

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ROSILENE MOREIRA COELHO DE SÁ

**COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO E O PROCESSO DE  
ORIENTAÇÃO DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Belo Horizonte  
2015

ROSILENE MOREIRA COELHO DE SÁ

**COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO E O PROCESSO DE  
ORIENTAÇÃO DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula

BELO HORIZONTE

2015

S111c Sá, Rosilene Moreira Coelho de.  
Compartilhamento do conhecimento e o processo de orientação de discentes de pós-graduação *stricto sensu* [manuscrito] / Rosilene Moreira Coelho de Sá. – 2015.  
159 f. : enc., il.

Orientador: Cláudio Paixão Anastácio de Paula.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.  
Referências: f. 143-149.  
Inclui apêndices.

1. Ciência da Informação – Teses. 2. Gestão do conhecimento – Teses. 3. Interação social – Teses. 4. Subjetividade – Teses. 5. Professores e alunos – Teses. I. Título. II. Paula, Cláudio Paixão Anastácio de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 659.2:316.6



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Ciência da Informação  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO


"COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO E O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU"

Rosilene Moreira Coelho de Sá


Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "Mestre em Ciência da Informação", linha de pesquisa "Gestão da Informação e do Conhecimento".

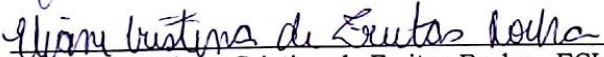
Dissertação aprovada em: 15 de dezembro de 2015.

Por:

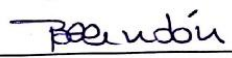
  
Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula - ECI/UFMG (Orientador)

  
Prof. Dr. Fernando César Lima Leite - UnB

  
Profa. Dra. Mônica Erichsen Nassif - ECI/UFMG

  
Profa. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI

  
Profa. Beatriz Valadares Cendón  
Coordenadora

Versão final aprovada por

  
Prof. Cláudio Paixão Anastácio de Paula  
Orientador



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Ciência da Informação  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

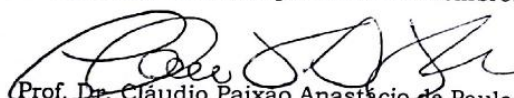
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ROSILENE MOREIRA COELHO DE SÁ,  
matrícula: 2014654969

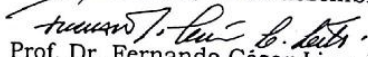
Às 14:00 horas do dia 15 de dezembro de 2015, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada *ad referendum* pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 24/11/2015, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado **Compartilhamento do conhecimento e o processo de orientação de discentes de pós-graduação stricto sensu**, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

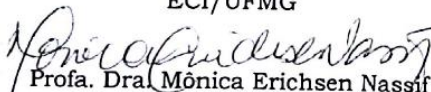
Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula - Orientador	APROVADA
Prof. Dr. Fernando César Lima Leite (por videoconferência)	APROVADA
Profa. Dra. Mônica Erichsen Nassif	APROVADA
Profa. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha	APROVADA

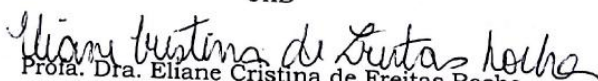
Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.

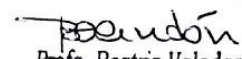
O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula  
ECI/UFMG

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2015  
  
Prof. Dr. Fernando César Lima Leite  
UnB

  
Profa. Dra. Mônica Erichsen Nassif  
ECI/UFMG

  
Profa. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha  
ECI/UFMG

  
Profa. Beatriz Valadares Condón  
Coordenadora do Programa Pós-Graduação  
em Ciência da Informação - ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar e guiar o meu caminho sempre.

Aos meus pais a minha gratidão! A toda minha família, meus irmãos por entenderem os momentos de ausência, em especial a Roselaine e Rosemar pelo apoio incondicional. Aos meus sobrinhos que me proporcionam inúmeros momentos de relaxamento e alegrias.

Ao meu amor, Gilson, por nossa cumplicidade, amor, companheirismo e por me inspirar a sempre ir em busca dos meus sonhos.

Ao meu orientador, Cláudio, com quem muito aprendi. Agradeço imensamente por sua paciência, disponibilidade e por você ter acreditado em mim e em meu projeto.

As amigas e companheiras de trabalho na UFMG Alice, Carla Pedrosa, Cleide, Elza, Magna, Raquel e Shirley pelo apoio, incentivo, ajuda e pelos incansáveis momentos em que eu adorava falar do andamento da pesquisa.

Aos demais amigos que compreenderam minha ausência em muitos momentos nestes dois anos.

Aos colegas da Biblioteca Central, Biblioteca Universitária e Sistema de Bibliotecas da UFMG que sempre me apoiaram.

Aos depoentes do pré-teste e da pesquisa que gentilmente cederam um pouco de seu tempo. Sem a colaboração de vocês esta pesquisa não se realizaria. Muito obrigada!

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Fernando Leite, Prof<sup>a</sup> Mônica Nassif, Prof<sup>a</sup> Adriana Bogliolo por aceitarem o convite e por me mostrar que desconstruir significa abrir o horizonte para novas ideias. E a Prof<sup>a</sup> Eliane Rocha na banca de defesa.

À querida Professora Cida Moura que desde a graduação sempre me incentivou e mostrou que havia um mundo chamado pesquisa.

Aos professores, funcionários e colegas do Mestrado da ECI-UFMG pelos ensinamentos, amizade e ótimos momentos de convivência.

*“Quem ensina aprende ao ensinar e  
quem aprende ensina ao aprender”  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

Este estudo visa compreender o compartilhamento do conhecimento nas interações da orientação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Indaga-se quais são os elementos simbólico-afetivos envolvidos no compartilhamento do conhecimento na relação de orientação estabelecida entre docentes e discentes de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com conceito "7" no Sistema de Acompanhamento e Avaliação da CAPES, da área de Ciências Exatas e da Terra de uma Universidade Federal. A pesquisa é de natureza empírica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Os métodos de coleta de dados foram entrevistas, guiadas por um roteiro previamente definido, e o Teste Arquetípico dos Nove Elementos – AT9, em que consiste na realização de um desenho, na descrição do mesmo e um pequeno questionário. Para os dados angariados por meio das entrevistas foi realizada a análise de conteúdo, já os conteúdos dos testes têm a finalidade de analisar a subjetividade como estratégia para compreender o universo da orientação tanto sob o ponto de vista do orientador quanto do orientando. O estudo parte do princípio de que a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa ocorre por meio de várias formas de comunicação. Esta pesquisa tem como objetivo entender os aspectos da gestão do conhecimento relacionados ao compartilhamento do conhecimento na orientação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. A identificação e análise dessas interações visa buscar um melhor entendimento da dinâmica do compartilhamento do conhecimento na construção do conhecimento, bem como um aprofundamento da observação do comportamento e relacionamento dos pesquisadores e da compreensão de como estes se utilizam de estratégias que podem ser descritas e situadas dentro dos parâmetros da gestão do conhecimento para se organizarem e para avançarem na Ciência.

**Palavras-chave:** Gestão do conhecimento. Compartilhamento do conhecimento. Relação orientador/orientando. Colaboração científica.



## ABSTRACT

This research aims to understand knowledge sharing in the interactions of academic advising in master and doctoral level. It inquires what are the symbolic-affective elements involved in knowledge sharing inherent to the mentoring relationship established between teachers and students of post-graduate programs. The research subjects are professors and students of post-graduate programs with full mark in the Monitoring and Evaluation System of CAPES, from the field of Exact and Earth Sciences of a Federal University. The research is empirical, with qualitative approach, and descriptive. The data collection methods used are: interviews, guided by a predefined script, and Archetypal Test of Nine Elements - AT 9, which consists of making a drawing, describing it and answering a short questionnaire. The data raised through the interviews were conducted by content analysis, since the contents of the tests are designed to analyze subjectivity as a strategy to understand the supervisor's point of view, as much as the student perspective. The research assumes that the conversion of tacit knowledge into explicit knowledge and vice versa occurs through a range of communication forms. This research aims to understand the aspects of knowledge management related to the creation, sharing and use of information in the interactions of academic advising in master and doctoral level. The identification and analysis of these interactions have the purpose to find out a better understanding of the dynamics of knowledge sharing in the construction of knowledge, in the scientific literature, as well as a deep observation of the behavior and of the relationship between supervisor and student. Furthermore, it intends to understand how these researchers use strategies, which were described and located within the knowledge management parameters, to organize and to advance in science.

**Keywords:** Knowledge management. knowledge sharing. Relationship supervisor/student. Scientific collaboration.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Transformação do conhecimento. ....	16
FIGURA 2: Orientação ideal: orientadores.....	51
FIGURA 3: Orientação ideal: orientandos.....	53
FIGURA 4: Orientador: fatores positivos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. ....	62
FIGURA 5: Orientador: fatores negativos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. ....	63
FIGURA 6: Orientando: fatores positivos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. ....	64
FIGURA 7: Orientando: fatores negativos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. ....	65
FIGURA 8: Cena idealizada por P1. ....	889
FIGURA 9: Cena idealizada por P2. ....	955
FIGURA 10: Cena idealizada por P3.. ....	1000
FIGURA 11: Cena idealizada por A1. ....	1066
FIGURA 12: Cena idealizada por A2. ....	111
FIGURA 13: Cena idealizada por A3. ....	115
FIGURA 14: Cena idealizada por A4. ....	1200
FIGURA 15: Cena idealizada por A5.. ....	125
FIGURA 16: Cena idealizada por A6.. ....	130

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Perfil dos professores orientadores .....	41
QUADRO 2 Perfil dos alunos orientandos .....	42
QUADRO 3 O que é orientar - Orientadores .....	43
QUADRO 4 O que é orientar - Orientandos .....	45
QUADRO 5 Prática de orientação - orientadores .....	51
QUADRO 6 Simbolismos da atividade de orientação - orientadores .....	69
QUADRO 7 Simbolismo musical ou artístico da atividade de orientação – orientadores .....	71
QUADRO 8 Comparação do orientando a um ser vivo .....	74
QUADRO 9 Simbolismos da atividade de orientação - orientando .....	79
QUADRO 10 Simbolismo musical ou artístico da atividade de orientação – orientando .....	82
QUADRO 11 Comparação do orientador a um ser vivo .....	85
QUADRO 12 Descrição do AT-9: Orientador .....	88
QUADRO 13 Descrição do AT-9: Orientando .....	88
QUADRO 14 Questionário AT-9: P1 .....	90
QUADRO 15 Dados sintéticos do AT-9: P1 .....	90
QUADRO 16 Questionário AT-9: P2 .....	95
QUADRO 17 Dados sintéticos do AT-9: P2 .....	96
QUADRO 18 Questionário AT-9: P3 .....	100
QUADRO 19 Dados sintéticos do AT-9: P3 .....	101
QUADRO 20 Questionário AT-9: A1 .....	106
QUADRO 21 Dados sintéticos do AT-9: A1 .....	107
QUADRO 22 Questionário AT-9: A2 .....	111
QUADRO 23 Dados sintéticos do AT-9: A2 .....	112
QUADRO 24 Questionário AT-9: A3 .....	116
QUADRO 25 Dados sintéticos do AT-9: A3 .....	116
QUADRO 26 Questionário AT-9: A4 .....	121
QUADRO 27 Dados sintéticos do AT-9: A4 .....	121
QUADRO 28 Questionário AT-9: A5 .....	126
QUADRO 29 Dados sintéticos do AT-9: A5 .....	126
QUADRO 30 Questionário AT-9: A6 .....	130
QUADRO 31 Dados sintéticos do AT-9: A6 .....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS

AT-9	–	Teste Arquetípico dos Nove Elementos
GC	–	Gestão do Conhecimento
GCC	–	Gestão do Conhecimento Científico
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1.1 Problema .....	10
1.2 Objetivos .....	12
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1 Gestão do Conhecimento.....	13
2.2 Gestão do Conhecimento Científico.....	18
2.3 Relação Orientador e Orientando.....	20
2.4 Gestão do Conhecimento e Orientação Acadêmica.....	22
2.5 Estruturas do imaginário e do simbólico.....	26
2.5.1 AT-9: Teste Arquetípico dos Nove Elementos.....	30
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>36</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>41</b>
5.1 Análise de conteúdo das entrevistas .....	43
5.1.1 Conceitos de orientação.....	43
5.1.2 Aportes do processo de orientação .....	54
5.1.3 Desafios na orientação acadêmica .....	57
5.1.4 Práticas de compartilhamento do conhecimento na orientação acadêmica.....	60
5.1.5 Metáforas da entrevista .....	66
5.2 AT-9: desfecho mítico .....	87
5.2.1 O imaginário simbólico no universo de P1 .....	89
5.2.2 O imaginário simbólico no universo de P2 .....	95
5.2.3 O imaginário simbólico no universo de P3 .....	100
5.2.4 O imaginário simbólico no universo de A1 .....	106
5.2.5 O imaginário simbólico no universo de A2 .....	111
5.2.6 O imaginário simbólico no universo de A3 .....	115
5.2.7 O imaginário simbólico no universo de A4 .....	120

5.2.8 O imaginário simbólico no universo de A5 .....	125
5.2.9 O imaginário simbólico no universo de A6 .....	130
5.3 Análise global dos dados: entrevista e AT9.....	133
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência investiga a natureza e seus fenômenos por meio dos mais variados métodos a fim de obter uma explicação racional da realidade (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Os cientistas buscam informações produzidas por seus pares para avançarem em suas pesquisas e contribuir para o crescimento da ciência. Para tal desenvolvimento se faz necessário a busca pela colaboração intelectual (formal e informal) e uma construção social da ciência (BOURDIEU, 2004).

Para Le Coadic,

As atividades científicas e técnicas são o manancial de onde surgem os conhecimentos científicos e técnicos que se transformarão, depois de registrados, em informações científicas e técnicas. Mas, de modo inverso, essas atividades só existem, só se concretizam, mediante essas informações (LE COADIC, 2004, p. 26).

Assim, observa-se que a produção técnico-científica só se torna possível através da interveniência, ainda que não consciente ou não nomeada, de vários aspectos da gestão do conhecimento (GC), como no momento em que cientistas e pesquisadores compartilham e usam informações para a criação de novos conhecimentos. Ou seja, o exercício da construção intelectual científica e, conseqüentemente, das orientações acadêmicas é indissociável da gestão conhecimento.

A construção do conhecimento científico por pares em prol do desenvolvimento da ciência foi discutida por Ziman:

O empreendimento científico é corporativo. [...] Todo cientista vê com seus próprios olhos e com os de seus predecessores e colegas. Nunca trata de um único indivíduo que passa sozinho por todas as etapas da cadeia lógico-indutiva, e sim um grupo de indivíduos que partilham entre si o trabalho mas fiscalizam permanentemente e zelosamente as contribuições de cada um (ZIMAN, 1979, p. 25).

A colaboração científica é analisada por Jassawalla e Sashittal (1998) como sendo pautada pelo compartilhamento de informações e é descrita como a união de diversos interesses e pessoas para alcançar um objetivo comum através de interações, por meio do compartilhamento de informação e coordenação de atividades.

A partir do conhecimento compartilhado na evolução do processo de aprendizagem, a gestão do conhecimento pode ser entendida como a gestão da partilha de conhecimentos, de modo que se faz necessário ponderar que a gestão do conhecimento não é uma prática restrita às organizações.

As universidades trabalham o conhecimento em suas diferentes perspectivas: ensino, pesquisa e extensão, sendo os professores mediadores entre a informação e o conhecimento, uma vez que conforme Pimenta; Anastasiou,

conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 102).

Para Choo (2006) o processo interpretativo e a criação de significado acontece através da análise da relevância das informações para a construção do conhecimento, pois o processamento dessas informações vai influenciar diretamente nas tomadas de decisão. Neste sentido entende-se que a criação, compartilhamento e uso do conhecimento, processos fundamentais na gestão do conhecimento, ocorrem nos mais variados contextos, assim como no ambiente acadêmico.

A orientação acadêmica acontece em diferentes momentos históricos, econômicos e sociais, sendo assim o trabalho da orientação na pós-graduação perpassa por inúmeros meandros que vão desde desafios didático-pedagógicos a dialógico-afetivos. Ao compreender a relação entre orientador e orientando na ótica da gestão do conhecimento, pretende-se entender quais componentes da gestão do conhecimento estão presente no processo de orientação entre discentes e docentes na produção do conhecimento sob a forma de dissertações e teses, bem como colaborar na perspectiva da gestão do conhecimento científico que culmina na produção do conhecimento. Pimenta; Anastasiou (2003) destacam a importância de explicar o método de ensinar com pesquisa bem como a relevância de pesquisar o ensinar.

O processo de orientação está enovelado com pessoas até então desconhecidas e que precisam adquirir afinidade, bem como trabalhar com os



prazos, superando as angústias do decorrer do processo, e estabelecendo um processo de colaboração científica.

Sobre a interação na comunicação científica, Targino cita que:

os aspectos psicológicos intrínsecos à comunicação científica priorizam a inter-relação cientista versus meio ambiente, representado pela comunidade científica. Cada cientista traz para cada situação determinada um conjunto de atributos psicológicos – aptidão, traços de personalidade, interesses e motivações, experiências e background (TARGINO, 2000, p. 12).

Explorar o processo de orientação na pós-graduação *striscto sensu* irá possibilitar apreender a dinâmica do aprendizado na gestão do conhecimento, pois a partir dessa análise vislumbra-se a observação da evolução do encadeamento de ideias entre docentes e discentes que viabilizem o compartilhamento, uso e criação de conhecimento, ou seja, as características do que se concebe normalmente como a gestão do conhecimento, dentro do processo de construção do conhecimento acadêmico/científico.

A gestão do conhecimento intrínseca ao ato de compartilhar o conhecimento, ainda que praticada de uma forma informal e espontânea, possui um papel central e eficiente quando orientadores e orientandos concatenam teorias e interagem na troca de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da pesquisa. O ensino da pesquisa na orientação acadêmica trabalha o conhecimento, intrinsecamente, nas dimensões explícita e tácita. A explícita é aquela em que o conhecimento encontra-se formalizado, em livros, revistas ou certificado por meio de títulos acadêmicos. A dimensão tácita é aquela que já encontra-se interligada à prática, à experiência no fazer alguma coisa, como por exemplo o conhecimento que o orientador passa nas conversas de supervisão (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O decorrer da orientação é marcado pela troca de conhecimentos tácitos, embasados em conhecimentos explícitos e que irão culminar no conhecimento explícito dissertação ou tese.

Ainda para Nonaka e Takeuchi (1997), a construção do conhecimento acontece através dos processos de socialização, exteriorização, combinação ou internalização, em converter o conhecimento tácito (pessoal) em conhecimento explícito (formal).

Segundo Zhao (2003) a gestão do conhecimento implica na qualidade do ensino da pesquisa nas universidades, pois trata-se de um ambiente em que o conhecimento é o pilar central. O autor ressalta esperar que os estudantes de pós-graduação sejam trabalhadores do conhecimento e por isso o orientador deve conduzir seus orientandos para que os mesmos sejam capazes de gerir criticamente conhecimentos, identificar e explorar os conhecimentos existentes, assim como criar novos conhecimentos.

Ainda para Zhao (2003, p.5) “a orientação é fundamental para o sucesso dos alunos de pós-graduação” e consiste numa abordagem sistemática da gestão conhecimento, pois orientadores e orientandos adquirem, compartilham e usam conhecimento – atividades inerentes à gestão do conhecimento – a fim de alcançar qualidade e produtividade em suas pesquisas.

#### Targino ressalta como contribuição potencial à Ciência da informação

os estudos que discutem o comportamento da comunidade científica, e mais especificamente as normas comportamentais, as quais influenciam a produção científica. Mesmo não aceitas universalmente, até porque toda e qualquer tentativa de generalização para o procedimento de indivíduos e grupos sociais gera dúvidas, insatisfações e contra-argumentos (Targino, 2000, p. 14).

A discussão do compartilhamento do conhecimento relacionado à construção do aprendizado do pesquisador em formação e do relacionamento com seu orientador visa compreender como a informação, o conhecimento e orientadores e orientados se relacionam dinamicamente no processo de construção do conhecimento em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

### 1.1 Problema

A pesquisa em questão parte do pressuposto que é através das mais variadas formas de comunicação (oral, escrita, gráfica, etc) que se propaga a informação, para que a partir dela possa ser convergida para o conhecimento. Ao se avaliar com mais vagar a literatura da área, percebe-se que a gestão do conhecimento é muito estudada no contexto das organizações. Já a comunicação científica associada à troca de informações entre pesquisadores, – mais especificamente o contato entre orientador e orientando na busca e produção da

informação científica originada dessa interação – analisada sob a ótica da gestão do conhecimento é pouco explorada.

A busca do entendimento da gestão do conhecimento na perspectiva do processo de comunicação entre professores pesquisadores e os pesquisadores em formação, bem como os percursos da orientação e os elementos intervenientes neste processo remete, portanto, ao seguinte questionamento:

Quais são os elementos simbólico-afetivos envolvidos no compartilhamento do conhecimento inerente à relação de orientação estabelecida entre docentes e discentes de um programa de pós-graduação *stricto sensu*?

Torna-se fundamental investigar como a afetividade intervém no processo de orientação, considerando que é a partir das trocas de informação entre orientador e orientandos e do uso destas informações que se produzirá conhecimento. Ou, conforme descrito por Almeida,

Se os afetos, as emoções, têm íntima ligação com a inteligência e vice-versa, e se o ato de ensinar-aprender ocorre num processo relacional, vincular, necessariamente, essa relação terá de levar em consideração, no seu modus operandi toda a variada gama de expressões dos afetos e das emoções, presentes na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na transmissão e apropriação do conhecimento (ALMEIDA, 1993, p. 40).

Embora a gestão do conhecimento tenha se dedicado quase que exclusivamente à pesquisa no mundo dos negócios. Vale destacar que a GC se aplica também para a investigação na área da educação. Neste sentido Zhao (2003) afirma que há uma grande ligação entre a GC e o ensino nas universidades, pois o crescimento da economia e avanço da sociedade baseia-se no conhecimento. Sendo assim, analisar o compartilhamento do conhecimento no ambiente acadêmico visa evidenciar como esse aspecto da GC se evidencia na orientação acadêmica.

Para Leite e Costa,

os pressupostos da gestão do conhecimento, os aspectos relacionados ao conhecimento e, mais especificamente, ao conhecimento científico, juntamente com processos de comunicação científica, são elementos que influenciam sistemicamente o desenvolvimento da gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico (LEITE; COSTA, 2007, p. 98).

O presente estudo pode ser justificado pela necessidade de se buscar um melhor entendimento do compartilhamento do conhecimento durante o seu processo de construção e com vistas um melhor entendimento da sua gestão, bem como um aprofundamento da observação do comportamento e relacionamento de orientadores e orientandos e da compreensão de como estes se utilizam de estratégias que poderiam ser descritas e situadas dentro dos parâmetros da gestão do conhecimento para se organizarem e para avançarem na Ciência. Sua consecução final possibilitará, ainda, explorar a relação entre orientador e orientando na perspectiva da gestão do conhecimento, o que, imagina-se, poderá trazer aportes teóricos à Ciência da Informação e evidenciar a importância dessa interação para o entendimento dos processos subjacentes à criação, compartilhamento e uso da informação na construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

## **1.2 Objetivos**

Em consonância com o propósito desta pesquisa são apresentados os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral:**

Entender os aspectos simbólico-afetivos envolvidos no compartilhamento do conhecimento por meio das interações ocorridas durante a orientação acadêmica, em nível de mestrado e doutorado, com vistas a um melhor entendimento da gestão do conhecimento.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Repertoriar as práticas de compartilhamento do conhecimento na produção do conhecimento no contexto desta modalidade de orientação acadêmica;
- ✓ Compreender como o comportamento de orientador e orientando molda as trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa parte da perspectiva da Gestão do Conhecimento para efetuar uma leitura da Gestão do Conhecimento Científico, contexto no qual a pesquisa está inserida; da Relação entre Orientador e Orientando – efetuada para ampliar a visão sobre o processo de orientação; a relação entre a Gestão do Conhecimento e a Orientação; e, por fim, as Estruturas do imaginário e do simbólico e, o AT-9: Teste Arquetípico dos Nove Elementos. Tais leituras e reflexões irão compor o crivo segundo o qual foram analisados os resultados apresentados posteriormente.

### 2.1 Gestão do Conhecimento

Gestão do Conhecimento é uma atividade permeada pela criação, compartilhamento e aprendizado.

Stewart (1998, p. 67) destaca que o ciclo dinâmico do conhecimento em nenhum momento chega ao fim. Segundo o autor, “esse ciclo começa na identificação do conhecimento tácito, passa por sua explicitação, permitindo que seja formalizado, capturado e alavancado, gerando finalmente estímulos para que o novo conhecimento tácito seja gerado”.

Assim, o conhecimento na orientação acadêmica pode ser visto como vários subconjuntos de informações que são essenciais para gerar novos ciclos de conhecimentos e culminar em novos estímulos para formalização do conhecimento nas teses, dissertações e outras publicações advindas da orientação acadêmica.

Davenport; Prusak delinham conhecimento como:

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 22).

Em relação ao aprendizado Kuenzer; Abreu; Gomes citam que:

O aprendizado não se dá espontaneamente pelo contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas pelo aprendizado do trabalho intelectual. [...] As novas demandas de articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito reforçam a necessidade de ampliação crescente das oportunidades de acesso ao conhecimento com qualidade como condição necessária à inserção e à permanência nas relações sociais e produtivas para os que vivem do trabalho (KUENZER; ABREU; GOMES, 2007, p. 472).

Segundo Argyris e Schön (1978)<sup>1</sup> *apud* Nonaka; Takeuchi (2008, p.19) “as atividades de aprendizagem dos indivíduos podem ser facilitadas ou inibidas por um sistema ecológico de fatores denominados “sistema de aprendizagem organizacional””, sendo assim conforme Salles (2010, p. 20) “é possível entender que a aprendizagem organizacional é resultado da interação entre os indivíduos que compartilham conhecimento e experiência adquiridos por meio da aprendizagem individual”.

O contato com suportes de informação e com pessoas propicia que o conhecimento se renove constantemente, permitindo novos aprendizados. As trocas de experiências possibilitam fazer o ciclo do conhecimento progredir e impulsionam a criação de novos conhecimentos tácitos.

Para Spek e Spijkervet (1995)<sup>2</sup> citado por Gonçalves; Ramos; Santos (2009, p. 25) a gestão do conhecimento é “central para a criação dos processos da organização onde o novo conhecimento é desenvolvido e distribuído para todos que dele necessitam para realizar bem suas atribuições, torna-se acessível para futura utilização, inclusive coletiva e os campos de conhecimento são combinados”.

A gestão do conhecimento é geralmente entendida como uma atividade que ocorre dentro de uma organização específica, Lahtinen (2013) discursa que embora muitos modelos diferentes de criação de conhecimento possam ser encontrados na literatura, os modelos existentes não respondem de forma eficaz à

---

<sup>1</sup> ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organisational learning**: a theory of action perspective. Massachussets: Addison-Wesley, 1978.

<sup>2</sup> SPEK, R. van der; SPIJKERVET, A. Knowledge management: handling knowledge with intelligence. **Handboek Effectief Opleiden**, v. 9, n. 13, p. 1-32, 1995.

questão de como o conhecimento é realmente compartilhado e criado entre os atores vindos de diferentes áreas.

Marteleto (1998) discursa sobre a tríade informação-conhecimento-comunicação articulando-os como motores das transformações mercadológicas, institucionais ou culturais. Neste sentido, Barreto (1998, p.2) mostra como o fluxo de informação interliga gerador e receptor, pois a “publicidade do conhecimento produzido é uma condição necessária para sua validação e socialização”.

Uma gestão do conhecimento eficiente está diretamente relacionada com a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito conforme é apresentado no processo de criação do conhecimento descrito por Nonaka; Takeuchi (1997). Para esses autores a construção do conhecimento acontece através dos processos de socialização, exteriorização, combinação e internalização, em converter o conhecimento tácito (pessoal) em conhecimento explícito (formal), conforme figura 1.



**FIGURA 1** Transformação do conhecimento. **FONTE:** Nonaka & Takeuchi (1997).

O processo de internalização do conhecimento consiste no processo em que o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito. Nesse processo as experiências adquiridas em diferentes meios de construção de conhecimento são internalizadas e propiciam que novos conhecimentos explícitos sejam gerados (CHOO, 2006).

Ainda segundo Nonaka; Takeuchi (1997) a informação e a criação de conhecimento dependem do contexto e da situação em que é transmitida a informação, uma vez que sofrem influências da cultura e do contexto social. Em uma organização, por exemplo, o fluxo de mensagens depende do contexto organizacional e visão estratégica da empresa para que o conhecimento seja agregado.

Conforme Alves; Barbosa (2010) o processo de compartilhamento do conhecimento é influenciado por seis fatores: a motivação pessoal, confiança e a reciprocidade, cultura organizacional, mecanismos de compartilhamento da informação, o poder e o status e as premiações ou sistemas de recompensa. Neste sentido para Clementi *et al.* (2012, p.11) podem ser evocados para compor um quadro mais amplo onde dentre as barreiras individuais para o compartilhamento do conhecimento estão “a confiança entre os participantes, capacidade de identificação e expressão do conhecimento, ganância, insatisfação com sistema de recompensas e benefícios, insegurança pessoal, não reconhecimento da linguagem e mecanismos utilizados no processo.”

Lin e Lee (2012), quando buscam uma metodologia para capturar e representar o conhecimento prático em projetos de construção, fazem uma abordagem na qual retratam que “conhecimento tácito é o conhecimento específico do contexto pessoal que é difícil de formalizar, fichar ou articular”, armazenado nas cabeças das pessoas por meio de experiências vivenciadas; já o conhecimento explícito é aquele “que pode ser codificado e transmitido em uma linguagem formal e sistemática”, encontrado nos documentos e por isso mais fácil de coletar e gerenciar.



Segundo Stevens *et al.* (2010), ao refletirem sobre o fluxo entre conhecimento explícito e tácito e as ondas de gestão do conhecimento, descrevem que o “conhecimento explícito é tipicamente claro, rastreável e inequívoco, vem na forma de documentos, bases de dados e manuais”, sendo mais fácil de capturar e transferir. Ao tratar o conhecimento tácito explicam que esse “tende a ser informal, menos definível”, uma vez que está nas mentes e experiências das pessoas, baseado nas experiências de cada um. Para Noe (2008) *apud* Stevens *et al.* (2010) o conhecimento tácito é o conhecimento pessoal baseado nas experiências do indivíduo e influenciado pelas percepções e valores, sua transferência ocorre por meio de comunicação pessoal, discussão e demonstrações.

De acordo com Dave e Koskela (2009), quando relatam sobre a gestão do conhecimento colaborativo, citam que a base de criação de conhecimento em uma organização é a interação contínua da transferência de conhecimentos entre os indivíduos, bem como a contínua conversão desse conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa.

Nas organizações essa troca de conhecimento é tão recorrente que muitas pessoas esquecem de formalizá-lo para que o mesmo possa ser recuperado posteriormente. A aplicação da gestão do conhecimento nas organizações (sejam elas empresas ou universidades) permite a formalização de conhecimentos que muitas vezes são de domínio de uma ou poucas pessoas.

Para Tarapanof (2006, p. 122), o conhecimento tácito é aquele advindo da experiência pessoal, comumente relacionado às habilidades do indivíduo, este tipo de conhecimento é difícil de ser transmitido. Já o conhecimento explícito é aquele que “poder ser codificado diretamente em um sistema de representação como na linguagem natural”, já está estruturado, registrado e por isso é facilmente transmissível.

No que tange ao conhecimento, o foco da gestão da informação é voltado para o gerenciamento do conhecimento “explícito”, enquanto a gestão do conhecimento preocupa-se com o gerenciamento do conhecimento “tácito”, objetivando o desenvolvimento da capacidade das pessoas em “explicitar” e compartilhar o seu conhecimento (TARAPANOF, 2006, p. 28-29).

Carrillo *et. al.* (2003, p. 2) ao tratar a gestão do conhecimento na perspectiva do desempenho empresarial relata que “O conhecimento organizacional resulta de uma combinação entre conhecimentos tácitos e explícitos, sendo a função da gestão do conhecimento quebrar barreiras e nivelar a disponibilidade de ambos tipos, de tal forma que se torne um ativo empresarial”.

As universidades são exemplos de organizações em que conhecimento tácito e explícito se misturam por meio das experiências dos professores e dos conteúdos reunidos a partir de toda uma vida de leituras e que são explicitados na fala dos mesmos. O ambiente acadêmico permite que conhecimento tácito e explícito caminhem juntos, pois a troca de informação entre as pessoas acontece a todo momento e ao mesmo tempo e pode estar subsidiada pelo conhecimento explícito. Nesse intermédio o compartilhamento do conhecimento permeia vários conhecimentos tácitos que são formalizados e tornam-se explícitos como, por exemplo, livros, artigos, etc que são publicados.

## **2.2 Gestão do Conhecimento Científico**

A literatura da Ciência da Informação tem explorado muito pouco este tema, uma vez que seu foco maior é a gestão do conhecimento em organizações.

As universidades são ambientes de transferência e produção de conhecimento. É o local em conhecimentos tácitos e explícitos se associam e permite a criação de novos conhecimentos.

A gestão do conhecimento científico (GCC) é definida por Leite e Costa (2007) como:

O planejamento e controle de ações (políticas, mecanismos, ferramentas, estratégias e outros) que governam o fluxo do conhecimento científico em sua vertente tácita e explícita, tendo como substratos os processos de comunicação científica com o fim de apoiar e maximizar a criação de novos conhecimentos e o ensino (LEITE e COSTA, 2007, p. 106).

Conforme afirma Khun (1978) é a partir das relações sociais dos pesquisadores que o conhecimento científico é criado e desenvolvido. Segundo Garvey e Griffith (1979) a comunicação científica abarca todas as atividades da pesquisa que vão desde a produção, disseminação e uso da informação do processo de criação científica até o momento da aceitação dos resultados como parte do corpo de conhecimento científico.

Santos (2010) afirma que,

a GCC tem todos os pré-requisitos necessários para suprir as necessidades de implementar, aprimorar e potencializar a transferência do conhecimento científico, maximizando os processos da comunicação científica, e assim contribuir com a criação de novos conhecimentos científicos (Santos, 2010, p. 45).

Leite e Costa orientam que sobre os processos de gestão do conhecimento científico,

Os processos de gestão do conhecimento científico, no contexto de uma comunidade acadêmica, mesmo que tenham por objetivo oferecer suporte, potencializar e tornar mais eficientes as atividades de pesquisa e ensino na instituição e a integração entre elas – e por conseqüência o estímulo à criação de novos conhecimentos –, sofrem influência externa das comunidades científicas, como sugerem os resultados. Por esta e outras razões, a identificação, aquisição, organização/armazenagem e, sobretudo, o compartilhamento e criação do conhecimento científico, como processos de gestão do conhecimento no contexto de uma universidade, não podem prescindir ou desprezar a interferência de várias lateralidades, tanto internas quanto externas, de caráter cultural, tecnológico ou social (LEITE e COSTA, 2007, p. 106).

A gestão do conhecimento científico abarca não só o conhecimento disseminado no ambiente da universidade, mas o aprendizado de toda a comunidade científica, interna e externa, que influenciam de algum modo a atividade de pesquisa e o fluxo de conhecimento, seja ele tácito ou explícito.

### 2.3 Relação Orientador e Orientando

A pós-graduação no Brasil já existe a mais de 30 anos e pode-se considerá-la como uma experiência consolidada. De acordo com Severino (2012, p. 82) ela já atingiu um êxito significativo e tem bons resultados a contabilizar.

A “natureza da pós-graduação como lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa. [...] À luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas”. (Severino, 2012, p.83)

Pensar a ciência como forma de conhecimento é ponderar a articulação entre o lógico e o real, o teórico e o empírico. Sendo assim, presume-se que a construção do conhecimento é intrínseca à pesquisa. O conhecimento advindo da pesquisa é o resultado da articulação da problematização, da fundamentação teórica, e do levantamento e da análise de dados sob a gestão do orientador.

Para Severino (2012, p.92) “as relações entre orientador e orientando, no contexto da formação pós-graduada, devem ser entendidas como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes”. O autor aborda também o papel de educador do orientador que atua na construção do conhecimento junto com o orientando. Portanto a interação entre professor e aluno por meio do diálogo em processos de comunicação culmina na troca de experiências para a construção de um trabalho em conjunto.

