

## **A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO ENSINO SUPERIOR : a relação orientador - orientando na pós - graduação**

**Sérgio Vasconcelos de Luna**

A questão das relações professor-aluno, ou melhor, a minha visão a respeito dessas relações assemelha-se a um camaleão, assumindo diferentes cores dependendo de como olho para elas. Por essa razão, começo identificando alguns desses ângulos.

### **1. Autoridade x autoritarismo**

Os anos 70, mais do que qualquer outro período, marcaram uma acentuada revisão nos padrões de relação professor-aluno. De um lado, diferentes teorias oriundas de disciplinas científicas diversas, introduziram conceitos que direta ou indiretamente eram estendidos para as relações em sala de aula; de outro, a concretização das reformas de ensino e a expansão de escolas e de número de vagas facilitaram o acirramento de confrontos e de contradições, tornando mais frágeis certas fórmulas até então aceitas sem discussão.

Do meu ponto de vista, essa revisão foi frequentemente benéfica sobretudo porque acredito que ela foi

responsável pela visível diminuição da carga de autoritarismo que marcava as relações professor-aluno. Em muitas escolas, a descida do professor até o aluno foi feita até fisicamente, com a eliminação dos estrados; as fileiras de carteiras foram chegando cada vez mais próximo da mesa do professor e, esta, muitas vezes, perdeu sua função. Começaram a ser redigidos programas de curso (até então, uma simples relação de leituras a serem feitas e, quando muito, uma lista de tópicos) que passaram a ser discutidos com os alunos no início do curso. Este conjunto de alterações deve ter tido um efeito sobre as próprias relações na sala de aula uma vez que hoje o aluno tem mais oportunidades de falar, saindo de uma postura de ouvinte exclusivo.

Não pretendo, porém, iludir-me com sinais de uma abertura democrática de interpretação ambígua. Se é verdade que a distribuição dos alunos em grupos no início da aula, para discussão de material de leitura, pode indicar uma boa estratégia dentro de um plano de ensino, é igualmente verdadeiro que esse procedimento pode mascarar a dificuldade de se ter de falar durante três horas sobre um determinado tema. Mas esta é uma outra história.

Voltando ao ponto em questão, saúdo todas as formas de eliminação do autoritarismo de que, acredito, a maioria de nós foi vítima. Mas não consigo deixar de temer que estejamos misturando autoritarismo com autoridade e, com isso, jogando ambas pelo ralo.

A autoridade do professor decorre do exercício da sua profissão, da sua experiência, da sua concepção de universidade e, do status que ele conseguiu obter dentro da comunidade profissional, acadêmica e científica. Exercer tal autoridade não implica necessariamente ser autoritário. A sua visão de conjunto — ainda que insuficiente — do currículo, o conhecimento de novas tendências que afetam a sua área de trabalho, o trato implícito ou explícito com os demais professores do curso que, pelo menos teoricamente, contam com

sua disciplina como pré-requisito para as deles, são todos exemplos de condições que o aluno certamente deve aprender a questionar e a cobrar, mas que não pode deixar de lado. E, com mais razão, de que o professor não deve abrir mão.

Considero autoritária a imposição ao aluno de um programa de curso sem discussão dos seus objetivos, dos seus conteúdos e, principalmente, das razões que levaram à sua elaboração. Mas acredito que ainda compete ao professor elaborá-lo, ainda que venha a fazer alterações depois de uma discussão com a classe.

Há, ainda, outras questões relacionadas ao problema da autoridade mas que eu prefiro discutir em outro contexto: o da

2. Adequação dos objetivos propostos ao nível de escolarização.

Eu tenho me batido contra uma certa política infundada na pré-escola, lamentavelmente com a conivência dos pais ou, pior, sob pressão deles: a insistência no trabalho com objetivos acadêmicos. Acredito que os primeiros anos de escolaridade (incluindo aí o 1º grau) deveriam ser reservados para a instalação de um conjunto de objetivos que poderiam ser chamados de paracadêmicos mas que eu prefiro ver como pré-requisitos para a atividade acadêmica futura. Dentre esses eu cito como particularmente importantes para a nossa discussão o hábito de ler, o de trabalhar em grupo e aí ser capaz de ouvir bem como de falar, o de descrever seu repertório e sua atividade de modo a vir ser capaz de avaliar seu rendimento contra objetivos propostos, o de aprender a trabalhar em uma biblioteca, etc...

