (Ferreira; Furtado, 2009, p. 172).

Essas qualidades não são exclusivas de um ou de outro. O interesse também é essencial no orientando, a dedicação é necessária ao orientador e o respeito vale para ambos, bem como a aceitação das próprias limitações. Ainda assim, a sistematização de predicados ajuda a entender o papel de cada um na confecção do trabalho final.

Assim, arrolar procedimentos exitosos na orientação pode ajudar a garantir a boa avaliação dos programas. Para os orientandos, isso se traduz em comprometer-se com o programa, escrever desde o início e ser extremamente zeloso para evitar plágio. No tocante aos orientadores, vale a pena embotar a assimetria, ouvir o orientando e definir atividades que contribuam com a vivência acadêmica e profissional dos orientandos.

Os programas contribuem providenciando estrutura física para a orientação: os orientadores possuem sala para encontros privados de orientação? Além disso, os programas divulgam regras claras do pro-

cesso de seleção bem como as normas e regimentos? Há uma política definida de incentivo à participação em eventos acadêmicos e publicação, bem como da atribuição de bolsas de estudo? Finalmente, é fundamental profissionalizar a orientação, estabelecendo práticas fecundas na relação orientando-orientador.

Dentre as sugestões de aperfeiçoamento dos estudiosos, figura a realização regular de seminários de pesquisa, nos quais os alunos apresentem as pesquisas, discutidas e comentadas pelos presentes (Davis, 2004). Essa prática já acontece em vários programas, mas é importante consolidar a participação efetiva dos orientadores, cuja presença nos debates valoriza o trabalho dos alunos e fortalece-lhes a autoestima.

Evidentemente as particularidades de cada área definem procedimentos singulares, como se pode notar na orientação relacionada a ensino de língua estrangeira.

Orientação no Século XXI: o contexto de PFOL

A tecnologia mudou a forma como o ser humano se relaciona com o mundo. Nas compras, no lazer, nas relações sociais, no trabalho, tudo é feito de maneira impensável há poucos anos, e as mudanças não param de ocorrer. Todas essas alterações transformaram também a forma como se adquire conhecimento: presencialmente, a distância, em material impresso ou virtual, via skype, videoconferência, com objetos educacionais, sites acadêmicos, sites de busca etc.

Por mais que a instituição escolar seja lenta na incorporação de mudanças, a tecnologia disponível na atualidade mudou consideravelmente a maneira de fazer pesquisa. Antes, a presença do pesquisador em bibliotecas era indispensável, seguida da consulta ao fichário, que indicava a prateleira onde se encontrava a obra procurada. Hoje, as bibliotecas digitais são uma realidade, e as universidades disponibilizam on-line a consulta às teses e dissertações. Há também convênios entre as universidades, favorecendo o acesso às informações.

Fora do contexto acadêmico, outras tantas informações são facilmente acessadas pela internet. Qual o papel da orientação nesse ambiente de pesquisa física e virtual? De que forma o orientador pode auxiliar o orientando quando a amplitude do acesso pode atravancar a seleção? Uma primeira recomendação do orientador ao orientando deve ser como distinguir conteúdos, como descartar pseudociência, senso comum, opinião, como reconhecer abordagens científicas.

Periódicos on-line bem classificados na avaliação da área, com política editorial bem definida e avaliação cega pelos pares preenchem parâmetros de confiabilidade. Sites de busca podem ser um primeiro passo, mas depois é preciso submeter os resultados à avaliação criteriosa sobre a autoria: trata-se de uma pessoa, ou uma instituição? Pública ou privada? O ano de publicação, as referências, a correção gramatical, a sustentação argumentativa – todas essas sutilezas textuais fornecem pistas sobre a verificação dos dados.

O orientador cumpre um papel relevante se auxilia o orientando a criar critérios de seleção de materiais disponíveis na rede, ajudando-o a identificar fontes confiáveis. O ideal é que esse letramento digital seja iniciado nos anos básicos de ensino, preparando o olhar científico do aluno. Feito isso, vídeos, e-aulas e todo tipo de objetos educacionais poderão ser bem aproveitados como fonte de conhecimento.