Conforme Bianchetti e Machado (2012),

O orientador, diferentemente do “livro que orienta”, é um personagem que entretém uma relação singular e intersubjetiva com seu orientando, de peculiar riqueza e complexidade, por sinal. O orientador juntamente com o orientando e suas páginas escritas constituem um trio único e original, com considerável espaço de liberdade, voltado para construir conhecimentos, bem como favorável ao desenvolvimento de um estilo pessoal na escrita (BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p.31)

No contexto do processo de orientação há de se considerar como ambos, docentes e discentes, interpretam as trocas de informações com suas dimensões simbólicas e afetivas, uma vez que estas podem ser compreendidas com algum ruído. Segundo Anzieu e Martin (1971)<sup>3</sup> *apud* Paula (2012), “os aspectos psicossociológicos da comunicação da informação não unem simplesmente uma caixa preta emissora e uma caixa preta receptora, ou um emissor e um receptor, mas frequentemente, trata-se de duas ou mais personalidades comprometidas em uma situação comum e que lutam com as significações”.

A complexidade para orientadores, mestrandos e doutorandos reside muitas vezes em equilibrar a autonomia e dependência no decorrer da orientação. Além disso, várias discussões perpassam a construção do conhecimento como meio para buscar autonomia e adquirir pensamento crítico.

Cabe lembrar que está nas mãos dos orientadores boa parte da responsabilidade pela formação de pesquisadores e, conseqüentemente, da possibilidade de o Brasil abandonar a posição de predominante consumidor de conhecimentos e de tecnologia para inserir-se, no panorama mundial, como nação geradora de ciência e tecnologia (BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p.39)

A construção da pesquisa pode ser afetada pelo nível de interesse do orientador e o grau de conhecimento teórico-metodológico prévio (conhecimento tácito) do aluno de pós-graduação. O nível de exigências também varia, uma vez que quem inicia o mestrado normalmente está começando a iniciação à pesquisa, já alunos do doutorado espera-se maior expertise em pesquisa.

A relação entre autoria e orientação traz a reflexão de Machado (2012, p. 61) de que o orientador “desempenha um papel crucial no processo subjetivo de tornar-se autor”.

O papel do docente na orientação chama a atenção para a circunstância a qual ele se depara quando de professor passa a orientador, visto que não há um preparo para orientar, e passa ser inédito e peculiar em sua carreira, a formação de

---

<sup>3</sup> ANZIEU, D e MARTIN, J-Y. **La dinámica de los grupos pequeños**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz , 1971. 238p.

novos pesquisadores *stricto sensu*. Para Queiroz (2014) o orientador/mentor cumpre a função de suporte e de orientação, mostrando-se importante figura na vida do estudante, sendo que essa colaboração acaba refletindo em vínculos, muitas vezes duradouros, de relacionamento.

O ato de escrever exige do orientando rigor científico, clareza e dedicação para passar sua essência na transmissão do conhecimento científico, evidenciando a importância da função do orientador em conduzir essa trajetória. Zilbermann (2012) trata a orientação como uma aventura compartilhada uma vez que considera a relação entre orientador e orientando como um “processo interpessoal de aprendizagem mútua e contínua”.

As abordagens teóricas dessa interação entre professor e aluno de pós-graduação descortinam que a missão do orientador deve ser de guiar o orientando para que o mesmo possa ter mais segurança, maturidade e autonomia no desenvolvimento da pesquisa e na sua formação enquanto pesquisador.

#### **2.4 Gestão do Conhecimento e Orientação Acadêmica**

O conhecimento tornou-se um mecanismo de competição mundial tanto no âmbito científico quanto econômico. Zhao (2003) afirma que estamos em uma sociedade em que o recurso econômico básico mudou do capital real para conhecimento. Portanto esta nova sociedade do conhecimento precisa de gestores e transformadores de conhecimento, com habilidade de criar e compartilhar novos conhecimentos, bem como adaptar o conhecimento de acordo com as demandas. Neste sentido sendo as universidades responsáveis pela formação desses gerentes do conhecimento, sendo o compartilhamento de conhecimento no processo de orientação da pesquisa crucial para que a gestão do conhecimento aconteça.

Ainda conforme Zhao (2003, p. 5) “o processo de gestão do conhecimento através da construção do conhecimento, disseminação, utilização e concretização começou a ganhar impulso em indústrias baseadas no conhecimento em nossa sociedade”. As mudanças ocorridas com a gestão do conhecimento impactaram as universidades, especialmente nas esferas do ensino e da pesquisa, pois é nesse

ambiente que o conhecimento predomina. Khosravi; Ahmad (2013) destacam que a gestão conhecimento por meio da “criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento tornou-se o tema central da nova economia”.

Khosravi; Ahmad (2013) descrevem que ao terminar a pós-graduação estes novos pesquisadores devem estar capacitados para a gestão do conhecimento: “criar novos conhecimentos e agregar valor à sociedade baseada no conhecimento”, sendo assim, os orientadores devem guiar seus alunos a desenvolverem competências de gestão do conhecimento.

Ainda para Khosravi; Ahmad a gestão do conhecimento na universidade é:

uma vantagem acadêmica e recurso econômico que promove a qualidade de uma universidade e administra a supervisão da pesquisa como um processo de aquisição de conhecimento para agregar valor ao da universidade. É também um indicador para governos para avaliar a qualidade de uma universidade (KHOSRAVI; AHMAD, 2013, p. 3).

Para Ismail; Abidin (2011, p.15) “a supervisão é um encontro social complexo, que envolve duas partes que têm interesses convergentes e divergentes”, sendo assim o equilíbrio destes interesses torna-se essencial para o sucesso na orientação da pós-graduação.

Já Lessing e Schulze (2002) descrevem o papel da orientação envolve o equilíbrio entre vários fatores: “experiência na área de pesquisa, apoio para o aluno, crítica e criatividade”, além de indicações de leituras, da metodologia e análise de dados que já devem estar implícitos à orientação.

Ainda sobre esse tema Ismail; Abidin (2011) reforçam que os orientadores devem considerar as necessidades individuais de cada aluno e serem flexíveis, uma vez que seus orientandos são diferentes em termos de personalidade, capacidade intelectual, motivação e autonomia.

Os estudos de Brown e Krager (1985) enfatizam a importância do orientador em ser “sensível ao tempo e competência dos alunos, bem como ajudá-los a tornar-se consciente de suas próprias limitações”.

Como firmou Lessing; Lessing (2004, p. 142) “é preciso haver um equilíbrio entre a interferência do supervisor e independência do aluno. Os papéis e responsabilidades do orientador e do orientando devem estar claro para todos os participantes na supervisão”.

No que se refere ao papel do orientador os autores supracitados foram enfáticos ao afirmar que os orientadores devem ser flexíveis para lidar com as diferenças entre os orientados, bem como estarem dispostos a contribuir com a evolução dos futuros pesquisadores.

Em sua pesquisa Zuber-Skerritt *et al.* (1994)<sup>4</sup> *apud* Buttery; Richter; Leal Filho (2005) ressaltaram os principais problemas que ocorrem na supervisão de pós-graduação:

(1) supervisão inadequada: falta de experiência, compromisso e / ou o tempo dos supervisores; (2) problemas emocionais e psicológicos: estudantes isolamento intelectual e social; sua insegurança para cumprir as normas e falta de confiança em sua capacidade de completar suas teses dentro do tempo especificado ou não em todos; (3) falta de compreensão e comunicação entre supervisor e aluno; e (4) a falta de conhecimentos, habilidades, treinamento ou experiência em métodos de pesquisa dos alunos (Buttery; Richter; Leal Filho, p. 18, 2005).

Khosravi; Ahmad (2013) relatam que durante o processo de orientação na pós-graduação, estudantes e orientadores “se reúnem para fomentar e nutrir ideias da pesquisa e, portanto, passar o tempo em discussões e colaborar um com o outro”. Desta forma pode-se ponderar que esse diálogo entre orientador e orientando culmina em explicitação, criação e compartilhamento de conhecimento, os quais são inerentes à gestão do conhecimento.

---

<sup>4</sup> ZUBER-SKERRITT, O.; RYAN, Y. (Eds) (1994). *Quality in Postgraduate Education*, Kogan Page, London.



Para Rowley (2000) as universidades têm um nível significativo de atividades de gestão de conhecimento associados à criação e manutenção de repositórios de conhecimento que visam melhorar o acesso ao conhecimento, neste contexto o processo de orientação de pesquisa é, sem dúvida, uma parte integrante das atividades de gestão do conhecimento nas universidades.

Em sua pesquisa sobre universidades na Ásia, Khosravi; Ahmad (2013) apresentaram que o compartilhamento de conhecimento tem barreiras semelhantes tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente empresarial. Ficou perceptível nesta pesquisa que a falta de uma cultura de compartilhamento do conhecimento em algumas universidades redundou em muitas atitudes individualistas e pouco diálogo e colaboração entre os alunos. Destacaram, ainda, que o compartilhamento de conhecimento no processo de orientação é uma atividade que necessita ser mais estudada.

Ainda sobre esse tema Khosravi; Ahmad (2013) afirmam que o principal objetivo da abordagem de gestão do conhecimento na orientação é melhorar a qualidade das pesquisas e valorizar a experiência dos alunos enquanto pesquisadores.

A relação entre a gestão do conhecimento e a orientação acadêmica tem sido pouco discutida e pesquisada. De acordo com Zhao (2003, p. 4) “o processo de supervisão da pesquisa consiste na conversão do conhecimento” o qual culmina no avanço da ciência por meio dos resultados das pesquisas.

Entender a forma como os pesquisadores em formação são conduzidos na construção do conhecimento através de suas produções, da consolidação da co-autoria e do desenvolvimento da pesquisa, bem como as inquietações decorrentes tanto da atuação do orientador e suas demais atividades acadêmicas, quanto as ansiedades e tensões do processo de formação *stricto sensu* abre caminho para a discussão deste tema na Ciência da Informação e evidencia todo um novo cenário para a gestão do conhecimento no âmbito das universidades.

## 2.5 Estruturas do imaginário e do simbólico

O imaginário pode ser alçado por meio de variados discursos que conectam os sentidos de diversas representações, crenças e mitos, os quais conduzem a inúmeras compreensões. A representação do subjetivo pelos indivíduos pode ser a partir de uma composição entre as vivências anteriores do sujeito que foram se acomodando ao longo do tempo e que, quando objetivados através dos “schèmes”, dos arquétipos e dos símbolos que se expressam culturalmente em sistemas semióticos. Conforme Araújo (2013, p.41) “as estruturas do imaginário, segundo a proposta de Gilbert Durand, oscilam ao redor dos três schèmes matriciais: separar (heroico), incluir (místico) e dramatizar (sintético ou disseminatório)”, já os arquétipos são considerados por Paula (2005) como entidades hipotéticas que representariam alguns padrões de desempenho psicológico e de estruturação da psique que esperam o momento de se ativarem (isso acontece em função das necessidades do ser humano interagir com o meio) e se realizarem na personalidade. Esses sistemas, por abrangerem o acervo coletivo de experiências humanas expressas no sistema linguístico, indicam que “pensar a emergência de simbolismos na linguagem escrita cotidiana é de suma importância para a compreensão do homem como ser que se utiliza de linguagem não apenas do ponto de vista pragmático da comunicação”. (BATISTA; CARVALHO, 1998, p. 211).

De acordo com Durand, G (2001), a sociedade ocidental influenciada pelo racionalismo positivista, sustentou por muito tempo a ideia limitada de que o mito e a imagem eram resultantes de processos primitivos na história da evolução do pensamento do homem. Um desdenho diametralmente oposto em relação ao papel da imagem e à função do imaginário a experiência humana que foi se instituindo muito lentamente no meio científico ocidental e culminou na construção de uma Teoria Geral do Imaginário por Gilbert Durand, o qual inseriu a imagem, a imaginação, o imaginário no horizonte das pesquisas acadêmicas. O caminho desenhado pelo trajeto antropológico de Durand, G. (1997) liga o polo subjetivo da natureza humana ao polo objetivo de manifestações culturais, que se concatenam, como dito anteriormente, por meio de esquemas, arquétipos e símbolos.

Percebe-se, nitidamente, nas reflexões de Gilbert Durand ecos da teoria do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961). A teoria junguiana, conforme tratada por Weinrib (1993), tem em seus pontos básicos a ideia de que certas instâncias psíquicas denominadas arquétipos - “imagens do grupo, o inconsciente coletivo, esquemas ou potencialidades funcionais (...) que determinam inconscientemente o pensamento” (DURAND, G., 2001, p. 30) - se manifestam por meio de imagens depois de serem ativadas por circunstâncias oriundas da experiência de vida da pessoa. Segundo Ammann (2002) os arquétipos funcionariam para Jung como substâncias nucleares dinâmicas na psique do ser humano. Para Ammann os arquétipos são:

[...] os geradores de imagens simbólicas da mesma espécie ou similares no espírito de povos e culturas diversos. Por causa da existência desses arquétipos e de seu efeito energético na psique pode-se dizer que determinados estados e processos humanos sempre se expressam por meio de imagens simbólicas semelhantes, seja na análise dos sonhos, seja no jogo de areia, nos contos de fadas e nos mitos ou na alquimia (AMMANN, 2002, p. 59).

Para Gilbert Durand o imaginário pode ser descrito como “o conjunto das relações de imagens que constituem o capital pensado do homo-sapiens” (DURAND, 1989, p.14). O referido autor faz a distinção entre arquétipos e símbolos sendo o primeiro explicado como o princípio das ideias e não passível de múltiplas interpretações, já o símbolo por possuir inúmeros sentidos é ambíguo e necessita ser contextualizado. Pode-se explicar o mito sendo um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que, provavelmente, serão apresentados sob a forma de uma história (PITTA, 2005, p. 18). Sobre todo o amálgama cultural que se relaciona com o mito na sua “antropologia do imaginário”, Durand (2008, p. 270) afirma: “os valores, os costumes, os ritos, os mitos, as lendas e histórias, enfim, toda a tradição ressurgem no próprio interior da antropologia”.

Durand, G. (2001) pondera que são as variadas imagens associadas por meio ambiente cultural, social e as pulsões internas suscitam o conceito de “trajeto antropológico”, evidenciado por Loureiro, Lahud (1998):

"Trajeto antropológico – caminho circular que, a nível do imaginário, é percorrido por nossas pulsões subjetivas (internas), simbiotizadas com as intimações (externas) advindas do meio cósmico e social. Isto é, nossas ações e palavras não significam puramente a expressão

dos nossos puros desejos; elas (ou eles) já se emitem misturadas, mais que misturadas, simbiotizadas com as conotações ou tendências, provenientes das pressões culturais, sociais e cósmicas (...). É este trajeto antropológico que possibilita o processo de sutura epistemológica, entre a natureza e a cultura (Bios e Noos) e a noção de símbolo. Desse trajeto dinâmico e permutacional assíduo que se pode retirar as indicações imagético-simbólicas para a organização." (LOUREIRO, LAHUD, 1998, p. 6)

A teoria/antropologia do imaginário de Gilbert Durand (2001) explicita a função do imaginário na vida do homem, segundo ele a concepção do imaginário antecede, transcende e ordena todas as atividades da consciência, do pensamento humano. Elas são carregadas de emoção e expressam formas e conteúdos do consciente e do inconsciente do indivíduo.

Ainda para DURAND, G (2001, p. 45) "o princípio constitutivo da imaginação é o de representar, figurar, simbolizar as faces do Tempo e da Morte". Diante disso ele elabora sua arquetipologia do imaginário com o objetivo de descrever as estratégias utilizadas pelo imaginário dos indivíduos para proporcionar ao homem a oportunidade em enfrentar a angústia surgida a partir da percepção da passagem do tempo e da consciência da inevitabilidade da morte, ou seja, superar medo do tempo e a morte. Para o autor este exercício de evitação acontece por meio de três maneiras: amar-se simbolicamente para destruir a morte, criar um universo imaginário harmonioso onde a morte não possa entrar, e ainda construir uma visão cíclica do tempo e da realidade em que a morte significa renascimento. Ele ressalta que cada uma dessas alternativas consiste, respectivamente, a uma estrutura do imaginário humano que, junto ao conteúdo temático da cena/história vivida, seria revelado num cenário imaginário: heroico (tema do combate), mística (atmosfera do repouso) e sintética (temas do combate e do repouso organizados de forma diacrônica ou sincrônica). De acordo Thomas (1998, p.15) o imaginário não se restringe a uma coleção de imagens, mas se constitui como todo um sistema que possui uma dinâmica empenhada constantemente em construir imagens que estão interligadas em profundidade.

G. Durand por meio desse cenário imaginário propôs que a identificação das estruturas antropológicas perpassa pelos regimes Diurno e Noturno, conforme Gimenes (2005).

O Regime Diurno, segundo G. Durand (2001), é uma organização das imagens que divide o universo em opostos, cujas peculiaridades são as separações, os cortes, as distinções, a claridade. Caracteriza-se pelo simbolismo teriomorfo (animal), nictomorfo (trevas) e catamorfo (queda). Expressa estruturas heróicas do imaginário individual e grupal. A dominante postural no regime diurno das imagens, ativa idéias e a imaginária da purificação, da limpeza, da luta, da batalha, da ação, do julgamento, acordando para os simbolismos heróicos, com armas, espadas, flechas. O Regime noturno é uma disposição de imagens que conecta os opostos, tendo como peculiaridade a conciliação, o acordo e a descida interior. O imaginário, conjunto de imagens, quando no regime noturno de imagem, pode se apresentar em duas estruturas: a) Estrutura Mística: com uma idéia de acomodamento, de aconchego, de conforto, de côncavo, de recipiente, de envolvimento (a água, a terra cavernosa, a taça, o cofre – dominante digestiva); e b) Estrutura Sintética/disseminatória: concilia as intenções de luta e aconchego, com imagens que proclamam ao mesmo tempo dualidade em tempos diferentes (a roda é o símbolo mais expressivo - dominante copulativa) (Gimenes, M., 2005, p. 25).

Estes dois regimes descrevem modalidades de posicionamento do homem em sua lida com a morte e com a angústia existencial. Essas modalidades são, nessa perspectiva, reveladas por meio de imagens relacionadas ao tempo. Durand, G. (2001) apresenta as imagens do regime Diurno em relação ao tempo como:

Teriomórficas - simbolismo animal - tanto negativas: os répteis, ratos pássaros noturnos; quanto positivas: a pomba, o cordeiro e os animais domésticos; (...) Nictomórficas – simbolismo das trevas e do barulho: a noite recolhe o respirar do monstro, a cegueira, a água negra e suja que simboliza a morte; (...) Catamórficas – epifania imaginária da angústia humana diante da temporalidade que simboliza a queda (...) queda em miniatura, queda interior (DURAND, G., 2001, p. 120-121).

O regime Diurno das imagens, segundo G. Durand (2001) remete à inquietação do eu superior de estar sempre preparado para a batalha, sempre vigilante. Já no regime Noturno a tensão é reduzida, pois é inevitável para o ser humano viver sem passar por riscos, os quais devem ser enfrentados para viver melhor a vida, pois não é possível ser o melhor a todo o momento e não dá para viver sob tensão o tempo todo.

Conforme Paula Carvalho (1990, p.186) "as práticas simbólicas são necessariamente educativas porque organizadoras do real, sendo a educação a prática simbólica basal que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas". Sendo assim o uso do imaginário em práticas pedagógicas é instituído por meio da

administração da angústia entre ensinar e aprender, ou seja, no manejo imaginário das formas concretas através das quais o compartilhamento de saberes acontece naquela cultura pedagógica.

O indivíduo usa de suas experiências afetivas e cognitivas para se comunicar, sendo que as representações simbólicas constitutivas da comunicação são formas de expressão que usam a cognição, a percepção social e o ambiente no qual está inserido para compor a sua mensagem.

### **2.5.1 AT-9: Teste Arquetípico dos Nove Elementos**

O psicólogo francês Yves Durand (1988), aluno de Gilbert Durand, desenvolveu na década de 60 o Arquetipo Teste de Nove Elementos - AT-9, baseado na teoria das estruturas antropológicas do imaginário de G. Durand com o objetivo de facultar o acesso a essas estruturas.

O acesso à subjetividade nas relações pode ser suscitada por meio do apelo ao imaginário das pessoas. Isso pode ser feito através da evocação de imagens. Conforme Durand, Y. (1988), estudar as estruturas antropológicas do imaginário objetiva caracterizar os núcleos organizadores da simbolização, ou seja, os microuniversos míticos provenientes de imagens mentais e que fazem parte do imaginário do homem.

Araújo e Paula (2013) apresentaram o AT-9 como:

A técnica compreende a elaboração de um desenho composto por nove elementos, um relato sobre esse desenho e um pequeno questionário, sendo que os nove estímulos que fazem parte da sua composição configuram-se dentro de um quadro de referência elaborado por Gilbert Durand (1997) e correspondem a: queda, espada, refúgio, monstro devorante, algo cíclico (que gira, produz ou progride), personagem, água, animal (mamífero, pássaro, réptil ou peixe) e fogo. [...] No protocolo do AT-9 os elementos possuem funções específicas: a queda e o monstro suscitam o tempo, a morte e a angústia geral; a espada, o refúgio e o cíclico representam meios de resolver a angústia; o personagem é o ator central; a água, o animal e o fogo são reforços semânticos (ARAÚJO; PAULA, 2013, p. 201).

Ao apresentar a teoria de Yves Durand (1988) pretende-se identificar como o imaginário se configura a partir de um estímulo sobre determinado tema, pois esse método abrange tanto a comunicação pela criação simbólica de mensagens, quanto a comunicação por meio da escrita dos símbolos dispostos nas mensagens.

A função de cada elemento do teste foi explicada por DURAND, Y. (1988):

- Personagem: simboliza a projeção e identificação do sujeito como ator central da história, normalmente é o herói da cena;
- Queda e Monstro devorante: são elementos que suscitam a angústia da existência do homem em relação à passagem do tempo e da morte. O monstro devorante faz também a alusão à destruição, à inquietação das trevas noturnas e estimula a simbolização da morte;
- Espada; Refúgio e Elemento Cíclico: refletem os estímulos principais, os mecanismos de defesa na a estruturação do universo mítico (Durand, Y. 1988). A espada faz parte do diurno e abrange os 3 grupos de imagens simbólicas das estruturas heroicas: símbolos ascensionais (símbolos verticalizantes reconquistados após uma queda, elevação como por meio de escadas, montanhas), símbolos espetaculares (refere-se ao luminoso, ao solar, luz da vitória para o guerreiro ) e símbolos diairéticos (divisão entre o bem e o mal, superação de obstáculos, representado por tempestade, vento, bem como instrumentos cortantes, armas de proteção sempre em busca da purificação). Já o refúgio está ligado ao noturno e indica as estruturas místicas do imaginário no sentido de proteção e aconchego, segurança. O elemento cíclico é representado por algo que gira, progride, portanto está conectado tanto ao regime diurno quanto ao noturno de imagens e é condizente às estruturas sintéticas ou disseminatórias do imaginário;
- Água, Animal e Fogo: são adicionais no teste e não possuem definição em estruturas específicas, sendo úteis na constituição da cena pelo personagem.

Yves Durand (1988) baseando-se na teoria do imaginário fragmentou as estruturas do imaginário (heroica, mística e sintética) e dos regimes Diurno e Noturno, presentes no universo mítico dos protocolos do teste conforme apresentado por Badia, D. (1999, p. 74-78):

- Microuniverso de estrutura heroica: o foco é na ação heroica do personagem no combate, com a espada e contra o monstro. Para Durand, Y. (1988, p. 75) é caracterizada pelo ato heroico do personagem e é organizada tendo como base os elementos personagem, espada e monstro:

O monstro é geralmente valorizado por seu tamanho (...) agressividade. Representa um perigo existencial, uma ameaça, obstáculo, perigo para a vida. (...) Para se defender ou atacar o monstro, o personagem se serve funcionalmente de uma espada (...) a utilização da espada pelo personagem vai situar o poder deste último em relação ao monstro (DURAND, Y., 1988, p. 75).

Esse microuniverso possui 4 subdivisões:

- Super-heroico: Seu foco é exclusivamente nos elementos heróicos espada, monstro e personagem e engrandecendo o combate com um monstro exagerado, e esquecendo os outros elementos;
  - Heroico integrado: Existe uma integração perfeita de todos elementos e uma estrutura de base fortalecida;
  - Heroico-descontraído: há a predominância do heroico. “O herói é um herói e o monstro é um monstro”;
  - Heroico impuro: não há uma coerência simbólica, símbolos místicos e heroicos estão juntos, diminuindo a tensão.
- Microuniverso de estrutura Mística – é centrado na ação de vida pacificadora do personagem, em que os elementos místicos e o espaço encontram-se harmonizados e a presença dos elementos heroicos (espada e monstro) torna-se perturbadora. Apresenta 4 subdivisões:



- Super-místico: Apesar de haver a harmonia e paz da natureza, a construção fica incompleta, pois falta do arquétipo da espada;
  - Místico integrado: “os nove elementos se integram funcionalmente ao tema místico realizado por uma constelação simbólica perfeitamente isomorfa (...) a principal dificuldade dos sujeitos que escolhem o imaginário místico diz respeito à integração dos arquétipos monstro e espada, cuja função e o simbolismo são respectivamente mais adaptados ao imaginário heroico” (DURAND, Y.1988, p. 93-94);
  - Místico impuro – “colocam em evidência uma certa coexistência do regime místico e do regime heróico, mas os símbolos do monstro e da espada não têm nenhum papel”. (DURAND, Y. 1988, p.97);
  - Místico lúdico: a ação é permeada por um cenário de jogo com o monstro e a espada de forma integrada, inferindo que existe um combate heroico em forma de brincadeira.
- Microuniverso de estrutura Sintética – reúne os universos heroico e místico de maneira simultânea / sincrônica ou sucessiva / diacrônica. Essa subdivisão nos modo sincrônico ou diacrônico se dá de acordo com o tempo:
- Microuniversos sintéticos existenciais: **a) Duplos universos existenciais diacrônicos – DUEX diacrônicos**: “o personagem vive dois momentos existenciais – heróico e místico de modo sucessivo”. (DURAND, Y. 1988: 102). **b) Duplos universos existenciais sincrônicos – DUEX sincrônicos**: neste âmbito o personagem vive simultaneamente em dois universos (heróico e místico).
  - Microuniversos sintéticos simbólicos de forma diacrônica: **a) Microuniversos da evolução cíclica**: o conteúdo é apresentado por fases de um ciclo, culminando no eterno retorno ou a progressão cíclica fragmentada. **b) Microuniverso da evolução progressiva**: neste

cenário existe um progresso sem repetição, não trata-se de um ciclo fechado.

- Microuniversos sintéticos simbólicos de forma sincrônica: a) Microuniverso do dualismo: “organização dualista do espaço gráfico e do conteúdo temático como pares de aspectos opostos e contraditórios. Não há mediação – o universo mítico se torna maniqueísta”. b) Microuniverso da mediação: “o personagem está no ponto de articulação de uma bipolarização mítica que são duas perspectivas existenciais apresentadas à mediação e à escolha”. (GIMENES, M., 2005, p. 49).

Os universos míticos foram retratados de forma positiva, porém existe também a forma negativa que remete à angústia e à morte de maneira mais incisiva:

- Microuniverso de estrutura heroica de forma negativa: representa o fracasso, a desistência do herói. “O combate é verdadeiramente ou potencialmente desfavorável ao personagem” (DURAND, Y. 1988: 123);
- Microuniverso de estrutura mística de forma negativa: neste âmbito o personagem não possui a espada, a qual fica com o mostro ou na natureza. “O personagem deseja viver pacificamente e de seu ponto de vista a temática é mística, mas o ambiente (refúgio) comporta os motivos potenciais e atuais de insegurança” (DURAND, Y. 1988: 123 e 129);
- Microuniversos de estrutura Sintética de forma negativa: **a) Existenciais**: “diacrônicos ou sincrônicos, são susceptíveis de reverter em uma forma negativa (fracasso ou insegurança) sobre uma ou outra das polaridades heróicas e místicas” (DURAND, Y., 1988, p. 129); **b) Simbólicos**: a evolução humana é vista de maneira pessimista que culminará em morte.
- O universo da não-estruturação é aquele que não há conexão entre os elementos: a) Não-estruturadas verdadeiras: a cena encontra-se fragmentada e passível de entendimento somente com a descrição dos elementos. b) Pseudo-desestruturadas: existe uma ordem dos símbolos

no desenho que remete a um entendimento. “As figurações que compõem não são, com efeito, nulamente abstratas, elas comportam significações articuladas com uma ordem simbólica geradora de uma estrutura.” (DURAND, Y. 1988: 132).

Quando analisados sozinhos, esses símbolos ficam vinculados subjetivamente às variadas significações atribuídas a eles por cada sujeito de acordo com o contexto do universo apresentado. Sendo assim, “apenas no interior de mais ampla mensagem semântica é que seu conteúdo verdadeiramente se torna preciso, quando então um sujeito poderá a ele atribuir uma forma e uma função” (DURAND, Y. 1969, p.13).

Interpretar o AT-9 significa estar no limiar das fronteiras de subconjuntos significantes dos símbolos empregados, “o jogo dos subconjuntos não é ilimitado: o sentido deve ser buscado, nos limites dos balizamentos empíricos [...] é a nível do símbolo isolado que todas as aberturas indefinidas são possíveis, ao passo que ao nível do discurso significante acontece certo fechamento” (DURAND, Y. 1969, p.137).

As metáforas usadas para descreverem um símbolo indicam um sentido que vai além daquilo que se descreve. “O símbolo, pensamos, funciona nesse momento como instrumento que permite a indivíduos diferentes compartilharem um sentido, não apenas pelas semelhanças da experiência” (PAULA, 1999, p. 75).

Loureiro (2004, p. 23) destaca que Durand, Y. “constrói um instrumento capaz de levantar/conhecer imagens individuais ou grupais; um instrumento que permite tornar evidentes dados profundos relacionados com a interferência externa”. Neste sentido a aplicabilidade desse teste nesta pesquisa tem a função unir a linguagem e as imagens simbólicas a fim de aprofundar na estrutura imaginária sobre a orientação acadêmica por meio da subjetividade.

Para Durand, Y. (1988) será quando findarem as possibilidades de investigação racional em uma pesquisa, que o momento tornar-se-á propício a pesquisa do imaginário. Aplicar o uso do símbolo na pesquisa científica se constitui, por consequência, numa opção pela utilização de um método peculiar para interpretar a subjetividade humana.

## 4 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2004, p. 17) a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e o atualiza frente à realidade mundial. Mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa proporciona a interação do pensamento e da ação, sendo assim, não existe problema que seja somente intelectual.

Para a pesquisa proposta a abordagem qualitativa é a que melhor se adequa, pois por meio da pesquisa qualitativa pretende-se entender, descrever e, na medida do possível, tentar explicar os fenômenos que ocorrem durante o processo de orientação. Conforme Oliveira (2002) a abordagem qualitativa nos leva a uma série de leituras sobre o tema da pesquisa, para que, ao final, seja possível emitir algumas considerações conclusivas que, além de contribuírem para o avanço do conhecimento da área, possam vir a conduzir reflexões futuras.

Ainda para Minayo (2004, p. 22) a abordagem qualitativa visa as ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, ou seja, a relevância da pesquisa está baseada na realidade das pessoas, em suas experiências e práticas, demonstrando a qualidade, e não a quantidade, dos dados obtidos.

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, pois tem o propósito de descrever o compartilhamento do conhecimento nas relações orientador/orientando, fundamentada na gestão do conhecimento, meio em que o tema ainda é pouco discutido.

Segundo Gil:

As pesquisas descritivas têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas desse tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis (Gil, 2010, p. 27-28).

Esta pesquisa abordou dois procedimentos metodológicos: entrevistas e aplicação do Teste Arquetípico dos Nove Elementos – AT9. Os sujeitos da pesquisa são 3 professores e 6 alunos (3 de mestrado e 3 doutorado, sendo 1 mestrando e um doutorando de cada professor) de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com conceito "7" no Sistema de Acompanhamento e Avaliação da CAPES, da área de Ciências Exatas e da Terra de uma Universidade Federal. A escolha da Ciências Exatas foi provocada pela banca de qualificação ao levantar a hipótese de que nessa área existe pouca habilidade no desempenho do diálogo, então mesmo não sendo o foco da pesquisa, optou-se por essa área a fim de inteirar-se dessa perspectiva.

Os docentes e discentes dos programas foram escolhidos por meio de amostra intencional e não probabilística, contudo que cumprissem o requisito de ter pelo menos um orientando de mestrado e um orientando de doutorado. Amostragem não probabilística é “aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo” (MATTAR, 2001, p. 38) e o tipo mais comum desta amostra é a intencional, na qual encontram-se diversas situações em que o pesquisador escolhe propositalmente os elementos para pertencerem da amostra, por julgar que estes elementos são bem representativos da população (COSTA NETO, 1977, p. 45).

As entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente definido, para Laville e Dionne (1999, p. 189) este de entrevista semi-estruturada “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. As perguntas que constituíram a entrevista são sustentadas pelos trabalhos de Mainhard *et. al.* (2009) e Paula (2005), os quais apresentam, respectivamente, peculiaridades da relação entre orientador e orientando, e a alternativa de acessar a subjetividade inerente às relações ao dispor de meios para representar o material simbólico que permeia essa relação.

Após a realização das entrevistas foi aplicado o teste AT-9 a fim de analisar a subjetividade implícita no processo de orientação. Os nove elementos do

teste (Queda – Espada – Refúgio – Monstro Devorador – Algo Cíclico – Personagem – Água – Animal – Fogo) tem como objetivo servir como impulsos para obter as informações imagéticas almejadas. Estes elementos foram escolhidos por Yves Durand “considerando seus significados mais profundos, para servirem de motivação ao traçado gráfico discursivo, representativos da trama criada pelo sujeito” (LOUREIRO *et. al.*, 2004: p. 23).

Conforme descrito por Araújo; Paula (2013) o AT-9 é composto por 3 etapas: a expressão grafo-motriz (desenho), o discurso sobre o desenho, um questionário e um quadro síntese das atribuições conferidas aos elementos de acordo com o modo cada um representou no desenho, ou seja, o que ele simboliza/representa. Cada um dos elementos carrega sentidos importantes para o mapeamento do imaginário, ele “constitui um todo implicando um esforço mental de concentração prolongada necessária na manutenção da coerência do projeto representativo” (DURAND apud THOMAS, 1998: p. 290).

Analisar a subjetividade, a partir dos dados míticos, como estratégia para compreender o universo da orientação tanto sob o ponto de vista do orientador quanto do orientando visa abordar conteúdos inconscientes que por meio da entrevista não seriam expressos. Para MURATA (2005, p. 73) “partindo do pressuposto de que todo comportamento é pontuado por símbolos e que estes somente são significativos dentro de um contexto, o teste AT-9 possibilita chegar ao entendimento e à descrição do comportamento humano”.

Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual engloba informações sobre a pesquisa, os direitos dos participantes, ausência de riscos, bem como a garantia de privacidade e anonimato dos participantes na divulgação, análise e interpretação dos dados. O modelo do TCLE é apresentado no Apêndice A.

Para experimentar os roteiros da entrevista (Apêndice B (orientador) e Apêndice C (orientando) - elaborados de acordo com a proposta teórica de Paula (2012)) e o teste AT-9 (Apêndice D) foram realizados testes pilotos com um

orientador e um orientando de doutorado a fim de visualizar possíveis adequações, bem como saber uma média de tempo de duração dos mesmos.

O pré-teste realizado com o orientador durou 2h20minutos incluindo entrevista e aplicação do AT-9, sendo que a entrevista durou 1h40 consistindo os primeiros 40 minutos na caracterização do entrevistado (fale um pouco de você e o dia-a-dia), para realização do AT-9 foram gastos 40 minutos. Já o pré-teste realizado com o orientado durou 1 hora, sendo 30 minutos de entrevista e 30 minutos na realização do AT-9. Após a realização destes pré-testes foi feita a transcrição literal dos mesmos e algumas perguntas foram alteradas para uma melhor adequação destas com a tentativa de se atingirem os objetivos propostos.

