

EL (LOS) PROCESO(S) DE ORIENTACIÓN: REFLEXIONES DE CASOS HISTÓRICOS E HIPOTÉTICOS

O(S) PROCESSO(S) DE ORIENTAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE CASOS HISTÓRICOS E HIPOTÉTICOS

THE ADVISING PROCESS (ES): REFLECTIONS FROM HISTORICAL AND HYPOTHETICAL CASES

Pedro Maciel de Paula GARCIA¹
Carolina Santos BONFIM²
Delarim Martins GOMES³

RESUMEN: La investigación en el campo de la formación del profesorado ha contemplado incipientemente las relaciones entre estudiantes y orientadores, especialmente en lo que respecta a la planificación didáctica de la orientación. Asimismo, la ley brasileña no especifica cuál es la función del orientador en los diferentes niveles de educación. En este ensayo reflexionamos sobre el (los) proceso (s) de orientación a través de casos históricos e hipotéticos, inspirados en situaciones reales, con el fin de propiciar la expansión de las discusiones sobre este tema. A partir de los casos, destacamos elementos y actitudes inherentes a la orientación, como la herencia del capital intelectual, la influencia en la cosmovisión y las divergencias en las actitudes ideológicas. El proceso de orientación está más influenciado por las experiencias de los mentores que por los aspectos educativos.

PALABRAS CLAVE: Orientación. Formación del profesorado. Enseñanza Superior.

RESUMO: Pesquisas no campo da formação de professores têm contemplado de forma incipiente as relações entre orientandos e orientadores, principalmente no que concerne ao planejamento didático da orientação. Da mesma forma, a legislação brasileira não especifica qual(is) o(s) papel(is) do orientador nos diferentes níveis de ensino. Neste ensaio, refletimos sobre o(s) processo(s) de orientação por meio de casos históricos e hipotéticos, inspirados em situações reais, de modo a fomentar a ampliação de discussões sobre esta temática. A partir dos casos, evidenciamos elementos e posturas inerentes à orientação, como herança de capital intelectual, influência na visão de mundo e divergências de posturas ideológicas. O processo de orientação é mais influenciado pelas vivências dos orientadores do que por aspectos de caráter educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação. Formação docente. Ensino Superior.

¹ Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Profesor Adjunto de la Facultad de Geociencias. Doctorado en Geología (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7986-7218>. E-mail: pedrompgarcia@yahoo.com.br

² Universidad de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8271-4098>. E-mail: carol.sb88@gmail.com

³ Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Profesor Asociado del Instituto de Educación. Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8703-6038>. E-mail: profdelarim@gmail.com

ABSTRACT: *The teacher education research has incipiently contemplated the relationship between students and advisors, especially regarding advising didactic planning. Likewise, Brazilian law does not specify the advisor's role (s) in different levels of education. In this essay, we reflect on the orientation process (es) through historical and real situations-inspired hypothetical cases to encourage discussions about this theme. Based on these cases, we highlight advising elements and attitudes, such as inheritance of intellectual capital, influence on the worldview, and ideological divergences. The mentors' experiences influence the advising process (es) more than the educational aspects.*

KEYWORDS: *Advising. Teacher education. Higher Education.*

Introducción

Investigaciones sobre orientación en Brasil son incipientes (CORRÊA, 2012) y son en gran parte direccionados hacia la actuación de los profesores orientadores de práctica curricular docente (WINCH; TERRAZZAN, 2011). Por otro lado, el tema es más explorado en ámbito internacional, abordando principalmente relacionamientos entre orientadores y estudiantes y cómo ellos influyen en la formación del profesorado e investigadores (KNOX *et al.*, 2006; PUNYANUNT-CARTER; WRENCH, 2008; BLOOM *et al.*, 2007), existiendo, así, huecos con relación al entendimiento de la relación orientador-orientando en el escenario brasileño.

La legislación brasileña contempla la figura del orientador en la Enseñanza Superior en prácticas docentes de carreras de profesorado (BRASIL, 1996; BRASIL 2002a) y del Posgrado (BRASIL, 2010), aun en monografías y actividades de formación profesional en directrices curriculares de carreras de grado (FRAUCHES, 2008). Sin embargo, la legislación y las políticas públicas no explicitan cuáles funciones los orientadores deben desarrollar, tampoco prevén la formación específica para ejercer tal obligación.

En este ensayo, se abordan las actitudes y posturas de profesores y alumnos ante el proceso de orientación a través de casos históricos e hipotéticos (inspirados en situaciones reales). Utilizamos estos escenarios como telón de fondo para discutir cómo el acto de guiar puede ser ejercido con intencionalidad, utilizando el conocimiento pedagógico (entre otros), y contribuir a la formación de profesores e investigadores.

¿Qué se discute sobre la orientación?

Las investigaciones direccionadas para la formación del profesorado y enfoques en el nivel superior, a través de la actuación de los “profesores formadores”, tienen tímidamente despuntando en el siglo XXI, ya que la educación básica constituye el enfoque principal de las investigaciones pedagógicas (WINCH; TERRAZZAN, 2011). De este modo, se ha dado evidencia en Brasil a las investigaciones sobre orientación de práctica docente, puesto que es un momento esencial de la formación de futuros profesores, investigando, por ejemplo, las relaciones entre estudiantes de grado y sus orientadores de práctica docente. Sin embargo, al proceso de orientación en la investigación y en el posgrado no se ha dado la debida importancia, hecho corroborado por la insipiente de investigaciones brasileñas con este tema (CORRÊA, 2012), en comparación con la literatura internacional (KNOX *et al.*, 2006; PUNYANUNT-CARTER; WRENCH, 2008; BLOOM *et al.*, 2007; CURTIN; STEWART; OSTROVE, 2013; BARRES, 2013; WOOLSTON, 2015).

Como citado anteriormente, el papel del orientador en la práctica docente ha sido discutido por diversos autores en Brasil, destacamos las investigaciones de Daniel (2009), Winch y Terrazzan (2011), Assis y Rosado (2012), Quadros, Duarte y Botelho (2015) e Feldkercher (2016). Como ejemplo, Winch y Terrazzan (2011) evidencian vivencias previas, recepción por un colega orientador más experimentado, o aun la motivación propia para buscar lecturas y conversas con otros profesionales, como medios de capacitación para el proceso de orientación en asignaturas de práctica curricular. Feldkercher (2016) reconoce la relevancia del rol del orientador y su influencia en la formación de futuros profesores, señalando que el relacionamiento entre orientadores y pasantes se deba configurar en un carácter pedagógico, considerando compartimiento de conocimientos, consejos, mejoramiento de prácticas pedagógicas y soluciones para problemas, en un ambiente permeado por el diálogo. En este ámbito, Daniel (2009) señala la importancia de acercar orientadores (profesores universitarios) de los profesores regentes/supervisores (de la educación básica), de modo a disminuir las distancias causadas por contrastes de privilegios, poder y status.

Muchas estrategias que los autores anteriores mencionan encuentran correspondencia con las investigaciones centradas en el entendimiento de la orientación en investigación y posgrado. Sin embargo, cabe señalar que, a pesar de las semejanzas, ese proceso presenta características particulares en los diferentes niveles de enseñanza. En lo que respeta a la orientación, Dias, Patrus e Magalhães (2011) señalan dificultades en la conclusión de trabajos finales, muchas veces causadas por la falta de preparo de los profesores orientadores. En este sentido, los autores proponen una estrategia para el desarrollo de monografías, disertaciones y tesis, con direccionamientos para orientadores y, principalmente, estudiantes, buscando

contribuir para mitigar la carencia de aspectos didácticos en la orientación de trabajos de conclusión. Se ofrecen un modelo para el desarrollo de dichos trabajos y sugerencias para minimizar percances que dificultan el proceso de orientación.

Al estudiar la relación entre los orientadores y sus alumnos en posgrados *stricto sensu*, Viana (2008, p. 99) pondera que cada orientador “tiene su propio estilo de trabajo, construido a partir de su propia experiencia, personal y profesional, de sus valores, de su creencia en el papel de educador, es decir, de su propia visión de mundo”. La autora considera que los aspectos afectivos, profesionales, teórico-metodológicos e institucionales influyen las actividades ejercidas por los orientadores. Haciendo una comparación con autores internacionales, notamos que utilizan características excesivamente subjetivas (que no son innatas), atribuyendo adjetivos que se refieren a un juicio de valor de los tutores y de la orientación, en general, como se identifica en Bloom *et al.* (2007), Curtin, Stewart y Ostrove (2013) y Barres (2013).

Bloom *et al.* (2007) señalan que la literatura sobre orientación confirma que el factor más importante para el “suceso” de un estudiante de posgrado es la relación con su orientador. Los autores señalan características que los orientadores buscan en lo que consideraran como “buenos tutores”: demostrar importarse con los estudiantes, ser accesibles, ser modelos para cuestiones personales y profesionales, traer consejos de orientación individualizados, ser proactivos para integrar los estudiantes en la profesión, ser buenos oyentes, incentivar los estudiantes, saber “podar” en el momento correcto pero dejar la decisión para los alumnos.

Al comparar estudiantes de posgrado estadounidenses, Curtin, Stewart e Ostrove (2013) han concluido que el soporte de los tutores está asociado al sentimiento de perecimiento a la comunidad y autoconfianza de los tutores, es decir, como cuanto más apoyado por el tutor, mejor el alumno se siente con relación a la investigación y a su desempeño. Las habilidades científicas y de orientación las señalan Barres (2013), sin especificarlas, como las características más importantes para la elección de orientador del posgrado, siendo primordiales en el entrenamiento de estudiantes de posgrado para ser “buenos científicos”. El autor señala que una “buena orientación” es una gran responsabilidad y va más allá del posgrado, señalando que el tutor debe preocuparse por los pasos siguientes del alumno. Barres (2013), también expresa preocupación por el aumento de la competencia por fondos de investigación tiene a poner el riesgo la “buena práctica” de orientación.

En síntesis, las investigaciones reflejan la escasez de trabajos que se atienen a la actividad de orientación como práctica docente. Aun así, están principalmente relacionadas a la orientación de práctica docente, de la descripción de la personalidad del orientador “ideal”

y menos comúnmente de investigaciones, monografías, disertaciones y tesis, reflexiones que aquí proponemos.

¿Qué dice la legislación brasileña sobre orientación?

La única mención directa al proceso de orientación en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que define la organización educacional brasileña, se da en el Título IV (De los Profesionales de la Educación), específicamente en el artículo 64:

La formación de profesionales de la educación para la administración, la planificación, la inspección, la **supervisión y la orientación educativa** para la educación básica se hará en cursos de pregrado en pedagogía o en el nivel de posgrado, a discreción de la institución educativa, garantizando, en esta formación, la base común nacional (BRASIL, 1996, p. 26-27, énfasis nuestro, nuestra traducción).

En el siguiente artículo, la LDB se refiere a la carga de trabajo mínima requerida para la formación del profesorado: “la formación del profesorado, a excepción de la enseñanza superior, incluirá una práctica docente de por lo menos 300 horas” (BRASIL, 1996, p. 27). La referida práctica docente se materializa en las prácticas curriculares en la enseñanza, que están reguladas por las resoluciones 1 y 2 del Consejo Nacional de Educación/Consejo Plenario (CNE/CP), de febrero de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b) que instituyen, respectivamente, directrices para la formación de profesores de enseñanza básica y duración y carga horaria de los cursos de graduación en el nivel superior. La primera resolución menciona las prácticas de “orientación inherentes a la actividad docente” (BRASIL, 2002a, p. 1), incluyendo las actividades desarrolladas en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la extensión, mientras que la segunda establece 400 horas de prácticas curriculares (BRASIL, 2002b), sin mencionar la figura del profesor orientador.

En el caso de los estudiantes de posgrado, la Ordenanza nº 76, del 14 de abril de 2010, de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), señala la pasantía docente como “parte integrante de la formación de posgrado, con el objetivo de la preparación para la enseñanza, y la calificación de la enseñanza de pregrado” (BRASIL, 2010, p. 8). El documento establece la obligatoriedad de las prácticas docentes para los becarios del Programa de Demanda Social y determina que la supervisión, evaluación y seguimiento de las mismas será responsabilidad del comité de becas del programa de postgrado en cuestión.

El desarrollo de la enseñanza y la investigación, así como el fomento de las actividades de extensión, se abordan en el capítulo IV de la LDB, que trata de la enseñanza superior. En las recomendaciones generales para las directrices curriculares de los cursos de pregrado en Brasil, se afirma que:

Las Directrices Curriculares deben contemplar **directrices para las actividades de prácticas, monografía y otras actividades que integren los conocimientos académicos a la práctica profesional**, fomentando el reconocimiento de las habilidades y competencias adquiridas fuera del ámbito escolar. Así, se aseguraría una formación acorde con las especificidades de cada curso, preservando, sin embargo, el principio de flexibilidad y adaptación a las demandas de la sociedad (FRAUCHES, 2008, p. 47, énfasis nuestro, nuestra traducción).

De este modo, observamos que, aunque no sea una exigencia de la LDB para todos los cursos de Educación Superior en Brasil, las directrices curriculares se refieren directamente a la actividad de orientación como obligatoria en varias etapas de la formación académica, sin garantizar, sin embargo, una formación sobre cómo orientar.

Cuando se trata de políticas públicas en las universidades, Cunha (2003) afirma que los profesores se ven a menudo obligados a extrapolar sus cargas de trabajo académico, dando importancia a los fines de semana y a las vacaciones para dedicarse a sus producciones intelectuales. El autor señala que, en este contexto, se exagera el individualismo, dándose gran valor a lo que los profesores producen individualmente o con sus alumnos que, en muchos casos, tienen sus propias producciones intelectuales que se suman a la autoría del orientador. Así como llamamos la atención sobre la ausencia de directrices sobre la actividad de orientación en los documentos oficiales de Brasil, también destacamos la necesidad de desarrollo de políticas públicas que dirijan, explícitamente, el papel del orientador, implicando en una toma de conciencia respecto a esta actividad, que ha sido realizada de forma individualista, sin intencionalidad y sin la debida atención.

Entendiendo la relación orientador-alumno: casos históricos

Así como todo trabajo desarrollado en ambiente académico, consideramos que el proceso de orientación es fundamental para la formación de profesionales técnicos, académicos y del área de la Educación. Siendo un trabajo realizado en un equipo restringido (no más que tres miembros, si hay una dupla de orientadores o de alumnos), la construcción de una relación de cooperación sinérgica es uno de los atributos para que el desarrollo del alumno sea potencializado en su máximo. En ese sentido, trabajamos breves informes

históricos y de experiencias hipotéticas, libremente basadas en episodios reales, para discutir tales relaciones.

La relación de orientación intelectual entre discípulos y mentores es tan antigua como la propia documentación del conocimiento humano, bien ilustrada por el registro del pensamiento socrático por sus pupilos, siendo Platón lo más aludido de ellos. La propia supervivencia de las ideas de Sócrates se ha garantizado por la devoción de sus aprendices (Platón, Aristófanes y Jenofonte), ya que no hay evidencias de que él mismo había publicado algo en vida. Platón, además de influenciado por las consideraciones morales y éticas de su máster, buscó el camino de la filosofía como forma de mantener el legado socrático, siendo un desvío en sus planes iniciales de dedicarse a la vida política, conforme señala Trabattoni (2012). En ese caso, Sócrates, como máster, ha moldado no solo los pensamientos filosóficos, sino también la visión de mundo de Platón, corroborando con Bloom *et al.* (2007), al admitir que orientadores sirven de modelo para sus alumnos.

La ascendencia del pensamiento de un profesor sobre un discípulo es, de la misma forma, bien ilustrada por la relación de Anísio Teixeira (1900-1971) con John Dewey (1859-1952). El educador brasileño conoció Dewey en su maestría y fue responsable por traducir sus ideas para el portugués e implantarlas en el sistema educacional brasileño, por medio de políticas públicas que perduran desde la década de 1930 hasta la actualidad (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Influenciado por las ideas deweyanas y por sus propias experiencias, Anísio Teixeira entendía la orientación de los docentes como pilar central en el proceso educacional (CARBELLO; RIBEIRO, 2015).

También en el contexto de la perpetuación y difusión de las ideas de los profesores por parte de sus alumnos, destacamos la relación del filósofo Karl Popper (1902-1994) con los alumnos Paul Feyerabend (1924-1994) e Imri Lakatos (1922-1974), quienes, a pesar de no haber sido guiados formalmente por Popper, tuvieron sus ideas fuertemente influenciadas por él. Del mismo modo, George Soros (1930-), otro discípulo/alumno de Popper, destaca por esforzarse en difundir sus concepciones de “sociedades abiertas” en varios países y apoyarse en las teorías de su orientador sobre conjeturas y refutaciones para orientar sus inversiones e intervenciones sociales (UMPLEBY, 2007).

Los casos anteriores, en los que máster y discípulos o, específicamente, tutores y alumnos son alzados a posiciones de amplio reconocimiento, no son aislados, a lo mejor demostrando una propensión al desarrollo de investigaciones con gran potencial de alcance en la comunidad científica. ¿Será que el alcance es dado por los temas o por quién orienta las investigaciones? No son pocos los episodios de investigadores receptores de premios Nobel

que fueron orientados por científicos laureados por la misma premiación. Hay también casos como el de Arnold Sommerfeld (1868-1951), uno de los físicos que enseñó y orientó más receptores del premio Nobel, y que nunca ha sido laureado, aunque haya sido indicado 84 veces (CHEREP, 2020).

La trayectoria de Marie Curie (1867-1934), igualmente, ilustra el peso que ejerce la tutela de un investigador notable en la carrera académica de un joven científico. Fue la primera y única mujer en recibir dos veces el Premio Nobel (1903 en Física y 1911 en Química). Su primer premio se dividió entre su cónyuge, Pierre Curie (1859-1906), ella y su orientador de doctorado Henri Becquerel (1852-1908), en reconocimiento a su investigación conjunta sobre el “fenómeno de la radiación descubierto por el profesor Henri Becquerel” (SKWARZEC, 2011, p. 1550). Aunque el premio iba dirigido a los tres, citando a Pierre como primer autor, se concedió gracias a los resultados obtenidos por las investigaciones de Marie bajo la supervisión de Becquerel, un científico ya reconocido por las investigaciones pioneras del fenómeno de la radiación.

En el caso de Marie Curie, esta relación sigue impregnada de sexismo y xenofobia, impregnados en el ambiente científico. Sus publicaciones sólo tuvieron repercusión en el mundo académico cuando dejó la posición de primera autora y sucedió a autores masculinos como Pierre Curie y Gustave Bémont, además de suprimir su apellido polaco (WIRTÉN, 2015). Aunque a menudo se romantiza la trayectoria de Marie, situándola como “apoyada en los hombros de gigantes”, el mérito de la investigadora es aún mayor si tenemos en cuenta que no estaba de acuerdo con su asesor, Becquerel, que había abandonado la investigación con los “rayos de uranio” (PETELENZ, 2013), una combinación entre partículas alfa y rayos gamma. Su obstinación, al considerar los “rayos de uranio” como un problema fundamental de sus investigaciones, dio lugar a sus principales aportaciones a la ciencia, que les valieron el Premio Nobel el mismo año de la presentación de la tesis de Marie Curie. En este caso, el desacuerdo no condujo a una separación entre ambos, ni a la paralización de la investigación.

Las ciencias sociales brasileñas nos ofrecen otro caso representativo de cisma entre orientador y alumno, en este caso mucho más profundo, ya que dio lugar a trayectorias académicas y políticas divergentes, aunque se mantuvo la amistad entre las partes: Florestan Fernandes (1920-1995) y Fernando Henrique Cardoso (1931-). El acercamiento entre ambos comenzó en 1951, y al año siguiente, cuando Florestan se convirtió en profesor adjunto de la Universidad de São Paulo, nombró a Fernando Henrique como su asistente, lo que provocó “celos” entre los demás miembros de su grupo de investigación, según Bordignon (2013). La autora narra que juntos los dos movilizan recursos sociales de toda la universidad, pero las

divergencias de ideas dieron lugar a un distanciamiento, que llevó a Cardoso a amenazar con cambiar de director de doctorado en el periodo previo a la presentación de su tesis.

La ruptura entre ambos se consideró definitiva en 1968, cuando Florestan Fernandes reclamó una posición pública e institucional contra la dictadura militar y Fernando Henrique, por el contrario, defendió una posición burocrática, en acta, en forma de nota de repudio (BORDIGNON, 2013). Las posturas divergentes ocurrían en el ámbito teórico, ya que el mentor seguía posiciones más alineadas con el socialismo y el marxismo y el alumno se fue adhiriendo a posiciones más liberales, y también en el político, ya que Florestan Fernandes fue uno de los fundadores y diputado federal por el Partido de los Trabajadores (PT) y Fernando Henrique Cardoso fue uno de los principales exponentes del Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), del que fue elegido presidente en dos ocasiones. Los dos partidos, en campos muy diferentes del espectro político, fueron los principales antagonistas de la política brasileña en las décadas de 1990 y 2000.

Vemos, hasta entonces, que los episodios de carácter histórico aquí relatados presentan limitaciones en lo que respecta al proceso de orientación, debido a la poca relevancia dada por los historiadores a las comprensiones sobre lo que es orientar en variados ámbitos (psicológico, emocional, social, pedagógico, entre otros). Aun así, generalmente se centran en relaciones armónicas y exitosas entre mentores y alumnos, mentores y alumnos, ofreciendo informes empobrecidos o poco problematizados. Las relaciones que implican los procesos de tutoría y orientación no siempre se dan en perfecta armonía. Para ejemplificar algunos de los posibles escenarios de este contexto, presentamos a continuación cuatro narraciones inspiradas en situaciones reales.

Entendiendo la relación orientador-alumno: casos inspirados en situaciones reales

El primer caso se refiere al estudiante Kauê y a su orientador, el investigador Ubirajara. A lo largo del proceso de orientación, Kauê buscó conocimientos cada vez más alejados de su foco de investigación. Viendo el potencial del alumno y su creciente curiosidad, Ubirajara trató de dar un carácter diversificado a la investigación desarrollada por Kauê, con el fin de suplir su curiosidad.

Aunque es necesario “podar” al alumno (BLOOM et al., 2007), algo que Ubirajara intentó hacer con las incesantes búsquedas de Kauê, el orientador propuso entonces: utilizar métodos diferentes, sin huir del objetivo de la investigación, haciendo que el alumno canalice su curiosidad. La sabiduría de Ubirajara fue esencial para el crecimiento de Kauê, evitando su

frustración con la investigación, que podría haber sido causada si el estudiante sentía que su conocimiento estaba siendo restringido. De este modo, consideramos que la poda no implica necesariamente limitar la mirada del alumno, sino canalizar una curiosidad dispersa, ampliando su foco de interés.

La adopción de una postura contrastada por parte del orientador Antônio fue primordial para la frustración de la alumna Iracema, dotada de una curiosidad incesante, como la alumna del caso anterior. Blanco frecuente de cuestionamientos, Antônio optó por la estrategia de no exigir plazos y de cercenar la investigación bibliográfica de Iracema, que empezó a sentir que su conocimiento se estancaba y que su investigación de campo no podría evolucionar con fuentes de conocimiento restringidas. Entonces, los choques intelectuales acabaron siendo inevitables, ya que no se encontró ningún punto común entre las necesidades del alumno y las del profesor. Para Iracema, entonces, la imagen de Antônio como posibilidad de seguridad se deshizo y fue sustituida por el miedo, por la posibilidad de conflictos, lo que la llevó a buscar otro consejero, ya que Iracema había idealizado su proyecto.

Un tercer caso es el de la supervisora Margareth y el estudiante Guaraci. Con el objetivo de motivar una producción prolífica de su alumno, Margareth exigía demasiados resultados y plazos concretos, aportando siempre un *feedback* de crítica poco constructiva. Al darse cuenta de que sus esfuerzos y sus resultados no eran debidamente evaluados ni reconocidos, Guaraci se desanimó y empezó a buscar apoyo en otras figuras, como otros investigadores y compañeros de estudios, haciendo que la figura de su supervisor fuera meramente virtual.

Guaraci no pudo cambiar de tutor, ya que su proyecto fue posible gracias a Margareth. Es habitual que los investigadores en formación se incorporen a proyectos más amplios ya en marcha, idealizados por los asesores, esto forma parte de la relación jerárquica que se establece entre el estudiante y el asesor. El supervisor rara vez tiende a aceptar un proyecto en el que no tiene experiencia en el tema, la formación o tiene que buscar nuevas fuentes de financiación para desarrollar.

Woolston (2015) informa de que, aunque no se aborda a menudo, la relación entre el orientador y el estudiante es a veces problemática y puede dar lugar a puntos de inflexión en las carreras de los estudiantes. No pocas veces, los orientadores, para reafirmar la posición de poder, solicitan análisis extra o correcciones que, probablemente, poco contribuirán a mejorar la calidad del trabajo final. En estos casos, los estudiantes deben intentar mejorar la comunicación y buscar el consejo de compañeros o profesores que puedan dar una opinión imparcial.

El cuarto y último caso es el de la supervisora de Inã y alumna de Lina, que rara vez se presentaba a las reuniones programadas para discutir su investigación. Lina, además de no responder a las comunicaciones de su orientadora, no cumplió con el horario y no desarrolló sus actividades de investigación, lo que hizo que la relación entre ambas fuera cada vez más insostenible. Aunque Inã se mostraba siempre disponible, la alumna no buscaba orientación ni justificaba sus ausencias. Cuando Inã buscó a Lina para continuar con su proyecto de maestría, fue maltratada verbalmente, lo que la llevó a abandonar su orientación.

Punyanunt-Carter y Wrench (2008) llegaron a la conclusión de que la credibilidad, el comportamiento ante los conflictos, el estilo de orientación y la agresión verbal influyen en la relación mentor-alumno. Según los autores, la credibilidad de los mentores, para los alumnos, están relacionados con el uso de estrategias de resolución de conflictos basadas en soluciones, así como la fiabilidad es inversamente proporcional a las actitudes de confrontación. Los resultados de la investigación también mostraron que la agresión verbal se considera un obstáculo en la credibilidad de los mentores.

La relación entre el orientador y el alumno se compara a veces con un contrato o un matrimonio, ya que los contratos se basan en derechos y deberes previamente establecidos y los matrimonios pueden ser abusivos o poco fiables. Además, todas estas relaciones pueden deshacerse cuando el respeto no es mutuo. Aunque algunos de estos paralelismos pueden ser válidos, consideramos que estas comparaciones son problemáticas, ya que no describen la complejidad de la relación orientador-supervisor, que tiene sus propias características únicas y deja de lado por completo la naturaleza pedagógica del proceso.

Según Knox *et al.* (2006), los profesores identifican la demanda de tiempo y la satisfacción personal como costes y beneficios de la orientación, respectivamente. Para los orientadores, las “buenas” relaciones con los orientados se concretan en características personales y profesionales positivas, respeto mutuo, comunicación abierta, trayectorias profesionales similares entre orientadores y orientados y ausencia de conflictos. Por el contrario, las relaciones se consideran problemáticas cuando presentan perspectivas negativas de características personales, falta de respeto, problemas en el desarrollo de la investigación, problemas de comunicación, discordancias en la relación, evitación de conflictos y sensación de trabajo poco efectivo con los alumnos.

Las posturas erróneas (a veces opresivas) adoptadas por los tutores pueden ser el resultado de la falta de formación y no necesariamente de los sentimientos negativos que alimentan hacia sus alumnos. La formación de los tutores resulta, muchas veces, de orientaciones que recibieron a lo largo de su vida académica y de búsquedas vinculadas a sus

curiosidades personales (WINCH; TERRAZZAN, 2011). No es que neguemos la posibilidad o descartemos las discrepancias de personalidad como impulsoras de relaciones desastrosas entre alumnos y asesores, pero creemos que, aún con buenas intenciones, la idiosincrasia de alumnos y profesores puede dar lugar a convivencias conflictivas siempre que no se traten desde la perspectiva pedagógica, que incluye conocimientos relacionados con la enseñanza de cómo investigar, escribir, recibir críticas, incorporar correcciones y, por qué no decirlo, consejos de carrera y de vida.

Consideraciones finales

El proceso de orientación ha sido abordado en la investigación de forma tímida, especialmente en relación con el contexto brasileño. Actualmente, la mayoría de los debates se centran en la orientación de las disciplinas de prácticas docentes, esenciales en la formación de profesionales de diversas áreas. Sin embargo, sigue siendo necesario reunir a los supervisores y a los profesores supervisores. Las investigaciones centradas en la orientación son en su mayoría extranjeras, y se observa una ausencia de discusiones relacionadas con la planificación didáctica de este proceso.

La legislación educativa brasileña no explora el papel del tutor en los diferentes niveles de enseñanza, aunque presenta la necesidad de supervisión y orientación en las prácticas docentes de los profesores en formación. En los lineamientos curriculares de los cursos de Educación Superior, la figura del supervisor aparece como necesaria para el desarrollo de monografías y otras actividades de formación profesional sin que, sin embargo, se expliciten cuáles son las atribuciones de los supervisores y de los estudiantes. Los profesores están sobrecargados de trabajo y priorizan la orientación como una actividad individual, dirigida a la producción intelectual, lo que, junto con la competencia por los fondos de investigación, tiende a debilitar el potencial del proceso de orientación.

Los casos, históricos e hipotéticos, se prestan a evidenciar diversas posturas de profesores y alumnos a lo largo del proceso(s) de orientación. A partir de los casos históricos, podemos deducir el papel del tutor en varios contextos, influyendo en los alumnos desde la construcción de la visión del mundo, la transmisión del capital intelectual e incluso en el borrado de sus aportaciones. Sin embargo, los registros históricos aún carecen de una profundización para la comprensión de las relaciones orientador-orientando. Por otro lado, los casos hipotéticos, inspirados en experiencias reales, buscan detallar aspectos de importancia

(psico)pedagógica del proceso de orientación, a través de diferentes posturas de orientadores y alumnos, en situaciones específicas pero recurrentes.

A partir de este ensayo, esperamos contribuir a un mayor esclarecimiento sobre las bases que rigen el(los) proceso(s) de orientación, además de promover discusiones, ampliando este campo temático. Las prácticas de cualificación centradas en el tema de la orientación son una alternativa, entre otras, que pueden ampliar el carácter educativo de la orientación, generalmente construido en base a experiencias, de forma poco intencionada y “desorientada”.

REFERENCIAS

ASSIS, R. L. M.; ROSADO, I. V. M. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 203-211, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v15n2/05.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BARRES, B. A. How to Pick a Graduate Advisor. **Neuron**, Cambridge, n. 80, p. 275-279, out. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627313009070>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BLOOM, J. L. *et al.* Graduate Students' Perceptions of Outstanding Graduate Advisor Characteristics. **NACADA Journal**, Manhattan, v. 27, n. 2, p. 28-35, set. 2007. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/27/2/28/36210/Graduate-Students-Perceptions-of-Outstanding>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BORDIGNON, R. R. Origens sociais, ascensão “profissional” e concepções de ciências sociais: Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. **Revista Tomo**, Aracaju, n. 22, p. 181-220, jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/1599>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica

em nível superior. 2002b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social – DS. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31-32, 19 abr. 2010.