O fato é que as tecnologias alteraram por completo todos os arranjos econômicos e sociais, o que acabou por dar centralidade à educação e, como a produção tornou-se dependente de complexos processos comunicativos, o conhecimento linguístico está hoje no cerne dos recursos indispensáveis. Conhecer o idioma nativo e línguas estrangeiras é fundamental para transitar por culturas cada vez mais próximas, interdependentes e inter-relacionadas.

Essa proximidade entre as culturas, fruto do acesso facilitado às tecnologias e às viagens internacionais, ampliou também os limites da ciência, que deixou de se balizar por fronteiras geográficas. Pela internet, estudantes acessam colegas em outros países, descobrem orientadores em temas similares aos deles, conectam-se a grupos internacionais de pesquisa.

Na complexidade dessa rede científica, a internacionalização institucional é realidade consolidada na maioria das instituições públicas e privadas do Brasil. Por meio de convênios com universidades no exterior, brasileiros realizam parte dos estudos da graduação ou da pós-graduação fora do país, bem como graduandos e pós-graduandos estrangeiros vêm realizar estágios em várias áreas nas quais a ciência brasileira se destaca.

É nesse contexto multilíngue e multicultural que o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) atrai pós-graduandos ao Brasil. Nas universidades estrangeiras que oferecem língua portuguesa, o português do Brasil é bastante valorizado, por ter forte apelo no mercado internacional devido ao impacto positivo das telenovelas, músicas e, mais recentemente, sucessos cinematográficos.

Para os estrangeiros que vêm estudar no Brasil, o exame de proficiência de língua Celpe-Bras é obrigatório. Vale lembrar o aumento no número de inscritos para os exames, que ocorrem em vários postos no Brasil e em outros 35 países (Exame..., 2016, on-line).

Assim, alunos estrangeiros iniciam a formação em seu país de origem e vêm ao Brasil cumprir parte dos créditos do mestrado ou doutorado. Essa procura pelo português do Brasil não é nova e vem se acentuando nos últimos anos, trazendo para os cursos de PFOL heterogeneidade já destaca pelos pesquisadores.

Com o crescente interesse pelo estudo da língua portuguesa nas universidades estrangeiras e o aumento no número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior que oferecem cursos em áreas afins, observou-se, em paralelo, que esse público de aprendizes não constitui um grupo uniforme e de natureza homogênea, mas sim,

comporta elementos de diferentes interesses, históricos familiares e competências sociolinguísticas. Tal heterogeneidade vem constituindo um novo caminho a se considerar em termos de planejamento e direcionamento dos cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) tanto no Brasil quanto no exterior (Silva, 2016, p. 87).

Essa heterogeneidade é uma das questões que precisam ser abordadas em termos de orientação, pois barreiras culturais podem interferir vigorosamente na relação orientando-orientador. “Todos os estudantes possuem crenças sobre o que é ensinar e aprender, e sobre o relacionamento entre professor e aluno, provenientes de suas culturas de origem. Naturalmente, os professores também têm modelos de referência culturalmente determinados” (James; Baldwin, 1999, p. 10)⁷.

No entanto, a heterogeneidade é um dos pontos críticos no sistema educacional: a tendência da escola é homogeneizar, em movimento contrário à centralidade nos interesses e na individualidade de cada estudante proposta por práticas de ensino da atualidade, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, para citar apenas uma proposta pedagógica contemporânea (Araújo; Sastre, 2009).

Desse ponto de vista, além de boa formação teórica sobre interculturalidade, seria adequado o orientador ter tido vivência no exterior. Isso permitiria um conhecimento não apenas teórico sobre o processo de adaptação em contexto de imersão linguística e cultural.

As instituições preparam-se para receber esses intercambistas, por meio de eventos de acolhimento para oferecer informações preliminares aos estrangeiros. No entanto, no geral as diretrizes têm como foco aspectos legais de documentação (como adquirir o visto de estudante e o RNE – Registro Nacional de Estrangeiros) e de localização geográfica no *campus* universitário e na cidade.

O agrupamento dos estrangeiros ocorre inicialmente por identidades primárias, ou seja, é baseado em similaridades nacionais, geográficas, territoriais, étnicas, religiosas. O que se verifica, portanto, é praticamente um apagamento da internacionalização, já que os alunos não interagem com a comunidade local. O objetivo da maioria, nesses contatos iniciais com a cultura nova, é criar uma zona de conforto e buscar reconhecimento do grupo, daí a tendência a permanecer com outros estrangeiros, sem misturar-se com os habitantes da região.

Geralmente, no início o orientador é a única pessoa que o estrangeiro conhece no país hospedeiro, o que pode criar uma relação interpessoal emocionalmente carregada. Até que se estabeleçam laços sociais, o orientador deve estar preparado para ser um forte elemento de apoio.

Ser a referência concreta para iniciar a inserção na cultura do país hospedeiro requer sensibilidade. É preciso ter um olhar distanciado da própria cultura, para evitar estereótipos e criar no orientando segurança para transitar pelos novos códigos sociais. O ideal é ter atitudes abertas, desconstruindo generalizações inevitáveis na busca de referências estáveis.

A comunicação verbal, indispensável à socialização, pode ser de início fonte de tensões, pois ela é toda marcada por aspectos culturais, e as diferenças ocorrem não apenas nos elementos linguísticos propriamente ditos. Os traços paralinguísticos – a intensidade sonora da voz, a entonação, o silêncio, as pausas etc. – e os não verbais – os gestos, o contato visual, os toques físicos, a linguagem corporal etc. – são todos elementos culturalmente determinados, e a não obediência a eles pode causar situações embaraçosas. O espaço de orientação ganha, portanto, pluralidade linguística e cultural e passa a ser influenciado por questões de ordem cognitiva, comportamental e afetiva. Dentre os brasileiros que buscam formação como professor de PFOL, o orientador encontra orientandos em diferentes grupos:

1. dão aula de PFOL em escolas de idiomas, mas não têm formação em PFOL;
2. têm formação em PFOL da graduação, mas nunca deram aulas de PFOL;
3. têm formação de PFOL e atuam nessa área;
4. não têm formação teórica ou prática com PFOL, mas veem possibilidades de atuação nessa área.

As razões para essa diversidade se justificam pelo aumento na demanda de professores de PFOL aliadas ao escasso oferecimento de cursos de formação de professores nessa área. O orientador, nesses casos, deve incentivar a leitura da bibliografia básica da área e de temas atuais, conforme a formação prévia.

Em qualquer caso, vale a pena conduzir o orientando por reflexões sobre temas atuais na área: o material didático na área de PFOL, por exemplo, apresenta lacunas que precisam ser sanadas pelos pesquisadores. Na esfera profissional, o orientador faz um bom trabalho quando auxilia o orientando a detectar nichos de mercado, preparando-os para o cenário que ele encontrará ao finalizar a pós-graduação.

Esse olhar prospectivo é cada vez mais complexo, porque envolve muitas variáveis nas mudanças constantes e ligeiras geradas pela tecnologia. A criação de aplicativos que auxiliem o ensino de PFOL, por exemplo, traria um avanço considerável à área. Atuar nesse campo traria benefícios para orientador e orientado, pelo ineditismo na escolha do objeto de pesquisa.

É importante lembrar de que os benefícios de uma relação não são unilaterais. Para o orientando, resulta em crescimentos pessoal, profissional e acadêmico, encorajamento, direção, desenvolvimento de senso crítico, independência e autoconfiança. Já para o orientador ocasiona em aumento da satisfação pessoal, estímulo, oportunidade de manter-se atualizado em termos de técnicas e conhecimento, aumento da habilidade para atrair novos colaboradores para projetos atuais e futuros, além de proporcionar oportunidade para “criar um legado” em gerações futuras na linha de pesquisa (Ferreira; Furtado; Silveira, 2009, p. 172).