Após a definição da área a ser pesquisada, iniciou-se em julho/2015 uma longa pesquisa pelo perfil dos professores no site da unidade, e então o acesso ao Currículo Lattes de cada docente para averiguar se os mesmos estavam orientando alunos de mestrado e doutorado. Após essa fase começou o envio de e-mails para cada professor com o convite para participar da pesquisa. Aproximadamente 50 e-mails enviados. A partir do conteúdo das respostas obtidas com esses e-mails, fatores relevantes foram levantados: além do fato de alguns currículos não estarem atualizados, o mês em questão veio a ser percebido como um dificultador por se tratar do período de encerramento de semestre letivo, férias de alguns docentes e outros que se encontravam em cursos fora do país. Diante disso foi realizada uma nova pesquisa no site, desta vez na área de discentes da instituição, e listados quais professores estavam na lista e que orientavam alunos de mestrado e doutorado. Com base nessa referência adicional, novamente foram enviados e-mails com convites para a participação na pesquisa. Para selecionar os professores que participariam da pesquisa optou-se pelo tempo de experiência na atividade de orientação como critério. Essa temporalidade seguiria três categorias: um professor iniciante na orientação (2 anos de experiência), um com tempo mediano (7 anos) e um considerado experiente (16 anos). A partir da escolha dos professores foram agendadas entrevistas individuais com eles e seus orientandos.

A entrevista iniciou com perguntas de caracterização do entrevistado, logo a seguir foi solicitado ao entrevistado que o mesmo contasse sua história, falasse

como foi o seu processo até chegar a aquele momento. Esse recurso revelou-se extremamente útil, uma vez que, a partir desse momento/pergunta, aconteceu uma “quebra” na tensão típica às situações de entrevista. Esse momento foi percebido pela pesquisadora como a gradual entrada dos sujeitos num estado de relaxamento onde os entrevistados se recostavam em suas cadeiras e se punham, com um entusiasmo significativamente maior, a contar suas histórias.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados nas 9 entrevistas e AT-9, realizadas entre os meses de julho e setembro de 2015, iniciou-se pela transcrição. O tempo relativo à entrevista e aplicação do AT9 foi de 1h4min a 1h48min, respectivamente mínimo e máximo. Durante o mês de setembro foram realizadas a transcrição completa de cada entrevista, com um tempo médio de 10 horas ininterruptas, as transcrições foram realizadas de forma literal obedecendo a rigor modo de cada fala. Após a etapa de transcrição foi feita a leitura dos textos e a escuta do áudio, simultaneamente, e realizadas algumas correções de erros de digitação. Para realizar a leitura das transcrições foi elaborado um esquema com base nos objetivos da pesquisa para retirada dos dados que atendessem à proposição desta pesquisa dos textos transcritos, bem como realizaram-se marcações de falas que se destacaram para iniciar a análise de conteúdo das entrevistas. Conforme Bardin, a proposta da entrevista é que as falas dos sujeitos sejam expressadas espontaneamente “com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.” Bardin (2011, p.93).

Ainda para este autor a técnica da análise de conteúdo consiste em explicitar e sistematizar conteúdos de mensagens que propiciarão retirar indicadores que viabilizem a interpretação e criação de conhecimentos.

Os professores orientadores participantes desta pesquisa foram nomeados **P1**, **P2**, **P3** e apresentam as seguintes características, quadro1:

**QUADRO 1 Perfil dos professores orientadores**

<b>Características</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
<b>Idade</b>	34	42	48
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino
<b>Estado Civil</b>	Divorciado	Casado	Casado





	<p>tanto introduzir as técnicas necessárias pra realizar a pesquisa científica na área [...] e vou acompanhando como que vai sendo a evolução deles tratando esse problema [...]. Eee a a minha expectativa é que depois dessa interação, então, de todas as discussões eee do trabalho eee da escrita de artigos e tudo mais, [...] é que no fim do processo de doutorado eles sejam capazes de encontrar um problema por si só, né, conseguir um problema relevante cientificamente e conseguir fazer as etapas todas do processo”.</p>
<p><b>P2</b></p>	<p>“Eéééé pergunta difícil, não ééééé (risos)... bom éééê cê tentar passar um pouquinho as dificuldades que você teve mas ééé’... então aqui a gente ta querendo desenvolver conhecimento né, [...], o orientar pra mim é procurar dar direção pra que ele não se perca dentro daquele caminho, né eu eu diria que pra mim orientar seria dar direção para que ele consiga em tempo hábil fazer um trabalho de mestrado, doutorado, iniciação científica ou o que for.</p>
<p><b>P3</b></p>	<p>“[...] acho que tem dois aspectos fundamentais ai, um éé assim ajudar a despertar o interesse eu acho que eu não consigo motivar ninguém se você não estiver motivado a fazer néé, não é papel do orientador provar pro cê que aquilo é bom, cê tem que achar [...] é um processo inclusive demorado [...], é lento o processo de pesquisa então orientar é te ajudar a sua motivação, então cê tem o interesse, gostaria de fazer, mas eventualmente, cê não sabe como fazer, então a orientação é te dar né, então vamo fazer isso invés de querer abraçar o mundo [...] E a outra coisa é assim passar um pouco da sua experiência que você adquiriu, do seu conhecimento e da sua experiência, aquele conhecimento objetivo mesmo e um pouco do seu, da sua vivência na área né, [...] então orientar é um pouco passar conhecimento, passar vivência e ajudar nessaaaa nessaaaa nesse despertar da motivação da pessoa.</p>

Na perspectiva dos orientadores pode-se considerar que orientar é, em linhas gerais, dar um direcionamento para a pesquisa a ser desenvolvida, auxiliando na motivação do aluno e transmitir suas experiências e seus conhecimentos para que ao fim do processo do doutorado o estudante seja independente o suficiente para ter a capacidade de iniciar esse processo de orientação como orientador.

#### QUADRO 4 O que é orientar - Orientandos

Alunos	O que é orientar para você? Por quê?
<b>A1</b>	Acho que depende doo da etapa, porque no mestrado eu ainda tava bem sem saber o que fazeeer então eu vi o papel do orientador como um propositor muito mais ativo do que eu espero agora no doutorado. [...]. No doutorado eu acho que muito mais falar vai por aqui, não vai por aqui.... de guiar menos [...]. Estar junto sempre porque eu não tenho a experiência que ele já teve com o trabalho de ... ahhh esse caminho aqui eu já sei que da errado.
<b>A2</b>	É mostrar assim um caminho, ou um começo, um ponto de partida e ir... não deixar a pessoa muito desviar [...] É mostrar assim um caminho, ou um começo, um ponto de partida e ir... não deixar a pessoa muito desviar.
<b>A3</b>	Ééé, por exemplo, a gente tem muitas ideias mais só que não tem comooooo fazer todas elas. Então eu acho que o orientador deveria pegar essas ideias e traçar não um rumo, mas ééé, levar essas ideias pro orientando e tentar fazer com que o orientando descubra as coisas por si só, masss, e chegue àquele resultado final que você quer, é que nem aquela velha história, cê não tem que mostrar como que se caminha, cê não tem não tem que mostrar o caminho, cê só tem que mostrar uma direção geral e a pessoa, é importante ela chegar ao resultado sozinha. [...] o orientador pra mim teria que fazer com que o aluno dependesse pouco dele e dependesse mais de si mesmo.

<b>A4</b>	<p>[...] eu acho que a orientação que é ta ali perto [...] é cê sentar e ensinar mesmo assim do zero, falar como a pesquisa funciona, como é ser pesquisador né, porque tem que ter todo ummm, tem que ter cuidado pra você não enxergar um dado que não é verdadeiro né, não publicar uma coisa que não é verdadeira e isso eu acho que é a parte mais difícil, eu acho que cê conseguir interpretar seus dados e tirar a verdade dali, semmmmm ter, porque as vezes é sem querer, cê coleta aquele tanto de dados, mas a análise é muito mais difícil, cê interpretar aqueles dados é muito difícil né, e as vezes sozinho cê pode ir pra um caminho errado e ai eu acho que com elas eu consegui assim enxergar uma orientação. Orientar é chegar e falar olha esse experimento tem esses problemas, se você não fizer dessa maneira, é todo metódico né, faça isso, repita isso várias vezes, então é dizer isso, é dizer assim que cê não pode fazer uma vez só, cê tem que fazer infinitas vezes, que isso é o processo, que no final quando cê coleta os dados cê tem que sentar separar um por um, ver o que que ta batendo o que que não ta, então eu acho que orientar é isso, é ensinar esses passos de repetir, de organizar, de lê, porque eu acho que o que ajuda você a ter certeza do que cê ta fazendo é a leitura, então quanto mais cê lê mais cê aprende da área..</p>
<b>A5</b>	<p>Ohhh orientar pra mim é tipo assim é gostar de fazer o que faz, é estudar muito, o orientador tem que estudar, porque por mais que a gente é aluno estude, a gente não tem a maturidade e mesmo a experiência, tipo assim a gente é uma sementinha que ta sendo plantada pra crescer, é como se a gente fosse uma criança e o pai ta ensinando as coisas da vida, a criança vai tentando e errando eee e orientar tem que estudar, então assim o perfil orientar pra mim eu acho que é guiar, sabe assim, é isso mesmo, ohh vai pra esse lado, é claro que ninguém tem a resposta pra tudo, mesmo porque cê ta fazendo uma coisa nova né, mas eu acho que o papel do orientador é esse mesmo, é guiar, é instruir mesmo o aluno pra qual caminho seguir, qual artigo ler, qual.. qual que é o caminho assim.</p>

<b>A6</b>	Então ééé no caso [...] tem me acompanhando me dando um certo apoio, até mesmo o projeto foi ele que estabeleceu porque assim eu entrei [nessa área] por interesse e não porque eu conhecia assim [...] então ééé o fato de eu liderar minha pesquisa e decidi o que eu quero fazer não tinha como, então acho que no meu caso é isso, ele me deu a pesquisa, ele ta me apoiando o tempo todo, me ajudando. Ele ta sempre junto.

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

A visão dos alunos do que seja orientar salienta pequena diferença na orientação de mestrado e doutorado, uma vez que para eles no mestrado o orientador deve estar mais próximo do aluno dando apoio, mostrando os caminhos e auxiliando no desenvolvimento da pesquisa. Já no doutorado o orientar seria de guiar menos e acompanhar mais a fim de que o orientador apenas direcione a pesquisa quando necessário para que o aluno possa adquirir maturidade e independência.

Quando perguntado aos alunos o que é ser orientando, obtiveram-se as seguintes respostas:

- "Ser orientado pra mim é ser ativo na pesquisa e não ser um técnico que vai fazer as coisas que ele me pede." **A1**
- [...] é cê não ta muito perdido lá, é ter alguém pra te, te mostrar onde que cê ta e o que cê precisa de fazer, mas as coisas precisam partir de você também." **A2**
- [...] ééé pensar aqueles 5 segundos a mais e tentar chegar a resposta sem ficar dependendo tanto do orientador." **A3**
- "[...] então a primeira parte é se submeter, se submeter ao orientador, acreditar que ele sabe [...] eu acho que é gostar daquela área, gostar disso porque se não cê não consegue seguir." **A4**

➤ "É tentar trabalhar o máximo possível ne dentro das hipóteses queeee, estudar também, ler, fazer revisão bibliográfica. Tentar estudar estudar o máximo possível e ta buscando sempre o orientador, ta tipo assim, sempre discutindo as coisas." **A5**

➤ "[...] ser orientada seria ter uma linha que o orientador da e você vai seguir." **A6**

Os orientandos destacaram que ser orientando é estudar muito e gostar da área pesquisada, agir ativamente na pesquisa para que seja mais independente, e, sobretudo, acreditar e confiar no orientador e que o mesmo ira contribuir para o desenvolvimento do aluno enquanto pesquisador.

Ao serem indagados de qual é o papel do orientador e do orientando, no sentido da função de cada um, os orientadores disseram ser o papel dele: **P1** "tentar dar o caminho das pedras [...] de maneira que ao final do percurso ele (orientando) consiga ser independente"; **P2** "dar condições para o aluno desenvolver um bom trabalho, tanto em material, tanto no laboratório, tanto psicologicamente é tudo e ai orientar de tal forma que eles encontrem os atalhos ai". **P3** "na nossa área ele (orientador) propõe o tema né, então ele tem que acompanhar o desenvolvimento desse tema, né e acompanhar o desenvolvimento do aprendizado do aluno né porque o trabalho pode ter sido realizado né, e o aluno não entender nada do que tá acontecendo ali [...] então o papel do orientador é esse, então ééé propor e guiar né, e verificar que tá sendo aprendido um conhecimento". Já o papel dos orientandos do ponto de vista dos orientadores é: **P1**: "É ter essa noção de que ele ta se formando [...] tem que ter a maturidade de que ele tem que acrescentar o conhecimento [...] que ele tem que se dedicar a esse conhecimento, empenho pra fazer isso, tem que ter essa visão geral de como, de que que ele tem que ser no fim do processo né, que é um pesquisador independente e tentar se motivar ao máximo pra poder fazer isso"; **P2** "dedicado, eu prefiro um cara que ta lá correndo atrás do trabalho, tentando fazer a coisa funcionar e não seja muito brilhante, do que um cara brilhante e que não ai direto no trabalho. Então ééé o trabalho de mestrado e doutorado são trabalhos difíceis onde o cara tem que dedicar muito naquele negócio pro sistema funcionar"; **P3** "o orientando tem que tá aberto a receber a orientação de quem é



mais experiente do que ele né, e disposto a estudar e trabalhar sem um resultado imediato óbvio, néee, e isso é assim de entender que é um processo a longo prazo".

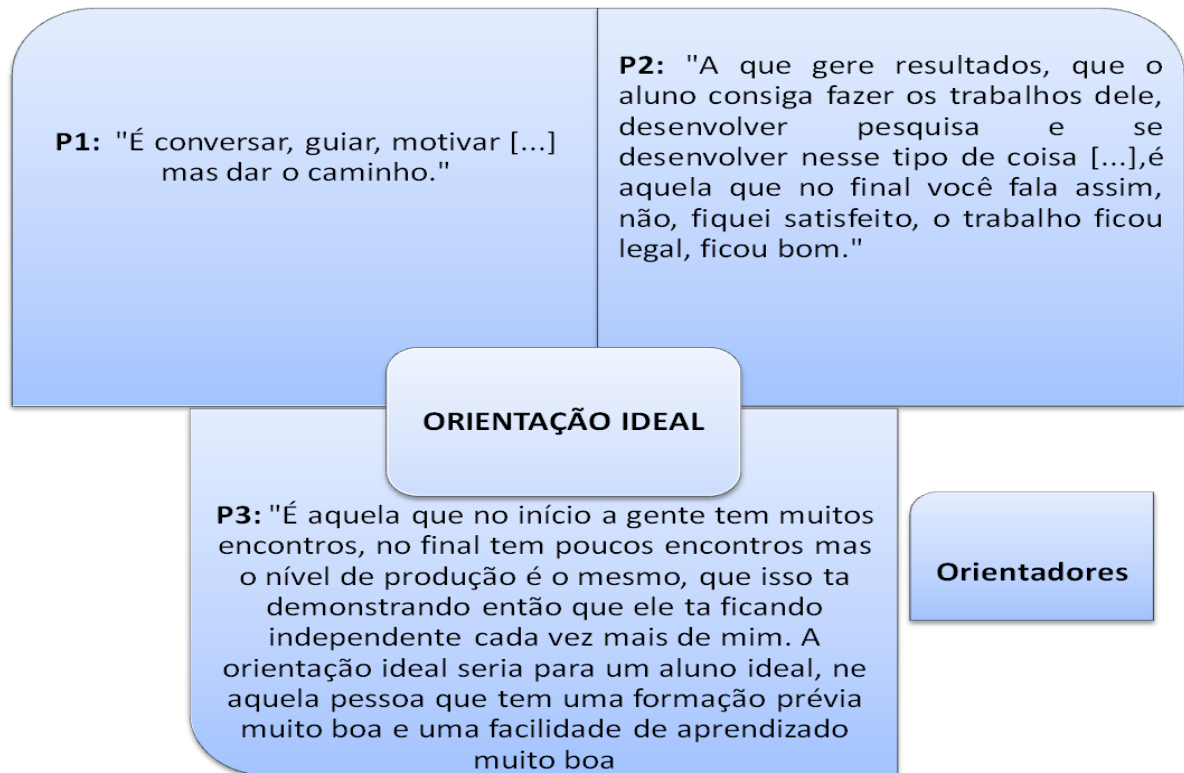
Na opinião dos orientandos o papel do orientador é: **A1** "é saber onde que eu to empacando e dizer que que eu tenho que fazer para seguir em frente [...] é entender as circunstâncias, saber qual é a dificuldade do aluno."; **A2** "ele ta lá pra ajudar as pessoas crescerem um pouco [...] então é um pouco de doação mesmo do tempo pra gente que tem bem menos conhecimento e o papel dele é trazer essas pessoas cima"; **A3** "seria ajudar, por exemplo, usar aquele conhecimento dele pra tentar expandir o conhecimento do orientando porque éééé'eu não quero que meu orientador me dê a resposta, faça isso desse jeito, eu quero que eu seja capaz de ter aquela ideia dele, que ele não me dê a resposta e sim mostre o caminho."; **A4** "É passar pelo menos parte do que ele viveu, não acho que ele tem que te dizer tudo [...] ele precisa te dar um caminho, te dar pelo menos o essencial pro cê conseguir no futuro [...] cê caminhar sozinho"; **A5** "ele tem que estudar pra te guiar, te dar um projeto que ele realmente entenda e te guiar"; **A6** "é acompanhar mesmo, orientar tipo estabelecer a meta, ver como é que ta indo o trabalho porque acho que ser a gente não tivesse o orientador, os trabalhos não teriam uma certa relevância né". E o papel do orientando na visão destes é: **A1** "Saber escutar o orientador, escutar sugestões [...] não ter medo de perguntar 3 vezes a mesma coisa que eu não entendi"; **A2** "tem que tá com aquele objetivo na cabeça que ele tem que absorver todos os conhecimentos que ele conseguir e crescer profissionalmente e até assim pessoalmente com a experiência."; **A3** "tentar buscar melhor as respostas ne, não tentar... sei la, tentar pensar um pouco antes como que eu posso resolver um problema e não chegar na encruzilhada e pensar já era, tentar pensar melhor."; **A4** "é achar motivação, primeira coisa se você descobrir que aquilo não te motiva o resto não vale nada, cê vai fazer só ó básico, cê vai fazer só o arroz com feijão e não vai crescer"; **A5** "É seguir a linha do orientador, claro que discutindo as coisas que você acha, é trabalhar muito e dedicar muito."; **A6** "Trabalhar muito".

O entendimento pelos orientadores de qual seria seu papel, além do que já foi citado sobre guiar, acompanhar, indicar caminhos, é também, de acordo com os relatos, apoiar psicologicamente o orientando. Já quanto ao papel do orientando eles ressaltam que eles devem ter a consciência que estão em processo de

formação que é lento e demorado e que precisam ser dedicados e empenhados, bem como o aluno tem que estar aberto a receber a orientação. Já os orientandos destacam que o orientador tem que saber reconhecer as dificuldades do aluno, tem que ser doar para contribuir com o aprendizado dele usando o seu conhecimento enquanto orientador e também que é importante estabelecer metas. Quanto ao papel do orientando para os alunos entrevistados significa saber escutar, não ter medo de perguntar quantas vezes for necessário a mesma coisa, absorver os conhecimentos do orientador, não desistir ou se desestimular frente as barreiras da pesquisa e achar motivação sempre.

As perguntas "O que é orientar", "O que é ser orientando" e "Qual é o papel do orientador e do orientando" e sobre a orientação ideal foram feitas em momentos diferentes da entrevista (anexos B e C) com o objetivo que de extrair mais informações dos entrevistados com perguntas similares para que pudéssemos ter uma visão mais abrangente do significado de ser orientador e ser orientando sob o panorama destas duas categorias. Constatou-se que a cada pergunta feita novas descrições surgiram e isso despertava novos olhares sobre o processo de orientação, através dos quais percebeu-se que tanto orientadores quanto orientandos partilhavam de ideias similares em relação ao tema.

A orientação ideal na perspectiva dos orientadores está exposta na figura abaixo:



**FIGURA 2:** Orientação ideal: orientadores. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Diante da exposição de o que seria a orientação ideal, os orientadores responderam a partir da perspectiva de como eles exerciam a prática da orientação, quadro 5:

#### QUADRO 5 Prática de orientação - orientadores

<b>P1</b>	"É de encontro, de estar ali presente, junto acompanhando, mesmo, mais de perto o orientando. Encontros presenciais."
<b>P2</b>	"Eu sou informal, eu tenho um jeito informal de atuar ééé e e e faço isso e acho que isso deixa os alunos bem a vontade pra falar os problemas e as coisas que ta tendo".
<b>P3</b>	"eu acho que esse meu jeito é um pouco desse de querer tá sempre dando, orientando os próximos passos até porque assimmmm todos os temas que eu proponho são temas que eu mesmo gostaria de realizar então eu ficou curioso com os realizados que vão surgindo e ai eu mesmo vou sugerindo

vamos fazer isso [...] Então eu acho que esse meu jeito de orientar inicialmente é estar bastante próximo né é essa alimentação frequente, esses encontros frequentes e é um jeito que eu tenho uma satisfação quase que se tivesse fazendo eu mesmo aqueles resultados então quando eles me mostram o resultado ta boniiiito, eu fico tão ou mais satisfeito que eles [...] mas eu aprendi com o tempo que é importante para a formação deles deixar eles quebrarem a cabeça um pouquinho as vezes".

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

A descrição da orientação ideal, do ponto de vista dos orientadores, seguiu o caminho de tomar o orientador como um guia, dele estar presente e também dele ser mais informal, evidenciando a preocupação dos orientadores em formar pesquisadores independentes e, simultaneamente, de que a pesquisa culmine em bons resultados. Quando questionados sobre suas orientações na prática, apesar de não serem explícitos, todos eles deram respostas que sugerem que eles desenvolvem orientações ideais ou que se aproximam do ideal.

Aos orientandos também foi perguntado o que eles pensam ser uma orientação ideal:

### Orientandos

- A1** • "Ahhh eu poder propor os problemas livremente, não me sentir tolo e estimulado quando eu propuser, que é uma coisa.... e quando eu fizer alguma cagada, que acontece, alguma burrada não ser rechaçado, não ser humilhado né, que eu vejo acontecer com algumas pessoas."
- A2** • "Eu acho que isso, a pessoa ta assim, ela não sabe tudo, as vezes ela não vai conseguir sanar todas suas dúvidas mesmo, as vezes tem coisas que não faz parte do conhecimento dela, mas desde que ela esteja ali disponível ou te mande procurar com alguma outra pessoa ou algum outro lugar, acho que é mesmo boa vontade da pessoa com você é o que conta mais."
- A3** • "A orientação ideal seria um orientador que realmente estivesse presente [...] querendo ajudar, propondo coisas [...] então o orientador bom é quando ele pega a sua primeira pessoa pra orientar [...] Acho que cê tem que manter aquele perfil de como se você tivesse no começo [...] cê não pode estabilizar e perder essa motivação."
- A4** • "Éeee aquele professor que tá ali todo dia com você, pelo menos no início ne, discute seu trabalho, te apresenta vários artigos pra te motivar também porque acho que não é só dizer a motivação, tem que fazer você sentir motivado, éééé quando um problema aparecer, ele não simplesmente dizer ahhh resolve, e ooo problema sozinho, vai la e te mostra os caminhos [...] eu acho que a questão pessoal é importante cê convive com a pessoa, por exemplo, no mestrado 2 anos, e se você não tiver uma relação pessoal boa com essa pessoa, vai ser horrível, vai ser difícil, muito difícil, tudo mais difícil, então eu acho que cê tem que ter uma relação pessoal boa, cê tem que conseguir relacionar com a pessoa."
- A5** • "Ahh orientação ideal primeiro, estudar, ter conhecimento prévio do que cê vai propor pro aluno desenvolver, claro que assim cê não tem o resultado pronto, mas assim vê se isso é cabível, quê que já foi feito, estudar a literatura. Se de fato aquilo ali cê vai conseguir orientar e colocar coisas básicas assim coisas objetivas não precisa ser coisas cabulosas. Orientação cê vai construir um projeto."
- A6** • "Ahhh acho que é acompanhar, sempre ta vendo como que ta sendo a evolução. Então acho que é isso, uma orientação ideal é ser acompanhada o tempo inteiro."

**FIGURA 3:** Orientação ideal: orientandos. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Quando foram indagados de como é a orientação que eles recebem, as respostas foram distribuídas da seguinte maneira: Para **4 orientandos**, dentro dos parâmetros que eles evidenciaram, eles têm uma orientação ideal. Já **2 orientandos** destacaram que não têm essa orientação ideal e explicaram: "É tem vários estágios ne [...] o papel do orientador é ensinar e não se gabar de ser uma pessoa mais foda que só ele consegue fazer"; outro orientando refletiu que "Eu, é, euuuu, hoje eu vejo

que não aprendi muito, commm, com a orientação, eu acho que a área tem muito mais coisas que eu não sei, e ele sabe [...] ele percebe que eu tenho uma defasagem na área, entãooo eu acho que a orientação é ruim por isso, porque ele não liga, ele percebe [...] e ele não se importa com essa parte, se o projeto andar, tudo bem". Foi possível perceber na análise da entrevista que os 4 orientandos que responderam ter a orientação ideal, suas reflexões se aproximam muito das reflexões sobre orientação ideal dos orientadores. Por questão ética de evitar a possível identificação por parte dos entrevistados optou-se por não descrever as falas de orientandos e orientadores neste parágrafo.

### **5.1.2 Aportes do processo de orientação**

Diante da pergunta feita aos orientadores sobre a contribuição do processo de orientação para o avanço científico do orientando foram obtidas as seguintes respostas:

"[...] no caso do mestrando o acompanhamento tem que ser mais de perto porque ele ainda tá, basicamente vai ser a primeira vez que ele vai ter contato com pesquisa científica, pode ter feito uma orientação, uma iniciação científica, mas é muito diferente porque em geral o tempo dedicado a uma iniciação científica é pequeno, então ele ainda não teve um contato, em geral né, depende do caso [...] Então ééé acho que inicialmente eu começo estudando a bibliografia pra entrar num problema, então tem que estudar os artigos e livros que tratam do assunto, então inicialmente a gente faz esse tipo de estudo, então eu peço pra estudar, né, algumas artigos ou livros e agente vai discute e eu tento ver se ele compreendeu tudo que tá ali até solidificar aquele conhecimento. Conhecimento que eu considero que é base pra ele dar um salto seguinte que é trabalhar no projeto de pesquisa em si. E ai depois então, ele vai ver como, então eu tento deixar ele fazer isso sozinho até onde se consegue, que é pegar aquela ferramenta básica que ele teve, dos artigos e livros e tentar ver como usar aquilo pra atacar um problema específico [...] mas eu vou tentando deixar ele fazer as coisas de forma mais livre e ai de vez em quando ele emperra né, tem um passo que não, que ele não sabe o que fazer, ai agente discute eu tento apresentar o caminho e vai evoluindo dessa maneira, até, eventualmente o

problema ficar mais ou menos fechado, né, então... Essa é a ideia né, nem sempre funciona dessa maneira, mas acho que essa é a ideia que eu tenho de como que seria esse trabalho.” **P1**

“[...] ele tem que estudar pra superar determinados desafios [...] eu tenho que orientar para que ele consiga fazer aquelas medidas da melhor maneira possível ééé muitas vezes só, por exemplo, e muitas vezes só conversando e falando o quê que ele pode fazer.” **P2**

“Aqui todos os projetos de pesquisa é o orientador que passa para o aluno [...] então essa já é minha contribuição imediata e óbvia, então assim o projeto de pesquisa que ele está executando foi um projeto que eu passei pra ele. Falei olha, foi uma ideia que eu tive, e falo olha acho que isso aqui é uma coisa interessante né. De novo aquela coisa da motivação, então eu não vou motivar ele a fazer isso, ele que tem que tar motivado a querer fazer um trabalho e achar isso interessante, ai depois eu complemento essa motivação dele e vou guiando. [...] essa contribuição imediata é essa ai, então à medida que o processo vai caminhando eu vou guiando, ohhh faz isso, faz aquilo outro, que que cê acha que é o próximo passo, né, então no início é bem guiado eee depois eu vou transitando para invés falar dá esse passo eu vou perguntando qual que cê acha que é o próximo passo né, e ai no início se a proposta de um passo que eu considero que não é o melhor, então eu falo, não acho que esse é o melhor, vamos tentar fazer esse, eventualmente posso deixar ele dar o passo errado pra aprender que não ia pra lugar nenhum, ta vendo ai não funcionou vão pra cá e ai vai completando esse aprendizado.” **P3**

Já os alunos responderam que vêem a contribuição do orientador para o avanço deles na ciência como: a influência do jeito de trabalhar; a experiência; o entusiasmo; a importância do orientador por tê-lo apresentado aquela área de pesquisa; o avanço dele enquanto pesquisador depender do orientador; o orientador ter aberto as portas para a pesquisa. Já sobre o auxílio do orientador para a sua evolução enquanto pesquisadores eles responderam que essa relação os sensibiliza quanto a importância do aprendizado; a empolgação; disponibilidade; o acompanhamento e o fato não querer cometer os mesmos erros que vê no orientador.

Durante essa parte da entrevista um orientador refletiu que quando ele pensava sobre a contribuição recebida do orientador dele, quando ele vivenciou a condição de aluno, que esta foi marcante não só em termos de conhecimento, mas também em posturas nas quais ele se espelha até o presente, mesmo depois de um tempo. Ficou marcado o jeito que o orientador dele tinha de exercer essa atividade e, principalmente, o prazer que ele tinha em exercê-la.

Os meios de comunicação mais usados para a orientação são encontros presenciais, reuniões em grupo e e-mail. Foram ainda citados, por um orientador, um grupo de discussão por e-mail e um grupo pelo WhatsApp<sup>5</sup>. Foi unânime entre os orientadores a preferência pela orientação presencial por ser mais objetiva e pela eficiência de tirar as dúvidas durante as discussões. Entre os orientandos **A3** prefere o uso do e-mail para minimizar tempo e por ter facilidade em se expressar por meio da escrita e, **A2** relata que prefere essa modalidade devido a sua timidez, mas que também gosta dos encontros presenciais.

Quanto à frequência de encontros tanto orientadores quanto orientandos disseram que a mesma deve ser de acordo com a demanda da pesquisa, o orientador **P2** afirmou encontrar seus orientandos praticamente todos os dias no laboratório, o **P3** tem reuniões em grupo uma vez por semana e **P1** disse que no máximo duas semanas sem encontros, em geral não muito mais que isso. Todos os orientandos de **P3** ressaltaram ser importante as reuniões em grupo, porém acham que o intervalo de uma semana as torna exaustivas e pouco produtivas. Os orientandos de **P1** afirmaram que os encontros por demanda são muito produtivos, assim como a flexibilidade do orientador em atendê-los em “conversas de corredor”, por exemplo, e, para os alunos de **P2** o contato diário, mesmo que rápido, é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Todos os orientandos foram enfáticos em dizer que o mais importante é que haja liberdade para procurar seu orientador quando sentir necessidade e que o mesmo esteja disposto a recebê-los.

---

<sup>5</sup> WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS (Short Message Service). Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br). Acesso em: 20 out. 2015.



### 5.1.3 Desafios na orientação acadêmica

Em relação à existência de conflito nas orientações, 2 orientadores relataram que já existiu:

➤ Um caso no qual o orientador divergiu quanto à evolução do aluno, pois ele estava sem motivação e não tinha maturidade para defesa e já queria terminar o curso. Segundo o relato, quando o orientador se posicionou e disse não sentir que ele estava pronto pra defender isso causou um certo desconforto na relação deles uma vez que o aluno insistiu e defendeu mesmo sem estar, aos olhos do orientador, preparado para defesa;

➤ O outro orientador ressaltou que o conflito não foi diretamente com ele, mas sim entre seus orientandos, e como essa divergência de entendimentos chegou até ele, o mesmo disse que preferiu não intervir diretamente na briga deles, já que se tratava de preciosidades de cada um, por exemplo, um queria o ar em 22° C e o outro em 24° C no laboratório. Ele se posicionou dizendo para os dois orientandos se entenderem resolvendo a situação como adultos ou ambos seriam descredenciados por ele da pós-graduação.

Entre os orientandos 3 relataram que já tiveram conflitos na orientação:

➤ Dois orientandos relataram o conflito existe entre ambos e reclamaram a falta de posicionamento mais enfática pelo orientador, uma vez que cada um via a sua perspectiva como a correta. Como solução para o conflito, hoje não há mais diálogo entre eles e “um quando tá no laboratório o outro não tá, então eles só estão junto na reunião em grupo porque tem que tá” fala do orientador. Entre esses orientandos não existe mais nenhum tipo de compartilhamento e informação;

➤ O outro conflito relatado resultou em uma troca de orientação: “essa pessoa tinha um pouco de má fama dentro do departamento e essa pessoa meio que sumiu e eu não tava conseguindo falar com ela nem por e-mail, nem por telefone, depois falou que eu que tinha sumido, ai não deu certo muito com essa pessoa”, sendo assim o orientando procurou a Coordenação do curso e solicitou a troca de orientação. Ao se analisar mais detidamente esse relato percebe-se que,

embora o depoente assim o descreva, não houve um conflito de fato e sim falha na comunicação ou a ausência do orientador.

Em relação a histórias de orientações bem sucedidas predominou, principalmente, a disponibilidade do orientador em atender sem horário marcado (por exemplo, conversa no corredor), o contato do dia-a-dia, artigo com destaque na mídia internacional e ainda prêmio de melhor tese. Percebeu-se de acordo com os relatos, que a maioria das orientações bem sucedidas aconteceu de maneira informal, em encontros casuais.

Sobre os maiores desafios na formação de pesquisadores os orientadores responderam:

**P1:** "Eu acho que talvez seja conseguir fazer com que o pesquisador consiga identificar um problema relevante e que ele tenha a capacidade de resolver, acho que essa é a parte mais difícil, é pensar um problema [...] reconhecer um problema que seja interessante e que seja relevante cientificamente e que ele tenha as ferramentas necessárias pra resolver, ou pelo menos que ele conheça pessoas que junto com ele consigam resolver aquele problema, não precisa ser ele sozinho obviamente, mas um problema que ele saiba que um determinado grupo no qual ele se insira consiga resolver. Acho que isso é o mais difícil tá".

**P2:** "Formar uma pessoa independente, pronta pra ser um pesquisador [...] no mestrado não dá tempo de você formar um pesquisador".

**P3:** "A maior dificuldade que eu vejo é lidar com o imediatismo da grande maioria dos alunos. [...] Eu acho hoje isso um grande desafio pra grande maioria dos alunos, assim conseguir fazer com que eles convivam com o fato que esse processo de formação do pesquisador é lento, ééé são muitos anos investidos ne, ohhh se você fazer tudo direitinho é muiiiiito provável, praticamente certo, que você vai arrumar um emprego, mas pode ser um emprego aqui, ou lá no Acre, ou no Rio Grande do Sul cê nem sabe onde é que vai ser né, mas eu não conheço ninguém que tenha tido uma boa formação e que esteja desempregado [...]. E acho que hoje assim, eu tenho visto que vários alunos sofrem muito ao longo do processo de formação, essa angústia deles de estarem aqui 1 ou 2 anos de mestrado, depois

mais 4 anos de doutorado, né, na nossa área que é muito comum cê ter que fazer mais uns 2 ou 3 anos de pós-doutorado, ai sim você vai arrumar um emprego. Então ele dá essa angústia né, que eu tenho visto assim a maior dificuldade geral dos meus alunos, eles estão sempre querendo, já gostariam de ter um emprego agora, já estar ganhando dinheiro agora, essa questão eu acho que isso é um desafio hoje."

Portanto, do ponto de vista dos orientadores o desafio em formar pesquisadores está no desenvolvimento de um pesquisador independente, capacitado teoricamente e que seja capaz de lidar com o longo processo de formação na pós-graduação.

Para todos orientadores "dosar" orientação de acordo com as competências dos alunos é uma das tarefas mais difíceis, que variam muito do perfil de cada aluno, principalmente pela ambivalência inerente aos conceitos "ser independente" e "ser pró-ativo", pois, podem ser interpretados tanto positivamente quanto negativamente:

➤ **P1:** "É, isso depende muito do estudante né, então quando o estudante já tem uma base muito boa, é independente e tal ai eu tento deixar o mais livre possível, agora tem os estudantes que tem mais dificuldade então ai eu tento ficar mais presente, isso em termos de números de encontros esse tipo de coisa assim".