À medida que avança o grau de escolaridade, cada vez mais se tem necessidade dessas habilidades e cada vez se conta com menos tempo para instalá-las. A situação se assemelha àquela com que se defronta o mau jogador de xadrez: gastou a primeira metade do jogo

tomando pequenas peças do adversário ao invés de armar uma posição sólida que lhe permitisse atacar sem ter de voltar a cada momento para defender suas próprias peças. Assim, a meu ver, é a situação do estudante que chega à Universidade: em um momento em que ele precisaria estar preparado para se concentrar em uma formação profissional competente, ele precisa de tempo para adquirir um repertório do qual ele precisa agora.

Paro por aqui na digressão. Eu a julguei útil para ilustrar o que penso sobre alguns dos temas que estamos discutindo. Acho que a auto-avaliação, por exemplo, tal como a auto-aprendizagem, é um objetivo importante para a educação. Mas acredito também que nestas circunstâncias, auto-avaliação é um direito que, como qualquer outro, implica responsabilidade e competência. Implica conhecimento dos objetivos contra os quais far-se-á a avaliação e das razões pelas quais eles foram propostos. E os meus dados mais a história das nossas escolas não me permite supor que os estudantes universitários estejam prontos para uma auto-avaliação (o que não significa exclusão da idéia de ouvi-lo como parte da avaliação).

É possível argumentar que uma habilidade como a auto-avaliação é importante, e se o aluno não é capaz de exibi-la, então cabe à Universidade instalá-la. Aqui entra a razão da minha digressão. Eu respeito que na tentativa de recuperar o tempo perdido na instalação de certas habilidades ou na eliminação de certas condições já instaladas, nós estamos deixando de lado a formação do profissional que titularemos.

Passamos cinco anos ensinando a ler por meio de roteiros e de questões de estudo e esquecemos que na vida profissional ele deverá ler o texto da forma como foi escrito. Traduzimos os textos estrangeiros que julgamos importantes esquecendo que foi com a dolorosa leitura de originais que aprendemos a ler em inglês ou em francês. Permitimos que os alunos tenham frequência livre às aulas como se a atividade profissio-

nal oferecesse muita escolha.

Em resumo, penso que estamos oscilando entre diferentes males cuja intensidade não sabemos discriminar e cujos efeitos a médio e longo prazo não conseguimos avaliar. Hesitamos entre recuperar o que o 1º e 2º graus não fizeram e instalar o que acreditamos que precisa ser instalado para uma atividade profissional competente.

Ao descobrir que podemos e devemos ouvir o aluno colocamos em dúvida a nossa autoridade, transformando a em autoritarismo. Os riscos dessa tendência foram analisadas por Jean-Claude Milner, em um livro recém-lançado na França intitulado "De l'École". Uma análise desse livro foi publicada pelo filósofo Gérard Lebrun e eu fortemente recomendo a sua leitura. Como o próprio Lebrun indica, o discurso dos intelectuais da educação citados por Milner é o mesmo que ouvimos no Brasil; e os exemplos dados no livro já se aproximam demais daqueles que poderíamos citar sobre nossas escolas.

Entretanto, as formas de autoritarismo são muitas. Se algumas são facilmente identificáveis como tal, ou tras são sutis e, provavelmente, nem nos damos conta de que a exercemos. Recentemente, em uma pesquisa realizada sobre a Pós-Graduação em Psicologia na PUC/ SP eu pude analisar, entre outros temas, a questão das relações entre orientador e orientando. A seguir, eu transmitirei a vocês os resultados da minha análise. Notem, em especial, a questão a que me referi há pouco sobre a adequação dos objetivos propostos ao nível de escolarização. Sendo um 4º grau, a Pós-Graduação deveria ser essencialmente um momento em que se estivesse conferindo ao aluno a maior carga possível de autonomia e de independência e onde não deveria haver mais preocupação de certos pré-requisitos para a atividade acadêmica.