Enquanto idiomas com mais tradição no ensino para estrangeiros já possuem farto material disponibilizado na internet, tanto na forma de exercícios como na apresentação de vídeos, o ensino da língua portuguesa ainda aparece timidamente na rede. A simples presença de e-aulas abertas ao público, como as universidades brasileiras vêm realizando, permite que estrangeiros pratiquem a compreensão oral da língua portuguesa.

Os jogos educativos merecem estudos dos pesquisadores, bem como *blogs*, vídeos como *youtube*, *facebook* etc. Em síntese, trata-se de reconhecer que “[...] a tecnologia rompe fronteiras entre os domínios de atividade. Aceitar essa mudança e levá-la em conta na elaboração de pedagogias é um grande desafio para todos os campos de aprendizagem, incluindo a aprendizagem de uma segunda língua” (Barton; Lee, 2015, p. 181).

Além da orientação tecnológica, a pós-graduação também precisa romper com a rigidez estrutural dos programas, conforme já mencionado por documentos recentes da área: “O grande desafio da pós-graduação em Letras e Linguística é responder às demandas trazidas pelo século XXI que não encontram respostas na disciplinarização, na compartimentalização e na divisão dos saberes” (Hora; Jorge; Morais, 2016, p. 7).

Essa busca por novos caminhos viáveis para a educação de maneira geral, e do PFOL de maneira específica, pode basear-se em experiências já existentes, como a do Escuela 21, dirigida por Calvo (2016). A metodologia proposta por esse psicólogo e pesquisador espanhol busca a integração tecnológica na sala de aula. No livro, ele descreve a experiência em escolas de Bogotá, Barcelona, Sidney, Nova York, São Francisco, Manchester, São Paulo, Copenhagen, Buenos Aires etc. A leitura dessas experiências educativas pode servir de inspiração para orientadores e orientandos que busquem a inovação das práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

Conclusão

O percurso teórico realizado nesta pesquisa mostrou que estudos sobre como orientar são mais comuns no exterior do que na literatura brasileira. No geral, nossos programas de pós-graduação divulgam informações sobre linhas de pesquisa, área de concentração, questões administrativas e metodológicas. No mesmo compasso, artigos sobre pós-graduação não avaliam o impacto que o relacionamento orientando-orientador causa na qualidade da pesquisa. É a mesma atitude tomada em relação ao plágio, ainda pouco pesquisado na literatura nacional, acentuando a tendência mais punitiva do que formativa no sistema de ensino brasileiro.

A função de orientação científica ainda carece de estudos que tratem da sua profissionalização, para além do imprevisto constatado. Já que a função de orientar ainda

não está bem delineada na bibliografia, ao menos nacional, parece pertinente incluir ainda mais um importante conhecimento a ser ensinado aos orientandos, qual seja, o *know how* ético (Pithan; Vidal, 2013, p. 81).

O prejuízo dessa postura é a desprofissionalização da orientação, embora ela seja fundamental nos resultados da pós-graduação. Essa falta de profissionalização ocorre também em outras atuações acadêmicas: nem todos os docentes têm formação didática e nem sempre têm conhecimentos de gestão para atuar em cargos administrativos.

Propõe-se, portanto, que o projeto político-pedagógico da pós-graduação inclua, além da matriz curricular, definições explícitas sobre a orientação. Essa recomendação baseia-se na pressuposição de que, se houver um modelo referencial, com informações que não engessem a autonomia decisória do orientador e do orientando, pode-se melhorar a pós-graduação de uma maneira geral, resultando em pesquisas exitosas.

Além do conteúdo técnico e da ampliação do capital cultural, a pós-graduação deve abordar também componentes pessoais e inter-relacionais. Adaptar a orientação ao século XXI implica lidar com temas como independência, capacidade de avaliar a confiabilidade da produção virtual, posturas éticas e combate efetivo ao plágio, formação continuada para acompanhar as mudanças constantes nas diversas áreas do saber, além do letramento tecnológico inadiável.

Nessa perspectiva propositiva, aceito o credenciamento do docente na pós-graduação, recomenda-se a formação para atuar como orientador, tal como vem sendo incentivado pela Capes: “[...] seminários com o objetivo de avaliar o perfil do egresso e como os programas têm contribuído para a formação do pesquisador e do professor” (Hora; Jorge; Morais, 2016, p. 6).

Em última instância, trata-se de profissionalizar a prática, de valorizar o desempenho de orientados e orientadores, o que já foi reconhecido em pesquisas.

O quarto eixo temático investigou a associação entre a qualidade de uma tese ou dissertação e a orientação recebida. Os orientandos foram enfáticos em relatar que o orientador exercia um papel crucial no processo de construção do trabalho final e, portanto, guardava uma relação com a orientação recebida. Na visão dos orientadores, estes foram unânimes ao relatar que a qualidade do trabalho teria relação com a orientação recebida, destacando-se algumas características dos sujeitos, tais como o diálogo entre as partes, leituras e embasamento teórico, indicação de caminhos, engajamento dos alunos no processo e empatia entre os sujeitos [...] (Leite Filho; Martins, 2006, p. 106).

Sequenciar este estudo teórico, acrescentando outras vozes e experiências, permitirá estabelecer boas práticas e contribuições efetivas para o orientador e para o programa em si, com implicações que não se

limitam às políticas de ensino superior: pós-graduandos bem formados estarão preparados para atuar na academia, no universo corporativo e na sociedade.

Recebido em 25 de junho de 2017
Aprovado em 08 de setembro de 2017

Notas

- 1 Tradução de “You should be aware that most PhD students will experience a range of emotions throughout the life of their PhD and that these can have an impact on their performance and their needs from your supervision. Phillips & Pugh (2000) describe a common pattern:
Year 1
Enthusiastic – at the start of the project with lots of expectations and ambitions;
Anxious – am I clever enough, when will they spot I am a fraud;
Disappointed – I have not achieved as much as I expected;
Isolated – feeling alone even when other PhD students are at hand.
Year 2
‘Getting nowhere syndrome’ – boredom with the routine of research;
Interested – really involved and having the confidence to solve problems;
Frustrated – time constraints impact on capacity to follow all areas of interest.
Year 3
Independent – less reliance on supervisor for knowledge of field;
Job to be finished – the thesis becomes a task;
Stressed!”
- 2 Todas as traduções foram realizadas pela autora deste artigo.
- 3 Tradução de: “It’s important to have regular meetings and to set writing deadlines. This will maintain a gentle pressure to produce work, and also form the habit of submitting and revising writing, which is a great way to develop a regular writing habit”.
- 4 Tradução de: “Learned as an advisor:
1. Listen to the student, understand them as a person. What are they doing a PhD for? Where are they going? What else is happening in their lives?
2. Encourage students to learn new techniques/try new methods/push themselves into new areas, not just do the safe things;
3. Encourage them to do side projects with other people;
4. It’s all about the student”.
- 5 Tradução de: “In other fields [humanities and social sciences], the writing is the research (though based on many hours of reading)”.
- 6 Tradução de: “According to Delamont et al, 2004, there are two useful golden rules to share with your students
1. Write early and write often:
→ The more you write the easier it gets;
→ If you write every day it becomes a habit;
→ Tiny bits of writing soon add up to something substantial;
→ The longer you leave it unwritten, the worse the task becomes.
2. Don’t get it right, get it written:
→ Until something is on paper, no one can help you to get it right;
→ Drafting is a vital stage in clarifying thought;

- Start writing the part that is clearest in your head, not necessarily what will be read first;
- Drafting reveals the bits that need more work better than any other process”.

7 Tradução de: “All students bring particular expectations of teaching and learning, and of teacher-learner relationships, derived from their own cultures. Of course, academics also have culturally determined frames of reference”.

Referências

ARAÚJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem Online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à Escola do Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/viagem-a-escola-do-seculo-xxi/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CAPES. **Avaliação Quadrienal 2017**: expansão da pós-graduação no Brasil é destaque para coordenadores de área. Brasília: Ministério da educação, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8474--expansao-da-pos-graduacao-no-brasil-e-destaque-para-coordenadores-de-area>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. Um Modelo para o Processo de Orientação na Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823-852, set. 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/638/pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

DAVIS, Gordon. **Advising and Supervising Doctoral Students**: lessons I have learned. Minnesota: University of Minnesota, 2004. Disponível em: <http://misrc.umn.edu/workingpapers/fullpapers/2004/0412_052404.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

EXAME de Proficiência em Português Tem Mais de Cinco Mil Inscritos. Portal Brasil, Brasília, 27 set. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/exame-de-proficiencia-em-portugues-tem-mais-de-5-mil-inscritos>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). **Código de Boas Práticas Científicas da FAPESP**. São Paulo: FAPESP, 2016. Disponível em: <http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago Santos. Relação Orientador-Orientando: o conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2016.

HORA, Dermeval da; JORGE, Sílvia Renato; MORAIS, Márcia Marques de. **Documento de Área – Letras e Linguística**. Avaliação Quadrienal. Brasília: Capes; Ministério da Educação; Diretoria de Avaliação, 2016. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/3470/41_LETR_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

JAMES, Richard; BALDWIN, Gabrielle. **Eleven Practices of Effective Postgraduate Supervisors**. Victoria: Centre for the Study of Higher Education and The School of Graduate Studies The University of Melbourne, 1999. Disponível em: <http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/teaching_in_practice/docs/11practices.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do Plágio nas Três Melhores Universidades de Cada Um dos Cinco Continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez., p. 745-818, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a11>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação Orientador-Orientando e suas Influências na Elaboração de Teses e Dissertações. **Revista de Administração de Empresas**: ERA FGV, São Paulo, Edição Especial, p. 99-109, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v46nspe/v46nspea08.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LOUIS, Winnifred. How to Mentor PhD Students: wise words on advising/supervising from academics & PhDs. **School of Psychology**, The University of Queensland, Brisbane, v. 1.3, jul. 2014. Disponível em: <https://www2.psy.uq.edu.au/~uqwloui1/wlouis_mentoring.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na Modernidade Recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 15-37.

PITHAN, Livia Haygert; VIDAL, Tatiane Regina Amando. O Plágio Acadêmico como um Problema Ético, Jurídico e Pedagógico. **Direito & Justiça** – Revista de Direito da PUCRS, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fadir/article/view/13676/9066>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SILVA, Lorena Bezerrada. Orientação de Mestrado e Doutorado, à Luz dos Construtos de Mentoria e Liderança. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO: ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-B1290.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SILVA, Sérgio Duarte Julião da. Descendentes de Falantes de Português nas Classes de PFOL: um Público que Merece Atenção Específica. In: SÁ, Rubens Lacerda de (Org.). **Português para Falantes de Outras Línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2016. P. 87-115.

UNIVERSITY OF AMSTERDAM. **The Master's Thesis and the Role of the Tutor/Thesis Supervisor in the New Communication Science Master's Programme**. Amsterdam: Graduate School of Communication, out. 2010. Disponível em: <<http://fotogrametria.uwm.edu.pl/fotoportal/Data/Sites/1/docs/processof-thesiswritingandroleoftutor.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

UNIVERSITY OF READING. **Graduate. Supervising PhDs and Other Research Degree Programmes**: good practice guide. Reading: University of Reading, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.reading.ac.uk/web/FILES/graduateschool/pgsupervisiongoodpracticeguide.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O Diálogo Acadêmico entre Orientadores e Orientandos. **Educação**, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079/5726>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

WADEE, Ahmed et al. Review of Effective PhD Supervision – chapter five – the relationship between PhD candidate and supervisor. **Rozenberg Quartely**, Amsterdam, 2017. Disponível em: <<http://rozenbergquarterly.com/effective-phd-supervision-chapter-5-the-relationship-between-phd-candidate-and-supervisor/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Maria Helena da Nóbrega é professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisa temas ligados ao ensino de português para falantes de outras línguas, formação de professor, internacionalização educacional, intercâmbios estudantis, atuação profissional e planejamento de carreira em Letras. Foi professora-leitora na Universidade de Aarhus (Dinamarca) e Universidade de Salamanca (Espanha). E-mail: mhn135@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.