➤ **P2:** "É difícil, eu acho que essa é uma das dificuldades que eu tenho, é lógico que quando cê vê que um aluno ta mais solto, então eu tento criar reuniões, tentar encontrar com ele mais vezes pra eu tentar ter um feedback mais constante se eu vejo que ele precisa, se é um aluno que ta solto lá e só naquelas minhas passadinhas ele vai resolvendo e a coisa vai surgindo, ótimo,então cê tenta contornar isso, mas isso é muito difícil, eu acho que essa é uma dificuldade grande também em dosar qual que é o nível de cobrança e e e e e de retorno que aquela pessoa tem que dar".

➤ **P3:** "Olha isso é uma coisa assim, que foi, é um desafio eu acho que agora eu já consigo entender isso melhor né, assim que meus primeiros alunos eu acho que eles sofriam um pouco, que eu acho que isso foi prejudicial pra carreira deles, pra formação deles em que eu fazia muita coisa né, eu ia la, eu estava no

laboratório ao lado deles e assim eles tinham dificuldade e eu estava ali imediatamente pra resolver e não precisava nem de pensarem muito na dificuldade [...] hoje eu tenho, por exemplo, um aluno que ele é extremamente pró ativo né, ele aprende sozinho as coisas, então assim é um dos que eu menos conversa comigo, mas também é dos que menos produz, exatamente por isso, então assim, ele as vezes eu tenho que chamar ele porque se deixar acho que ele não conversa comigo nunca, porque ele vai fazendo as coisas da cabeça dele e tudo e vai aprendendo, masss ai peca por isso então eu tenho que puxar e falar ah vamos fazer desse jeito vamos focalizar aqui".

#### **5.1.4 Práticas de compartilhamento do conhecimento na orientação acadêmica**

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu repertoriar as práticas de compartilhamento de conhecimento na construção do conhecimento acadêmico por meio da orientação acadêmica.

A necessidade de informação no início da pesquisa é comum a orientadores e orientandos uma vez que os orientadores necessitam conhecer as expectativas dos alunos sobre o assunto a ser pesquisado e os alunos necessitam ter informações sobre os caminhos mais propícios para desenvolver seu trabalho. Os métodos de compartilhamento do conhecimento ocorrem na forma de diálogo e indicação de leituras, os alunos esperam do orientador o compartilhamento de suas experiências, de seu conhecimento prévio e clareza na transmissão desse conhecimento, bem como observam em reuniões em grupo o compartilhamento do conhecimento de outros integrantes. O uso dessas informações está presente na construção de uma visão crítica dos orientandos, no manuseio de instrumentos em laboratório, em medições de dados e ao escrever a pesquisa e artigos, culminando na criação de novos conhecimentos por meio da dissertação, tese, artigos científicos e *know-how*<sup>6</sup>.

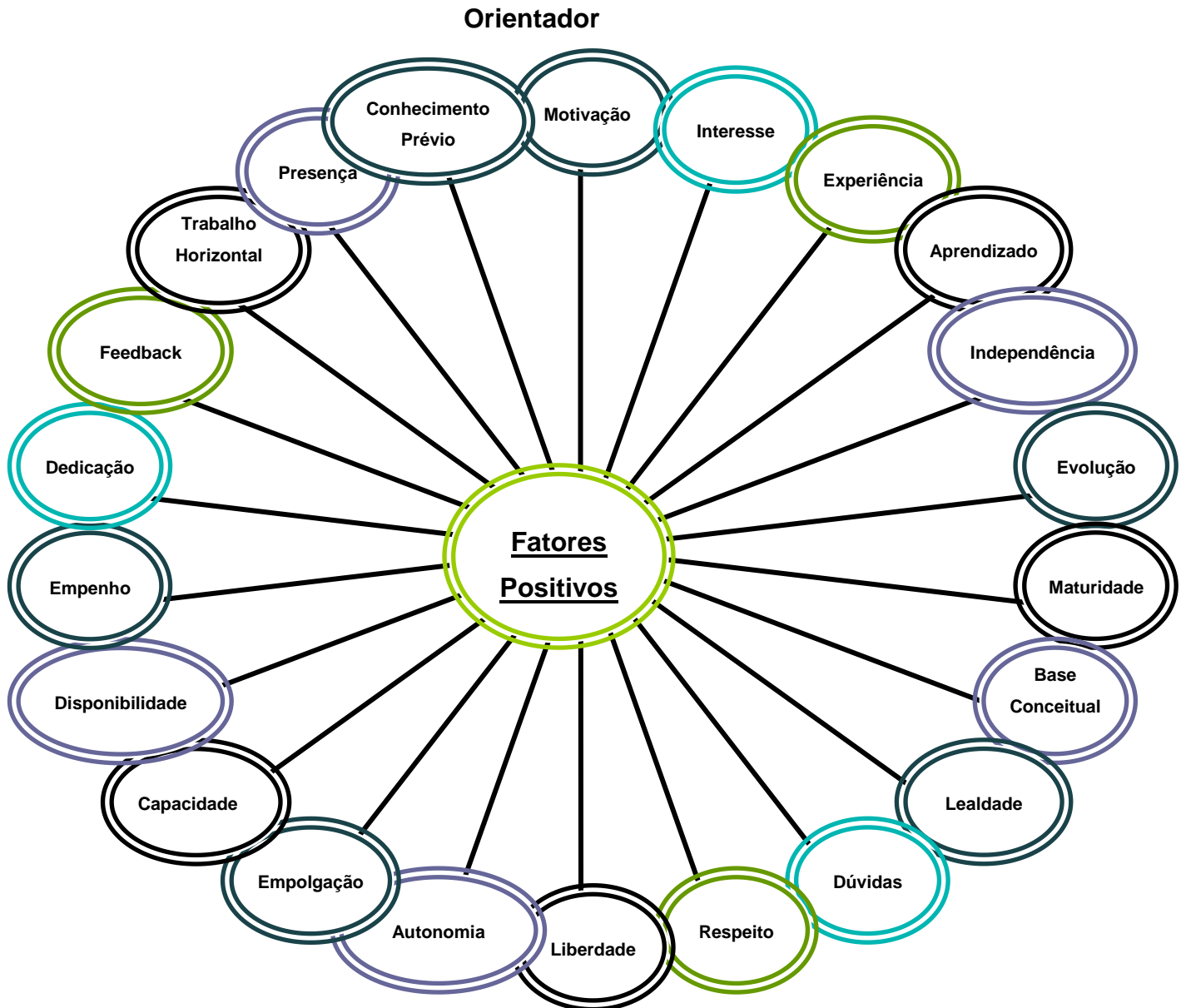
---

<sup>6</sup> “O conhecimento tácito é o conhecimento pessoal, constituído do know-how subjetivo, dos insights e intuições que uma pessoa tem depois de estar imersa numa atividade por um longo período de tempo” (p. 41). PEREIRA, Frederico Cesar Mafra. O processo de conversão do conhecimento em uma escola de atendimento especializado. **Encontros Bibli**, Florianópolis,

É unânime entre os orientadores a importância de transmitir as suas experiências pessoais. Entre os orientandos houve concordância de que os orientadores lhes passam, além dos conhecimentos que estão em livros, artigos etc, as experiências pessoais e os conhecimentos deles que ainda não estão formalizados. Os alunos ressaltaram ainda a importância da interferência do orientador e todos afirmaram usar essas informações que são passadas, mesmo que não explicitadas em suas dissertações e teses eles absorvem como experiência de pesquisa.

Tanto orientadores quanto orientandos descreveram que a interação entre eles muda ao longo do tempo e que existem fases diferentes como, por exemplo, no início da pesquisa fase em que há menos contato devido aos alunos estarem ainda ocupados cursando as disciplinas. Nessa fase inicial o orientador encontra o aluno para indicar quais disciplinas ele deve cursar apenas, abrindo-se um hiato que permanecerá até o final dessa etapa inicial. Para os alunos de mestrado, orientador e orientandos acham que é importante a figura do orientador estar mais presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Já para doutorandos os orientadores julgam que o mais conveniente é que eles os deixem caminhar mais livremente, assim como os alunos consideram que o orientador deve estar presente em momentos de dúvidas, que eles devem ser mais autônomos e ter o orientador como um guia.

A partir das leituras das entrevistas foram definidas as seguintes categorias como aspectos positivos e negativos, mencionados por orientadores e orientandos, que podem afetar/influenciar a orientação, ou seja, fatores que irão moldar as trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais durante a orientação, figura 5.

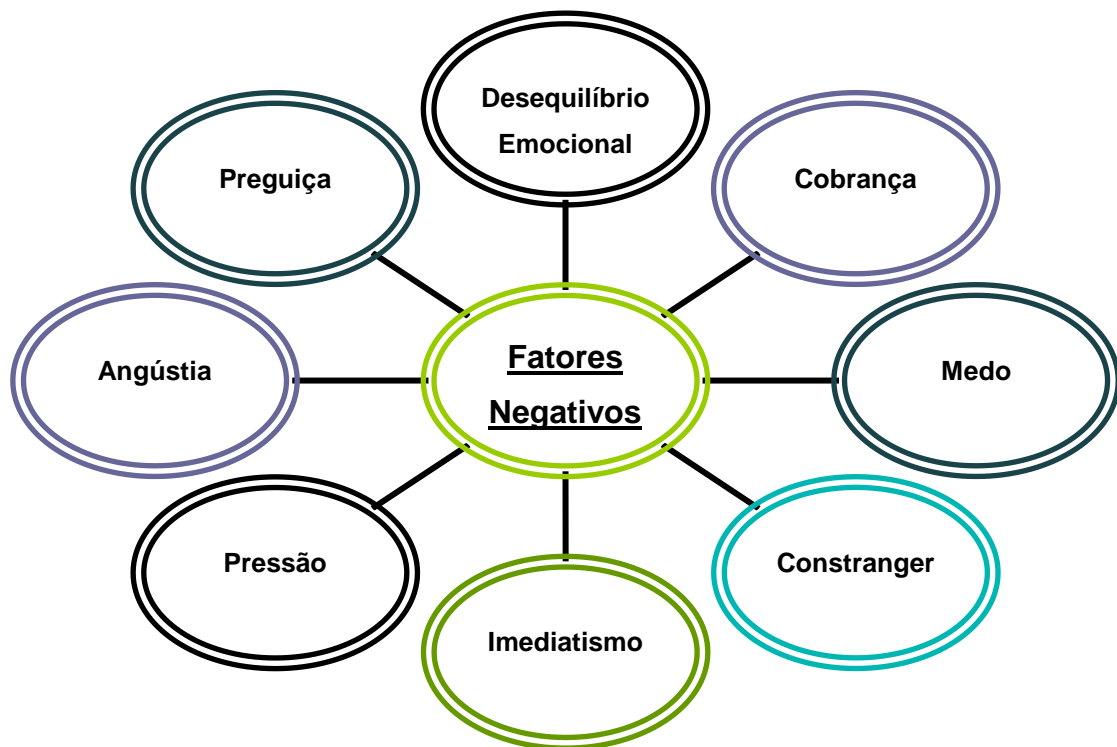


**FIGURA 4:** Orientador: fatores positivos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Nesta gama de fatores positivos apresentados pelos orientadores como aspectos que fazem fluir a orientação para o bom desempenho do aluno, os termos autonomia, liberdade, independência e experiência podem ser vistos também de forma negativa. Apesar de um sentido positivo comum “autonomia”, “liberdade” e “independência” foram destacados por terem sido termos muito usados pelos orientadores também negativamente: quando o orientando se acha experiente o

suficiente para não se reportar mais ao orientador e considera o orientador como mero figurante que não tem nada a acrescentá-lo.

A figura 6 apresenta os fatores que os orientadores entendem como negativos e que afetam o decorrer da orientação:

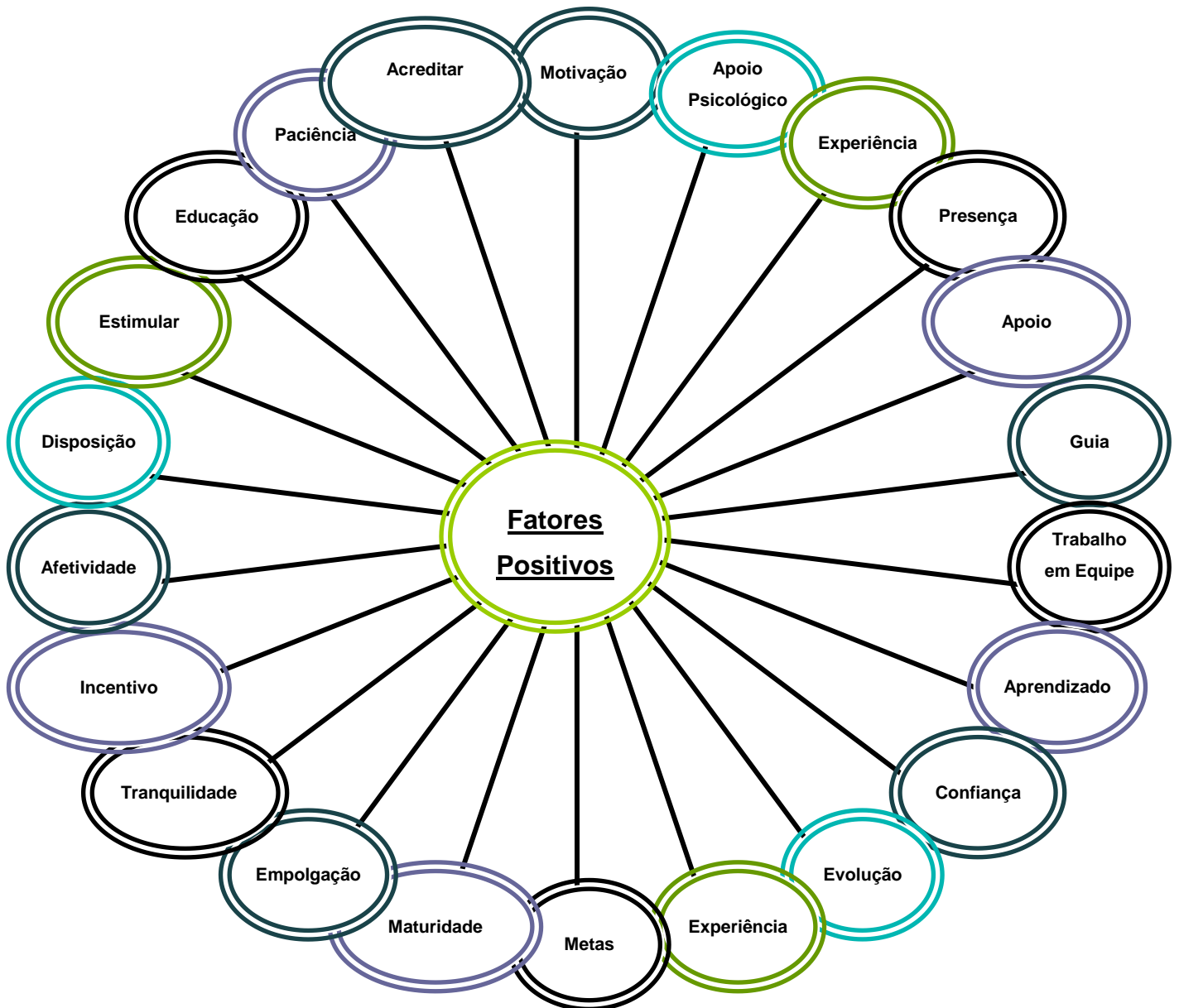


**FIGURA 5:** Orientador: fatores negativos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Dentre os fatores apresentados o desequilíbrio emocional foi um dos fatores que mais se destacaram para os orientadores, bem como a dificuldade em lidar com o aluno que fica comprometido emocionalmente durante o transcurso da pós-graduação. É relevante destacar o constrangimento expresso na fala do aluno que se envergonha quando precisa perguntar e tirar dúvidas com o orientador e acaba prejudicando sua evolução enquanto pesquisador.

A figura 7 demonstra os aspectos positivos indicados pelos orientandos e que influenciam a orientação.

### Orientando



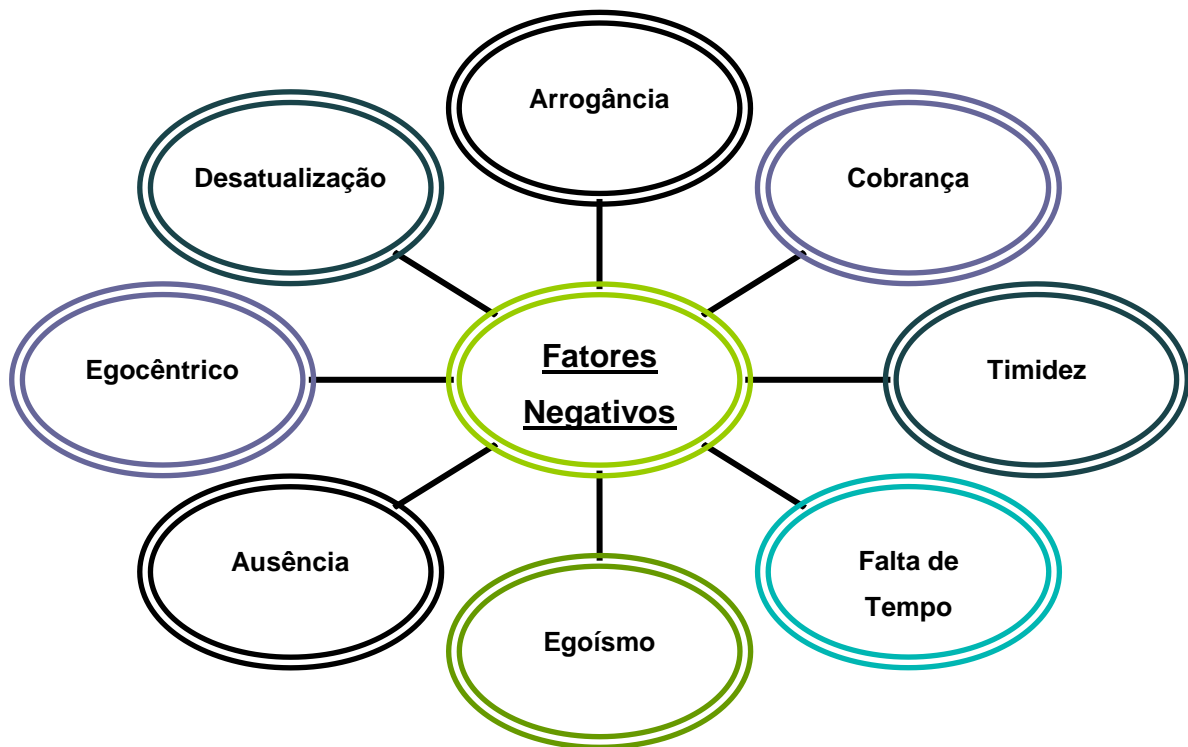
**FIGURA 6:** Orientando: fatores positivos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

O papel do orientador como guia foi enfatizado por todos os orientandos durante a entrevista como um aspecto que é um diferencial quando realmente é praticado pelo orientador. A experiência é vista como um fator que pode ser positivo para aquele orientador que já exerce a atividade de orientação há muito tempo e que pode ter mais conhecimento para passar ao estudante, assim como a pouca experiência também é entendida como positiva uma vez que, segundo os



orientandos, o orientador com pouca experiência na orientação tem mais entusiasmo e disposição em auxiliar o aluno.

Entre os fatores negativos apresentados pelos orientandos, figura 8, evidencia-se a falta de tempo e a ausência do orientador como aspectos que podem prejudicar bastante a orientação.



**FIGURA 7:** Orientando: fatores negativos de trocas afetivas, profissionais, éticas e sociais na orientação. **FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

As categorias apresentadas pelos orientadores e orientandos influenciam no comportamento e diálogo entre eles, podendo refletir na qualidade da orientação e na qualificação do aluno enquanto pesquisador. É possível afirmar que os pontos negativos que influenciam na orientação, sob o olhar de orientadores e orientandos, são, quantitativamente, são bem menores se comparados aos positivos. A motivação está entre os aspectos positivos que se destacaram muito durante todas as entrevistas tanto de orientadores quanto de alunos.

### 5.1.5 Metáforas da entrevista

A investigação dos aspectos subjetivos das relações entre orientadores e orientandos no âmbito dessa dissertação foi efetuada de duas maneiras: através da aplicação do AT-9, conforme descrito anteriormente, e através do recurso indireto da sensibilização dos participantes através da formulação de perguntas elaboradas de forma a estimulá-los a usar o recurso da expressão criativa para descrever as suas experiências. Para lograr esse resultado utilizou-se uma adaptação do artifício descrito por Paula (2012) na elaboração do seu instrumento de pesquisa.

#### **Orientadores:**

➤ Pense agora como se a sua atividade de orientador fosse a de um agricultor em sua terra, ou em sua plantação... em que momento do cultivo ela estaria? (o do preparo da terra? Semeadura? Colheita? Algo no meio disso?). Por quê? Como você vê a sua evolução com o tempo? Você poderia narrar casos ou situações que evidenciem essa opinião?

**P1:** “Deixa eu só entender, sou eu como orientador? **Sim.** Bom eu acho que seria na parte de cultivo mesmo, bom fazendo a analogia né. O plantio seria a base que ele teve até chegar aqui, o que eu como orientador o que eu vou fazer então nessa analogia, o que eu vou dar é os nutrientes necessários pra ele florescer. Então eu estaria regando, colocando o adubo pra que ele possa crescer como pesquisador, então acho que seria isso. Como **você vê a sua evolução com o tempo?** Ta, ééé, por exemplo, acho que eu posso falar o que eu já percebi o que eu fiz de errado, acho que isso é o mais importante da evolução né, eee ver como que isso altera na minha orientação agora. Uma coisa é isso de tentar dar mais liberdade, de tentar formar o estudante de forma mais independente possível então eu já fiz no passado e eu tento evitar de fazer isso agora, que é fazer muitas etapas no processo de pesquisa que eu acho que o estudante tem que tentar fazer isso mais sozinho, então isso é uma coisa que eu já evolui, digamos assim de lá pra cá, outra coisa que eu tenho que evoluir, depois desse problema todo [que eu tive com orientando] é na questão, foi o único problema que eu tive até agora de relacionamento, mas de tentar lidar, isso é uma dificuldade, ééé com o sentimento do estudante da maneira mais educada possível, porque eu percebi que com o [ele]

eu não consegui, eu tentei mas não consegui, o fato do stress emocional que ele teve com tudo mais, eu vi que eu não consegui lidar da melhor maneira possível com os sentimentos dele, isso é uma coisa que me deixa chateado e que eu vou tentar fazer de forma diferente, não sei exatamente como porque eu tentei fazer de forma delicada e realmente não consegui, foi uma falha minha, mas é algo que eu tenho uma preocupação maior caso aconteça um problema desse no futuro. Então essas duas coisas que me chamaram atenção e que eu tenho tentado melhorar.”

**P2:** “Ohhh no momento do enxerto, cê já tem a planta, a planta já tá lá, já nasceu, cê vai dar outras coisas, cê vai dar outras qualidades pra ela, bom o enxerto é meio drástico porque no enxerto cê corta uma planta, coloca outra e só deixa a raiz. E não é isso que acontece na orientação cê tem o adulto pronto, eu diria a poda é melhor. **Você como orientador estaria nesse momento? É, podando. Por quê?** Porque já tem toda a base formada, a árvore já tá pronta ééé e o que cê pode fazer é dizer pra onde ela vai crescer, então cê pode dar uma poda pra crescer mais rápido, pra direcionar o crescimento, eu acho que é isso. **E a sua evolução como orientador?** Bom eu considero que eu tenho ainda pouco caso de orientação mas acho que eu já melhorei bastante no sentido de tentar prevê o que eu posso fazer ou notar o aluno quando ele precisa de mais cobrança ou menos. Ééé então eu acho que eu melhorei bastante nesses anos porque logo que você começa cê mesmo como orientador cê tem um conhecimento das coisas que cê faz mas se sente um pouco inseguro porque tá com o futuro do aluno ali e aí cê pode deixar de atuar como deveria né”.

**P3:** “Como é que é? (risos). Ééé eu acho que tá assimmmmm noooo, se cê pensar nissoooo, eu eu tenho umm umaaaaaaa plantacçãaaaaooooo onde no início é como se fosse cê plantaarr né, laranjas, que é algo que cêeeee não é de imediato, cê planta uma laranjeira ela não produz dali a 6 meses, ela primeiro tem que crescer, né, inicialmente a primeira safra que normalmente é pequena né mas aí depois durante vários anos ela vai tendo uma safra ali razoável e no final ela começa a produzir menos, embora esteja produzindo, né eeee então como eu já tenho 16 anos aqui na universidade eu tô numa fase né onde a plantação tá madura, né, ou seja, eu tenho uma produção mais ou menos constante nééé, tá sujeita às intempéries do tempo né que aqui no nosso caso relaciona fortemente com financiamento, né,

então quando não tem geada, não tem seca cê produz bem né e quando tem seca cê produz menos né, então eu acho que ta nesse nível ai né, tem safras melhores e safras piores mas eu acho que já atingiu um estado estacionário, assim eu acho que não vai evoluir muito mais, nem eu com a qualidade da minha orientação, né, eu acho que mudou, melhorei um pouco como orientador de ficar menos ansioso com o sucesso dos alunos, né deixar eles um pouco, eventualmente, aprender pelos próprios meios que antes eu dava pouco espaço pra eles errarem e agora eu dou um pouco mais de espaço, então também eu já sei que eu não vou deixar demais, então não é o meu perfil, eu sei que tem orientadores mesmo aqui que se o aluno não faz nada então não fez nada e não deu nada, eu naum nummm nunum consigo ver isso acontecendo né. Então ta num processo ai e eu acho que deve continuar ai nesse esquema mais uns 10 anos 15 anos, ai quando de fato quando começar a decair ai pro final da produção”.

A fala de **P1** remete a um aprendizado constante, em um crescimento na qualidade da sua maneira de orientar, já **P2** se vê pronto como orientador e demonstra estar numa fase de seleção, de direcionamento de seus objetivos enquanto pesquisador/orientador. Tanto **P1** quanto **P2** retratam ainda o momento atual de seus orientandos, a qual **P1** compara à fase de adubação, uma analogia ao momento em que o orientador direciona mais a pesquisa do orientando, principalmente nesse departamento em que o orientador é quem passa o projeto para o orientando. **P2** retrata o momento do orientando com o da enxertia e da poda, evidenciando, por exemplo, momentos em que o orientador compartilha conhecimentos com seus alunos, e estes vislumbram novas ideias, porém se faz necessário podar, dar um direcionamento para a pesquisa. **P3** se compara à uma plantação de laranjeiras e demonstra os momentos iniciais de sua carreira e sua evolução com uma “produção constante” e de boa qualidade na orientação indicando sua experiência. Ressalta ainda eventuais problemas como a falta de financiamento de pesquisa, a qual reflete diretamente neste departamento, na atividade de orientação. Ele termina tendo uma visão futura do seu final de carreira em que já não irá ter tantos orientandos como no atual momento.

➤ Se você fosse escolher uma imagem para simbolizar a atividade de orientação, que imagem você escolheria? Por quê?

**QUADRO 6 Simbolismos da atividade de orientação - orientadores**

	<b>Imagem</b>	<b>Por quê?</b>
<b>P1</b>	“estudante tem que atravessar um rio a noite”	“ai eu tenho uma lanterna que eu tenho que mostrar pra ele qual que é o caminho que tem passar pra ele chegar do outro lado”.
<b>P2</b>	“um sapo sendo engolido por uma garça e o sapo com a mão no pescoço da garça”	“durante o meu doutorado tinha uma aluno, um colega meu que tinha um negócio assim, os dois se sufocando junto, que simbolizava o trabalho, não (risos) isso é um pouco pesado pra orientação mas essa é a imagem que me veio na cabeça agora”
<b>P3</b>	“uma luz no fim do túnel, da guia, de uma lanterna”	“eu acho que assim ééé a gente ta sempre fazendo perguntas néé [...] eee então algo que ilumine né as pessoas talvez assim a imagem de uma lanterna né, é o orientador é aquele que de certa maneira ele te ajuda a iluminar nééé e eventualmente, então a lanterna que ajuda a iluminar, mas que você vai ver então o orientando é a pessoa carregando a lanterna né”.

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

#### Interpretação simbólica atividade de orientação:

Nesse tópico e nos tópicos subsequentes utilizar-se-á, como um elemento auxiliar para a compreensão das imagens metafóricas evocadas para pelos pesquisados em seus exercícios de imaginação, as obras de Chevalier; Gheerbrant (1988) e de Cirlot (1984). Esses autores coletaram, em investigações e registros antropológicos sobre um sem número de culturas, relatos do sentido atribuídos por essas populações às mais diversas imagens. Esses sentidos foram organizados e tem sido utilizados por diversos autores como, por exemplo, Paula (2005) e Araújo e

Paula (2013) para, através do exercício da AMPLIFICAÇÃO das imagens – conforme descrito por Samuels, Shorter e Plaut (1988) – compreender a extensão e a profundidade das imagens evocadas pelos depoentes.

Segundo estes últimos autores, a amplificação é parte do método desenvolvido por Carl Gustav Jung para a interpretação de conteúdos simbólicos. Quando da aplicação desse método na atividade de interpretação de conteúdos simbólicos o pesquisador, através das ASSOCIAÇÕES diretas feitas pelos depoentes (como aquelas apresentadas na segunda coluna do quadro acima), tentava estabelecer o contexto pessoal do uso da imagem pelo pesquisado. Já mediante o uso da AMPLIFICAÇÃO o pesquisador buscava ligar a utilização dessas imagens a experiências e imagens universais: “A amplificação envolve o uso de paralelismo míticos, históricos e culturais a fim de esclarecer e ampliar o conteúdo metafórico do simbolismo (...). Jung fala disso como “o tecido psicológico” em que a IMAGEM está inserida.” (SAMUELS, SHORTER E PLAUT, 1988, p. 10).

**P1:** Segundo Chevalier; Gheerbrant (1988) o rio, em muitas culturas, simboliza a fertilidade, a renovação, a morte por meio do fluir das águas, sendo o curso das águas a corrente da vida e da morte. A travessia, em diversas tradições, evoca a transposição um obstáculo que separa dois domínios, dois estados: “o mundo fenomenal e o estado incondicionado, o mundo dos sentidos e o estado de não vinculação”. Já a outra margem “é o estado que existe para além do ser e do não-ser.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 780). Para Cirlot (1984) a noite, assim como as águas, significa a fertilidade, virtualidade, semente em que se prepara para o dia. P1 justificou o uso da imagem usando o simbolismo da lanterna, a qual simboliza para Chevalier; Gheerbrant (1988) o exercício da iluminação e a clareza de espírito. Analisando a imagem de P1 segundo os elementos usados é possível perceber que na atividade de orientação o orientador representa clareza para guiar o estudante na travessia para um estado de conhecimento maior.

**P2:** O sapo é um símbolo de sucesso, de força, coragem e riqueza. O óleo do sapo serve para perfurar a pedra símbolo do duplo conhecimento a fim de passar da ignorância ao saber (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988). Para esses autores a garça simboliza a indiscrição daquele que mete o nariz em tudo, mas

também vigia, no ocultismo antigo “a garça passava por símbolo da ciência divina” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 460). Analisando a imagem de P2 segundo os elementos usados e a justificativa da imagem representar o trabalho de orientação infere-se na garça a figura do orientador pela vigilância e interferência, assim como no orientando o símbolo do sapo que irá passar a ter conhecimento. Simultaneamente, pode-se observar na interação dos personagens descrita pelo entrevistado uma relação ambígua e interessante do processo de orientação: embora a participação da garça/cientista/divino que “mete o nariz em tudo” aponte para o crescimento do orientando/sapo/futuramente bem sucedido, revela também uma luta constante entre a garça que tenta devorar o sapo e o sapo que tenta resistir a isso apertando o pescoço da garça e (eventualmente) sufocando-a.

**P3:** O túnel é uma via de comunicação coberta e escura, que através da escuridão conduz um feixe de luz como via de passagem. “Símbolo de angústia, de espera inquieta, de medo das dificuldades, de impaciência em satisfazer um desejo. [...] Travessias obscuras, inquietas, dolorosas que podem desembocar em outra vida” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 915-916). Conforme já exposto, a lanterna simboliza iluminação e a clareza de espírito. Analisando a imagem de P3, segundo os elementos usados e a sua justificativa, é possível entender que a atividade de orientação é marcada pela caminhada (cheia de incerteza e ansiedade) do orientando para chegar ao fim da pós-graduação (caracterizada por desejo impaciente de chegada ao término) e que acontece em um túnel escuro repleto de angústias e medos, tendo como fio condutor um feixe de iluminação, representado pelo orientador para clarear essa caminhada. Esse relato, embora descreva o orientador como um guia, parece indicar a profunda solidão experimentada pelo orientando ao trilhar esse trajeto.

➤ Se você fosse comparar a atividade de orientação com um estilo musical ou artístico? Que estilo você escolheria? Por quê?

**QUADRO 7 Simbolismo musical ou artístico da atividade de orientação – orientadores**

	Estilo	Por quê?
--	--------	----------

P1	“Rock progressivo”	“Porque vai ter as partes tensas, vai ter as partes mais suaves, eeee eee no fim das coisas é uma coisa que eu acho muito bonita”.
P2	“Um samba, um samba do crioulo doido”	“a coisa vai surgindo no improviso, um repente”.
P3	“Uma aventura”	“você tem uma ideia, cê sabe como começa mas cê num sabe como vai acabar né, então cê vaiiiii pelaaa pela diversão mesmo, pelo espírito de diversão mesmo, então cê vai divertindo em cada momento né, talvez nesse sentido cê ta numa <u>montanha russa</u> , nem sempre acaba do jeito que começou, o gostoso é o trajeto da montanha russa, o gostoso é o trajeto da montanha russa, depois quando acabou é sem graça que ela vai parando devagarzinho, se você não se divertiu no processo não é no final que você vai se divertir, né. E aqui a orientação o gostoso é o processo, né, o processo de formação esse que é o legal, ne, depois tem o grande dia da defesa lá, que normalmente na maioria das vezes é mais uma formalidade, e que acabou acabou cê ganhou la seu titulo de mestre, de doutor, então assim cê termina do jeito que cê começa, se não gostou do processo não valeu a pena, então acho que é uma aventura e tem que gostar do processo de aventura.”

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Interpretação simbólica da comparação da atividade de orientação com um estilo musical ou artístico:



**P1 e P2**, seguindo a orientação, compararam a atividade de orientação a estilos musicais. A música segundo Chevalier; Gheerbrant (1988) tem harmonia com os números e com o cosmo, quando era dado aos números “toda a plenitude inteligível e sensível do ser”, e ainda a música “desempenha um papel mediador para alargar as comunicações” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 627). O espírito de aventura evocado por **P3** representa para Cirlot (1984, p 108) a busca do “sentido da vida (perigo, combate, amor, abandono, ajuda, perda, conquista, morte)”, sendo também entendida como o sentido das coisas, justificando o interesse por novelas de aventuras. Analisando as comparações de P1, P2 e P3 segundo os elementos e suas justificativas é possível entender que a atividade de orientação é permeada por uma comunicação que busca o sentido das coisas, do universo, porém com uma tonalidade diferente. Enquanto **P1** evoca em sua fala o “Rock Progressivo” como uma descrição de movimento e variação entre partes boas e tensas, **P2** vai utilizar a metáfora do “samba do crioulo doido” para falar de certa falta de coerência nas ações e ou eventos caracterizada como “improviso”. O “Samba” citado é uma música de caráter satírico composta por Sérgio Porto / Stanislaw Ponte Preta em 1968 para ironizar a obrigatoriedade imposta pela secretaria de Turismo do estado da Guanabara de que as Escolas de Samba retratassem em seus sambas de enredo apenas fatos históricos (GOMES, 2008). De tanto ter que efetuar “malabarismos” para adequar as picardias históricas às músicas o personagem descrito na canção teria enlouquecido e composto uma música carente de sentido e lógica. A expressão é popularmente usada como referência a coisas mirabolantes, sem sentido ou sem nexos. A utilização dessa imagem por **P2** aproxima mais a sua fala de **P3** do que de **P1**. No entanto enquanto **P3** avalia os ciclos e variações da “aventura” como uma experiência positiva e de crescimento (um processo gostoso e cujo fim, aparentemente, é um motivo a se lamentar), **P2** parece se ressentir da sua aparente falta de lógica e nexos e insinuar um sofrimento inconsciente desencadeado por esse “improviso” e carência de controle na condução do processo. A fala final de **P3** parece descrever o motivo do desconforto de **P2**, **P3** adverte: orientar (como ser orientado) é uma aventura, mas é uma aventura que só pode ser apreciada por certo tipo peculiar de pessoa, uma pessoa que de fato aprecie esse tipo de exercício.