Enquanto metodologia de pesquisa, informarei ape-

nas que entrevistei 21 dos 25 professores que preen-  
chiam as condições estabelecidas na pesquisa, e 12 a-  
lunos. Havia um roteiro de entrevistas, mas a condução  
da entrevista fôí livre. Os resultados foram transcri-  
tos na íntegra e assim analisados. Relembro que o re-  
lato a seguir é apenas um dos 11 temas analisados na  
pesquisa.

A primeira leitura, as respostas dos professores  
indicam que o caráter idiossincrático da relação ori-  
entador-orientando é determinado pelo aluno. Todos eles  
referiram-se, em algum momento, ao fato de que o pro-  
cesso é determinado pelas características pessoais e  
de repertório do aluno (entre outras coisas). A essas  
referências somam-se as afirmações de alguns deles  
quanto ao seu próprio papel na orientação, ou ao pa-  
pel do orientador em geral. Seguem alguns exemplos.

1. Sou apenas um interlocutor do projeto. Nunca  
digo o que deve ser feito, nem como deve ser feito. Di-  
go apenas o que não deve ser feito, em função do re-  
pertório do aluno, das condições existentes ou da via-  
bilidade do projeto.

2. Não tenho procedimento definido; fico na depen-  
dência do aluno.

3. Sou pouco diretivo. Minha interferência ocorre  
em termos de indicar possibilidades para encaminhar o  
projeto ou considerar que o rumo tomado poderá torná-  
lo inviável, complicado ou menos relevante. Mas não  
sou categórico. Apenas sugiro e deixo que o aluno per-  
ceba.

4. A função do orientador não é a de "fazer a ca-  
beça do orientando", mas a de ensiná-lo a "fazer a  
própria cabeça".

Uma análise mais detalhada, porém, começa a indi-  
car que o professor desempenha um papel bem mais dire-  
tivo do que sugerem essas descrições gerais. Parte des-  
sa diretividade é inevitável. Por um lado, há um mín-

mo de coerência lógica e metodológica a garantir no  
projeto e outro tanto de expectativas quanto aos as-  
pecto de comunicação formal de um relato de pesquisa.  
Por outro lado, o fato de que o interesse que o pro-  
fessor tem na área do projeto do aluno é um dos prin-  
cipais critérios para a aceitação deste, torna inevi-  
tável algum tipo de envolvimento dele com o desenvol-  
vimento da pesquisa. Esses dois conjuntos de fatores  
são suficientes para prever que a função do orienta-  
dor não pode mesmo ser a de mero supervisor. O impor-  
tante a analisar é que a diretividade da orientação  
certamente vai além disso. Vários dos professores que  
defenderam as posições acima mencionadas, ou posições  
semelhantes, revelaram, com exemplos mencionados no  
decorrer da entrevista, ter uma participação bem mais  
ativa, tal como propor um problema ou reformulá-lo a  
fim de incluir um aspecto de interesse, não conside-  
rado pelo aluno. Ou seja: pergunta direta x exemplos  
indicadores.

Outros professores indicaram mais explicitamente  
o seu nível de interferência durante a orientação, co-  
mo pode ser observado nas transcrições abaixo:

1. Estabeleço com os alunos as regras do jogo:  
sou extremamente diretivo, e, ao mesmo tempo, extre-  
mamente não-diretivo. Direi sempre "está certo", "es-  
tá errado", "faça", "não-faça". Ao mesmo tempo, está  
rei esperando que vocês assumam o seu papel e me con-  
vençam do contrário.

2. Vou trabalhando junto mas se o aluno começa a  
se perder, começa a enrolar, aí eu viro diretivo e  
começo a dar instruções.

3. Infelizmente, minha participação nos projetos  
é grande demais.

O que controla cada professor na decisão de quan-  
do, como e até onde interferir é uma questão a ser  
respondida. Dada a multiplicidade de fatores que po-  
dem concorrer no estabelecimento desse controle, é

pouco provável que a resposta possa ser dada por alguém fora de cada relação. Entretanto, é possível sugerir possibilidades uma vez que alguns professores se estenderam na análise da questão (em função de questões específicas a eles formuladas, ou espontaneamente). Tais possibilidades podem ser assim resumidas:

1. O controle que a pesquisa estabelece sobre o professor o leva a planejar procedimentos ou esquemas de análise que o aluno dificilmente proporia; por isso, ele o faz. Esta posição pode ser ilustrada com dois exemplos diferentes, mas muito próximos. Quando se solicitou ao professor que discriminasse em que condições era direto e em que condições ele tentava criar condições para que o aluno superasse sozinho a dificuldade, ele admitiu, a princípio, não ter certeza. Mas, em seguida (e com latência bastante curta) sugeriu que a sua interferência podia ser uma função da "beleza" da solução que ele pensava ter encontrado. "Quando encontro uma solução boa eu passo para eles e proponho que eles pensem sobre ela. Mas raramente eles adotam uma postura de pesquisador, de igual para igual". Um outro professor, discutindo a posição do aluno na relação com o orientador no que diz respeito à determinação do projeto afirmou que "Não é independência no sentido de fazer sozinho; é autonomia no sentido de fazer a sua pesquisa e não a minha. Mas, se autonomia, nas condições em que o aluno pode fazer pesquisa, significa fazer um projeto pior, eu interfiro".

2. Os critérios de relevância (principalmente social) do orientador são passados para o aluno sob a forma de alterações no projeto. Em função delas, alguns professores descreveram de que forma vão levando o aluno a introduzir modificações no plano original a ponto de mudá-lo radicalmente. Um dos professores que se colocava na posição de mero supervisor do projeto, por exemplo, admitiu ter mudado muito o projeto de um aluno, considerando a mudança produtiva.

Outras fontes de controle da interferência do professor no projeto do aluno foram aventadas em função dos exemplos dados, mas com menos consistência que as acima indicadas (uma outra fonte considerada, por exemplo, foi a própria concepção do orientador do que deva ser uma dissertação ou uma tese, ou que aspectos devam ser enfatizados nelas).

É necessário que se faça justiça reconhecendo que, nas circunstâncias descritas em cada caso, os professores justificavam a interferência cometida, o que significa que a reconheciam como tal e que haviam analisado suas implicações, ou pelo menos algumas delas. O ponto em questão, porém, é que a relação orientador orientando pode ser marcada por uma participação do professor que ultrapassa os limites de um supervisor de projetos. Apenas para ilustrar o aspecto em discussão, imagine-se dois polos extremos na relação entre dois pesquisadores: de um lado, um pesquisador sob supervisão de um segundo pesquisador; do outro, um pesquisador contando com um assistente de pesquisa. O que se depreende das análises é que os professores tendem a situar a relação com seus orientandos no primeiro polo. À medida que descrevem a rotina da orientação, porém, confirma-se uma relação que se desloca para algum ponto entre os dois polos. Permanece, porém, a questão da determinação do que produz esse deslocamento e a discrepância entre a descrição da relação e do modo como ela se desenvolve.

As respostas a estas perguntas têm uma importância que vai além das simples descrição das relações entre orientador e orientando, ou dos dados já coletados. Considerando-se a força relativa conferida institucionalmente e socialmente a orientadores e orientandos, os riscos relativos que eles correm durante o processo de elaboração do trabalho e o conhecimento de cada um dos aspectos institucionais e acadêmicos desse processo é quase inevitável que a relação se de

sequilibre conferindo maior força ao orientador.

De fato, esta questão foi explicitamente referida por um professor que lamentou o extremo poder conferido ao orientador. Entre os exemplos citados para ilustrá-lo estavam as tentativas feitas pelo aluno para descobrir como agradar o orientador (que outro professor chamou de sedução). Um outro exemplo dado, estende esse poder do orientador para a banca. Descrevia o "absurdo" da ansiedade e apavoramento de um profissional com muitos anos de experiência em um campo pouco explorado, frente a uma banca composta de pessoas que desconheciam o assunto (exatamente por ser pouco explorado) (1). Um segundo professor referiu-se ao poder do orientador, colocando-o como especialmente danoso no início da orientação. Nesse momento, o orientador tem "poder demais" e pode decidir o rumo a ser imposto à situação do aluno (por exemplo, levando o aluno a permanecer com o orientador sem maior reflexão ou a escolher o problema que interesse a este).

Um outro exemplo do desequilíbrio que se estabelece na relação orientador-orientando é indireto mas especialmente ilustrativo. A maioria dos professores indicou ter rompido a relação, encaminhando o aluno para outro orientador (ou sugerindo o encaminhamento). As razões alegadas, em geral, situavam-se na incompatibilidade pessoal ou na forma de trabalho. Entretanto, não houve uma única referência a uma situação rara mas que se sabe existir: o rompimento da relação por iniciativa do aluno (2). Não há porque supor que as incompatibilidades discriminadas pelo orientador não o sejam pelo orientando (ainda que com maior dificuldade). Então, por que não tomam a iniciativa do rompimento? Por que, quando isso chega a ser feito, o fato não é relatado pelos professores?

Tentar responder estas questões mediante o poder do orientador só rotula o fenômeno. Cabe, entretanto, descrever melhor um aspecto: a possibilidade de o aluno controlar a própria situação dentro do esquema ins-

titucional. A primeira condição para que isso ocorra ainda precisa ser demonstrada: a clareza quanto aos seus objetivos dentro da pós-graduação. Relatar a maneira ampla e vaga como os objetivos foram formulados por alguns alunos, a semelhança entre essa formulação e a oferecida pelos Programas de Pós-Graduação em geral, tornam difícil avaliar quão claros eles poderiam estar para os alunos quando foram admitidos à pós-graduação. Além disso, a pressão externa representada pela exigência do título (por exemplo, para os docentes de universidades) pode desobrigar o aluno da formulação de um objetivo próprio. Aliás, a necessidade de fazer a avaliação das respostas dos alunos sobre as razões porque buscaram a pós-graduação, em dois momentos (quando foram admitidos aos Programas e à época da entrevista) pode significar uma confirmação desta hipótese: não tendo objetivos específicos, o aluno foi aproveitando o que a pós-graduação poderia oferecer a ele (fato, aliás, mencionado por alunos).

Uma segunda condição necessária para que o aluno controle sua própria situação dentro da pós-graduação é que ele conheça o que se espera dele em termos de repertório e, no caso deste não ser suficiente, ser capaz de discriminar o que falta. Há concordância entre professores e alunos quanto ao fato das disciplinas e demais atividades não propiciarem o treino nem a avaliação do repertório esperando durante a elaboração da dissertação. Portanto, são pequenas as possibilidades de o aluno conhecer o que se espera dele ou avaliar seu repertório em função do esperado (3). Ao mesmo tempo o reconhecimento, por parte dos professores, da falta de consenso sobre os objetivos e características das dissertações de mestrado e das teses de doutorado quase recomenda que o aluno inicie, no momento da orientação, a tarefa de identificar os requisitos esperados.

Finalmente, é fundamental que ele conheça as re-

gras explícitas da instituição e, principalmente, as não explicitadas. Algumas observações feitas por professores servem para ilustrar a situação do aluno.