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Anísio Teixeira e os desafios da primeira gestão na Inspeção de Ensino da Bahia (1924-1929). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1084-1094, out./dez. 2015. e-ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8259>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHERP, M. **Supervisors in the History of Science**. Analysis of supervisor-student relations to discover who are the most important supervisors in history. Towards Data Science, 2020. Disponível em: <https://towardsdatascience.com/supervisors-in-the-history-of-science-deec27d19519>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CORRÊA, P. S. A. A orientação das dissertações e teses como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas: história e historiografia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 392-416, set. 2012. ISSN 1676-2587. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640059>. Acesso em: 14 nov. 2017.

CURTIN, N.; STEWART, A. J.; OSTROVE, J. M. Fostering Academic Self-Concept: Advisor Support and Sense of Belonging Among International and Domestic Graduate Students. **American Educational Research Journal**, Nova Iorque, v. 50, n. 1, p. 108-137, fev. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831212446662>. Acesso em: 25 jun. 2018.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras**. Orientadora: Maria Inês Bacellar Monteiro. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em:
http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NTc5. Acesso em: 25 abr. 2020.

DIAS, S. M. R. C.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y. T. Quem Ensina um Professor a ser orientador? Proposta de um Modelo de Orientação de Monografias, Dissertações e Teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697-721, out./dez. 2011. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/156>. Acesso em: 26 nov. 2017.

FRAUCHES, C. C. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

FELDKERCHER, N. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1799-1813, out./dez. 2016. e-ISSN 1982-5587. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6032/6000>. Acesso em: 22 nov. 2017.

KNOX, S. *et al.* A Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisor Perspective. **The Counseling Psychologist**, Nova Iorque, v. 34, n. 4, p. 489-518, jul. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000006290249>. Acesso em: 26 abr. 2020.

PETELENZ, B. Marie Skłodowska-Curie – on the shoulders of giants, thinking outside the box. **Chemik**, Varsóvia, v. 67, n. 8, p. 675-682, ago. 2013. Disponível em: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=305087>. Acesso em: 20 set. 2019.

PUNYANUNT-CARTER, N.; WRENCH, J. S. Advisor-Advisee Three: Graduate Students' Perceptions of Verbal Aggression, Credibility, and Conflict Styles in the Advising Relationship. **Education**, Mobile, v. 128, n. 4, p. 579-587, jun./ago. 2008.

QUADROS, A. L.; DUARTE, F. C. T.; BOTELHO, M. L. S. T. Projetos universidade-escola: analisando a visão de ensino dos professores supervisores a partir da inserção nesses projetos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/124672933-Projetos-universidade-escola-analisando-a-visao-de-ensino-dos-professores-supervisores-a-partir-da-insercao-nesses-projetos.html>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SKWARZEC, B. Marie Skłodowska-Curie (1867-1934)–her life and discoveries. **Analytical and Bioanalytical Chemistry**, Berlim, n. 400, p. 1547-1554, mar. 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00216-011-4771-3>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009. ISSN 1676-2587. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 12 abr. 2020.

TRABATTONI, F. **Platão**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. 342 p.

UMPLEBY, S. Reflexivity in Social Systems: The theories of George Soros. **Systems Research and Behavioral Science**, New Jersey, v. 24, n. 5, p. 521-522, nov. 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sres.852>. Acesso em: 22 ago. 2019.

WINCH, P. G.; TERRAZZAN, E. A. Professores orientadores de Estágio Curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/980>. Acesso em 25 nov. 2017.

WIRTÉN, E. H. T. The Pasteurization of Marie Curie: A (meta)biographical experiment. **Social Studies of Science**, Thousand Oaks, v. 45, n. 4, p. 597-610, jun. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306312715589220>. Acesso em: 30 set. 2019.

WOOLSTON, C. When labs go bad. **Nature**, Londres, v. 525, p. 413-415, set. 2015.
Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nj7569-413a>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Cómo referenciar este artículo

GARCIA, P. M. P.; BONFIM, C. S.; GOMES, D M. A. El(los) proceso(s) de orientación: reflexiones de casos históricos e hipotéticos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 851-866, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14919>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiones necesarias el: 16/09/2020

Aceptado el: 03/11/2020

Publicado el: 01/03/2021