- Se você fosse comparar o orientando com um outro ser vivo que não um ser humano, que ser ele seria? Por quê?

**QUADRO 8 Comparação do orientando a um ser vivo**

	<b>Ser vivo</b>	<b>Por quê?</b>
<b>P1</b>	“certamente não seria um cachorro”	“porque eu não quero adestrá-lo”
	“falcão”	“porque ele vai ter que caçar sozinho, e eu vou tentar dar as condições pra ele fazer isso, mas não é isso que se faz com um falcão, não, não”
	“um macaco, um chimpanzé”	“eu só consegui pensar no lado científico, [...] ele é capaz de aprender uma linguagem... [...] ele ele através de uma interação com o humano, só consegui pensar num chimpanzé de laboratório, é que ele vai conseguir aprender uma linguagem, vai conseguir aprender a se comunicar, através da interação com o ser humano, que seria eu no caso.”
<b>P2</b>	“tem horas que ele seria um burro de carga”	“ele tá fazendo um trabalho”
	“tem horas que ele seria uma águia”	“de tá observando as coisas ali”
	“um macaquinho esperto”	“fazendo as coisas, ééé não sei estereotipado eu não sei, mas vários animais.”
<b>P3</b>	“cão fiel”	“ta sempre ao seu lado e faz tudo que você pede ne, então o cão fiel e adestrado ne, então faz isso

		<p>faz aquilo outro, concorda com tudo que você fala, até o oposto disso, né gente que tá te colocando em xeque, tudo que você fala pra ele significa não, e discorda disso e tudo que você fala pra ele tem sempre que provar..... [...] então um perfil de bicho assim é difícil porque você tem de todo tipo né, então que bicho que seria que tá sempre do contra, então não sei... mas existe esse aluno que tá sempre trucando lá o orientador que é umaaaa maneira dele ficar tentando, né, com o orientador se aquilo que ele tá falando ele de fato sabe né, se aquilo que ele tá falando é de fato relevante, que é um processo que as vezes é cansativo, né mas existe esse perfil de orientando e outro que é o extremo oposto que você fala até o final, que é aquilo mesmo né, a sua palavra é a ordem né, que vem da confiança, que em alguns casos é o cão fiel e outros casos é o oposto do cão fiel.</p>
--	--	--

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Interpretação simbólica da comparação do orientando com um outro ser vivo que não um ser humano:

**P1:** A comparação ao cão é eliciada e, em seguida, descartada na primeira fala de P1. Embora seja, simbolicamente, representado como um guia do rebanho por Cirlot (1984), P1 irá remeter esse “cão guia” uma condição de “adestrado” e rejeitá-la, dando a entender que prefere que esse estudante atinja um outro patamar de relação com o trabalho. Isso parece ser confirmado em sua associação seguinte, onde sua reflexão seguiu comparando o orientando a um falcão que precisa “aprender a caçar sozinho”. Esse falcão, no entanto, não pode ser adestrado (“isso não se faz com um falcão”) ele precisa receber as condições de chegar a esse nível de expertise. A imagem do falcão indica, segundo Chevalier;

Gheerbrant (1988), superioridade; e é essa superioridade que os alunos de P1, supostamente, deveriam alcançar. Ele finaliza fazendo a comparação do orientando com um macaco. Embora Cirlot (1984) descreva esse animal como uma imagem simboliza força interior, sombra, atividade inconsciente, esse animal é apontado pelo orientador simultaneamente como preguiçoso e forte o suficiente para ser uma ajuda ao outro. Embora isso não seja dito, e contrastando com o desejo de ter sob sua tutela um falcão hipotético, a forma segundo a qual P1 parece enxergar seu orientando é como um “quase humano”, guiado por forças INCONSCIENTES, se nos basearmos em Cirlot (1984) – ou seja, alguém que ainda não tem cons-CIÊNCIA, ainda não sabe; alguém que ainda precisa galgar alguns degraus para alcançar um status superior. Analisando a imagem de P1 segundo o simbolismo do macaco e a justificativa apresentada pelo depoente é possível perceber nas atitudes do orientador um esforço para conduzir o orientando a galgar um novo patamar diante da pesquisa bem como fica evidente a interpretação que o orientador tem da ajuda oferecida por ele ao orientando para a sua evolução até atingir o seu nível “o ser humano, que seria eu no caso”.

**P2:** Inicia comparando o orientando a um burro simbolizado, em Cirlot (1984), como bobo, mas também aparece com o emblema de humildade, paciência e coragem, em seguida P2 faz a comparação a uma águia representada por Chevalier; Gheerbrant (1988) como uma imagem de grande importância por acompanhar e até mesmo representar os maiores deuses e heróis e termina comparando o orientando também com o macaco (só que, desta feita, com um diminutivo carinhoso e um qualificativo: esperto) representado, conforme mencionado anteriormente, pela força interior, sombra, atividade inconsciente, sendo visto também de duas maneiras, como preguiçoso e ao mesmo tempo forte o suficiente para ser uma ajuda ao outro, Cirlot (1984). Analisando as imagens de P2 segundo os simbolismos e a justificativa evidencia-se uma visão bastante positiva do orientando como um ser paciente, humilde, corajoso, forte, capaz de representar seu orientador e até mesmo ajudá-lo.

**P3:** O cão é, como dito anteriormente, representado pelos dados coletados por Cirlot (1984) como guia do rebanho em. Em Chevalier; Gheerbrant (1988) o cão é visto por vezes como um ser impuro, mas também como nobre,

companheiro, fiel, mensageiro. Analisando a imagem de P3 segundo o simbolismo do cão e a justificativa é possível ponderar a fala do orientador com a descrição do animal também como um “bicho do contra” uma vez que ele pode voltar-se contra seu dono. Embora isso seja dito, cabe ainda ressaltar que a representação apresentada por Cirlot do orientando/cão como guia do rebanho possa ser tornada em um duplo aspecto. Nessa perspectiva o orientando, simultaneamente, é um guia do rebanho em potencial que, por enquanto, deveria estar sendo guiado ao invés de estar guiando e sendo treinado para atingir o seu potencial, mas que, por outro lado, é um animal rebelde que tenta “trucar o orientador / virar o jogo” e assumir prematuramente, na sua visão o controle. Uma situação relatada como cansativa que evoca, por fim, a idéia / desejo de que ele fosse um animal companheiro e fiel em relação ao seu orientador.

#### **Orientandos:**

➤ Pense agora como se o seu processo de orientação fosse uma plantação... em que momento do cultivo ela estaria? (o do preparo da terra? Semeadura? Colheita? Algo no meio disso?) Por quê? Como você vê a sua evolução com o tempo? Você poderia narrar casos ou situações que evidenciem essa opinião?

**A1:** “Ééé do meu caso eu acho que eu tenho duas plantações uma que já tá bem grande, colhendo, [...], mas pensando no futuro, mais pra frente, eu já to preparando outra terra pra tentar entrar numa outra área que eu não conheço, então tá um pouco nisso, eu não sei se eu continuo com a plantação que eu já sei que táaa preparada, que tá com frutos certos, ou se eu invisto mais numa terra que não tá muito, quer não tá nem preparada direito eu to num processo de estudar o básico do básico, mas isso faz parte da... da possibilidade de eu ser ativo no meu trabalho.”

**A2:** “Eu acho que no meu caso agora, como tá no comecinho é do preparo do terreno ainda pra dar os frutos depois, porque eu to aprendendo muita coisa ainda pra eu botar em prática, to nesse comecinho. **Como você vê a sua evolução com o tempo?** Ééé porque eu to aprendendo muita coisa assim que não

ta escrito em livro assim nenhum e uma coisa assim um pouco original, que ninguém nunca fez antes, então é um propósito de um trabalho mas pra eu começar a trabalhar nesse trabalho eu preciso de ter os fundamentos né então é muito estudo, acho que eu to estudando bastante.”

**A3:** “É uma pergunta um pouco complicada. Eu imagino mais, por exemplo, que plantou uma árvore agou umas 3 vezes e vem de vez em quando dá uma olhada como que tá. Porque a mesma coisa que eu falei ele não ta interessado com que a gente veja a resposta ele só quer que você acate as ideias dele de [...] anos atrás e faça. Agora a minha evolução eu vejo como que eu não sabia tanto e agora como eu sei mais, por exemplo, alguns projetos que deram errado hoje talvez eu faria eles de forma rápida.”

**A4:** “Eu acredito que hoje, quando eu vejo no final, porque eu acredito que eu vou mudar de área, então eu acredito que eu to plantando mesmo, eu acho que eu consegui alguma coisa na área que eu trabalhei, vi que aquilo não ia dar frutos, e é quase um recomeço agora, então tudo que eu to fazendo nesses últimos meses [...] é me preparando pra entrar em outra área, e acredito que eu tooo, como eu estou trabalhando com outros professores, eu acredito que eu estou semeando ali. **Por quê?** Porque eu vi que se eu continuasse [...] no laboratório onde eu estou hoje eu ficaria só... eu não colheria os frutos, eu veria os frutos lá mas eu acho que eu não conseguiria colher. **Como você vê a sua evolução com o tempo?** Olha, eu acho que eu ainda to engatinhando porque é eu, as vezes o problema aparece e eu não sei como resolver então eu acredito que quando cê não consegue isso, não consegue nem ter umas opções, assim não enxergar as opções é porque cê ainda ta engatinhando.”

**A5:** “Eu acho que taaa a sementinha tá meio grande, só que não colheu ainda não. Porque tipo assim colher eu acho que vai ser quando defender mesmo, tiver o artigo publicado. **Como você vê a sua evolução com o tempo?** É na verdade eu vejo uma sementinha muito imatura que tipo assim, talvez perdeu muito tempo com coisas, tipo assim invés de focar direto, qual que é o objetivo, vou seguir essa linha, vou pesquisar tal artigo. No início eu pesquisei muita coisa, olhei muita coisa que não era bem o que eu precisava e só hoje eu enxergo isso, então tipo

assim se eu já tivesse commm, a sementinha já tivesse um guia de onde brotar na terra e seguir.... mas euuuu dei muitas voltas pra depois sair, mas tomara que a raiz esteja forte (risos).”

**A6:** “Acho que eu to no momento da sementeira, porque como eu não tenho experiência, eu to aprendendo, então tá ai ainda começando. **Como você vê a sua evolução com o tempo?** Eu já aprendi muita coisa, questão de conhecimento aqui no laboratório a gente aprende muito, muito, muiito mesmo, porque eu já to conseguindo fazer muita coisa que eu achei que não ia conseguir fazer, então a gente aprende muito rápido, acho que é porque a gente coloca a mão na massa.”

A fala de A1 retrata a angústia de sua indecisão em mudar ou não de área de pesquisa, certo medo ao novo, em deixar uma área que já domina e ir buscar novos conhecimento em uma outra área. A2 quando diz que "eu to aprendendo muita coisa assim que não ta escrito em livro" remete à troca de informação com o orientador, o compartilhamento de informações e seu aprendizado. A fala de A3, em oposição às falas dos outros orientandos, revela uma sensação de desamparo, de ser vítima de uma situação onde ele sente que seu orientador se preocupa mais em vê-lo reproduzir padrões e ideias previamente colocados por ele do que, de fato, contribuir para a criação de um material original. A esperança de A4 vislumbrando a mudança de área é uma motivação para continuar seu aprendizado e seu crescimento enquanto pesquisador. A5 demonstra insegurança do processo de formação e demonstra certo desconforto em sua fala por achar que deu muitas voltas, evidenciando a carência de uma orientação mais acertiva. A fala de A6 remete à segurança em seu aprendizado, bem como o seu crescimento gradual na pesquisa.

➤ Se você fosse escolher uma imagem para simbolizar a atividade de orientação, que imagem você escolheria? Por quê?

#### **QUADRO 9 Simbolismos da atividade de orientação - orientando**

	<b>Imagem</b>	<b>Por quê?</b>

<b>A1</b>	O aluno está dentro do buraco	O orientador está do lado de fora do buraco dizendo pra ele, respondendo as perguntas dele de como ele pode sair do buraco, mas sem tirar ele de lá, dizendo como que pode melhorar a situação dele.
<b>A2</b>	Uma pessoa dando a mão pra outra	Porque é uma coisa que é muito de conjunto, de união, de trabalho em equipe.
<b>A3</b>	Plantação	No início cê vai colocar ela la e tomar conta dela e no final cê vai deixar ela la crescendo, cê cuida do seu filho pra ele andar sozinho depois pra sempre.
<b>A4</b>	Professor	Por mais estranho que pareça porque ensinar seja um pouco diferente da pesquisa, pra mim a pesquisa tem que começar assim como o orientador sendo o seu professor, teee dando ali o grosso pra você conseguir andar sozinho, então pra mim é a de um professor dando aula.
<b>A5</b>	Nascer do sol	É uma imagem que tipo assim que seria o orientar que é o guiar mesmo, pro sol nascer e depois a gente ter como referência.
<b>A6</b>	Rio	Porque eu acho calmo tranquilo

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Interpretação simbólica da atividade de orientação:



**A1:** Conforme Chevalier; Gheerbrant (1988) o buraco representa o caminho para o parto natural da ideia e também a imagem do nascimento ao mundo. Analisando a imagem de A1 segundo os elementos usados é possível perceber que a analogia parece concordar com essa idéia onde a possível saída do buraco representa simbolicamente o parto das ideias e o nascimento para um novo mundo, até então desconhecido. Esse processo, no entanto, não pode ser forçado. O “nascimento” tem que se dar pelo esforço pessoal do orientando/criança. O orientador sugere alternativas. Mas deverá ser o orientado o responsável por sua própria salvação.

**A2:** Para Cirlot (1984) as mãos unidas representam um casamento místico, um caráter inconsciente de união. A análise dessa imagem representando a orientação condiz com a explicação de A2 da atividade de orientação como uma atividade em conjunto, de união.

**A3:** Para Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 723) as plantas simbolizam o crescimento, “no sentido do Salmo 144,12. Nossos filhos serão como plantas que crescem em sua juventude”. A análise da imagem da plantação representando a orientação reafirma a explicação usada por A3 de crescimento. Essa visão complementa o seu comentário na questão anterior – explicitando sobre que momento ele ocupa no seu processo de orientação ao descrevê-lo como uma plantação – quando ele relata a sensação de ser deixado por sua própria conta e de ser guiado no sentido de reproduzir as idéias de seu orientador. Numa visão canônica de família, cabe aos filhos honrarem pai e mãe e obedientemente se curvarem aos seus desejos. Também numa visão tradicional de família o pai, por vezes é representado como uma figura distante.

**A4:** Em Cirlot (1984, p.477) é possível fazer uma analogia do professor ao sábio superior que se encontraria no cume da montanha e “dirigem quase sem agir a ordenação da vida”. A imagem do professor e sábio apresenta a ideia da atividade de orientação em que a pesquisa é do orientando e que o orientador lá está para acompanhar, dirigir.

**A5:** De acordo com Chevalier; Gheerbrant (1988 p. 837) o sol representa o coração do mundo e é por vezes representado como centro da roda do zodíaco em um movimento cíclico. “A luz irradiada pelo sol é o conhecimento intelectual, o próprio sol é a inteligência cósmica, assim como o coração é, no ser, a sede da faculdade do conhecimento”. A análise da imagem do nascer do sol representando a atividade de orientação referencia ao conhecimento e ao aprendizado que a atividade proporciona um caráter central que condiz com a posição ocupada pela orientação como o centro o processo da pós-graduação.

**A6:** O rio simboliza, segundo Chevalier; Gheerbrant (1988), com o fluir de suas águas o movimento, assim como um repositório para a fertilidade, uma ameaça de morte e o portador da renovação. Em Cirlot (1984) o rio também é tomado como uma referência à fertilidade e à irrigação da terra. A analogia do rio com a atividade orientação possibilita a análise dessa atividade como as águas do rio que irão irrigar, fertilizar e renovar os conhecimentos de orientadores e orientandos.

➤ Se você fosse comparar a atividade de orientação com um estilo musical ou artístico? Que estilo você escolheria? Por quê?

**QUADRO 10 Simbolismo musical ou artístico da atividade de orientação – orientando**

	<b>Estilo</b>	<b>Por quê?</b>
<b>A1</b>	Peça de música contemporânea	Que seja coletiva, que não tenha um roteiro prévio.
	Cânones do Bach	Que ele fazia as peças de quebra-cabeça e dava pro executor montar, não dava a partitura pronta, acho que isso é uma boa.
<b>A2</b>	Dança	Assim tem os passos todos, e as vezes assim tem os altos e baixos, [...] então uma coisa assim de altos e baixos, de equilibrar,

		assim então acho que eu diria um estilo de dança.
<b>A3</b>	Livro	Uma história, mas aquelas histórias sem fim, que tem continuação, que as vezes você não vai ver, mas que você sabe que vai ter continuidade.
<b>A4</b>	Música	Porque tocar um instrumento te exige uma dedicação muiiiiiito grande, uma disciplina muiiiiiito grande, então acho que essa é a parte da música que parece muito com a pesquisa que é cê ter disciplina, tocar um instrumento parece muito com a pesquisa.
<b>A5</b>	Dança	Porque tem uma interação né, ninguém assimmm, tem dança sozinho, mas normalmente quando cê dança emmmm, quando cê dança em par um samba, um forro cê tem a resposta da outra pessoa, até porque se cê dança com uma pessoa que sabe parece que cê sabe também porque a pessoa dança tão bem que te conduz, então acho que seria uma dança.
<b>A6</b>	Música clássica	Bem calma, tranquilo.

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Interpretação simbólica da comparação da atividade de orientação com um estilo musical ou artístico:

**A1, A4, A6** compararam a atividade de orientação com a musica, a qual conforme já explicitada, simboliza, segundo Chevalier; Gheerbrant (1988) a

harmonia com os números e com o cosmo, quando era dada aos números “toda a plenitude inteligível e sensível do ser”. A música ainda “desempenha um papel mediador para alargar as comunicações” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 627). No entanto, novamente a interpretação pessoal dessa imagem varia de um depoente para outro. Para A3 é uma construção coletiva, onde os partícipes se envolvem com um quebra-cabeça sem partitura acabada ou roteiro de onde seguir, para A4 a música é um processo que envolve dedicação e disciplina, atitudes que ele enxerga como necessários à pesquisa. Já A6 descreve a música clássica como “calma” denotando uma visão tranqüila da sua experiência no processo. Essas três interpretações dizem muito das diferentes perspectivas e necessidades desses depoentes quanto ao caminho rumo às possíveis “plenitude” e “harmonia” a serem alcançadas/construídas/composta no processo “comunicativo” da orientação.

Para **A3** atividade de orientação é como um livro, o qual é símbolo, em Chevalier; Gheerbrant (1988), da ciência e da sabedoria, assim como é visto símbolo do universo, sendo, por vezes, obtido através de uma revelação. O livro era visto, ainda, como um registro de profecias em que os romanos pensavam encontrar as respostas para suas angústias.

**A2** e **A5** compararam a atividade de orientação à dança que tem como uma de suas simbologias a representação do ato da criação, assim como do casamento cósmico e da união do céu e da terra. Em Cirlot (1984), a dança é um exercício que busca também a liberação do êxtase. Essa liberação também aparece em Chevalier; Gheerbrant (1988). A imagem de um ato entre dois indivíduos ou polaridades que aponta para o êxtase e a liberação e que culmina com a criação parece configurar uma disposição e uma interpretação bastante positivas diante da relação em pauta.

A análise da atividade de orientação segundo os elementos simbólicos e as justificativas dos orientandos permite entender que a atividade de orientação propicia a busca do conhecimento que por meio da comunicação através da qual torna-se possível a criação e, ao final, encontrarem-se as respostas para as angústias.

➤ Se você fosse comparar o seu orientador com um outro ser vivo que não um ser humano, que ser ele seria? Por quê?

**QUADRO 11 Comparação do orientador a um ser vivo**

	<b>Ser vivo</b>	<b>Por quê?</b>
<b>A1</b>	Uma árvore	Que eu posso subir nela e apanhar o que tá lá, me alimentar.
<b>A2</b>	Uma coisa que voa.... Um pássaro.	Porque ele tem uma visão mais ampla das coisas.
<b>A3</b>	Um lobo	Porque naquela questão de ser o macho alfa, e de ser solitário e de querer fazer... sei lá... questão de estresse e ser um pouco agressivo. Eu to pensando mais no quesito pessoal, tipo ele sabe caçar, ele sabe fazer as coisas mas só que só ele, parece que ele não tem amigos, parece que ele é solitário, eu não vejo ele com outros professores.
<b>A4</b>	Rei da floresta	Ele é superiooorr, inclusive a [outros] professores [...], então a sensação que ele passa pra gente é que ele sabe mais que todo mundo, é mais esperto que todo mundo, teveeee ééé uma experiência melhor que todo mundo, então a sensação que eu tenho é que ele se acha isso, apesar de eu não achar que ele é o mais esperto de todos, o que ele quer passar pra gente é isso.
<b>A5</b>	Um pássaro	Porque tipo assim te deixa solto e ao mesmo tempo guia.

<b>A6</b>	Animal doméstico, tipo um cachorro	Que a gente cria, é amigo dessas coisas, não assim pelo lado crítico, mas como o animal que acompanha.
-----------	------------------------------------	--

**FONTE:** Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Interpretação simbólica da comparação do orientando com um outro ser vivo que não um ser humano:

**A1:** A árvore simboliza, conforme Cirlot (1984, p. 98), “a vida do cosmo, sua densidade, crescimento, proliferação, geração e regeneração, [...] eixo do mundo e expressão da vida inesgotável em crescimento e propagação”. Analisando a imagem de A1 segundo o simbolismo da árvore e a justificativa é possível ver a figura do orientador como uma fonte de alimento/conhecimento para o crescimento do orientando.

**A2 e A5:** O pássaro é simbolicamente visto como o mensageiro, símbolo da comunicação, na arte africana é ainda símbolo de força e a vida, Chevalier; Gheerbrant (1988). A análise simbólica do pássaro comparado ao orientador traz o significado deste como mensageiro, modelo de força e vigor e com o papel de comunicar.

**A3:** O lobo é o símbolo do princípio do mal, de acordo com Cirlot (1984). Para Chevalier; Gheerbrant (1988) o lobo é sinônimo da selvageria, mas também símbolo que observa e enxerga a noite, sendo luz, sol, herói guerreiro, complementa ainda o significado de solitário, devorador e pode constituir um obstáculo na estrada do peregrino. A análise simbólica do lobo comparado ao orientador remete à explicação de **A3** que evoca o orientador como solitário, e que, embora também simbolize teoricamente luz, essa visão não é respaldada pelas percepções do depoente que enxerga o orientado como alguém que faz as coisas só para si. Não estabelecendo relações com os outros professores. Isso, somado aos seus relatos e às metáforas utilizadas nas questões anteriores, deixa interrogações em aberto quanto à percepção de A3 sobre a contribuição do seu orientador para seu desenvolvimento.

**A4:** O simbolismo do rei remete, segundo Chevalier; Gheerbrant (1988, p.776), entre outros símbolos o do eu superior, um ideal a realizar, desejos de autonomia, de conhecimento integral como um herói, sábio, “o arquétipo da perfeição humana” a qual pode ser interpretada também como um tirano, ou, quando inflado de confiança como alguém que julga possuir esses dons, mesmo sem os ter. Sendo o leão popularmente conhecido como o rei da floresta, o rei dos animais o seu simbolismo o refere ao poderoso, soberano, luminoso, “ele é a própria encarnação do poder, da sabedoria, da justiça, por outro lado, o excesso de orgulho e confiança em si mesmo, faz dele símbolo do pai, mestre, soberano” que pode ser ofuscado pela própria luz, cego pelo poder pode tornar-se um tirano achando-se protetor, portanto pode ser tanto admirável quanto insuportável, Chevalier; Gheerbrant (1988, p.538). A análise simbólica do rei da floresta comparado ao orientador acompanha a ideia justificada do eu superior, que acredita deter a sabedoria maior, ser o grande mestre e, no entanto, pelo menos na visão do depoente, não é exatamente tão grande e poderoso/capaz quanto se julga ser.

**A6:** O cachorro, novamente evocado, agora aparece perfeitamente sintonizado à representação oferecida por Cirlot (1984), aquele que acompanha, que guia o seu rebanho.

Jean Chevalier afirma que o “símbolo exprime o mundo percebido e vivido tal como o sujeito o experimenta não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente inconsciente” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. XXVII). Essa percepção pode ser constatada aqui quando a observamos evidenciada nas metáforas usadas em cada entrevista e das análises das imagens apresentadas pelos entrevistados.

## **5.2 AT-9: desfecho mítico**

A subjetividade na gestão do conhecimento relacionado ao processo de orientação foi explorada nas metáforas usadas durante as entrevistas e fomentada na realização do AT-9 por meio da expressão criativa dos entrevistados ao

representarem de maneira simbólica e, em consequência, direta afetiva o processo de orientação.

Durand, Y. (1988) propõe para os registros míticos dos protocolos do AT-9 as seguintes análises: elemencial, estrutural, funcional e actancial. A análise elemencial é realizada por meio de um inventário da função, da representação e do simbolismo de cada um dos nove elementos representados em cada protocolo. A análise estrutural identifica a estrutura do imaginário contida no protocolo: esquizomorfa/heroica, mística/antifrásica, sintética/dramática, ou ainda pode ser evidenciada a não estrutura. A análise funcional consiste em identificar a ideia de vida ou morte, por meio do imaginário positivo ou negativo. Já a análise actancial é explicada com a definição dos actantes como “sistemas de energia dramático potencial” Durand, Y. (1988, p. 249), constituídos pelos componentes do drama, vivenciados e incorporados pelos esquemas.

Nesta pesquisa, a fim de alçar o imaginário de orientadores e orientandos por meio dos dados míticos coletados, optou-se fundamentalmente pelas análises elemencial e estrutural.

#### **QUADRO 12 Descrição do AT-9: Orientador**

**Imagine o processo de orientação desde o momento do primeiro contato com o orientando, passando pelas orientações, qualificação, defesa e entrega da versão final.**

**Faça um desenho que caracterize o processo de orientação: compartilhamento de informações, comportamento e os intervenientes na relação entre você e seus orientandos usando os 9 elementos a seguir: uma queda, uma espada, um refúgio ou abrigo, um monstro devorante ou ameaça, alguma coisa cíclica (que gira, produz ou progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo. Desenhe a cena.**

#### **QUADRO 13 Descrição do AT-9: Orientando**

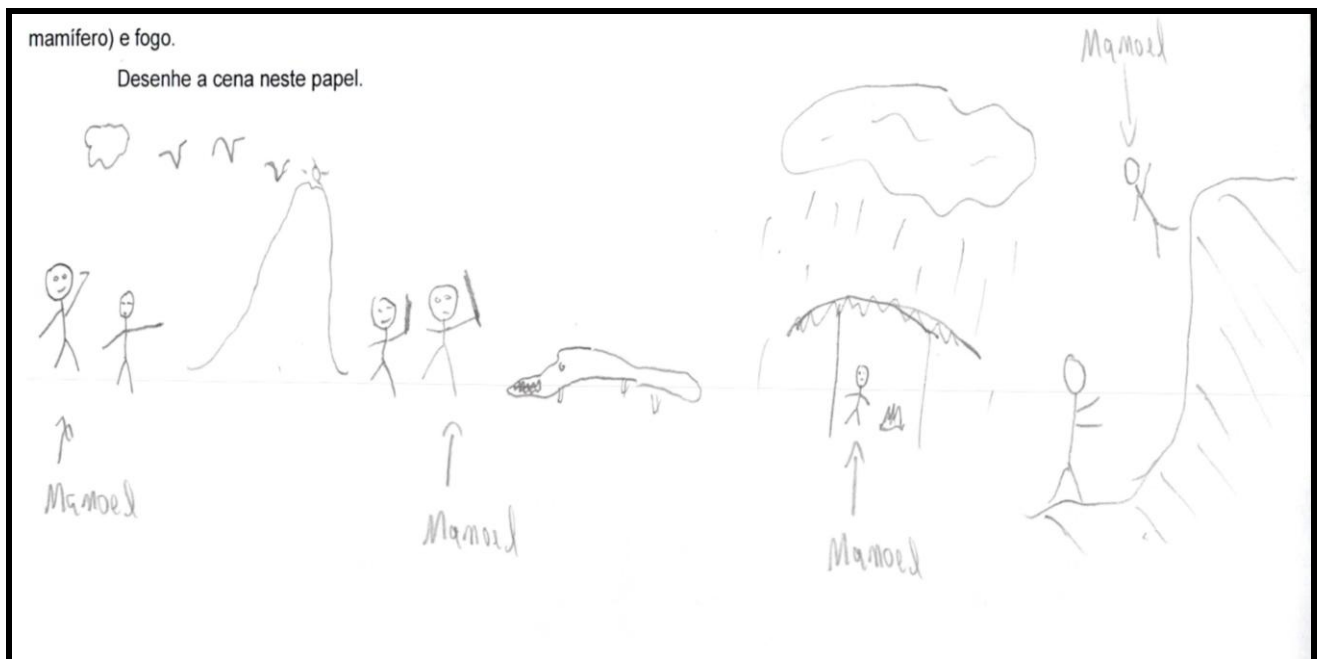


Imagine o processo de orientação desde o momento do primeiro contato com seu orientador, passando pelas orientações, até o momento atual (qualificação, marcação de defesa, defesa, entrega da versão final).

Faça um desenho que caracterize o processo de orientação: compartilhamento de informações, comportamento e os intervenientes na relação entre você e seu orientador usando os 9 elementos a seguir: uma queda, uma espada, um refúgio ou abrigo, um monstro devorante ou ameaça, alguma coisa cíclica (que gira, produz ou progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo.

Conforme já exposto nesta pesquisa e apresentado no **Apêndice D**, o AT-9 é composto pelo desenho da cena; descrição da história, questionário sobre o desenho e preenchimento do quadro com a representação, a função/papel e o simbolismo de cada elemento.

### 5.2.1 O imaginário simbólico no universo de P1



**FIGURA 8:** Cena idealizada por P1. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por P1.

A cena assim foi descrita:

"Manoel [nome fictício dado ao aluno] tem o objetivo de chegar ao cume da montanha. Mas no percurso ele precisa de ajuda para enfrentar as feras no caminho, precisa de abrigo nas tempestades, suporte para enfrentar as quedas e se reerguer e, mais importante, alguém para indicar o melhor caminho."

**QUADRO 14 Questionário AT-9: P1**

<b>Elementos essenciais</b>	<b>O estudante: Manoel.</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	Fogueira. Porque não faz diferença.
<b>Como acaba a cena</b>	Ela não acabou aqui né.... então acho que ele chega lá no fim.
<b>Sua participação</b>	Ahhh eu tentei mostrar por onde que ele tinha que ir, tentei ajudar a matar o monstro, no fim das contas eu acho que, simbolicamente eu seria a cabaninha aqui e eu vou segurar ele no momento que ele cair. Então eu to presente em todos os 4 quadros do desenho.

**FONTE:** Dados da pesquisa.

**QUADRO 15 Dados sintéticos do AT-9: P1**

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Queda do morro	Dificulta o percurso	Trabalho sem resultado objetivo
<b>Espada</b>	Espada	Auxiliar o enfrentamento do monstro	Ferramentas para alcançar o objetivo
<b>Refúgio</b>	Cabana	Proteção. Orientador	Ajuda ao estudante em momentos

			conturbados
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro	Dificuldade a ser enfrentada	Parte árdua do trabalho a ser feito
<b>Algo Cíclico</b>	Chuva	Dificuldade que se repete	São várias as dificuldades ao longo do trabalho
<b>Personagem</b>	Manoel	Enfrentar as dificuldades para chegar ao objetivo	Estudante (orientando)
<b>Água</b>	Chuva	Dificulta o percurso	Entraves no trabalho científico
<b>Animal</b>	Gaivotas	Deixam o objetivo mais belo	Beleza do trabalho
<b>Fogo</b>	Fogueira	Oferecer conforto	Afetividade da relação

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de P1 permitiu constituir a seguinte análise:

**P1** cria sua cena tendo como elemento essencial a montanha, mesmo sem tê-la representado no quadro sintetizador, uma vez que o objetivo é chegar o cume dela. Esta é alta e vertical, está próxima do céu e simboliza, em muitas mitologias, a morada dos deuses e objetivo da ascensão humana. Símbolo de segurança, representa ainda as noções de estabilidade e imutabilidade e até pureza, “a elevação é um progresso no sentido de conhecimento” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 616). Embora não seja representada no desenho, a montanha possui uma relação direta com a queda que P1 descreve como o trabalho

sem objetivo que dificulta o percurso. Percurso esse, no caso, do orientando rumo às alturas do conhecimento.

A nuvem (de chuva) simboliza a transformação pela qual o sábio deve passar: “as nuvens dissolvendo-se no éter não serão apenas proezas do habokis, mas símbolo do sacrifício a que o sábio deve entregar-se, renunciando a seu perecível para conquistar a eternidade”. A nuvem com chuva tem seu simbolismo ligado às fontes de fecundidade. A nuvem simboliza ainda a metamorfose viva (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 648). A serem consideradas as associações de P1, essa transformação é resultado de uma etapa de superação de dificuldades e entraves encontradas na escalada.

A figura humana, representada no início do desenho (possivelmente o orientador) mesmo não tendo sido especificada na representação, tem a definição, segundo Cirlot (1984), de “mensageiro do ser” e símbolo da existência universal, algo como Virgílio em relação a Dante na divina comédia ao auxiliá-lo na travessia do inferno. De acordo com Chevalier; Gheerbrant (1988) as gaivotas segundo o mito dos índios lilloets eram proprietárias da luz do dia, que por ciúmes a conservava em uma caixa, até que um dia o corvo conseguiu abrir a caixa e beneficiar toda humanidade com a luz do dia. Na narrativa de P1 elas aparecem como os elementos que deixam as coisas mais belas/claras: “luzes” iluminando-o e conferindo beleza ao trabalho. O sol foi representado na cena e não foi descrito, mas sua simbologia remete segundo CHEVALIER; GHEERBRANT (1988 p. 837) “a luz irradiada pelo sol é o conhecimento intelectual, o próprio sol é a inteligência cósmica, assim como o coração é, no ser, a sede da faculdade do conhecimento”.

Ainda segundo os autores a espada representa a bravura e tem a função de poderio que pode ser tanto destruidor quanto construtor. As ferramentas que auxiliam no enfrentamento da parte árdua do trabalho (o monstro). Ainda sobre a representação do monstro vê-se que em algumas mitologias ele simboliza o guardião que precisa ser vencido para que o herói chegue a um tesouro. Na descrição de P1 são justamente esses obstáculos e dificuldades que se interpõe à realização final da tarefa à qual o orientando com a ajuda e orientador e de suas

ferramentas pode chegar no final. O monstro/dificuldade provoca medo, e exige esforço ao herói/orientando (Chevalier; Gheerbrant, 1988).

A cabana “simboliza a habitação do nômade, do viajante que não pertence a uma cidade permanente [...] feita de galhos de árvores ou caniços, é a própria imagem da precariedade, da fragilidade, da instabilidade”, além de, em algumas culturas, ter uma função inicial de servir como um átrio que introduz a outro mundo. CHEVALIER; GHEERBRANT (1988 p. 151). Essa imagem é curiosa se confrontada com a ideia de P1 que descreve o orientador “sendo” a cabana oferecendo-a como ajuda ao orientando em momentos conturbados. Essa ajuda é transitória e tem como característica certa precariedade, pois cabe ao estudante atravessar esse átrio rumo a “um outro mundo”. Cirlot (1984) representa o fogo como agente de transformação, tanto na mitologia quanto no cenário descrito por P1, imagens do fogo são consideradas como virtuosas por provocar bem estar ao homem. A chuva, nos relatos antigos e modernos, simboliza a fertilização, purificação, “agente mediador entre o informal (gasoso) e o formal (sólido)” Cirlot (p. 159, 1984), uma relação interessante se pensarmos que P1 a associa com as dificuldades que se repetem. Talvez essas dificuldades possam ser consideradas como fatores que, a despeito de um desconforto transitório, se bem trabalhadas despertam e fertilizam potenciais.