1. Com raras exceções, os professores fizeram referência às dificuldades por que passaram quando iniciaram a atividade de orientação de dissertações. Essas dificuldades decorriam de várias condições mas interessam, agora, apenas duas. Apesar de fazerem parte de um Programa, não dispunham de agilidade no manejo das suas regras de modo a conduzir a orientação com segurança. Alguns deles, embora orientando alunos há algum tempo, afirmaram não ter obtido essa agilidade. A segunda dificuldade provinha de uma expectativa de atender a normas que, vieram a descobrir, não eram explicitadas (que exigências fazer do aluno, como se conduzir em exames de qualificação e defesas, etc...). A julgar pela história dos professores, seria necessário que o aluno elaborasse várias dissertações, cada uma orientada por um professor diferente, para que adquirisse domínio suficiente das normas existentes e aprendesse a discriminar as regras implícitas. Deve ser lembrado, ainda, que não basta declarar a divulgação de normas e regulamentos por escrito. Estas serão funcionais se e quando necessárias, conforme indicam as primeiras dificuldades dos professores, há pouco mencionadas.

2. Durante as entrevistas com os professores que coordenavam Programas, procurou-se explorar este aspecto. Suspeitava-se, já, que parte das dificuldades dos alunos poderiam ser decorrentes da falta de agilidade dos professores no manejo de normas (por exemplo, a reposição de créditos como forma de dilatar prazos ou os recursos disponíveis para prorrogar o período de concessão de bolsas de estudos); em especial, de uma tendência a transformar o hábito em regra. As respostas dos coordenadores confirmaram o fato, lembrando que é necessário um manejo contínuo das várias informações para que se descubram os modos mais

eficazes de otimizar as condições. Nem sempre os professores (e muito menos os alunos) têm necessidade ou oportunidade de manipular as regras a ponto de adquirir confiança suficiente para ir além delas. Ao que tudo indica, as exceções correm por conta da assertividade ou ousadia de professores.

Mais uma vez, é difícil conceber que o tempo que o aluno passa na pós-graduação seja suficiente para garantir-lhe controle das condições mediante o conhecimento efetivo das regras. Ao mesmo tempo, o custo da assertividade e da ousadia é certamente maior para ele do que para o professor. Por exemplo, para este, a interrupção de orientação de um aluno — afora possíveis conseqüências pessoais — significa iniciar a orientação de um novo aluno; para o orientando, pode significar o início de um novo projeto, no tempo que lhe restar.

Um dos riscos desta análise é que ela soe injusta com relação aos professores ou dramática quanto a posição dos alunos. O primeiro caso é particularmente preocupante uma vez que os professores procuram demonstrar o quanto os afeta a situação de cada aluno e quanto estão cientes de interferências que provocam na condução do projeto. Ao mesmo tempo, não se pretende colocar o aluno numa situação de oprimido pelas contingências adversas do sistema: A análise do que os professores indicaram como "dificuldades do orientador" mostra que o aluno aprende a se defender.

O objetivo da análise é ressaltar que as desigualdades presentes e possíveis na maioria das relações humanas são, no caso da relação orientador-orientando, enviesadas em favor do professor em virtude de um conjunto de fatores que se pretendeu explicitar. A associação desses fatores com diferentes tipos de dificuldades do aluno fazem que ele tenha mais possibilidade de reagir do que de agir, contra-controlar do que controlar.

Deve parecer estranho que toda essa análise tenha sido feita antes de se incluir a análise das respostas dos alunos. Isso foi feito, porque a) discorrendo sobre a própria situação, nem sempre os alunos forneceram dados que formasse um conjunto consistente; b) alguns dos dados resultantes serviriam para ilustrar análises feitas até agora, dando mais sentido à sequência.

As respostas dos alunos revelam uma preocupação com a discriminação do que pode ou não ser aceito pela instituição. Nesse sentido, indicam que dependem do orientador como parâmetro, como órgão de choque do que virá a ser enfrentado. Três alunos referiram-se à tranquilidade com que submeteram-se ao exame de qualificação devido à confiança que depositavam no orientador. Já foi mencionada a repetida ocorrência de respostas que indicavam que os alunos dependiam do orientador para indicar se o problema proposto "era um bom problema de tese".

É possível que essa dependência revele a admissão, pelo aluno de que desconhece o que é preciso ser feito ou quais sejam os melhores critérios de avaliação. As dificuldades de repertório apontadas pelos professores sugerem isso. Entretanto, considerando-se apenas as respostas dos alunos entrevistados, é mais provável que a função do orientador seja a de responder junto com o aluno (ou por ele, como indicaram dois professores) pelas normas não explicitadas. Por exemplo, o mesmo aluno que indicou a importância atribuída ao fato do orientador confiar nele e mostrar que o processo estava em suas mãos, revelou esperar que o professor avaliasse se o problema poderia virar uma tese. Vários outros exemplos podem ser citados, mas há uma indicação considerada mais forte: nem um único aluno entrevistado se referiu à necessidade de que o orientador avaliasse a qualidade ou a adequação do projeto de pesquisa; suas dúvidas referiam-se ao projeto de dissertação. Desse ponto de vista, merece destaque o

caso de um entrevistado que enfatizou a importância da intervenção do orientador para convencer-se de que o problema escolhido era adequado para uma dissertação de mestrado; entretanto, este era uma ampliação de uma pesquisa que o aluno realizava autonomamente e que era financiada por uma das agências oficiais.

Parece provável a interpretação já feita sobre a dificuldade do aluno assumir controle sobre sua vida dentro da pós-graduação, o que reforça o viés em favor do professor e exige reconsideração, pelos professores, sobre a falta de independência e de autonomia dos alunos.

Resta analisar um aspecto da relação que exige re tomada de pontos extraídos das respostas dos professores. Ao descreverem seus procedimentos de orientação, os professores procuraram acentuar o quanto aqueles dependiam das características dos alunos. Entretanto, alguns pontos parecem constituir o que se poderia chamar de procedimento básico, que o professor tende a manter para o conjunto de orientados. Entre estes, há a questão do controle do aluno. Por acreditarem que a responsabilidade é do aluno, por julgarem que não podem interferir no ritmo dele ou ainda porque não lhes compete essa vigilância, a maioria dos professores revelou não impor exigências ao aluno (embora alguns re velassem exigir a manutenção do compromisso assumido pelo aluno para uma determinada sessão de orientação, o que é diferente).

Não cabe discutir os procedimentos dos professores, nem as razões que os justificam. Mas é instrutivo analisar como os alunos referem-se a eles. Um aluno admitiu (a partir de uma interferência do entrevistador) que como parte da educação recebida "o que não é cobrado não é entregue". A ausência de prazos e exigências do seu orientador é admitida como uma falta de contingência para o produzir. Essa mesma situação foi admitida por outro entrevistado. Ao mesmo tempo, um terceiro aluno chegou a comparar a "laissez-faire"

um procedimento que seu orientador quando entrevistado justificava como condição para gerar autonomia e independência. Lembrando que o envolvimento e o entusiasmo do orientador com o projeto foi uma condição vista como extremamente importante pela maioria dos alunos, torna-se possível avaliar os riscos de alguns procedimentos. Como afirmou um aluno que elogiava a diretividade do orientador: "Faça do jeito que você quiser" dá uma sensação de desprestígio.

## NOTAS

1. A tentativa de analisar o problema como função meramente das características pessoais do orientando foi recusada pelo professor, alegando ter tido oportunidade de constatar a segurança e a tranquilidade com que o primeiro havia exposto e discutido o assunto em outras situações públicas.
2. É possível que a ausência de menção ao fato revele apenas o constrangimento do professor em discutir-lo; mas isso não torna a situação menos sugestiva.
3. Aliás, as diferenças entre as listas geradas pelas respostas dos professores sobre o que distingue os melhores alunos e sobre os requisitos que faltam a alunos que chegam para a orientação sugerem que, de qualquer forma, a auto-avaliação do aluno não seria uma tarefa simples já que aprender o repertório exigido não lhe dava as características valorizadas pelos professores.