

378.245  
N323p  
T

**O PAPEL DO ORIENTADOR:**

o processo de orientação no Curso de Pós-Graduação em  
Biblioteconomia da UFMG

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Curso de  
Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola  
de Biblioteconomia da UFMG.

Área de concentração: Biblioteca e Informação  
especializada

Orientadora: Profa. Jeannette Marguerite Kremer

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

OK 03  
Emp.



252359301

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

OK/20

OK/06

**BELO HORIZONTE**

**1993**

378.245  
N323p  
T



MB-00004170-5

42989

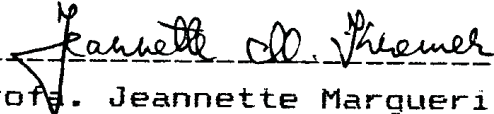
! 378.245 Naves, Madalena Martins Lopes !  
! N323p. O papel do orientador: o processo de !  
! orientação no Curso de Pós-Graduação em !  
! Biblioteconomia da UFMG. Belo Horizonte, !  
! 1993. !  
! 199 p. !  
! !  
! Dissertação (mestrado) - Escola de !  
! Biblioteconomia da UFMG, Curso de Pós- !  
! Graduação em Ciência da Informação, 1993 !  
! !  
! 1. Orientação educacional no ensino !  
! superior 2. Teses. I. Título. !

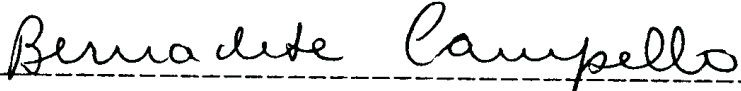
## FOLHA DE APROVAÇÃO

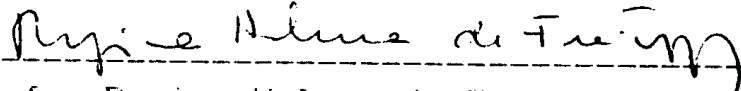
Título da dissertação: O papel do orientador: o processo de orientação no Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG.

Nome da aluna: Madalena Martins Lopes Naves

Aprovada pela Comissão Examinadora constituída pelos professores:

  
-----  
Profa. Jeannette Marguerite Kremer  
Orientadora

  
-----  
Profa. Bernadete Santos Campello

  
-----  
Profa. Regina Helena de Freitas Campos

Belo Horizonte, 31 de maio de 1993.

Ao amor de meus pais,

origem de minha vida,

Ao amor de meu marido,

companheiro de todas as horas,

Ao amor de meus filhos,

minha razão de viver!

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela luz que nos permite realizar;

A Professora Jeannette Marguerite Kremer que, com objetividade, segurança e sábios conselhos, soube conduzir a orientação desta dissertação de forma ideal;

Aos participantes da pesquisa, docentes e discentes do CPB/EB no período 1976/1990, que tornaram possível a realização deste trabalho;

A Professora Rosa de Lima de Sá Martins, tia querida, que iniciou todo esse processo com o incentivo para cursar o Mestrado;

Ao Professor Claudio Moura Castro, pesquisador e orientador experiente, pelos comentários e sugestões ainda na fase do projeto;

A Professora Marta Eloisa Melgaço Neves, pela amizade, apoio e incentivo;

A Helenice Rêgo Cunha (Lelé), pelo árduo e paciente trabalho de transformar manuscritos em impressos;

As Professoras Odilia Clark P. Rabello, Vera Lúcia Furst G. Abreu, Carolina Angélica B. Saliba e Maria Eugênia Albino Andrade, pelo estímulo e sugestões;

A Ana Werneck, Lucimary, Alair Júnior, Lucrécio, Nilcéia, pelas valiosas contribuições;

Aos colegas de mestrado Eglée, Virginia, Carminna, Ana Lúcia, José Eduardo, Nádira, Cassandra, Gisela, Vera, Jourglade e Marta Aun, pela troca de experiências;

Aos professores e funcionários da Escola de Biblioteconomia da UFMS, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

## SUMÁRIO

Lista de Tabelas  
Lista de Quadros  
Resumo  
Abstract

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	16
2.1	<u>À pós-graduação no Brasil</u>	16
2.1.1	Evolução	17
2.1.2	Cursos de pós-graduação "strictu-sensu" doutorado e mestrado	21
2.1.3	Cursos de pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação	26
2.2	<u>À pesquisa nos cursos de pós-graduação</u>	27
2.2.1	O desenvolvimento da pesquisa nas áreas da Biblioteconomia e Ciência da Informação	30
2.3	<u>Tese e dissertação</u>	37
2.3.1	A dissertação de mestrado	38
2.4	<u>O processo de orientação</u>	41
2.4.1	O professor universitário e seu relacionamento com o aluno	42
2.4.1.1	Relacionamento professor/aluno	45
2.4.2	O professor orientador	48
2.5	<u>O Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG no período 1976/1990</u>	56
2.5.1	Alguns dados históricos	56
2.5.2	Ensino de Métodos de Pesquisa	62
2.5.3	A orientação no CPG/EB	63
2.5.3.1	O Regulamento do CPG/EB - 1976 e 1987 - capítulo referente à orientação	64
2.5.3.2	O processo de orientação no Curso	68

<b>3 METODOLOGIA</b> .....	71
3.1 <u>População pesquisada</u> .....	71
3.2 <u>Fases do trabalho</u> .....	81
3.3 <u>Hipóteses</u> .....	82
3.4 <u>Coleta de dados</u> .....	82
<b>4 ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> ..	85
4.1 <u>Estudo dos alunos de pós-graduação</u> .....	85
4.2 <u>Estudo sobre os orientadores de dissertação</u> .....	136
<b>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	166
<b>6 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	175
<b>7 ANEXOS</b> .....	181

Roteiros de entrevistas

Questionários

## LISTA DE TABELAS

1 - TIPOS DE MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS A FAZER O CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	87
2 - RAZOES DA ESCOLHA DO TEMA PARA DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	90
3 - ALTERAÇÕES OCORRIDAS NOS TEMAS DOS PROJETOS DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	92
4 - CONTRIBUIÇÕES DADAS POR ORIENTADORES ACADÊMICOS A ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	94
5 - RAZOES DA ESCOLHA DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO DE 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	97
6 - DIFICULDADES NA ESCOLHA DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO, PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	99
7 - MOTIVOS DA TROCA DE ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG QUE O FIZERAM, NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	102
8 - DISPONIBILIDADE POR PARTE DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990.....	103
9 - TIPOS DE INFLUÊNCIAS EXERCIDA PELOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO NOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG. NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	105
10 - INFLUÊNCIA EXERCIDA PELOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO AOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE DESISTIRAM DE TERMINAR A DISSERTAÇÃO DO (N=7), NO PERIODO 1976/1990.....	108



11 - TIPOS DE RELACIONAMENTO ORIENTANDO/ORIENTADOR DOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE DESISTIRAM DE TERMINAR A DISSERTAÇÃO DO (N=7), NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	109
12 - FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE DISSERTAÇÃO, QUANDO ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG DESISTIRAM DE DAR CONTINUIDADE AOS MESMOS DO (N=7) NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	110
13 - FREQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO POR ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	111
14 - FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO CHEGARAM A DEFESA, NO (N=27) DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	115
15 - ÚLTIMA VEZ EM QUE OS ALUNOS, QUE AINDA NÃO DEFENDERAM, NO (N=27) TRABALHARAM NA DISSERTAÇÃO, DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	116
16 - FASE DA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO CONSIDERADA MAIS FÁCIL PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990.....	118
17 - FASE DA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO CONSIDERADA MAIS DIFÍCIL PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990.....	120
18 - ÚLTIMO ENCONTRO DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO COM OS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE AINDA NÃO DEFENDERAM - NO (N=27), NO PERÍODO DE 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	123
19 - NÚMERO DE TRABALHOS PUBLICADOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	124
20 - TIPOS DE INFLUÊNCIAS SOFRIDOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, POR EXERCEREM ATIVIDADES PROFISSIONAIS DURANTE A FASE DE ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS.....	127

21 -	TEMPO DEDICADO AO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO, PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE NÃO DEFENDERAM - NO - (N=27), NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	129
22 -	TIPOS DE PRETENSÕES NA ÁREA PROFISSIONAL AO RECEBEREM O TÍTULO DE MESTRE, OS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS .....	131
23 -	TIPOS DE VANTAGENS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG - JD (N=25) APÓS O RECEBIMENTO DO TÍTULO DE MESTRE, NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS.....	134
24 -	TIPOS DE EXPERIÊNCIA COMO ORIENTANDOS EM CURSOS DE MESTRADO, DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	137
25 -	ASPECTOS DO RELACIONAMENTO COM SEUS PRÓPRIOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO, DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	140
26 -	FATORES QUE TORNAM UMA ORIENTAÇÃO EFICAZ, APONTADOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	143
27 -	QUESTÃO EMOCIONAL NO RELACIONAMENTO ORIENTADOR/ ORIENTANDO, LEVANTADA PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	146
28 -	ASPECTOS DA ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES, APONTADOS POR PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	150
29 -	ASPECTOS OBSERVADOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, ANTES DE ACEITAR A TAREFA DE ORIENTAR UM ALUNO, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20).....	153

30 -- MOTIVOS QUE LEVAM PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, A NEGAR O CONVITE DE ORIENTAR DISSERTAÇÃO DE ALUNO, NO PERIODO 1976/1990 (N=20).....	155
31 -- FREQUENCIA COM QUE OS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA COSTUMAM SE ENCONTRAR COM SEUS ORIENTANDOS, NO PERIODO 1976/1990 (N=20).....	157
32 -- DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUANDO SÃO PROCURADOS POR SEUS ORIENTANDOS, NO PERIODO 1976/1990 (N=20).....	158
33 -- TIPO DE AJUDA DADA AOS ORIENTANDOS, NA ESCOLHA DO TEMA DE DISSERTAÇÃO, PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERIODO 1976/1990 (N=20).....	161
34 -- LINHAS DE PESQUISA SEGUIDAS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERIODO 1976/1990 (N=20).....	164
35 -- TRABALHOS PUBLICADOS PELOS PROFESSORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, ATÉ 1990 (N=20).....	165

## LISTA DE QUADROS

- 1 - SITUAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CPG/EB, DE 1976 A 1990..... 72
- 2 - PROFESSORES ORIENTADORES DO CPG/EB, SITUAÇÃO EM 1990..... 73
- 3 - SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, DE 1980 A 1990..... 75
- 4 - SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA QUE JÁ DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990..... 76
- 5 - SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG QUE AINDA NÃO DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990..... 79

## RESUMO

A evolução dos cursos de pós-graduação no Brasil e dos primeiros cursos de mestrado nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação serviu como base teórica para o estudo de orientação de dissertações. A pesquisa nessas áreas ainda não está consolidada, tendo sido iniciado seu desenvolvimento após o surgimento dos primeiros cursos de mestrado, na década de 70. Os alunos desses cursos, na maioria das vezes, iniciam a experiência de como fazer pesquisa com a elaboração da dissertação, tornando-se importante o papel exercido pelo orientador. A transferência de informações que ocorre entre orientador e orientando tem como consequência a produção do conhecimento e contribuições para a literatura especializada nessas áreas. O estudo do processo de orientação de dissertações no Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG no período de 1976 a 1990, mostra dados quantitativos e qualitativos do Curso, durante o período pesquisado. A população foi dividida em quatro categorias: alunos que já defenderam a dissertação, alunos que ainda não defenderam a dissertação, alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação e orientadores. Essa divisão facilitou a análise dos dados obtidos através de entrevistas e questionários, tais como: motivos que levaram os alunos a fazer o Curso, como foi feita a escolha do tema de dissertação, razões da escolha do tema de dissertação, razões da escolha do orientador, frequência da utilização da orientação, influência exercida pelo orientador, dentre outras. Foram levantados aspectos relativos ao relacionamento entre orientador e orientando, concluindo-se que esse relacionamento pode influenciar no término ou não da dissertação, mas o principal fator de sucesso é a determinação e motivação do aluno.

## ABSTRACT

The evolution of the graduate courses in Brazil and the first master courses in Library Science and Information Science were taken as a theoretical basis for the study of the thesis counselling process. Research in those areas is not yet consolidated and its development began after the creation of the first master courses during the 1970's. The majority of the master students have no prior experience in research before being engaged in their theses. This is the main reason for the emphasis given on the advisor's role during this process. The information transfer that occurs between advisors and students produces knowledge and contributes to the Library and Information Science literature. The study of the master thesis counselling process in the Graduate Course of Library Science at the Universidade Federal de Minas Gerais, from 1976 and 1990, shows quantitative and qualitative data, including opinions of the advisors and of the students during that period. The population was divided by four categories, such as: students that had already defended their theses, students that had not defended their theses, students that had abandoned the course during the thesis work, and the category of the advisors. The analysis of the data included questions like: why did the students choose this field of studies, how did they choose their thesis subjects, the frequency of the counselling sessions, the influence of the advisor on the student, etc. Some aspects of the relationship were studied and it was verified that it may or may not influence the completion of the thesis and that the main factor of success is in reality the determination and motivation of the student.

## 1 INTRODUÇÃO

A evolução da pós-graduação no Brasil vem servir de base a este estudo, considerando a importância de se conhecer previamente alguns aspectos relevantes de sua história, para se chegar a outros fatores específicos de sua trajetória, todos ainda relativamente recentes.

Sabe-se que a Biblioteconomia oferece um campo de pesquisa muito aberto e que quase tudo está por fazer. Estando a pesquisa diretamente ligada aos cursos de pós-graduação, e conseqüentemente à vida de alunos e professores, optou-se por pesquisar um dos fatores que estão presentes de forma constante na vida de todos aqueles envolvidos nesse processo: a orientação de dissertação.

Este estudo foi realizado com alunos e professores do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG, a nível de mestrado, criado em 1976. Como todos os cursos similares, apresentou pontos positivos e negativos, tendo sido reestruturado em 1991, após um processo de avaliação em que foi refletida e questionada sua própria realidade, passando a denominar-se "Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação". Foram propostas, então, alternativas de mudança e, as que foram implantadas, ainda não chegaram a ser avaliadas em profundidade.

Não se teve a intenção, em nenhum momento, de tornar exaustivo o levantamento da literatura sobre qualquer aspecto relacionado ao assunto, mesmo porque esses são vários e tal procedimento poderia levar ao afastamento do problema ora em

estudo, que é o processo de orientação no curso de Pós-graduação em Biblioteconomia da UFPA, desde a sua criação, até 1990.

Para nortear a pesquisa foram levantadas três hipóteses que permitiriam se chegar a algumas conclusões sobre a importância do papel do orientador de dissertação.

A população de alunos pesquisada foi dividida em três categorias: alunos que já defenderam a dissertação, alunos que ainda não defenderam a dissertação e alunos residentes em fase de elaboração de dissertação. Já o estudo dos orientadores de dissertação foi feito em separado, possibilitando um confronto de opiniões entre os informantes.

Fatos e percepções de orientadores de dissertação e seus orientandos foram levantados quantitativa e qualitativamente, mostrando os pontos de vista daqueles que participaram diretamente dessa fase de funcionamento do curso, no período 1976/1990.

A contribuição que se pretende dar é no sentido de se clarearem aspectos obscuros a respeito da importância que o professor-orientador tem na vida do orientando e até que ponto ele exerce influência na conclusão ou não da dissertação. Tal pretensão se deve, principalmente a evidente preocupação do curso a esse respeito, considerando que os alunos matriculados, enquanto não apresentam a dissertação para defesa, continuam ocupando vagas, o que afeta sobremaneira o planejamento geral quanto à previsão e oferta de novas vagas, além de comprometer o seu bom conceito na Capes e na própria UFPA.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão abordou alguns aspectos sobre a evolução da pós-graduação no Brasil, dos cursos de pós-graduação "strictu-sensu" e da pesquisa realizada nesses cursos. Não são muitos os autores que escreveram sobre o processo de orientação de dissertação, havendo no entanto alguns que apresentaram uma abordagem realista e interessante.

### 2.1 A pós-graduação no Brasil

A pós-graduação assume importante papel nos países desenvolvidos e principalmente naqueles em desenvolvimento, considerando-se que objetiva a formação de pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas que tenham implicações diretas no crescimento de um país.

Para GUIDI a pós-graduação

*"reflete necessidade de inovações científicas, partindo do conhecimento teórico para a pesquisa, e recomendando inovações tecnológicas avançadas, elaboradas em pesquisas puras e/ou aplicadas"*, (GUIDI, 1972, p.11)

sendo seu ponto de vista complementado por CAMPOS (1972) que aponta como objetivo principal o de criar nos alunos atitude científica, capacitando-os a desenvolver criatividade, independência crítica e pensamento autônomo.

### 2.1.1 Evolução

A pós-graduação brasileira implanta-se um século depois da norte-americana, mas seu ritmo de crescimento foi o mais acelerado daqueles experimentados por qualquer nível de ensino no Brasil.

O início formal da pós-graduação no Brasil pode ser considerado a partir de 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que constitui também o primeiro passo para estabelecer a articulação dos diversos níveis do sistema educacional. Competiu ao Conselho Federal de Educação conceituá-lo, tendo o Professor Newton Sucupira recebido a importante função, desempenhada através do Parecer No. 977 de 1965, que delineou a estrutura básica da educação pós-graduada no Brasil (SUCUPIRA, 1975). O citado parecer caracterizou os cursos de pós-graduação em dois tipos: os "**strictu-sensu**" (doutorado e mestrado) e os "**latu-sensu**" (especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional).

O segundo passo foi a promulgação da Lei No. 5.540 (BRASIL, 1968) que exigiu a modernização da Universidade Brasileira e delegou ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de definir as normas para a organização de cursos de pós-graduação no Brasil.

Foi no II Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1975, que a pós-graduação foi incluída como área prioritária. Foram desenvolvidos os Planos Nacionais de Pós-Graduação, tendo o I PNPG sido em 1977.

CARVALHO (1978) cita três motivos fundamentais que exigiram a instauração de nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo a elevação dos atuais níveis de qualidade:

- *Formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo a elevação dos atuais níveis de qualidade.*
- *Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;*
- *Assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores;*

Três grandes ciclos na pós-graduação brasileira foram distinguidos por CASTRO (1985):

- *Inicialmente, nas décadas de 50 e 60, a ênfase foi a formação de pessoal, caracterizando-se como um período de treinamento sobretudo no exterior;*
- *Década de 70, com o retorno dos primeiros mestres e doutores, começam a ser criados os programas de pós-graduação no País, e há grande velocidade na abertura de cursos;*
- *Início da década de 80, que caracteriza-se como um período de consolidação e de maior ênfase na pesquisa.*

A partir dos anos 50, a pós-graduação vem corresponder às necessidades de modernização da Universidade, decorrentes das mudanças sociais que ocorriam na época. Dentre os fatores institucionais que concorreram significativamente para a implantação do sistema brasileiro de pós-graduação, está a criação, em 1951, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de

Pesquisa), visando apoio à formação de recursos humanos para pesquisa e ao incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Também a criação do FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo Decreto-Lei 719/69, vem dar apoio ao desenvolvimento da pesquisa científica.

REIS (1990) em seu estudo histórico sobre a pós-graduação no Brasil afirma que a expansão da pós-graduação se deu em quase todas as áreas, sendo que primeiramente a ênfase foi dada às áreas de ciências exatas, tecnologia e ciências naturais e, no decorrer do processo de instauração dos cursos, houve uma série de ações para sua dinamização. Destaca algumas medidas tomadas, em termos administrativos e burocráticos, tais como:

- *Proposta de instituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação (Decreto No. 63.343, de 01/10/68);*
- *Designação da Comissão Executiva do Programa (Decreto No. 64.085 de 11/12/69);*
- *Estabelecimento dos Centros Regionais de Pós-Graduação (Decreto No. 67.350, de 06/10/70).*

Verifica-se que houve, a partir de 1968 com a Reforma Universitária, um período de rápido crescimento da pós-graduação no País, tendo sido registrada uma redução nesse crescimento somente por volta de 1981, quando para SPAGNOLO & GUNTHER,

*"...com as consideráveis dimensões já atingidas, as preocupações voltam-se para a consolidação do sistema e a garantia da qualidade, tornando-se necessária uma avaliação de seu produto, os pós-graduados." (SPAGNOLO & GUNTHER, 1986, p.1645)*

Para CASTRO (1985), a expansão dos programas de pós-graduação não teria sido possível sem o incentivo das próprias

agências do governo na criação da maioria desses programas dentro das universidades federais, tendo sido implantados inicialmente na Região Sudeste do Brasil, que ainda mantém-se à frente das outras regiões, em número de instituições e programas de pós-graduação.

Foi a partir da aprovação do II Plano Nacional de Pós-Graduação, pelo Decreto No. 87.814, de 16/11/82, que coube à pós-graduação o papel central na formação e aperfeiçoamento de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados (TARAPANOFF, 1983). O plano fixa objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciam a política do Ministério da Educação e Cultura para a pós-graduação. Seu principal objetivo consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas para atendimento às demandas dos setores público e privado. A autora acrescenta que, por recurso humano qualificado, entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só do ponto de vista de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade.

Pode-se resumir então, que o sistema brasileiro de pós-graduação tem como principal finalidade formar recursos humanos para ensino superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País e, nos dias atuais, pode-se afirmar que tal sistema já pode ser considerado consolidado.

## 2.1.2 Cursos de pós-graduação "strictu-sensu" - doutorado e mestrado

As normas para funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação "strictu-sensu", foram fixadas pela Resolução No. 5/83 do Conselho Federal de Educação, confirmando a orientação do antigo Parecer No. 977/65.

É interessante observar os artigos 7o. e 8o. da referida Resolução, (CFE, 1983, p.194)

*"Art. 7o. Aos docentes do Curso de pós-graduação exigir-se-á exercício de atividade criadora, demonstrada pela produção de trabalhos originais de valor comprovado em sua área de atuação, e formação acadêmica adequada, representada pelo título de doutor ou equivalente.*

*Parágrafo unico: Em casos especiais, a juízo do CFE, o título de doutor poderá ser dispensado desde que o docente tenha alta qualificação por sua experiência e conhecimento em seu campo de atividade.*

*Art. 8o. Exigir-se-á dos docentes pesquisadores em especial dos orientadores, além das qualificações constantes do artigo anterior, dedicação à pesquisa e ao ensino, em condições de formar ambiente favorável à atividade criadora."*

Reportando-se ao referido Parecer, verifica-se algumas características fundamentais consideradas pelo professor Newton Sucupira, quando afirma:

*"É de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização via de regra tem sentido eminentemente prático profissional, confere grau acadêmico e a especialização concede certificado, finalmente, a pós-graduação possui uma sistemática formando extrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário."*  
(SUCUPIRA, 1965, p.74)

A hierarquização dos cursos formais para graduados é defendida por CAMPOS (1972) quando separa-os em dois tipos: o mestrado, onde o aluno adquire instrumentos e aprende a usá-los, e o doutorado, que põe em uso os recursos, devendo ser capaz de obter deles o maior rendimento possível. Na sua opinião, os cursos devem ter aulas informativas e atualizadas, usando métodos estimulantes da descoberta e criatividade, aliadas a bibliotecas de acervo especializado, e ainda seminário de alunos.

Embora bem separados, teoricamente, nota-se uma dúvida por parte de alguns autores, como VAN DER POEL (1983, p.233) que levanta a seguinte objeção: *"onde está a diferença entre mestrado e doutorado?"* O autor vê tal dúvida como um dos aspectos da crise do processo educacional brasileiro. Ele supõe que o mestrando seja um pesquisador em formação, ao passo que o doutorando seja um pesquisador formado.

A modalidade de pós-graduação **"strictu-sensu"** foi definida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes como *"o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção do grau acadêmico"*. A Capes tem a importante função de coordenar a política nacional de pós-graduação. A partir de 1976 começou a implementar um sistema de acompanhamento e avaliação desse tipo de curso no País, permitindo registrar a evolução da pós-graduação brasileira, avaliar a qualidade do desempenho dos cursos a partir de critérios estabelecidos e gerar a memória da pós-graduação (KREMER, 1985).

Para ROITMAN (1991), alguns pontos negativos têm afetado os cursos de pós-graduação no Brasil, como a longa duração dos mestrados e doutorados. No País, o tempo médio para obtenção do título no mestrado é 4,7 anos e, no doutorado, de 5,5 anos, muito acima do tempo requerido para a obtenção desses títulos nos países do Primeiro Mundo. Na sua opinião, três fatores principais contribuem para isso: deficiência de infra-estrutura de pesquisa nos centros de pós-graduação, estrutura curricular rígida e a falta de base na formação acadêmica que, de maneira geral, é uma característica do aluno que ingressa na pós-graduação. Aponta soluções para os problemas como um bom investimento e gerenciamento para se obter uma infra-estrutura adequada, substituição da rigidez curricular por uma flexibilização que permitiria ao aluno compor um programa individualizado, de acordo com sua experiência prévia e objetivos específicos.

JÁ VOGT (1991) apresenta um quadro menos alarmante quando afirma que nas universidades de maior volume de pesquisa, como a UNICAMP - Universidade de Campinas, o tempo de integralização nos cursos de mestrado tem sido, em média, de três anos nas áreas tecnológicas, e de três anos e meio nas humanas; no doutorado, por sua maior complexidade, rigor acadêmico e ineditismo temático, as médias sobem respectivamente para quatro e quatro anos e meio. Considera esses tempos razoáveis e sugere que dificilmente se poderia chegar ao ideal de um tempo único de integralização, pois os cursos têm perfis e culturas específicas muito diferentes entre si. Cita como exemplo que a objetividade



dos experimentos tecnológicos e a precisa delimitação de seus tópicos podem requerer tempos de maturação mais curtos que os de uma dissertação no campo de teoria literária.

Realmente nota-se uma tendência crescente, por parte dos cursos de pós-graduação, em se estimular a obtenção dos títulos em prazos menores, mas muitas discussões ainda serão necessárias para se chegar a conclusões a respeito do assunto. Algumas iniciativas concretas já foram tomadas para pressionar a diminuição desses prazos, como a da CAPES, que diminuiu de quatro anos para dois anos e meio a duração máxima para bolsas de estudo para mestrado e de seis para quatro anos as bolsas para doutorado.

Neste estudo será dada ênfase aos cursos de mestrado que, em geral, exigem dos alunos o cumprimento de aproximadamente 30 créditos, em disciplinas oferecidas entre obrigatórias e optativas. No final, eles devem apresentar um trabalho de pesquisa chamado de "dissertação", que será tratado em item posterior.

Várias concepções de mestrado são dadas por diferentes autores. VAN DER POEL resume assim seu ponto de vista:

*"O problema fundamental já começa a surgir na definição dos objetivos próprios perseguidos pelos cursos de mestrado. Notadamente os órgãos oficiais do ensino superior insistem em que, antes de tudo, esses cursos devem visar a formação de docentes para a Universidade. (...) Os cursos de mestrado estão aí para reproduzir as relações sociais vigentes, o que significa, concretamente, perpetuar a Universidade 'falida' que nós temos, sem senso crítico e sem criatividade. Tornam-se, assim, meros instrumentos de 'aperfeiçoamento' ou 'recuperação' dos cursos de graduação que, por sua vez, já o são de segundo grau de ensino."* (VAN DER POEL, 1983, p.232)

O autor acrescenta que o objetivo geral dos cursos de mestrado é único: a formação de pesquisadores mediante a iniciação à pesquisa, desencadeando um processo de produção de novos conhecimentos, num trabalho conjunto de alunos e professores, devendo ser uma parada para reflexão e tomada de consciência, onde se retomem a criticidade e a criatividade perdidas. Para ele a visão do mestrado como iniciação à pesquisa tem conseqüências em toda a sua organização e estrutura, como estrutura curricular e a relação docente/aluno. Se o eixo central é marcado pela investigação científica, todas as outras atividades, sejam curriculares ou extra-curriculares, devem estar em função da atividade central.

Na opinião de PEREIRA (1989), no Brasil exige-se dos cursos de mestrado um nível acadêmico que eles não devem nem podem ter, isto ocorrendo porque a universidade brasileira adotou o modelo norte-americano do curso de mestrado, copiando-o de forma subdesenvolvida e incompetente, tendo sido feita confusão entre mestrado e doutorado. Como conseqüência disto, o mestrado se transformou em uma empreitada longa e mal-definida e, portanto, em um empecilho para a formação de novos cientistas, a qual por definição, se realiza através do doutorado. Essa opinião pode ser questionada, se for considerado o contexto histórico da década de 90, quando os mestrados já estão consolidados no País, na maioria das áreas, sendo o doutorado o atual desafio.

### 2.1.3 Cursos de pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação

FONSECA (1974) vê a pós-graduação em Biblioteconomia como uma necessidade decorrente do desenvolvimento da área, aliada à Documentação e Ciência da Informação. O autor estabeleceu algumas condições da pós-graduação em Biblioteconomia. Uma das condições é que, para ingressar nos cursos, exige-se a conclusão de cursos de graduação que tenham certa afinidade e, como a Biblioteconomia é vista como uma espécie de ciência auxiliar de todas as ciências, seus cursos de mestrado podem receber graduados de qualquer especialização. Essa idéia reforça o caráter interdisciplinar na área.

O surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em Biblioteconomia no Brasil se deu entre 1970 e 1978. O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), hoje Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), criou o primeiro mestrado em 1970, que mais tarde foi transferido por convênio para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1972 foi criada uma área de opção em Biblioteconomia e Documentação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, no seu Curso de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, a nível de mestrado (KREMER, 1985).

A maioria dos cursos foi criada entre 1976 e 1978, como o da Universidade Federal de Minas Gerais (1976), o da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1977), da Universidade de Brasília (1978) e da Universidade Federal da Paraíba (1978). Muitas dessas universidades tiveram apoio de professores

estrangeiros e todos receberam alunos vindos de várias partes do Brasil, e de outras áreas do conhecimento. (MACEDO, 1987)

Foi somente após a criação desses cursos no País que se iniciou uma preocupação em torno da pesquisa científica na área, que até então engatinhava os seus primeiros passos, totalmente influenciada por métodos e processos importados, que segundo MACEDO (1987) variam em tema, teor e orientação, considerando-se que os primeiros mestres e doutores obtiveram os títulos no exterior, principalmente Estados Unidos, Inglaterra e França, ou cursaram mestrado e doutorado em outras áreas no Brasil ou em outros países.

## **2.2 A pesquisa nos cursos de pós-graduação**

Atribui-se à Universidade a responsabilidade de atuar como centro reprodutor de ciência e de cultura. No entanto, o principal papel que lhe é atribuído é o de tornar-se um centro criador.

Vários autores vinculam a universidade à formação de pesquisadores, como CAMPOS:

*"A rigor, universidade e pesquisa são conceitos complementares. Nem historicamente nem dentro de um contexto de modelos alternativos, pode-se encontrar qualquer tipo de universidade que não esteja vincadamente impregnado de um vocacionamento para a pesquisa ou, pelo menos com a consciência de que a pesquisa faz parte integrante e essencial de sua definição."* (CAMPOS, 1981, p.9)

Outras pessoas questionam o "porquê" da pesquisa nas universidades. TSALLIS (1935, p.85) afirma que *"...a primeira, certa, imediata e mais visível vantagem de estimular a pesquisa na universidade é a qualificação de seus docentes e discentes"*. Para o autor, a pesquisa melhora o conteúdo da didática, a sua substância e a essência de sua mensagem.

Criando a pós-graduação, as universidades formaram seus próprios grupos de pesquisa e, não se pode falar em pós-graduação sem que venha à tona a pesquisa. O Professor SENISE (1971) tem esse ponto de vista quando afirma que essa vinculação ocorre, apesar da legislação brasileira seguir o modelo americano, que possui um sistema misto de pesquisa e cursos devidamente estruturados.

CAMPOS vai além, afirmando que:

*"O alvo principal da pós-graduação não é oferecer informações sobre técnicas avançadas, processos novos e novas conquistas da ciência, da filosofia, das letras, das artes, etc., porém muito mais criar atitude científica em seus alunos, capacitando-os a desenvolver pensamento autônomo, independência crítica e poder criador no campo de sua especialidade, sem perder de vista o quadro humano em que está inserida"*. (CAMPOS, 1972, p.236)

Quanto ao pesquisador, é discutível qual o período gasto na obtenção da maturidade científica necessária para que possa realizar pesquisa com certa autonomia. Esta idéia é reforçada principalmente no que diz respeito aos alunos dos cursos de mestrado, pois, na maioria das vezes, são pesquisadores principiantes, não estando preparados para enfrentar dificuldades

e preencher as condições postuladas pela natureza da pesquisa. CAMPOS (1972) acredita que a maturidade científica só poderá ser alcançada gradativamente, dependendo de condições pessoais intrínsecas e de ambiente favorável.

JÁ REHFELDT (1980) considera como fatores decisivos o interesse, as condições pessoais, a capacidade de abstração, a persistência, e acha que o estudante universitário deve ser visto como um cientista em potencial. Esta potencialidade deve então ser observada desde o curso de graduação, quando os professores devem iniciar os trabalhos de pesquisa, dando desde essa fase noções de métodos de pesquisa.

Sabe-se que é difícil, para grande parte dos alunos de pós-graduação, saber identificar o que é um problema de pesquisa. Para CASTRO

*"Ao examinar as propostas de pesquisa não podemos abandonar a idéia de que seu fracasso ou êxito na competição está enormemente preso à decisões tomadas nos primeiros momentos do ciclo de vida da pesquisa."*  
(CASTRO, 1979, p.114)

Afirma ainda que a experiência prévia é importante para se fazer pesquisa, ou seja, *"...para aprender como fazer pesquisa é necessário viver a experiência de fazer pesquisa, não se aprende a fazê-la em cursos ou manuais."*

PETROIANU (1985) defende a idéia de que é preciso determinar previamente os aspectos que se pretendem estudar e trabalhar objetivamente, podendo o problema científico escolhido ser amplo ou restrito a determinados aspectos de um tema. Para esse autor, o trabalho científico é lento, na maioria das vezes monótono e sujeito a adversidades. É importante haver interesse,

disposição e perseverança por parte do pesquisador para que fique ligado ao seu trabalho, além de meditar sobre ele antes de iniciá-lo, pois considera o abandono de uma pesquisa científica frustrante, tanto para o pesquisador, quanto para o ambiente científico que o cerca.

### **2.2.1 O desenvolvimento da pesquisa nas áreas da Biblioteconomia e Ciência da Informação**

A principal barreira para o desenvolvimento da Biblioteconomia sobre bases científicas é apontada por WILLIAMSON (1931) como sendo o modo de pensar dos bibliotecários, mais empírico do que científico. Ele afirma que *"...o bibliotecário médio é um empiricista e não um cientista. A maioria das práticas administrativas são seguidas porque foram experimentadas e funcionaram nalgum lugar."* (p.8) Acrescenta ainda que:

*"...o mais importante é o treinamento em métodos científicos para atacar e resolver problemas, e o cultivo do espírito e da atitude científicos. Assim que isso for reconhecido e se agir de acordo, a Biblioteconomia, como uma ciência, será uma realidade.:"* (WILLIAMSON, 1931, p.11)

J.H. SHERA, no seu trabalho *The foundations of education for librarianship* (1972) refere-se ao grande crescimento no campo de interesses da Biblioteconomia, que se transformou em uma área de especialização, cada uma das quais exigindo ensino específico e que a Biblioteconomia, como o próprio conhecimento, é uma

unidade que deve ser compreendida por todos aqueles envolvidos em sua prática. Fala-se em um grande vazio teórico na área (GARCIA, 1972) sendo que especialistas de diferentes campos do saber deram importantes contribuições, ajudando a preencher esse vazio.

FONSECA afirma que:

*"A Biblioteconomia é hoje um campo tão amplo e com tantos setores horizontais (que se integram em outros campos do saber) e verticais (desenvolvidos na própria área) não sendo possível se falar em um especialista em Biblioteconomia, e sim vários."* (FONSECA, 1974, p.29)

A pesquisa em Biblioteconomia é analisada por SARACEVIC (1974, p.43) quando vê que a mesma "teve êxito na determinação de muitos problemas que possam ser objeto de pesquisa. Mas, de uma maneira geral, não formou pesquisadores, pesquisa organizada, nem teoria ou metodologia de pesquisa própria."

É interessante observar que já na década de 70 alguns especialistas relacionavam a pesquisa na Biblioteconomia à Ciência da Informação. É o caso de SARACEVIC (1974) quando afirma que na maioria das vezes a pesquisa na área é feita sob os auspícios da Ciência da Informação. Na realidade, a principal base experimental e teórica da Biblioteconomia vem sendo a Ciência da Informação, que começou a se desenvolver como um novo campo de investigação por volta de 1950, com duas tendências: o desafio intelectual surgido de tentativas de generalizar a teoria da informação com relação a alguns processos de comunicação humana, e a natureza fundamental dos problemas encontrados no



processamento da informação por computador, especialmente daqueles referentes a recuperação da informação.

SARACEVIC (1974) considera ainda que foram resultados positivos os novos conhecimentos surgidos, o desenvolvimento de metodologias, a delimitação de problemas, tendo a Ciência da Informação demonstrado possuir consistência como verdadeira ciência. Como resultado negativo aponta o problema da Ciência da Informação ser confundida, às vezes, com a tecnologia da informação e/ou com o tratamento da informação e, como consequência disso, o conhecimento não é bem delineado, estruturado, organizado, relacionado ou acumulado.

Surge daí uma dúvida em relação as duas áreas: Biblioteconomia X Ciência da Informação. Para REYNOLDS (1971) a tendência atual de alargar a definição de Biblioteconomia e Ciência da Informação trouxe uma série de problemas para as escolas de Biblioteconomia, pois as duas surgem da mesma necessidade de fornecer a informação desejada para o usuário, mas são diferentes quanto à abordagem de funções idênticas e exigem diferentes atitudes, aptidões e preparação profissional. Para o autor, as diferenças fundamentais entre Biblioteconomia e Ciência da Informação estão no tipo de usuário e no nível de suas necessidades.

A relação entre as duas áreas é também vista por SARACEVIC (1974, p.43) quando diz que "*... numa paráfrase pode-se dizer que a Ciência da Informação tem, em potencial com a Biblioteconomia, a mesma relação que a Física tem com a Engenharia.*"

Sem sombra de dúvida, o que se pode afirmar é que a Biblioteconomia e a Ciência da Informação lidam com a mesma matéria prima: a informação. Para WERSIG (1972) o conceito de informação obteve importância no cenário científico, em duas etapas: a) quando a informação se tornou um problema para a comunicação científica e técnica, por causa do crescimento da produção documentária; b) quando o termo informação ganhou conotação científica, ao ser usado por Shannon e Weaver, com o nome de "Teoria Matemática da Comunicação". Os sistemas de comunicação evoluíram do raciocínio e de trabalhos práticos para sistemas complexos, que exigiam pesquisa científica específica, levando à chamada Ciência da Informação. Esse termo sugere a inclusão de cada aspecto da informação, e tem sido limitado inevitavelmente, aos processos de informação para a ciência e a tecnologia.

Para BUSHA e HARTER (1980) pesquisa científica em Biblioteconomia é um processo cuidadoso, em que bibliotecários podem adquirir mais conhecimentos e compreender melhor as bibliotecas e a própria Biblioteconomia. No entanto, a área só pode ser considerada como uma verdadeira ciência quando a teoria for se desenvolvendo. Os autores consideram que os métodos científicos podem ser efetivamente utilizados no estudo da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

A questão metodológica central na pesquisa em Biblioteconomia também é abordada por MOSTAFA (1983) quando afirma que esta deve se referir à produção de conhecimentos na área, e que a maioria de suas pesquisas são empíricas, geralmente

descritivas e experimentais. Cita ainda seis tipos de metodologias de pesquisa na área, identificadas por Bluma Peritz:

- a) Teóricas (metodologias matemáticas com aplicações de lingüística e lógica)
- b) Surveys ou experimentais
- c) Análises secundárias
- d) Pesquisa histórica
- e) Projeções de novos sistemas, procedimentos, métodos e instrumentos
- f) Grupo de Bibliografia Descritiva

Observa-se que a Biblioteconomia apresenta dois aspectos na investigação. Um de caráter aplicado, quando se investigam problemas relacionados aos serviços em biblioteca, e outro interdisciplinar, ou seja, o fato de estar a área relacionada a várias outras áreas como Ciências Sociais, Matemática, Estatística, Lingüística, Informática, Administração, etc.

Alguns autores vinculam a produção do conhecimento na Biblioteconomia à Filosofia e, segundo MOSTAFA (1983) a primeira, se desvinculada da segunda, corre o risco de não produzir conhecimento, partindo para generalizações, repetições de metodologias, não mostrando nada de original.

No passado, foram investigados alguns problemas biblioteconômicos mais ou menos isoladamente, aplicando-se como base para a pesquisa, métodos da Filosofia, História ou Sociologia. Recentemente, estão se utilizando métodos baseados em ciências naturais e em ciência do comportamento, na pesquisa de fenômenos direta ou indiretamente relacionados com biblioteca.

FERRERI (1984, p.18) afirma que "...a Biblioteconomia, como ciência, é caracterizada pela sua objetividade, racionalidade, crítica e coerência, enquanto organização sistemática e transformação do real. Seu objetivo principal é o fornecimento e a organização da informação." O autor constata ainda que todas as pesquisas técnico-científicas dependem da Biblioteconomia, considerando a importância da informação na efetivação de uma pesquisa científica.

Um aspecto importante é lembrado por BARRETO (1983, p.1) que é a problemática na realização de pesquisa pelos próprios professores de Biblioteconomia. Para a autora, "mesmo havendo a reforma do ensino superior brasileiro de 1968 vinculando a docência ao exercício da pesquisa, as escolas de Biblioteconomia não conseguiram concentrar esforços para promover o fomento da investigação científica." Como conclusão à sua pesquisa, ela afirma que os professores de Biblioteconomia ainda não estão voltados para a pesquisa por lhes faltar incentivos institucionais.

JÁ FAIM (1985) atribui o lento desenvolvimento da pesquisa na área à dúvida que acompanha seus próprios profissionais, que questionam "o que é a Biblioteconomia". Para a autora, talvez seja porque a mesma ainda é compreendida como um serviço de apoio e suporte subalterno às outras áreas, não tendo ainda se chegado a um consenso se a Biblioteconomia é uma arte, ciência ou técnica.

Torna-se fundamental ainda ressaltar a importância da capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento de

pesquisa nessa área, e a necessidade de se investir em treinamentos e qualificação de profissionais, aumentando-se assim, o número de mestres e doutores. MACEDO (1987) aponta problemas e obstáculos que ainda vêm afetando o desenvolvimento das pesquisas como: falha na formação do bibliotecário, muitas vezes inabilitado a se expressar oralmente, a elaborar trabalhos de idéias e fazer pesquisas, como também desconhecimento de regras básicas de redação. Outro problema levantado pela autora é a sobrecarga dos docentes orientadores, que exercem número excessivo de atividades, o que os leva a se dispersar de suas pesquisas. O comportamento dos orientandos é ainda lembrado, pois, principalmente nessa área, não constituem um grupo que se caracteriza pelo empenho de corpo e alma à pesquisa. Segundo a autora:

*"Como deve ter sido bem compreendido, o desenvolvimento da pesquisa em nossa área tem uma série de implicações, controláveis e não controláveis que precisam ser estudadas profundamente. O papel do orientador é importante, havendo necessidade de o mesmo ser liberado de algumas atividades, até que exista um maior número de pessoas tituladas para exercer o seu papel."* (MACEDO, 1987, p.37)

KREMER (1985) aponta alguns produtos do desenvolvimento da pesquisa no Brasil como melhoria do ensino, com professores mais qualificados, a busca de soluções adequadas e não mais importadas para os problemas nacionais e regionais, como também o desenvolvimento de uma literatura brasileira em Biblioteconomia e Ciência da Informação.

### 2.3 Tese e Dissertação

Para a obtenção do grau acadêmico, aos alunos dos cursos de pós-graduação é exigida a apresentação de um trabalho final denominado "tese" para os cursos de doutorado, e "dissertação" para os cursos de mestrado.

Muitos querem dar à dissertação o alcance e a importância da tese e, comumente, esses dois termos são usados como sinônimos, verificando-se ainda que, no ambiente acadêmico, a palavra "tese" é a mais utilizada, mesmo para designar a dissertação exigida nos cursos de mestrado.

REHFELDT (1980) mostrou a distinção entre as duas palavras, afirmando que, embora tenham estruturas e planos de trabalhos quase idênticos, seguindo um projeto de pesquisa, a tese distingue-se da dissertação pela contribuição significativa que deve dar para o avanço científico da área em que o trabalho se inscreve.

A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) define cada termo, onde:

*"Dissertação é o documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico recapitulativo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob orientação de um pesquisador visando a obtenção do título de mestre." (ABNT, 1988)*

Já a tese é definida como:

*"Documento que representa o resultado de um trabalho experimental de tema específico e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. Visa a obtenção do título de doutor ou livre-docente."* (ABNT, 1988)

### **2.3.1. A dissertação de mestrado**

O Professor Newton Sucupira (1972) deixou claro em seu parecer 977, de 1965, que a dissertação exigida no mestrado deve revelar apenas conhecimento da bibliografia atualizada sobre o tema escolhido e capacidade de sistematizar idéias, não sendo necessário que haja uma contribuição teórica ou empírica original ao conhecimento. Pode-se verificar então que a dissertação não precisa ser um estudo original e, talvez o desconhecimento a respeito da distinção entre os dois termos, venha amedrontar e afastar os alunos de seu trabalho de dissertação nos cursos de mestrado. Muitos deles têm a pretensão de mudar o mundo com a dissertação, não sendo humildes o suficiente para reconhecer que a delimitação de um tema mais amplo, ou mesmo a simplicidade na escolha do assunto, podem ser fatores que contribuem para levar o trabalho até o final.

Alguns autores na década de 1980, fase recente da implantação da pós-graduação, opinaram sobre a dissertação, como REHFELDT quando afirma:

*"Na dissertação, via de regra, o mestrando faz aplicação de uma teoria já existente para analisar determinado problema. Como se trata de aplicação de uma teoria, em algumas universidades somente é feita a discussão do trabalho em sessão pública através de seminário; porém, em outras instituições, o candidato defende publicamente sua dissertação - o que é conhecido como dissertação de mestrado."* (REHFELDT, 1980, p.62)

O ponto de vista citado acima compara o caso, por exemplo das universidades norte-americanas, onde a dissertação de mestrado não é defendida, apenas discutida em seminários, com o que acontece no Brasil, onde se exige a defesa pública da dissertação, diante de uma banca examinadora.

Ainda sobre a dissertação, FERREIRA afirma que:

*"Em geral, o trabalho de dissertação é o primeiro trabalho de pesquisa desenvolvido pelo estudante, pelo que ele não conta com o mínimo desembaraço para até mesmo opinar sobre a própria escolha do tema. E, o que frequentemente se espera é que ele seja capaz de encaminhar o projeto de dissertação, indicando possíveis resultados, às vezes imprevisíveis até para pesquisadores experimentados."* (FERREIRA, 1980, p.24)

Essa autora sugere a criação de um "Banco de Problemas" que poderia trazer resultados positivos, onde existiriam problemas de interesse e possíveis de serem abordados num trabalho de pesquisa. Isso talvez possa funcionar, mas de maneira informal, dependendo da área de atuação, pois teria que haver uma linha comum de interesses, e ainda a disponibilidade de professores orientadores.

Sérias discussões surgem em torno da escolha do tema de dissertação. Para muitos trata-se da fase mais difícil do trabalho do aluno, oscilando entre a pretensão de um trabalho



útil e as limitações de tempo, conhecimento, habilidade e experiência na área a ser pesquisada. Segundo CASTRO (1978) a escolha do tema é uma questão crucial, pois pode tornar inviável a tese caso o aluno faça uma escolha infeliz.

ECO sintetiza bem a fase da escolha do tema:

*"Por vezes o estudante escolhe um tema de seu próprio interesse. Outras vezes, ao contrário, aceita a sugestão do professor a quem pede a tese (sic). Ao sugerirem temas, os professores podem seguir dois critérios diferentes: indicar um assunto que conheçam bem e onde não terão dificuldades em acompanhar o aluno, ou recomendar um tema que conhecem pouco e querem conhecer mais (...). Há casos específicos em que o professor está fazendo uma pesquisa de grande fôlego para a qual são necessários inúmeros dados e decide valer-se dos candidatos como membros de sua equipe de trabalho."*  
(ECO, 1985, p.33)

As angústias e traumas observados em estudantes nessa fase, explicam a importância dada ao trabalho de dissertação e MACEDO (1987) cita casos de suicídios de pós-graduandos registrados em universidades americanas, tamanha é a pressão sofrida por eles. Vêem-se também exemplos de casais que se separam, tal é o envolvimento de alguns nesse tipo de trabalho.

Não há um consenso quanto à melhor época para apresentação do projeto de dissertação, variando de universidade para universidade. Algumas exigem que o pretendente a fazer um curso de mestrado já apresente um projeto de pesquisa com tema definido, antes mesmo de iniciar o curso. Isso pode contribuir para que o aluno planeje e escolha as disciplinas de acordo com seu tema de dissertação, aproveitando melhor o tempo para dedicar-se à mesma. Outras universidades exigem, antes da

elaboração do projeto, que o aluno cumpra os créditos das disciplinas oferecidas e curse "Métodos de Pesquisa", onde muitas vezes aprendem as primeiras noções de como fazer pesquisa.

Durante todo o período da elaboração da dissertação, ou seja, da apresentação do projeto à defesa, o aluno deve estar sendo orientado por um ou mais professores credenciados pelo curso para exercer essa função, obedecendo ainda a critérios adotados para que a orientação seja oficializada, critérios esses que também variam de universidade para universidade.

Sendo um trabalho de pesquisa, a dissertação passa por fases, tais como:

- apresentação de projeto;
- aprovação do projeto;
- revisão de literatura existente sobre o tema;
- escolha da metodologia (inclusive o instrumento de coleta de dados mais adequado);
- coleta de dados;
- análise de dados;
- apresentação de resultados;
- conclusões.

#### **2.4 O processo de orientação**

Sabe-se que, para cumprirem suas finalidades, os cursos de pós-graduação devem ser bem planejados. É nesse planejamento, merece destaque a importância que deve ser dada ao processo de orientação de alunos matriculados nos cursos, tanto no que diz respeito à orientação acadêmica, quanto à orientação de

dissertações.

Torna-se relevante conhecer um pouco desse processo, que envolve o professor em relação a seu aluno e no caso, o relacionamento orientador/orientando. Para REHFELDT (1980) o professor-orientador tem em suas mãos a possibilidade de bem conduzir o progresso científico e estabelecer metas prioritárias para o setor em que exerce suas atividades.

É com o objetivo de entender melhor esse relacionamento que se deve estudar inicialmente a pessoa do professor universitário, sua competência e até que ponto ele exerce influência na vida do aluno.

#### **2.4.1 O professor universitário e seu relacionamento com o aluno**

Como foi visto anteriormente, os cursos de pós-graduação destinam-se também ao preparo do professor universitário. MARQUES (1975) afirma que todo curso de pós-graduação tem como objetivo principal o de formar o homem incomum que, do ponto de vista estatístico, quer dizer *"aquilo que é numericamente reduzido"*. Observa-se que o autor faz uma distinção entre o homem comum e o homem incomum, associando o último à pessoa do professor universitário. O autor cita trechos de depoimentos de um estudo feito com professores universitários, notando-se o enfoque predominante na competência do professor como pessoa, como especialista e como professor, sendo interessante destacar alguns desses trechos no que diz respeito ao "papel do professor":

- "O professor deve ser um exemplo, alguém capaz de influenciar atitudes construtivas por parte daqueles que aprendem."
- "O professor é um estimulador de talentos, alguém capaz de semear idéias e vê-las brotar e crescer, sentindo-se assim amplamente gratificado."
- "O professor deve estar em constante treinamento. No momento que deixar de haurir ensinamentos, deixa-se de ter condições de ensinar." (MARQUES, 1975, p.135)

Ligada aos papéis inerentes ao exercício da docência, está a autoridade do professor, expressa em situações, nas quais sua competência o credencia como aquele que melhor poderá executar determinadas funções. Para FURLANI (1988) a autoridade que assim se exerce, ao invés de baseada na legalidade da posição do professor, decorre da sua legitimidade. Essa autoridade é delegada pelos alunos ao professor que demonstra competência, quando esta atende a necessidades mútuas do professor e do aluno. O autor complementa sua idéia afirmando que o exercício da autoridade pressupõe a existência de um respeito mútuo da diferença, e mostra que existe um discurso psicológico na relação de autoridade que se desenvolve entre professor e aluno, podendo o professor dentro dessa concepção psicológica diminuir a desigualdade existente entre ele e o aluno, devido à hierarquia escolar e social e que a desigualdade inicial não impede que se atinja a igualdade, na medida em que exista um respeito mútuo à identidade de cada um, permitindo assim que haja influências mútuas.

Outro elemento saliente na atuação do professor, para ROGERS & STEVENS

*"... é a sua sinceridade, sua autenticidade, a ausência de máscara. Pode ser uma pessoa real em sua relação com os alunos. Pode sentir cólera. Pode também ser sensível e compreensivo (...) portanto é uma 'pessoa' para seus alunos, não uma encarnação anônima curricular, não um tubo estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração para outra." (ROGERS & STEVENS, 1976, p.68)*

Ainda para os autores, o professor pode ter também uma atitude de valorização do estudante, considerando-o como valioso, sendo que esta avaliação abrange todos os aspectos do indivíduo. Pode aceitar integralmente o medo e a hesitação do estudante diante de um novo problema, bem como a sua alegria na realização. É importante que crie também condições para que o aluno aprenda a ser livre, apresentando recursos, concentrando-se em criar todos os tipos de materiais básicos importantes que devem ser utilizados pelo aluno, além dos meios para que saiba aproveitar esses recursos.

Sem dúvida a variável mais importante levantada quando o professor quer alcançar resultados de aprendizagem, é o aluno. Ele é que terá de evidenciar os comportamentos desejados para que a aprendizagem seja alcançada, e dele depende o sucesso do professor. Essa idéia é levantada por MARQUES

*"Parece que a imagem que o professor universitário tem do aluno inclui uma queixa de que ele não quer estudar (...) alguns chegando mesmo a dizer que os alunos só visam a aprovação, com o objetivo de obter o diploma: não acreditam que possam realmente aprender em seus anos de universidade." (MARQUES, 1975, p.35)*

O papel do aluno é resumido pelo autor também com trechos de entrevistas de professores universitários citados anteriormente, notando-se que as qualidades esperadas para os alunos são as mesmas que são desejáveis no professor:

- *"Ensinar tem como contraste aprender. O aluno só é aluno na medida que aprende, que cresce e que modificou sua personalidade."*
- *"Uma atitude receptiva e aberta é a melhor maneira de o aluno cumprir com seu papel dentro das situações de ensino."*
- *"O aluno deve seleccionar, dentre o que lhe é oferecido, o que é válido para suas perspectivas de vida."*
- *"Como o ensino é um processo de constante inovação, o aprender também deve ser um ato criador, o aluno deve estar à busca do novo e do diferente."*
- *"O aluno é um companheiro de trabalho, de planejamento e de realizações. Em breve, será um colega."* (MARQUES, 1975, p.133-134)

#### **2.4.1.1 Relacionamento professor-aluno**

Sabe-se que o relacionamento entre indivíduos nem sempre ocorre de forma espontânea, autêntica e sincera, sendo fundamental que exista, pelo menos, respeito mútuo. O relacionamento professor-aluno não foge à regra, existindo muitas vezes de forma superficial e difícil, notando-se a ausência do respeito à pessoa do outro. Para STEVENS

"...há muitas formas de desrespeitar a experiência de alguém. Cito algumas das formas mais comuns: julgamento, ajuda, 'deverias' e explicações (...) Uma das formas mais comuns (e mais aceitas) de desrespeito à experiência de uma pessoa é correr em seu auxílio, quando esta se sente 'mal' ou desconfortável. 'Ajudar' tranquilizando, fazendo piadas e dando conforto, etc. (...) impede a pessoa de experimentar totalmente sua dor, sua raiva, confusão, solidão, etc. (...) Quase sempre o ajudante tem fortes sentimentos de desamparo, que diminuem temporariamente quando ele auxiliar outras pessoas. Isto se confirma com um grande número de pessoas que trabalham em profissões de 'ajuda': professores, psicólogos e principalmente assistentes sociais... Se você ajuda uma pessoa nessas circunstâncias, você a encoraja em sua ilusão de que ela precisa de você e aumenta seu investimento em manipular você para que venha em sua salvação..." (STEVENS, 1977, p.165)

é indiscutível, contudo, a existência de uma forma de identificação muito comum entre pessoas que se relacionam bem, que é a empatia e que, de acordo com ROGERS & ROSENBERG, é uma

"... maneira muito especial de ser em relação a outra pessoa e que tem sido chamada de empática (...) levando-nos à conclusão de que um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem." (ROGERS & ROSENBERG, 1977, p.69)

Os autores acrescentam que muitas são as definições que se tem dado ao termo como:

"...o estado de empatia ou ser empático consistem em aperceber-se com precisão do quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes, como se fôssemos a outra pessoa, sem perder jamais a condição de 'como se'. Portanto, significa sentir as mágoas e alegrias do outro como ele próprio as sente e perceber suas causas como ele próprio as percebe sem, contudo, perder a noção de que é 'como se' estivéssemos magoados ou alegres, e assim por diante." (ROGERS & ROSENBERG, 1977, p.72)

Uma definição mais atual de empatia é dada também por ROGERS & ROSENBERG quando afirmam que:

*"A maneira de ser em relação a outra pessoa denominada empática tem várias facetas. Significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isto sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador..." (ROGERS & ROSENBERG, 1977, p.73)*

Afirmam ainda, quanto aos conhecimentos que se tem obtido sobre a empatia, que ela está claramente relacionada a resultados positivos e, quando se assume uma postura empática, tem-se uma força poderosa que deve ser levada em consideração na promoção de crescimento e de mudança.

Refletindo sobre as ideias expostas acima, verifica-se a possibilidade de se afirmar que, se existir realmente uma empatia entre o professor e o aluno, haverá uma forte tendência a se obter resultados positivos desse relacionamento, um crescimento de ambas as partes, que poderá levar, sem dúvida, a um sucesso no alcance de objetivos propostos tais como cita ROGERS & STEVENS

*"- ajudar os estudantes para que se tornem indivíduos capazes de ter ações espontâneas e sejam responsáveis por essas ações;*

*- sejam capazes de escolha inteligente e auto-orientação;*

*- sejam capazes de aprendizagem crítica;*

*- de avaliar as contribuições dadas por outros;*



- que adquiram conhecimento importante para a solução de problemas;
- que, o que é mais importante, sejam capazes de adaptação flexível e inteligente a novas situações problemáticas;
- que interiorizem uma forma adaptativa de enfrentar os problemas, empregando livre e criativamente toda a experiência adequada..." (ROGERS & STEVENS, 1976, p.66)

Nota-se que os objetivos citados podem ser reforçados quando se tratam de alunos de pós-graduação em fase de elaboração de dissertação, estando sujeitos a problemas e adversidades normais quando se está nessa situação, e passando pelo processo de orientação por parte de um ou mais professores, enfrentando portanto, uma série de implicações, principalmente, no que se refere ao relacionamento professor/aluno.

#### **2.4.2 O professor orientador**

Associam-se os cursos de mestrado à pesquisa, à dissertação e finalmente ao orientador, que é aquele a quem compete orientar o trabalho do aluno dessa modalidade de curso de pós-graduação. Existem os orientadores acadêmicos, os orientadores de dissertação e os co-orientadores, todos eles importantes na vida do aluno.

Durante a fase de obtenção de créditos em disciplinas oferecidas pelos cursos, surge a pessoa do orientador acadêmico. Também conhecido por "orientador de curso", é pouco mencionado por autores que abordam o tema "orientação". Sabe-se, porém, que

podem orientar os mestrandos em diferentes aspectos no decorrer do curso, alguns vindo a exercer forte influência nos alunos, podendo vir a tornar-se, inclusive, orientadores de dissertação. Outros são lembrados apenas como sendo uma exigência formal dos cursos, não desempenhando papel relevante.

Segundo CASTRO (1978, p.34) o orientador acadêmico é responsável pelo orientando, até a fase da escolha do tema de dissertação. Quando ocorrem problemas com relação a essa escolha, ele defende o aluno afirmando que *"...não é cabível imputar culpa aos alunos pelos desacertos e pela infelicidade de suas escolhas. Tais erros podem em boa parte imputar à orientação acadêmica..."*

O papel do orientador acadêmico foi sugerido como tópico para debate, no trabalho de FIGUEIREDO sobre orientação, sendo visto como aquele que

*"...deve facilitar a integração do aluno na linha de atuação da unidade. Nas opções oferecidas pelo currículo do curso, programa de estudo e as possibilidades em termos de orientadores possíveis de serem escolhidos em termos de pesquisa."* (FIGUEIREDO, 1981, p.269)

Na fase de elaboração do projeto de pesquisa, a ser apresentado geralmente no final das disciplinas do curso, o aluno deve escolher seu orientador de dissertação. Convém ressaltar que, em alguns cursos de mestrado, o aluno já ingressa no curso com o nome desse professor orientador, previamente escolhido e aprovado pelo Colegiado. Nem sempre a escolha é fácil e tranqüila, mas basicamente, trata-se da pessoa que poderá ajudá-lo a desenvolver e concluir seu trabalho e a obter o título de mestre.

Para GOES (1972, p.230) cabe aos orientadores de teses uma função tutorial, sendo necessária a limitação do número

daqueles alunos que tenham a orientar. Para o autor, *...neste sentido, impõe-se um ajustamento de modo que, conforme o campo do conhecimento ou da natureza dos temas escolhidos, seja observada uma relação ideal docente/discente.*"

Superado o problema da escolha do orientador, reconhece-se que as dificuldades não param por aí, não sendo fácil conduzir uma dissertação através de todas as suas etapas. Também os passos seguintes requerem habilidades e qualificações especiais do orientador, tratando-se de um conjunto de fatores, ou seja, talentos administrativos, conhecimentos práticos, estilos de organização de pensamento, além de fundamentos teóricos. (CASTRO, 1978)

Na visão do professor orientador, o autor acima afirma que a experiência de orientação de tese pode ser altamente enriquecedora, apesar de o orientador consumir 50% do tempo de orientação para corrigir a redação do orientando, com questões de estilo, clareza e forma, fazendo o papel de revisor de estilo e de gramática, não sobrando tempo para questões importantes, como conteúdo. Para ele, o aspecto mais cansativo e desalentador de orientar uma tese resulta da incapacidade e inexperiência dos alunos em questões de redação. Alega ainda que orientadores variam em seus estilos de trabalho, sendo uns pacientes, outros afoitos, uns benevolentes, outros zangados. Alguns costumam vetar sucessivamente até que os alunos consigam chegar finalmente por conta própria à solução correta. Outros quase chegam a fazer o trabalho do aluno.

A qualidade de uma orientação é analisada por CASTRO quando afirma:

*"Boa orientação é um ingrediente crítico na produção de pesquisa de boa qualidade, e em grande parte são os orientadores que fazem com que os estudantes das melhores universidades sejam levados a produzir trabalhos mais relevantes. Não se pode substituir a intervenção crítica de um orientador de talento por mais horas de dedicação de um orientador medíocre. O orientador não é uma 'baba', a levar pela mão seu alucinado. Sua função é fazer com que a pesquisa caminhe na direção certa, abstendo-se de interferir nos acertos e erros do cotidiano - que no fundo são enriquecedores - mas fazendo-se presente nas grandes encruzilhadas e abortando erros irreversíveis ou que teriam perdido muito tempo. Assim, o segundo ponto que queremos enfatizar é a escassez de bons orientadores de pesquisa nas universidades brasileiras." (CASTRO, 1979, p.117)*

O problema levantado, da falta de bons orientadores, é relacionado à dificuldade em se conseguir pesquisadores com experiência suficiente para orientar trabalhos de tese e os que existem têm pouco incentivo para trabalhar com aprendizes. CASTRO (1979, p.118) também afirma que *"nenhum benefício financeiro é oferecido aos professores, proporcionalmente ao esforço devotado na supervisão de teses"*. Nota-se que o autor utiliza o termo "tese", tanto para designar dissertação de mestrado, quanto para tese de doutorado, o que aliás, não é característica só deste autor.

O processo de orientação de dissertação foi sistematizado por FIGUEIREDO (1981, p.269) que salientou o papel do orientador e apontou requisitos, atribuições e responsabilidades que cabem a ele. Como requisitos, a autora afirma que *"...idealmente, o orientador deve ser uma pessoa que*

tenha larga experiência docente, tanto de ensino como de trabalho com os alunos, e é essencial que tenha vivência em pesquisa com conhecimento aprofundado na área em que vai orientar o mestrando.” Como atribuições são consideradas duas funções principais: auxílio na escolha do tópico e auxílio na execução do projeto, de maneira global. Identifica três problemas com relação à orientação:

- a) os alunos, geralmente, têm uma ideia imprecisa do que desejam;
- b) mostrar aos alunos que, em se tratando de um projeto acadêmico de pesquisa, não há necessidade de aplicação prática;
- c) criar tópico de interesse do estudante.”  
(FIGUEIREDO, 1981, p.269)

Questiona-se a letra (b) da citação acima, pois, se for dito ao aluno que sua pesquisa não precisa ter aplicação prática, seu interesse pelo tema será diminuído, podendo levá-lo até ao abandono do projeto, por achá-lo perda de tempo. O mais certo seria mostrar que o trabalho não precisa ser original e que, mesmo modesto e bem delimitado, poderá trazer alguma contribuição para a sua área de atuação.

A própria autora (FIGUEIREDO, 1981) aponta algumas soluções para que sejam resolvidos os três problemas por ela mencionados. Afirma ser o papel do orientador o de auxiliar o estudante a limitar o escopo do projeto, que muitas vezes tende a ser ambicioso. E, como responsabilidade atribuída ao orientador, apresenta uma questão fundamental: “Até onde vai a

*responsabilidade do orientador?"* Opina que o orientador tem a tarefa de acompanhar o desenvolvimento do trabalho, evitando que o aluno seja exposto a uma defesa não preparada, como um trabalho de alguma maneira incompleto ou imperfeito. Em resumo, fornece os seguintes dados percentuais: o papel do orientador é de 30% de orientação técnica e 70% de apoio e encorajamento.

Um aspecto muito importante, que também é lembrado por autores que se interessam por esse assunto, é o do relacionamento orientador/orientando, já abordado neste estudo no item referente ao relacionamento professor/aluno. FIGUEIREDO (1981) afirma que um dos requisitos básicos para a orientação é que esse relacionamento seja bom e que exista empatia, no sentido de o orientador transmitir ao aluno o apoio e o encorajamento necessários ao desenvolvimento da dissertação.

VAN DER POEL vai além, quando afirma que:

*"A relação docente/aluno não pode mais ser a de catedrático expositor, onisciente para o 'objeto' passivamente ouvinte, pois trata-se de dois 'sujeitos' numa relação de orientador/orientando, ambos aprendendo num trabalho em equipe, em função dos mesmos interesses expressos no objetivo de cada curso de mestrado e na elaboração e realização de projetos concretos de estudos conforme as linhas de pesquisa do curso. Supõe-se assim, que a organização básica do mestrado é essencialmente democrática, pois ela é constituída por um grupo de pessoas, umas mais, outras menos experimentadas, mas todas unidas num trabalho em comum."* (VAN DER POEL, 1983, p.234)

Depara-se então, com o trabalho comum em torno da pesquisa científica. Entretanto a experiência do aluno no campo da pesquisa deixará muito a desejar, tornando-as difícil o trabalho do orientador. A esse respeito, KREMER afirma que

*"...deve-se reconhecer também que é muito difícil para um orientador de tese ou dissertação, por mais dedicado que ele seja, sanar todos os defeitos de formação em pesquisa de um aluno", e que "alguma solução deve ser encontrada para incrementar o número e a qualidade das pesquisas realizadas, principalmente no caso das teses e das dissertações." (KREMER, 1983, p.217)*

O professor orientador tem ainda que superar, juntamente com seu orientando, a fase considerada por muitos como a mais complexa de todo o processo, que é a da escolha do tema para dissertação, já abordada anteriormente neste estudo. São raras as vezes em que o mesmo não tem enorme trabalho de esclarecer ao aluno, guiando-o, ajustando suas idéias, sugerindo alternativas e mostrando possíveis envolvimento e implicações. Apesar de todos os esforços, acontecem casos de alunos chegarem à metade do caminho e sentirem que não escolheram os temas que desejavam pesquisar, muitas vezes mudando de temas e iniciando novos projetos. Tudo isso acarreta sérias consequências negativas, muitas vezes chegando a haver troca de orientadores, principalmente quando os novos temas escolhidos pelos alunos não estiverem dentro de suas linhas de pesquisa.

Observa-se que nem sempre o aluno tem sorte para encontrar o professor que esteja apto a orientá-lo, seja por questões de incompatibilidade de linhas de pesquisa, seja por falta de disponibilidade ou mesmo afinidade. CASTRO (1985), que se preocupa com o problema de escassez de orientadores, afirma que esse fato está levando à aplicação de grandes esforços a tópicos irrelevantes e inviáveis. O problema torna-se ainda mais grave em áreas onde não são bem definidas as linhas de pesquisa,

como é o caso da Biblioteconomia, dificultando a opção dos professores orientadores, de decidirem se aceitam orientar determinada dissertação de aluno. Por outro lado também impossibilitam alunos de escolherem bem seus orientadores de dissertação, por desconhecerem quais professores são especialistas nos temas de seus trabalhos de pesquisa.

Segundo ECO (1985, p.34) *"...o estudante, ao abordar um determinado professor, já terá ouvido falar dele, já terá entrado em contato com diplomados anteriores e possuirá, destarte, uma idéia acerca de sua lisura."* O autor menciona ainda alguns aspectos como: se o professor costuma, em seus livros, citar ou não os nomes de seus colaboradores, lembrando-se ainda de fatores quanto à estima e confiança. Cita inconvenientes possíveis de ocorrer, como aquele professor desonesto que leva os estudantes a trabalhar, aprova-os e utiliza desabusadamente o trabalho deles como se fosse seu.

Verifica-se então que o processo de orientação é ainda mais complexo do que parece, principalmente por se tratar de relacionamento entre pessoas, além de exigir profundos conhecimentos no campo de pesquisa, técnica, metodologias e, acima de tudo, o firme propósito do aluno de levar adiante o seu trabalho.

Para MACEDO (1987, p.32) *"até há algum tempo, por falta de determinação de linhas de pesquisa de carência de orientadores específicos na área de interesse dos pós-graduandos, nem sempre houve orientação efetiva, havendo resultados desastrosos que prejudicam o produto final das pesquisas, as dissertações e*



teses". Questiona-se até que ponto essa situação melhorou, considerando-se que o número de professores que vêm obtendo o grau de mestre e doutor é cada vez maior, e supondo-se então que estejam sendo feitas novas pesquisas, com novas ideias e nova bibliografia surgindo, contribuindo para aumentar a literatura especializada na área e facilitando o trabalho de pós-graduandos.

## **2.5 O Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG, no período 1976/1990**

O Curso de pós-graduação da Escola de Biblioteconomia da UFMG foi criado em 1975, tendo iniciado suas atividades em fevereiro de 1976, época em que foi criada a maioria dos cursos de pós-graduação no Brasil.

### **2.5.1 Alguns dados históricos**

O projeto inicial de criação do Curso foi desenvolvido pelas Professoras Etelvina Lima e Anna da Soledade Vieira, após consultoria do Professor P. Harvard Williams, consultor da CAPES para a área de Biblioteconomia, que sugeriu diretrizes que orientaram a implantação do Curso. Conforme consta no referido projeto, foram definidos seus objetivos, relacionados com a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível, e que seguem abaixo:

- capacitar professores, segundo as exigências da Reforma Universitária, os professores da Escola de Biblioteconomia da UFMG, colaborando também com as demais Escolas de Biblioteconomia do País;
- formar liderança nacional capaz de formular políticas na área de ensino de Biblioteconomia;
- formar profissionais qualificados para as funções de administração de bibliotecas;
- formar profissionais capazes de participarem efetivamente dos programas de alfabetização e educação continuada do povo;
- preparar recursos humanos necessários para a implantação dos subsistemas regionais do Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica (SNICT), previsto no Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo Federal;
- desenvolver programa de pesquisa que propiciem a formação de uma infra-estrutura de informação no Estado e no País, dentro da linha de vinculação da Universidade às metas do Governo e às necessidades da comunidade." (LIMA & VIEIRA, 1975, p.5)

Inicialmente denominado "Curso de Pós-Graduação em Administração de Bibliotecas", recebeu contribuição significativa e influência de consultores estrangeiros. VIEIRA (1990) destaca os nomes de J. Belzer, M. Broome, L. Vagianos, W.L. Saunders, P. Havard Williams, dentre outros. Essa dependência de professores estrangeiros, porém, foi vista na Auto-avaliação do Curso como uma experiência negativa:

"A dependência de visitantes nos primeiros anos não constituiu a experiência positiva que se poderia esperar, pois sua atuação poucas vezes foi adequada, geralmente por falta de interesse e/ou compreensão sobre a biblioteconomia brasileira por parte dos estrangeiros, e inéxperiência em relação à pós-graduação por parte dos professores da Escola". (UFMG, 1988, p.24)

A partir de 1980 o Curso passou a contar com um corpo docente permanente, com o retorno de professores da Escola de Biblioteconomia que faziam cursos de doutorado no exterior e contratação de professores doutores.

A estrutura do Curso foi definida no seu projeto inicial por duas áreas de concentração: 1 - Biblioteca e Educação - com disciplinas que enfatizavam o papel social da biblioteca na comunidade; 2 - Biblioteca e Informação Especializada - com disciplinas que possibilitavam ao aluno obter formação teórico-aplicada em pesquisa científica. Ainda de acordo com a Auto-avaliação do Curso (UFMG, 1988), as duas áreas de concentração existentes não conferiam identidade ao Curso, considerando que apresentavam uma ambigüidade inicial na sua denominação, apontando fatores que contribuíam para isso como: o fato de a biblioteca como instituição ser tomada como área de concentração, a existência de uma delimitação artificial das duas áreas, pois "Educação e Informação Especializada" são conceitos que não podem ser dissociados; e ainda o fato de que a concretização dessas áreas não estar se viabilizando através do elenco de disciplinas proposto na época.

Tendo em vista o caráter interdisciplinar da Biblioteconomia, estimula-se o aluno a cursar disciplinas de outros cursos de pós-graduação, com o objetivo de aprofundar-se em aspectos de suas atividades acadêmicas ou de sua dissertação, que deve ser apresentada para aprovação e obtenção do título de mestre. Com o objetivo de auxiliar o aluno na escolha de tema e metodologias para pesquisa, a partir de 1983 vêm sendo realizados

seminários de pesquisa, com a participação de alunos e professores, propiciando discussões sobre pesquisas em planejamento ou andamento, o que possibilita a agilização do processo de desenvolvimento e apresentação de dissertações, além de buscar promover maior integração entre docentes e alunos (UFMG, 1985).

O Curso vem mantendo o conceito "A", obedecendo a critérios rígidos para credenciamento pela CAPES. Em 1986 teve início um processo de avaliação formal do Curso, sendo realizada pelo Colegiado sua Auto-avaliação, já citada anteriormente. Na ocasião foi levantado o seguinte dado: o tempo médio de titulação era de cinco anos, abaixo do tempo médio nacional que era de 6 anos e 6 meses. (UFMG, 1988, p.23)

Tentativas foram feitas para agilizar o processo de elaboração de dissertação, sendo a mais concreta a Resolução CFG/EB No. 01/88 de 28/03/88 que, baseada no Artigo 46 e seu parágrafo único do Regulamento do Curso, estabeleceu alguns critérios a respeito do prazo de permanência dos alunos matriculados, como pode ser verificado a seguir:

*"Art. 46 - Para efeito das exigências previstas para obtenção do grau de mestre, os créditos obtidos em qualquer disciplina só terão validade durante 6 (seis) anos.*

*Parágrafo único - Ultrapassado o prazo previsto no Artigo anterior, o estudante poderá, ouvido o seu orientador, ter seus créditos revalidados pelo Colegiado mediante parecer favorável de uma comissão por este designada".*

A Resolução 01/88 resolve:

*"Art. 1o. - Os alunos cuja matrícula inicial foi efetivada entre 1976 e 1981 terão direito a solicitar revalidação de créditos por um período de 6 (seis) anos, improrrogável, contado a partir dos primeiros seis anos regulamentares;*

*Art. 2o. - Os alunos matriculados a partir de 1982 inclusive, poderão solicitar revalidação por um período de 2 (dois) anos, improrrogável, contado a partir dos primeiros seis anos regulamentares".*

Essa Resolução contribuiu para que vários alunos terminassem suas dissertações, considerando que o não cumprimento dos prazos poderia levá-los ao jubileamento e desligamento do Curso. No entanto esses prazos foram sendo diminuídos e, após a reestruturação do CPG/EB, em 1990, os alunos passaram a ter o prazo máximo de 3 (três) anos contados a partir da matrícula inicial.

A proposta global de reestruturação do mestrado foi apresentada na gestão 1988/1990 e enviada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG para exame, tendo sido aprovada em 19/12/91. (UFMG, 1990)

A proposta considerou imprescindível uma mudança de ênfase: da "instituição biblioteca" para a "informação", prevendo espaço para se estudarem variados tipos de informação e contextos. Houve também mudança na área de concentração, tendo sido especificada como "Organização da Informação". Como áreas de estudo e pesquisa, passaram a ser trabalhadas as seguintes: informação científica e tecnológica, informação popular, informação gerencial e informação histórica. O Curso passou então a denominar-se "Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação", possuindo atualmente metade do corpo docente formada por

doutores, e sem dependência de professores visitantes.

De acordo com o documento de Renovação de Credenciamento do Curso:

*"A filosofia que norteou toda a reestruturação do LPB/EB considerou o ambiente da chamada 'sociedade da informação' e a sua influência no perfil do profissional da informação que nele atuara. Esse perfil deve incorporar características fundamentais, tais como: compreensão mais profunda do fenômeno informação, domínio da tecnologia da informação, adoção de perspectiva crítica, de flexibilidade e agilidade de ação. Essas características, acrescidas do domínio de conhecimento interdisciplinar, permitem a esse profissional conviver mais eticamente com a dinamicidade, a complexidade, as incertezas e os desafios da pós-modernidade, contribuindo para que o mesmo compreenda a sua prática profissional em termos da relação entre ambiente externo, contexto institucional e contexto informacional". (UFMG, 1991, p.11)*

## 2.5.2 Ensino de Métodos de Pesquisa

WILLIAMSON (1931, p.5) identificou a principal barreira para o desenvolvimento da Biblioteconomia: o modo de pensar pouco científico dos bibliotecários, que embasam seu trabalho de forma empírica. Justifica seu ponto de vista quando afirma que *"...receio que a maior parte do ensino em escolas de Biblioteconomia promova, em vez de diminuir, a tendência empiricista (...) mas provavelmente nem mesmo um bibliotecário em cem jamais teve treinamento em métodos quantitativos."*

Sabe-se que o incentivo à realização de pesquisas é um esforço relativamente recente nessa área, tendo tomado um maior impulso após a criação dos cursos de pós-graduação, na década de 70. Para KREMER (1983) não se pode fazer ciência sem pesquisadores capacitados e, além do comprometimento com a ciência, é preciso que os pesquisadores no Brasil desenvolvam uma Biblioteconomia mais voltada para a realidade nacional, buscando soluções para a disseminação, organização e uso da informação, em seu próprio contexto.

Para a consolidação da pesquisa na área, alguns esforços foram feitos, como a oferta de uma disciplina instrumental nos cursos de pós-graduação, que tem como meta principal o desenvolvimento da Biblioteconomia e da Ciência da Informação sobre bases científicas; é o ensino de "Métodos de Pesquisa". Essa disciplina propicia a oportunidade ao aluno de treinamento em atividades de pesquisa, considerando que na maioria das vezes o mesmo não possui a mínima vivência na área, além de clarear dúvidas com relação a assuntos de interesse que possam vir a ser possíveis temas de dissertações.

O tipo de conteúdo da disciplina depende do objeto de estudo de cada curso de mestrado, da maneira que esse está expresso nas linhas de pesquisa e nas áreas de concentração. Para VAN DER FOEL (1983, p.234), sendo o mestrado um curso que busca novos conhecimentos, centralizando todas as suas atividades teóricas e práticas na pesquisa, a disciplina *"assume o papel fundamental de apoio logístico em relação a todas as atividades do curso. Ela está encarregada de toda orientação e base*

metodológicas de todo o processo de pesquisa em andamento no curso."

No Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG ofereceu a disciplina "Métodos de Pesquisa em Biblioteconomia" desde o início do Curso em 1976, com a seguinte ementa:

*"O desenvolvimento do conhecimento científico através da Pesquisa em Biblioteconomia. Elaboração da pesquisa desde o seu projeto até a apresentação final dos resultados. Principais métodos e técnicas utilizados pelo pesquisador na área de Biblioteconomia". (UFMG, 1991)*

### **2.5.3 A orientação no CPG/EB .pm 10**

O exame dos regulamentos do Curso, o de 1976 e o de 1987, nos itens referentes à orientação, torna-se importante na medida em que possibilita verificar onde ocorreram mudanças mais significativas e sua influência no papel exercido pelo orientador.

#### **2.5.3.1 Regulamentos do CPG/EB - 1976 e 1987 - Capítulos referentes à orientação**

##### **REGULAMENTO DE 1976**

É interessante observar, no Capítulo V do Regulamento do Curso, na época de sua criação (1976), artigos que dizem respeito à orientação:



## DO ACONSELHAMENTO E DA ORIENTAÇÃO

*Art.29 - Para cada aluno matriculado haverá um orientador escolhido de uma relação de docentes do curso e pelo Conselho de Pós-Graduação.*

*Art.30 - Cada professor-orientador poderá supervisionar até três estudantes e, excepcionalmente, até cinco.*

*Parágrafo unico. Mudanças ou substituições na relação de docentes-orientadores deverão ser autorizadas pelo Colegiado e aprovadas pelo CFG.*

*Art.31 - Antes de se matricular nas disciplinas de cada período, o estudante deverá organizar seu programa de estudos de comum acordo com o orientador.*

*§ 1º - A matrícula do estudante nas disciplinas de cada período letivo só será aceita na Secretaria do Curso, mediante aprovação do professor-orientador, que deverá apor a assinatura no formulário de matrícula.*

*§ 2º - O plano de estudos, estabelecido inicialmente, poderá sofrer modificações posteriores, desde que aprovadas pelo professor-orientador.*

*Art.32 - Compete ao professor orientador:*

- a) orientar o estudante na organização de um plano geral de estudos e na composição de seu currículo;*
- b) acompanhar o desempenho escolar do estudante dirigindo-o em seus estudos e pesquisas;*
- c) realizar com o estudante entrevistas periódicas de orientação e acompanhamento;*
- d) escolher, de comum acordo com o estudante, um orientador especial para o trabalho de dissertação, dentro ou fora da universidade, se assim julgar mais conveniente para a formação do estudante.*

*Art.33 - Compete ao professor-orientador de dissertação:*  
a) *orientar o estudante na elaboração do projeto e na execução de seu trabalho;*  
b) *autorizar o estudante a requerer sua defesa de dissertação, nos termos deste Regulamento;*  
c) *participar da Comissão incumbida de arguir o estudante em defesa de dissertação.*

Em 18/12/87 foram aprovadas pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG) as novas Normas de Pós-Graduação da Universidade. Em conseqüência, todos os cursos alteraram seus regulamentos e, o CPG em Biblioteconomia apresentou o seu, onde se vê no item 4.

#### **DOS DOCENTES E DA ORIENTAÇÃO - 1987**

*4.1 Os docentes deverão ter a titulação de mestre, doutor ou equivalente.*

*4.1.1 A juízo da Câmara de Pós-Graduação poderão ser excepcionalmente admitidos, como docentes, profissionais que possuam alta qualificação, por sua experiência e conhecimento especializados, comprovados através de "curriculum vitae".*

*4.2 Todo estudante admitido no curso terá, a partir de sua admissão, a supervisão de um orientador acadêmico, professor do curso, que poderá ser substituído, caso isto seja de interesse de uma das partes.*

*4.2.1 O orientador de dissertação deverá ter o título de Doutor ou equivalente, dedicar-se à pesquisa e ser aprovado pelo Colegiado do curso e homologado pela Câmara de Pós-Graduação.*

*4.2.2 A juízo da Câmara de Pós-Graduação, poderá excepcionalmente ser admitido como orientador o docente não Doutor que possua alta qualificação, por sua experiência e conhecimento especializados e efetivo envolvimento em atividades de pesquisa, comprovados através de "curriculum vitae".*

4.2.3 O mestre recém graduado só poderá orientar dissertação após experiência de 2 (dois) anos em curso de pós-graduação.

4.2.4 O credenciamento do professor com título de mestre para orientar dissertação terá validade apenas para o caso específico. Novos pedidos deverão ser acompanhados pela avaliação, feita pelo Colegiado do curso, do trabalho de orientação.

4.3 O credenciamento de professor orientador com título de Doutor ou equivalente, ou reconhecido como de alta qualificação nos termos deste regulamento, terá validade pelo período de 05 (cinco) anos, findo o qual deverá ser renovado, mediante proposta do Colegiado do Curso, aprovada pela Câmara de Pós-Graduação.

4.3.1 Para a renovação de seu credenciamento, o orientador deverá demonstrar produtividade científica ou profissional desenvolvida no período anterior, em termos de trabalhos publicados e/ou orientação de dissertações.

4.4 A juízo da Câmara de Pós-Graduação, pesquisador não vinculado ao curso, ou pertencente a outra instituição, poderá ser admitido como orientador temporário para projeto determinado, desde que comprovada através de "curriculum vitae", sua alta qualificação, bem com sua anuência.

4.5 O orientador poderá assistir, no máximo, 05 (cinco) estudantes em fase de elaboração de dissertação.

4.5.1 Em casos excepcionais, esse limite poderá ser temporariamente ultrapassado, mediante justificativa do Colegiado do Curso, aprovada pela Câmara de Pós-Graduação.

4.6 Compete ao orientador acadêmico: orientar o estudante na organização de seu plano de estudo, bem como assisti-lo em sua formação pós-graduada, até que este escolha o seu orientador de dissertação.

4.7 Compete ao orientador de dissertação:

- a) orientar o estudante na organização de seu plano de estudo, bem como assisti-lo em sua formação pós-graduada;
- b) dar assistência ao estudante na elaboração e na execução de seu projeto de dissertação;
- c) escolher, de comum acordo com o estudante e para atender a conveniências de sua formação, co-orientador, pertencente ou não aos quadros da UFMB, para a dissertação.

Examinando-se os dois regulamentos, de 1974 e de 1987, verifica-se a existência de uma alteração importante no segundo, que é a exigência aos docentes da titulação de mestre, doutor ou equivalente, obedecendo as normas de Pós-graduação da UFMG. Isto vem mostrar o alto nível de qualificação exigido no corpo docente do CPG/EB, a partir de 1987. Não havia, até então, uma grande preocupação em relação a formação acadêmica da pessoa do orientador de dissertação, sendo dada maior ênfase às tarefas que lhe competiam executar.

O credenciamento do professor-orientador, a partir daí, fica sujeito a rígidos critérios anteriormente inexistentes, como a produtividade científica ou profissional do docente.

Um outro item, que aparece somente no segundo regulamento, é o relativo à competência designada ao orientador acadêmico, que deve assistir o aluno em sua formação pós-graduada, até que ele escolha o seu orientador de dissertação. Nota-se que no regulamento anterior ele era citado apenas como professor orientador, e não como orientador acadêmico. Pode-se verificar também uma menção ao co-orientador, que pode pertencer ou não aos quadros da UFMG.

### 2.5.3.2 O processo de orientação no Curso

Sente-se uma constante preocupação no Curso a respeito do processo de orientação, considerando-se principalmente a baixa produtividade de dissertações já apresentadas para defesa, sendo que até 1990 foram defendidas e aprovadas apenas 33 dissertações, o que equivale a 34% dos 93 alunos que apresentaram projetos. Constata-se ainda o número elevado de alunos retidos por muito tempo, em torno de uma média de 6 (seis) anos, que pode ser considerada alta em relação a cursos de mestrado de outras áreas.

O papel do orientador acadêmico é sempre questionado, tendo havido sérios problemas decorrentes da ausência de orientação acadêmica eficaz. Segundo a auto-avaliação do Curso (UFMG, 1988, p.20) *"...a orientação acadêmica tem se caracterizado por uma ambigüidade constante da existência do Curso, tanto a nível formal quanto informal."*

Com relação à orientação de dissertação, foram apontados alguns problemas, tais como: a grande concentração de orientandos com determinados orientadores, havendo uma tendência por parte dos alunos na escolha de orientadores que lecionam no Curso, a existência de uma desvinculação dos temas das dissertações das áreas de concentração do Curso, e a existência de modismos em termos de pesquisa.

As pesquisas realizadas são caracterizadas pelos docentes, no trabalho de avaliação de Curso feito por PAIM (1988), como possuidoras de rigidez dentro de um modelo; repetição; descontinuidade; número pequeno; fora da realidade; mais presas ao método que ao conteúdo e ao objetivo prático da

áreas; sem visarem ou proporem mudanças. Segundo o trabalho mencionado, as pesquisas realizadas não refletem a integração que deveria existir entre os programas de graduação, pós-graduação e extensão, e as linhas de pesquisa, pouco definidas, tendem a seguir modismos.

Na ótica discente, uma causa possível de insatisfação na realização de pesquisa/dissertação era a ausência de conhecimentos adequados sobre a metodologia de pesquisa, também levantada na auto-avaliação do Curso (UFMG, 1988). Enfatizam a necessidade de se incluir com regularidade nas disciplinas, a prática de pesquisa e do método qualitativo, e mencionam ainda um grave problema que vem ocorrendo que é, além da falta de professores disponíveis que orientem dissertações, problemas de comunicação e aceitação pelo orientador de participar no processo de orientação.

Uma questão importante, que merece ser mencionada, é que o professor-orientador está sujeito às condições ambientais da instituição à qual pertence. Isto significa que, além de fatores pessoais, como falta de tempo, carga horária pesada de aulas, ocupação de cargos administrativos, trabalhos de pesquisa, e outros, ele deve ainda se submeter a normas administrativas e regulamentos do curso. No caso do CPG/EB, pode ser citado o fato do orientador, que só tem o título de mestre. De acordo com as normas, ele é credenciado apenas para casos específicos, e novos pedidos devem ser acompanhados da avaliação do Colegiado do Curso.

Outro fator que pode interterir no trabalho do orientador é o tempo despendido por ele na orientação de dissertações. Injustamente, esse tempo não é computado em sua carga horária, o que o torna muitas vezes sobrecarregado e desestimulado a aceitar tal atividade, que é seguramente cansativa e longa, requerendo esforços consideráveis.

Com a recente reestruturação do Curso, nota-se a tentativa de se trabalharem áreas definidas de estudo e pesquisa, podendo acarretar conseqüências positivas, considerando-se que existem atualmente, na Escola de Biblioteconomia da UFMG, maior número de professores-doutores, especialistas em algumas áreas de pesquisa, e que formam grupos de pesquisadores articulados em torno das áreas, o que não ocorria anteriormente. Isso poderá resultar em benefício a todo o processo de orientação. Essa tentativa já foi apontada, inclusive, como alternativa de solução aos problemas levantados na auto-avaliação. (UFMG, 1988)

### 3 METODOLOGIA

Tendo este estudo sobre o papel do orientador de dissertação abordado aspectos referentes ao relacionamento entre pessoas, julgou-se imprescindível proceder-se a, além de uma quantificação dos dados obtidos, a uma análise de natureza qualitativa, com base em depoimentos pessoais de professores orientadores e alunos do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG no período 1976/1990.

Não há um consenso entre autores a respeito do significado e da utilização da técnica do depoimento pessoal. KOSMINSKY (1986, p.32) cita o autor H. Blumes, que criou a seguinte definição: os depoimentos pessoais se constituem em *"um relato da experiência individual que revele as ações do indivíduo como um agente humano e como um participante da vida social."*

Considerando a necessidade de se aprofundar a respeito do tema estudado, foram feitas, além de questionários, entrevistas que permitiram comparações a fim de detectarem convergências e divergências de opiniões entre os membros da população pesquisada.

#### 3.1 População pesquisada

Optou-se por estudar apenas os alunos matriculados no CPG/EB, que concluíram os créditos e chegaram a apresentar o projeto de pesquisa para dissertação, desde a criação do Curso em 1976 até o final de 1990.



QUADRO 1

SITUAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CPG/EB, DE 1976 a 1990

SITUAÇÃO DOS ALUNOS	No.
Alunos que já defenderam a dissertação.....	33
Alunos em fase de elaboração de dissertação.....	37
Alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação.....	23
Alunos desistentes durante o curso (não concluíram os créditos).....	23
Alunos transferidos.....	01
Alunos falecidos.....	02
Alunos em fase de obtenção de créditos em 1990..	04
TOTAL.....	123

Fonte: Secretaria do CPG/EB

Verifica-se, através dos dados do QUADRO 1 que, dos 123 alunos matriculados no Curso no período em estudo, apenas 93 fazem parte da população pesquisada. Já o QUADRO 2 mostra a situação dos 32 professores orientadores pesquisados, perante o Curso.

## QUADRO 2

### PROFESSORES ORIENTADORES DO CPG/EB, SITUAÇÃO EM 1990

SITUAÇÃO	No.
Professores na ativa (EB).....	15
Professores de outras unidades da UFMG.....	07
Professores de outras universidades.....	05
Professores aposentados.....	05
TOTAL.....	32

Fonte: Secretaria CPG/EB

Foi possível obter dados de 63,4% dos alunos e de 62,5% dos professores orientadores, perfazendo um percentual de 63,2% da população total em estudo.

Da população de alunos estudados obtiveram-se respostas de 75,8% dos 33 que já defenderam a dissertação até 1990. Dos alunos que ainda não defenderam, ou seja, 37, aproximadamente 73% de respostas. O menor índice obteve-se dos alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação, apenas 30,4% dos 23 nessa situação.

Para se justificarem os índices mencionados, torna-se conveniente citar algumas situações ocorridas durante a pesquisa, tais como:

- Alunos que não quiseram ser entrevistados, alegando motivos de ordem pessoal, como por exemplo, não querer relembrar os momentos traumáticos por que passaram durante a fase de elaboração da dissertação;

- Aluno que não aceitou ser entrevistado, alegando estar passando por serios problemas particulares e que, na sua opinião, poderiam exercer influências negativas em suas respostas, não sendo talvez a realidade do que ocorria em seu processo de orientação;
- Desatualização dos endereços de alunos, na Secretaria do Curso, principalmente da categoria dos "desistentes", que não efetuam mais a matrícula semestral obrigatória;
- Orientadores que negaram a ser entrevistados pois, de acordo com seus pontos de vista, teriam experiência mínima no processo de orientação, em nada podendo contribuir com este estudo.

Procurou-se obter alguns dados referentes à situação dos alunos do Curso, tendo sido possível o levantamento no período compreendido entre 1980 e 1990. O QUADRO 3 mostra que foram defendidas nesse período 35 dissertações, portanto duas além dos dados obtidos nesta pesquisa, pelo fato de terem sido defendidas em 1990, após o levantamento desses dados na Secretaria do Curso.

Nota-se que foi 1990 o ano em que houve maior número de dissertações defendidas (6), aparecendo 1988 como o ano de menor produtividade de dissertações, quando houve a defesa de apenas uma dissertação. Pode-se relacionar esse último dado à época em que foram iniciados os estudos para reestruturação do Curso, em 1988, após ter passado por um processo de avaliação, em que foram detectados vários problemas que afetavam direta ou indiretamente essa produtividade. Já o ano de 1990 apresentou grandes mudanças para o Curso, além de terem sido esgotados, nessa época, os prazos de diversos alunos que já estavam retidos por muito tempo, e que foram pressionados a defender suas dissertações através da Resolução CPG/EB No. 01/88, de 28/03/88, já citada anteriormente.

QUADRO 3

SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, DE 1980 A 1990

ANO LETIVO	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Alunos cursando disciplinas....	11	09	10	19	19	05	06	08	09	07	06
Alunos cursando disciplinas e elaborando dissertações....	15	10	04	04	06	06	05	06	08	08	07
Alunos apenas elaborando dissertação.....	15	28	33	32	28	26	26	26	28	33	38
Alunos com dissertações defendidas.....	03	05	03	03	02	05	02	02	01	03	06
Alunos desistentes com créditos completos.....	7	7	01	05	05	02	04	03	05	7	7

Fonte: Renovação de credenciamento do CPG/EB, períodos 1980/1984 e 1985/1990

É interessante observar a situação dos alunos pesquisados perante o Curso, no período 1976/1990, que é mostrada nos QUADROS 4 e 5. Obtiveram-se dados dos alunos que já haviam defendido a dissertação até 1990 e o QUADRO 4 revela que o tempo médio de titulação nesse período, ou seja, o tempo gasto entre o ingresso no Curso e a defesa da dissertação, foi de 9 anos e 6 meses, sendo 2 anos o tempo mínimo observado e 12 anos o tempo máximo para a obtenção do título de Mestre.

Reportando-se novamente à Resolução No. 01/88 do Curso, que limitou os prazos para titulação, pode-se afirmar que seguramente houvera uma diminuição drástica no tempo médio de titulação, principalmente a partir de 1990 quando esse prazo passou a ser de 3 anos apenas.

Ainda no QUADRO 4 pode-se observar que a faixa etária dos alunos, ao ingressarem no Curso, foi a seguinte: 12,1% com idade entre 21 e 25 anos; 42,4% entre 26 e 30 anos; 21,2% entre 31 e 35 anos; 15,2% entre 36 e 40 anos; 6,1% entre 41 e 45 anos e 3,0% com idade entre 46 e 50 anos. A média de idade registrada quanto à época de ingresso no Curso é de 31 anos e 7 meses.

#### QUADRO 4

#### SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA QUE JÁ DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990

ANO NASCIMENTO	ENTRADA NO CURSO	PROJETO	DEFESA	TEMPO TITULAÇÃO
1946	1983	1987	1990	7 anos
1949	1977	1979	1981	4 anos
1945	1977	1988	1989	12 anos
1952	1981	1982	1986	5 anos
1955	1983	1985	1987	4 anos
1946	1979	1981	1984	5 anos
1956	1988	1989	1990	2 anos
1948	1977	1978	1980	3 anos
1945	1979	1980	1982	3 anos
1956	1979	1981	1982	3 anos
1941	1979	1987	1990	11 anos
1947	1976	1979	1985	11 anos
1951	1978	1979	1981	3 anos
1949	1979	1980	1988	11 anos

(cont.)

QUADRO 4

SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA QUE JÁ DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990

( cont. )

ANO NASCIMENTO	ENTRADA NO CURSO	PROJETO	DEFESA	TEMPO TITULAÇÃO
1953	1978	1980	1983	5 anos
1935	1982	1986	1990	8 anos
1955	1985		1989	4 anos
1945	1981	1982	1985	4 anos
1955	1983	1984	1986	3 anos
1950	1978	1979	1983	5 anos
1943	1977	1979	1980	3 anos
1961	1982	1986	1990	8 anos
1947	1979	1980	1984	5 anos
1940	1978		1990	12 anos
1946	1976		1978	2 anos
1946	1976	1978	1981	5 anos
1958	1982	1983	1989	7 anos
1940	1978	1979	1985	7 anos
1939	1982		1985	3 anos
1953	1979	1980	1982	3 anos
1932	1976	1979	1981	5 anos
1949	1978	1981	1987	9 anos
1945	1980	1981	1983	3 anos

O QUADRO 5 mostra a situação dos alunos que ainda não haviam defendido a dissertação, na época deste estudo. Todos os alunos incluídos nessa categoria já tinham o projeto apresentado até 1990. Alguns aspectos interessantes podem ser observados nesse QUADRO, como a faixa etária dos mesmos na época em que ingressaram no Curso: 13,5% tinham entre 21 e 25 anos; 27,0% entre 26 e 30 anos, 29,7% entre 31 e 35 anos; 19,0% entre 36 e 40 anos; 8,1% entre 41 e 45 anos e 2,7% entre 46 e 50 anos, sendo a idade máxima observada para ingresso no Curso 47 anos. Nota-se que a percentagem maior aparece na faixa etária entre 31 e 35 anos, ou seja, 29,7% dos alunos ingressaram no Curso nessa faixa de idade, e a percentagem menor observada é de 2,7%, na faixa entre 46 e 50 anos.

Verifica-se que a média de idade para ingresso no Curso é de 32 anos e 6 meses, próxima portanto à média registrada no QUADRO 4, que foi de 31 anos e 6 meses, dos alunos que defenderam a dissertação.

Observa-se ainda no QUADRO 5 que a maioria dos alunos que não defenderam a dissertação (78,4%) são graduados em Biblioteconomia. A partir da reestruturação do Curso em 1990 vem sendo observada uma tendência maior à procura do Curso por parte de alunos graduados em outras áreas.

QUADRO 5

SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG QUE AINDA  
NÃO DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990

ANO NASCIMENTO	ENTRADA NO CURSO	PROJETO	OBSERVAÇÃO - GRADUAÇÃO
1958	1984	1985	Biblioteconomia - UNI/RIO/1979
1965	1989	1990	Biblioteconomia - UFMG/1986
1957	1986	1987	Biblioteconomia - UFMG/1985
1940	1980	1987	Biblioteconomia - Fund.Esc.Sociol.Pol.SP/1966
1949	1987	1989	Biblioteconomia - UFMG/1972
1964	1987	1988	Biblioteconomia - Esc.Bibliot.Doc. S.Carlos/1984
1950	1980	1981	Letras - UFMG/1974
1955	1989	1990	Biblioteconomia - Univ.Central Venezuela/1987
1960	1987	1988	Filosofia/Biblioteconomia - UFMG/1984/1986
1953	1985	1986	Biblioteconomia - UNI/RIO/1981
1960	1986	1987	Biblioteconomia - UFMG/1987
1957	1989	1990	Ciência da Computação - UFMG/1979
1949	1985	1986	Biblioteconomia - UFMG/1979
1953	1988	1989	Biblioteconomia - UFRGS/1977
1958	1988	1989	História - UFMG/1981
1941	1986	1988	Biblioteconomia - UFMG/1970
1954	1989	1990	Biblioteconomia - UFMG/1976
1957	1987	1988	Biblioteconomia - UFRGS/1980
1958	1988	1989	Museologia - UFI/RIO/1984
1949	1987	1988	Biblioteconomia - UFMG/1973
1941	1985	1986	Biblioteconomia - UFMG/1963

(cont.)



QUADRO 5

SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG QUE AINDA  
NÃO DEFENDERAM A DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990

(cont.)

ANO NASCIMENTO	ENTRADA NO CURSO	PROJETO	OBSERVAÇÃO - GRADUAÇÃO
1956	1989	1990	História - UFMG/1979
1950	1986	1987	Biblioteconomia - UFES/1982
1951	1986	1987	Biblioteconomia - Fund.Univ.Brasília/1979
1948	1984	1985	Biblioteconomia - UFMG/1973
1965	1988	1989	Biblioteconomia - UFMG/1986
1958	1989	1990	Biblioteconomia - Univ.Est.Londrina/1979
1946	1988	1989	Biblioteconomia - UFMG/1974
1957	1988	1989	Letras - UFMG/1983
1964	1986	1987	Biblioteconomia - Univ.Est.Londrina/
1964	1987	1988	Biblioteconomia - UFMG/1986
1958	1987	1989	Biblioteconomia - UFMG/1982
1941	1988	1989	Biblioteconomia - UFMG/1976
1943	1979	1981	Biblioteconomia - UFMG/1976
1953	1987	1989	Biblioteconomia - UFCE/1979
1953	1983	1984	Biblioteconomia - UFRGS/1976
1952	1987	1988	Licenciatura Plena Port/Ing - Fac.Fil.Cienc.Let. Barbacena/1974

### 3.2 Fases do trabalho

O trabalho de pesquisa teve continuidade, após a aprovação do projeto em agosto/90, obedecendo às seguintes fases:

a) Coleta de dados

- Pesquisa na Secretaria do CPG/EB para obtenção de dados contidos nos fichários;
- Entrevistas;
- Envio de questionários pelo correio para aqueles residentes fora de Belo Horizonte.

b) Revisão de literatura

Paralelamente à coleta de dados, foram feitas leituras para embasamento teórico e enriquecimento da revisão já feita anteriormente para o projeto.

c) Tabulação dos dados obtidos através das entrevistas e questionários.

d) Análise do conteúdo dos dados para reconfirmação dos temas e encaminhamento da síntese.

e) Elaboração da primeira versão da dissertação e entrega à Orientadora.

f) Redação do relatório final.

g) Revisão de todo o trabalho feito nas fases anteriores, inclusive a redação final.

h) Entrega da dissertação à Orientadora para aprovação.

i) Definição da data para defesa.

Durante todas as fases supra citadas, foram promovidas reuniões (no mínimo mensais) entre Orientadora e Orientanda.

### **3.3 Hipóteses**

Foram estabelecidas as seguintes hipóteses, que nortearam a pesquisa:

- I. Fatores pessoais interferem na relação orientador/orientando.
- II. A estrutura e as condições oferecidas pelo Curso interferem no papel desempenhado pelo orientador de dissertação.
- III. Aspectos facilitadores e motivacionais do orientando são os principais responsáveis pelo término da dissertação.

### **3.4 Coleta de dados**

Estando definida a população a ser estudada, verificou-se a viabilidade da utilização de dois tipos de instrumentos para a realização da coleta de dados: entrevista e questionário.

Como já foi mencionado anteriormente, as entrevistas foram feitas com o maior número possível de pessoas e, para aquelas residentes fora de Belo Horizonte, foi enviado o

questionário. O período gasto na Coleta de dados foi de dez meses, compreendido entre janeiro e outubro de 1991.

É importante salientar que os aspectos abordados nas entrevistas e questionários variam de acordo com a situação dos alunos perante o Curso. Verifica-se, então, que certas questões são repetidas para os alunos que já defenderam e que ainda não defenderam a dissertação, havendo ainda questões específicas para os desistentes.

Foram elaborados quatro tipos de entrevistas padronizadas (ANEXO 1), para a população residente em Belo Horizonte, a saber:

TIPO I - para alunos que já defenderam a dissertação;

TIPO II - para alunos que ainda não defenderam a dissertação (em fase de elaboração);

TIPO III - para alunos que desistiram de elaborar a dissertação (com projetos apresentados);

TIPO IV - para professores orientadores de dissertação.

Foram enviados quatro tipos de questionários, de acordo com aqueles relacionados acima para entrevistas (ANEXO 2). As questões feitas podem ser sintetizadas de acordo com os seguintes fatores:

- Escolha do orientador
- Disponibilidade do orientador
- Utilização da orientação
- Papel do orientador académico e do co-orientador
- Relacionamento orientador/orientando
- Aspectos que podem influenciar a elaboração de dissertações;
- Expectativa em relação à obtenção do título de mestre.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos nesta pesquisa receberam tratamento diferenciado, de acordo com algumas categorias estabelecidas para os informantes. É importante esclarecer que, de acordo com a metodologia adotada, a população foi dividida em duas partes: alunos e professores orientadores de dissertação.

### 4.1 Estudo dos alunos

Para facilitar o tratamento dos dados, optou-se por analisá-los segundo a situação dos alunos perante o Curso, tendo sido estabelecidas três categorias, onde o N determinado para cada categoria significa o número de respostas obtidas.

JD - alunos que já defenderam a dissertação (N=25) - o que equivale a 75,8% do total desta categoria.

ND - alunos que ainda não defenderam a dissertação (N=27) - o que equivale a 73% do total desta categoria.

DD - alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação (N=7) - número equivalente a 30,4% do total desta categoria.

Inicialmente foi feita a análise dos dados referentes aos alunos do Curso, ou JD, ND e DD, salientando-se que algumas TABELAS trazem respostas dessas três categorias. Algumas questões foram feitas especificamente à categoria dos Desistentes (DD), por abordarem aspectos que só a ela dizem respeito. Além de se analisar os dados quantitativamente quando possível, várias questões apresentam citações e críticas dos informantes, numa análise qualitativa.

Procurou-se verificar os motivos que levaram os alunos a fazer o mestrado, dado considerado importante neste estudo. Verifica-se na TABELA 1 que ingressaram no mestrado buscando aperfeiçoamento, atualização, crescimento pessoal e/ou profissional, 64,0% da JD, 66,7% da ND e 42,8% da DD, notando-se uma incidência maior daqueles que ainda não defenderam a dissertação.

A vida acadêmica exerceu influência em alguns alunos, pois 24,0% da JD e 11,1% da ND fizeram o mestrado por já serem professores universitários, sabendo-se que o título de mestre é fundamental à ascensão na carreira do magistério superior, e outros 24,0% da JD, 11,0% da ND e 28,6% da DD procuraram o curso por almejam o ingresso na carreira. Nota-se ainda que o intuito de apenas complementar a graduação levou 12,0% da JD, 7,4% da ND e 14,3% da DD a fazer o Curso. Já o interesse de conhecer melhor técnicas e métodos de pesquisa foi motivo para 4,0% da JD e 28,6% da DD, não aparecendo na categoria ND.

É interessante constatar que a tendência à interdisciplinaridade também se fez presente entre esses motivos,

pois alguns alunos fizeram o mestrado pela necessidade de especialização em área diversa àquela em que se graduaram (4,0% na JD e 3,7% na ND). Apesar de aparecerem em percentagens menores, também foram motivos a necessidade de entendimento da implantação e falência de um sistema de informação, a busca do "discurso competente" e ainda para desempenhar funções de gerenciamento.

TABELA 1

TIPOS DE MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS A FAZER O CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG,  
NO PERÍODO 1975/1990, EM PERCENTAGENS

TIPOS DE MOTIVOS	JD	ND	DD	TOTAL
Necessidade de aperfeiçoamento e atualização.....	44,0	40,7	42,8	42,4
Crescimento pessoal e profissional.....	20,0	26,0	7	20,3
Com o objetivo de entrar para a vida acadêmica.....	24,0	11,1	28,6	18,6
Já ser professor universitário.....	24,0	11,1	7	15,3
Como complementação à graduação.....	12,0	7,4	14,3	10,2
Processo contínuo de aprendizagem.....	12,0	3,7	7	6,8
Maior conhecimento em técnicas de métodos de pesquisa....	4,0	7	28,6	5,1
Para o desempenho de funções de gerenciamento.....	4,0	7,4	7	5,1
Necessidade de especialização em outra área.....	4,0	3,7	7	3,4
Para obter o "discurso competente".....	7	3,7	7	1,7
Necessidade de entender um sistema de informação.....	4,0	7	7	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa



Alguns informantes apontaram mais de um motivo, como pode ser verificado a seguir:

*...Porque acredito que o processo de aprender é contínuo, principalmente para o bibliotecário. Uma visão do mundo é vital nessa profissão, principalmente vivendo-se no 3o. mundo... e porque sou professora universitária e considero que minha responsabilidade como agente formador de profissionais é dobrada...*

*...Por estar me sentindo muito desatualizada e porque pensava que deveria estar melhor preparada para funções de gerenciamento, se algum dia viesse a ter que desempenhá-las...*

*...Achei pouco parar de estudar na graduação e também tinha intenção de trabalhar como professora universitária...*

Aos alunos das três categorias foi indagado a respeito da época em que cursaram a disciplina "Metodologia de pesquisa", pois inicialmente pressupunha-se que o fato de não tê-la cursado no 1o. semestre do curso pudesse vir a ser um empecilho para a escolha do tema de dissertação ou qualquer problema com relação ao projeto de pesquisa. No entanto, constatou-se que apenas 1,6,0% dos informantes, cursou a disciplina no 2o. semestre, não constituindo, portanto, um problema que pudesse afetar o andamento das dissertações.

Em relação à questão de como foi feita a escolha do tema de dissertação, nota-se pela TABELA 2 que 20,0% da JD, 33,4% da ND e 28,6% da DD já iniciaram o mestrado com um tema em mente, com base na experiência profissional. Alguns seguiram sugestões de professores (12,0% JD, 11,1% ND e 28,6% DD). Alunos que não

tinham temas escolhidos o fizeram também a partir de disciplinas cursadas no mestrado (16,0% da JD e 29,6% da ND), e outros trabalharam o tema durante o Curso, de acordo com interesses anteriores (12,0% JD, 11,1% ND e 14,3% DD). Em resumo, 44,9% dos alunos tiveram influência do Curso na escolha do tema. Verifica-se que algumas respostas, quanto à escolha do tema, foram dadas apenas pelos alunos da JD, em percentagens pequenas, como: o tema estar na área em que lecionava (4,0%), por sugestões de colegas (12,0%), interesse antigo na área (8,0%), desejo de fazer uma dissertação prática e qualitativa que trouxesse alguma contribuição para a área (4,0%), apenas por curiosidade (4,0%) e finalmente o desejo de saber como as instituições semelhantes àquela em que trabalham funcionam em outros países (4,0%).

A influência de leituras feitas durante o Curso também foi apontada pelos informantes (4,0% da JD e 14,3% da DD) para justificar a escolha do tema. Já algumas respostas foram dadas apenas pelos alunos da ND em percentagens iguais (3,7% cada), como a escolha ter sido feita por acaso, pela falta de orientador, o tema ter sido determinado pela instituição onde trabalha, escolha difícil do tema, tendo idéia do mesmo apenas na hora de fazer o projeto, e ter iniciado o Curso com o tema já escolhido. Apenas um tipo de razão apontada na TABELA 2 foi lembrada somente pela DD, ou seja, a escolha tem relação com o que a pessoa sentiu durante o curso, que foi a necessidade de avaliação da área (14,3%).

TABELA 2

RAZÕES DA ESCOLHA DO TEMA PARA DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA  
DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

RAZÕES DA ESCOLHA	JD	ND	DD	TOTAL
Tema baseado na experiência profissional.....	20,0	33,4	28,6	27,1
A partir de uma disciplina cursada no mestrado.....	16,0	29,6	7	20,3
Sugestão de professores.....	12,0	11,1	28,6	13,5
Tema trabalhado durante o curso.....	12,0	11,1	14,3	11,9
Sugestões de colegas.....	12,0	7	7	5,1
Sempre teve interesse na área.....	8,0	7	7	3,4
Influência de leituras.....	4,0	7	14,3	3,4
Tema na área que lecionava.....	4,0	7	7	1,7
Desejo de dar uma contribuição para a área.....	4,0	7	7	1,7
Curiosidade.....	4,0	7	7	1,7
Desejo de saber sobre instituições de outros países.....	4,0	7	7	1,7
Escolha feita por acaso.....	7	3,7	7	1,7
Tema determinado pela instituição onde trabalha.....	7	3,7	7	1,7
A idéia surgiu ao fazer o projeto.....	7	3,7	7	1,7
Iniciou o curso com o tema escolhido.....	7	3,7	7	1,7
Necessidade de avaliação da área.....	7	7	14,3	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir são apresentadas algumas opiniões quanto à questão da escolha do tema:

*...Passei o curso sem definir um tema para dissertação, não havia uma orientação para escolher...*

*...Quando eu vim para o curso de mestrado, já vim com um problema em mente. É claro que esse tema que eu trouxe foi trabalhado, foi detalhado...*

*...Foi feita de um modo muito singular. Fui da primeira turma do Curso de mestrado e entrei sem ter a noção de coisa nenhuma. Cheguei ao fim dos créditos sem escolher o tema...*

*...Tive muita dificuldade em definir meu tema, porque na época que eu fiz o mestrado, a gente não tinha que fazer o projeto antes...*

*...A história da escolha desse tema coincide com a minha entrada no mestrado ou até um pouco antes. Eu procurei a Biblioteconomia por sua afinidade com a Comunicação - questão da informação...*

*...Não entrei com o tema na cabeça. Eu imaginava que, à medida em que eu fosse fazendo os créditos, que eu continuasse trabalhando aqui, eu teria alguma coisa que me vislumbrasse, alguma coisa bem interessante para fazer, eu não queria fazer nada bobo, nada que não servisse para alguma coisa... os professores vão fazendo a gente cair na real, dizendo o que não tem condição de ser feito, e você vai percebendo que essa mudança que a gente quer fazer do mundo com a dissertação, isso não é possível. É muita fantasia. Você vai tendo que cada vez afunilar mais o seu tema, deixar ele mais técnico...*

*...Desde o início do curso já tinha em mente o tema, pela vivência com o problema dentro do local de trabalho...*

*...Foi um processo demorado porque me sentia atraída por tantos aspectos que julgava interessantes, e não sabia como definir por um apenas...*

Verificou-se ainda, sobre o tema de dissertação, se esse permaneceu o mesmo do projeto ou se sofreu alterações (TAB. 3). A maioria não alterou o tema (60,0% da JD, 48,2% da ND e 71,4% da

DD). Alguns informantes delimitaram o tema escolhido inicialmente (16,0% da JD e 18,5% da ND) e outros fizeram várias alterações (8,0% da JD e 11,1% da ND). A falta de disponibilidade do orientador foi apontada por 4,0% da JD e 3,7% da ND como causa para terem alterado o tema. Mudança de tema foi feita por 4,0% da JD, 7,4% da ND e 28,6% da DD. É interessante observar que parte dos informantes (8,0% da JD e 7,4% da ND) não acharam que alteraram o tema inicial, mas sim que o mesmo sofreu evoluções. Apenas 3,7% da ND alegaram que o tema permaneceu o mesmo mas que o trabalho está parado por pretenderem mudar de tema.

Verifica-se ainda que a mudança do tema é muito maior entre os da categoria DD. (JD e ND falam em delimitação, evolução, alterações).

TABELA 3

ALTERAÇÕES OCORRIDAS NOS TEMAS DOS PROJETOS DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM  
BIBLIOTECOLOGIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

ALTERAÇÕES NO TEMA	JD	ND	DD	TOTAL
Não sofreu alterações.....	60,0	48,2	71,4	56,0
Sofreu delimitação.....	16,0	18,5	7	15,2
Sofreu várias alterações.....	8,0	11,1	7	8,5
Mudou o tema.....	4,0	7,4	28,6	8,5
Sofreu evoluções.....	8,0	7,4	7	6,8
Sofreu alterações por falta de disponibilidade de orientador.....	4,0	3,7	7	3,3
Pretende mudar o tema.....	7	3,7	7	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida apresentam-se algumas dessas coinições:

*...Após um ano, desanimada com o rumo da pesquisa, resolvi apresentar outro projeto, que foi aceito pelo Colegiado do Curso...*

*...Na verdade eu venho restringindo o tema para poder viabilizar o projeto...*

*...Algumas sim, mas nada substancial, nada que me levasse para outra direção...*

*...Uma série de temas, quatro ou cinco temas, mas a partir da decisão pelo tema, não abri mão mais...*

*...O tema começou amplo demais e audacioso demais. Eu fui vendo que tinha que dar cortes, que a intenção era muito bonita mas só que, pelas condições de pesquisa, era impossível...*

A existência do orientador acadêmico foi questionada aos alunos. A grande maioria teve o orientador (76,0% da JD, 59,3% da ND e 71,4% da DD) e alguns não se lembraram (4,0% da JD e 3,7% da ND). O fato de não se lembrarem pode demonstrar que, se existiram, não tiveram um papel importante na vida do aluno. Daqueles que tiveram orientador acadêmico, verifica-se na TABELA 4 que muitos alegaram ter sido apenas formalidade exigida pelo Curso (21,1% da JD, 25,0% da ND e 40,0% da DD). Alguns tiveram, mas de maneira informal (12,5% da ND) e outros tiveram mas acharam dispensável (15,8% da JD, 18,7% da ND e 40,0% da DD). As contribuições dadas pelos orientadores acadêmicos foram lembradas por 21,0% da JD e 12,5% da ND como tendo auxiliado na hora de escolher disciplinas, enquanto alguns acharam que contribuiu para perceber-se melhor o Curso, mostrando caminhos (15,8% da JD, 25,0% da ND e 20,0% da DD). Uma pequena parcela de alunos da ND

(6,3%) achou que o orientador acadêmico facilitou a aproximação com o orientador de dissertação, e 5,3% acharam que foi uma excelente orientação.

Observa-se ainda que 21,0% da JD que afirmaram ter tido orientador acadêmico, não se lembraram se contribuiu para superar dificuldades, o que possibilita mais uma vez se afirmar que o motivo desse esquecimento possa ser a pouca ou quase nenhuma importância que exerceram em suas vidas.

TABELA 4

CONTRIBUIÇÕES DADAS POR ORIENTADORES ACADEMICOS A ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFG, NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

CONTRIBUIÇÕES DE ORIENTADORES ACADEMICOS	JD	ND	DD	TOTAL
Atuou apenas como uma formalidade do curso.....	21,1	25,0	40,0	25,0
Mostrou caminhos a seguir.....	15,8	25,0	20,0	20,0
Foi uma figura dispensável.....	15,8	18,7	40,0	20,0
Contribuiu na hora de escolher disciplinas.....	2,0	12,5	7	15,0
Não se lembra.....	21,0	7	7	10,0
Contribuiu de maneira informal.....	7	12,5	7	5,0
Facilitou a aproximação com o orientador de dissertação..	7	6,3	7	2,5
Foi excelente orientador.....	5,3	7	7	2,5
N.....	19	16	5	40

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas afirmativas podem comprovar os dados analisados acima, tais como:

...eu devo ter tido, porque na época era de praxe você ter um orientador acadêmico, mas acontece que, a bem da verdade, eu nem sei quem foi...

...Tive, mas estou tendo dificuldade de lembrar quem era...

...Não. Essa figura, se existia na nossa ocasião, foi pouco falada...

...Eu acho que é necessário esse orientador acadêmico, no sentido de mostrar caminhos e propostas que possam ser feitas por você, orientações quanto as matérias que você vai fazer, tanto na escolha quanto nas outras...

...Nossa profissão exige interdisciplinaridade, você tem que buscar conhecimentos em outras áreas e uma das funções do orientador acadêmico, que eu vejo, é essa de fazer o pinçamento de quais seriam, dentro dos seus interesses, aquelas escolas ou matérias que você poderia cursar...

...Sim. Eu nem lembro quem era. Foi tão distante de mim que eu nem lembro quem era...

...Não contribuiu, porém não faço restrições ao mesmo. Ocorre que em nenhuma oportunidade lhe pedi auxílio...

...Não contribuiu em nada... não tinha orientação. Na verdade era uma pessoa para assinar papéis...

...Para mim foi muito bom, pois eu até mudei de área em função da orientação acadêmica, o que mudou meu tema...

...As dificuldades do curso não podem ser resolvidas pelo orientador acadêmico, é uma coisa muito maior, muito ampla, não seria o orientador que faria com que acabassem minhas dificuldades...

...Interessante que essa figura eu nem sei o que significa. Eu não tive...

...Tive uma, mas informal, mas acho importante, necessário, porque quando você entra para fazer o mestrado, você não tem uma visão da Universidade, a nível de disciplinas, o que pode oferecer. Então eu acho que eu teria aproveitado muito mais se eu tivesse... então, se a gente tivesse um orientador acadêmico desde o principio, você já podia ir direcionando todas as disciplinas em função da sua tese. A tese fluiria mais rápido e o tempo ficaria mais bem aproveitado.



Foi solicitado aos alunos informar como foi feita a escolha do orientador de dissertação, dado importante neste estudo por se tratar do objeto do mesmo (TAB. 5). A razão de escolha mais apontada foi ser a pessoa especialista no tema da dissertação (44,0% da JD, 59,2% da ND e 28,5% da DD). O bom relacionamento professor/aluno foi indicado como um dos motivos da escolha (20,0% da JD, 26,0% da ND e 57,1% da DD), sendo enfatizadas a afinidade, a empatia e a convivência como fatores que mais contribuíram.

Verifica-se que um dos problemas relacionados à orientação é a falta de pessoas disponíveis para orientar, considerando-se que 8,0% da JD e 7,4% da ND fizeram a escolha por falta de outra opção, ou seja, a pessoa era a única disponível para orientar. Nota-se que alguns alunos aceitaram sugestões de professores (4,0% da JD e 28,6% da DD). Outros 4,0% da JD continuaram com o orientador acadêmico para orientar a dissertação, por ter sido excelente sua atuação e estar familiarizado no tema, tendo alguns desses orientadores acadêmicos, por sua vez, indicado o orientador de dissertação para 4,0% dos alunos.

A competência do professor também foi indicada como motivo da escolha (24,0% da JD e 7,4% da ND) e foi citado ainda por 4,0% da JD como motivo, a pessoa ser a única do País que detinha conhecimentos teóricos na área. Alguns professores, durante o Curso de mestrado, interessaram-se muito pelos temas de dissertação de determinados alunos, o que levou 4,0% da JD à escolha desses para orientá-los. Apesar de não acontecer com muita frequência, 4,0% da ND e 14,3,0% da DD escolheram os

orientadores por terem os mesmos sugerido os temas de dissertação.

TABELA 5

RAZÕES DA ESCOLHA DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO DE 1976/1990, EM PERCENTAGENS

RAZÕES DA ESCOLHA	JD	ND	DD	TOTAL
Pessoa especialista no tema da dissertação.....	44,0	59,2	28,6	49,1
Bom relacionamento professor/aluno.....	20,0	26,0	57,1	27,1
Pela competência.....	24,0	7,4	7	13,5
Única pessoa disponível para orientar.....	8,0	7,4	7	6,8
Sugestões de professores da área.....	4,0	7	28,6	5,1
A pessoa ter sugerido o tema da dissertação.....	7	4,0	14,3	3,9
Interesse do orientador pelo tema da dissertação.....	4,0	7	7	1,7
Sugestão do orientador acadêmico.....	4,0	7	7	1,7
O fato de ter sido excelente orientador acadêmico.....	4,0	7	7	1,7
Ser a única pessoa no país que detinha conhecimentos teóricos na área.....	4,0	7	7	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa

Obs: Poderia ter sido dada mais de uma razão

é interessante observar alguns pontos de vista a esse respeito:

...Eu escolhi porque a pessoa tinha feito a tese de doutorado em torno daquilo que eu estava pretendendo fazer...

...À partir de frequentar a disciplina com a professora, o meu relacionamento com ela foi muito bom, de aluno/professor, ela achava que eu era muito interessada no assunto...

...Enfrentei dificuldades porque comecei com uma estrangeira... era a pessoa que teve oportunidade para me orientar...

...Fiz a escolha mais por conveniência. Eu escolhi a professora por sua competência e sua proximidade...

...Pensei basicamente numa pessoa que eu tivesse bom diálogo e fosse realmente competente naquela área, uma pessoa que tivesse uma visibilidade em termos da Escola, uma pessoa, de prestígio na área...

...A razão da escolha, em primeiro lugar foi a competência, que eu acho que o mestrando tem que buscar aquela pessoa que o complementa, que o assessora da melhor forma possível...

...Pessoa com larga experiência e vastos conhecimentos na área do tema do meu trabalho...

...Ser talvez a única pessoa do País que detinha conhecimentos teóricos na área...

...Eu tive que ter um orientador que eu nem sabia quem era, só porque estava na área de meu tema...

...Foi mais pelo tema. A pessoa é mais qualificada porque ela tem trabalhos nessa linha...

...Gostei da pessoa e ela se interessou pelo meu tema...

...Ela se interessar pelo assunto e ter me sugerido o tema...

Ainda com relação ao orientador de dissertação, indagou-se aos informantes se, após a escolha, tiveram dificuldades para concretizá-la, ou seja, oficializar a orientação. A grande maioria não apontou qualquer tipo de dificuldade (92,0% da JD, 70,4% da ND e 85,7% da DD, dados da

TABELA 6). A existência de poucas pessoas para orientar, já apontada na TABELA 5 como motivo da escolha, foi também lembrada como dificuldade por 4,0% da JD e 7,4% da ND, além de 14,3% da DD terem alegado que tiveram dificuldades pela falta de professor especialista na Escola de Biblioteconomia.

O fato de o professor-orientador ser estrangeiro foi indicado como dificuldade por 4,0% da JD, ao passo que 14,3% da DD buscaram o orientador fora da Escola de Biblioteconomia, por não encontrar na Escola professor especializado na área da sua dissertação.

Notar-se que algumas respostas ficaram concentradas na categoria dos alunos que ainda não defenderam a dissertação (ND), como: mudança do orientador de cidade (3,7%), falta de interesse pelo tema por parte do orientador (3,7%), problema de duplicidade de temas com colega (3,7%) e finalmente 11,1% responderam que tiveram grandes dificuldades, não apontando quais.

TABELA 6

DIFICULDADES NA ESCOLHA DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO, PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM  
BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

DIFICULDADES	! JD	! ND	! DD	! TOTAL
Sem dificuldades.....	92,0	70,4	85,7	81,3
Poucas pessoas com disponibilidade para orientar.....	4,0	7,4	7	5,1
Grandes dificuldades.....	7	11,1	7	5,1
Professor-orientador ser estrangeiro.....	4,0	7	7	1,7
Mudança do orientador de cidade.....	7	3,7	7	1,7
Falta de professor especialista na Esc. Biblioteconomia...	7	7	14,3	1,7
Falta de interesse pelo tema por parte de orientadores....	7	3,7	7	1,7
Problema de duplicidade de tema com colega.....	7	3,7	7	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos:

*... Busquei o orientador fora da Escola, pois não havia professor especializado na Escola...*

*...Eu me senti como se fosse um mendigo, batendo de porta em porta, me oferecendo para alguém me orientar...quando me decidi pelo tema, consegui, depois de muita dificuldade, um orientador, batendo de gabinete em gabinete, me apresentando, falando do tema. Foi uma experiência um tanto ao quanto catastrófica...*

*...Na verdade, não podemos falar de escolha. O que ocorreu foi que todos os professores estavam muito ocupados. O professor que eu desejava não estava disponível, no momento. Assim, eu tive que passar para o critério de escolha, que não deve ser o mais adequado: o da disponibilidade...*

*...Na época em que tive que escolher meu orientador, passei por sérias dificuldades. Tenho certeza que, se o tema escolhido fosse de interesse de algum professor em particular, as coisas aconteceriam de forma diferente. A orientação não é vista como parte do trabalho acadêmico. O orientador, quando se vê diante de um tema que não faça parte de seus interesses imediatos, não demonstra muito interesse. Na época, eu não percebi isso nitidamente. Hoje, está claro para mim que, antes de mais nada, eu deveria ter escolhido o orientador para então, em uma fase posterior, escolher o tema. Caso eu tivesse escolhido o orientador e buscado um tema de interesse do mesmo, talvez hoje as coisas estivessem diferentes...*

*...Houve um mal entendido com uma colega do Curso que acreditava haver duplicidade de temas.. Consultamos o nosso orientador (era o mesmo) que julgou não haver duplicidade. Nos informou, no entanto, que não mais nos orientaria...*

Além das respostas obtidas através de entrevistas e questionários, a questão das dificuldades com relação à orientação pôde ser vista também através da observação. Ao serem

solicitados a contribuírem para este estudo. Alguns alunos se emocionavam e diziam não ter condições de responder, afirmando terem passado por uma experiência traumatizante durante o processo de orientação. Não queriam nem se lembrar dos problemas que passaram com o orientador de dissertação. Pressionados a responder, pelo menos por escrito, quais eram esses problemas, e recebendo a garantia de que as respostas teriam tratamento confidencial e de que não seriam identificados, mesmo assim a tentativa foi em vão.

A ocorrência de troca de orientador foi uma das questões levantadas, com o objetivo de se verificar se isso teria ou não influência no trabalho dos alunos. A maioria não trocou de orientador, ou seja, 80,0% da JD, 81,5% da ND e 71,4% da DD. Do restante, que trocou de orientador, foram apresentados motivos como: mudança de tema de dissertação (20,0% da ND e 50,0% da DD), sugestão do primeiro orientador (40,0% da JD e 40,0% da ND), conforme dados constantes na TABELA 7. Ainda nessa TABELA, pode-se verificar que a distância geográfica entre orientador e orientando também foi apontada como motivo da troca, ou seja, o fato do orientando morar em cidade diferente do orientador (20,0% da JD e 20,0% da ND). Ocorreram ainda dois casos de aposentadoria do orientador (que correspondem a 40,0% da JD que trocaram), um caso de desistência do primeiro orientador (20,0% da ND) e um caso de saúde (correspondendo a 50,0% das respostas da DD).

TABELA 7

MOTIVOS DA TROCA DE ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM  
BIBLIOTECNOMIA DA UFMG QUE O FIZERAM, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

MOTIVOS DA TROCA DE ORIENTADOR	JD	ND	DD	TOTAL
Sugestão do primeiro orientador.....	40,0	40,0	7	33,3
Mudança de tema.....	7	20,0	50,00	16,7
Distância geográfica.....	20,0	20,0	7	16,7
Aposentadoria do primeiro orientador.....	40,0	7	7	16,7
Desistência do primeiro orientador.....	7	20,0	7	8,3
Orientador afastado por motivo de saúde.....	7	7	50,0	8,3
N.....	5	5	2	12

Fonte: Dados da pesquisa

Apresenta-se, a seguir, algumas opiniões dos informantes a esse respeito:

*...Não troquei, mas já tive vontade várias vezes, pois o relacionamento é difícil...*

*...Sim. Porque o orientador me comunicou que não mais me orientaria...*

*...Sim. O próprio orientador sugeriu...*

*...Sim. A estrangeira que me orientava voltou para os E.U.A....*

*...Sim. A orientadora propôs substituição, pois não estava sabendo trabalhar na área, eu queria trabalhar de um jeito e ela não via como trabalhar...*

*...Sim. Em razão da aposentadoria, e por ter excedido o tempo previsto para entrega do texto completo da dissertação à sua apreciação...*

*...Troquei. A mudança de tema foi naturalmente acompanhada de uma mudança de orientador...*

Escolhido o tema definitivo da dissertação e concretizada a escolha do orientador de dissertação, passaram a ser estudados os dados referentes ao processo de orientação. A disponibilidade por parte do orientador foi vista pelos alunos, como mostra a TABELA 8. Grande parte afirmou estar o orientador sempre disponível, quando procurado (80,0% da JD e 74,0% da ND). A dificuldade em manter contato foi indicada por 4,0% da JD e 7,4% da ND. A orientação foi considerada por alguns alunos como pouco necessária, por trabalharem de forma independente (8,0% da JD e 11,2% da ND).

TABELA 8

DISPONIBILIDADE POR PARTE DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE  
 PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990

DISPONIBILIDADE DO ORIENTADOR	JD	ND	TOTAL
Sempre disponível quando procurado.....	80,0	74,0	77,0
Orientação pouco necessária.....	8,0	11,2	9,6
Atendimento aos alunos com horário marcado.....	8,0	7,4	7,7
Difícil manter contato.....	4,0	7,4	5,7
TOTAL.....	25	27	52

Fonte: Dados da pesquisa



Afirmativas dos informantes, a esse respeito, podem ser vistas a seguir:

*...Disponibilidade e muita boa vontade, inclusive até depois que aposentou, me atendia em sua casa...*

*...Encontrei total disponibilidade, apesar de ser uma pessoa ocupadíssima, que na época era super solicitada, nunca se recusou a me atender na hora que precisei...*

*...Encontrava, ela tinha boa vontade, mas eu sempre trabalhei sozinha, desconhecia bem qual era o papel do orientador...*

*...À abertura, o diálogo é que foi difícil. Faltou um pouco, eu senti, esse ser mais aberto, o ser mais direto, o ser mais franco...*

*...Discutir idéias, discutir posturas, seria mais proveitoso, menos doloroso e facilitado. O processo de não falar, de não declarar, de não concretizar pensamentos ou discutir situações, tornou o processo lento e difícil...*

*...Sim. Relacionamento muito bom. conhecimento sólido, postura muito crítica. Ampliou o leque e o método de trabalho.*

*...Sempre. Ele é uma pessoa que se doa muito quando está envolvido numa coisa, então ele fica muito chateado se eu procurá-lo e ele não puder me atender na hora...*

*...Muita. A minha cabeça bate muito com a dele...*

*...Encontra. Ela vive atrás de mim, marcando encontros... de vez em quando o orientador usa um pouco o orientando, obtendo dados...*

*...Muito difícil conciliar nossos interesses. Nem sempre havia condições de mantermos contatos...*

Poucos foram os alunos que afirmaram não receber qualquer tipo de influência do orientador de dissertação. Como pode ser visto na TABELA 9, apenas 16,0% da JD e 7,4% da ND. Os restantes apontaram vários tipos de influência como: dando apoio, estímulo e segurança (16,0% da JD e 11,1% da ND) dando sugestões no tema da dissertação (4,0% da JD) e também na questão da

metodologia, auxiliando-os na montagem dos dados (24,0% da JD e 3,7% da ND) e no desenvolvimento do projeto (7,4% da ND). O direcionamento do trabalho na indicação de caminhos a seguir foi lembrado por 16,0% da JD e 33,3% da ND, e o embasamento teórico por 16,0% da JD e 18,5% da ND.

Quanto ao aspecto do texto em si, a objetividade no estilo do texto com a organização das ideias, foi apontada como tipo de influência 8,0% da JD e 7,4% da ND. Alguns acharam que a influência exercida foi a pressão do orientador no sentido de determinar prazos (8,0% da JD) o que, aliás, é muitas vezes benefício para determinadas pessoas, que levam trabalhos adiante somente quando são pressionados para isso.

TABELA 9

TIPOS DE INFLUENCIAS EXERCIDAS PELOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO NOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

TIPOS DE INFLUENCIAS	JD	ND	TOTAL
No direcionamento do trabalho.....	16,0	33,3	25,0
No embasamento teórico.....	16,0	18,5	17,3
Na questão da metodologia.....	24,0	3,7	13,5
No apoio, estímulo e segurança.....	16,0	11,1	13,5
Não exercer influência.....	16,0	7,4	11,5
Na estrutura do texto.....	8,0	7,4	7,7
No desenvolvimento do projeto.....	Z	7,4	3,8
Na pressão, no sentido de determinar prazos...	8,0	Z	3,8
No tema da dissertação.....	4,0	Z	1,9
Na objetividade no estilo.....	4,0	Z	1,9
Não respondeu.....	Z	11,1	5,8
N.....	25	27	52

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Poderia ter sido escolhida mais de uma resposta

Apenas três informantes, que fazem parte da categoria dos que não defenderam a dissertação (11,1% da ND), não responderam a essa questão, e convém esclarecer que alguns deram mais de uma resposta, ou seja, apontaram mais de um tipo de influência, como pode ser observado nas seguintes afirmativas:

*...Acho que influi em duas coisas: quem se deixa orientar, quem quer realmente orientação, e quem quer realmente aprender alguma coisa, e outras pessoas que não se deixam orientar, que enfrentam o orientador, que tratam de brigar com ele, porque não estão de acordo com as idéias...*

*...Vejo meu orientador como meu norteador. A responsabilidade maior é minha, a direção também a maior parte é minha, mas tem certos pontos, quando eu desvio, ele me põe no caminho de novo...*

*...Meu orientador exerce uma influência muito grande, em termos de me mostrar o que eu não estou enxergando, ele sabe demais, eu acho ele uma estrela...*

*...A influência maior foi no sentido de que a gente fica meio perdida com muita coisa, muita informação. Então a colaboração maior foi no sentido de mostrar a própria organização do trabalho...*

*...Ela me ajuda a verbalizar e direcionar as coisas para eu colocar no papel...*

*...Pela própria competência e pela experiência profissional e de orientadora, ela direciona um pouco o trabalho...*

*...Sugestão de leituras e caminhos a seguir...*

*...Auxilia a clarear algumas idéias, norteando novas buscas e reafirmando conceitos e procedimentos. Proporciona mais segurança no que estou fazendo...*

*...Influenciou mais no aspecto teórico, eu tinha mais visão da prática...*

...Eu nunca achava hora para trabalhar, porque tinha emprego, tinha família, tinha filho, ficava enrolando. Então eu acho que o papel principal do meu orientador foi me pressionar realmente, me deu um prazo, isso funcionou para mim. Talvez se fosse uma pessoa calma, eu não tivesse terminado...

...Senti uma influência maior por parte da orientadora foi na época que ela determinou o tempo que eu deveria concluir, o que foi ótimo para mim...

...Entendo como orientador não alguém que te defina um tema, que diz você faz isso e tal, mas alguém que balize o seu caminho dentro de um método científico...

...Influenciar sempre influencia, porque de certa forma, principalmente quando a gente é inexperiente, a inexperiência nos leva a aceitar a palavra do orientador quase como uma norma...

...Não dá para falar em um tipo específico de influência. A orientação que recebi foi sempre mostrando-me que o trabalho era meu, erros e acertos...

A categoria dos alunos que desistiram em fase de elaboração de dissertação (DD), questionou-se se houve influência do orientador no fato de terem desistido. A TABELA 10 mostra que 42,8% dos informantes acharam que não teve qualquer influência. Outras respostas atingiram 14,3% cada, do total de 7 respostas da categoria, e foram a falta de comunicação orientador/orientando e a demora na escolha do orientador definitivo. Apontaram ainda o fato do orientador não ter exercido o papel de incentivador e o restante acha que, em parte, o orientador exerceu essa influência, não sendo entretanto a principal causa.

Nota-se que 42,9% mencionaram motivos relacionados à orientação para a desistência, contra os 42,8% que acharam não ter qualquer influência do orientador na desistência.

TABELA 10

INFLUENCIA EXERCIDA PELOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO AOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE DESISTIRAM DE TERMINAR A DISSERTAÇÃO DD (N=7), NO PERÍODO 1976/1990

INFLUENCIA DOS ORIENTADORES NA DESISTENCIA	!	%
Falta de comunicação orientador/orientando.....		14,3
Demora na escolha do orientador definitivo.....		14,3
Não exerceu papel de incentivador.....		14,3
Influência parcial, não foi a principal causa.....		14,3
Não teve influência.....		42,8

Fonte: Dados da pesquisa

Para justificar a análise acima, algumas afirmativas dos alunos:

*...Não. Inclusive da parte dela houve uma insistência muito grande que eu concluísse....*

*...Não. De forma alguma. Inclusive eu hoje tenho um arrependimento enorme de ter abandonado minha dissertação. Se eu pudesse, eu voltaria atrás...*

*...De uma certa maneira, sim, porque o professor é uma pessoa muito tímida, de poucas palavras, não é uma pessoa comunicativa, e eu sempre tive muita dificuldade de me comunicar com ele...*

*...Sim. Além de especialista no assunto, acho que o orientador tem que desempenhar também o papel de incentivador, tem que cobrar resultados, mostrar caminhos, caso isso se faça necessário...*

*...Não. Desisti por absoluta falta de tempo para me dedicar à dissertação...*

*...Em parte, sim, mas o motivo principal foi a volta ao trabalho e a falta de tempo...*

A TABELA 11 mostra como era o relacionamento entre os alunos da categoria DD e seus respectivos orientadores. Houve em geral, bom relacionamento pessoal (57,2%). 14,3% acham que havia uma relação de confiança e respeito mútuo, mesma percentagem para os que alegaram ter sido um relacionamento distante e frio. Outros 14,3% tiveram um relacionamento muito curto por terem se afastado logo do trabalho de dissertação. Elogiaram o relacionamento com o orientador 28,6% dos informantes dessa categoria, tendo achado muito bom e alegaram ainda serem os orientadores pessoas de grande conhecimento. Já outros 28,6% lembraram-se de ter havido um bom relacionamento pessoal.

TABELA 11

TIPOS DE RELACIONAMENTO ORIENTANDO/ORIENTADOR DOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE DESISTIRAM DE TERMINAR A DISSERTAÇÃO DD (N=7), NO PERÍODO 1976/1990. EM PERCENTAGENS

TIPOS DE RELACIONAMENTO	%
Bom relacionamento pessoal.....	28,6
Muito bom relacionamento, pessoa de grande conhecimento..	28,6
Relação de confiança e respeito mútuo.....	14,3
Relacionamento distante e frio.....	14,3
Relacionamento muito curto.....	14,2

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas afirmativas dos informantes podem justificar os dados acima analisados, tais como:

...Relacionamento era muito distante, quase que uma orientação formal, mas nunca um orientador que tivesse participado do trabalho...

...Foi um relacionamento muito frio, muito distante...

...Era muito bom. Ela é uma pessoa fantástica, de um conhecimento muito grande...

...Bom relacionamento pessoal. Entretanto, acho que meu temperamento introvertido teria se beneficiado se o nosso relacionamento tivesse sido mais profissional, com uma agenda mais rigorosa a ser cumprida...

...Tivemos um relacionamento muito curto pois, quando começamos, eu já estava afastada da escola e me afastando do trabalho...

Questionou-se ainda aos alunos da DD, em que fase de desenvolvimento encontrava-se a dissertação quando desistiram de continuar o trabalho. Vê-se na TABELA 12 que apenas um dos informantes estava na revisão de literatura. Outros 28,6% na fase da coleta de dados, e também na análise de dados a mesma percentagem. Na redação final do trabalho encontravam-se outros 28,6%.

TABELA 12

FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE DISSERTAÇÃO, QUANDO ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG DESISTIRAM DE DAR CONTINUIDADE AOS MESMOS, DD (N=7) NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

FASES DE DESENVOLVIMENTO	!	%
Coleta de dados.....		28,6
Análise de dados.....		28,6
Redação final.....		28,6
Revisão de literatura.....		14,2

Fonte: Dados da pesquisa

Como as porcentagens acima citadas estão muito próximas, supõe-se que a fase de desenvolvimento do trabalho de dissertação ou até mesmo o grau de dificuldades dessas fases podem não ter influenciado diretamente no fato dos alunos terem desistido de terminar o trabalho, levando-os até a defesa.

Pelos dados da TABELA 13 vê-se a frequência da utilização da orientação. Pode-se verificar que a maioria dos contatos orientador/orientando são irregulares, variando segundo a necessidade. Vê-se que 64,0% da JD e 44,5% indicaram frequência irregular. Raramente utilizam a orientação 24,0% da JD e 18,5% da ND. Alguns informantes conseguiram determinar a frequência dos encontros: quinzenalmente 8,0% da JD e 11,0% da ND, e mensalmente 4,0% da JD e 7,4% da ND, sendo que apenas 7,4% da ND apontaram a frequência semanal. O restante, todos da categoria ND, encontram-se bimestralmente (7,4%) e semestralmente (3,7%).

TABELA 13

FREQUENCIA DA UTILIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO POR ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990. EM PORCENTAGENS

FREQUENCIA DA UTILIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO	! JD	! ND	! TOTAL
Frequência irregular, quando necessário.....	64,0	44,5	53,9
Raramente.....	24,0	18,5	21,2
Quinzenalmente.....	8,0	11,1	9,6
Mensalmente.....	4,0	7,4	5,8
Semanalmente.....	Z	7,4	3,8
Bimestralmente.....	Z	7,4	3,8
Semestralmente.....	Z	3,7	1,9
N.....	25	27	52

Fonte: Dados da pesquisa



Através dos dados levantados acima pode-se concluir que a opção por contatos irregulares é o mais comum, pois muitas vezes o orientando adia encontros marcados, por não ter avançado o suficiente no trabalho, não tendo material para mostrar ao orientador. Prefere então procurar a ajuda do mesmo só quando necessário, como pode ser verificado nas afirmativas a seguir:

*...Todas as vezes que eu procurei, não tive problema nenhum...*

*...Nunca se recusou a me receber na hora que precisei...*

*...Não havia frequência previamente definida. Encontrávamos sempre que eu julgava necessário...*

*...Em momentos de dúvida...*

*...Formalmente, de dois em dois meses...*

*...É irregular, quando há necessidade. Quando a gente tem disponibilidade de ir à Escola, de ter contato com o professor, seu trabalho é muito mais estimulado, progride mais, você está em contato, o ambiente favorece. E no trabalho da gente, é mais difícil. É muito bom quando a gente vai à Escola, trocar idéias...*

*...À principio, marcamos encontros semanais, mas furou por causa da minha falta de disponibilidade...*

*...Irregular. É uma barreira minha, eu procuro pouco, ela me manda recadinhos... deixa eu fazer sozinha e diz que, se eu não acabar, não agilizar, vai largar a orientação...*

*...Dependendo do andamento do trabalho...*

A co-orientação vem sendo cada vez mais utilizada, considerando-se a interdisciplinaridade crescente do conhecimento nos dias atuais. No entanto verifica-se que, dos alunos do Curso, a maioria não teve ou tem co-orientador (84,0% da JD, 55,6% da ND e 71,4% da DD). Os que tiveram ou têm co-orientador, apontaram aspectos positivos e/ou aspectos negativos. Dentre os aspectos positivos:

- maior intercâmbio de idéias;
- mais uma pessoa a quem se possa recorrer;
- reforço na área da metodologia;
- três cabeças pensam melhor;
- maior segurança;
- respaldo teórico;
- auxiliar o trabalho do orientador;
- influência no tema, alargando as abordagens;
- quando o orientador é de fora.

Dentre os aspectos negativos:

- contradição de pontos de vista;
- linhas e posições dissonantes;
- perda de objetividade.

Convém ressaltar que apresentaram aspectos negativos somente os alunos da categoria ND, enquanto que a totalidade da categoria JD só apresentou aspectos positivos.

Foi questionado aos informantes da ND em que fase de desenvolvimento se encontrava o trabalho de dissertação. Pela TABELA 14 verifica-se que um número igual de alunos (14,8% cada) encontra-se na fase do projeto ou na revisão de literatura. Na fase da coleta de dados estão cerca de 26,0%, que é a mesma percentagem dos que já estão na redação final. Algumas situações específicas podem ser notadas também nessa TABELA, como a de um aluno que já vai apresentar a primeira versão pronta para ser submetida à apreciação do orientador, um que já está com a dissertação pronta e a defesa marcada, e um que está na fase inicial, ainda na re-definição do tema. Na análise dos dados estão cerca de 7,3% do total desses informantes.

É interessante observar que as duas fases onde se encontra a maioria dos alunos são a da coleta de dados e a da redação final, que são trabalhosas, dependendo de muita persistência dos pesquisadores. Isso se pode dizer principalmente da coleta de dados que, muitas vezes, não depende só do trabalho do pesquisador, tendo este às vezes que aguardar com paciência o recebimento de questionários e a disponibilidade dos informantes para concederem entrevistas. Já a fase da redação final vem a ser para muitos a fase mais difícil, pois exige alta dose de criatividade, conhecimentos da estrutura da língua, além de aspectos de estilo e gramática.

TABELA 14

FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE DISSERTAÇÃO DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO CHEGARAM A DEFESA, ND (N=27) DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO	%
Projeto.....	14,8
Revisão de literatura.....	14,8
Re-definição do tema.....	3,7
Coleta de dados.....	26,0
Análise de dados.....	7,3
Redação final.....	26,0
Primeira versão pronta.....	3,7
Defesa já marcada.....	3,7

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos da ND foram indagados sobre quando foi a última vez que trabalharam na dissertação. Pela TABELA 15 verifica-se que 18,5% nem se lembram, o que demonstra estarem realmente afastados do trabalho de elaboração da dissertação. Alguns (14,8%) não responderam e, dos que se lembram, 14,8% apontaram "hoje", 11,2% "ontem" e 14,8% "há uma semana", perfazendo esses um total de 40,0% de informantes que têm trabalhado na dissertação com certa continuidade. Outros informantes trabalharam há um mês (3,7%), há 2 meses (3,7%), outros há 6 meses (3,7%) e há 1 ano (3,7%). Também aparecem na TABELA 15 alunos que há quase 2 anos não trabalham na dissertação

(3,7%) e ainda 3,7% que alegaram ter trabalhado na mais de 2 anos. Esses últimos dados mostram com clareza o arastamento em que certos alunos têm estado com relação a elaboração da dissertação, muitas vezes chegando até a desistência de dar continuidade à mesma, considerando a interferência de certos fatores como desânimo, desatualização dos dados coletados e término de prazos estipulados pelo Curso.

TABELA 15

ULTIMA VEZ EM QUE OS ALUNOS, QUE AINDA NÃO DEFENDERAM, NO (N=27) TRABALHARAM NA DISSERTAÇÃO, DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERIODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

ULTIMA VEZ QUE TRABALHARAM NA DISSERTAÇÃO	%
Hoje.....	14,8
Ontem.....	11,2
Há uma semana.....	14,8
Há um mês.....	3,7
Há dois meses.....	3,7
Há seis meses.....	3,7
Há um ano.....	3,7
Há quase dois anos.....	3,7
Há mais de dois anos.....	3,7
Defesa já marcada.....	3,7
Não se lembra.....	18,5
Não respondeu.....	14,8

Fonte: Dados da pesquisa

É sabido que varia de pessoa para pessoa a capacidade ou facilidade de executar determinadas tarefas e, no caso da execução de um projeto de pesquisa, torna-se interessante saber quais as fases são consideradas mais fáceis, e quais seriam as mais difíceis. Pelos dados constantes na TABELA 16, que traz respostas quanto à fase que os alunos acharam mais fácil, constata-se que 8,0% da JD e 11,1% da ND acharam que todas as fases foram difíceis. Alguns acreditam ser todo o processo fácil/difícil, apontando a fase mais fácil aquela que já haviam terminado (4,0% da JD e 3,7% da ND). A fase de elaboração do projeto foi vista por 4,0% da JD e 3,7% da ND como a mais fácil.

A escolha do tema já pôde ser analisada sob alguns aspectos através dos dados da TABELA 2, podendo agora, através dos dados da TABELA 16, ser verificado até que ponto essa fase é considerada fácil, sendo que 8,0% da JD e 7,4% da ND responderam ser essa a fase mais fácil. Já a revisão de literatura teve um índice considerável de respostas, ou seja, 20,0% da JD e 18,5% da ND, tendo muitos alegado ser essa, além de fácil, a mais interessante. A coleta de dados foi vista por 12,0% da JD e 7,4% da ND como a fase mais fácil. Apenas 4,0% dos informantes consideraram a redação final como a fase de maior facilidade.

Alguns não responderam à questão, correspondendo a 32,0% da JD e 26,0% da ND e outros não puderam avaliar por estarem na fase inicial do projeto (14,8% da ND). O trabalho da pesquisa em si foi lembrado como mais fácil por 4,0% da JD e 3,7% da ND, e foi afirmado por um dos alunos que apenas o trabalho mecânico na manipulação dos dados teria o maior grau de facilidade.

TABELA 16

FASE DA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO CONSIDERADA MAIS FÁCIL PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMS, NO PERÍODO 1976/1990

FASE MAIS FÁCIL	! JD	! ND	! TOTAL
Revisão de literatura.....	20,0	18,5	19,2
Coleta de dados.....	12,0	7,4	9,6
Tudo é difícil.....	8,0	11,1	9,6
Escolha do tema.....	8,0	7,4	7,7
Não avaliou, por estar no início.....	Z	14,8	7,7
Todo o processo é fácil/difícil.....	4,0	7,4	5,7
Elaboração do projeto.....	4,0	3,7	3,9
A pesquisa em si.....	4,0	3,7	3,9
Redação final.....	4,0	Z	1,9
Trabalho mecânico.....	4,0	Z	1,9
Não respondeu.....	32,0	26,0	28,9
N.....	25	27	52

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, podem-se observar alguns pontos de vista a esse respeito:

*...O mais fácil para mim foi a seleção do tema, que sempre fui apaixonada e ainda sou até hoje...*

*...A releitura da revisão de literatura, e talvez é a mais gratificante...*

*...À gente demorando mais com a dissertação, você vai amadurecendo e vão surgindo novas hipóteses, que vai ficando mais interessante...*

*...Entrevista, ouvir o outro é muito interessante...*

*...A fase mais gostosa foi a da revisão de literatura, pelo fato de conhecer idéias, textos, opiniões acerca do assunto pesquisado...*

*...É o trabalho em si da pesquisa...*

Com relação à fase considerada mais difícil pelos alunos, a TABELA 17 mostra aspectos interessantes sugeridos por alguns deles. Em comum com a TABELA 16 (anterior), verifica-se as respostas dos informantes de não poder avaliar por estarem na fase inicial do projeto, e ainda outros que acharam todo o processo fácil/difícil (4,0% da JD). A escolha do tema foi considerada por 24,0% da JD e 11,0% da ND como a fase mais difícil e 8,0% da JD e 7,4% da ND tiveram mais dificuldade na sua delimitação. Já a revisão de literatura foi apontada apenas por 7,4% dos informantes da ND.

Em relação ao projeto de dissertação, 3,7% da ND lembraram que a fase mais difícil é a apresentação do projeto para ser submetido ao Colegiado do Curso, e também 3,7% alegaram ser a mais difícil a fase que ainda está por começar. A coleta de dados foi apontada por alguns informantes como a fase mais difícil, ou seja, 16,0% da JD e 14,8% da ND, tendo sido apontada ainda a dificuldade na elaboração do instrumento de coleta de dados (11,1% da ND). A análise dos dados foi lembrada por 8,0% da JD e 3,7% da ND como a de mais dificuldade.



A redação final foi vista por 24,0% da JD e 3,7% da ND como a mais difícil, acompanhada por respostas relacionadas a essa fase, como a dificuldade no término da dissertação devido a compromisso com o trabalho (4,0% da JD e 3,7% da ND) e a perspectiva da defesa foi lembrada apenas por 4,0% dos informantes da JD. A dedicação e a paixão pela dissertação também foi indicada por um orientando da ND como a mais difícil, pois alegou que o trabalho não avança sem a presença desses fatores. Foi lembrado ainda o relacionamento com o orientador (4,0% da JD), a troca de orientador (4,0% da JD) e um informante que afirmou tudo ser muito difícil e emocionalmente conturbado.

TABELA 17

FASE DA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO CONSIDERADA MAIS DIFÍCIL PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990

FASE MAIS DIFÍCIL	JD	ND	TOTAL
Escolha do tema.....	24,0	11,1	17,4
Redação final.....	28,0	7,4	17,4
Coleta de dados.....	16,0	14,8	15,4
Não avaliou, por estar no início.....	Z	22,3	11,5
Delimitação do tema.....	8,0	7,4	7,7
Elaboração do instrumento de coleta de dados.....	Z	11,1	5,8
Análise de dados.....	8,0	3,7	5,8
Revisão de literatura.....	Z	7,4	3,8
Apresentação do projeto do Colegiado.....	Z	3,7	1,9
Troca de orientador.....	4,0	Z	1,9
Relacionamento com o orientador.....	4,0	Z	1,9
A fase que está por começar.....	Z	3,7	1,9
A perspectiva da defesa.....	4,0	Z	1,9
Todo o processo é fácil/difícil.....	4,0	Z	1,9
A dedicação e a paixão pela dissertação.....	Z	3,7	1,9
Tudo muito difícil, emocionalmente conturbado.....	Z	3,7	1,9
N.....	25	27	52

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas opiniões a esse respeito podem ser vistas nas seguintes afirmativas dos informantes:

*...Eu estou no princípio, mas o mais difícil é me dedicar, me apaixonar pela tese...*

*...Tudo que fiz até agora achei muito difícil, emocionalmente conturbado. A tese é envolta em muito mistério, muito tabu, então é uma coisa tão distante de você... Eu agora não sei se vou conseguir fazer a tese... tanta fantasia, tanto misticismo...*

*...As entrevistas... é uma coisa muito ingrata, você encontra pessoas que te dão a maior força, que dão estímulo a seu trabalho, e outras que... aquela coisa me incomodou muito, o humor das pessoas, a forma como elas me receberam... há sempre alguma pessoa que coloca em cheque todo o seu trabalho. Nem é uma coisa intencional...*

*...Redação final, porque para mim é difícil escrever. Tenho muita tendência a sistematizar, dizer tudo objetivamente, o que geralmente não é aceito em trabalhos de dissertação...*

*...Eu não diria que existe uma fase mais difícil ou mais fácil. Para mim, a fase mais fácil era sempre aquela que eu já havia terminado e a mais difícil aquela que estava por começar...*

*...O problema maior foi o fechamento da dissertação, a redação do relatório final da pesquisa...*

*...A mais difícil foi o relacionamento com o orientador, foi esse trabalho de encaixar idéias, opiniões, o processo de comunicação com o orientador...*

*...Mais difícil para mim foi a troca de orientador, a identificação, porque não tinha ninguém que me orientasse...*

*...Em todas as fases você tem os momentos difíceis e os momentos fáceis. Mas a coisa mais difícil mesmo é a definição e a delimitação do projeto...*

*...Esses que dão angústia... durante essa fase de elaboração de dissertação você almoça dissertação, janta dissertação, sonha, você não para de fazer isso. E daí a família toda vive a sua dissertação, marido, filho, empregada, todo mundo. Então, essa ansiedade rola o tempo todo...*

*...Não sei definir tão precisamente. Todo o processo de elaborar o trabalho é ao mesmo tempo fácil/difícil. É fácil porque é sua opção. É difícil porque a criação exige checar verdades/ideias sobre seu trabalho, que é difícil avaliar e aceitar. As dúvidas, o medo e a alegria de terminar foram uma experiência muito amadurecida...*

*...Mais difícil foi a perspectiva da defesa, dada a "mística" criada em torno do fato...*

Procurou-se analisar ainda mais alguns aspectos referentes à orientação. Sobre a última vez em que se encontraram com o orientador, a TABELA 18 mostra que 30,0% dos informantes da ND responderam que havia menos de 15 dias, sendo que um deles se encontrou no dia anterior à entrevista. Alguns se encontraram havia um mês (11,1%) e 22,3% entre dois a seis meses. De seis meses a um ano responderam 18,5% dos alunos e que não se encontram havia mais de um ano com o orientador apenas 3,7%.

Observa-se, na mesma TABELA, que 14,8% nem se lembram de quando viram o orientador pela última vez, o que vem demonstrar que utilizam pouco a orientação, devendo estar portanto dentre aqueles da TABELA 13 que alegaram raramente se utilizar da orientação, e provavelmente estarem afastados do trabalho de dissertação.

TABELA 18

ULTIMO ENCONTRO DOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO COM OS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMS, QUE AINDA NÃO DEFENDERAM - ND (N=27), NO PERÍODO DE 1976/1990, EM PORCENTAGENS

ULTIMO ENCONTRO COM ORIENTADOR	%
Ontem .....	3,7
Até 15 dias.....	25,9
Há um mês.....	11,1
Entre 2 a 6 meses.....	22,3
Entre 6 meses e 1 ano.....	18,5
Há mais de um ano.....	3,7
Não se lembra.....	14,8

Fonte: Dados da pesquisa

A vivência na área da pesquisa é um fator fundamental no momento de elaborar uma dissertação, pois leva o aluno a ultrapassar barreiras e dificuldades, muitas vezes intransponíveis para aqueles que nunca tiveram experiência em fazer pesquisa. Constatou-se que a grande maioria da ND (76,0%) já participaram antes de algum grupo de pesquisa, nem que tenha sido em trabalhos elaborados em disciplinas do Curso, como pode ser visto nas seguintes afirmativas:

*...Pesquisa na Escola...*

*...Não, eu senti muita falta disso...*

*...Sim, sempre trabalhei coletivamente...*

Em relação à publicação de trabalhos, questionou-se as três categorias de informantes se já publicaram trabalhos, tendo sido respondido afirmativamente por 92,0% da JD, 66,7% da ND e 57,0% da DD. Quanto ao número de trabalhos publicados, pode ser

verificado na TABELA 19 que a maioria publicou somente cinco (47,8% da JD, 72,3% da ND e 50,0% da DD). A minoria publicou mais de vinte trabalhos (8,7% da JD e 5,5% da ND). Alguns não puderam responder à questão por não se lembrarem no momento em que foram questionados (5,5% da ND), e outros não determinaram a quantidade (8,7% da JD e 11,2% da ND).

TABELA 19

NÚMERO DE TRABALHOS PUBLICADOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PERCENTAGENS

NÚMEROS DE TRABALHOS PUBLICADOS	JD	ND	DD	TOTAL
Até 5 trabalhos.....	47,8	72,3	50,0	57,9
De 5 a 10 trabalhos.....	21,8	Z	25,0	13,4
De 10 a 20 trabalhos.....	13,0	5,5	25,0	9,6
Mais de 20 trabalhos.....	8,7	5,5	Z	6,8
Não se lembra.....	Z	5,5	Z	2,2
Não determinou.....	8,7	11,2	Z	9,0
N.....	23	18	4	45

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos dados apresentados acima, pode-se verificar que é maior o número de informantes que já publicaram na categoria dos que já defenderam a dissertação, sendo também maior nessa categoria o número de trabalhos publicados. Indagou-se ainda aos alunos da categoria JD se, após a defesa, a dissertação foi publicada e, em caso afirmativo, onde. As respostas foram as seguintes: 24,0% publicaram, 48,0% não publicaram e 28,0%

publicaram em parte. Dos que publicaram ou publicaram em parte, 50,0% responderam ter sido na **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, em forma de artigos. Outros 28,5% em artigos de revistas diversas e 14,3% em trabalhos apresentados em congressos. Apenas um informante chegou a publicar em livro a dissertação completa.

Verifica-se que praticamente a metade (48,0%) dos informantes não chegou a publicar nada com relação à dissertação de mestrado, o que é uma carência dessa área pois, em algumas áreas, essa iniciativa já é de praxe. Questionou-se aos que não publicaram os motivos pelos quais não o fizeram, sendo que 37,5% responderam ser a falta de tempo o principal motivo. Outros alegaram haver falta de interesse (12,5%), falta de oportunidade (6,2%) ou mesmo falta de motivação para publicar (12,5%). Alguns afirmaram que a dissertação já está montada para publicar (12,5%) e um informante alegou tê-la defendido recentemente. Alguns motivos e justificativas podem ser vistos a seguir:

*...Uma espécie de resumo, publicado na Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG...*

*...Ainda não, é um sonho que eu tenho, o de transformar minha dissertação em livro. O essencial que eu vejo é fazer uma redação menos acadêmica, mais simplificada, agora, o problema é achar tempo...*

*...Não. Falta de tempo para reelaborar novas idéias. Não acredito em artigos que tão somente reproduzem capítulos da dissertação...*

*...Falta de tempo e motivação para tal...*

*...Falta de tempo e interesse, pois é um tema muito específico para o local de trabalho...*

*...Não. Falta de oportunidade...*

A fase de elaboração de dissertação, na vida do aluno de mestrado, exige interesse pelo tema, força de vontade e principalmente muita dedicação. Todos esses fatores são necessários para que o aluno conclua o trabalho, mas, na maioria das vezes, ao terminar os créditos no Curso e apresentar o projeto, ele é obrigado a voltar a exercer atividades profissionais, por questão mesmo de sua sobrevivência. Concluiu-se daí o fato de ocorrer o afastamento da dissertação por absoluta falta de tempo para se dedicar à mesma.

Constatou-se neste estudo que 88,0% da JD, 77,8% da ND e 85,7% da DD, ou seja, a maioria dos alunos, exerceram ou vêm exercendo atividades profissionais durante essa fase, verificando-se ainda a influência que esse fato possa ter exercido ou vem exercendo em seu trabalho de elaboração de dissertação. A TABELA 20 mostra que 22,7% da JD, 9,5% da ND e 83,3% da DD alegaram que influi causando falta de tempo para se dedicar à dissertação. Outros 22,7% da JD acharam que gastaram mais tempo no trabalho de elaboração de dissertação, atrasando a conclusão da mesma. A exigência de se ter muita força de vontade foi indicada por um aluno da JD, e outro terminou estressado. Um informante da ND afirmou que o trabalho de escrever fica interrompido e as idéias cortadas, quando se volta a exercer outras atividades além da dissertação. Alguns alunos da ND responderam que, como o tema está ligado às atividades profissionais que exercem, tem-se a impressão de que os dados coletados para a dissertação estão sempre incompletos (9,5%), havendo alguns que alegaram ter o sentimento de divisão entre

trabalho e dissertação (9,5%) e outros 4,8% acharam difícil a conciliação das duas atividades.

Também houve caso de informante da ND que afirmou não estar-se dedicando à dissertação, 9,5% acharam que o fato de estarem trabalhando não influencia em nada o trabalho de elaborar a dissertação e 47,6% não responderam à questão. Um caso que merece ser mencionado é o de uma aluna que alegou desânimo de recomeçar todo o trabalho de dissertação, quando o material lhe foi roubado.

TABELA 20

TIPOS DE INFLUÊNCIAS SOFRIDOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMS, POR EXERCEREM ATIVIDADES PROFISSIONAIS DURANTE A FASE DE ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

TIPOS DE INFLUÊNCIAS	! JD	! ND	! DD	! TOTAL
Falta de tempo para dedicar à dissertação.....	22,7	9,5	83,3	24,6
Mais tempo gasto no trabalho de dissertação.....	22,7	7	7	10,2
Nenhuma influência.....	9,2	9,5	7	8,2
Sensação de ter dados incompletos, por ser o tema ligado às atividades exercidas.....	7	9,5	7	4,1
Sentimento de divisão entre trabalho e dissertação.....	7	9,5	7	4,1
Exigência de muita força de vontade.....	4,5	7	7	2,0
Estresse.....	4,5	7	7	2,0
Interrupção do trabalho de escrever e corte de idéias.....	7	4,8	7	2,0
Dificuldade na conciliação dos dois.....	7	4,8	7	2,0
Desânimo para recomeçar ao roubar o material.....	7	7	16,7	2,0
Não dedicação à dissertação.....	7	4,8	7	2,0
Não respondeu.....	36,4	47,6	7	36,8
N.....	22	21	6	49

Fonte: Dados da pesquisa



Algumas opiniões de informantes a esse respeito:

...A influência foi o atraso no término da dissertação, devido ao pouco tempo disponível para me dedicar a mesma...

...Sim. Dificulta pela falta de tempo...

...Nenhuma. A área era totalmente diferente. O trabalho bem rotineiro, apenas gastei mais tempo na dissertação do que queria...

...O primeiro sentimento é de divisão. fico dividida entre a dissertação que está para ser finalizada e o trabalho que está para ser executado. Não acontece dedicação plena para nenhum dos dois... Mas, considero relevante dizer que, o fato de voltar a trabalhar antes da defesa da dissertação se por um lado restringe o tempo para sua finalização, por outro é enriquecedor à medida que permite a retomada do contato com a rotina do trabalho...

...Não consegui desenvolver de maneira sequencial a tese e, cada vez que eu retomava, era um recomeçar quase que do zero. Acabei desistindo...

...Aconteceram dois fatos que me levaram muito a desanimar. Me roubaram a pasta com cerca de 90% de meu trabalho de dissertação, o que me deu um profundo desânimo, e outro foi a mudança de estrutura e o sistema seria todo alterado...

O apoio dado pelo empregador, durante a fase de elaboração de dissertação foi questionado aos alunos que responderam trabalhar nessa fase. Respostas afirmativas foram dadas por 86,4% da JD, 57,2% da ND e 66,7% da DD. Respostas negativas foram dadas 13,6% da JD e 9,5% da ND. O restante não respondeu à questão.

Os tipos de apoio mencionados foram:

- licença sem remuneração;
- redução da carga horária de aulas (caso de professor);
- total apoio, quando necessário;
- liberação para terminar a dissertação;

- permissão para se ausentar para encontros com orientador;
- permissão para utilizar equipamentos e materiais da instituição onde trabalha.

Aos informantes da categoria de alunos que não defenderam a dissertação (ND), foi indagado ainda quantas horas vêm se dedicando a dissertação, apesar de estarem exercendo atividades profissionais. Observa-se pelos dados da TABELA 21 que 63,0% não responderam à questão, ou seja, a grande maioria não soube determinar o número de horas dedicadas a esse trabalho. Alguns alegaram estar o trabalho estagnado (11,1%), não tendo portanto, se dedicado à dissertação. Outros 11,1% responderam estar se dedicando todas as manhãs, 7,4% tem trabalhado na elaboração até cinco horas por semana, e o restante (7,4%) de 6 a 10 horas por semana.

TABELA 21

TEMPO DEDICADO AO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO, PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUE NÃO DEFENDERAM -- ND - (N=27), NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

TEMPO DEDICADO A DISSERTAÇÃO	f	%
Todas as manhãs.....	11,1	11,1
Trabalho estagnado.....	11,1	11,1
De 6 a 10 horas/semana.....	7,4	7,4
Até 5 horas/semana.....	7,4	7,4
Não respondeu.....	63,0	63,0

Fonte: Dados da pesquisa

O título de mestre é visto de forma diferente pelos alunos, sendo para uns muito importante para se ter maior reconhecimento profissional e mesmo segurança, e para outros não fazendo a menor diferença o fato de obtê-lo ou não. Foi perguntado se tinham alguma pretensão na área profissional ao receberem o título de mestre. Para 68,0% da JD, 85,2% da ND e 71,4% da OD havia algum tipo de pretensão. Para o restante, não havia nenhuma pretensão em mente ao fazerem o curso de mestrado.

Os informantes apontaram alguns tipos de pretensão. De acordo com a TABELA 22 constata-se que 32,0% da JD e 14,3% da OD pensaram em ascensão na carreira docente, considerando que já eram professores universitários ao iniciarem o Curso. Alguns da JD (16,0%) e outros da ND (3,7%) pensavam principalmente na melhoria financeira, sendo um índice de respostas relativamente baixo, pois nem toda instituição valoriza títulos acadêmicos. Ingressar como professor no magistério superior foi a pretensão de 4,0% da JD, 18,5% da ND e 14,3% da OD, e desenvolver pesquisas na área para 4,0% da JD, 14,3% da ND e 14,3% da OD, sabendo-se que o objetivo dos cursos de pós-graduação visam principalmente a formação de pesquisadores. O maior reconhecimento profissional foi também lembrado por 12,0% da JD e 22,2% da ND, e o aumento da auto-confiança e maior segurança por 12,0% da JD e 11,1% da ND.

Foram indicados ainda como pretensão, a melhoria da competência (4,0% da JD e 3,7% da ND), aperfeiçoamento profissional (8,0% da JD), acesso a cargos de confiança e/ou gerenciais (8,0% da JD), e promoção no trabalho (4,0% da JD e 7,4% da ND).

Alguns alunos tiveram o Curso almejado apenas atualizar-se (8,0% da JD, 7,4% da ND e 14,3% da DD); o que não chega a ser uma pretensão. Outros da ND pretendiam tornar-se aptos a trabalhar por conta própria (3,7%). A satisfação pessoal também foi lembrada por 7,4% da ND. Um informante da DD afirmou que o título seria fundamental para ser aceito na área de Biblioteconomia, por ter se graduado em outra área. E, finalmente verifica-se que 4,0% da JD, 14,8% da ND e 28,5% da DD não sabem se o título fará ou não diferença na vida profissional, não apresentando qualquer tipo de pretensão, perfazendo um percentual de 11,9% dos informantes.

TABELA 22

TIPOS DE PRETENSÕES NA ÁREA PROFISSIONAL AO RECEBEREM O TÍTULO DE MESTRE, OS ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

TIPOS DE PRETENSÕES	JD	ND	DD	TOTAL
Melhoria financeira.....	16,0	3,7	7	18,5
Ascensão na carreira docente.....	32,0	7	14,3	15,3
Maior reconhecimento profissional.....	12,0	22,2	7	15,3
Ingresso ao magistério superior.....	4,0	18,5	14,3	11,9
Não sabe se fará diferença.....	4,0	14,8	28,5	11,9
Desenvolvimento de pesquisas na área.....	4,0	14,8	14,3	10,2
Aumento de auto confiança e segurança.....	12,0	11,1	7	10,2
Atualização.....	8,0	7,4	14,3	8,5
Promoções no trabalho.....	4,0	7,4	7	5,1
Melhoria na competência.....	4,0	3,7	7	3,4
Aperfeiçoamento profissional.....	8,0	7	7	3,4
Acesso a cargos de confiança e/ou gerenciais.....	8,0	7	7	3,4
Satisfação pessoal.....	7	7,4	7	3,4
Possibilidade de trabalhar por conta própria.....	7	3,7	7	1,7
Aceitação da pessoa na área de Biblioteconomia.....	7	7	14,3	1,7
N.....	25	27	7	59

Fonte: Dados da pesquisa

OBS: Alguns informantes indicaram mais de um tipo de pretensão

Podem-se verificar, a seguir, algumas opiniões a este respeito:

...Sim, pela própria carreira docente. A titulação de mestre é imprescindível...

...O título te dá maior segurança e status dentro da empresa, em termos de respeito profissional...

...A maior vitória, a maior expectativa, a maior glória, é a satisfação pessoal da gente, é o crescimento pessoal...

...Tenho dúvidas quanto ao título pois, pelo que tenho visto, não está sendo muito valorizado, e a área é pequena, muitas vezes se tem o título e não se tem uma forma de trabalhar com ele...

...Acho que não vai significar muita diferença, só um pequeno acréscimo financeiro...

...Eu acho que você ter o título, é melhor do que não ter...

...Em termos financeiros não faz muita diferença. Em termos de situação, depois que você fez o mestrado, você tem uma visão bem melhor das coisas...

...Você ter o mestrado faz com que as pessoas te vejam diferente...

...Atualização...

...Maior reconhecimento profissional. Acho que o título pode abrir-me novos horizontes profissionais, tanto nacional quanto internacionalmente...

...Maior auto-confiança e reconhecimento profissional. No mercado de trabalho o título conta, pois atualmente só o curso de graduação não é suficiente para se firmar profissionalmente...

*...Acredito que serei melhor enquadrada como bibliotecária...*

*...Eu não sei responder se o título de mestre fará diferença em minha vida profissional...*

*...A tese para mim seria fundamental para eu ser aceita na área de Biblioteconomia...*

*...Maior capacitação para desenvolver pesquisas...*

*...Tornar-me professora universitária...*

Aos informantes da categoria JD, que já receberam o título de mestre, questionou-se se esse título fez ou não diferença na vida profissional, e se a expectativa que tinham em relação à conclusão do curso se concretizou. Foram afirmativas as respostas de 72,0% dos mesmos. Outros 12,0% responderam negativamente e 12,0% afirmaram que se concretizou em parte. Apenas um informante disse ainda não saber, estando a expectativa ainda em processo, pois recebeu o título recentemente.

Das respostas afirmativas, de acordo com a TABELA 23, podem-se verificar algumas que são coincidentes com a TABELA 22, a qual mostrou os tipos de pretensões em relação ao recebimento do título. Uma maior segurança foi a maior vantagem obtida por 16,0% dos informantes, seguida da ascensão imediata na carreira docente (12,0%) e a melhoria financeira (12,0%).

Alguns alunos (8,0%) alegaram que o relacionamento com algumas instâncias muda para melhor. Tiveram percentagens iguais de respostas (4,0% cada) outras vantagens apontadas, que podem ser vistas também na TABELA 23.

TABELA 23

TIPOS DE VANTAGENS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG - JD (N=25) APÓS O RECEBIMENTO DO TÍTULO DE MESTRE, NO PERÍODO 1976/1990, EM PORCENTAGENS

TIPOS DE VANTAGENS	f	%
Maior segurança.....		16,0
Ascensão imediata na carreira docente.....		12,0
Melhoria financeira.....		12,0
Melhoria no relacionamento com algumas instâncias.....		8,0
Aumento de prestígio.....		4,0
Nova visão para encarar as coisas.....		4,0
Situação melhor no plano de cargos e salários.....		4,0
Segurança em desenvolver projetos e pesquisas.....		4,0
Condições de concorrer a bolsa de doutorado.....		4,0
Convite para lecionar em outros Estados.....		4,0
Novos conhecimentos.....		4,0
Acesso a cargos de confiança.....		4,0
Maior reconhecimento profissional.....		4,0
Não obteve vantagens.....		16,0

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas ideias a esse respeito são citadas abaixo:

*...Quando você se apresenta como mestre, inclusive em projetos que nós sempre estamos fazendo aqui na nossa área de Biblioteconomia, para financiamentos, tem uns que até exigem que o coordenador tenha o grau de mestre, no mínimo. Então, isto é muito importante para fora. Aqui dentro, um prestígio, eu ter subido na carreira...*

...Fez uma diferença muito grande porque eu estou no magistério. Então, imediatamente eu tive uma ascensão no cargo de professora...

...Mais a segurança de ter concluído um trabalho, uma satisfação...

...Eu tive amolações, pois tive que dar aulas na pós-graduação, por ter o título. Eu acho que deve se ter amadurecimento para dar aulas na pós-graduação...

...Eu nunca dei valor a esse título. Porque eu acho que as pessoas que sempre tiveram a regalia de ficar estudando fora, no exterior, quem carrega a Escola são os que ficam aqui, dando aulas. Não adianta ter um grande número de doutores, de mestres, e não ter ninguém para dar aulas na graduação. Inclusive a gente vê muito doutor aqui que não faz nada, como doutor, a responsabilidade que teria... por isso não dou valor a esse título...

...O título para mim não proporcionou melhorias diretas, agora, indiretamente eu tive condições de concorrer a uma bolsa de doutorado, tive chance de ir para o exterior, apresentar trabalhos em congressos, segurança de desenvolver projetos no tema...

...Só foi útil para dar aulas na pós-graduação e poder orientar...

...O seu relacionamento com algumas instâncias muda para melhor. De repente, essa é a lógica acadêmica, você tem que avançar pela sua qualificação, sua capacitação formal... você também fica com mais segurança e sua postura também se altera...

...Sim, em termos de novos conhecimentos e profissionalmente...

...Sim, a expectativa está sendo alcançada para além das minhas expectativas...

...Acesso a cargos de confiança... e também ciúme de minhas colegas de profissão, considerando que eu "fugiu" do padrão...



#### 4.2 Estudo sobre orientadores de dissertação

Seria incompleto um estudo sobre orientação em que se obtivessem dados somente dos alunos do Curso. Os pontos de vista dos orientadores tornam-se relevantes, no sentido de exporem experiências variadas por que passaram, além do fato de já terem sido também orientandos de cursos de mestrado.

A situação dos professores orientadores do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFPA, em 1990, pode ser vista no QUADRO 2. Obtiveram-se dados de 20 (vinte) deles, correspondendo a 62,5% do total.

Inicialmente foi solicitado a cada orientador que contasse como foi sua experiência como aluno e orientando no curso em que fez o mestrado. A TABELA 24 mostra as respostas obtidas para essa questão. Verifica-se que 6 (seis) orientadores não passaram pelo processo de orientação de dissertação como alunos, por terem feito curso de mestrado no exterior (E.U.A. e Inglaterra), onde não há exigência da defesa de dissertação para a obtenção do grau de mestre. Ainda nessa TABELA, nota-se algumas respostas em que os informantes alegaram ter sido difícil a experiência como orientandos, principalmente por terem sido orientados por professores estrangeiros, o que era comum nos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil que, pela falta de mestres e doutores suficientes, convidavam professores estrangeiros para lecionarem disciplinas nos cursos, os quais vinham a se tornar orientadores de alunos.

Houve uma escolha de orientadores de dissertação por conveniência ou disponibilidade, por parte de dois informantes

que fizeram parte da primeira turma do Curso de Pós-graduação da Escola de Biblioteconomia da UFMG, a nível de mestrado. Tal procedimento deveu-se também à falta de opções, na época em que eram poucos os mestres e doutores na Universidade.

TABELA 24

TIPOS DE EXPERIENCIA COMO ORIENTANDOS EM CURSOS DE Mestrado, DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERIODO 1976/1990 (N=20)

TIPOS DE EXPERIENCIA	No.
Curso de mestrado nos E.U.A., onde não é exigida a defesa de tese.....	5
Sem problemas, escolha fácil de orientador.....	3
Primeira turma do Curso de Mestrado da EB/UFMG, escolha do orientador por conveniência ou disponibilidade.....	2
Curso de mestrado no Rio de Janeiro, maioria de professores estrangeiros.....	2
Curso de mestrado na Inglaterra, onde não é exigida a defesa de tese.....	1
Experiência desagradável, professor estrangeiro.....	1
Experiência agradável, trabalhou de forma independente.....	1
Projeto foi considerado inviável, inteiramente questionado.....	1
Curso de mestrado com estrutura montada para a orientação.....	1
Experiência normal, com orientador que fazia o gênero "estrela".....	1
Experiência difícil, orientador estrangeiro, troca de orientador.....	1
Término do curso sem definição do tema para dissertação.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas afirmativas de orientadores quanto a essa questão, podem ser vistas a seguir:

...Eu fiz o mestrado nos E.U.A. e lá a dissertação tem um significado diferente do que tem aqui. É mais um trabalho de conclusão de curso em que a gente tem um orientador para todo o curso, não para a dissertação...

...Eu fiz o curso de mestrado na Inglaterra, e lá a dissertação de mestrado é um trabalho de dimensões muito menores, muito menos pretensiosa do que a nossa aqui...

...Acho que é fundamental que o orientador se interesse pelo tema do orientando, ele comprar aquilo, principalmente nos E.U.A. onde os profissionais tem um senso muito utilitário, eles se empenham nas dissertações dos orientandos, na medida em que eles mesmos podem se beneficiar daquilo...

...No curso de mestrado eu tive uma experiência talvez desagradável. Num primeiro momento o entusiasmo com professor estrangeiro... e comecei o meu trabalho. Enviei meus primeiros resultados pelo correio, e não obtive resposta. Tentei novamente e nada...

...No mestrado foi uma experiência agradável, porque eu propus o tema de tese e trabalhei de forma extremamente independente, e o orientador topou esse tipo de serviço e me acompanhou...

...Na Universidade onde fiz o mestrado, um dos requisitos era ter uma estrutura para orientação. A gente tinha até excesso de orientação, um orientador fixo e tinha pessoas que funcionavam como potenciais orientadores, você só tinha que comunicar ao seu orientador que você faria contato com outro professor. Minha experiência foi maravilhosa, foi significativo, além de ter apoio no próprio tema, existia todo um envolvimento na área de atuação da orientadora...

...A minha experiência como orientanda foi normal, tive minhas atribuições, considero normal que isso ocorra. Tive problemas com relação ao orientador, que se afastou da Universidade, relacionamento difícil, ele fazia o gênero estrela, de difícil acesso, muito temperamental; era complicadíssimo lidar com ele...

Pressupõe-se que o bom relacionamento com o orientador seja um dos fatores facilitadores no processo de orientação. Indagou-se então, aos orientadores, como teriam sido as experiências de cada um nesse sentido. Como mostra a TABELA 25, foram apontados mais aspectos positivos do que negativos. Dentre os aspectos positivos se destacam o ótimo relacionamento, lembrado por três informantes, e a disponibilidade do orientador, quando procurado. Nota-se ainda terem sido apontados como positivos o incentivo, estímulo e segurança, o que são características da existência de um bom relacionamento orientador/orientando, além de serem aspectos fundamentais para o aluno que, numa situação de elaboração de um trabalho desse tipo, como é a dissertação de mestrado, sente-se totalmente inseguro, na maioria das vezes.

Grande parte dos OR, como pode ser visto ainda na TABELA 25, não apontou aspectos negativos no relacionamento com o seu próprio orientador e, dos que apontaram, três os consideraram muito distantes.. O difícil relacionamento pessoal também foi lembrado, além do temperamento e personalidade difíceis. Um único informante indicou, como aspecto negativo, a diversidade de pensamento do ponto de vista estatístico o que, aliás, não é incomum ocorrer, apesar de não ter sido lembrado por mais OR, isso porque, a área de estatística torna-se muitas vezes complexa para orientadores de outras áreas e, o que muitas vezes se vê, é a indicação de co-orientadores para resolver problemas estatísticos no tratamento de dados.

TABELA 25

ASPECTOS DO RELACIONAMENTO COM SEUS PRÓPRIOS ORIENTADORES DE DISSERTAÇÃO, DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

ASPECTOS POSITIVOS	! No.
Não apontou aspectos positivos.....	3
Ótimo relacionamento.....	3
Disponibilidade.....	2
Incentivo.....	2
Interesse pela dissertação.....	2
Papel bem cumprido.....	1
Orientação muito positiva.....	1
Estímulo e segurança.....	1
Crítica construtiva.....	1
Relacionamento técnico e profissional.....	1
Orientação bem segmentada, bem integrada.....	1
Conhecimento muito grande.....	1
Experiência mútua, muito diálogo.....	1
ASPECTOS NEGATIVOS	! No.
Não apontou aspectos negativos.....	9
Orientador muito distante.....	3
Difícil relacionamento pessoal.....	3
Falta de interesse pela dissertação.....	1
Experiência difícil, orientador inseguro.....	1
Diversidade de pensamento do ponto de vista estatístico.....	1
Temperamento e personalidade difíceis.....	1
Carência de tempo.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas opiniões dos informantes a esse respeito, podem ser vistas a seguir:

*...Meu orientador era o unico ligado a área que eu trabalhava e cumpriu bem seu papel. Tem que haver um relacionamento maior entre o orientador e o orientando...*

*...Orientadora muito positiva, me fazia trabalhar e ir para frente, não deixava a peteca cair...*

*...Importante foi a escolha do caminho que eu ia seguir, da abordagem, das alternativas, e depois o relacionamento pessoal muito bom...*

*...Foi justamente a falta de resposta aos meus questionamentos, quando ele estava distante. Então, eu não recomendo para ninguém a orientação através de correspondência...*

*...Ele não parecia estar interessado em meu trabalho...*

*...Isso é difícil, porque passa num nível muito mais inconsciente do que no nível consciente. À medida em que a tese andava, o orientador virava na minha imagem, cada vez mais um monstro. No final, mal conseguia... ele passou a ser assim, uma figura de horror, eu tinha vontade de ver longe, se eu pudesse morrer, morria. E o orientador fica inseguro também no final da dissertação, é a hora que você tem que empurrar a tese nele, ele tem que aceitá-la, você tenta firmar que ela está no ponto, então eu acho que o orientador sofre também de insegurança no final de tese...*

A eficácia de uma orientação traz, sem dúvida, conseqüências benéficas e positivas para o trabalho de dissertação do aluno. Questionou-se aos OR que fatores podem tornar a orientação eficaz e, pelos dados mostrados na TABELA 26, verifica-se que os fatores mais apontados foram a existência de

uma empatia no relacionamento orientador/orientando e o fato de haver um interesse comum pelo tema da dissertação. É interessante observar como são relevantes, realmente, esses dois fatores, pois a falta de interesse comum pelo tema ou a ausência de um bom relacionamento certamente leva a um fracasso do aluno e quando muito, a um trabalho penoso e traumatizante. Ainda foi lembrado o interesse do aluno pela sua dissertação. Ora, ninguém mais do que ele deve se interessar pelo seu trabalho, não adiantando haver interesse só por parte do orientador. Quando isso ocorre, muitas vezes a experiência torna-se frustrante e desanimadora para o OR que, apesar de incentivar e estimular o aluno a dar andamento a seu trabalho, verifica que a falta de interesse leva-o à não conclusão do mesmo.

Dois fatores ainda apontados na TABELA 26 e que merecem comentários são: seja dada ao aluno a opção de escolher seu orientador, e a liberdade do orientador em aceitar ou não um aluno como orientando. Verifica-se em alguns casos que, a imposição de nomes de orientadores, por força das circunstâncias, como falta de opção na escolha de especialistas na área da pesquisa do aluno ou mesmo a falta de disponibilidade de alguns professores, pode acarretar sérios problemas no andamento do processo de orientação. Isso ocorre, pois pode haver a falta de empatia entre ambos, levando o mal relacionamento a prejudicar o trabalho. É justificável então, o ponto de vista que defendeu um OR de que o fator fundamental para tornar a orientação eficaz é a liberdade de aceitar ou não o orientando, de acordo com seus próprios critérios de avaliação, muitas vezes precavendo-se de problemas futuros.

TABELA 26

FATORES QUE TORNAM UMA ORIENTAÇÃO EFICAZ, APONTADOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECOLOGIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

FATORES	No.
Empatia orientador/orientando.....	8
Interesse comum pelo tema da dissertação.....	8
Interesse do orientando pela sua dissertação.....	6
Respeito mútuo.....	5
Relacionamento pessoal bom.....	4
Interesse pelo orientando.....	3
Orientador acompanhar todo o trabalho do orientando, passo a passo.....	3
Disponibilidade de tempo para discutir.....	3
Não impor coisas e opiniões ao orientando, manter um equilíbrio.....	2
Incentivo ao orientando.....	2
Comentários construtivos.....	1
Não exagerar na orientação.....	1
Orientador dominar o assunto da dissertação.....	1
Receptividade por parte do orientando.....	1
Obrigação do orientador em mostrar caminhos, opções.....	1
Seja dada ao aluno a opção de escolher seu orientador.....	1
Liberdade do orientador em aceitar ou não o orientando.....	1
Orientador guardar uma distância entre o que pensa e o que o orientando pensa.....	1
Atitude ativa do orientador face ao orientando.....	1
Depende muito do conhecimento e vivência do orientador e capacidade para transmitir ao aluno.....	1
Segurança do orientador.....	1
Orientador conhecer o tema da dissertação.....	1
Orientador ter uma remuneração adequada para poder dedicar-se à orientação.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Algumas pessoas deram mais de uma resposta

A seguir, são apresentadas algumas opiniões dos informantes sobre esse aspecto da orientação:

*...O interesse por você, o interesse pelo assunto, de certa forma seria como se a pessoa vestisse a sua camisa, tece um maior incentivo, mostrar as leituras que podem ajudar, acrescentar alguma coisa, fazer comentários numa forma construtiva, sempre no sentido de melhorar o trabalho, e o relacionamento agradável pessoa-pessoa...*



...Primeira coisa é o aluno querer fazer a dissertação, meus problemas maiores de orientação são os orientandos que, as vezes fazem a dissertação só para cumprir o requerimento, ele não gosta do que está fazendo, e eu acho uma coisa muito importante ele gostar do que está fazendo...

...Eu acho que é muito importante um relacionamento bom, em termos pessoais. Não precisa ser amigo, mas precisa ter uma facilidade de relacionamento...

...Deve haver uma empatia entre orientador e orientando. Se for uma pessoa de quem você não gosta, é insuportável. Segundo, tem que estar relacionado com sua área de interesse...

...A própria vontade do orientando é muito importante, porque se ele está sem vontade, nada que você faça vai para a frente...

...O fator principal seria o interesse do orientador pelo tema. Se ele conhece o assunto, está interessado, isso faz com que tenha um maior empenho na orientação...

...O orientador tem que estar realmente interessado naquela linha de pesquisa e isso, às vezes eu tenho visto, acontece o contrário, que é impingir ao orientador um tema que ele não se interessa, que ele não se sente seguro, às vezes até mesmo temas que ele tem antipatia. Eu acho que nesses casos o que vai acontecer, vai ser um grande desastre...

...Eu acho que uma orientação eficaz depende do orientador e do orientando, porque o orientador tem uma posição muito difícil, tem que respeitar a opinião do orientando e orientá-lo dentro daquilo que ele quer fazer, não impor nenhuma opinião, mas tem a obrigação de mostrar caminhos, opções... muitas vezes o orientando, por falta de experiência, não aceita a orientação, eu acho que tem que ter uma receptividade também do orientando...

...Se o professor não domina a área ou não está disposto a estudar a área, é preferível ele ser honesto o bastante para dizer ao aluno que ele não tem condições de orientar...

...A medida em que o professor tem uma remuneração adequada, ele não precisa se envolver em tantas coisas, ele pode se dedicar mais tempo. A própria coordenação geral do curso, teria que atuar neste sentido, para evitar também que o professor, por um motivo ou outro, não conduza a a orientação adequadamente...

*...É haver uma empatia, eu diria, em três dimensões. Uma empatia na dimensão técnica, entre o interesse do orientando e o meu interesse, uma empatia a nível emocional, também de perfil emocional e ritmo de trabalho e uma adequação de disponibilidade de tempo dos dois, um encaixe. Eu acho que esses três fatores é que fazem com que uma orientação seja eficaz...*

A questão emocional no relacionamento orientador/orientando foi proposta aos OR, que expuseram pontos de vista diversos sobre a questão. Observa-se na TABELA 27 que a empatia apareceu em primeiro lugar, notando-se mais uma vez uma grande preocupação em torno do relacionamento pessoal, considerando tratar-se de um processo que envolve muita angústia, pressão e ansiedade na vida do aluno, afetando todo o processo de orientação. Também foi lembrada a dificuldade no relacionamento, principalmente nas fases inicial, que é um período de adaptação de idéias e do próprio relacionamento em si, e final, quando o orientador se sente também inseguro, ao ter que liberar a dissertação do aluno para defesa, perante uma banca examinadora.

A relação de autoridade foi levantada por um informante, quando afirmou ser essa questão emocional como uma relação pai-filho, muito atravessada de todas as relações de autoridade que existem. Apenas fogem um pouco ao problema emocional, aqueles que pensam que deve ser mantido um relacionamento em termos bem profissionais, e outro que afirma ser a orientação um processo de ensino.

TABELA 27

QUESTÃO EMOCIONAL NO RELACIONAMENTO ORIENTADOR/ORIENTANDO, LEVANTADA PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMS, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

TIPOS DE RELACIONAMENTO	No.
Empatia.....	3
Bom relacionamento é fundamental.....	2
Tranquila, sem problemas.....	2
Orientador deve ajudar o orientando a superar problemas de angústia e pressão....	2
O papel do orientador é mais o de tranquilizar o aluno, criar um equilíbrio.....	2
Envolve um processo natural de ansiedade.....	2
Relacionamento bem profissional.....	1
Orientador deve ser acessível.....	1
Bom canal de comunicação entre orientador/orientando.....	1
Confiança mútua.....	1
Elo intenso entre orientador/orientando.....	1
Relação de amizade/respeito.....	1
Processo de ensino.....	1
Relação pai/filho atravessada de todas as relações de autoridade.....	1
Relação difícil nas fases inicial e final.....	1
Defasagens entre orientador/orientando em momentos de vida diferentes.....	1

Fontes: Dados da pesquisa

Obs.: Algumas pessoas deram mais de uma resposta

Alguns pontos-de-vista em relação à questão emocional no relacionamento orientador/orientando, são transcritos a seguir:

...Observo essa questão como básica, fundamental, porque se não há como o trabalho render, pode criar barreiras de relacionamento, o orientando pode deixar de procurar o orientador num momento em que está precisando, porque a pessoa não é acessível...

...Eu acho que não deveria haver ligações mais íntimas, mas se houver, serem deixadas à parte. Se possível, em termos bem profissionais...

...No lado emocional, o problema é o seguinte: os orientandos, de um modo geral, estão sob uma pressão muito grande, da escola, do trabalho onde estão, a própria pressão deles, para terminar aquela tese. Ficam naquela angústia. A tarefa do orientador seria procurar ajudá-los nesta parte, enfatizar certas coisas como a importância do cronograma, ter uma disciplina de trabalho, observar os prazos...

...O orientador é alguém que tranquiliza, que dá uma segurança... esse lado é fundamental. Eu acho também que o orientador tem que compreender que o orientando está num processo desgastante, então muitas vezes as suas reações emocionais são reações não normais, mas são reações em função do estado que ele está vivendo... é a reação da hora, do momento, a gente tem que entender que tem um envolvimento emocional muito grande nessa tarefa...

...Acho importantíssima a questão da empatia, ao orientador se sentir exercendo um trabalho útil ao orientando, o orientando emocionalmente se sentir seguro com o orientador, eu acho que se não houver essa afinidade, o trabalho não vai dar certo...

...Eu coloco principalmente a questão emocional. Eu acho que é uma relação de amizade que vai sendo construída e você tem que ter um respeito muito grande pelas descobertas do outro...

A TABELA 28 apresenta aspectos positivos e negativos, apontados pelos professores orientadores do Curso, quanto ao processo de orientar dissertações. Pelas opiniões declaradas, dentre os aspectos positivos, nota-se uma concentração razoável de pessoas que consideram a orientação como um processo contínuo de aprendizagem, uma forma de crescer, talvez pelo fato de estarem aprendendo com as novas descobertas de seus orientandos, e de terem também de estudar para acompanhar todo o trabalho dos mesmos. Afirmaram ainda ser um desafio gratificante para eles, e terem a sensação de estar contribuindo para a formação de uma pessoa. Outros consideraram importante a conduta do aluno e sua vontade de trabalhar como aspecto positivo, principalmente aquele que está sempre disposto a receber a orientação, que não é uma coisa comum de acontecer.

Alguns informantes não apontaram aspectos negativos. Daqueles que apontaram, verifica-se que o fato de a orientação de dissertação não ser reconhecida oficialmente na carga horária do professor o desestimula a exercer essa atividade, pois, além do horário de aulas, recebe um acúmulo de outros compromissos, ficando conseqüentemente sem disponibilidade para exercer bem a orientação de alunos. Outro aspecto negativo mencionado foi o fato de a orientação ser cansativa, estando o orientador sujeito a passar a maior parte do tempo a corrigir falhas graves do orientando, com relação à metodologia e mesmo na redação do trabalho, dentre outras.

Foram considerados ainda como aspectos negativos dois fatores que certamente têm relação entre si, como o orientando

não estar envolvido com o trabalho e o problema do aluno desaparecer. Sem sombra de dúvida, o aluno que fica meses, até anos, sem procurar seu orientador de dissertação, dá motivos para se concluir que ele não esteja interessado e envolvido com o trabalho. Merecem também comentários as opiniões de que há orientadores que acham que sabem tudo. Aqueles orientadores que estão realmente convencidos disso, não devem saber como conduzir um processo de orientação, pois não respeitando as opiniões dos orientandos quanto às suas idéias e descobertas, os estão prejudicando no seu crescimento como pesquisadores, tornando-os inseguros e incapazes. Mais tarde certamente imputarão seus insucessos à questionável incapacidade de seus orientandos.

Verifica-se que três aspectos apontados ainda na TABELA 28 podem ser comentados conjuntamente: o conflito no relacionamento orientador/orientando, o perigo de o orientador decidir o que o orientando tem que fazer e o do orientando que não se submete à orientação. Na realidade, esses dois últimos traduzem uma falta de sintonia no relacionamento, o que dificulta o andamento do trabalho do aluno. Decidir o que deve ser feito pelo orientando é uma forma errônea de o orientador impor a sua autoridade, sabendo-se que há a possibilidade de um diálogo, de trocas de idéias, e de se chegar a um acordo. Difícil também é aquele aluno que não aceita as sugestões do orientador, insistindo em erros que só prejuízos vão trazer ao seu trabalho. Concluindo, o conflito no relacionamento orientador/orientando pode ter várias causas, sobressaindo-se as que aqui foram comentadas.

TABELA 2B

ASPECTOS DA ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES, APONTADOS POR PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMS, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

ASPECTOS POSITIVOS	No.
Processo de aprendizagem, forma de crescer.....	8
Desafio gratificante para o orientador.....	2
Relacionamento mais próximo.....	1
Orientação regular com horários marcados.....	1
Sensação de estar contribuindo para a formação de uma pessoa....	1
Vontade do aluno de trabalhar.....	1
Disposição e interesse do orientador em participar do trabalho do orientando.....	1
Orientador respeitar o trabalho do orientando.....	1
O aluno estar sempre disposto a receber a orientação.....	1
Disponibilidade do orientador.....	1
Troca de idéias.....	1
Desafio gratificante para o orientador.....	1
Convivência no trabalho em equipe.....	1
Aluno envolvido com o tema.....	1
Descoberta do novo.....	1
ASPECTOS NEGATIVOS	No.
Não apontou aspectos negativos.....	5
A orientação não ser reconhecida oficialmente na carga horária do professor.....	3
Trabalho cansativo.....	2
Orientando não estar envolvido com o trabalho.....	2
Problema do aluno desaparecer.....	1
Mudança repentina de tema de dissertação.....	1
Orientador achar que sabe tudo.....	1
Dificuldade de contatar com orientandos que moram em outra cidade.....	1
Perigo do orientador decidir o que o orientando tem que fazer....	1
Orientando que não se submete à orientação.....	1
Conflito no relacionamento orientador/orientando.....	1
Burocratização da função de orientador.....	1
Orientando ficar rodando em círculo.....	1
Relação orientador/orientando atravessada por puxasaquismo.....	1
Falta de disponibilidade do orientador.....	1
Dificuldade do orientador entrar em acordo com o orientando.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Algumas pessoas apontaram mais de um aspecto



Algumas opiniões dos informantes podem confirmar os dados da TABELA 28:

...Uma forma de crescer, sempre é um processo de aprendizado, em termos de conhecimento, a nível de um tema, a nível metodológico, um processo de crescimento pessoal...

...Um aspecto negativo é o orientando não querer trabalhar, você combinar um cronograma, um esquema de trabalho e a pessoa não cumprir, sempre apresentar justificativas...

...O orientando não estar realmente envolvido com o trabalho é a questão mais frustrante, mais desgastante...

...Você cresce com seu orientando, é um trabalho artesanal, você fica naquela de compor, de tentar ver, de respeitar muito, é um trabalho que te faz crescer...

...A gente também tem que estudar, tem que se preparar, porque muitas vezes o orientando passa na frente do orientador, é muito enriquecedor...

...O aspecto mais negativo é o problema do aluno desaparecer por muito tempo. O aluno de mestrado brasileiro não acha que a dissertação é parte, ele não considera a dissertação como uma seqüência, como uma coisa que ele tem que fazer. O normal é parar, é deixar...

...É cansativo, não há dúvida, pois você começa a ler o que a pessoa redigiu, a gente tem um modo diferente de redigir, começa a corrigir português, eu vejo que muitas vezes eu abordaria de modo diferente...

...Negativo é esse problema do orientando de fora, quando termina os créditos e vai embora, isso atrasa muito, pois o contato por carta e telefone não é a mesma coisa...

...Positivo é a vontade do aluno de trabalhar, a vontade de me procurar quando ele tem um problema. É também a vontade de colocar a dissertação como uma das prioridades naquele momento de sua vida, porque no momento em que o aluno coloca a dissertação como sua prioridade, eu também a coloco como a minha...



*...Não vejo aspecto negativo. Acho que é uma situação interessante, onde as pessoas querem desenvolver um assunto, querem fazer um trabalho interessante, e se você tem condições de ajudar, é uma coisa que gratifica, de modo geral é um desafio também para o orientador...*

*...Eu acho que a Universidade não computa eficazmente o tempo necessário para uma orientação. De repente ele acaba ficando para um segundo plano dentro da estrutura Universidade, em relação à atividade da sua própria pesquisa, seus próprios artigos científicos, até mesmo a atividade docente. Você acaba tendo de lutar muito sozinho, para poder mostrar frente a uma câmara departamental que a orientação é uma atividade que tem o mesmo peso, por exemplo, que uma atividade de aula. É a falta de respaldo por parte da Universidade para isto...*

A TABELA 29 mostra quais aspectos são observados pelos professores orientadores, antes de aceitar a tarefa de orientar um aluno. Percebe-se que o interesse pelo tema da dissertação foi o aspecto mais apontado. Entretanto, verifica-se que vários informantes deixam de orientar dissertações por absoluta falta de tempo para tal, por estarem envolvidos em muitas outras atividades docentes e/ou administrativas, ou por já terem número grande de orientandos. No caso do CPG/EB, somente os professores doutores podem orientar até cinco alunos, sendo permitido aos mestres orientar apenas um aluno de cada vez.

O seu domínio da área em que o aluno vai trabalhar é uma preocupação de grande número de orientadores, ao examinar se aceita a tarefa de orientá-lo. Certamente, para que possa se sentir seguro a emitir opiniões, mostrar caminhos e corrigir erros, é necessário que o professor tenha conhecimentos suficientes para tal, além de gostar de trabalhar na área.

Fatores pessoais são importantes para outro grupo de orientadores, como ter afinidade/empatia com o aluno e conhecer

previamente as características pessoais de cada um. Isso pode ser um aspecto difícil de ser avaliado, pois, muitas vezes, só após meses de convivência é que se passa a conhecer as características de uma pessoa. Um único informante afirmou que não dá para saber "a priori" que aspectos observar antes de aceitar a orientação.

TABELA 29

ASPECTOS OBSERVADOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, ANTES DE ACEITAR A TAREFA DE ORIENTAR UM ALUNO, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

ASPECTOS	No.
Interesse pelo tema da dissertação.....	10
Disponibilidade de tempo para orientar.....	6
Dominar a área onde o orientando vai trabalhar.....	6
Ter afinidade/empatia com o orientando.....	6
Características pessoais do orientando.....	5
Metodologia a ser usada.....	2
Capacidade de trabalho do aluno.....	2
Interesse do aluno pelo tema.....	2
Assunto que faça parte das linhas de pesquisa.....	1
Verificar se o aluno sabe ou não escrever.....	1
Confiabilidade mútua.....	1
Se o aluno mostra seriedade para trabalhar.....	1
Não dá para saber "a priori".....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Algumas pessoas deram mais de uma resposta

Quanto a essa questão, torna-se interessante conhecer algumas opiniões dos informantes:

*...Eu considero dois aspectos: um, o tema em que a pessoa vai trabalhar e a forma que ela vai trabalhar - seria o trabalho em si. A outra questão que eu daria maior atenção, hoje em dia, seria da pessoa em si, características pessoais do orientando...*

...O assunto, se o tema está dentro da minha área e eu goste...

...Dominar o campo onde o orientando vai trabalhar...

( ...Eu só aceito uma orientação quando eu me simpatizo com o aluno, quando tenho interesse naquele tema, quando eu acredito que o aluno é sério, que ele vai efetivamente completar o trabalho...

...O tema, você tem que ter competência para orientar a pessoa naquele tema. Tem que ser capaz de falar não. E também ver se o aluno mostra seriedade. O relacionamento no lado pessoal, ele acaba se construindo...

...Não dá para saber "a priori", a não ser que você já conheça a pessoa, você pode dar uma resposta positiva ou negativa. Às vezes tem que começar o trabalho e, se o trabalho vier, tudo bem...

...Se tivesse uma gama grande de pessoas entre as quais escolher, uma das coisas que eu ia prestar atenção é se sabia escrever ou não, porque trabalhar com gente que não sabe escrever é terrível...

...De início, eu acho muito difícil, você tem de partir da confiabilidade. Durante o processo, o orientador deveria ter liberdade de suspender o contrato de trabalho, se perceber que o orientando não tem dedicação, não está disposto, resvala muito para soluções fáceis, pouco exigente em relação a certos aspectos...

O início de um processo de orientação ocorre, geralmente, com o convite de um aluno a um determinado professor. Questionou-se, aos orientadores deste estudo, se alguma vez já negaram esse convite, tendo sido verificado que 45% dos informantes já o fizeram. A TABELA 30 mostra os motivos que levaram esses professores a negar a tarefa de orientar. Nota-se que a falta de domínio do assunto da dissertação e a falta de interesse pelo tema foram apontados por vários orientadores, o que pode estar relacionado aos aspectos mais observados por estes antes de aceitar a orientação (TAB. 29). Outro fator considerado

foi o problema da orientação à distância, ou seja, orientador e orientando morarem em cidades diferentes; isso dificulta muito o contato entre eles, o que pode acarretar problemas na orientação.

Um motivo apontado que merece comentários é o daquele orientador de dissertação que só tem o título de mestre. A ele é permitido orientar um único aluno de cada vez, de acordo com as normas da Universidade, o que traz problemas aos alunos que desejarem sua orientação, ou por compatibilidade de linhas de pesquisa, ou mesmo pela falta de outros professores especialistas em determinadas áreas. Resta a eles a opção de escolher um outro professor, que tenha o título de doutor, que por sua vez pode orientar até cinco alunos ao mesmo tempo.

TABELA 30

MOTIVOS QUE LEVAM PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, A NEGAR O CONVITE DE ORIENTAR DISSERTAÇÃO DE ALUNO, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

MOTIVOS	No.
Falta de domínio do assunto da dissertação.....	3
Falta de interesse pelo tema.....	2
Orientação à distância (outra cidade).....	2
Falta de empatia pelo orientando.....	1
Projeto confuso.....	1
Linhas de pesquisa diferentes.....	1
Falta de disponibilidade para orientar.....	1
Tempo parcial de trabalho na Universidade.....	1
Falta de tempo.....	1
Só ter o mestrado, podendo ter apenas um orientando.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas opiniões dos informantes a esse respeito:

...Eu acho que a gente se envolve naquilo em que não está preparada, aí sim, surge aquele fator emocional, eu acho que ele surge da insegurança...

...Já neguei a vários e vários. Quase todos foi porque não podia mais, pelo limite do número de orientandos...

...Eu estou negando cada vez mais. No princípio, quando eu cheguei, eu não sabia dizer não e mesmo tendo as vezes tremendas dúvidas, eu aceitava, e todas as vezes isso resultou em desastres. Hoje, se não tiver nada a ver com minhas linhas de pesquisa, eu aprendi a negar mesmo...

...Já neguei pela falta de domínio do assunto...

...No meu caso ocorre isso até com frequência porque só posso orientar um de cada vez, pois só tenho o mestrado...

...Prefiro pegar um tema que eu já tenha condição de orientar, não precisando me preparar...

...Eu neguei uma de outra cidade pois achei que acompanhar de longe seria muito difícil...

...Sim, porque o tema não era familiar, não me sentindo com competência naquela área, e também o projeto era um pouco confuso. Achei que não tinha condições de orientar...

Verifica-se que é muito variada a frequência com que os professores orientadores do Curso costumam se encontrar com seus orientandos. De acordo com a TABELA 31, nota-se a preferência pelos encontros semanais. Já alguns informantes não apontaram uma frequência regular, preferindo se encontrar quando os orientandos os procuram, ou dependendo da fase de desenvolvimento da dissertação, como por exemplo, na fase de coleta de dados, em geral os orientandos trabalham com maior independência.

Os encontros quinzenais e mensais também são considerados como boa opção para certo número de orientadores, havendo até os que afirmaram se encontrar apenas uma vez por ano, em alguns casos. No entanto, os encontros anuais não demonstram a ocorrência de um processo de orientação eficaz.

TABELA 31

FREQUENCIA COM QUE OS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA COSTUMAM SE ENCONTRAR COM SEUS ORIENTANDOS, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

FREQUENCIA	No.
Uma vez por semana.....	7
Depende da fase da dissertação.....	6
Depende do orientando.....	4
Depende da necessidade.....	3
Frequência irregular.....	2
Atende quando é procurado pelo orientando.....	2
Uma vez por ano em alguns casos.....	1
Toda vez que a pessoa tiver uma coisa pronta.....	1
Quinzenalmente.....	1
Uma vez por mês.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Algumas pessoas indicaram mais de uma frequência

é interessante observar algumas opiniões dos orientadores a respeito da frequência com que se encontram com seus orientandos:

*...Eu tenho uma situação bem particular. Eu mais procuro o orientando do que ele me procura, e essa frequência não está bem delimitada...*

*...Vai depender do orientando, do estágio da dissertação, no final a gente se encontra mais...*

*...Muito irregular. Não adoto um sistema de acompanhamento mais sistemático, principalmente quando estão fora de Belo Horizonte...*

...O que acontece realmente é que você atende o orientando quando ele te procura. Nunca deixei de atender quando eles vêm me procurar, mas não tem nada fixo...

...Uma vez por semana, três horas em média...

( ...Toda semana, já marco no calendário. Na fase de coleta de dados a gente distancia o tempo de encontros...

...Sempre que eles quiserem. Eu tenho alguns que é apenas uma vez por ano...

Nem sempre há disponibilidade por parte dos orientadores de dissertação, quando são procurados por seus orientandos, como mostra a TABELA 32, apesar de que a maioria deles está sempre disponível, havendo até os que afirmaram ter total disponibilidade, dependendo apenas do aluno procurá-los ou não.

TABELA 32

DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, QUANDO SÃO PROCURADOS POR SEUS ORIENTANDOS, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

DISPONIBILIDADE	No.
Sempre disponível.....	14
Quando é possível.....	3
Total disponibilidade, depende do aluno.....	2
Não é disponível.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre essa questão da disponibilidade, nota-se o interesse da maior parte dos informantes em dar a atenção a seus orientandos:

*...Sim, tenho muito interesse e responsabilidade...*

*...Sempre é uma palavra tão perigosa quanto nunca. Eu não posso dizer que sempre, porque muitas vezes não é possível atender quando aparece de repente. Se for com horário marcado, sim...*

*...Total a minha disponibilidade. Depende do aluno. Procuro dar total atenção, a gente faz o possível...*

*...Quando posso. Tem uns que pegam a gente no corredor. Eu não gosto dessa orientação picada, porque a gente tem que ver o conjunto...*

*...Sempre, à noite, sábado, domingo, por telefone, eu estabeleço com meus orientandos uma relação pessoal muito boa, tem sido assim até hoje...*

*...Isso por questão quase de educação, sim. Mas muitas vezes, se tinha um compromisso, eu pedia para eles voltarem depois. Mas nunca deixei de atendê-los quando eles solicitavam...*

*...Infelizmente não. Às vezes a gente é atropelado pelas próprias pesquisas, aqueles prazos que você tem de CNPq, de relatórios de atividades, de cursos, que são prazos mais amarrados, eles acabam tendo uma prioridade. Algumas vezes eu já tive de desmarcar encontros, mas sempre consigo remarcar...*

Vários tipos de problemas foram apontados pelos orientadores quando indagados se seus orientandos, que ainda não defenderam a dissertação, estariam enfrentando algum tipo de problema:

*...É desânimo, é trabalho, sempre são pessoas que trabalham...*

*...Problemas como dificuldades em definir o tema, questão de redação...*

*...Dos meus orientandos, eu acho que o problema maior é financeiro, pois trabalham e não tem a disponibilidade de ficar por conta de fazer a dissertação...*

*...Não me lembro. Já me demiti de uns oito (orientandos). São problemas pessoais e profissionais, tudo vira motivo para não fazer a dissertação...*



*...De vez em quando o orientando tem que quebrar a cabeça, pois se assim que ele vai aprender...*

*...Um não defende (a dissertação) por perfeccionismo, outro por não se interessar mais pelo curso que fez...*

*...Eu acho que você não pode se distanciar da tese e do orientador, porque as distrações são muito grandes, e quanto mais tempo você fica longe, maior a probabilidade de você não defender. A melhor coisa é você enfrentar, colocar tudo de lado e pegar aquela tarefa até terminar...*

*...Um enfrenta problema relativo a distância. Isso atrasou a dissertação...*

*...Problema de distância, mora fora de Belo Horizonte, e problemas de ordem particular...*

Observa-se que grande parte dos problemas acima citados mencionam o fato de o aluno voltar a trabalhar, exercendo atividades profissionais, não havendo mais a disponibilidade de tempo para se dedicar à dissertação. Essa disponibilidade é conseguida, pela maioria, somente no período em que cursa as disciplinas e, quando totalizam o número de créditos exigidos, são obrigados a voltar ao trabalho, não sendo possível terminar a dissertação, pela dificuldade de conciliar as duas atividades.

Como já foi visto anteriormente, a escolha do tema de dissertação representa uma das etapas mais difíceis para grande parte dos alunos pesquisados. Indagou-se aos orientadores se costumam dar algum tipo de ajuda a seus orientandos, nessa fase de escolha do tema de dissertação. Na TABELA 33 verifica-se que a abordagem e a delimitação do tema são os tipos de ajuda mais comumente dados pelos orientadores. Muitos alunos, ao escolherem seus temas, optam por pesquisar assuntos muito amplos e pretensiosos. O papel do orientador, nesses casos, é o de mostrar

a eles que é grande a dificuldade em se estudarem temas amplos demais, o que torna o trabalho praticamente inviável; o ideal é delimitar o tema, procurar abordar aspectos mais específicos, facilitando a vida do aluno e possibilitando-o concluir e defender a dissertação.

Alguns orientadores discutem o tema com os orientandos, não impondo suas idéias e sim deixando a decisão final para os próprios alunos. Outros clareiam dúvidas ou dão ajudas indiretas, em termos globais da dissertação, não especificamente nos temas.

TABELA 33

TIPO DE AJUDA DADA AOS ORIENTANDOS, NA ESCOLHA DO TEMA DE DISSERTAÇÃO, PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

TIPO DE AJUDA	No.
Na abordagem.....	4
Na delimitação do tema.....	4
Na discussão, mas a decisão é do aluno.....	3
Não ajuda.....	2
Na tentativa de clarear as idéias.....	1
Ajuda indireta, em termos globais.....	1
Ajuda só funciona se estiver trabalhando com pessoa dependente.....	1
Teoricamente não, só na prática.....	1
Ajuda em sugestões de temas para pesquisa.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Opiniões dos informantes a esse respeito podem confirmar os dados da TABELA 33:

*...Ajudo a discutir, mas a decisão é do aluno. É quase um casamento. O professor dar o tema pronto é uma interferência muito grande, eu acho que o aluno é quem tem que decidir...*

...Não é ajudar na escolha. Em geral eles já vem com uma ideia, a gente vai tentando clarear...

...Apenas ajuda na abordagem, o tema já vem definido...

...Sim, isso é quase inevitável, pois o orientando tem a tendência a escolher um tema muito amplo. Então a gente sempre ajuda a restringir o tema...

...Acho que a ajuda do orientador é mais na parte de limitar...

...Eu procuro ajudar na escolha do tema, mas sem tentar impor um tema, porque eu tenho muito medo de motivar num momento inicial um aluno e que isso seja uma motivação apenas minha e uma situação criada artificialmente por mim...

...Eles sempre vêm com uma ideia. Da ideia a gente tem que trabalhar para que ela vire um problema de pesquisa. Nesta fase trabalho com eles principalmente no sentido de mostrar opções...

...Talvez a delimitação, a redução do tema, quando o aluno está no mestrado ele tem a ambição de resolver os problemas do mundo, então o campo da dissertação dele é muito largo. Então você tem que orientar o aluno para ele reduzir esse campo...

...Teoricamente eu tento não influenciar. Mas na prática, se as pessoas já foram meus alunos em algumas disciplinas, mais de aprofundamento, você acaba exercendo uma influência...

O co-orientador é também considerado positivo no processo de orientação de dissertação. Dos orientadores do Curso pesquisados, apenas 55% declararam já terem atuado como co-orientadores, analisando assim a experiência:

...Acho a experiência muito boa, na medida em que os orientadores se entendem...

...A experiência é muito boa, pois quem orienta se sente muito sozinha, às vezes tem uma dúvida, mas há um envolvimento diferente. O co-orientador, para o orientador, é uma segurança também, mas acho que funciona se você tem uma afinidade pessoal e profissional...

...É um problema muito mais entre os professores que orientam, pois obviamente que se o aluno obtiver orientações discrepantes de dois, você vai confundir a cabeça dele...

...Achei uma boa experiência, um aluno muito aplicado, dava um "feed-back" rápido...

...Não gosto. É difícil para as pessoas chegarem a um acordo. O orientando fica muito perdido, todo mundo dando palpites...

...Foi excelente. Eu sou "laissez-faire" e a orientadora muito organizada. Foi muito interessante o trabalho conjunto...

...Achei interessante. De certa forma facilitou, por ser de outra área, enriqueceu o trabalho...

...Achei ótima. Você não pode ter melindres, respeitar muito a opinião do outro. Eu sugeria que as reuniões fossem sempre em conjunto...

...Achei positiva, mas deve haver um consenso entre orientador e co-orientador para não perturbar o aluno...

...Acho gratificante, pois estou começando a trabalhar com orientação...

...Serve de para-raio, mediador, segura as pontas, dando contribuição intelectual...

As opiniões acima citadas revelam, em sua maioria, aspectos positivos da co-orientação, observando-se entretanto, que há uma preocupação quanto ao consenso que deve existir entre orientador e co-orientador, para não apresentarem propostas e opiniões divergentes, que podem tornar o aluno confuso e inseguro.

A TABELA 34 mostra as linhas de pesquisa seguidas pelos orientadores do Curso; verifica-se que vários deles seguem mais de uma linha. Ressalta-se a falta de uma definição mais precisa dessas linhas, o que é um problema que vem sendo enfrentado pelos

pesquisadores das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, e que pode ser comprovado por opiniões de estudiosos do assunto, no Capítulo, deste trabalho, referente ao desenvolvimento da pesquisa na área.

TABELA 34

LINHAS DE PESQUISA SEGUIDAS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, NO PERÍODO 1976/1990 (N=20)

LINHAS DE PESQUISA	Nº
Tratamento da informação.....	3
Estudo de usuários.....	2
Informação tecnológica e industrial.....	2
Avaliação.....	2
Arquivo e parte histórica da Biblioteconomia.....	1
Educação, Administração e Teoria da informação.....	1
Biblioteca e Sociedade.....	1
Conservação de documentos.....	1
Administração de bibliotecas.....	1
Uso da informação nas Ciências Sociais.....	1
Indexação.....	1
Gerência de recursos informacionais.....	1
Informação e Sociedade.....	1
Entrevista da pesquisa.....	1
Relação psicanalítica pesquisador/entrevistado.....	1
Comportamento humano nas organizações.....	1
Qualidade de vida no trabalho.....	1
Bibliometria.....	1
Controle bibliográfico da informação.....	1

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns informantes opinaram sobre o problema das linhas de pesquisa:

*...É difícil definir linhas de pesquisa aqui no nosso Curso. Temos utilizado mais os grandes temas que têm surgido aqui dentro, que são temas abordando administração e gerência de serviços de informação, eu me colocaria dentro disso...*

...EU NÃO POSSO ME CONSIDERAR UMA DEBILITADA. TENHO TRABALHADO MAIS NA LINGUA DE AVALIAÇÃO, NÃO É UMA BUSCA DO NOVO...

...SEMPRE LIGADA A INDEXAÇÃO, EU SEMPRE ESTOU LIDANDO COM ISTO...

...É O ASSUNTO QUE A PESSOA VAI TRABALHAR, E SE EU TENHO OU NÃO CONDIÇÕES DE ORIENTAR...

A TABELA 30 mostra o número de trabalhos publicados pelos orientadores do Curso, que é pequeno, considerando-se o número significativo de mestres e doutores no seu corpo docente. Apenas dois informantes publicaram mais de 30 trabalhos e alguns não se lembraram do número no momento da entrevista.

É interessante a opinião de um orientador a respeito do escasso número de publicações dos docentes:

...A questão da publicação na Biblioteconomia, ela foi aparecendo com mais frequência mais recentemente, e o ocupante de cargos administrativos fica um pouco prejudicado com relação a publicação. Ocupo por muito tempo cargos administrativos...

TABELA 35

TRABALHOS PUBLICADOS PELOS PROFESSORES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFMG, ATÉ 1990 (N=20)

TRABALHOS PUBLICADOS	No.
De 01 a 05.....	1
De 06 a 10.....	4
De 11 a 15.....	2
De 16 a 20.....	2
De 21 a 30.....	2
Mais de 30.....	2
Não se lembra.....	7

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo da importância do papel exercido pelo orientador de dissertação deixa em destaque uma interação existente entre cursos de pós-graduação pesquisa X orientação de dissertação. Chega-se à conclusão de que não se pode desvincular qualquer um desses itens dos outros dois, pois verificou-se, através da pesquisa realizada, que eles têm um forte elo de ligação, integrando de um processo que atualmente está inserido no cotidiano das universidades.

Pode-se afirmar terem sido procedentes as leituras feitas sobre a evolução da pós-graduação no Brasil e dos cursos de pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação, pois esse embasamento teórico contribuiu de forma decisiva para se compreender através de opiniões de especialistas, como e porque esse tipo de curso foi implantado no País, as reais necessidades de sua existência no ensino superior e muitas de suas dificuldades que, de uma forma ou de outra, vêm afetando seu desempenho através dos anos.

Ressalta-se a impressão que pôde ser constatada de que o professor universitário ocupa um papel de suma importância em todo esse processo de ensino/aprendizagem, principalmente no caso do professor orientador de dissertação de mestrado. Muitas vezes ele atua como a "tábua de salvação" para aqueles alunos que estão galgando as primeiras etapas da produção do conhecimento técnico-científico, iniciando-se na experiência de pesquisar. Ficou evidente que, no processo de orientação, existe uma

constante transferência de informação entre orientador e orientando, o que vem gerar essa produção de novos conhecimentos, principalmente nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, em que se trabalha com a mesma matéria prima: a informação.

A pesquisa nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação vem sendo lembrada por muitos como aquela que ainda tem muito que evoluir, para que possa um dia ser incluída no rol daquelas áreas em que já está totalmente consolidada, com linhas de pesquisa claramente definidas. A consequência disso seria facilitar o trabalho de seus pesquisadores, que teriam opções mais concretas.

A idéia de se investigarem alunos e professores do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG, no período compreendido entre a sua criação (1976) até o último ano antes da sua reestruturação (1990), pode ser considerada muito interessante na medida em que mostrou aspectos importantes de uma fase decisiva na vida do Curso: época de sua implantação com a dependência de professores estrangeiros, pela absoluta falta de mestres e doutores; chegada dos primeiros mestres e doutores formados no exterior e em outras universidades do Brasil; época em que foi feita sua primeira avaliação e, posteriormente, a auto-avaliação e, finalmente, sua reestruturação, que visou à sua inserção no panorama do desenvolvimento científico-tecnológico do mundo atual. (UFMG, 1990)

Uma preocupação constante durante todas as fases de execução desta pesquisa foi não se afastar do objeto do mesmo, ou



seja, ter sempre em mente que o problema a ser analisado era o papel do orientador de dissertação, dentro dos limites da sua influência sobre a dissertação do aluno, e ainda, se deve ser-lhe imputada a responsabilidade pela conclusão ou não de dissertações, enfim, os aspectos envolvidos em um processo de orientação.

Reportando-se às três hipóteses propostas, pôde-se chegar a alguns resultados interessantes.

#### **HIPOTESE I: Fatores pessoais interferem na relação orientador/orientando.**

Esta hipótese pode ser aceita considerando-se que fatores pessoais foram apontados, durante todo o estudo, como sendo aqueles que mais interferem na relação entre orientadores e seus orientandos. Verifica-se que a empatia foi lembrada como fator importante no relacionamento por parte dos informantes, principalmente da população de orientadores, quando afirmaram ter a empatia influenciado na sua aceitação de orientandos.

Um fator pessoal que também interfere é o fato de alunos que, após concluírem os créditos em disciplinas do Curso, voltam a exercer atividades profissionais, faltando-lhes tempo para se dedicarem à dissertação, o que conseqüentemente os afasta dos orientadores, muitas vezes dificultando o relacionamento entre eles, pois o orientador certamente vai verificar que seu orientando não está desenvolvendo seu trabalho.

Pode-se verificar, no entanto, que o relacionamento pessoal não é fator principal, sendo mais evidentes os fatores institucionais como os que mais interferem, como o domínio em teoria e técnicas de pesquisa, participação em projetos durante o Curso, etc.

**HIPOTESE II: A estrutura e as condições oferecidas pelo Curso interferem no papel desempenhado pelo orientador de dissertação.**

Esta hipótese pode ser aceita, pois o fato de não serem computadas, na carga horária do professor, as longas horas de trabalho dedicadas a seus orientandos, vem impedi-lo de lhes dar a assistência necessária, por envolver-se em inúmeras outras atividades docentes como pesquisas, cargos administrativos, trabalhos de extensão, dentre outros. O não reconhecimento da importância dessa tarefa por parte da Universidade, vem desanimá-lo de aceitar a orientação de dissertações. Há que ser lembrado ainda o problema do professor que tem apenas o título de mestre, muitas vezes tendo de negar a orientação de alunos por motivos alheios à sua vontade.

É preciso ainda que haja mecanismos institucionais mais precisos para tornar viável o desenvolvimento das dissertações, como por exemplo, definição mais precisa de linhas de pesquisa e participação de alunos em projetos já em andamento.

**HIPÓTESE III: Aspectos facilitadores e motivacionais do orientando são os principais responsáveis pelo término da dissertação.**

Esta hipótese também pode ser aceita. Como foi verificado nesta pesquisa, o término da dissertação depende de vários aspectos que facilitam o andamento do trabalho, mas sem dúvida o aspecto mais evidente é o de que a conclusão do trabalho está relacionada diretamente à vontade que o aluno tem de realizá-lo. Motivados por fatores pessoais como ascensão na carreira docente, melhoria financeira, melhoria na competência e outros apontados, mostraram que, quando existe um objetivo pessoal a ser atingido, fica mais fácil superar as inúmeras dificuldades e adversidades que surgem durante um trabalho dessa natureza.

Abordou-se neste estudo a questão das contribuições dadas por orientadores acadêmicos. Pelos dados analisados observa-se que 25,0% dos alunos que afirmaram terem utilizado esse tipo de orientação alegaram ter sido apenas uma exigência formal do Curso, e outros 20,0% consideraram a sua atuação como dispensável. Nota-se que a orientação acadêmica foi mais presente e eficaz para os alunos da JD e ND que para DD, pois para a maioria destes achou dispensável a orientação acadêmica. Concluiu-se que esse tipo de orientação não vinha sendo bem explorado, talvez pelo desconhecimento por parte dos alunos dos benefícios que poderiam alcançar com sua efetiva utilização, desde a época do ingresso ao Curso, até a escolha do orientador de dissertação.

É interessante a constatação de que a maioria dos alunos pesquisados (91,5%) não ter apresentado qualquer dificuldade na escolha dos orientadores de dissertação, o que representa um resultado inesperado. Isso pode significar que as dificuldades com relação à orientação são mais constantes depois de iniciado o processo, verificando-se casos extremos de alunos que, traumatizados com essa fase, não concordaram em colaborar com este estudo. No entanto, embora a maioria dos alunos não ter mencionado dificuldades, chama a atenção o fato de que 14% da DD mencionaram falta de especialistas na Escola de Biblioteconomia para orientar.

A disponibilidade por parte dos orientadores deve ser aqui ressaltada, considerando-se que 77,0% dos alunos, das categorias JD e ND, afirmaram estar o orientador sempre disponível quando procurado. Pode-se concluir então que depende muito mais do aluno, do que do orientador, para que seja frequente a utilização da orientação.

Um fator importante, que também merece ser aqui mencionado, é a influência recebida pelo aluno por parte de seu orientador. Nota-se uma maior influência no direcionamento do trabalho (25,0%) e no embasamento teórico (17,3%). Alguns alunos afirmaram não ter sofrido qualquer tipo de influência (11,5%) o que demonstra a independência com que eles trabalharam com relação à orientação do professor.

A co-orientação de um ou mais professores ocorreu em apenas alguns casos, pois a maioria dos alunos (84,0% da JD, 55,6% da ND e 71,4% da DD) não tiveram co-orientadores. Pode-se

afirmar que o que costuma ocorrer, na maioria das vezes, é a necessidade que o aluno tem de recorrer ao auxílio de mais um professor, além de seu orientador, para resolver problemas com relação à metodologia, à estatística, quando o tema da dissertação implica buscas de informações de áreas diversas às de atuação do orientador. No entanto, isso nem sempre ocorre, sendo dispensada a co-orientação.

Alguns dados levantados na pesquisa apontam para a importância de definição de linhas de pesquisa, como o fato da maioria dos orientadores negar a orientação de dissertação pela falta de domínio ou interesse pelo tema, e alunos que apontaram a especialidade do orientador no tema da dissertação como principal motivo para a escolha do orientador.

O estudo, em separado, dos alunos do Curso e de seus orientadores de dissertação propiciou a convergência de pontos de vista, referentes aos motivos que levaram os alunos a escolher o orientador de dissertação X aspectos observados pelos orientadores antes de aceitar a tarefa de orientar um aluno. Nos dois casos houve uma grande concentração de respostas em torno do tema da dissertação, além da existência de um bom relacionamento professor/aluno.

Finalmente pode-se concluir que o sucesso do aluno em terminar sua dissertação depende muito de como ocorreu seu processo de orientação, de como foi seu relacionamento com o orientador. Entende-se que isso pode afetar seu trabalho atrasando etapas, adiando prazos. O mais importante, no entanto, é a sua vontade de terminar, de colocar a sua dissertação como prioridade máxima em determinada fase de sua vida. Isso sim é que

pode levá-lo a buscar o título de mestre com atinco e determinação, sabendo-se que a conclusão de um trabalho traz benefícios à própria pessoa que o executa, ao professor que a orientou e à área do conhecimento na qual está inserida, além de contribuir para a produtividade de dissertações, que faz parte dos critérios de recredenciamento adotados pela CAPES para que o Curso possa manter o conceito "A", como também para liberação de bolsas de estudo e oferecimento de novas vagas.

Algumas recomendações se fazem pertinentes após as conclusões acima, tais como:

- Dar continuidade ao estudo do processo de orientação no CPD/EB, a partir da época de sua reestruturação, ou seja, 1991 em diante, após mudança de nome para "Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação". Nesse estudo poderia ser verificada a questão dos prazos para defesa de dissertação, pois no início do funcionamento do Curso não eram estipulados prazos, havendo alterações em 1987 e atualmente há um limite de apenas 3 (três) anos, contados a partir da primeira matrícula;
- Propor aos professores orientadores que se reúnam com o objetivo de sensibilizarem os Departamentos da Escola, como também a Comissão Permanente de Pessoal Docente - CCPD, para o problema da falta de valorização do tempo dedicado à orientação, devendo ser incluído na carga horária do professor, o que não ocorre e que vem afetando esse tipo de trabalho;

- Estudar a ampliação e efetivação do papel do orientador acadêmico, definindo claramente suas atribuições junto aos alunos matriculados, o que parece já estar sendo preocupação do Curso após a sua reestruturação;
- Tentar definir linhas de pesquisa dos professores do Curso, não só dos doutores, mas também dos mestres, podendo ser ampliada a definição a nível da UFPIG, mostrando aos alunos opções na escolha do orientador de dissertação, que muitas vezes é uma das grandes dificuldades que enfrentam ao ingressarem no Curso;

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Apresentação de dissertações e teses*. NBR 6023 de ago. 1989 e NBR 10520 de out. 1988
- 02 BARRETO, Clara Maria Weber. Problemática da realização de pesquisa pelos professores de Biblioteconomia. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.11, n.1, p.1-18, jan./jun. 1983.
- 03 BRASIL. Lei No. 5540 - 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975 v.1 Legislação, p.83-99
- 04 BUSHA, Charles H., HARTER, Stephen P. *Research methods in librarianship; techniques and interpretation*. New York: Academic Press, 1980. 417p.
- 05 CAMPOS, Apio. *Universidade: pesquisa e pós-graduação*. Belém: Universidade Federal do Para, 1981. 126p.
- 06 CAMPOS, Maria Aparecida Pouchet. Política de pós-graduação no Brasil. *R. Bras. de Estudos Pedagógicos*, v.58, n.128, p.232-240, out./dez. 1972.
- 07 CARVALHO, Abigail de Oliveira. Pós-Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação: reflexões, sugestões, experiências. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.289-309, set. 1978.
- 08 CASTRO, Cláudio Moura. *Ciência e universidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 96p.
- 09 CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, Edson de Oliveira, org. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 331p. p.307-331



- 10 CASTRO, Cláudio Moura. A teoria da paleia e a gerência da pesquisa. *Literatura Econômica*, v.1, n.2, p.113-120, 1979.
- 11 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) Resolução No. 5, de 10-03-83. Fixa normas de funcionamento e de credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. *Documenta*, Brasília, n.268, p.192-195, abr. 1983.
- 12 ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1985, 184p.
- 13 FERREIRA, Delia Valério. Orientação de trabalhos de pesquisa a nível de mestrado no campo da biblioteconomia e ciência da informação; uma experiência particular. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.18, n.1, p.20-27, jan./jun. 1980.
- 14 FERRERI, Gabriella Menni. Biblioteconomia: um campo muito vasto a ser explorado. *Boletim ABDF*, nova série, v.7, n.4, p.18-22, out./dez. 1984.
- 15 FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Sistematização de orientação de dissertação. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.254-281, set. 1981.
- 16 FONSECA, Edson Nery da. A pós-graduação em Biblioteconomia. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.27-39, mar. 1974.
- 17 FURLANI, Lucia Maria Teixeira. *Autoridade do professor; meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 78p.
- 18 GARCIA, Maria Lúcia Andrade. A pesquisa em biblioteconomia. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.7-11, mar./set. 1972.
- 19 GOES, Paulo de. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *R. Bras. Estudos Pedagógicos*, v.58, n.128, out./dez. 1972.
- 20 GUIDI, Maria Laís Mousinho. A pós-graduação na perspectiva do desenvolvimento. *R. Bras. Estudos Pedagógicos*, v.58, n.128, p.211, out./dez. 1972.

- 21 KOMSMINSKY, Ethel. pesquisas qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em sociologia. *Ciência e Cultura*, v.38, n.1, p.30-36, jan. 1986.
- 22 KREMER, Jeannette Marguerite. Considerações sobre o ensino de métodos de pesquisa. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.11, n.2, p.213-220, jul./dez. 1983.
- 23 KREMER, Jeannette Marguerite. Escola de Biblioteconomia - Pós-Graduação. *R. Bras. Bibliotecon. Doc.*, v.18, n.1/2, p.44-51, jun. 1985.
- 24 LIMA, Etelvina, VIEIRA, Anna da Soledade. *Projeto de implantação do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1975. 191p.
- 25 MACEDO, Neusa Dias de. Pesquisa em ciência da informação e biblioteconomia; questões de base, implicações na pós-graduação, análise temática. *Ciência da Informação*, Brasília, v.16, n.2, p.129-144, jul./dez. 1987.
- 26 MARQUES, Juracy Cunegatto. *Os caminhos do professor; incerteza, inovações, desempenhos*. Porto Alegre: Globo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975. 154p.
- 27 MOSTAFA, Solange Puntel. A produção de conhecimentos em Biblioteconomia. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.11, n.2, p.221-229, jul./dez. 1983.
- 28 PAIM, Isis. *Avaliação do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG; a realidade em aberto*. Belo Horizonte, 1988.
- 29 PAIM, Isis. O Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG; análise e perspectivas. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, v.14, n.1, p.146-156, mar. 1985.
- 30 PEREIRA, Luiz Bresser. O equívoco dos mestrados. *Isto é Senhor*, n.1019, p.87, 29 mar. 1989.
- 31 PETROIANU, Andy. Publicação do trabalho científico. *Ciência e Cultura*, v.37, n.3, p.410-413, mar. 1985.

- 32 REHFELDT, Gladis Knak. *Monografia e tese: guia prático*. Porto Alegre: Sulina, 1980. 78p.
- 33 REIS, Alcenir Soares dos. *A história da pós-graduação em Biblioteconomia no Brasil: a interação texto/contexto*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1990. 208p. (Dissertação, Mestrado em Biblioteconomia)
- 34 REYNOLDS, M. N. Commentary on education for special librarianship. *Special Libraries*, v.62, n.3, p.125-128, March 1971.
- 35 ROGERS, Carl R., STEVENS, Barry. *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano, uma nova tendência na psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1976. 328p.
- 36 ROGERS, Carl R., ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, Universidade São Paulo, 1977. 228p.
- 37 ROITMAN, Isaac. Entrevista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 out. 1991. 1o. Caderno, p.14
- 38 SARACEVIC, Terko. Curso sobre ciência da informação para estudantes de Biblioteconomia. Trad. Isis Paim. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.40-64, mar. 1974.
- 39 SENISE, Paschoal E. Americo. A função da pós-graduação na formação de pesquisadores. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.23, n.6, p.739-740, dez. 1971.
- 40 SHERA, J.D. *The foundations of educations for librarianship*. New York: Becker and Hayes, c1972.
- 41 SPAGNOLO, Fernando, GUNTHER, Hartmut. 20 anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? uma visão geral. *Ciência e Cultura*, v.38, n.10, p.1643-1662, out. 1986.
- 42 STEVENS, John R. *Tornar-se presente: experimentos de crescimento em gestalt-terapia*. São Paulo, Summus, 1977. 343p.

- 43 SUCUPIRA, Newton. Definição dos cursos de pós-graduação. Parecer No. 977/65, C.E. Su, aprov. em 03-12-1965. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.44, p.07-86, dez. 1965.
- 44 SUCUPIRA, Newton. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. *R. Bras. Estudos Pedagógicos*, v.58, n.128, p.216-223, out./dez. 1972.
- 45 TARAPANOFF, Kira. O impacto do novo currículo mínimo de Biblioteconomia sobre a pós-graduação; o mestrado em Biblioteconomia e Documentação da Universidade de Brasília. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.11, n.2, p.285-297, jul./dez. 1983.
- 46 TSALLIS, Constantino. Por que pesquisa nas universidades? *Ciência e Cultura*, v.37, n.4, p.570-572, abril 1985.
- 47 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Biblioteconomia. *Auto-avaliação do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UFMG*. Belo Horizonte, 1988. 39p. (texto datilografado)
- 48 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Biblioteconomia. *Projeto de reestruturação do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia*. Belo Horizonte, 1990. 2v.
- 49 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Biblioteconomia. *Renovação de credenciamento do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia*; período 1980 a 1984. Belo Horizonte, 1985. 320p.
- 50 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Biblioteconomia. *Renovação de credenciamento do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia*; período 1985-1990. Belo Horizonte, 1991. 321p.
- 51 VAN DER POEL, Cornelis Joannes. Algumas reflexões sobre metodologia da pesquisa no Curso de Mestrado em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. *R. Bibliotecon. Brasília*, v.11, n.2, p.231-238, jul./dez. 1983.
- 52 VIEIRA, Anna da Soledade. A pós-graduação na EB/UFMG; memória e perspectivas. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.19, n. especial, p.68-76, mar. 1990.

- 53 VIEIRA, Anna da Soledade, LIMA, Estelvina. A pos-graduação em Biblioteconomia e a formação de uma liderança nacional. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.125-133, set. 1977.
- 54 VOGT, Carlos. Entrevista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 out. 1991. 1o. Caderno p.14
- 55 WERSIG, Gernot. Information science and information work: some implications for training. *La Rivista dell'Informazione*, v.3, n.66, p.99-104, dic. 1972.
- 56 WILLIAMSON, C. C. The place of research in library service. *The Library Quarterly*, Chicago, v.1, n.1, p.1-17, jan. 1931.

## **ANEXO 1**

### **ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

TIPO I - Para alunos que já defenderam a dissertação

Questões:

- Por que resolveu fazer o Mestrado?
- Courseu "Metodologia de Pesquisa" em que fase do Curso?
- Como foi feita a escolha do tema para dissertação? Trocas de temas? Motivos.
- Teve orientador acadêmico? Contribuições recebidas.
- Quais as razões da escolha do orientador de dissertação? Dificuldades?
- Houve troca de orientador? Motivos.
- Disponibilidade do orientador quando procurado; frequência de utilização da orientação.
- Sofreu influências do orientador?
- Teve co-orientador? Aspectos positivos e negativos.
- Exerceu atividades profissionais durante esta fase? Teve apoio do empregador?
- Tinha alguma pretensão na área profissional do receber o título de Mestre?
- O título de Mestre fez ou não diferença na vida profissional?
- Após a defesa, a dissertação foi publicada?
- Número de trabalhos publicados.

TIPO II - Para alunos que ainda NÃO defenderam a dissertação

Questões:

- Por que resolveu fazer o Mestrado?
- Cursou "Metodologia de Pesquisa" em que fase do curso?
- Como foi feita a escolha do tema para dissertação?
- Teve orientador acadêmico? Contribuições recebidas.
- Como foi feita a escolha do tema para dissertação? Número de temas considerados antes do definitivo.
- Como foi feita a escolha do orientador de dissertação? Dificuldades? Razão da escolha.
- Se houve troca de orientador. Motivos.
- Disponibilidade por parte do orientador.
- Tipo de influências exercidas pelo orientador
- Última vez em que se encontrou com o orientador?
- Número de trabalhos publicados.
- Se já participou de algum grupo de pesquisa.
- Fase de desenvolvimento da dissertação. Qual a última vez que trabalhou na dissertação?
- Fases: mais fácil e mais difícil.
- Se vem exercendo atividades profissionais durante essa fase. Número de horas semanais dedicadas à dissertação. Influência disso na dissertação.
- Tipo de pretensão na área profissional quando receber o título de Mestre. Se acha que fará alguma diferença na vida profissional.

TIPO III - Para alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação

Questões:

- Por que resolveu fazer o Mestrado?
- Em que fase do Curso fez a disciplina "Metodologia de Pesquisa"?
- Como foi feita a escolha do tema para dissertação? Quantos temas antes da escolha do definitivo?
- Se houve orientador acadêmico, Contribuiu para superar dificuldades?
- Como foi feita a escolha do orientador de dissertação? Houve troca de orientador?
- O fato de ter desistido de elaborar a dissertação teve alguma influência do orientador?
- Como era o relacionamento com o orientador?
- Fase de desenvolvimento se encontrava a dissertação quando desistiu de dar continuidade ao trabalho.
- Se vinha exercendo atividades profissionais durante a fase de elaboração de dissertação.
- Se tinha alguma pretensão na área profissional quando fez o Mestrado.
- Acha que o título faria ou não diferença na carreira?
- Número de trabalhos publicados.



#### TIPO IV - Para professores orientadores de dissertação

##### Questões:

- Como foi a experiência como aluno orientando do Curso de Mestrado?
- Aspectos positivos e negativos no relacionamento com o próprio orientador de dissertação.
- Que fatores tornam uma orientação eficaz?
- Como observa a questão emocional no relacionamento orientador/orientando?
- Aspectos positivos e negativos na tarefa de orientar dissertações.
- O que acha mais importante observar antes de aceitar a orientação de um aluno?
- Se já negou alguma vez o convite de orientar um aluno? Motivos.
- Frequência com que costuma se encontrar com os orientandos.
- Se dá atenção devida sempre que é procurado pelo(s) orientando(s)
- Número de orientandos que já defenderam a dissertação. Dos que ainda não defenderam, acha que enfrentam algum tipo de problema?
- Se costuma ajudar os orientandos na escolha do tema de dissertação.
- Se já atuou ou atua como co-orientador. O que acha da experiência.
- Que linhas de pesquisa segue no trabalho de pesquisador.
- Número de trabalhos publicados.

## ANEXO 2

### QUESTIONARIOS

TIPO I: alunos que já defenderam a dissertação

#### ESTUDO DO PAPEL DO ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO

Prezado (a) .....

Este questionário tem por objetivos obter subsídios ao estudo sobre o processo de orientação e o papel do orientador de dissertação. Pedimos a gentileza de colaborar com nosso estudo, respondendo a todas as perguntas. Para devolução do questionário, favor utilizar o envelope já suscrito e selado, em anexo. As respostas terão tratamento confidencial, não sendo divulgados os nomes dos informantes.

#### QUESTOES

01. Por que você resolveu fazer o Curso de Mestrado?

02. Você cursou a disciplina "Metodologia de Pesquisa" em que fase do Curso?

- ..... 1o. semestre
- ..... 2o. semestre
- ..... 3o. semestre
- ..... Após os citados acima
- ..... Não cursou a disciplina

03. Como foi feita a escolha de seu tema para dissertação?

04. O tema permaneceu o mesmo do projeto inicial ou sofreu alterações? Quantos temas considerou antes de chegar ao definitivo?

05. Teve orientador acadêmico durante a fase de obtenção de créditos no Curso?

\_\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_\_ Não. Neste caso, vá para a questão no. 7

06. Se você teve orientador acadêmico, acha que o mesmo contribuiu para superar dificuldades no decorrer do Curso? Como?

07. Qual a razão principal que levou você à escolha de seu orientador de dissertação?

08. Teve dificuldades para concretizar sua escolha, ou seja, enfrentou algum tipo de problema para oficializar a orientação?

09. Trocou alguma vez de orientador de dissertação?

\_\_\_\_\_ Sim. Por que?

\_\_\_\_\_ Não

10. Você geralmente encontrava disponibilidade por parte de seu orientador quando o procurava?

11. Com que frequência você recorria ao seu orientador?
- Semanalmente
  - Quinzenalmente
  - Mensalmente
  - Bimestralmente
  - Semestralmente
  - raramente
12. Que tipo de influência acha que a orientação exerceu em seu trabalho de elaboração da dissertação?
13. Teve co-orientador?
- Sim. Quem?
  - Não. neste caso vá para a questão No. 16
14. Se você teve co-orientador(a), ele(a) foi-lhe indicado por quem?
15. Aponte as vantagens e/ou desvantagens de se ter co-orientador:
16. Você publicou artigos baseados na sua dissertação de Mestrado?
- Sim. Onde?
  - Não. Por que?
17. Já publicou outros trabalhos?
- Sim. Quantos?
  - Não

18. Das fases que você passou durante a época da elaboração da dissertação, aponte:

- a fase mais fácil e por que:

- a fase mais difícil e por que:

19. Você exerceu atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação?

\_\_\_\_\_ Sim. Qual(ais)? Onde?

\_\_\_\_\_ Não. Neste caso, vá para a questão No. 22

20. Se você exerceu atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação, recebeu apoio de seu empregador para dedicar-se à dissertação? Em caso afirmativo, que tipo de apoio?

21. Que tipo de influência o fato de estar exercendo atividades profissionais exerceu em seu trabalho de elaboração da dissertação?

22. O que você esperava obter após receber o título de Mestre? Essa expectativa se concretizou?

MUITO OBRIGADO

TIPO II: alunos que ainda não defenderam a dissertação

## ESTUDO DO PAPEL DO ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO

Prezado (a) .....

Este questionário tem por objetivos obter subsídios ao estudo sobre o processo de orientação e o papel do orientador de dissertação. Pedimos a gentileza de colaborar com nosso estudo, respondendo a todas as perguntas. Para devolução do questionário, favor utilizar o envelope já subscrito e selado, em anexo. As respostas terão tratamento confidencial, não sendo divulgados os nomes dos informantes.

### QUESTOES

01. Por que você resolveu fazer o Curso de Mestrado?

02. Você cursou a disciplina "Metodologia de Pesquisa" em que fase do Curso?

- ..... 1o. semestre
- ..... 2o. semestre
- ..... 3o. semestre
- ..... Após os citados acima
- ..... Não cursou a disciplina

03. Como foi feita a escolha de seu tema para dissertação?

04. O tema permaneceu o mesmo do projeto inicial ou sofreu alterações? Quantos temas considerou antes de chegar ao definitivo?

05. Teve orientador acadêmico durante a fase de obtenção de créditos no Curso?

\_\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_\_ Não. Neste caso, vá para a questão No. 7

06. Se você teve orientador acadêmico, acha que o mesmo contribuiu para superar dificuldades no decorrer do Curso? Como?

07. Qual a razão principal que levou você à escolha de seu orientador de dissertação?

08. Teve dificuldades para concretizar sua escolha, ou seja, enfrentou algum tipo de problema para oficializar a orientação?

09. Trocou alguma vez de orientador de dissertação?

\_\_\_\_\_ Sim. Por que?

\_\_\_\_\_ Não

10. Você geralmente encontrava disponibilidade por parte de seu orientador quando o procurava?

11. Com que frequência você recorria ao seu orientador?
- Semanalmente
  - Quinzenalmente
  - Mensalmente
  - Bimestralmente
  - Semestralmente
  - Raramente
12. Que tipo de influência acha que a orientação exerce em seu trabalho de elaboração da dissertação?
13. Quando foi a última vez em que você se encontrou com seu orientador?
14. Teve co-orientador?
- Sim. Quem?
  - Não. neste caso vá para a questão No. 17
15. Se você teve co-orientador(a), ele(a) foi-lhe indicado por quem?
16. Aponte as vantagens e/ou desvantagens de se ter co-orientador:
17. Já publicou algum trabalho?
- Sim. Quantos?
  - Não
18. O andamento de seu trabalho de dissertação está:
- Estagnado
  - Lento
  - Satisfatório



19. Em que fase de desenvolvimento se encontra seu trabalho de elaboração da dissertação?

- Revisão de literatura
- Coleta de dados
- Análise de dados
- Redação final
- Aguardando a defesa

20. Das fases que já passou, aponte:

- a fase mais fácil e por que:

- a fase mais difícil e por que:

21. Qual foi a última vez em que você trabalhou na sua dissertação?

- Ontem
- Há uma semana
- Nos últimos 2 meses
- Entre 3 a 6 meses
- Entre 6 meses a 1 ano
- Há mais de 1 ano. Especifique: .....
- Não me lembro

Justifique sua resposta:

22. Vem exercendo atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação?

Sim. Qual(ais)? Onde?

Não. Neste caso, vá para a questão No. 25

23. Se você vem exercendo atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação, recebe apoio de seu empregador para dedicar-se à dissertação? Em caso afirmativo, que tipo de apoio?

24. Que tipo de influência o fato de estar exercendo atividades profissionais exerce em seu trabalho de elaboração da dissertação?

25. O que você espera obter após receber o título de Mestre?

26. Acha que o título de Mestre fará diferença em sua vida profissional?

- Sim
- Não
- Não sei

Justifique sua resposta:

MUITO OBRIGADO

TIPO III: alunos desistentes em fase de elaboração de dissertação

## ESTUDO DO PAPEL DO ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO

Prezado (a) .....

Este questionário tem por objetivos obter subsídios ao estudo sobre o processo de orientação e o papel do orientador de dissertação. Pedimos a gentileza de colaborar com nosso estudo, respondendo a todas as perguntas. Para devolução do questionário, favor utilizar o envelope já suscrito e selado, em anexo. As respostas terão tratamento confidencial, não sendo divulgados os nomes dos informantes.

### QUESTOES

01. Por que você resolveu fazer o Curso de Mestrado?

02. Você cursou a disciplina "Metodologia de Pesquisa" em que fase do Curso?

- ..... 1o. semestre
- ..... 2o. semestre
- ..... 3o. semestre
- ..... Após os citados acima
- ..... Não cursou a disciplina

03. Como foi feita a escolha de seu tema para dissertação?

04. O tema permaneceu o mesmo do projeto inicial ou sofreu alterações? Quantos temas considerou antes de chegar ao definitivo?

05. Teve orientador acadêmico durante a fase de obtenção de créditos no Curso?

\_\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_\_ Não. Neste caso, vá para a questão No. 7

06. Se você teve orientador acadêmico, acha que o mesmo contribuiu para superar dificuldades no decorrer do Curso? Como?

07. Qual a razão principal que levou você a escolha de seu orientador de dissertação?

08. Teve dificuldades para concretizar sua escolha, ou seja, enfrentou algum tipo de problema para oficializar a orientação?

09. Trocou alguma vez de orientador de dissertação?

\_\_\_\_\_ Sim. Por que?

\_\_\_\_\_ Não

10. Acha que o orientador escolhido exerceu alguma influência no fato de você ter desistido de levar sua dissertação adiante?

11. Como era o relacionamento entre você e seu orientador?

12. Teve co-orientador?

\_\_\_\_\_ Sim. Quem?

\_\_\_\_\_ Não. neste caso vá para a questão No. 15

13. Se você teve co-orientador(a), ele(a) foi-me indicado por quem?

14. Aponte as vantagens e/ou desvantagens de se ter co-orientador:

15. Em que fase de desenvolvimento se encontrava sua dissertação quando desistiu de dar continuidade ao trabalho?

\_\_\_\_\_ Revisão de literatura

\_\_\_\_\_ Coleta de dados

\_\_\_\_\_ Análise de dados

\_\_\_\_\_ Redação final

\_\_\_\_\_ Outra. Especifique .....

16. Você exerceu atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação?

\_\_\_\_\_ Sim. Qual(ais)? Onde?

\_\_\_\_\_ Não. Neste caso, vá para a questão No. 18

17. Se você exerceu atividades profissionais durante a fase de elaboração da dissertação, recebeu apoio de seu empregador para dedicar-se à dissertação? Em caso afirmativo, que tipo de apoio?

18. Você tinha alguma pretensão na área profissional quando fez o Mestrado?

19. Acha que o título de Mestre faria diferença em sua vida profissional?

- Sim
- Não
- Não sei

Justifique sua resposta:

20. Já publicou algum trabalho?

- Sim. Quantos?
- Não

MUITO OBRIGADO

TIPO IV: orientadores de dissertação

## ESTUDO DO PAPEL DO ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO

Prezado (a) Professor(a) .....

Este questionário tem por objetivos obter subsídios ao estudo sobre o processo de orientação e o papel do orientador de dissertação. Pedimos a gentileza de colaborar com nosso estudo, respondendo a todas as perguntas. Para devolução do questionário, favor utilizar o envelope já subscrito e selado, em anexo. As respostas terão tratamento confidencial, não sendo divulgados os nomes dos informantes.

### QUESTÕES

01. Onde você fez o Curso de Mestrado?

02. Como foi sua experiência como orientando?

03. Descreva alguns aspectos positivos e/ou negativos de seu relacionamento com seu próprio orientador de dissertação.

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

04. Na sua opinião, que fatores podem tornar uma orientação eficaz?

05. Como observa a questão emocional no relacionamento orientador/orientando?

06. Atuando como orientador de dissertações, aponte aspectos positivos e/ou negativos da experiência:

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

07. O que acha mais importante observar antes de aceitar a tarefa de orientar um aluno?

08. Já negou alguma vez o convite de orientar a dissertação de um aluno? Por que?

09. Com que frequência costuma se encontrar com seus orientandos?

..... Semanalmente

..... Quinzenalmente

..... Mensalmente

..... Frequência irregular

..... Outra. Especifique .....

10. Sempre que é procurado por seu(s) orientando(s) costuma dar-lhe(s) a atenção devida?

..... Sim

..... Não

..... Não sei



11. Dos orientandos a quem deu assistência,
- quantos já defenderam a dissertação?
  - quantos ainda não defenderam? Acha que enfrentam algum tipo de problema?
12. Costuma ajudar seu(s) orientando(s) na escolha do tema de dissertação?
- \_\_\_\_\_ Sim. Como?
  - \_\_\_\_\_ Não.
13. Já atuou ou atua como co-orientador?
- \_\_\_\_\_ Sim
  - \_\_\_\_\_ Não. Neste caso vá para a questão No. 15
14. Se você já atuou ou atua como co-orientador, o que acha da experiência?
15. Que linhas de pesquisa segue em seu trabalho de pesquisador?
16. Quantos trabalhos já publicou?

MUITO OBRIGADO