A queda, também segundo Cirlot (1984), pode culminar em morte. Fechando aqui o ciclo com as observações iniciais, todo o esforço descrito por P1 é o esforço para evitar o trabalho sem resultado objetivo, o que, em outras palavras poderia ser tomado como o término do prazo, sem a conclusão do trabalho/pesquisa.

A análise dos dados **P1** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O processo da orientação segundo P1 pode ser descrito metaforicamente como o processo de fazer com que o orientando chegue ao topo da montanha – uma representação do término da pós-graduação em que o aluno passa a ter estabilidade e chega à culminância nessa etapa do seu progresso de construção dos seus conhecimentos. Para alcançar o cume, é preciso passar por todo processo de orientação com suas dificuldades e percalços. Essa caminhada se inicia com o sol

representando a busca por novos conhecimentos, as nuvens simbolizando a transformação pela qual o orientando vai passar após superar as várias dificuldades e entraves, gaivotas que irão “iluminar” o percurso e a companhia do orientador, o mensageiro do ser que irá guia-lo.

Nessa caminhada o orientando usa a espada para ajudar no enfrentamento de monstros – novamente as dificuldades e entraves – que suscitam a angústia durante a pesquisa. O estudante enfrenta as dificuldades citadas corporificadas como a chuva (apresentada em dois quesitos “algo cíclico” e “água”) que, transposta, representa o momento de transformação, de sua evolução, de absorver os conhecimentos compartilhados pelo orientador.

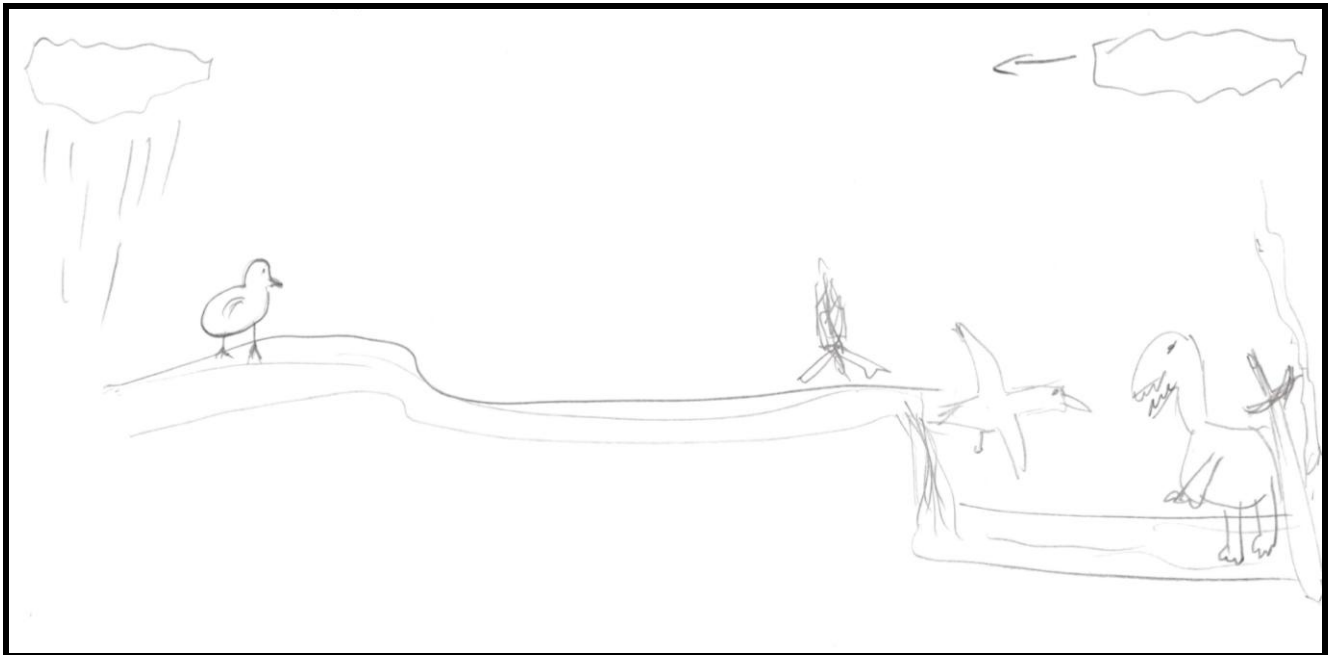
Frente à ameaça das “intempéries” ele fica precariamente protegido na cabana / abrigo transitório que precisa ser abandonado para o seu crescimento. Durante essa estada ele tem ao seu lado o fogo, outro agente de transformação. O orientador é representado pela cabana, que mesmo tendo seu aspecto frágil, abriga e protege para encaminhar o estudante ao percurso final e continua junto ao orientando para que, no caso vir a cair com as dificuldades do final da pós-graduação, ele esteja ali para ajudá-lo a se levantar e terminar a pesquisa.

Embora exista essa visão positiva do processo, é interessante notar que P1, quando perguntado sobre o que retiraria do desenho, aponta para o fogo: “porque não faz diferença”. É curioso ver que P1 aponta a “afetividade na relação”, que “oferece conforto” e, simbolicamente, é um elemento de transformação” como algo que “não faz diferença”.

Diante dessa análise percebe-se a presença de um **Microuniverso mítico sintético do tipo duplo universo existencial diacrônico – DUEX diacrônico** onde, segundo Durand, Y. (1988, p. 102) “o personagem vive dois episódios existenciais sucessivos: vida pacífica e combate vitorioso contra um monstro agressivo e ou retorno a uma vida após um combate vitorioso (...) o personagem participa por etapas das duas polaridades heroica e mística”. O personagem/orientando vive episódios existenciais sucessivos, passando pelas etapas mística e heroica. Na primeira saindo de um ambiente tranquilo com

pássaros, o sol representando o início do percurso da pós-graduação, e na segunda enfrentando o monstro/chuva/queda indicando as dificuldades, as angústias do trabalho de pesquisa.

### 5.2.2 O imaginário simbólico no universo de P2



**FIGURA 9:** Cena idealizada por P2. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por P2.

Descrição da cena:

“O caminho de um aluno, que eu coloquei com um pequeno pássaro que segue um curso d'água, passando por percalços do caminho como fogo, (que representa as lutas e momentos alegres, que podem divertir e também queimar), as quedas no caminho, como a cachoeira. O aluno se desenvolve num pássaro, que tem que passar por um monstro que simboliza as dificuldades de finalizar o trabalho, que termina na espadada do dia da defesa. A água do rio evapora, se transforma em nuvem e volta pra formar novamente o rio com outro aluno, na forma de chuva.”

#### QUADRO 16 Questionário AT-9: P2

Elementos essenciais	O pássaro e a cachoeira.
----------------------	--------------------------

<b>Elementos que eliminaria</b>	O monstro, que representa a dificuldade de finalizar o trabalho. Que é uma carga grande no psicológico do aluno.
<b>Como acaba a cena</b>	O aluno, ou pássaro terminando o trabalho, ai continua com outro aluno na recomposição do rio.
<b>Sua participação</b>	Eu sou o rio.

FONTE: Dados da pesquisa.

#### QUADRO 17 Dados sintéticos do AT-9: P2

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Cachoeira	Queda	Dificuldades do percurso
<b>Espada</b>	Espada	Corte	Defesa da tese
<b>Refúgio</b>	-----	-----	----
<b>Monstro Devorador</b>	Dinossauro	Impedir o final	Stress de conseguir finalizar o trabalho
<b>Algo Cíclico</b>	Água	Caminho	Percurso da orientação
<b>Personagem</b>	Pássaro	Protagonista	Aluno
<b>Água</b>	Água	Caminho	Percurso da orientação
<b>Animal</b>	Pássaro	Protagonista	Aluno



<b>Fogo</b>	Fogueira	Divertimento e festas	Festas que geram alegria e podem queimar
-------------	----------	-----------------------	--

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de P2 permitiu constituir a seguinte análise:

**P2** tem a água como o arcabouço de todo o desenho. A água é descrita, em Cirlot (1984, p. 62), como o elemento que mantém a vida e que circula em toda a natureza na forma de chuva, “as águas são o princípio e o fim de todas as coisas da terra”. Para Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 15) as águas simbolizam 3 temas fundamentais: a vida, a purificação e a regenerescência e representam a “infinidade dos possíveis, contêm todo virtual, todo informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção”.

A cena inicia e termina com a nuvem de chuva que, como mencionado em P1, tem seu simbolismo ligado às fontes de fecundidade e à metamorfose viva (Chevalier; Gheerbrant, 1988). O pássaro simboliza o mensageiro, símbolo da comunicação, símbolo de força e a vida na arte africana (Chevalier; Gheerbrant, 1988), para esses autores o rio simboliza o fluir de suas águas, a fertilidade, a morte e a renovação, podem ser correntes de águas boas, mas podem abrigar monstros. O rio é também símbolo da fertilidade e a irrigação da terra, Cirlot (1984).

Como descrito em P1, o fogo é considerado em muitas culturas como um agente de transformação por sua capacidade de cozinhar e transformar alimentos, também queimar e destruir abrindo caminho para o novo, bem como ser capaz de ser usado forjar e fundir objetos. Se as fogueiras tem a virtude de provocar a sensação de bem estar ao homem, Cirlot (1984), parece ser essa a representação evocada no desenho de P2.

A cachoeira é descrita em Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 160) como símbolo da impermanência oposto ao da imutabilidade, ou seja, ela permanece, mas jamais continua a mesma, sendo símbolo de “permanência da forma, apesar da

mutação da matéria”, a queda relaciona-se ao movimento elementar, indomado, das correntes de força que necessitam ser dominadas. De acordo com muitos estudos sobre a origem concreta da mitologia dos dragões – que, curiosamente, parece ser uma constante em todas as culturas, acredita-se que a crença nestes se originou numa tentativa de nossos ancestrais explicarem os esqueletos dos dinossauros. A simbologia do dragão, por Chevalier; Gheerbrant (1988), descreve-o como guardião de tesouros ocultos, para Cirlot (1984) são dragões são pragas que perturbam e que devem ser vencidas. A espada tem a função de poderio que pode ser tanto destruidor quanto construtor, representando a bravura, Chevalier; Gheerbrant (1988).

A “espada final” utilizada por P2 para descrever o momento da defesa, ganha um novo contorno nesse cenário: o gesto de bravura derradeiro de conclusão de um ciclo e o corte, que permite que um novo ciclo, com um novo pequeno pássaro possa se iniciar e conduzir esse filhote ao crescimento e ao vôo. Como mencionado na análise de P1 a nuvem simboliza a transformação pela qual o sábio deve passar “as nuvens dissolvendo-se no éter (...) serão (...) símbolo do sacrifício a que o sábio deve entregar-se, renunciando a seu perecível para conquistar a eternidade” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 648). Nesse sentido, pode-se especular que P2 se vê como um partícipe do processo não somente como um auxiliar da transformação, mas também como alguém que, após finalizado o processo, volta transformado ao início.

A análise dos dados **P2** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O processo de orientação é retratado por P2 como um caminho de um passarinho, que representa o orientando (que começa o processo como um filhote e que termina voando), sendo este pássaro um símbolo da comunicação e da força e vigor crescentes do orientando durante a pesquisa.

O caminho inicia com a chuva (intimamente, como viu-se acima, conectada com a água e com o rio – portanto à orientação e ao orientador como um processo indissociável da participação deste), simbolizando o início das mudanças do orientando. A água, cerne do desenho, evidencia o percurso da orientação e exhibe o rio (orientador) que simboliza a fertilidade e a renovação.

O orientador se percebe como uma presença constante junto ao orientando, ajudando no desenvolvimento do aluno e também o advertindo quando necessário, fato relatado pelo depoente durante a entrevista. A fogueira, colocada como momento de divertimento, mas que também pode queimar, provoca o bem estar e a evolução do orientando, salientando os momentos de lazer, mas evoca também a necessidade de que ele tenha uma postura de responsabilidade para com a pesquisa.

A chegada à cachoeira, símbolo de mutação, uma vez que nunca continua a mesma, mostra o momento em que o pássaro cresce, se transforma, domina a força da queda da cachoeira como se indicasse que é nos momentos de dificuldades que o orientando precisa demonstrar seus conhecimentos para enfrentar o monstro, suas angústias, o stress e alcançar o “tesouro” de concluir o trabalho.

O orientador complementa sua narrativa, ainda, com a evaporação da água para formar uma nuvem – “a transformação do sábio”, ou seja, demonstrando que ele também se transforma a partir da relação com cada orientando que ele acompanha e que finaliza o processo de orientação, agregando aos seus recursos novos conhecimentos para iniciar um novo processo de orientação.

Diante dessa análise percebe-se a presença de um **Microuniverso sintético simbólico de forma diacrônica e evolução cíclica**, pois como descrito “a água do rio evapora, se transforma em nuvem e volta pra formar novamente o rio com outro aluno, na forma de chuva”, ou seja, há o termino para um orientando e o início de outro ciclo em que o orientador começa todo o percurso novamente e simultaneamente há a evolução tanto do orientando que finaliza aquele processo, mas que pode começar outro e também a evolução do próprio orientador.

### 5.2.3 O imaginário simbólico no universo de P3



**FIGURA 4:** Cena idealizada por P3. **Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado por P3.

#### Descrição da cena:

“Inicialmente, o fogo representa a animação em iniciar o trabalho e a espada representa a coragem para este início. Ao mesmo tempo, o monstro representa a incerteza se vai dar certo ou não. Após a primeira etapa, se tudo deu certo chega-se a fase estacionária, onde a casa representa o conhecido e a segurança. Neste momento, o processo de pesquisa e orientação fica cíclico. A água representa a fonte que realimenta este ciclo. Em alguns casos, o processo pode dar errado, e isto é representado pela queda. Nos casos onde tudo funciona, que deveriam ser a maioria, observa-se a transformação do aluno, caracterizada pelo camaleão. No final do processo, tem-se a figura típica do pesquisador, que resultou da orientação.”

#### QUADRO 18 Questionário AT-9: P3

Elementos essenciais	Fogo, cíclico, camaleão.
----------------------	--------------------------

<b>Elementos que eliminaria</b>	Queda, pois nunca observei, embora saiba que ela exista.
<b>Como acaba a cena</b>	Com o pesquisador formado.
<b>Sua participação</b>	Ajudo o aluno a passar por todas as fases.

**FONTE:** Dados da pesquisa.

### QUADRO 19 Dados sintéticos do AT-9: P3

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Pessoa deitada	Fracasso ou desistência	Desistência do processo
<b>Espada</b>	Espada	Símbolo de coragem	Coragem para iniciar um novo processo
<b>Refúgio</b>	Casa	Segurança	O conhecido e esperado
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro	Insegurança	Incerteza do início
<b>Algo Cíclico</b>	Ciclo	Produção e aprendizagem	O corpo do processo de formação. Orientação

<b>Personagem</b>	Cientista	Pesquisador	O resultado esperado do processo
<b>Água</b>	Copo	Realimentar o processo de pesquisa	A motivação para continuar o processo
<b>Animal</b>	Camaleão	Transformação	A transformação do aluno em pesquisador
<b>Fogo</b>	Fogueira	Coragem e energia	Ânimo inicial para começar

**P3. Fonte:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de **P3** permitiu constituir a seguinte análise:

P3 parece enxergar o processo de orientação como uma linha de montagem e a representa de um modo bastante esquemático. O fogo, conforme já explicado, é tomado como um agente de transformação Cirlot (1984) e a espada, como um poderio tanto destruidor quanto construtor e representação da bravura, Chevalier; Gheerbrant (1988). Ambos são apropriados por P3 como representações da coragem, da energia e do ânimo para iniciar o processo.

A representação do monstro/guardião de um tesouro aparece aqui como um guardião da passagem que vai dar acesso ao processo como um todo e que, para ser acessado (com o auxílio da coragem) é preciso ser superado. O monstro provoca medo e exige esforço ao herói (Chevalier; Gheerbrant, 1988).

A casa simboliza o ser interior segundo Chevalier; Gheerbrant (1988), para Cirlot (1984, p. 142-143) seu simbolismo está ligado ao continente da sabedoria, à própria tradição, há ainda uma identificação com o corpo e o pensamento humano,

pois sua fachada simboliza a personalidade, a máscara, o manifesto do homem, o teto tem analogia com a cabeça humana, há também uma “correspondência entre a casa e o corpo humano, especialmente no que concerne às aberturas”.

O Cíclico simboliza a integração do movimento no espaço, decorrer do tempo e alterações de forma ou condição (Cirlot, 1984), para esse autor a queda pode culminar em morte, já o copo cheio simboliza a planta da vida, a fertilidade, que condiz com a simbologia da água, “as águas são o princípio e o fim de todas as coisas da terra” Cirlot (1984, p. 62), como o elemento que mantém a vida.

Na narrativa de P3 essas três imagens se conectam: uma vez superado o monstro o orientando adentra o universo da familiaridade com o processo de pesquisa “a casa” e pode, aí, iniciar o processo cíclico de construção do seu aprendizado que é regularmente realimentado pela água que é apresentada, como convém a água de um laboratório, em um copo.

A transformação do orientando em pesquisador é, curiosamente, apresentada por P3 não por outras imagens mais óbvias como lagarta/crisálida/borboleta, mas através da imagem de um camaleão. Escolha curiosa para representar um pesquisador, uma vez que a mudança do camaleão é superficial e reversível e de natureza hábil para que ele possa se confundir à paisagem e capturar as suas presas. Para Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 170) o simbolismo do camaleão é amplo e está ligado à preguiça, leviandade e de acordo com a lenda fula de Kavdara, este animal possui sete propriedades: sua mudança de cor durante o dia simboliza o ser sociável, capaz de adaptar-se a qualquer circunstância e manter boas relações, já a noite torna-se um ser hipócrita que muda de acordo com os interesses, possui falta de originalidade e personalidade, além de ser bajulador; sua língua comprida e viscosa lhe propicia avidez dissimulada e um poder de persuadir e envolver o outro para tirar qualquer meio de resistência e facilidades em mentir; ser precavido, uma vez explora todo o ambiente antes de tomar uma decisão e dar um passo; nunca se vira, apenas inclina a cabeça e observa todo o local fazendo dele um “observador dissimulado e desconfiado, que não se deixa influenciar, mas recolhe todas as informações”; sua crista simboliza de dia a preocupação para não ter surpresas e a noite a sua vaidade; o corpo comprido

significa pessoa vulnerável que evita incomodar e estorvar; sua calda que serve para agarrar simboliza hipocrisia e covardia. É ainda um animal de traços físicos e hábitos que culminam em impressionante bipolaridade, sendo que diurno reúne os poderes e noturno os fracassos. É deveras interessante que o entrevistado estabeleça a vinculação de tal imagem à imagem do cientista que, conforme Cirlot (1984, p.477), pode ser comparado aos sábios, e, dentre eles ao sábio superior se encontra no cume da montanha e “dirigem quase sem agir a ordenação da vida”.

A análise dos dados **P3** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O orientador não está fisicamente presente na cena (tal como um *deus ex machina* que paira sobre a cena e intervém amarrando as pontas soltas do processo), apesar de ter esclarecido que sua participação é ajudar o aluno a passar por todas as fases. Ele retrata o processo de orientação começando com a transformação do orientando quanto à coragem, a energia e o ânimo ao iniciar a pós-graduação.

O aluno se arma com a espada, simbolizando sua bravura e coragem no decorrer da pesquisa, bem como para estar preparado para as angústias, os medos e as dificuldades representadas pelo monstro. Essa é chamada pelo orientador de uma fase inicial que remete ao curso das disciplinas já que ele chega à casa representada na imagem como segurança e o conhecimento aprendido, simbolizando o ser interior, a sabedoria, de acordo com o desenho e os simbolismos, essa fase de aprendizado do aluno é mais fechada, a casa não possui janelas, significando um aprendizado autônomo por parte do orientando.

A fase cíclica pode-se fazer uma analogia ao ingresso do orientando no laboratório, as orientações, a qual é de integração do movimento no espaço no decorrer do tempo que culmina em alterações da forma ou condição da pessoa (aprendizado), sendo assim é crucial para o orientando lutar contra os fatores que o levariam à desistência da pesquisa, representada pela queda (morte) – e a qual ele deve evitar já que, rejubila-se o orientador, apesar de saber que existe ele nunca presenciou. O orientador parece dizer aos seus orientandos tal qual um pai severo: não será você a me decepcionar, não é? Superado o risco de morte, a continuidade

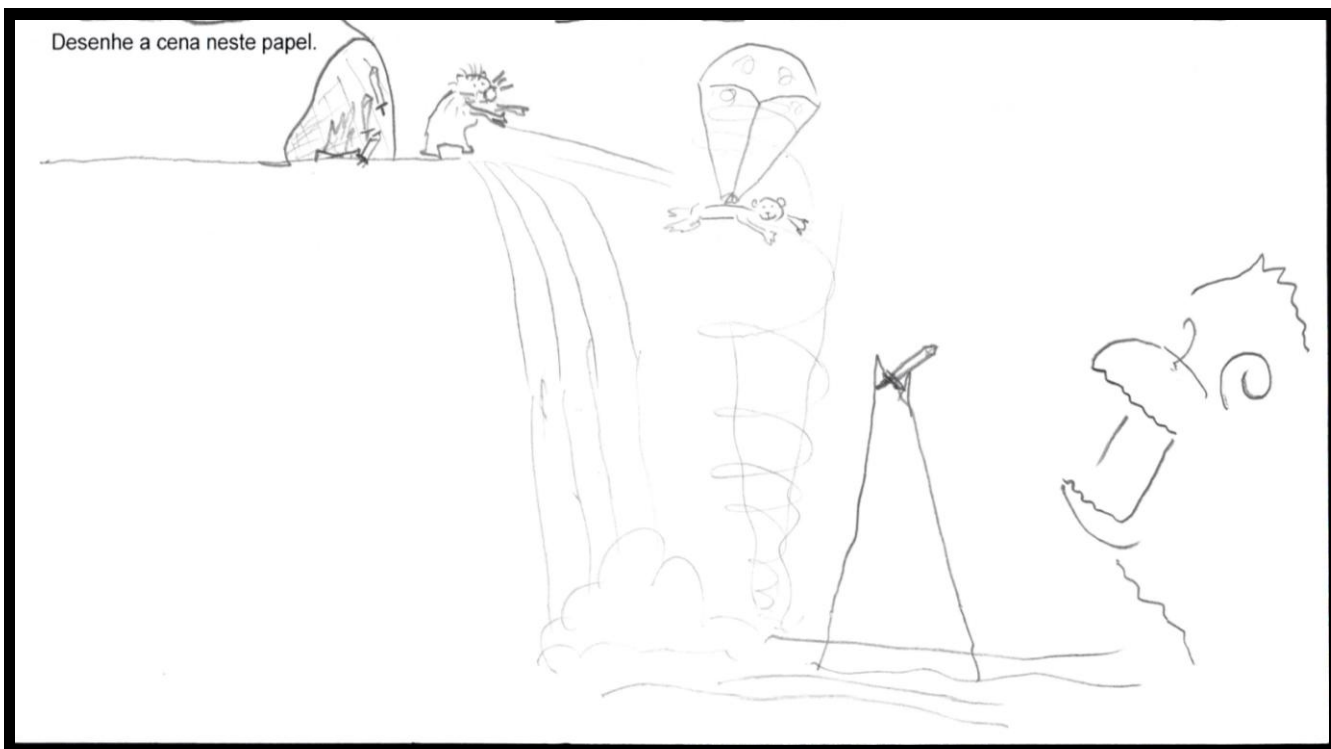


do processo é representada pelo copo cheio de água que simboliza a fertilidade que banha a planta da vida, fazendo nascer um novo pesquisador, essa fase de transformação é comparada ao camaleão o qual simbolicamente tem pouca personalidade, é bajulador; observador e vaidoso, bem como precavido nas tomadas de decisões, e possui uma bipolaridade por reunir poderes e fracassos.

Essa analogia ao orientando, pode ser interpretada, caso se opte por um viés positivo, como remetendo às varias personalidades de diferentes alunos, pois alguns tornam-se mais dependentes, outros muito vaidosos, pensam em suas tomadas de decisão e ao final do processo chegam com o aprendizado obtido através dos fracassos naturais acontecidos dentro do processo, e com o “poder da sabedoria” adquirida a partir dessas quedas pode tornar-se um pesquisador, um sábio cientista se encontra no cume da montanha, ou seja, que alcança de fato o patamar mais alto em sua formação pós-graduada.

A análise da cena de P3 conduz à interpretação de um **Microuniverso mítico de estruturação defeituosa do tipo não-estruturado verdadeiro** com tendência ao místico, uma vez há fragmentação dos símbolos, os quais tornam-se passíveis de entendimento somente com a descrição dos elementos, reforçando a ideia de um imaginário com estrutura “defeituosa”. Não é evidente nas imagens pictoricamente registradas uma coerência mítica sem que tenha acesso à narrativa do entrevistado, o que reforça a ideia de um imaginário com estrutura “defeituosa”.

### 5.2.4 O imaginário simbólico no universo de A1



**FIGURA 5:** Cena idealizada por A1. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A1.

Descrição da cena:

“Eu sou o macaco. Sendo treinado pro um leão. Meu destino é conhecer o interior de um monstro. O leão leva o fogo para forjar espadas. Mas não me dá uma espada de bandeja: eu preciso conquistá-la. Como? Usando o que a natureza oferece como perigo para me preparar e subvertendo as dificuldades em vantagens. É uma aventura boa, no fim das contas, como essas pessoas que pagam pra ir em parques de diversões e viver perigos. Mas esse perigo é incontrolável e por isso estimulante.”

#### QUADRO 20 Questionário AT-9: A1

<b>Elementos essenciais</b>	<b>A queda voluntária em direção ao perigo.</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	O elemento cíclico e a água. Não têm função essencial na representação, podia ser espinhos por exemplo.

<b>Como acaba a cena</b>	Passando pelo monstro sem destruí-lo, apenas usando da curiosidade que ele oferece, e partindo pra outro.
<b>Sua participação</b>	Eu procuro ver o que eu posso contar sobre o monstro para o leão, algo que ele ainda não sabia.

**FONTE:** Dados da pesquisa.

### QUADRO 21 Dados sintéticos do AT-9: A1

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	A queda do macaco e da água	Uma dificuldade na aventura (percurso todo)	A decisão de trabalhar com ciência
<b>Espada</b>	Espada	Armas para enfrentar o monstro com segurança	Minha preparação pelo orientador para a vida científica
<b>Refúgio</b>	Caverna	Lugar onde se fazem as espadas	Local de conversas com o orientador, privado
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro enorme que nem sabe se é monstro mesmo	Objeto despertador de curiosidade	Os objetos de investigação científica e o próprio trabalho público, na comunidade
<b>Algo Cíclico</b>	Tufão	Ameaça que se torna auxiliar	Todas as adversidades e dificuldades que são importantes para a

			maturidade
<b>Personagem</b>	Macaco e o Leão	São os seres ativos da história	Eu e o orientador, respectivamente
<b>Água</b>	Queda d'água	Ameaça que se torna auxiliar	Todas as adversidades e dificuldades que são importantes para a maturidade
<b>Animal</b>	Macaco e Leão	São os seres ativos da história	Eu e o orientador, respectivamente
<b>Fogo</b>	Fogo na caverna	Fenômeno natural dominado para construir as espadas	O conhecimento prévio do orientador

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de A1 permitiu constituir a seguinte análise:

O macaco e o leão voltam a serem utilizados como metáforas, lembrando o que foi anteriormente dito, o primeiro é símbolo de força interior, sombra, atividade inconsciente, sendo visto também de duas maneiras, como preguiçoso e, ao mesmo tempo, forte o suficiente para ser uma ajuda ao outro, Cirlot (1984). Já o leão simboliza o poderoso, soberano, luminoso, “ele é a própria encarnação do poder, da sabedoria, da justiça por um lado, por outro lado, o excesso de orgulho e confiança em si mesmo, faz dele símbolo do pai, mestre, soberano” pode ser tanto admirável quanto insuportável, Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 538).

Ainda conforme Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 212-217) a caverna simboliza o útero materno, renascimento, “lugar da identificação, ou seja, processo

de interiorização psicológica, segundo o qual o indivíduo se torna ele mesmo, e consegue chegar a maturidade”.

O simbolismo do fogo como elemento de transformação não precisará ser aqui explicitado por já ter sido feito anteriormente, o mesmo procedimento será seguido em relação à água, à espada, à queda, ao monstro, ao ciclo e outros elementos muito recorrentes já citados. Esses simbolismos, para não cansar o leitor, serão tratados mais ostensivamente apenas quando houver a introdução de um dado novo.

Nesse sentido, a água, representada aqui sobre a forma de cachoeira recebe, em Chevalier; Gheerbrant (1988), a caracterização de símbolo da impermanência, ou de exacerbar a característica de permanecer, mas jamais continuar a mesma. Dentro desse raciocínio, para (Chevalier; Gheerbrant, 1988), o voo simboliza a busca da harmonia interior, ultrapassagem de conflitos, uma ascensão no plano dos pensamentos, já o vento é sinônimo de sopro e desempenha um papel de apoio e equilíbrio ao mundo.

Diante da análise, entende-se que este protocolo evidencia o microuniverso mítico do tipo heroico integrado, uma vez que segundo Durand, Y. (1988, p. 83) “os nove elementos participam todos funcionalmente e/ou simbolicamente ao tema heróico”.

A análise dos dados **A1** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O processo de orientação para o A1 tem como ideia central o voo, representando a busca de novos conhecimentos e superação de conflitos, angústias do decorrer da pesquisa. O orientador, um dos elementos do par ativo da história, é representado pelo leão que, simbolicamente, é descrito como símbolo de luz e sabedoria, é representado como “O” personagem, ao lado do orientando, o outro elemento ativo da história, que se representa como o macaco.

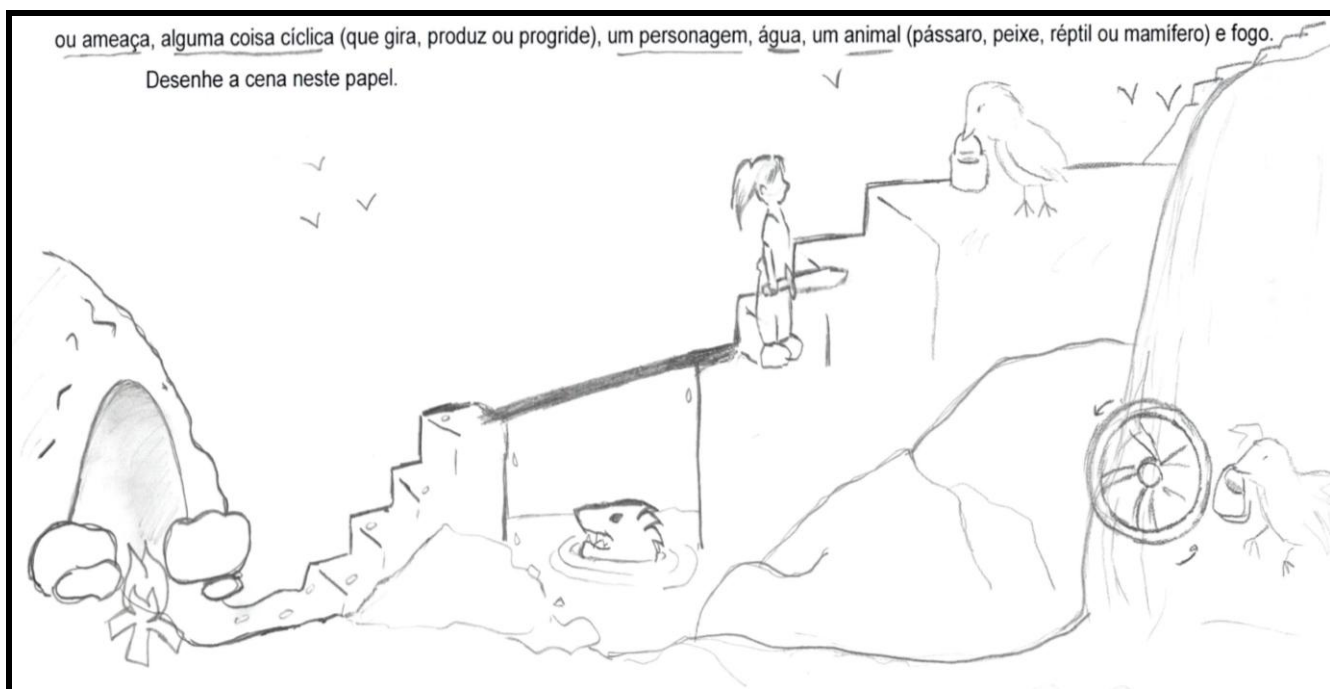
Se considerarmos o caráter metafórico da imagem e o relato de A1, seu esforço para contar ao leão/orientador algo que ele ainda não sabia sobre o monstro é uma interessante representação do desejo de contribuir para a pesquisa através

do compartilhamento de informações com o orientador. O fogo remota à transformação que ocorre na caverna símbolo do útero materno, do renascimento e do espaço a partir do qual se alcança a maturidade e é utilizado para representar a orientação individual, o aprendizado e as fontes de informação passadas pelo orientador, o compartilhamento de informação simbolicamente representadas pelas espadas que indicam esse poderio do conhecimento aprendido, estímulo e preparação para a pesquisa.

A queda d'água são as correntes de força que necessitam serem dominadas, as angústias e os novos aprendizados, já o vento oferece apoio e equilíbrio, propiciando a maturidade na pesquisa para enfrentar os desafios (monstros) da investigação científica para finalizar o trabalho de pesquisa, sentindo-se preparado para novas pesquisas.

De acordo com o observado nos dados coletados a partir do protocolo e dos depoimentos de A1 pode-se descrever como, **Microuniverso mítico do tipo heroico descontraído**, o micro universo em que ele se insere, uma vez que ele imagina o momento que irá partir de seu treinamento para a conquista da espada e, posteriormente, para o enfrentamento do monstro de uma maneira a transitar do místico ao heroico. O monstro existe e está presente, porém provisoriamente afastado. Há uma convivência integrada dos universos místico, seu preparo e treinamento, e do heroico, afastado (conquista da espada e mergulho nas entranhas do monstro em busca de conhecimento). Não há uma vitória acabada, e sim um movimento em busca de solução: o término da pesquisa, sua possível contribuição ao orientador e, finalmente, a defesa.

### 5.2.5 O imaginário simbólico no universo de A2



**FIGURA 6:** Cena idealizada por A2. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A2.

Descrição da cena:

“A figura representa um caminho. A personagem sai de seu abrigo e tem que percorrer esse caminho, que é uma subida sobre um rio, até a primeira queda de uma cachoeira, onde os pássaros vivem. A personagem possui uma espada para conseguir chegar até lá, e no caminho passa por uma ponte estreita sobre uma queda e tem que se equilibrar. Os pássaros estão mais próximos à água e oferecem água para a personagem. Também cuidam de uma roda d’água que gira com a queda da cachoeira. No final há outro caminho que a personagem precisará subir com os pássaros.”

#### QUADRO 22 Questionário AT-9: A2

<b>Elementos essenciais</b>	<b>Água, personagem, pássaro</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	O fogo, não achei um papel para ele
<b>Como acaba a cena</b>	Com uma pausa a beira da cachoeira, mas com um

	caminho para prosseguir
<b>Sua participação</b>	Eu estou andando no caminho

FONTE: Dados da pesquisa.

### QUADRO 23 Dados sintéticos do AT-9: A2

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Um buraco no meio do caminho	Parte difícil de contornar	As dificuldades na hora de escolher o orientador
<b>Espada</b>	Espada da personagem	Ajudar a personagem percorrer o caminho	O conhecimento prévio e a base acadêmica
<b>Refúgio</b>	Caverna no início do caminho	Ser o ponto de partida do caminho	A graduação
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro no rio	Ser o perigo caso a personagem caia no buraco	Desânimo, cansaço diante da dificuldade do meio acadêmico
<b>Algo Cíclico</b>	Roda d'água	Produz energia com a água da cachoeira	A produção de conhecimentos e trabalhos pelos acadêmicos



<b>Personagem</b>	Uma menina no caminho	Estar sujeita a prosseguir no caminho	Eu
<b>Água</b>	O rio e a cachoeira	Ser o contexto do desenho	A natureza [...] da qual tiramos informações
<b>Animal</b>	Pássaro	Vive no alto do caminho e cuida da roda d'água	Orientadores
<b>Fogo</b>	Fogueira	Calor no refúgio	O relativo conforto na graduação

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de A2 permitiu constituir a seguinte análise:

A2 inicia a cena com a saída da caverna. Essa caverna pode ser tomada como uma simbolização da proteção e do conforto e remete ao útero materno: um lugar de nascimento e, no caso, da iniciação para um novo nascimento, “lugar da identificação, ou seja, processo de interiorização psicológica, segundo o qual o indivíduo se torna ele mesmo, e consegue chegar a maturidade” (Chevalier; Gheerbrant, 1988, p. 212-217). O fogo, agente de transformação e ao mesmo tempo bem estar, é (mesmo que A2 diga não ter encontrado função para ele) colocado aí evidenciando uma possível saída da “zona de conforto”.

A subida, conforme Chevalier; Gheerbrant (1988), é símbolo de interiorização. Ainda para esses autores a escadaria simboliza progressão para o saber, ascensão para o conhecimento e transformação. A ponte tem o significado místico de ligar o sensível e o supra-sensível, e simboliza, conforme Cirlot (1984), a mudança, o desejo de mudança, a passagem de um estado (de vida, do ser) a outro,

ao passo que demonstra também o medo, a angústia de cair “no” monstro e não ter o acesso ao “tesouro”, remetendo, ainda, ao equilíbrio diante as dificuldades.

O rio, símbolo da fertilidade e a irrigação da terra (Cirlot, 1984) deve ser transposto e é o motor da roda d’água e a fonte da água que irá aplacar a sede de A2/personagem. O pássaro, que simboliza o “mensageiro”, é um símbolo da comunicação, um símbolo de força e da vida na arte africana (Chevalier; Gheerbrant, 1988). Esses mensageiros são guardiões da roda d’água e oferecem apoio e companhia à personagem durante a jornada. Já a cachoeira, símbolo da impermanência da mutação (Chevalier; Gheerbrant, 1988), se conecta ao rio (fonte) de onde o pássaro retira a água que oferece para a personagem estabelecendo uma espécie de comunicação com conteúdos dinâmicos e constantemente renovados em prol da “fertilidade” acadêmica de A2.

Esse processo dinâmico é evidenciado pela roda que, como já dito antes, representa a evolução do universo e da pessoa, se refere do mundo que virá a ser, da criação contínua em relação com o simbolismo da água que acompanha a personagem por todo o trajeto. Para Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 15) as águas simbolizam três temas a vida, a purificação e a regenerescência e representam a “infinidade dos possíveis, contêm todo virtual, todo informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção”. A água, relembre-se aqui, simboliza o princípio e o fim das coisas da terra, Cirlot (1984, p. 62).

A análise dos dados **A2** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O caminho do processo de orientação de A2 parte da caverna, simbolizando o processo (busca) rumo a para novo nascimento e em uma nova condição por meio da pesquisa, tendo o fogo, que pode queimar, mas que cozinha e transmuta, como agente de transformação para esse caminho. A subida da escadaria simboliza a interiorização do conhecimento que pode ser identificado como o curso das disciplinas da pós-graduação.

A passagem pela ponte, com a ameaça do monstro evidencia as angústias, incertezas, ameaças que por ventura podem ter surgido no início da

pesquisa de campo, mas culmina com a passagem para um novo estágio de conhecimento.

O pássaro, na figura “dos orientadores” (termo originalmente colocado no plural) é o mensageiro, símbolo da comunicação, do compartilhamento de informações, que dá a água, o "alimento" ao orientando, remetendo às orientações, as quais o irão fertilizar durante o desenvolvimento da pesquisa. O pássaro/orientador “vive no alto do caminho e cuida da roda d’água” sendo esta simbolizando a produção de conhecimento, ou seja, o orientador tem uma visão mais abrangente, mais conhecimento e cuida/guia o a evolução do orientando enquanto pesquisador (de novo o motivo do guia da alma).

A partir do protocolo e dos depoimentos de **A2** observa-se o **Microuniverso mítico heroico descontraído**, pois o personagem está com sua espada, mas não luta, entretanto sente-se ameaçado por um monstro no rio, e para prosseguir no caminho é preciso passar pela ponte estreita (obstáculo). Neste protocolo o personagem se espelha no pássaro/aprendizagem/orientador para chegar ao final e seguir com ele.

### 5.2.6 O imaginário simbólico no universo de A3



**FIGURA 7:** Cena idealizada por A3. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A3.

### Descrição da cena:

“No começo, saindo da nossa zona de conforto e tentarmos coisas novas, prontos pra desvendar o mundo, mas sem nenhum conhecimento de como ele é que é. Até encontrarmos um caminho que queiramos prosseguir [que é a trilhazinha]. Quando estamos nesse caminho a ser trilhado precisamos de ajuda pra ser guiados, pois a rota não é tão clara. Em um processo de ida e volta passamos a compreender melhor a situação em que estamos, e com isso conseguimos ter uma ideia melhor daquilo que queremos. Com esse novo conhecimento surge um momento onde há informações conflitantes, opiniões divergentes e um lado há sempre de ceder [O lado que cede é sempre o lado mais fraco]. E com isso a fé depositada nas opiniões e ideias se perdem, passamos a ver que a palavra não é mais “A palavra”, mas meramente uma opinião. E nesse momento finalmente percebemos que estamos livres para pensar por si próprio. Ainda temos um caminho a ser seguido, mas esse caminho não continua a ser traçado, predeterminado, para nós, e sim desemboca em um horizonte de possibilidades. Onde já não temos mais receio do novo mundo como no começo, e sim estamos dispostos a fazer novas descobertas.”

### QUADRO 24 Questionário AT-9: A3

<b>Elementos essenciais</b>	<b>Abrigo, espada, cíclico, personagem, água, pássaro, fogo, monstro</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	Queda. Apesar de nos abrir os olhos, o faz um tanto prematuramente
<b>Como acaba a cena</b>	Eu não acabo, ela continua nessa nova jornada
<b>Sua participação</b>	O personagem principal. Trilho o caminho

**FONTE:** Dados da pesquisa.

### QUADRO 25 Dados sintéticos do AT-9: A3

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Conflito com o orientador	Perceber que não há verdade absoluta	Queda do personagem no precipício
<b>Espada</b>	Espada	Proteção contra situações adversas	Receio
<b>Refúgio</b>	Casa	Abrigar-nos enquanto não estamos prontos	Conforto
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro	Causar conflitos	Discussão
<b>Algo Cíclico</b>	Reuniões	Gerar ideias	Reflexão
<b>Personagem</b>	Eu	Trilhar o caminho	Conhecimento
<b>Água</b>	Rio / mar	Guiar novo rumo	Novas probabilidades
<b>Animal</b>	Pássaro	Enxergar o novo mundo	Liberdade
<b>Fogo</b>	Fogueira	O que conseguimos fazer sozinhos	Novo conhecimento

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de **A3** permitiu constituir a seguinte análise:

A casa, conforme já explicado, simboliza o ser interior (segundo Chevalier; Gheerbrant, 1988), já para Cirlot (1984, p. 142-143) seu simbolismo está ligado ao continente da sabedoria, à própria tradição (no sentido, portanto, de sabedoria tradicional), há ainda uma identificação com o corpo e o pensamento

humano, pois sua fachada simboliza a personalidade, a máscara, o manifesto do homem, o teto tem analogia com a cabeça humana. A saída da zona de conforto da vida “familiar” rumo a uma nova vida em busca de sabedoria.

O Cíclico simboliza a integração do movimento no espaço, decorrer do tempo e alterações de forma ou condição (Cirlot, 1984) na fala de A3 colocado como representando as reuniões no seu processo de orientação. A queda, segundo Cirlot (1984), é um processo dramático que pode culminar em morte (especialmente se acontece de forma inesperada/prematura). Esse é o elemento que A3 gostaria de eliminar, justamente por entender que essa queda (no seu caso um conflito com o orientador e para o qual ele não se sentia preparado) aconteceu prematuramente.

O pássaro (relembre-se: mensageiro, símbolo da comunicação, símbolo de força e da vida – Chevalier; Gheerbrant, 1988) - parece evoluir como fruto/conseqüência desse embate e é representado abaixo da queda e junto ao rio/mar, como visto símbolo de fertilidade e que abre para A3 a possibilidade de trilhar novos rumos (morte e renovação segundo Chevalier; Gheerbrant, 1988). Por fim, o fogo, agente de transformação (Cirlot, 1984), simbolizando o novo conhecimento aparece a margem desse rio/mar como se fora a conseqüência de um processo solitário de descoberta.

A análise dos dados **A3** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O orientando inicia a descrição do seu processo de orientação com a saída de casa (zona de conforto), a qual simboliza sabedoria, o conhecimento prévio, indicando o início da pesquisa. Em seu percurso ele usa a espada como um símbolo do poderio e bravura que julga possuir para enfrentar as dificuldades e seguir o caminho da pós-graduação.

As orientações, representadas pelo movimento cíclico, configuram as trocas de informações com o orientador, simbolizando a alteração da condição de ativo para passivo e de volta para ativo (onde A3 imaginava originalmente que teria espaço para expressar as suas percepções), entendida como o aprendizado do orientando sobre si e sobre a personalidade do seu orientador. A presença do monstro que tem a função de causador de conflitos (o que o conecta diretamente

com o seu orientador) e se conecta aos sentimentos derivados dos percalços do processo de orientação (medos e angústias). Já a queda, originada dessas discussões e conflitos de ideias com o orientador, não culmina na morte (desistência) do orientando – em que pese o desejo do orientando de querer eliminá-la, pois “apesar de nos abrir os olhos, o faz um tanto prematuramente” – mas sim tem a função preciosa de fazê-lo “perceber que não há verdade absoluta”.

O pássaro, que representa a força e a vida, a continuidade da pesquisa do orientando é apresentado próximo do rio/mar e do fogo como a indicar que esse momento de transformação, evolução enquanto pesquisador, o alçou a novas alturas vislumbrando novas possibilidades.

Diante da análise de **A3** percebe-se a presença de um **Microuniverso mítico Sintético do tipo duplo universo existencial diacrônico – DUEX Diacrônico**, demonstrando cenas sucessivas de vida pacífica, saída do orientando da zona de conforto, rumo ao combate representado pelo complexo queda/orientador/monstro (a quem ele tem que ceder provisoriamente e recuar até ganhar forças para seguir em frente) e seguir vitorioso (já que A3 não desistiu). Após esse momento o orientando se reergue transformado dando continuidade ao seu trajeto com liberdade e utilizando o conhecimento adquirido nesse processo. Ele passa tanto pelo universo heroico como o místico ao vivenciar os 3 episódios.

### 5.2.7 O imaginário simbólico no universo de A4



**FIGURA 8:** Cena idealizada por A4. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A4.

Descrição da cena:

“O começo da pesquisa foi muito difícil, pois eu ainda não sabia se aquela área que escolhi era realmente a área que eu gostaria de trabalhar. Então foi realmente como subir uma montanha, sem saber ao certo o que encontrar lá no topo. Eu escolhi uma pessoa (meu orientador) para me guiar nessa escalada, mas quando fiz essa escolha eu achei que ele subiria junto comigo. Mas durante o caminho percebi que ele ficou na base da montanha só ditando as ordens.

O meu verdadeiro monstro sempre foi eu mesma, com meus medos e aflições. Sempre com medo de fracassar e cair e não conseguir chegar até o fim. Durante esse tempo contei com minha família, meu namorado e amigos que sempre me deram força pra prosseguir. Mesmo não vendo meus pais todo dia, pelo telefone ou internet eles conseguiram me manter firme. Minha liberdade estava com meu namorado, que era a pessoa que eu podia contar tudo, sem medo e que sempre me ouvia.”



**QUADRO 26 Questionário AT-9: A4**

<b>Elementos essenciais</b>	<b>Montanha, o monstro, o guia, os pássaros, o sol</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	A água, porque não precisaria ser o mar, poderia ser qualquer outro lugar
<b>Como acaba a cena</b>	Com eu ainda subindo a montanha
<b>Sua participação</b>	Eu aprendo a subir a montanha

**FONTE:** Dados da pesquisa.

**QUADRO 27 Dados sintéticos do AT-9: A4**

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Pelas pedras na montanha	Elas te ensinam a cair e levantar	As dificuldades de se pesquisar
<b>Espada</b>	Pelo orientador	Comandar, orientar	A orientação que recebi até o momento
<b>Refúgio</b>	O mar	Me deixar respirar	As vezes que precisei parar e pensar para poder retomar a rotina
<b>Monstro Devorador</b>	Pelo balão de pensamento	Me confundir, desorientar	Todas as vezes que pensei se era isso mesmo que eu

			queria
<b>Algo Cíclico</b>	Meus pensamentos	Fazer refletir, amadurecer	Meus medos, angústias, alegrias
<b>Personagem</b>	A menina subindo a montanha	Aprender, ensinar, pesquisar	Todo o meu processo na vida acadêmica
<b>Água</b>	O mar	Meu refúgio	Minha válvula de escape
<b>Animal</b>	Os pássaros	Companheiro, amigo, conselheiro	Meu namorado na minha vida
<b>Fogo</b>	O sol	Ser minha força, meu guia na vida	Meus pais que sempre estão ao meu lado

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de **A4** permitiu constituir a seguinte análise:

A cena descrita por A4 tem como ideia central a subida da montanha. A verticalidade da montanha simboliza morada dos deuses e objetivo da ascensão humana, próxima do céu, é símbolo de segurança, representa ainda as noções de estabilidade e imutabilidade e até pureza, “a elevação é um progresso no sentido de conhecimento” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 616), esse é um elemento essencial, simbolizando o aprendizado e a trajetória acadêmica do estudante.

A nuvem, ainda que não descrita em nenhuma representação, simboliza a transformação pela qual o sábio deve passar, bem como a metamorfose viva (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988, p. 648). O sol, evocado por A4 como uma representação dos seus pais, é visto como “a luz irradiada é o conhecimento

intelectivo, o próprio sol é a inteligência cósmica, assim como o coração é, no ser, a sede da faculdade do conhecimento” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988 p. 837) e tem a função de ser guia/luz e força.

A espada símbolo de bravura e poderio (Chevalier; Gheerbrant,1988) é dada à figura humana a qual segundo Cirlot (1984) simboliza o “mensageiro do ser”, cena esse elemento é representado pelo orientador que, entretanto, fica na base e não sobe a montanha junto com o orientando e limitando-se a enviar orientações a distância.

O cíclico e o monstro, curiosamente, representam o pensamento, o elemento cíclico simboliza a integração do movimento no espaço, decorrer do tempo e alterações de forma ou condição (Cirlot,1984), a “fusão” destes dois elementos remetem a conflitos de ideias, medos, angústias, a um “desorientar” e ao mesmo tempo à reflexão e ao amadurecimento.

A pedra, “símbolo do ser, da coesão e da conformidade consigo mesmo”, para Cirlot (1984, p.451) é, para Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 696), junto com o homem a representação de “um movimento duplo de subida e de descida”, que simboliza, ainda, a aquisição da sabedoria, por seu papel de ensinar a “cair e levantar” e, narrativa de A4, corporificam as dificuldades da pesquisa.

O pássaro/namorado, como já foi visto, é um símbolo de força e vida (Chevalier; Gheerbrant, 1988) e tem o papel de companheiro, oferecendo guarida à personagem. Já o mar, conforme explicado (Cirlot, 1984), simboliza o “agente transitivo e mediador entre o informal (ar, gases) e o formal (terra, sólido)” é considerado fonte de vida e simboliza o refúgio ao qual A4 recorre para recuperar as suas energias. Ainda segundo A4, ele poderia ser o elemento a ser eliminado “porque não precisaria ser o mar, poderia ser qualquer outro lugar” – desde que, poder-se-ia completar – os pais, amigos e o namorado estivessem lá.

A análise dos dados **A4** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

O processo de orientação descrito por A4 acontece na subida de uma montanha, a qual vislumbra chegar ao cume em busca de estabilidade e do

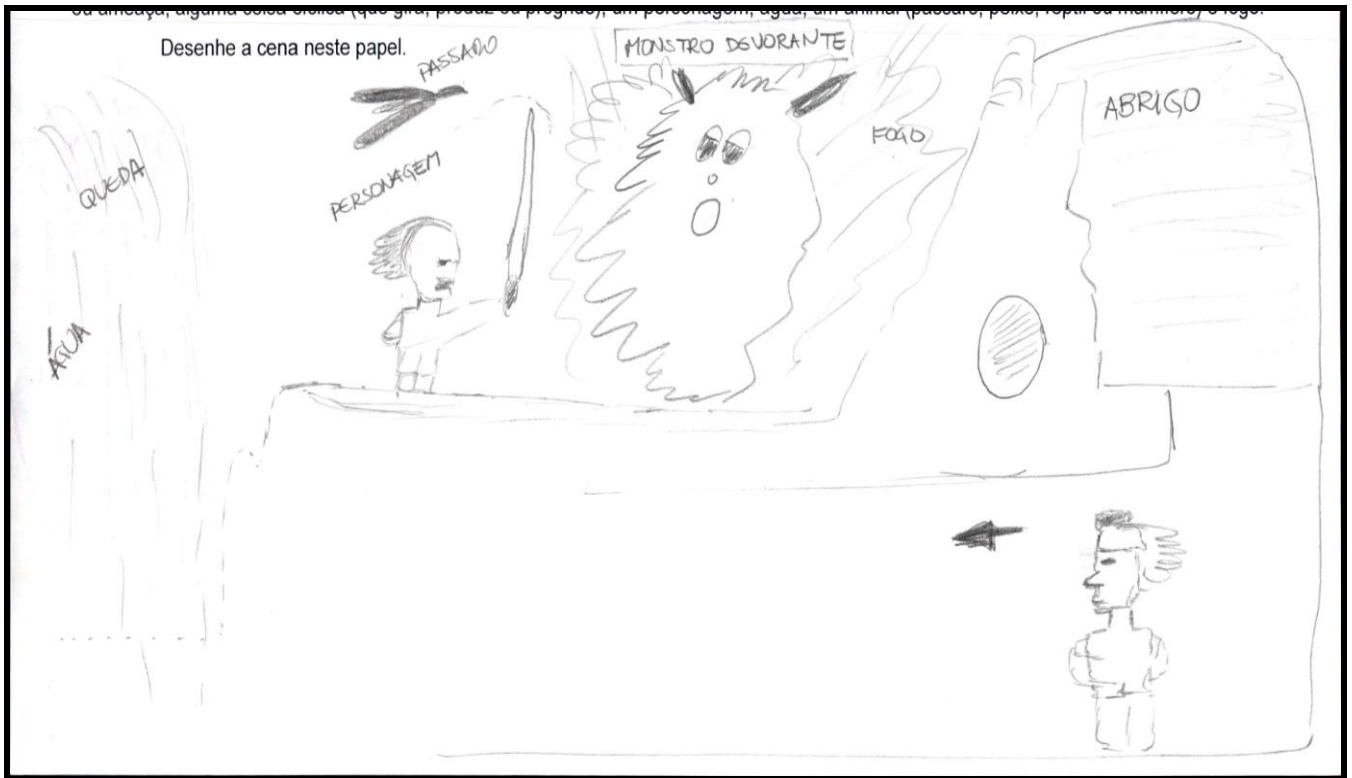
progresso do seu conhecimento. As nuvens, ainda que não descritas, são símbolos de transformação pela qual o orientando irá passar. O sol, representando o fogo, irradia o conhecimento intelectual, o apoio psicológico da família na busca de novos conhecimentos pelo orientando.

A espada símbolo de bravura e poderio foi dada a figura humana, mensageiro, representada pelo orientador remetendo à confiança de quem vai dar as coordenadas do caminho, a orientação recebida, mas que ao mesmo tempo remete a uma sensação de abandono “eu achei que ele subiria junto comigo. Mas durante o caminho percebi que ele ficou na base da montanha só ditando as ordens”, indicando certo isolamento do orientando e um distanciamento em relação ao orientador.

O pensamento como cíclico e monstro retratam as angústias vividas, os medos, as dúvidas, assim como as reflexões e também as alegrias durante a pesquisa. A pedra, representando as quedas e as dificuldades, promovem a coesão do pensamento e a sabedoria, o aprendizado diante das dificuldades. O mar e os pássaros, respectivamente, refúgio e companhia representam a força, a motivação para continuar a pós-graduação.

Diante da análise de **A4** percebe-se a presença de um **Microuniverso de estrutura Mística do tipo místico integrado**, uma vez que “os nove elementos se integram funcionalmente ao tema místico realizado por uma constelação simbólica perfeitamente isomorfa” (DURAND, Y. 1988: 93). Há uma uniformidade entre o espaço e atmosfera, pois o monstro e a espada são eufemizados pela desfuncionalização, já que a espada fica distante do herói e o monstro é simbolizado em forma de pensamento, entretanto não deixam de ser perturbadores.

### 5.2.8 O imaginário simbólico no universo de A5



**FIGURA 9:** Cena idealizada por A5. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A5.

#### Descrição da cena:

“Guerrilheiro fugindo de uma guerra desceu por uma queda de água e escapou em uma região montanhosa. Na região havia um pássaro que passou a acompanhar o guerrilheiro. O pássaro sempre tinha uma visão que o guerrilheiro não tinha. Apesar de muita força e a espada, o guerrilheiro sempre escolhia o caminho cheio de ameaças.

Sendo assim um certo dia o guerrilheiro firmou um acordo com o pássaro e o pássaro passou a guiar o guerrilheiro e o levou a um abrigo. O guerrilheiro descobriu que sozinho ele jamais chegaria ao abrigo, ele seria facilmente devorado pois escolheria o caminho aparentemente mais fácil, entretanto este teria mais obstáculos.

Ao sair do abrigo o guerrilheiro descobriu que não se foge de uma batalha sozinho, sempre tem a participação de outros elementos e passou a ser um indivíduo diferente.”

QUADRO 28 Questionário AT-9: A5

<b>Elementos essenciais</b>	<b>O guerrilheiro, pássaro, abrigo, fogo/monstro</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	Fogo: porque o fogo faz parte do caminho cheio de trevas, e o monstro também representa esse caminho
<b>Como acaba a cena</b>	O guerrilheiro passa a ser um indivíduo diferente
<b>Sua participação</b>	O guerrilheiro que apesar de possuir a espada e força, não tem a visão do pássaro

FONTE: Dados da pesquisa.

QUADRO 29 Dados sintéticos do AT-9: A5

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>	Cachoeira	Levar o guerrilheiro no encontro do pássaro	A vida
<b>Espada</b>	Elemento que o guerrilheiro segura	Ajudar o guerrilheiro a vencer a batalha	Trabalho do orientando
<b>Refúgio</b>	Abrigo	Dar suporte ao guerrilheiro	Pesquisa
<b>Monstro Devorador</b>	Monstro de fogo que está no caminho do guerrilheiro	Fazer o guerrilheiro ver seus pontos fracos	As dificuldades encontradas na vida acadêmica

<b>Algo Cíclico</b>	Porta do abrigo	A porta que protege o guerrilheiro	O ciclo da pesquisa sempre para cada resultado podemos ter um recomeço
<b>Personagem</b>	O guerrilheiro	Vencer a batalha	Aluno/orientando
<b>Água</b>	Água da cachoeira	Renovar, sempre será diferente	Uma nova oportunidade
<b>Animal</b>	Pássaro	Guiar o guerrilheiro	Orientador
<b>Fogo</b>	Fogo no monstro	Dificultar o caminho do guerrilheiro	Os desafios da pesquisa

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de **A5** permitiu constituir a seguinte análise:

O guerreiro descrito por A5 simboliza, segundo Chevalier; Gheerbrant (1988), a conquista, a viva força, os frutos do conhecimento, já a guerra (da qual o personagem foge) tem a “imagem da calamidade universal, do triunfo da força cega” (Chevalier; Gheerbrant, 1988, p. 481) e que, aterradora, tem a função descrita na cena de obrigar o guerrilheiro a se envolver em uma nova batalha a qual ele deveria vencer utilizando o símbolo de poderio e bravura, Chevalier; Gheerbrant (1988), a espada.

A cachoeira, que aqui aparece como um portal entre o lugar da guerra e o novo local onde a peripécia do personagem se desenrola, é descrita em Chevalier; Gheerbrant (1988) como símbolo da impermanência, da renovação, do início da caminhada do guerrilheiro/orientando que sai de um lugar difícil e caminha em busca de novas oportunidades por meio da pesquisa. O pássaro/mensageiro/orientador, símbolo da comunicação (Chevalier; Gheerbrant, 1988), “sempre tinha uma visão que

o guerrilheiro não tinha. Apesar de muita força e a espada, o guerrilheiro sempre escolhia o caminho cheio de ameaças”. Essa narrativa denota que, mesmo com toda vontade em caminhar sozinho do guerrilheiro/aluno, a presença do orientador foi fundamental.

O monstro provoca que medo e obriga herói a se esforçar (Chevalier; Gheerbrant, 1988) aparece aqui envolto em fogo, agente de transformação Cirlot (1984), e se torna o prenúncio de uma ameaça. Esse é o momento em que “o guerrilheiro firmou um acordo com o pássaro e o pássaro passou a guiar o guerrilheiro e o levou a um abrigo”. Em outras palavras, com a ajuda do orientador o orientando foi conduzido a encontrar um lugar na vida acadêmica.

Conforme Chevalier; Gheerbrant (1988, p. 212-217) a caverna simboliza o útero materno, renascimento, “lugar da identificação, ou seja, processo de interiorização psicológica, segundo o qual o indivíduo se torna ele mesmo, e consegue chegar a maturidade”. Essa imagem, somada ao cíclico – a integração do movimento no espaço, no decorrer do tempo e nas alterações de forma ou condição (Cirlot, 1984), evidenciam a transformação possivelmente resultante das orientações e o aprendizado do orientando.

A análise dos dados **A5** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

Na história contata, A5 percebe sua vida (tanto a progressiva quanto a vivida durante a pós-graduação) como uma guerra, o atravessar de uma situação de calamidade. A chegada pela cachoeira o introduz na história quase como tendo “parido” nesse novo mundo – evidenciando de forma intensa a percepção das mudanças na vida do guerrilheiro/orientando. Embora a queda d’água simbolize a força, e sugira que ele já detém um conhecimento - pode-se fazer uma analogia deste ao conhecimento trazido da graduação - indicando que orientando tenha iniciado o processo com a ideia de que ele poderia caminhar sozinho. É possível fazer uma analogia desse início da cena e sua descrição com a metáfora do depoente quando comparou seu processo de orientação a uma plantação: “na verdade eu vejo uma sementinha muito imatura que tipo assim, talvez perdeu muito tempo com coisas, tipo assim invés de focar direto, qual que é o objetivo, vou seguir



essa linha, vou pesquisar tal artigo. No início eu pesquisei muita coisa, olhei muita coisa que não era bem o que eu precisava e só hoje eu enxergo isso”. Essa descrição aponta para a visão de um início em que o orientando tentou ser mais independente do orientador e que, entretanto, acabou perdendo tempo.

Ao dizer não possuir a visão do pássaro/orientador o aluno evidencia a importância e o reconhecimento da companhia do orientador, seus conhecimentos e sua segurança. Somente com a ajuda do orientador é que o aluno sentiu-se fortalecido para enfrentar o mostro rodeado de fogo (o seu “batismo de fogo” por assim dizer), mostrando a transformação do orientando ao passar pelas dificuldades na vida acadêmica: “um certo dia o guerrilheiro firmou um acordo com o pássaro e o pássaro passou a guiar o guerrilheiro e o levou a um abrigo. O guerrilheiro descobriu que sozinho ele jamais chegaria ao abrigo, ele seria facilmente devorado pois escolheria o caminho aparentemente mais fácil, entretanto este teria mais obstáculos.” O abrigo e o cíclico simbolizam a orientação e o aprendizado e remete à maturidade e crescimento do orientando enquanto pesquisador.

A análise de **A5** evidencia a presença de um **Microuniverso mítico do tipo heroico descontraído**, pois existe a espada do personagem e o perigo iminente do monstro, entretanto o herói segue um outro caminho guiado pelo pássaro/orientador, conforme Durand, Y. (1988, p. 91) o monstro devorante é “sempre o perigo (...) para o personagem, mesmo se ele é grande, está provisoriamente afastado”, ou seja, não existiu um combate direto com o monstro.

### 5.2.9 O imaginário simbólico no universo de A6



**FIGURA 10:** Cena idealizada por A6. **FONTE:** Dados da pesquisa. Elaborado por A6.

Descrição da cena:

“O personagem tenta destruir o monstro, disciplinas, mas durante o processo seu conhecimento só progride, mesmo com as preocupações. O pássaro simboliza tranquilidade, as quedas d’águas, conselhos.”

#### QUADRO 30 Questionário AT-9: A6

<b>Elementos essenciais</b>	<b>Cíclico, monstro, queda, água</b>
<b>Elementos que eliminaria</b>	Fogo, simboliza preocupações
<b>Como acaba a cena</b>	Monstro vencido
<b>Sua participação</b>	Personagem, lutar contra o monstro

**FONTE:** Dados da pesquisa.

QUADRO 31 Dados sintéticos do AT-9: A6

Elemento	Representado por	Função/Papel	Simbolizando
<b>Queda</b>	Gostas de água	Diminuir preocupações	Conselhos absorvidos
<b>Espada</b>	Espada	Lutar	Estudos
<b>Refúgio</b>	Nuvem	Pessoas	Conselhos
<b>Monstro Devorador</b>	Quadro	Transmitir conhecimento	Disciplinas
<b>Algo Cíclico</b>	Bola na cabeça	Evolução	Conhecimento
<b>Personagem</b>	Eu	Chegar ao final da [pós-graduação]	Eu no processo da [pós-graduação]
<b>Água</b>	Gotas	Diminuir preocupações	Conselhos absorvidos
<b>Animal</b>	Pássaro	Orientar	Orientador
<b>Fogo</b>	fogo	Intervenientes	Preocupação

**FONTE:** Dados da pesquisa.

A interpretação mítica da cena de **A6** permitiu constituir a seguinte análise:

O universo de A6 apresenta o monstro como evidência, já apresentada, de objeto/situação capaz de provocar medo e esforço no herói. Simbolizando aqui as disciplinas da pós-graduação, esse monstro é confrontado com a utilização da espada – o “poderio” e a “bravura” (Chevalier; Gheerbrant, 1988) de A6 para lutar contra o monstro utilizando-se de seus esforços nos estudos.

O Cíclico é utilizado para simbolizar as alterações de forma ou condição que se dão “na cabeça” de A6 quando da “evolução” do seu “conhecimento” que afasta as preocupações ensejadas pelo fogo– um agente de transformação (Cirlot,1984) que, ao aparecer junto no desenho denota como esses elementos (desafio/conhecimento/evolução) se apresentam próximos (indissociáveis até) no pensamento do.

A nuvem simboliza a metamorfose viva, a transformação pela qual o sábio deve passar, e a nuvem com chuva está ligada às fontes de fecundidade (Chevalier; Gheerbrant,1988), já o orientador aparece, novamente, como pássaro – mensageiro, a personificação da comunicação (Chevalier; Gheerbrant,1988), do aprendizado e da orientação: “o pássaro simboliza tranquilidade, as quedas d’águas, conselhos” (A6).

A análise dos dados **A6** no AT-9 proporcionou a seguinte compreensão:

A representação do processo de orientação de A6 faz uma triangulação entre o cíclico, o fogo e a chuva. O monstro, representado pelo quadro, simboliza a dificuldade em passar pelas disciplinas da fase inicial da pós-graduação. O cíclico representa a evolução do seu conhecimento preparando-o para iniciar a pesquisa. O início da pesquisa culmina em preocupações, inquietações e medos representados pelo fogo, evidenciando a transformação do orientando que é influenciado pela água e pelo pássaro que representam as pessoas do laboratório (citadas pelo orientando durante o teste e não descritas e nem representadas) que, junto com o pássaro/orientador, amenizam as preocupações do orientando e motivam o orientando para prosseguir em sua pesquisa.

De acordo com o observado nos dados coletados a partir do protocolo e dos depoimentos de **A6** pode-se descrever como, **Microuniverso mítico do tipo heroico impuro**, pois apesar de existir uma falta a coerência simbólica os símbolos místicos se agregam aos heroicos, diminuindo a tensão heroica. Para Durand, Y. (1988, p. 87) “existe uma certa coexistência de um universo heróico atualizado e de um universo mítico mais ou menos potencial”, o universo mítico e heroico estão

“emaranhados” no desenho e sua identificação é viabilizada com a descrição da cena.

O universo imaginário constituído por meio do AT-9 permitiu aos sujeitos da pesquisa estruturar e representar de forma imagética o imaginário subjacente ao processo de orientação. Esta estruturação fundamentou a base para a análise da dimensão simbólica da gestão do conhecimento na orientação acadêmica e viabilizou a identificação dos microuniversos dos entrevistados possibilitando realização de inferências sobre o compartilhamento de informações na orientação acadêmica *stricto sensu*, considerando como cada depoente se posiciona frente às angústias a que estão sujeitos. O panorama geral composto a partir dessa análise é apresentado no tópico seguinte.

### **5.3 Análise global dos dados: entrevista e AT9**

A atividade de orientar consiste, para orientadores e orientandos sujeitos desta pesquisa, em guiar, conduzir, acompanhar e apoiar o aluno a fim de que ao final do processo de orientação ele se torne um pesquisador independente. É importante ressaltar que durante o mestrado o orientador, segundo a visão dos depoentes, deve estar mais próximo do orientando uma vez que se trata do início da vida deste enquanto pesquisador e, que, já no doutorado o orientador deve acompanhar e tentar fazer com que o orientando delinear sua pesquisa de forma mais independente.

Neste sentido Ismail; Abidin (2011) mencionam que os orientadores devem analisar as necessidades individuais de cada orientando, considerando a personalidade, motivação e autonomia de cada um, ou seja, identificar as potencialidades dos orientandos para direcionar as orientações de acordo com o perfil de cada um, já que não se deve generalizar que um aluno de mestrado ainda não possua uma independência na pesquisa tanto quanto o de doutorado vá conseguir caminhar mais livremente sem tanta interferência do orientador. Isso parece ser confirmado pela variedade das interações relatadas nos resultados obtidos nesta pesquisa. Os estudos de Brown e Krager (1985), que destacam a

importância do orientador em ser compreensivo quanto ao tempo e a competência dos alunos, bem como ajudá-los a tornar-se consciente de suas próprias limitações, parecem apontar na mesma direção.

Os orientadores relatam acreditar que seu papel é o de orientar os direcionamentos da pesquisa, mas também de oferecer o que, de certo modo poderia ser descrito como, oferecer “apoio psicológico” aos orientandos durante esse percurso. Para eles é um grande desafio formar pesquisadores independentes, capacitados teoricamente e que sejam capazes de lidar com o longo processo de formação na pós-graduação. O material produzido por eles retrata o quanto “dosar” a orientação de acordo com a habilidade de cada orientando é extremamente difícil, uma vez que depende a forma como a orientação irá se constituir irá depender também do perfil de cada aluno. Para Lessing; Lessing (2004) torna-se necessário um equilíbrio entre a interferência do supervisor e independência do aluno. A grande dificuldade é, revelam os dados, encontrar o crivo para mensurar esse equilíbrio.

Para os orientandos é importante que o orientador saiba reconhecer suas dificuldades e que o ele esteja disposto a contribuir para seu aprendizado. Em contrapartida o orientando deve estar atento às orientações para absorver os conhecimentos do orientador. Nonaka e Takeuchi (2008) citam Argyris e Schön (1978) ao salientar que o processo de aprendizagem pode ser facilitado ou não dependendo da interação entre as pessoas e como elas compartilham seus conhecimentos e experiências. Percebe-se claramente, tanto nos depoimentos de orientandos e orientadores separadamente, quanto dentro de seus respectivos blocos, e, depois mesmo se eles forem analisados conjuntamente, o quão difícil é sincronizar as expectativas e as subjetividades dessas personalidades em luta por significado.

Os meios de comunicação usados nas orientações é preferencialmente a orientação presencial, uma vez que segundo os entrevistados torna mais fácil o aprendizado do orientando por ser mais objetiva e pela eficiência ao retirar as dúvidas. Foram mencionados também reuniões em grupo, e-mail, grupo de discussão por e-mail e um grupo pelo WhatsApp. Leite e Costa (2007) entendem que uma gestão do conhecimento científico na vertente tácita e explícita tem como

processo fundamental a comunicação científica que visa ensinar, apoiar e criar novos conhecimentos e isso independe do meio de comunicação que seja usado, contudo que haja o diálogo e a troca de conhecimentos. Observa-se que, nas interações descritas, tal diálogo se evidencia (especialmente por estimular laços afetivos ou criar bloqueios do mesmo gênero) como sendo “O” ponto nevrálgico responsável pelo andamento bom ou mal sucedido de uma relação de orientação. Não se pode julgar a qualidade final do produto dessa interação (dissertação, tese ou qualidade do pesquisador) pela qualidade dessa interação, mas fica evidente o impacto que as relações e diálogos turbulentos têm sobre a fluidez do processo. Fica aqui, uma pergunta de difícil resposta: “se essas relações turbulentas tivessem sido conduzidas de outra forma, teria essa nova abordagem tido um impacto positivo sobre os ‘resultados’?”.

A necessidade de informação na pesquisa da pós-graduação inicia-se com o projeto inicial de pesquisa, porém pode desdobrar-se em várias outras necessidades informacionais à medida em que caminha o desenvolvimento da pesquisa e do pesquisador em formação. Os métodos de compartilhamento do conhecimento entre os pesquisadores ocorrem, principalmente por meio de diálogo em que ocorre o compartilhamento de suas experiências pelos orientadores, de seu conhecimento prévio. Nas reuniões em grupo o compartilhamento informação acontece tanto do orientador para orientando (e vice-versa) quanto entre os orientandos. Há ainda indicação de leituras e discussão destas entre orientadores e orientandos. O uso destas informações culmina na construção de uma visão crítica dos orientandos, no manuseio de instrumentos em laboratório, em medições de dados e ao escrever a pesquisa e artigos. A criação de novos conhecimentos se concretiza por meio da dissertação, tese e artigos científicos.

O estudo do compartilhamento do conhecimento na orientação acadêmica evidenciou que as pesquisas de pós-graduação podem se beneficiar por um esforço para sistematizar e potencializar a comunicação científica; culminando, ao serem permeadas pela gestão do conhecimento, em uma melhor capacidade para a competitividade no ambiente científico e tecnológico. É possível visualizar a gestão do conhecimento presente no ciclo de conhecimento da orientação acadêmica, ainda que ela não seja, explicitamente, concebida como tal. Stewart (1998) destacou

que o ciclo dinâmico do conhecimento nunca chega ao fim, pois ele inicia na identificação do conhecimento tácito, torna-se explícito, permitindo que o conhecimento seja absorvido e propiciando sua formalização e gerando estímulos para que o novo conhecimento tácito seja gerado. Essa dinâmica virtuosa pode ser claramente identificada em alguns relatos.

Foi unânime entre os orientadores a importância em compartilhar as suas experiências pessoais. Para os orientandos os conhecimentos que estão em livros, artigos e outros suportes são importantes, mas as experiências pessoais e os conhecimentos dos orientadores que não estão formalizados são relevantes tanto para suas pesquisas quanto para sua formação enquanto pesquisadores. Nesta mesma perspectiva Dave e Koskela (2009) sublinham a importância da gestão do conhecimento colaborativo, a qual se fundamenta na interação contínua da transferência de conhecimentos entre os indivíduos, que irá viabilizar a conversão desse conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa.

Conforme Chevalier; Gheerbrant (1988, p. xxiv-xxv) “o símbolo ultrapassa as medidas da razão pura, sem por isso cair no absurdo [...] no momento em que alguém percebe uma relação simbólica, encontra-se na posição de centro do universo”. A simbologia do AT-9 permitiu compreender vários aspectos como angústia, aprendizado, medo, confiança que permeiam o processo de orientação e, pode-se especular que, quando os sujeitos desta pesquisa se debruçaram sobre as metáforas que descreviam os seus processos, não somente abriram sua subjetividade aos olhos da pesquisadora, como também abriram-na aos seus próprios olhos, colocando-se, por assim dizer e por um breve instante no “centro do universo”.

A comparação feita pelos orientadores entre a orientação e elementos que simbolizassem essa atividade, e as entrevistas por eles concedidas demonstraram que o orientador visualiza a si mesmo como um guia que acompanha, interfere e ajuda o orientando a superar suas angústias, medos e tornar-se um pesquisador. Essa visão idealizada, se confrontada com o depoimento dos orientandos, às vezes se mostra parcialmente verdadeira, às vezes correspondente



à verdade, mas em alguns momentos parece ser sobre valorizada quando confrontada à realidade experimentada por alguns dos orientados.

O processo de orientação simbolizado pelos orientandos demonstrou que a pós-graduação representa um *locus* para mudanças, transformação, crescimento. A orientação é entendida como uma atividade de conjunto, de união em que o orientador tem a função de acompanhar, guiar. É um processo que resulta em conhecimento e o aprendizado, mas que nem sempre reflete, enquanto prática, o modelo sonhado.

Os simbolismos comparados que os orientandos atribuem a si mesmos evidenciaram que eles se vislumbram como corajosos, fortes, pacientes e como colaboradores para a evolução do orientador. Já a interpretação dos símbolos comparados atribuídos aos orientadores demonstrou que eles são vistos como fontes de conhecimento, mensageiros, guias e sábios; no plano idealizado, ainda que a prática eventualmente os distancie desse papel.

A análise do AT-9 realizado pelos orientadores sobre o processo de orientação evocou que estes entendem que colaboram e estão presentes durante todo o percurso da pós-graduação ajudando os orientandos a superar as angústias e dificuldades, por vezes protegendo-os e compartilhando seus conhecimentos e suas experiências de modo a refletir na transformação do orientando em pesquisador. Ao mesmo tempo, é possível inferir que os orientadores via de regra, também aprendem com os orientandos e agregam novos conhecimentos. Essa percepção parece ecoar Zilbermann (2012) que afirma que a orientação se constitui em uma aventura compartilhada, já que existe, entre orientador e orientando, um aprendizado mútuo.

O AT-9 descreve, sob a perspectiva de parte dos orientandos, o processo de orientação como um reflexo do apoio e do equilíbrio que recebem dos orientadores. Esse processo propicia maturidade na pesquisa e capacita àqueles que têm a felicidade de privar desse apoio, para enfrentar os desafios da investigação científica e para finalizar o trabalho de pesquisa. Ressaltam esses alunos a importância do compartilhamento do conhecimento e das experiências pelo

orientador, bem como a motivação que recebem e a confiança que sentem na figura deste quando ele os faz sentir seguros e preparados para novas pesquisas.

Dentre os dados coletados pela entrevista e o AT-9, vários elementos podem ser recuperados e considerados como possíveis intervenientes na construção do conhecimento na orientação acadêmica do ponto de vista do orientando. Fatores como o tempo que o orientador se dedica à orientação, o egocentrismo, a arrogância e a desatualização dos professores são alguns dos fatores negativos destacados. Já entre os pontos positivos, os orientandos ressaltam como fundamentais a afetividade, o incentivo, a tranquilidade, a educação e a paciência. O enfoque dos orientadores ressaltou, principalmente, atributos negativos como a preguiça do orientando, o desequilíbrio emocional, o medo e o imediatismo, ao passo que dentre os aspectos positivos eles salientaram a dedicação, a independência, o interesse e a base conceitual.

Sintetizando, pode-se evocar a proposição de Paula Carvalho (1990, p.186) que afirma "as práticas simbólicas são necessariamente educativas porque organizadoras do real, sendo a educação a prática simbólica basal que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas". A pesquisa empírica possibilitou verificar os aspectos subjetivos do processo de orientação presente na angústia entre ensinar e aprender. O AT-9 permitiu analisar os símbolos evocados através das imagens e identificar o universo mítico de orientadores e orientandos para, juntamente com a entrevista, chegar a aspectos subjetivos comuns às duas metodologias. Desta forma foi possível destacar contextos subjacentes que interferem no compartilhamento do conhecimento na orientação acadêmica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo elucidar como o compartilhamento do conhecimento, parte essencial da gestão do conhecimento, se manifesta na orientação acadêmica *stricto sensu* e propicia a construção de novos conhecimentos. Para explicitar a natureza dos aspectos subjetivos que envolvem a GC implícita ao processo de orientação buscou-se, por meio da aplicação de recursos metodológicos pouco explorados nessa área, identificar e descrever quais elementos simbólico-afetivos estão envolvidos no compartilhamento do conhecimento constituinte desse processo.

Objetivou-se entendimento da dinâmica do compartilhamento do conhecimento na construção do conhecimento, bem como um aprofundamento da observação do comportamento e relacionamento de orientadores e orientandos através do estudo de como estes se organizam para avançarem na Ciência tendo como eixo fundamental a subjetividade. Para fundamentar esta pesquisa buscou-se referências nos estudos já realizados nos campos da gestão do conhecimento, gestão do conhecimento científico, relação orientador/orientando, bem como em estudos sobre as estruturas do imaginário e o simbólico.

A pesquisa empírica foi realizada com orientadores e orientandos (mestrado e doutorado) da área de exatas de uma instituição federal de ensino superior. A entrevista foi utilizada como método para entender como os aspectos da gestão do conhecimento se apresentam no decorrer da orientação acadêmica, bem como foi estimulado o uso da criatividade por meio de construção e evocação de metáforas. No esforço de compreender como a subjetividade se faz presente na atividade de orientação foi utilizado o teste AT-9, por meio do qual buscou-se representar a dimensão simbólico-afetiva do processo em questão.

As metodologias utilizadas nesta pesquisa se mostraram adequadas de acordo com os objetivos propostos. O uso das duas metodologias viabilizou não somente sublinhar como a gestão do conhecimento fundamenta a orientação acadêmica, mas também viabilizou explicitar vários aspectos subjetivos presentes nesse processo e como eles influenciam o compartilhamento de conhecimento entre orientador e orientando.

A coleta de dados da entrevista e do AT-9, bem como as análises permitiram a estruturação de um panorama repleto de informações que viabilizaram uma análise em profundidade sobre como são partilhadas as informações que conectam gestão do conhecimento e orientação acadêmica e, a partir daí, concatenar as interpretações desta pesquisa.

Entender os aspectos subjetivos na orientação acadêmica em que o foco é a formação de pesquisador permitiu adentrar a dimensões que não foram explicitadas no decorrer das entrevistas como a sensação de abandono, a evidência do orientando que auspiciou que poderia seguir na pós-graduação sem uma dependência direta do orientador e as angústias vividas por muitos dos partícipes que, entre outros fatores, influenciam o decorrer do processo de orientação tanto positiva quanto negativamente.

A investigação da subjetividade por meio das metáforas da entrevista e a aplicação do AT-9, ao estimular o uso da expressão criativa para representar os aspectos simbólicos do processo orientação, evidenciou a expressão de conteúdos inconscientes. Conforme Durand, Y. (1988), o estudo das estruturas antropológicas do imaginário permite caracterizar os núcleos organizadores da simbolização que fazem parte do imaginário do homem por meio dos microuniversos míticos provenientes de imagens mentais.

Identificar as dimensões do compartilhamento do conhecimento presentes na orientação acadêmica foi fundamental para perceber que a necessidade de informação na pesquisa da pós-graduação é motivada, como seria de se esperar, pela busca de conteúdos relacionados ao assunto da pesquisa, mas que é também impulsionada por uma maré de afetos, expectativas, fantasias e desejos impressos pelos indivíduos nas relações entre orientador e orientando. Essa constatação, antes meramente intuída e agora confirmada, gera mais clareza sobre o processo que produz, em orientadores e orientandos, novas demandas e novas necessidades de informação ao passo que, concomitantemente, supre, com o concurso dos afetos, outras demandas de informação. A transmissão do conhecimento tácito dos orientadores foi tratada com grande importância por todos entrevistados, os orientandos ressaltaram que, ainda que não usem todas as informações

compartilhadas pelos orientadores na criação/produção da dissertação/tese, as mesmas são interiorizadas e ficam como aprendizado para sua vida futura. O compartilhamento de experiências pessoais pelos orientadores foi ressaltado como sendo de suma importância para a formação de pesquisadores.

O fenômeno da orientação acadêmica não é uma realidade acabada do qual se pode depreender um mapa esquemático de natureza única e precisa. Por se tratar de um processo humano, social e multidimensional, se faz necessário considerar as dimensões humanas em sua plenitude: cognitivas, emocionais, perceptivas, históricas, sociais, culturais, incluía-se aí a dimensão simbólica, a qual fica, por vezes, à margem dos estudos científicos.

O processo de orientação não deve visto por orientadores e orientandos como “via de mão única” em que apenas o orientador vai compartilhar seus conhecimentos e somente o orientando vai absorvê-los. Faz-se necessário que o professor orientador valorize o conhecimento trazido pelo orientando e que use esse conhecimento a fim de criar estratégias na definição e no andamento da pesquisa, uma vez que além de estimular o aluno/orientando o orientador também irá adquirir novos conhecimentos. A formação na pós-graduação deve objetivar a construção da consciência crítica aos orientandos e tendo sempre o diálogo como essência. Saber escutar é uma função que cabe tanto ao orientando quanto ao orientador, pois é necessário que o último considere os pontos de vista do aluno não somente para orientá-lo, mas também como uma contribuição do desenvolvimento do conhecimento durante a pesquisa.

O propósito desta pesquisa para compreender, por meio dos símbolos, como se estrutura o imaginário de orientadores e orientandos durante orientação acadêmica oportunizou vislumbrar que o universo simbólico-afetivo permeia e influencia o comportamento e compartilhamento do conhecimento entre eles. Considera-se que entender o sujeito usando a dimensão simbólica pode acrescentar novas perspectivas no estudo de usuários na abordagem social, bem como servir de parâmetro para que outras pesquisas da Ciência da Informação possam usar essa abordagem para amplificar suas reflexões.

Conforme já exposto, esta pesquisa teve como cerne apresentar os elementos simbólico-afetivos envolvidos no compartilhamento do conhecimento inerente à relação de orientação estabelecida entre docentes e discentes de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Essa investigação evidencia possibilidades de estudos futuros no âmbito da gestão do conhecimento científico que, conforme Leite; Costa (2007) “tenham por objetivo oferecer suporte, potencializar e tornar mais eficientes as atividades de pesquisa e ensino na instituição e a integração entre elas – e por consequência o estímulo à criação de novos conhecimentos” (LEITE e COSTA, 2007, p. 106). Podem, por exemplo, ser realizadas pesquisas visando entender como resulta a construção da co-autoria; estudos dos métodos de compartilhamento de informações usados por docentes em término de carreira; o compartilhamento do conhecimento entre diferentes departamentos nas universidades; a conformação de parcerias acadêmicas entre diferentes grupos de pesquisas; bem como propor um modelo de gestão do conhecimento para orientação acadêmica; e ainda explorar o modelo utilizado na presente pesquisa para investigar novas áreas do conhecimento em diferentes universidades.

Vale ressaltar que os resultados desta pesquisa podem ser empregados em situações práticas como, por exemplo, em cursos de formação de docente em que os aspectos simbólico-afetivos salientados nesta pesquisa possam ser abordados e discutidos como forma de contribuir para uma maior sensibilização e, conseqüentemente, um maior aperfeiçoamento de docentes.

Finalmente, é possível ponderar que orientadores e orientandos, como sujeitos do processo de orientação, crescem juntos na construção do conhecimento científico. Desse modo, o processo de aprendizagem na pós-graduação é permeado por uma interação entre professor e aluno que culmina na modificação do conhecimento prévio de ambos, e, simultaneamente, na qualidade que terá o novo conhecimento construído nesse espaço.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 03 jun. 2015.

ALVES, A.; BARBOSA, R. R. Influências e barreiras ao compartilhamento da informação: uma perspectiva teórica. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 39 n. 2, maio/ago. 2010, p.115-128.

AMMANN, Ruth. **A terapia do jogo de areia**: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. Tradução Marion Serpa. São Paulo: Paulus, 2002.

BATISTA, Angelina. Produção, leitura e interpretação de textos: contribuições da antropologia do imaginário para uma pedagogia da leitura. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 2, n. 2, p. 211-212, fev. 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831998000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 jul. 2015.

ARAÚJO, Eliane Pawlowski de Oliveira. **Tomada de decisão organizacional e subjetividade**: análise das dimensões simbólico-afetivas no uso da informação em processos decisórios. 162f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

ARAUJO, Eliane Pawlowski de Oliveira; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Abordagem clínica da informação e at-9: investigando o universo da tomada de decisão pela via simbólico-afetiva. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, número especial, p. 197-217, out. 2013.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 122-127, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012, 408p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BROWN, R. D.; KRAGER, L. Ethical Issues in Graduate Education: Faculty and Student Responsibilities. **Journal of Higher Education**, 56(4), 403-418, 1985.

BUTTERY, Ernest Alan; RICHTER, Ewa Maria; LEAL FILHO, Walter. An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 1, p.7 – 26, 2005.

CARRILLO, P.; ROBINSON, R.; ANUMBA, C.; AL-GHASSANI, A. IMPaKT: A Framework for Linking Knowledge Management to Business Performance. **Journal of knowledge management**, v.1, n.1, p.1-12, 2003.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2.ed. São Paulo: Senac, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

CLEMENTI, J. A. et al. Compartilhamento do conhecimento: barreiras e facilitadores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Disponível: <[http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg8/anais/T12\\_0554\\_2948.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg8/anais/T12_0554_2948.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

COSTA NETO, P. L. O. Estatística. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.

DAVE, B.; KOSKELA, L. Collaborative knowledge management – a construction case study. **Automation in Construction**, v. 18, n. 7, p. 894-902, 2009.

DAVENPORT, T. H., PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELANY, David. A Review of the Literature on Effective PhD Supervision. **Centre for Academic Practice and Student Learning**. Disponível em: [https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/doc/Effective\\_Supervision\\_Literature\\_Review.doc](https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/doc/Effective_Supervision_Literature_Review.doc). Acesso em: 25 nov. 2014.

DURAND, Gilbert. L'exploration de l'imaginaire. *Circé*, v. 1, 1969.

\_\_\_\_\_. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

DURAND, Yves. **L'exploration de l'imaginaire**: introduction à la modelisation des univers mythiques. Paris: L'Espace bleu, 1988.

GARVEY, W. D.; GRIFFITH, B. G. Communication and information processing within scientific disciplines: empirical findings. In: GARVEY, W. D. **Communication: the essence of science**. Oxford: Pergamon Press, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Lu. O fabuloso Stanislaw Ponte Preta: mais carioca que ele, impossível. **Brasileiros**, nº 13, ago. 2008.



GONÇALVES, C. O.; RAMOS, D. S. F.; SANTOS, M. S. **Gestão do conhecimento e comunicação organizacional**: estudo da aplicação de um modelo de comunicação organizacional para disseminação do conhecimento [especialização]. Rio de Janeiro: Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2009.

ISMAIL, Affero; ABIDIN, Norhasni Zainal; HASSAN, Aminuddin. Improving the development of Postgraduates' Research and Supervision. **International Education Studies**, v.4, n.1, p. 78-90, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JASSAWALLA, A. R.; Sashittal, H. C. (1998). An examination of collaboration in hightechnology new product development processes. **Journal of Product Innovation Management**, 15 (3), 237-254. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5885.1530237>. Acesso em: 05 out. 2013.

KHOSRAVI, A; AHMAD, M.N. Knowledge sharing framework for research supervision. **International Journal of Scientific Knowledge**, v. 2, n.2, p. 2305-1493, 2013.

KREMER, Jeannete M. A técnica do incidente crítico. **Revista da Escola de Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 165-76, set. 1980.

KUENZER, Acácia Zeneida; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v.12, n.36, 2007, p. 462-473.

KULKARNI, Uday R.; RAVINDRAN, Sury; FREEZE, Ronald. A knowledge management success model: theoretical development and empirical validation. **Journal of Management Information Systems**, New York, v. 23, n. 3, p. 309–347, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAHTINEN, Johanna. Local social knowledge management: A case study of social learning and knowledge sharing across organizational boundaries. **Journal of Information Science**, 39 (5) 2013, pp. 661–675.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE COADIC, Y.-F. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

LEITE, Fernando César Lima. Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: proposta de um modelo conceitual. Universidade de Brasília, 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de Brasília, 2006.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

LESSING, A. C.; SCHULZE, S. Graduate supervision and academic support: students' perceptions. **South African Journal of Higher Education**, 16(2), 139-149, 2002.

LESSING, N.; LESSING, A. C. The supervision of research for dissertations and theses. **Acta Commercil**, 4, 73-89, 2004.

LIN, Y.-C.; LEE, H.-Y. Developing project communities of practice- based knowledge management system in construction. **Automation in Construction**, v. 22, p. 422-432, 2012.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud (Org.). **O Velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9**. São Paulo: Zouk, 2004.

MACHADO, Ana Maria Netto. Ano. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses edissertações. In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012, p. 45-65.

MAINHARD, T.; RIJST, R.; TARTWIJK, J.; WUBBELS, T. A model for the supervisor-doctoral student relationship. **Higher Education**, v. 58, p. 359-373. 2009.

MARTELETO, R. M. Informação e sociedade: novos parâmetros teórico-práticos de gestão e transferência informacional. **São Paulo em Perspectiva**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 78-82, out./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=2098>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3.ed. São Paulo: Atlas. 1996. 333 p.

MEDRANO CASTILLO, Lucio Abimael. **Modelo integrado para a implantação e desenvolvimento da gestão do conhecimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.

MINAYO, M. C. de S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MURATA, Elza K. N. N. **Em busca da casa perdida: as vozes e imaginário de meninos de rua**. São Paulo: Annablume, 2005.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358p.

\_\_\_\_\_. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

OLIVEIRA, G. P. ; MAIA, L. S. L. . Estudo do universo imaginário de professores de matemática: uma análise a partir da teoria de Gilbert Durand. In: **31a Reunião da ANPED**, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2002. 320 p.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. **Informação e psicodinâmica organizacional**: um estudo teórico. Dissertação Mestrado. Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

\_\_\_\_\_. **O símbolo como mediador da comunicação nas organizações**: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2005. 367p.

\_\_\_\_\_. Dimensões simbólicas e afetivas do uso da informação: uma análise das comunicações entre professores do departamento de psicologia de uma instituição de ensino superior pública brasileira. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, Número Especial , p. 118-132, out. 2012

\_\_\_\_\_. A investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo a abordagem clínica da informação como proposta metodológica. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, número especial, p. 30-44, out. 2013.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna**: análise do relacionamento entre a universidade federal de minas gerais e seus egressos por meio da informação. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães. **Um modelo conceitual de gestão do conhecimento para unidades organizacionais de pesquisa agropecuária sob a ótica da interdisciplinaridade** [tese]. Florianópolis, 2009. 259 p.

ROWLEY, J. Is Higher education ready for knowledge management? **The International Journal of Education Management**, v. 14 n. 7, p. 325-333, 2000.

SALLES, Alessandra Costa. **Inovação e aprendizagem nas organizações: um estudo de caso em uma empresa de tecnologia**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Faculdade Novos Horizontes., Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.unihorizontes.br/mestrado2/inovacao-e-aprendizagem-nas-organizacaoes-um-estudo-de-caso-em-uma-empresa-de-tecnologia/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

SAMUELS, Andrew; SHORTER, Bani; PLAUT, Alfred. **Dicionário crítico de análise junguiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SANTOS, Domingos Bernardo Gomes. **Aplicação de ferramentas computacionais à gestão do conhecimento científico em grupos de pesquisa**. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHREIBER, Guus *et al.* **Knowledge engineering and management: the CommonKADS methodology**. Massachusetts: MIT Press, 2002. 932p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. Florianópolis: Ufsc; São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

STOLLENWERK, Maria Fátima Ludovico. Gestão do conhecimento: conceitos e modelos. In: TARAPANOFF, Kira. (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 344p. cap. 6, p. 143-163.

STEVENS, Roxanne *et al.* Waves of Knowledge Management: The Flow between Explicit and Tacit Knowledge. **American Journal of Economics and Business Administration**, v. 2, n. 1, p. 129, 2010.

STEWART, Thomas. **Capital intelectual**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARAPANOFF, Kira (Org.) **Inteligência, informação e conhecimento em corporações**. Brasília: IBICT, UNESCO, 2006.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 37-85, 2000.

THOMAS, Joël. **Introduction aux methodologies de l'imaginaire**. Paris: Ellipses, edition marketing S A, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

WEINRIB, E. L. **Imagens do self**: o processo terapêutico na caixa de areia. São Paulo: Summus. 1993.

ZHAO, F. Postgraduate research supervision: a process of knowledge management. **E-journal**, UltiBASE, 2001. Disponível em: [http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Postgrad\\_Research\\_Supervision\\_-\\_A\\_Process\\_of\\_KM.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Postgrad_Research_Supervision_-_A_Process_of_KM.pdf). Acesso em: 25 nov. 2014.

ZHAO, F. Transforming quality in research supervision: a knowledge-management approach. **Quality in Higher Education**, v. 9, p. 187-197, 2003.

ZILBERMANN, Rgina. Ano. Orientação: a aventura compartilhada. In: **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012, p. 334-340.

ZIMAN, J. M. **Conhecimento público**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1979. 164 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** Compartilhamento do conhecimento e o processo de orientação de discentes de pós-graduação *stricto sensu*.

**INSTITUIÇÃO:** Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais - Telefone: (31) 3409-6103 - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) - Telefone: (31) 3409-4592 –  
*site:*<http://www.ufmg.br/bioetica/coep/> - *e-mail:*[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

**PESQUISADORA:** Rosilene Moreira Coelho de Sá.  
E-mail: [rosileneufmg@yahoo.com.br](mailto:rosileneufmg@yahoo.com.br).

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula.  
E-mail: [claudiopap@eci.ufmg.br](mailto:claudiopap@eci.ufmg.br)

**Prezado Senhor (a),**

Eu, Rosilene Moreira Coelho de Sá, orientada pelo Prof. Dr. Cláudio Paixão, estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar o compartilhamento do conhecimento nas interações da orientação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Esta pesquisa pertence no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em nível de mestrado e tem cunho estritamente acadêmico, sem fins comerciais.

Diante disso, tenho a satisfação de convidá-lo(a) para participar desta pesquisa, como voluntário(a), cuja coleta de dados acontecerá mediante realização de entrevistas e aplicação teste Arquetípico dos Nove Elementos – AT9. Na entrevista e no AT9 serão abordados tópicos referentes à orientação acadêmica na construção do conhecimento. A entrevista e o AT9 serão gravados e transcritos por mim. A aplicação de ambos será agendada previamente, conforme sua disponibilidade, e terá duração aproximada de 1h30min.

A sua identidade e a sua participação nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e os dados divulgados pela pesquisa não conterão nomes ou quaisquer outras informações que permitam identificá-lo(a). Na divulgação dos dados, será utilizado um nome fictício para quaisquer referências ao senhor(a). Os arquivos contendo as gravações e transcrições das entrevistas e AT9 não serão acessadas por outras pessoas, além mim e de meu orientador. Garanto a confidencialidade desses

registros, comprometendo-me a manter os arquivos sob minha guarda para eventuais trabalhos futuros.

O(a) senhor(a) não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento ou indenizações pela mesma. Um risco advindo dessa pesquisa consiste em possíveis desconfortos causados por emoções sentidas pelo(a) senhor(a) ao relatar sua experiência no trabalho. Caso aconteça, a coleta de dados e a gravação serão interrompidas para que o(a) senhor(a) se recupere e decida se deseja continuar ou não. O(a) senhor(a) tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Caso o(a) senhor(a) decida retirar-se do estudo ou necessite de quaisquer outros esclarecimentos sobre o mesmo, favor contactar-me, pessoalmente ou através do e-mail informado no início deste Termo. O benefício de sua participação nesta pesquisa será a contribuição com este estudo que visa compreender quais são os elementos simbólico-afetivos envolvidos no compartilhamento do conhecimento inerente à relação de orientação estabelecida entre docentes e discentes de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Certa de que as informações aqui apresentadas lhe forneceram os esclarecimentos necessários em relação a essa pesquisa e caso haja concordância de sua parte em participar deste estudo, solicito que assine este Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em duas vias de igual teor (1 cópia ficará em seu poder):

Eu \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG.: \_\_\_\_\_, compreendo que minha participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária e, que desta forma, tenho toda liberdade de recusar ou retirar meu consentimento em participar desse estudo sem penalidades. Os dados obtidos através da minha participação nesse estudo serão documentados, sendo de meu consentimento a divulgação dos mesmos, mantendo a confidencialidade de minha identidade, em contextos acadêmicos e publicações científicas.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Orientador

#### 1. Caracterização do entrevistado:

**Idade; Sexo; Estado civil; Nível de Formação; Tempo de graduação; Tempo de trabalho na instituição; Tempo de exercício da docência dentro e fora da instituição; Tempo exercendo a atividade de orientação; Cargos que ocupa; Participação em grupos temporários ou por tarefa. Grupos de referência a que se vincula dentro e fora da instituição; Atividades paralelas ao magistério superior.**

#### 2. Fale um pouco de você:

- a. Conte-me sua história, como chegou até aqui e como foi/é a construção da sua carreira profissional.

#### Falando da orientação:

#### 3. O que é orientar para você? Por quê?

#### 4. Como você contribui para o avanço científico de seu orientando (mestrado/doutorado)?

#### 5. Quais os meios de comunicação você usa na orientação (encontros presenciais, e-mail, reuniões em grupo, redes sociais etc). Dentre esses, existe algum meio mais frequente? Por quê? Qual é o meio preferido? Por quê?

#### 6. Você estabelece uma frequência de “encontros” (presenciais e/ou virtuais) com os orientandos? É diferente para orientandos de mestrado e doutorado?

#### 7. Descreva como é a sua interação com o orientando desde ingresso dele na pós-graduação. Essa interação muda ao longo do tempo? Existem fases diferentes? Quais?

#### 8. Como você compartilha informações e conhecimentos (no sentido das coisas que você sabe) com seus orientandos? Existe para você “o pulo do gato”? Ele é “passável” ou “transmissível”?

#### 9. Quais os maiores desafios na formação de pesquisadores?



10. **Acontecem problemas ou conflitos durante as orientações? Você consegue me contar uma história de conflito ocorrido na orientação? Conte-me outra.**
11. **Você consegue me contar a história de uma orientação bem sucedida? Conte-me outra.**
12. **Como “dosar” a supervisão na medida certa? É possível dosá-las de acordo com as competências dos alunos a fim de auxiliá-los a progredir? (se sim) Como isso é ou pode ser feito?**
13. **Quais fatores podem afetar/influenciar na orientação. Positivos e negativos?**
14. **O que você pensa ser uma orientação ideal?**
15. **Como é a prática da sua orientação? Como você orienta seus alunos? Existe um jeito seu de orientar? Uma forma que você utiliza mais frequentemente?**
16. **Na sua opinião qual o papel do orientador? E do orientando?**
17. **Pense agora como se a sua atividade de orientador fosse a de um agricultor em sua terra, ou em sua plantação... em que momento do cultivo ela estaria? (o do preparo da terra? Semeadura? Colheita? Algo no meio disso?) Por quê? Como você vê a sua evolução com o tempo? Você poderia narrar casos ou situações que evidenciem essa opinião?**
18. **Se você fosse escolher uma imagem para simbolizar a atividade de orientação, que imagem você escolheria? Por quê?**
19. **Se você fosse comparar a atividade de orientação com um estilo musical ou artístico? Que estilo você escolheria? Por quê?**
20. **Se você fosse comparar o orientando com um outro ser vivo que não um ser humano, que ser ele seria? Por quê?**

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Orientando

#### I. Caracterização do entrevistado:

Idade; Sexo; Estado civil; Nível de Formação; Tempo de graduação; Tempo na pós-graduação; Atividades paralelas à pós-graduação (trabalho, curso de línguas etc).

#### II. Fale um pouco de você:

a. Conte-me sua história pessoal/profissional, como chegou até aqui e o que aconteceu desde então?

#### Falando da orientação:

1. O que é orientar para você? Por quê?
2. E o que é ser orientado? Por quê?
3. Como você vê a contribuição do seu orientador para o seu avanço na ciência?
4. Quais os meios de comunicação usados na sua orientação (encontros presenciais, e-mail, reuniões em grupo, redes sociais etc). Dentre esses, existe algum meio mais frequente? Por quê? Qual é o meio preferido? Por quê?
5. Existe uma frequência pré-estabelecida de “encontros” (presenciais e/ou virtuais) com o orientador? Seria interessante existir? Por quê?
6. Como o seu orientador compartilha informações com você? Ele compartilha suas experiências pessoais como pesquisador? Existe o “pulo do gato”? Ele transmite esse “pulo” para você?
7. Você usa as informações que seu orientador lhe passa para o desenvolvimento de sua pesquisa? Como? E as experiências pessoais dele como pesquisador? (se ele passar) São úteis para você? Como?

8. Descreva como é a sua interação com o orientador desde o seu ingresso na pós-graduação. Ela mudou ao longo do tempo? Existiram fases diferentes? Quais?
9. Surgiu algum tipo de problema e/ou conflito no decorrer da orientação?
10. Você consegue me contar uma história de conflito ocorrido na orientação? Aconteceu alguma outra? Você pode me contar?
11. Qual foi o seu comportamento/atitude ante os conflitos que, eventualmente, surgiram?
12. Você consegue me contar a história de um encontro de orientação bem sucedido? Aconteceram outros? Você pode me contar?
13. Como você vê o auxílio de seu orientador para a sua evolução enquanto pesquisador?
14. Quais os principais fatores que afetam/influenciam na sua orientação? Positivos e negativos.
15. O que você pensa ser uma orientação ideal?
16. E como é a sua orientação?
17. O seu orientador interfere na sua pesquisa? Como? Quanto ele interfere? Quando você vê a interferência dele? Você a julga importante? Por quê?
18. Na sua opinião, qual o papel do orientador? E do orientando?
19. Pense agora como se o seu processo de orientação fosse uma plantação... em que momento do cultivo ela estaria? (do preparo da terra? Semeadura? Colheita? Algo no meio disso?) Por quê? Como você vê a sua evolução com o tempo? Você poderia narrar casos ou situações que evidenciem essa opinião?
20. Se você fosse escolher uma imagem para simbolizar a atividade de orientação, que imagem você escolheria? Por quê?
21. Se você fosse comparar a atividade de orientação com um estilo musical ou artístico? Que estilo você escolheria? Por quê?
22. Se você fosse comparar o seu orientador com um outro ser vivo que não um ser humano, que ser ele seria? Por quê?

## APÊNDICE D

### TESTE ARQUETÍPICO DOS NOVE ELEMENTOS – AT9

**Orientador:**

Imagine o processo de orientação desde o momento do primeiro contato com o orientando, passando pelas orientações, qualificação, defesa e entrega da versão final.

Faça um desenho que caracterize o processo de orientação: compartilhamento de informações, comportamento e os intervenientes na relação entre você e seus orientandos usando os 9 elementos a seguir: uma queda, uma espada, um refúgio ou abrigo, um monstro devorante ou ameaça, alguma coisa cíclica (que gira, produz ou progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo.

Desenhe a cena neste papel.

**Orientando:**

Imagine o processo de orientação desde o momento do primeiro contato com seu orientador, passando pelas orientações, até o momento atual (qualificação, marcação de defesa, defesa, entrega da versão final).

Faça um desenho que caracterize o processo de orientação: compartilhamento de informações, comportamento e os intervenientes na relação entre você e seu orientador usando os 9 elementos a seguir: uma queda, uma espada, um refúgio ou abrigo, um monstro devorante ou ameaça, alguma coisa cíclica (que gira, produz ou progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo.

Desenhe a cena neste papel.

**APÊNDICE D (continuação...)**

Descreva a história desenhada.

## APÊNDICE D (continuação...)

### Questionário sobre avaliação do desenho - Teste AT-9

**1. Entre os nove elementos do teste de sua composição indique:**

**a)** Os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o desenho:

Resposta:

**b)** Os elementos que você teria vontade de eliminar. Por quê?

Resposta:

**2. Como acaba a cena que você imaginou?**

Resposta:

**3. Qual a sua participação na cena? O que você faz?**

Resposta:

**4. No quadro a seguir atribua aos 9 elementos a representação, a função/papel e o simbolismo de cada um, sendo:**

a) Por meio de que elemento você representou a queda, espada etc?

b) Qual o papel/função/razão de cada elemento? O que ele “faz” no desenho?

c) O que simboliza/significa para você cada um dos elementos?

<b>Elemento</b>	<b>Representado por</b>	<b>Função/Papel</b>	<b>Simbolizando</b>
<b>Queda</b>			
<b>Espada</b>			
<b>Refúgio</b>			
<b>Monstro Devorador</b>			
<b>Algo Cíclico</b>			
<b>Personagem</b>			
<b>Água</b>			
<b>Animal</b>			
<b>Fogo</b>			

**Orientador:**

Escreva, por gentileza, o nome e e-mail de seus orientandos: