FGV DIREITO SP

BOAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Relatório de pesquisa exploratória a partir da experiência do mestrado profissional da Escola de Direito de São Paulo da FGV

Emerson Ribeiro Fabiani
Mateus Matos Tormin

2024

Boas práticas de orientação acadêmica [recurso eletrônico] : relatório de pesquisa exploratória a partir da experiência do mestrado profissional da Escola de Direito de São Paulo da FGV / Emerson Ribeiro Fabiani e Mateus Matos Tormin. - São Paulo : FGV Direito SP, 2025.
57p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-87355-71-9

1. Pesquisa Jurídica. 2. Ensino - Metodologia. 3. Ensino superior. 4. Orientação educacional. 5. Metodologia – Pesquisa. I. Fabiani, Emerson Ribeiro. II. Tormin, Mateus Matos. III. Fundação Getulio Vargas.

CDU 34::378.147

Ficha catalográfica elaborada por: Daniela de Souza Corrêa CRB SP-008755/O
Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas - SP

AUTORES

Emerson Ribeiro Fabiani

Doutor e bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP) e Diretor Executivo do FGV Law.

emerson.fabiani@fgv.br

Mateus Matos Tormin

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência Política e bacharel em Direito pela USP.

mateus.tormin@usp.br

NOTAS DA EDIÇÃO

Uma versão condensada deste relatório foi publicada em periódico científico. Esta versão, portanto, não incorpora as melhorias sugeridas pelos revisores no processo de dupla avaliação cega. O artigo está disponível em https://doi.org/10.1590/2317-6172202509. Cf.: FABIANI, Emerson Ribeiro; TORMIN, Mateus Matos. "Boas práticas de orientação acadêmica: um estudo exploratório a partir da experiência do mestrado profissional da Escola de Direito de São Paulo da FGV". *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 21, e2509, 2025.

O conteúdo deste relatório é de responsabilidade pessoal dos autores e não reflete necessariamente o posicionamento da FGV.

Sumário

1. INTRODUÇÃO 5

2. DIAGNÓSTICO E JUSTIFICATIVA 6

3. METODOLOGIA 7

4. BOAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA 11

4.1. Aspectos e concepções gerais sobre o processo de orientação 12

4.1.1. Boas práticas de pesquisa 12

4.1.2. Expectativas no processo de orientação 15

4.1.3. A experiência do entrevistado como orientando e os exemplos e contraexemplos que podem ser dela extraídos 21

4.1.4. Dificuldades recorrentes nos processos de orientação e como contorná-las . 26

4.2. Como conduzir o processo de orientação? 32

4.2.1. Há algum procedimento padrão? 32

4.2.2. Estratégias de engajamento e formas de comunicação e *feedback* 34

4.3. O que explica bons resultados? 39

4.4. Possíveis mudanças no processo de orientação 42

5. CONCLUSÃO – QUADRO SINTÉTICO DE BOAS PRÁTICAS 49

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 54

ANEXO I – FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS 55

BOAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: *RELATÓRIO DE PESQUISA EXPLORATÓRIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS*

1. INTRODUÇÃO

Este relatório trata de um tema muito pouco explorado: os processos de orientação acadêmica. Seu objetivo é identificar um conjunto de práticas bem-sucedidas que possam servir de referência para orientadores e orientandos.

A fim de abordar o tema, o texto foi dividido em cinco seções, contando com esta primeira seção introdutória. Na seção seguinte, será feito um breve diagnóstico que aponta para a importância do tema: embora haja a expectativa de que docentes tenham a habilidade de conduzir processos de orientação com competência, são escassas as informações sistematizadas acerca das experiências e práticas de orientação mal e bem-sucedidas.

A terceira seção é dedicada à metodologia. Como há pouca literatura a respeito dos processos de orientação acadêmica, especialmente na área jurídica, este trabalho tem um caráter exploratório, fundando-se sobretudo em entrevistas semiestruturadas feitas com docentes e discentes do Mestrado Profissional da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito SP).

A quarta e principal seção do relatório apresenta, de forma sistematizada, os resultados obtidos, consistentes em um conjunto de boas e más práticas identificadas por meio das entrevistas. Ainda que as experiências e práticas relatadas estejam vinculadas ao contexto específico dos entrevistados, espera-se que os resultados possam ser aproveitados por docentes e alunos de outros programas e instituições.

A quinta e última seção retoma brevemente o escopo do relatório, apresentando de forma sintética as conclusões obtidas, sintetizadas em uma lista de boas práticas de orientação". Espera-se que as boas práticas identificadas possam servir de referência para docentes e discentes, além de fomentar o debate público a respeito dos processos de orientação acadêmica.

2. DIAGNÓSTICO E JUSTIFICATIVA

"[Escolher] a vida acadêmica é uma aposta maluca". A frase, impactante, é de Max Weber, em seu texto *Ciência como Vocação* (§11). A carreira acadêmica seria uma aposta, em primeiro lugar, porque é uma questão majoritariamente de sorte alguém conseguir uma boa posição como professor: "dificilmente consigo pensar em alguma outra carreira nesse mundo em que a sorte tenha um papel tão importante" (§7). Em segundo lugar, e mais relevante para os fins deste relatório, Weber afirma que a carreira acadêmica seria uma aposta porque demanda que uma mesma pessoa faça dois papéis que exigem atributos bastante distintos – o papel de pesquisador e o papel de professor –, não havendo qualquer garantia de que consiga desempenhá-los de maneira satisfatória: "as universidades precisam satisfazer ambas as demandas: por pesquisa e por ensino. Mas é uma questão de pura sorte encontrar, em uma mesma pessoa, as habilidades necessárias para pesquisar e ensinar" (§7º).

Refinando a análise de Weber, poderíamos dizer que esses dois papéis se desdobram em outros: quem faz pesquisa, por exemplo, frequentemente tem de atuar não só como pesquisador, mas também como um gestor ou burocrata; e quem assume o papel de professor comumente se vê dividido entre a atividade docente em sala e a atividade de orientação. O ofício acadêmico, portanto, demanda que uma mesma pessoa exerça variados papéis: de pesquisador, de burocrata, de docente, de orientador, de líder de projetos de extensão etc. E, como bem ressaltado por Weber, não há nenhuma garantia de que uma única pessoa esteja apta a desempenhar todos eles de maneira satisfatória: ao contrário, é bastante comum que vejamos pessoas com aptidão para pesquisa, mas com pouco traquejo para a docência, e vice-versa; ou, ainda, alguém que tem ótimas habilidades de gestão e de política, navegando com tranquilidade a burocracia acadêmica, mas que enfrenta dificuldades no processo de orientação.

Em razão da carga de trabalho presente na academia, alguns desses papéis acabam sendo negligenciados (isso quando não são "terceirizados" para orientandos). Nesse contexto, um dos papéis mais negligenciados é o de orientação, assim como as

habilidades necessárias para bem exercê-lo. Isso é evidente quando se constata a escassez de materiais a respeito dessa importante função: se, por um lado, há vários ótimos livros e manuais a respeito de como fazer um bom trabalho de pesquisa em direito[1], por outro, quase não se encontram livros, artigos e guias de boas práticas de orientação[2]; os cursos voltados à formação docente, embora importantes, comumente priorizam técnicas de ensino e habilidades necessárias para o contexto da sala de aula, negligenciando o processo de orientação e a relação orientador-aluno.

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos que preencham essa lacuna, reduzindo a incerteza que ronda o ofício acadêmico e que fazem dele, para retomar Weber, uma "aposta maluca". Para tanto, este relatório se debruça sobre processos de orientação mal e bem-sucedidos, identificando práticas de excelência que possam servir de referência para orientadores e alunos. Dado o déficit de materiais sobre o tema, espera-se que este texto tenha o potencial também de incentivar outras pesquisas a respeito.

3. METODOLOGIA

Sem ignorar a necessidade de mudanças estruturais que possam melhorar o sistema de pós-graduação, o objetivo deste trabalho, como dito nas seções anteriores, é apresentar um conjunto de experiências bem-sucedidas no processo de orientação acadêmica, identificando práticas de excelência por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Como há pouca literatura a respeito dos processos de orientação, em especial no direito (área que nos interessa especificamente), este estudo pode ser caracterizado como "exploratório", entendido como:

> Um estudo preliminar cujo principal objetivo é familiarizar-se com um fenômeno que se pretende investigar [...]. O estudo exploratório (que pode utilizar uma variedade de técnicas, geralmente com uma amostra pequena) permite ao investigador definir seu problema de

[1] Para citar três exemplos, com abordagens e escopos distintos: Feferbaum e Queiroz (2022); Cane e Kritzer (2010); e Eco (2020).
[2] Para um texto que tem objetivos semelhantes a este, em uma área que também forma profissionais liberais (medicina), *vide* Bazrafkan *et al.* (2019).

> pesquisa e formular suas hipóteses com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para a sua investigação e decidir sobre as questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, podendo alertá-lo para potenciais dificuldades e áreas sensíveis (Theodorson & Theodorson, 1969, p. 142, tradução própria).

Com efeito, são poucos os textos voltados a documentar, compreender e refletir sobre práticas de orientação. Não há um debate público consolidado (que nos permita identificar, com facilidade, boas práticas) a respeito do tema, e as experiências de orientadores e alunos tendem a ser pouco divulgadas, limitando-se ao compartilhamento com colegas mais próximos.

Como consequência, não é raro constatar que os orientadores, em muitos casos, limitam-se a reproduzir práticas dos processos de orientação pelos quais eles próprios passaram (como orientandos) e a ir aprimorando suas estratégias por meio da "tentativa e erro". Conquanto essa seja uma abordagem possível, ela tende a ser pouco eficaz: em vez de se beneficiar do aprendizado coletivo e compartilhado, cada orientador acaba tendo que passar por um processo individual de aprendizado. Além disso, há o risco de que práticas negativas sejam internalizadas e reproduzidas acriticamente, por terem sido incorporadas pelo docente ao longo de sua trajetória como orientando.

A fim de remediar essa situação, este estudo exploratório tem como objetivo aumentar nossa familiaridade com o objeto investigado (os processos e práticas de orientação), gerando, ao final, uma maior compreensão a seu respeito. Esse tipo de estudo, ainda que costume ter um tom mais sugestivo do que assertivo, tem seu valor, em especial quando trata de um assunto pouco explorado na literatura, fornecendo-nos hipóteses para futuras pesquisas e balizas para orientar o comportamento dos que estão envolvidos em processos de orientação:

> Por vezes a investigação é um veículo para explorar algo – isto é, mapear um tópico que pode merecer um estudo mais aprofundado posteriormente. [...]. [Nesses casos], os métodos variam muito e as conclusões são geralmente mais sugestivas do que definitivas. Ainda assim, uma investigação exploratória cuidadosa pode dissipar alguns equívocos e ajudar a focar pesquisas futuras (Babbie, 2021, p. 18, tradução própria).
>
> Grande parte da pesquisa social é conduzida para explorar um tópico, ou seja, para começar a familiarizar o pesquisador com esse tópico. Essa abordagem normalmente ocorre quando um

> pesquisador examina um novo interesse ou quando o assunto de estudo em si é relativamente novo. [...]. Os estudos exploratórios são bastante valiosos na pesquisa em ciências sociais. Eles são essenciais sempre que um pesquisador está desbravando novos caminhos e quase sempre produzem novos insights sobre um tópico de pesquisa. (Babbie, 2021, p. 91, tradução própria).

Como dito no excerto citado, pesquisas exploratórias podem usar diferentes métodos. Neste estudo, recorremos a entrevistas semiestruturadas com docentes e alunos do Mestrado Profissional da FGV Direito SP. Mais especificamente, foram feitas treze entrevistas ao longo de 2023, sendo onze com orientadores e duas com ex-alunos.[3] O maior número de entrevistas com orientadores se justifica por serem eles os que têm mais experiências com processos de orientação (enquanto discentes passam por um ou dois processos de orientação em suas trajetórias, docentes orientam dezenas de alunos) e também pelo fato de, no caso dos alunos, haver um banco de dados interno que registra as avaliações do alunado acerca do programa, dos orientadores e do processo de orientação, tornando desnecessária a realização de mais entrevistas.[4]

O recurso às entrevistas se justifica pelo fato de elas nos darem acesso privilegiado à perspectiva daqueles que tiveram experiências positivas e negativas de orientação acadêmica.[5] O recurso específico ao formato semiestruturado se justifica pelo fato de permitir a comparação entre a visão de diferentes entrevistados (afinal, há uma série de perguntas comuns a todas as entrevistas), ao mesmo tempo em que

[3] O projeto que deu origem a este relatório obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPH), da Fundação Getulio Vargas. Foram entrevistados os seguintes docentes: André R. Corrêa; Carlos Ari Sundfeld; Daniela Gabbay; Heloisa Estellita; Juliana F. C. Araújo; Juliana Palma; Mario Engler (docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional); Osny da S. Filho; Rubens Glezer; Tathiane dos S. Piscitelli; e Wanderley Fernandes. As alunas entrevistadas foram: Andrea G. Burcharles e Daniela B. Marçal.

[4] Após duas entrevistas feitas com discentes, percebemos que não havia ganhos substantivos em relação às informações já obtidas por meio da análise do banco de dados. O banco, obtido junto à Coordenadoria do Mestrado Profissional da FGV Direito SP, registra 485 avaliações feitas por alunos do Programa, que o concluíram entre 2010 e 2022. Nos formulários utilizados para preenchimento do banco, os alunos fazem três tipos de avaliação com notas de 0 a 5: (i) uma autoavaliação, em que avaliam o tempo dedicado, o cumprimento do cronograma, a amplitude e profundidade da pesquisa e a qualidade da redação final; (ii) uma avaliação dos orientadores, em que julgam a disponibilidade, o planejamento, a proatividade, o comprometimento, a receptividade e a contribuição geral do orientador; e (iii) uma avaliação global do programa, atribuindo-lhe uma nota de 0 a 5. Além disso, os formulários também permitem que os alunos escrevam um texto (crítico ou elogioso) dirigido ao coordenador do programa e um outro dirigido ao orientador.

[5] Não se nega, contudo, que o método tem suas fragilidades. Para uma discussão acerca do status epistemológico das entrevistas, ver: Poupart (2012).

dá liberdade para que a entrevista ganhe contornos específicos, ressaltando aspectos possivelmente negligenciados pelo entrevistador.

No caso dos docentes, os entrevistados foram selecionados por um critério quantitativo (número de orientações concluídas) e por critérios qualitativos (conteúdo dos elogios e/ou críticas disponíveis no banco de dados). Além disso, na amostra há docentes das mais variadas áreas do direito.[6] No caso dos alunos, o critério utilizado foi o conteúdo de suas manifestações – laudatórias e críticas – registradas no banco de dados e colhidas por meio de um formulário de avaliação do programa e do processo de orientação.

Todas as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Zoom e foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados para uso e reprodução de suas falas. Por meio delas, buscamos compreender fatores como as expectativas dos envolvidos, os métodos adotados, as diferentes visões sobre o processo de orientação, as principais dificuldades enfrentadas, dentre outros. No "Anexo I" deste relatório, está disponibilizado o formulário semiestruturado que foi usado na condução das entrevistas.

Ainda que os entrevistados estejam inseridos no contexto do Mestrado Profissional da FGV Direito SP, é importante ressaltar, primeiramente, que essa limitação é condizente com o caráter exploratório deste estudo: ele não pretende esgotar ou chegar a conclusões peremptórias sobre o tema, mas oferecer uma primeira abordagem a respeito, dando-lhe contornos mais nítidos.

Em segundo lugar, mesmo que não seja possível generalizar os resultados para todo e qualquer contexto, é plausível dizer que as lições extraídas das entrevistas podem ser úteis para docentes e alunos de outras instituições e em outros contextos acadêmicos (como orientações de graduação, mestrado e doutorado acadêmico, pós-graduações *lato sensu* etc.), desde que feitas algumas adaptações. Isso porque os entrevistados não atuaram ou atuam somente no Mestrado Profissional da FGV Direito SP, de modo que suas visões sobre orientação não refletem apenas tal atuação; afinal,

[6] Os entrevistados atuam preponderantemente nas seguintes áreas: direito civil (3), direito tributário (2), direito administrativo (2), direito processual (1), direito penal (1), direito societário (1), direito constitucional e teoria do direito (1).

eles próprios, na condição de orientandos, passaram por processos de orientação em outros contextos (em programas acadêmicos de instituições públicas, por exemplo). Além disso, também é plausível dizer que as práticas mapeadas neste relatório são úteis para outros contextos porque, embora haja dificuldades especificamente vinculadas à instituição e ao tipo de programa em que o docente está inserido, há uma série de dificuldades que certamente são comuns aos processos de orientação, independentemente das características específicas da instituição e do programa em que ocorrem.

Ao final, pretendemos que os resultados sirvam como um guia de boas práticas que possa ser referência em processos de orientação, organizando e sistematizando conhecimentos e experiências de práticas bem-sucedidas que atualmente estão dispersas e, por isso, inacessíveis.

4. BOAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Ao entrevistar orientadores, buscamos identificar: os métodos, as visões sobre orientandos e sobre o processo de orientação acadêmica, as concepções sobre o que é uma boa pesquisa, as principais dificuldades enfrentadas e como contorná-las, as qualidades pessoais de um bom orientador, as atitudes e expectativas de orientadores e alunos, as formas de comunicação entre eles, assim como eventuais processos e práticas que não foram tão bem-sucedidos e como eles podem nos servir de contraexemplos.

Ao entrevistar discentes, buscamos identificar: correspondências e eventuais descompassos de expectativas e de visões sobre o processo de orientação, a importância da autonomia do orientando, os meios mais efetivos para seu engajamento, as formas de *feedback* que são mais efetivas, a influência da especialidade do orientador no processo de orientação, além de críticas e insatisfações recorrentes (aquilo que, da perspectiva do estudante-pesquisador, não funciona).

Os resultados serão apresentados nas quatro subseções seguintes. Na primeira subseção, são apresentadas as concepções gerais de alunos e docentes sobre o

processo de orientação e sobre o que é uma boa pesquisa. Na segunda, são discutidas e apresentadas diferentes maneiras de se conduzir o processo de orientação. Na terceira, discutem-se algumas hipóteses para explicar orientações das quais resultam bons trabalhos de pesquisa. Na quarta e última subseção, é feito um exercício prospectivo, discutindo-se, sempre com base nas entrevistas realizadas, possíveis mudanças – institucionais e regulatórias – voltadas ao aprimoramento do processo de orientação.

4.1. Aspectos e concepções gerais sobre o processo de orientação

Nesta subseção, serão apresentadas as concepções gerais dos entrevistados sobre o processo de orientação. Mais especificamente, discute-se o que pode ser considerada uma boa pesquisa (pergunta 1), as expectativas em relação ao orientando / orientador e ao processo de orientação como um todo (perguntas 5 e 6), a experiência do entrevistado como orientando e os exemplos e contraexemplos que podem ser dela extraídos (perguntas 2 e 3), assim como dificuldades recorrentes nos processos de orientação e como contorná-las (pergunta 4)[7].

4.1.1. Boas práticas de pesquisa

No geral, alguns dos elementos mais relacionados a uma boa pesquisa foram: uma questão muito bem-posta, um tema bem delimitado, um problema de pesquisa relevante. Esses são os elementos comumente associados à metodologia, de modo que seria possível dizer, inicialmente, que uma boa pesquisa é aquela que é metodologicamente sólida:

> Uma boa pesquisa é um bom problema de pesquisa. Algo com que o orientando tenha familiaridade e tenha essa inquietação. Eu responderia muito pela perspectiva metodológica: ter uma boa pergunta, hipóteses de pesquisa. [...]. É bem pelo método (Daniela Gabbay).

[7] As referências são às perguntas do roteiro semiestruturado, que está disponível no "Anexo I" deste texto.

Isso não significa que, já em um primeiro momento, todos esses elementos estarão prontos e bem circunscritos. O importante é que o ponto de partida seja razoavelmente adequado e que os elementos que, de um ponto de vista metodológico, caracterizam uma boa pesquisa possam ser aprimorados gradativamente. Ao longo desse processo, ganham relevância outras condições, como a dedicação do aluno para buscar literatura e sua disposição para manter um contato com quem o orienta:

> Um bom processo demanda um bom ponto de partida – uma pergunta de pesquisa, que vai sendo aprimorada no processo. [...]. Essa boa pergunta depois gera uma boa resposta. Bastante dedicação no sentido de buscar e saber buscar literatura. [...]. Contato comigo, mostrando interesse pelo tema. [...] (Heloisa Estellita).

Desse ponto de vista metodológico, também é importante que o método seja sensível à modalidade de pesquisa. Estudos empíricos devem reproduzir padrões razoavelmente aceitos de métodos empíricos. Estudos doutrinários precisam ter um cuidado especial na seleção das referências, e será preciso avaliar em que medida e de que modo é ou não possível recorrer a uma análise mais sistemática da jurisprudência.

Todavia, para nossos entrevistados, aspectos formais não esgotam o que se entende por uma boa pesquisa. Há também elementos de conteúdo que contribuem para um trabalho de excelência, entendido como uma pesquisa que traga informações novas, que suscita alguma reflexão, algum incômodo, que seja útil ao resolver algum problema – seja teórico, prático ou dogmático:

> Uma boa pesquisa é útil e normalmente ela é útil porque ela está resolvendo algum problema. Pode ser algum problema da comunidade acadêmica (ela sistematizou uma informação que estava esparsa, pode resolver um problema teórico, alguma solução dogmática). [...]. Por oposição à pesquisa que é repetitiva, que não agrega ao repertório [...], aquela pesquisa que nem a pessoa lê duas vezes. [...] Então eu acho que uma boa pesquisa é imbuída de um sentido de utilidade (Rubens Glezer).

Além dos elementos formais-metodológicos e de conteúdo, foram também citados elementos textuais relevantes para uma boa pesquisa. Foi lembrada a necessidade de deixar o percurso claro, explicitando-o desde o início e encadeando-o ao longo dos capítulos. Foi também citada a concisão: a habilidade de enxugar o texto,

de modo que nele esteja apenas aquilo que é essencial à resposta ao problema de pesquisa:

> [Esses] elementos que são formais devem se unir a uma pergunta muito bem delimitada e uma pergunta muito bem delimitada cuja resposta esteja claramente encadeada no texto. [...] [D]e alguma forma o seu trabalho conta uma história e essa história precisa estar, em primeiro lugar, apresentada para o seu leitor desde o início. Então, uma boa pesquisa, desde logo, na introdução, já diz qual seu problema e qual percurso vai percorrer para obter a resposta daquele problema. E em segundo lugar, a forma de responder precisa ser coesa, um capítulo precisa estar conectado ao outro (Tathiane Piscitelli).

> Um bom produto é aquele que consegue responder à pergunta de forma objetiva (foi tão revista a redação que ele só tem as informações relevantes). Um produto que exclui tudo o que o aluno teve que estudar (porque ele não sabia, mas que não tem que necessariamente estar no trabalho), e o suprassumo está no trabalho – nada mais, nada menos (Heloisa Estellita).

Há alguma variação nas respostas a depender do nível da pesquisa – mestrado ou doutorado (exigindo-se, neste último, algum tipo de ineditismo), assim como a depender do tipo de programa (acadêmico ou profissional). Em programas profissionais, espera-se que a pesquisa, ao mesmo tempo em que possua um estofo teórico, tenha um viés mais prático, examinando um problema ou caso concreto e propondo ações e condutas práticas[8]:

> Falando de pesquisa no contexto do MP e eventualmente do doutorado profissional, uma boa pesquisa é aquela que parte de um problema concreto ou de um caso ou [...] tem bem claro o recorte temático em torno de uma determinada prática jurídica. Uma pesquisa que tenha um bom ponto de partida, mas que possa ser transformado em uma questão central de pesquisa cuja resposta demande uma recomendação de ação prática. Isso eu acho que é o elemento mais importante de uma pesquisa no MP, que sem isso todo o resto corre o risco de se perder no meio do caminho (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

> Para mim, a questão da boa pesquisa tem a ver com conectar tanto a minha prática profissional (o que eu trago do mercado como uma contribuição para a academia), como também o que a academia trouxe para ampliar a visão sobre minha prática e o meu refinamento profissional. [...] Foi o caminho que busquei trilhar durante minha pesquisa. [...] Eu vejo a prática como a questão do problema real, quando você usa o seu arcabouço teórico, ali você testa o seu arcabouço teórico para lidar com um problema real e encontrar uma solução, ou pelo menos

[8] A respeito do modelo de pesquisa para um programa profissional em direito, *vide* Engler (2018).

> uma busca por soluções para aquela situação, o seu objeto de investigação. Então acho que é uma combinação tanto do repertório teórico, mas de forma aplicada para uma busca de soluções [práticas] (Daniela Marçal).

Por fim, pode haver alguma variação nas concepções que se tem do que é uma boa pesquisa a depender da visão que cada pesquisador e docente tem a respeito do papel do direito e da pesquisa jurídica. No contexto dos programas profissionais, uma boa pesquisa está comumente (mas nem sempre) associada a uma reflexão com base em regras, em um exercício de uma "dogmática qualificada", por assim dizer:

> Eu acho que no MP temos a chance de fazer aquilo que deveriam ser os mestrados acadêmicos no Brasil. Isso tem a ver com o que é a minha visão do que é pesquisa em direito. [...]. Penso que o direito é um fenômeno normativo e deontológico. E toda pesquisa sobre elementos empíricos importam naquilo que isso vai produzir uma resposta jurídica ao problema que seja mais robusta. Mas ainda assim é uma resposta que deve passar por uma reflexão com base em regras. E acho que uma das coisas que sempre atrapalha uma pesquisa robusta em direito é que muitas vezes o pesquisador acadêmico não tem acesso ao empírico – por exemplo, à estrutura contratual, à operação contratual. [...]. O MP me permite, com o acesso que meus orientandos têm ou podem ter à operação, fazer um trabalho mais rigoroso, usando o material jurídico da operação, ao qual eles em princípio terão acesso. Então, sempre que um orientando me pergunta "o que é um bom trabalho de mestrado profissional?", eu respondo: é aquele que consegue ter, no seu bojo, elementos da prática que por vezes são de difícil acesso para acadêmicos ou para quem não está inserido na prática. [...]. O MP é o espaço em que o aluno pode se distanciar e tentar pensar a prática dele e conformar essa reflexão para um público mais amplo. [...]. No MP a ideia é que você consiga contribuir para problemas que são prementes e cujas soluções sejam igualmente prementes, só que com um tempo de reflexão maior do que as respostas que você dá para um cliente, por exemplo, no cotidiano profissional. [...]. Nesse sentido, o MP está próximo do que chamamos de dogmática, a qual sempre criticamos por muitas vezes ser feita por profissionais sem nenhum tipo de cuidado acadêmico e metodológico. [No MP], de alguma maneira você estaria impondo ao profissional esse cuidado: uma coisa é a tese que você defendeu para o seu cliente, outra é sua capacidade de saber se essa tese é robusta ou não (André Corrêa).

4.1.2. Expectativas no processo de orientação

A relação orientando-orientador é permeada por algumas expectativas de ambas as partes. Do ponto de vista de orientadores, a expectativa mais citada é que o

orientando tenha disposição, dedicação e seriedade ao longo do processo, comprometendo-se realmente com ele:

> Eu espero, em primeiro lugar, dedicação. Seriedade. [...]. Você perceber que o orientando está com paixão pelo que ele está escrevendo, por mais chato que seja o tema (Wanderley Fernandes).

> Não é somente o tema que me engaja, mas saber que a pessoa está comprometida, que ela vai ter aquele acompanhamento, que vai fluir [...]. Minha expectativa é um pouco esta: que funcione porque a pessoa está disposta e organizada para que aquilo funcione. [...] No geral, alinhando, um ouvindo o outro, a coisa flui (Daniela Gabbay).

Espera-se, em suma, que a pessoa tenha consciência do compromisso que assumiu ao ingressar no programa, evitando uma atitude casual e desleixada. Do ponto de vista institucional, o atendimento desse tipo de expectativa talvez tenha de envolver a adoção de uma atitude mais dura por parte de orientadores, no sentido de não adotar uma postura institucionalmente condescendente com trabalhos que, por desleixo, não atingem os padrões mínimos necessários à aprovação[9]:

> Eu acho que a pessoa tem que entender que, se ela assumiu aquele compromisso no mestrado, no doutorado, teve essa assunção voluntária, ela assumiu um grande projeto e que ele deve ter certa prioridade na vida. Alguns vão conseguir fazer, vão ter que acomodar mais família, trabalho, viagem. Alguns fazem essa acomodação mais fácil; outros, mais difícil. [...] A premissa para mim é que a pessoa, no que ela puder, fará a priorização desse projeto nesse curto período. Ela vai perder final de semana, eventualmente ela vai perder o carnaval. [...] Às vezes a pessoa não consegue e daí tudo bem. Mas desleixado? Eu acho que, em uma instituição de excelência, tem que ser jubilado, reprovado, eu acho que existe uma cultura nossa (não sei se é só do direito, tenho a impressão que não)... a pessoa entrou no programa, ela apresentou alguma coisa nos prazos, ela está aprovada! (Às vezes vai ter uma bronca). Mas [...] alguns trabalhos têm que ser reprovados, reprovados. [...] Porque a gente fica certificando as pessoas, cada título que a gente dá a gente certifica para o mundo, com a autoridade que as nossas instituições de excelência têm, que aquela pessoa é capaz de identificar um problema, de lidar

[9] Até recentemente, isso era dificultado pelo órgão regulador, que avaliava os programas com base em seu índice de reprovação. Todavia, esse não é mais o caso. Conforme informado no documento de área da CAPES (2021), o critério de reprovação de discentes não mais penaliza os programas. Com a mudança, "buscou-se eliminar uma externalidade negativa da Área: aprovações burocráticas de teses ou dissertações sem mérito com o único objetivo de não se impactar o indicador e prejudicar o programa" (2021, p. 37). De todo modo, há também mecanismos institucionais para se contornar esse problema, como a possibilidade de reprovação na banca de qualificação ou o prolongamento da permanência do aluno no programa (com custos financeiros para o orientando) até que apresente um produto de pesquisa adequado.

> com ele dentro de prazos, dentro de uma estrutura de responsabilidade institucional e oferecer algum tipo de solução para aquele problema complexo. É isso que a gente está falando quando a gente dá um diploma (Rubens Glezer).

Também se espera que os orientandos tenham um tema minimamente estruturado e com alguma reflexão ao pretenderem ingressar na pós-graduação. Se isso é um pressuposto na maioria dos programas (em que o processo seletivo envolve a submissão de um projeto), esse não é necessariamente o caso em programas profissionais, como o da FGV, em que a seleção não envolve a apresentação de um projeto. Independentemente do grau de maturidade de reflexão do aluno que se propõe a ingressar no programa, espera-se que ele dialogue de forma franca com o orientador, ouvindo-o e sendo flexível para realizar as mudanças apontadas, de modo a mostrar uma evolução palpável ao longo do processo:

> A primeira expectativa que eu tenho é que o orientando evolua de uma fase para outra. No MP, a direção se propôs a fasear muito, como um modo de fazer o aluno estar sempre envolvido e progredindo. Qual é o problema? Os alunos, em geral sem perceber, ficam repetindo a mesma coisa. Apresentam o primeiro projeto, você faz críticas, ele apresenta o segundo e é a mesma coisa. [...]. [Eles] têm dificuldade de verdadeiramente evoluir de uma fase para outra (Carlos Ari Sundfeld).

Para atender a esse tipo de expectativa, algumas iniciativas podem ser úteis, como o envolvimento do aluno em grupos de estudo vinculados à linha de pesquisa, assim como a organização de eventos que estimulem o aluno a apresentar algum produto parcial. Também pode ser útil a realização de um trabalho mais unitário e conjunto por parte dos docentes que estão inseridos em uma mesma linha de pesquisa, incutindo nos alunos dessa linha certo *ethos* que favorecem boas práticas:

> Para ajudarmos os alunos a [evoluir de uma etapa a outra], o que a gente andou fazendo? [...] Tentar ampliar as exposições orais do orientando para outros alunos e outras pessoas e fazer ele se submeter a mais visões e comentários críticos.[10] [...]. É difícil você conseguir isso, mas é o que eu espero: que ele consiga de fato evoluir (Carlos Ari Sundfeld).

> Fizemos uma coisa na nossa linha que não tem em nenhuma outra: na nossa linha, os alunos não entram [no programa] com orientador, eles entram crus e sem orientador. No primeiro semestre, tem duas matérias bem fundantes, tanto que se chamam "Fundamentos". Nesse

[10] A referência é a experiências como a "Vitrine de Pesquisa" (https://sbdp.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/04/VitrinedePesquisadoGrupoP%C3%BAblico_2018.pdf) e os Seminários do Grupo Público (https://direitosp.fgv.br/grupos-de-pesquisa/grupo-publico).

> primeiro momento, a gente fala: "já comecem a pensar no tema". [...] No segundo semestre, tem o percurso de pesquisa I e II. Nesse segundo momento, marcamos [uma atividade], em duplas geralmente, em que os alunos vão apresentar um projeto. [...] Eles apresentam um projeto preliminar, a gente dá várias sugestões e fazemos comentários e críticas. O produto dessa disciplina é o projeto de pesquisa, preliminar também. [...]. Com base nesse produto dessa disciplina, distribuímos a orientação no final do primeiro ano entre nós [os professores da linha] (Heloisa Estellita).

Uma das alunas entrevistadas ressaltou a importância do trabalho feito de um modo mais amplo pelos docentes que compunham sua linha de pesquisa, ressaltando o impacto de atividades extra-orientação no desenvolvimento de seu trabalho:

> Eu vejo o resultado final... não só o processo de produção da dissertação, mas desde o ingresso no programa de mestrado. Então, por exemplo, eu posso não ter tido um contato super ativo e frequente com minha orientadora no processo de orientação, mas a proposta das disciplinas que ela deu e o diálogo durante as disciplinas ajudou a construir [o trabalho]. Eu não vejo o processo de orientação se esgotando ali naquele diálogo na hora que vocês estão conversando sobre o que você está escrevendo, eu acho que é um crescendo. Eu vejo dessa forma. [...]. Eu acho que, quando chega no momento da orientação, o trabalho está muito maduro, porque ele já começou muito antes. E esse processo foi tanto com minha orientadora, quanto com outros docentes da linha [de tributário]. É algo que já tinha... a terra já tinha sido preparada, já tinham algumas sementes ali, a gente já estava cultivando. Então não é algo que surgiu simplesmente do processo da dissertação. [...] [O meu tema de pesquisa] era um tema que não era foco para mim. Surgiu completamente dentro do mestrado [...]. Esse tema foi abordado especificamente em um seminário [de um professor do programa], e eu vi que a questão era bastante incipiente e que o meu repertório profissional poderia ajudar a construir algo que teria interesse tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico. Então, foi totalmente no mestrado que surgiu o tema e o meu interesse pelo assunto (Daniela Marçal).

O caráter profícuo desse tipo de atividade extra-orientação também aparece em comentários registrados no banco de dados interno da FGV, a exemplo dos comentários abaixo, anônimos, feitos por alunos que passaram pela escola:

> Penso que durante o curso, em especial nos segundo e terceiro semestre, a FGV poderia realizar algumas reuniões com os mestrandos e professores orientadores. Nessas reuniões, além de eventuais dúvidas dos alunos, os professores poderiam comentar casos concretos, com preservação dos nomes, para esclarecer o que foi bem e o que foi mal. Compartilhar essas experiências me parece ser muito útil para os alunos. Esse tipo de abordagem ocorre apenas no início do curso, com as aulas de metodologia, porém, na ocasião, concorre com a exposição das regras e tipos de pesquisa (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).

> Achei válida a apresentação do Trabalho de Conclusão (prévia do trabalho) no Núcleo de Direito Tributário. Sugiro que isso seja solicitado como regra e que ocorra, pelo menos, duas vezes antes da banca de qualificação. Isso faz com que o aluno entenda o que o programa espera dele (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).

Como se verá mais adiante, há certo dissenso acerca do papel da especialidade do orientador no processo de orientação. Há quem considere o alinhamento entre a especialidade do orientador e o tema de pesquisa do orientando como essencial para o sucesso da empreitada, e há quem ressalte vantagens de um olhar externo e não especialista no processo de orientação. No geral, quem se enquadra no primeiro grupo, espera que os orientandos pesquisem um tema que se enquadre claramente na linha de pesquisa do docente. Há também quem considere que, embora isso não seja uma condição necessária para uma orientação de sucesso, é algo desejável:

> O que eu espero dos meus orientandos é que escrevam sobre a minha linha de pesquisa. [...]. Eu não vou conseguir dar o suporte que o aluno precisa [se não for da minha área] (Juliana Araújo).

> De outro lado, aí de expectativa, por exemplo, o que é o mais legal? É você ter um aluno super engajado e interessado em um tema que também é um tema seu. [...] Primeiro, seja engajado e esteja apaixonado pelo tema, porque isso ajuda muito. Agora, se juntar a paixão do aluno com a do professor, esse é o melhor cenário (Wanderley Fernandes).

Tendo isso em mente, uma boa prática é que orientadores deixem claro sua posição acerca do tema, e que potenciais orientandos procurem saber se determinado docente está ou não disposto a orientar temas que fujam um pouco de sua agenda de pesquisa, a fim de evitar potenciais atritos ou descompassos de expectativa.

Do ponto de vista dos alunos, pode-se dizer que a maior expectativa é que orientadores sejam presentes, mostrando-se disponíveis para ler e fazer sugestões construtivas aos trabalhos, assim como abertos às propostas feitas pelos orientandos:

> [Conversando com colegas,] vejo como eu tive sorte em relação a minha orientadora, porque ela era super disponível. Eu mandava WhatsApp para ela, ela me respondia, não era uma pessoa ausente, ela era uma pessoa super presente. Olhando para os colegas com quem eu tive contato, essa é uma diferença muito grande da minha orientação para outras orientações: a minha orientadora estava sempre muito presente, sempre dava retorno, não me deixava sem resposta. Outros orientadores não tinham essa capacidade de devolução tão célere ou às vezes nem devolviam para os orientandos. [...] Também ninguém está querendo uma babá, para ficar

> carregando no colo, não é isso. É que minimamente leia o seu trabalho e fale “olha, está bom aqui, precisa melhorar aqui”. E também acho que essa orientação não pode ser assim “faça desse jeito!”. Tem que ser uma orientação... um caminho a ser construído, e não o caminho do “faça do jeito que eu estou falando que é o certo” (Andrea Bucharles).

Quanto a descompassos de expectativas, o nível de descompasso tende a refletir o grau de maturidade e o ponto de desenvolvimento de um programa. Nesse sentido, o processo seletivo foi citado como um instrumento importante, devendo ser utilizado para sinalizar as expectativas que um programa tem em relação a seus alunos, assim como as expectativas que estes podem ter em relação a seus orientadores. Nas entrevistas, não foram identificados descompassos recorrentes. O único descompasso que mereceu maior destaque diz respeito à comunicação: em regra, orientadores esperam que seus orientandos os procurem e sigam os prazos, ao passo que há orientandos que julgam ser tarefa do orientador procurá-los e cobrar que as entregas sejam feitas e os prazos cumpridos:

> Talvez onde exista esse descompasso de expectativa é sobre quem tem que correr atrás de quem. A minha expectativa é: eu estou disponível, eles correm atrás de mim e vão trazendo, e eu vou orientando. E acho que a deles é que eu deveria procurá-los. Eu imagino que tenha algo assim. [...]. E, além dessa, uma expectativa bastante irreal: de que eles podem ficar 3 meses sem nos responder, mas, quando eles nos mandam algo, temos que parar o que estamos fazendo e responder em 3 horas (Rubens Glezer).

De um modo geral, uma boa prática é deixar claro, desde o princípio, quais são as expectativas de ambas as partes. Do ponto de vista discente, isso pode ser feito por meio de uma conversa franca, em que o aluno explicite ao orientador suas condições e intenções, cabendo ao docente ouvi-lo e buscar ser flexível a depender da situação. Do ponto de vista docente, isso pode ser feito por meio da explicitação de regras ou condições para que a orientação prossiga, cabendo ao aluno observar as condições estipuladas pelo orientador e respeitar sua maneira de trabalho. De modo mais concreto, cada docente ou linha de pesquisa poderia, por exemplo, redigir um documento em que deixa claras quais são as regras a serem seguidas pelos orientandos e as expectativas que devem atender. Esse documento poderia ser enviado ao aluno logo no princípio, cientificando-o do que se espera dele e também

servindo como uma base para uma conversa acerca de como o processo de orientação será conduzido e o que pode ser exigido de ambas as partes.[11]

4.1.3. A experiência do entrevistado como orientando e os exemplos e contraexemplos que podem ser dela extraídos

Como dito na parte de diagnóstico, não há muito material organizado acerca de como orientar e que identifique boas práticas de orientação. Em decorrência disso, é comum que orientadores desenvolvam maneiras de orientar com base em certo experimentalismo, na tentativa e erro, vendo o que gera resultados positivos e o que não funciona muito bem.

Na condição de orientandos, foi bastante mencionada como contraexemplo a prática de adotar uma postura distante. Seja por ter passado por orientações assim, seja por ter visto na prática que esse tipo de conduta pode gerar resultados negativos, muitos mencionaram, como uma boa prática, o fato de o orientador ser uma figura presente ao longo do processo de orientação:

> O meu orientador no mestrado e no doutorado se comportou da maneira como tradicionalmente se comportavam os orientadores naquela época: uma pessoa distante, que sabia qual era o grande tema de que eu ia tratar, o título e que ao final se dispôs a ler o trabalho e fazer comentários muito pontuais. Em suma, a orientação não me ajudou em nada. Desse ponto de vista, foi uma orientação negativa. Eu procurei me diferenciar disso (Carlos Ari Sundfeld).
>
> Eu sempre fugi dos professores que eu já sabia que acabavam não dando para o aluno a atenção de que ele precisava. A gente sabe que a pior experiência de um aluno que faz mestrado, doutorado é ele escrever um trabalho completamente sozinho [...]. No mínimo, você espera que o seu orientador leia o seu trabalho. [...] E o que eu mais gostei de quando eu fiz doutorado foi isto: não me sentir só. Então, quando eu desenvolvia algo e eu empacava (o que eu acho que é natural), eu mandava um e-mail para minha orientadora e ela me recebia e a gente conversava sobre aquele ponto. [...] Uma prática boa foi essa. [...] [Como muitas pessoas,] eu tive problemas pessoais enquanto eu estava no meu doutorado [...]. Eu também tive a oitiva da minha orientadora. Ela me escutou. Naqueles momentos mais difíceis, ela

[11] Uma de nossas entrevistadas, a professora Heloisa Estellita, adota esta prática e colocou à nossa disposição o documento em que sinaliza essas expectativas e dá outras orientações a seus alunos: < https://drive.google.com/file/d/1BP7L51yPaB4oII3PWndRtVv6TnOEVANw/view?usp=sharing >.

> passava a mão na minha cabeça. Naqueles momentos, ela dizia "vai em frente". [...] Esse acolhimento, você ser gente também, se colocar no lugar do aluno, e não se colocar em um pedestal (Juliana Araújo).

Uma boa prática, portanto, é fazer-se presente como orientador, dando o suporte necessário ao bom desenvolvimento da pesquisa do orientando – seja lendo o trabalho e dando sugestões de como melhorá-lo, seja se mostrando disposto a ouvir o orientando acerca de dúvidas e angústias relacionadas ao processo. O modo como isso irá se concretizar em cada orientação pode variar. Talvez o mais comum seja estabelecer um cronograma e cobrar o orientando, acompanhando e respondendo cada entrega relativa à pesquisa. Mas isso pode ocorrer também por meio da inserção do aluno em um conjunto de atividades acadêmicas que o ajudem a desenvolver as habilidades que se esperam de um bom pesquisador:

> Cada experiência de orientação é única, porque também depende da personalidade, de como o orientando se coloca. Eu acho que deixar muito solto nunca dá certo. Pensando da perspectiva de orientadora, nunca dá certo, porque especialmente o que a gente vê é uma postergação sucessiva do enfrentamento do trabalho, daquela tarefa enorme que é escrever um trabalho monográfico. Então, ficar em cima eu acho que é sempre adequado e é interessante notar que, conforme você vai orientando mais, como a gente não tem treinamento, a gente vai também aprimorando essas técnicas. Por exemplo, hoje eu trabalho com cronograma por orientando e peço entregas periódicas [...]. Quando eu não tive esse controle, acho que não deu certo (Tathiane Piscitelli).

> Talvez uma orientação de conduta seja: "fique em cima do seu orientado". E o que estou dizendo é: não necessariamente. Depende muito [...]. No meu caso, foi super legal, [meu orientador] me deixou muito livre. Em compensação, ele me preencheu bastante com outros aspectos desse processo de orientação, [...] me envolveu com atividades de pesquisa, grupos de estudos, coordenação de trabalhos. Então, é isso que eu queria colocar: não foi um processo solto (Juliana Palma).

A tarefa de encontrar um bom ponto de equilíbrio não é fácil e muitas vezes adotam-se práticas que posteriormente não se mostram eficazes. Uma das práticas mais mencionadas como contraexemplos e que foi adotada por boa parte dos docentes em algum momento de sua carreira (especialmente no começo) é a de revisar o texto do orientando, corrigindo erros de digitação, erros de português, alterando ordem de parágrafos etc. A princípio, esse tipo de conduta pode demonstrar esmero e zelo por parte do orientador. Todavia, ela se mostra ineficiente, por vezes

impede que o orientador faça uma discussão substantiva acerca da proposta de pesquisa (perde-se muito tempo discutindo a redação do texto e não se entra no mérito), além de poder gerar sentimentos negativos no aluno e no próprio orientador (que pode se irritar com o trabalho ao ter de ler e corrigir um texto sem revisão):

> De outro lado, o que eu acho que também não funciona, que seria o oposto, e eu me vi fazendo isso especialmente no começo, é um controle muito estrito do texto. Eu tenho, já tive, muitos alunos e alunas que não escrevem bem. Nesses casos, eu me vi fazendo revisão do texto, edição do texto, alterando o texto e isso tomando um tempo. [...] Foi importante entender que esse não é meu papel, que isso não funciona, porque isso não é sustentável no longo prazo. E eu acho [...] que esse é um problema importante no MP: a qualidade da escrita dos alunos, e em que medida o orientador pode ou não intervir nisso (Tathiane Piscitelli).

> Uma lição que eu procuro tirar é eu não pegar ranço de um trabalho. Porque nós somos humanos. [...] Muitas vezes a gente pega trabalhos que a gente fala para o orientando que não está bom, que ele precisa mudar o rumo. Apesar disso, ele lhe apresenta duas vezes, três vezes e o trabalho está igual. Ele só troca coisas de lugar. Isso de alguma forma me desestimula. Eu já fui dura com alguns alunos que melhoraram no percurso final, mas eu já estava tão envolvida numa narrativa que não me agradava, que eu acho que não consegui me convencer de que o trabalho melhorou e eu só fui reconhecer isso na banca, quando você vê os outros professores elogiando o trabalho. Então, eu acho que eu poderia não ter me deixado envolver tanto de uma forma negativa com um trabalho (Juliana Araújo).

Esse contraexemplo suscita uma reflexão sobre os papéis de orientadores, orientandos e outros profissionais que podem auxiliar no processo de redação de uma pesquisa. Em que medida o texto de pesquisa é também do docente e, nesse sentido, ele é também responsável por sua redação, quase como um coautor? A revisão por parte do aluno pode ter um papel pedagógico, ainda que talvez seja mais ineficiente?

> Teve um tempo em que, nas orientações, eu gostava muito de ler o trabalho e ir mexendo com marcas de revisão – algo que eu evito hoje. Acho que tem certas correções em que é preferível deixar um comentário do que eu já ir fazendo. Às vezes é até coisa boba, um *typo*, uma coisa que eu acho que poderia ter colocado. Substituir a pessoa nesse processo é algo que eu faço menos hoje em dia. [...]. Eu acho que é o caso de você selecionar as prioridades, conversar, mas deixar essa atividade mais para o orientando. [...]. Foi uma tentativa ali que depois eu achei que não estava se encaixando como uma boa prática. [...]. Eu ficava muitas vezes pensando por eficiência ("já estou aqui, deixa eu já fazer"). E, na verdade, acho que [a mudança] foi mais pelo processo pedagógico: o cuidar do texto, estruturá-lo bem, mesmo que seja algo formal, é algo

> que está dentro dessa evolução, desse processo que quem está escrevendo tem que tomar conta do texto, sentir-se responsável por ele (Daniela Gabbay).
>
> Estou aprendendo que eu não sou mãe [do orientando]. E o que é dilema para alguns orientadores é que você não é coautor. [...]. Tem um percurso que é do orientando, que não é seu. [...]. Eu ainda tenho dificuldade, estou aprendendo. Por exemplo, antes eu corrigia todos os trabalhos. Todos. Lia inteiro e corrigia tudo, todos os erros de português, *typo*, coisas malfeitas, trocava parágrafos de lugar. Agora não faço mais isso, na maioria dos casos. Mas também exijo que mande revisto, senão eu devolvo direto. [...]. E quanto ao mérito, é essa questão: aceitar um pouco que eu não sou coautora. A gente tem medo de que os outros vejam e pensem: nossa, isso aqui saiu da Heloisa? Não é da Heloisa (é também da Heloisa, não estou negando), mas esse é um processo meu e também de outros orientadores: entender o que é seu e o que não é seu. Às vezes o trabalho é médio mesmo, fazer o quê? Há outras etapas na vida, às vezes o aluno que é médio hoje é bom amanhã (Heloisa Estellita).
>
> Acho que é uma boa prática, em alguns momentos, intervir mais no trabalho do aluno. Essa ideia de que o trabalho é do aluno e não é do orientador, é mentira isso. No final, o orientador está sendo julgado também por aquele trabalho. Você deixa ir para uma banca um trabalho que é seu também. Então, assim, ficar fazendo essa divisão: isso aqui é um trabalho do aluno, eu não tenho a ver com isso, se sai bem ou mal, é problema dele... Isso é um erro, não é uma boa prática. Você é quase um coautor daquele trabalho: isso é uma boa prática. Isso mostra um senso de envolvimento, de responsabilidade. E aí saber também fazer o aluno perceber que tem que procurar uma ajuda externa quando ele não está sendo sozinho capaz de colocar aquele texto em um estilo adequado, com uma redação adequada. Eu acho que isso é uma boa prática: buscar esse tipo de ajuda externa, mostrar para o aluno que ele precisa desse tipo de ajuda externa (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

Independentemente da discussão acerca da responsabilidade do orientador sobre a qualidade da escrita do trabalho, uma boa prática é exigir que textos sejam entregues somente após uma revisão por parte do aluno, dando-lhe dicas de como escrever de modo simples e direto:

> A estratégia de redação do Carlos Ari é maravilhosa. É assim: você coloca todo o texto em ordem direta (sujeito, verbo, predicado). Em seguida, você retira todas as palavras desnecessárias. E em terceiro lugar, se você puder simplificar um termo, expressão ou ideia, simplifique. [...] Simples não é simplório. [...] A forma de comunicação tem que ser simples (Rubens Glezer).

Nos casos em que problemas de redação se mostram persistentes, uma boa prática mencionada por muitos entrevistados é a de recomendar a contratação de um

revisor profissional. Como se verá na seção seguinte, ter de lidar com orientandos que têm dificuldade com a escrita é um dos problemas mais recorrentes apontados pelos entrevistados, e essa é uma saída possível nos casos mais complicados:

> O que eu não faço é uma reestruturação da linguagem, do estilo, da redação. Chega um momento em que você tem que dizer para o aluno: tem que buscar um apoio, uma ajuda profissional para colocar esse seu texto em uma linguagem e estilo adequados. E não adianta: o orientador que quer ser o revisor do texto, ele vai morrer louco. É realmente um trabalho insano (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

O fazer-se presente, porém, não é uma tarefa que incumbe exclusivamente ao orientador. Cabe ao orientando procurar quem o supervisiona, fazendo entregas, levantando questionamentos e mantendo um diálogo contínuo ao longo do processo de orientação. O receio de fazer envios ou de buscar o orientador foi mencionado como uma má prática, que pode gerar postergação e amplificar problemas existentes:

> Porque o que eu acho que acontece muito com o orientando (e era algo que acontecia comigo) [é o seguinte:] "Olha, não vou falar com meu orientador, porque, se eu falar com ele, ele vai desmanchar meu texto e aí...". [...]. Eu só procurava [minha orientadora] quando eu tinha a sensação de que estava forte o suficiente para enfrentar o embate. Eu acho que isso faz com que eles muitas vezes alonguem os prazos, então fica aquela coisa... a bola de neve: não procurei meu orientador ontem, então não vou procurar hoje, então eu não vou procurar amanhã... (André Corrêa).

Retomando o ponto da especialidade abordado na seção anterior, uma boa prática mencionada é a de, em alguns casos, tentar dialogar com o orientando na chave de pesquisa que ele está propondo, em vez de tentar puxá-lo a todo custo para a literatura dominada pelo orientador:

> O fato de eu reconhecer que eu não dominava a literatura daquele assunto teve mais sucesso (deu mais certo) do que uma experiência de orientação em posições trocadas, em que meu orientador imaginava que a literatura que ele dominava seria relevante para o que eu estava querendo escrever. Talvez seja realmente uma situação ambígua: às vezes é útil que você domine aquele campo (talvez ao menos no começo da pesquisa), mas depois você reconhecer que você não domina o campo que o aluno está pesquisando e aí dialogar mais com ele dentro da chave que ele está propondo, em vez de tentar puxar para a sua chave, isso talvez seja mais produtivo (Osny da Silva Filho).

Por fim, do ponto de vista institucional, uma boa prática é criar mecanismos para remediar potenciais disfuncionalidades da relação orientador-orientando, estabelecendo diretrizes institucionais que fomentam boas práticas e despersonalizando eventuais conflitos:

> Quando realmente há uma quebra de confiança, um tipo ali de impasse no relacionamento entre o orientador e o orientando: o orientando já não reconhece mais no orientador uma pessoa que merece respeito e nem o orientador está mais disposto a apostar naquele orientando. [...] Eu acho que isso é o principal sintoma de que a situação se tornou insustentável [...]. Foi exatamente isso que inspirou o modelo de acompanhamento de orientação que temos no MP. [...]. Isso é fundamental. Porque a relação orientando-orientador acaba como regra acontecendo em um ambiente de muita informalidade e muito fechado, um ambiente em que outras pessoas não conseguem penetrar, não conseguem saber o que está acontecendo, e consequentemente não podem nem formar uma opinião sobre isso e nem tentar desenvolver uma ação adequada, um remédio – seja de natureza preventiva, seja para consertar algo que não esteja andando bem. Então eu acho que isso é fundamental, é o modelo que nós adotamos. Existe um acompanhamento muito atento da coordenação. E nós conseguimos transformar, em boa medida, ainda que haja espaço para melhoramentos, essa atividade em algo mais estruturado, em que o aluno ou aluna sabe o que tem que fazer, recebe um feedback, uma devolutiva formal, e tudo isso acompanhado pela coordenação. [...] Com esse modelo estruturado, com devolutivas formais, com entregas formais, com acompanhamento etc., eu acho que a gente mitiga essas situações e consegue agir preventivamente. E no momento em que tivermos que reagir para remediar uma situação, temos um cenário mais claro do quê não está funcionando bem, se é mais do lado do orientador, do orientando, ou de ambos (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

4.1.4. Dificuldades recorrentes nos processos de orientação e como contorná-las

Com o acúmulo de experiência em orientações, torna-se possível identificar dificuldades recorrentes, assim como possíveis estratégias para contorná-las.

Uma das principais dificuldades mencionadas nas entrevistas é aquela já citada na seção anterior: a dificuldade com a escrita.[12] Além das sugestões já mencionadas,

[12] Os próprios alunos parecem admiti-lo. No banco de dados interno da FGV, foram registradas 242 autoavaliações acerca da qualidade da redação dos trabalhos: na média, os respondentes se atribuíram a nota 3, de um máximo de 5.

há estratégias específicas que podem ser usadas para contornar o problema, a exemplo de atividades propostas pelos docentes a seus orientandos:

> Do problema da escrita, eu costumo tratar já nas disciplinas que eu dou, porque é importante que seu orientando faça sua disciplina, para você ter a possibilidade de fazer algumas coisas que são instrumentais à orientação. A principal delas [...] é pedir para os alunos fazerem textos muito curtos [...], capazes de comunicar alguma informação relevante no seu campo de preocupação, resumir alguma informação relevante com um toque pessoal e com um grau de inovação e de charme, atração. Na aula, eu escolho dois textos, retiro o nome do aluno, projeto o texto na lousa e lemos em voz alta. Terminada a leitura, eu digo: "pessoal, os elogios eu estou fazendo: o trabalho é maravilhoso, sensacional, a pessoa é incrível. Mas agora vamos tentar ajudar essa pessoa a ser muito melhor? Quais são os problemas do texto, os formais e os de conteúdo?" [...] Óbvio que nos primeiros exercícios é um pouco vexatório, os alunos ficam com vergonha do que fizeram. Mas é incrível como evolui rápido, eles vão entendendo o que é fazer um texto [...]. O pessoal vai treinando, isso que eu diria que é uma espécie de "passagem" para um outro modo. [...] É uma espécie de treino, em versão curtinha, daquilo que é um exercício mais complexo (Carlos Ari Sundfeld).

Outra possibilidade é tentar mostrar, por meio de exemplos, como deve ser redigido um texto acadêmico, em comparação ao tipo de texto a que os orientandos estão habituados (textos da prática jurídica). Com efeito, muitas dessas dificuldades de escrita resultam de um descompasso entre certo estilo de escrita forense e o estilo em que devem ser redigidos textos acadêmicos:

> O aluno escreve o trabalho como se ele estivesse escrevendo uma petição. A primeira coisa que eu faço é fazer o aluno entender que não dá para continuar daquela forma. Então, muitas vezes eu pego um parágrafo, reescrevo para ele ver que o que ele está escrevendo está certo, mas que, se ele escrever de uma outra forma, fica muito mais adequado para um trabalho científico (Juliana Araújo).

> Há uma dificuldade de colocar no papel, de uma maneira clara, que não seja a repetição de um jargão de escrita muito ruim (o jargão de escrita judicial). [...] Em regra, tento orientá-los a escrever de forma direta e deixar de pensar que eles estão tentando convencer alguém por acúmulo de argumentos, por empilhar referências (André Corrêa).

O problema de escrita às vezes também se mostra de uma forma mais geral, em uma incompreensão do formato de texto que se espera de uma pesquisa de pós-graduação. Especialmente em programas profissionais, há alunos que ingressam com a ideia de que escreverão algo para ser publicado, um livro jurídico de abordagem

enciclopédica (que contém capítulo históricos, exposição de conceitos básicos, enumeração de posicionamentos doutrinários etc.)[13]. Nesses casos, uma boa prática é identificar esse problema já por meio da análise do sumário apresentado pelo orientando, explicitando qual é o formato adequado para um trabalho de pós e eliminando capítulos inadequados.

Outro problema bastante recorrente é o da gestão de tempo do aluno[14], especialmente no contexto de programas profissionais, em que os alunos geralmente são demandados e atribulados:

> Outra dificuldade que eu vejo é o tempo. A gente tem alunos... não são alunos de mestrado acadêmico, que estão se dedicando exclusivamente à vida acadêmica. São pessoas que trabalham, não têm tempo. Então, você tem de lidar com o cronograma deles. Disso, resulta vir o trabalho na última hora. Eu acho que a FGV tem todos os passos para tentar fazer com que ele ou ela siga. Mas às vezes é um pouco complicado (Wanderley Fernandes).

Esse problema é intensificado pelo fato de muitos alunos subestimarem o trabalho de pesquisa, calculando mal o tempo que cada etapa demandará:

> Acho que tem essa questão do tempo, de como você administra isso. Tem gente que deixa para a última hora. Às vezes são pessoas que estão distantes desse processo da escrita e subestimam a dificuldade que é. [...]. Há muita dificuldade às vezes de fazer, pela falta de prática. São pessoas do mercado profissional, que não têm essa prática necessariamente (Daniela Gabbay).

Como boa prática para remediar esse problema, foi recomendado o estabelecimento de um cronograma de entregas parciais – seja institucionalmente (como é feito na FGV Direito SP), seja pelo próprio orientador.[15] Além disso, foi mencionada como uma possível solução a adoção de uma estratégia de comunicação clara, que indique que a organização do tempo costuma ser um problema e que o orientando é o principal responsável pela gestão de prazos.

---

[13] A respeito desse e de outros problemas recorrentes em pesquisas realizadas no mestrado profissional, *vide* Fabiani e Tormin (2023).

[14] No banco de dados da FGV, 242 alunos registraram sua autoavaliação acerca do tempo que dedicaram à pesquisa, atribuindo-se, na média, uma nota 3 (de um máximo de 5).

[15] É importante, porém, que o cronograma seja realista e que haja um ajuste claro de expectativas entre orientando e orientador. No mesmo banco de dados citado na nota anterior, avaliando sua capacidade de cumprir o cronograma estabelecido, 242 respondentes atribuíram-se, na média, a nota 3 (de um máximo de 5).

Um terceiro problema recorrente tem ligação mais direta com os programas profissionais: a existência de eventuais conflitos entre o tema de pesquisa escolhido e a vida profissional do orientando. Não são raros os casos em que os alunos escolhem temas que os deixam em situações desconfortáveis, inviabilizando, por conflitos de interesse por exemplo, um exame crítico e distanciado da matéria:

> Tem acontecido mais ultimamente: às vezes você escolhe um tema com o qual você trabalha muito na vida prática, mas você não fica tão confortável de trabalhá-lo academicamente. [...]. Você ter que defender o outro lado. Há um receio de que, se você está no contencioso, usem aquilo contra você na sua vida prática e profissional. Às vezes eu tenho visto mudanças de tema (tenho incentivado às vezes essa mudança) para a pessoa se sentir mais livre para criticar, ouvir críticas em relação àquele ponto etc. Quando ela já está muito posicionada na vida profissional em relação àquele tema, acho que pode ser um problema trazê-lo para uma perspectiva mais acadêmica (Daniela Gabbay).

Nesse caso, recomenda-se, como boa prática, evitar temas que possam suscitar conflitos de interesse.

A falta de conhecimento sobre a bibliografia básica, assim como dos meios para identificá-la, também foi apontada como um problema recorrente. Muitos alunos escolhem temas a respeito dos quais não conhecem trabalhos de referência e mostram desconhecimento acerca da existência de repositórios em que poderiam fazer um levantamento bibliográfico:

> O primeiro [problema] é aquele que já mencionei: do orientando achar que ele pode escrever um trabalho da cabeça dele, sem pesquisar. A primeira coisa que eu pergunto é: você entrou nas bibliotecas digitais? Foi atrás de artigos de revista? Olhou outros trabalhos de mestrado e doutorado? Etc. Esse é o principal problema que eu enfrento (Juliana Araújo).

> Uma segunda dificuldade grande que eu tenho é falta de domínio sobre a literatura básica sobre o assunto: as pessoas querem pesquisar sobre um tema, eu pergunto quem escreveu sobre isso, quem é a referência, e a pessoa não tem a menor ideia. [...] Vou orientar alguém sobre meios de pagamento. Eu falo: “quais são as obras referenciais? Eu conheço essas três”. A pessoa não conhece essas três obras e não conhece nenhuma outra. Ela tem conhecimentos sobre aquele assunto, mas o conhecimento está completamente desconectado da produção jurídica (Osny da Silva Filho).

A fim de contornar o problema, recomenda-se indicar para os orientandos, já no começo da orientação, quais são os principais repositórios e mecanismos de busca

de bibliografia, além da recomendação direta de textos e obras que o orientador sabe serem de referência. Como em alguns casos o problema é intensificado pelo fato de o aluno ser uma pessoa nova e com pouca experiência e que decide escrever sobre um assunto que não entende ou com o qual não trabalha, uma estratégia eficaz é estabelecer um tema muito bem recortado, muito pontual. Como sugestão específica, foi mencionada a possibilidade de se conversar com o orientando, ouvindo-lhe acerca de seu dia a dia de trabalho e tentando identificar, em conjunto, algo de interessante que renderia uma boa pesquisa. Esse esforço de tentar identificar um problema de pesquisa relevante no contexto de trabalho daquele orientando pode ser eficaz ao fazê-lo desistir de querer entrar em uma área que não domina.

Da perspectiva dos alunos, o principal problema é o distanciamento e a falta de disponibilidade do orientador:

> Eu acho que o problema maior da orientação é a falta de engajamento do orientador, a falta de o orientador dar as devolutivas necessárias, o orientador se fazer presente, especialmente para um aluno ou aluna com o perfil do nosso mestrado profissional. Não são pessoas que estão com perspectiva de carreiras acadêmicas. [...]. Às vezes também o orientador demora muito para reagir a algo que já está fora, já perdeu o caminho, já descarrilhou. Quando você percebe que isso vai acontecer, quanto mais cedo reagir melhor (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).
>
> Praticamente não houve acompanhamento na elaboração do meu trabalho de conclusão. Não tivemos nenhuma reunião de acompanhamento, apenas a revisão do trabalho na entrega da versão provisória. Depois disso, fiz os ajustes, mas não tive a leitura de ambos os orientadores na versão entregue (somente um dos dois revisou), e o trabalho já seguiu para a versão definitiva (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).
>
> De modo geral, não fiquei satisfeito com a orientação recebida, realmente me senti frustrado em não poder realizar um trabalho melhor, me esforcei muito para fazer uma excelente dissertação. Entretanto, ao final, seguindo o que me foi orientado, parece que fiz muita força por nada. Cito alguns fatos: (i) não me senti à vontade para buscar ajuda com a orientadora, pois a mesma só me passou como contato seu e-mail profissional, obtive acesso ao seu e-mail particular em uma de suas respostas; [...] (v) cito ainda como fator que muito me desanimou a demora em responder aos e-mails, não fornecendo feedback de que havia recebido o material e estava analisando. Por diversas vezes recorri à coordenação para intervir nessas demoras da

> orientadora em me dar um feedback e/ou responder ao que lhe cabia nas atividades de orientação (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).[16]

Se, por um lado, como já visto na seção anterior, é uma boa prática que orientadores se façam presentes, também cabe ao orientando procurar seu orientador e lhe enviar materiais e produtos de pesquisa que possam gerar interações produtivas ao longo do processo. Com efeito, um problema recorrente citado foi a falta de envio de produtos de pesquisa por parte dos orientandos, dificultando a continuidade do diálogo e o bom desenvolvimento do processo de orientação:

> Existe um grupo de alunos, que é uma coisa mais recente, eu não tinha muito esse problema, que é um pudor de mostrar o trabalho em andamento para o orientador. [...]. Existe uma resistência cada vez maior de apresentar o trabalho em andamento. [...] Um bom processo de pesquisa e de formação acadêmica depende de uma boa dose de vulnerabilidade. Você precisa arriscar na sala de aula, falar besteira e ouvir que é uma besteira, você precisa apresentar uma ideia para o seu orientador, para ele falar que não dá certo. E nesse processo de entender o que não está certo, você cresce. E está havendo um boicote a esse processo. Não sei se as pessoas estão mais frágeis, pode ser a pandemia que deixou as pessoas mais emocionalmente impactáveis e isso é um mecanismo de... não sei, mas é um grande problema (Rubens Glezer).

Não há uma medida genérica para resolver esse problema em todos os casos e talvez o mais eficaz aqui seja trabalhar em conjunto com a coordenação, institucionalizando a resposta ao problema:

> Outra coisa: eu gosto muito quando o orientador ou orientadora divide com a coordenação as dificuldades que está enfrentando. Longe de isso parecer algo que vai incomodar a coordenação, [...] pelo contrário: nós somos parceiros [...] nesse negócio. Os dois lados, esses dois atores querem que a coisa funcione, que dê certo. Quanto antes o problema for percebido, dividido com a coordenação [...], nós poderemos agir juntos... Porque às vezes o aluno precisa de um recado um pouco mais duro, que é difícil o orientador dar esse recado. Nem sempre é

[16] Em contraste, a presença e a disponibilidade foram bastante elogiadas em comentários anônimos registrados no banco de dados da FGV: “A disponibilidade e a pró-atividade do meu orientador foram determinantes para a conclusão da dissertação do Mestrado Profissional”; "Queria apenas deixar registrado que tive um excelente orientador. Sempre disponível, facilidade para auxiliar remotamente [...], contribuições sempre precisas e efetivas para melhoria da pesquisa, organização do trabalho e ajustes no texto. A participação do orientador foi fundamental para melhoria do projeto do começo ao fim. Sou muito grato”; “Tive um suporte muito grande, constante, atento e cuidadoso de meu orientador. Ele sempre demonstrou muito interesse e preocupação com minha pesquisa, e me senti amparado do início ao fim do mestrado. Agradeço por sua dedicação e entendo que sua atuação serve como ótimo exemplo de orientação” (Comentários anônimos, banco de dados da FGV).

> fácil o orientador dar esse recado. [...]. A coordenação dizendo isso, sendo parceira do orientador, funciona melhor (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

4.2. Como conduzir o processo de orientação?

Neste tópico, será abordada a condução do processo de orientação. Mais especificamente, discutem-se diferentes maneiras de supervisão (mais "solta" ou mais rígida) e se há um procedimento padrão a ser seguido em todas as orientações (pergunta 7), as estratégias para envolver e motivar o aluno ocupado e/ou pouco motivado, além dos meios de comunicação utilizados e as maneiras de dar *feedbacks* (perguntas 8 e 9).[17]

4.2.1. Há algum procedimento padrão?

Quanto à condução do processo de orientação, não há um procedimento uniforme adotado pela maioria dos docentes entrevistados. Apesar disso, dois aspectos do procedimento podem ser ressaltados.

Em primeiro lugar, o procedimento é bastante influenciado pelo ambiente institucional. Como no caso da FGV há etapas institucionalmente estabelecidas (com prazos e entregas pré-determinadas de produtos parciais de pesquisa), não há necessidade de se estabelecer um procedimento próprio, bastando que orientador e orientando cumpram o cronograma e sigam cada uma das etapas estabelecidas institucionalmente.

Em segundo lugar, de modo complementar ao cronograma institucional, boa parte dos entrevistados disse reforçar, nas primeiras reuniões, alguns dos elementos citados na primeira seção deste texto e que compõem aquilo que se identifica como uma boa pesquisa: a importância de se delimitar bem um tema, do rigor metodológico, de se ter uma pergunta de pesquisa bem delimitada etc.

[17] As referências são às perguntas do roteiro semiestruturado, que está disponível no "Anexo I" deste texto.

Da perspectiva do alunado, há quem elogie uma orientação mais livre e quem não goste de ficar muito solto, não havendo um consenso:

> Como aluno, sugiro não deixar o orientando muito livre e buscar traçar um cronograma com etapas para o desenvolvimento do trabalho (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).

> Faço os maiores elogios à orientação. Pude escrever com total liberdade, contando com as valiosas contribuições do orientador para correção de rumos e revisão bibliográfica, o que enriqueceu o resultado final do trabalho (Comentário anônimo, banco de dados da FGV).

Também há variações quanto ao grau de intervenção considerado adequado pelos orientadores, havendo quem julgue ser uma boa prática uma intervenção mais direta na delimitação do tema e no desenho da pesquisa, quem considere isso uma prática que pode ter efeitos negativos, e quem conviva com ela embora não a considere ideal:

> O orientando vem com uma proposta de pesquisa, você reage, você diz o que você acha que deveria ser adaptado, como deveria ser realmente a proposta, o projeto. Aí chega um momento em que o aluno apresenta o que para ele seria uma versão final do projeto de pesquisa para você aprovar. E, se aquilo não está adequado para mim, não adianta eu insistir mais para o aluno refazer, já dei toda a chance: eu escrevo os quesitos que ele tem que responder, eu reescrevo a questão de pesquisa e os quesitos. Isto é algo que eu aprendi e tem funcionado muito bem, porque é um pouco assim: eu parto do princípio de que o orientador é o demandante do trabalho do aluno, o orientador representa o programa que demanda aquele trabalho. [...]. O orientador é o "encomendante" do trabalho do aluno. Mesma coisa quando você vai encomendar um parecer, você vai fazer a quesitação daquele parecer. [...]. Chega um momento em que o orientador tem que entender isso e ele tem que fazer os quesitos que o aluno não fez da forma como [deveria]. Claro que tem todo um exercício prévio que o aluno tem que tentar fazer, faz parte do aprendizado. Mas chega um momento em que você deixar ir adiante um projeto em que você vê as questões e vê que não são adequadas, que o trabalho não vai parar de pé ou ser exequível com base nessas questões... Então, essa primeira lição eu aprendi. A segunda coisa que aprendi é no meio da execução do trabalho, especialmente quando o aluno traz uma primeira versão, tem lá um sumário preliminar. [...]. E eu vejo que aquele sumário não está adequado, está muito extenso... Eu refaço o sumário, como encomendante: "é isso aqui que você tem que fazer". Em um escritório de advocacia, é assim que funciona na relação de um advogado sênior com um júnior. Ele diz como tem que fazer: "você vai seguir esse roteiro aqui, não se esqueça de consultar as fontes tais e tais" [...]. Chega

> um momento em que, se você não fizer o sumário, aquilo vai patinar (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).
>
> Uma coisa para não fazer: eu não gosto de sugerir tema. Porque tem muita gente que pede isso. Eu não gosto muito. Posso até conversar, pensar algumas possibilidades (esse *brainstorming* eu gosto de fazer). Mas ficar distribuindo tema eu acho ruim, que daí fica uma coisa que parece que é sua (e não do outro), e aí o orientando já não se apropria tanto daquilo. [...]. Deixar ali uma liberdade, para que o orientando assuma responsabilidade por suas escolhas. [...] É um mix. Tem um lado organizacional que é um pouco do acompanhamento mais estrito, mas também tem um deixar acontecer, [...] não precisa ser o mesmo formato para todo mundo. Eu tento combinar, não gosto também de ser muito interventiva, de ficar muito ali na rédea curta o tempo inteiro. Acho que a pessoa tem que se sentir responsável pelas escolhas que faz (Daniela Gabbay).
>
> Mas como estratégia o que às vezes não dá certo e eu repenso é o seguinte: de um modo geral, eu gosto de dar o tempo para a pessoa passar do tema para o problema de pesquisa. Eu acho que é uma etapa formativa importante. [...]. Às vezes a pessoa não consegue, e aí passa um tempo muito grande. Nesses casos, [...] eu tenho que chegar e falar: "tá bom, você quer estudar esse tema aqui. Que tal você fazer X?" Em resposta, a pessoa invariavelmente fala: "ah, X está ótimo!". E isso me deixa um pouco insatisfeito, não sei muito o que fazer para esse problema. [...] Porque eu tenho a impressão de que o que a gente está fazendo na pós-graduação... a gente quer que as pessoas internalizem determinadas lógicas, que no processo elas dominem certas mecânicas, um vocabulário, certo jeito de fazer, certo *ethos*, [...] certo tipo de olhar, de pergunta, de lógica, uma lente. E acho que, se a pessoa não consegue passar do tema para a pergunta, ela não ganha autonomia na área acadêmica como pesquisador ou pesquisadora. Ao fim, não sei se é um custo embutido ou se eu poderia ter algum mecanismo para não ser tarde demais... (Rubens Glezer).

Cabe ao orientador se adaptar ao ambiente institucional em que está inserido e adotar uma prática que seja condizente e que se adapte aos objetivos da instituição – não havendo uma boa prática específica a ser recomendada de um modo geral, para além do estabelecimento de um cronograma claro, com entregas parciais, atentando-se àquilo que caracteriza uma boa pesquisa.

4.2.2. Estratégias de engajamento e formas de comunicação e *feedback*

No contexto atual, não são raros os casos em que orientadores têm de disputar a atenção e o tempo dos orientandos. No caso dos programas profissionais, em que a

grande maioria dos alunos conciliam a pós-graduação com as demandas de trabalho, essa é uma das principais dificuldades enfrentadas por orientadores. Assim sendo, torna-se importante desenvolver técnicas de engajamento dos alunos, envolvendo-os no processo de pesquisa e estimulando-os.

Para além da dedicação ao orientando e das cobranças do cumprimento do cronograma, algumas estratégias específicas podem se mostrar boas práticas. Uma delas é a publicação de textos em coautoria com orientandos – seja textos mais simples (voltados a portais jurídicos especializados), seja textos propriamente acadêmicos (voltados a publicações em revistas acadêmicas):

> Tem uma [estratégia de engajamento] que tem sido bastante interessante (no começo eu duvidei um pouco dela). Durante o processo de orientação, [ela] tem funcionado para mim com os alunos do mestrado acadêmico. Com os alunos do MP, tem funcionado mais depois da dissertação. Que é o seguinte: o pessoal começou a incentivar os professores a escreverem, em conjunto com os alunos, artigos para publicar em revistas qualificadas. [...]. É uma oportunidade de interação grande. [...]. Primeiro, isso cria uma maior identidade [entre orientador e orientando]. Muda a pesquisa que a pessoa vai apresentar, acaba determinando o rumo do aluno, funciona bem, tem sido bem interessante. [...] Isso não funciona tanto no MP porque ele não tem essa entrega [semestral] de um texto, de um artigo, que funciona no mestrado acadêmico para propiciar isso. [...] Não tem tanto esse espaço no MP. [...] Eu nunca tentei (eu sei que tem outros professores que andaram fazendo isso na especialização GV LAW), eu nunca tentei ficar fazendo artigo para o Jota, coisas assim, em conjunto com o orientando. Mas pode ser uma boa experiência para o aluno do mestrado profissional. Porque gera intimidade, às vezes você muda o foco, o tema do aluno, ele começa a olhar uma coisa que ele não estava olhando [...]. Pensando agora, pode ser uma estratégia espelhada nisso que está funcionando para alunos do mestrado acadêmico, mas em menor proporção (Carlos Ari Sundfeld).

> A gente faz as reuniões do núcleo do MP e, quinzenalmente, essas reuniões têm como tema de fundo o contencioso tributário, o processo tributário etc. E a gente estimula esses alunos a escreverem textos para publicarmos na coluna do Jota. Eu acho muito bacana, porque a gente estimula que eles tragam pontos que vão tratar na dissertação. Então, sabe aquele aluno cru, que sabe o que quer falar, mas não por onde começar? A gente está ali em 18, 19 pessoas em nossa reunião virtual e de repente ele vê que tem um ponto que se liga com o trabalho dele. Aí ele desenvolve um artigo para o Jota [...]. Já é um caminho de o orientando se engajar e ver que ele pode. Às vezes o aluno precisa de confiança. [...]. Eu tenho ex-orientandos que até hoje

> estão lá no núcleo, porque gostaram daquelas discussões atuais. Acho que essa é uma prática legal (Juliana Araújo).

Além disso, a manutenção de um contato próximo com os orientandos, indicando leituras, por exemplo, também foi citada como uma boa prática de engajamento. Aliada a ela, outra boa prática é a manutenção de um controle do volume de interação com cada orientando, de modo a evitar que inexista contato por períodos prolongados:

> Eu uso muito o WhatsApp com os alunos, porque é um meio de comunicação muito mais simples. Você vê o tempo todo, porque você está com o celular. No máximo duas horas depois, você já viu a mensagem. Então é um pouco isso, essa comunicação mais próxima, acho que isso ajuda bastante. Outra coisa também que eu acho: [...] se o assunto está muito próximo do que você faz, você lê alguma coisa, você mesmo estimula o aluno, [dizendo:] "olha, acabei de ler tal coisa, vê aí esse *link*". Acho que isso às vezes serve como um estímulo (Wanderley Fernandes).

> Eu tenho fichinhas de controle que eu sei pelo menos quando foi a última vez [que conversamos], tenho o prazo deles [anotado] (Heloisa Estellita).

Outra forma de estimular e engajar os orientandos é mostrar bons exemplos, indicando leituras de trabalhos bem-sucedidos defendidos no programa, ou até mesmo inserindo-os na bibliografia dos cursos ministrados pelo docente. Nesse mesmo sentido, também foi mencionada como uma boa prática a tentativa de incutir no aluno uma visão mais ambiciosa de longo prazo, pensando em uma agenda de pesquisa em que o aluno possa ser referência:

> Tentar mostrar bons trabalhos: eu gosto também disso. Há trabalhos excelentes no mestrado. [...]. Trazer para a bibliografia dos cursos os trabalhos dos alunos, ou apresentar para aqueles alunos trabalhos dos discentes do mestrado, mostrar um pouco essa parametrização (Daniela Gabbay).

> Eu insisto no ponto que acho que seria mais adequado para um doutorado profissional: que é dizer que a pessoa tem que escrever o trabalho referencial da área em que ela atua profissionalmente. Mas como a pessoa está no MP, é a primeira pesquisa e ela ainda não é tão sênior para fazer isso, eu digo que ela tem que fazer uma agenda de pesquisa que a posicione como referência naquele campo. Para dar um exemplo: meios de pagamento, [o aluno vai] fazer um trabalho sobre registro de recebíveis, nova central de registro de recebíveis criada em lei recentemente. Eu digo [para ele]: "seu horizonte tem que ser, daqui a 10 anos, produzir um livro chamado 'meios de pagamento', que vai ser a obra referencial daquela área, entendeu?". Como estratégia de engajamento, acho que é isso (Osny da Silva Filho).

Por fim, também há estratégias "de constrangimento", que podem ser adotadas no nível de grupos de orientandos de um mesmo orientador, no de grupos de linhas de pesquisa ou mesmo no nível institucional. Pode-se, por exemplo, instituir uma atividade em que os alunos devem apresentar versões de seus trabalhos para um grupo mais amplo, criando uma espécie de "constrangimento" que coíba posturas mais desleixadas em relação à evolução da pesquisa:

> Agora estou criando isso institucionalmente. [O aluno] vai ter que prestar satisfação de como ele está, como o trabalho dele está evoluindo – não só mais para o orientador ou não só mais para o grupo de orientandos do mesmo orientador [...], mas ele vai ter que prestar contas da evolução do trabalho para um grupo mais amplo. É uma "técnica de engajamento pelo constrangimento" (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

Quanto às formas de comunicação, há variações nas estratégias adotadas ao longo do processo. Há quem prefira se comunicar por meio de conversas – seja informais, seja conversas gravadas (via Zoom, por exemplo) –, e há quem prefira se comunicar via documentos, deixando claras e registradas por escrito as expectativas e o modo como o orientando deve se conduzir, assim como as correções que devem ser feitas:

> Eu não gosto de feedback por escrito. Eu prefiro realmente falar. Porque eu acho que, quando você escreve, são muitas camadas, muitos filtros são feitos para você escrever. E há perdas. Eu gosto de falar: a pessoa ouve algo, fala em cima, tem que ter troca mesmo. [...]. Mas acho que é um *feedback* em cima do texto e das estratégias [...]. Os meus orientandos costumam fazer monitoria comigo, o que é uma coisa boa também, pois cria um fluxo de encontros para além dos encontros de orientação. E aí a gente vai conversando, eu peço para que participem de grupos de estudo, criam-se contatos extras que também vão gerando repertório dentro do tema e possibilidade de você ir trocando [...] (Daniela Gabbay).

> Eu tenho uma pasta no Google Drive, onde inclusive estão as diretrizes, os documentos de seminário. Todo mundo tem acesso. E depois pastas individuais, com cada aluno (os outros não veem). Tudo que tem que me entregar é lá, e tudo o que eu devolvo é lá mesmo. Eu faço revisão no texto com marca. Geralmente no começo do trabalho, quando estou lendo uma versão intermediária, eu ponho uma avaliação geral na primeira página (coisas que [o orientando] têm que fazer). E aí [ele] tem que me devolver também com marcas de revisão. Geralmente eu dou *feedback* rápido, sempre que eu posso (em uma semana, duas). [...]. Marco [uma conversa pelo aplicativo] Zoom sempre que quiserem. [...] Formalmente, tudo é feito na

> pasta do Google Drive, e troca de literatura é feita na pasta do Zotero. [...] Enfim, eu faço assim: tudo no Google Drive com marca de revisão. Lá em cima [do arquivo] eu ponho as grandes notas: “reveja tudo, você esqueceu de incluir fulano”. E dou uma olhada no texto, leio, corrijo uma coisa ou outra, mas se tiver muito recorrente, eu simplesmente devolvo (Heloisa Estellita).

Não há, portanto, uma recomendação quanto à forma (oral ou escrita) de comunicação a ser privilegiada. Recomenda-se, contudo, que orientadores deixem os orientandos à vontade para cobrarem respostas e *feedbacks*, mostrando-se abertos ao diálogo.

Quanto aos meios, há quem não goste de utilizar aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, sobretudo por serem invasivos e as comunicações extrapolarem o limite do razoável. Por outro lado, há quem faça uso da ferramenta e houve relatos que apontam bons resultados no uso do WhatsApp para comunicação via áudios contendo *feedbacks* estruturados, sobretudo quando complementados por outras estratégias de comunicação:

> Eu tenho mudado bastante. Em vez daquela coisa super formal: você lê o documento, interage com o documento e manda para eles, eu tenho mudado bastante essa técnica. O que eu tenho feito agora? [...]. Além dessa revisão do documento, eu tenho tentado fazer o seguinte: gravar áudios para eles. Acho que o áudio mais longo (10-12 minutos) condensa muito bem uma percepção, como se fosse uma espécie de arguição. [O áudio os] prepara, além de ser um exercício para mim mesma, identificar onde está a ênfase. [...] Se eu mando um áudio, [...] com a voz, com traquejo, eu acho que é útil para a qualificação e também é um exercício muito produtivo. Então, o que eu tenho feito? Responder os documentos, gravar áudio e marcar reunião. Mas a reunião não é imediata. É uma reunião depois de um tempo, para eles me responderem como eles vão endereçar esse *feedback*. Isso tem funcionado bastante [...] (Juliana Palma).

> Uma coisa que eu tenho feito e talvez não seja bem-visto é... eu falo muito por WhatsApp, muito. Para mim funciona, e para os meus orientandos eu suponho que sim. Uma comunicação mais frequente e curta, ao invés de grandes momentos de encontro, tem se provado mais útil. [...]. Eu acho bom porque a pessoa ouve. Às vezes, numa reunião, a pessoa tem que fazer anotação, ela está nervosa, não entendeu... O áudio ela ouve uma vez... ouve uma vez na outra semana... Eu mando vários áudios e falo: “oh, estou mandando um áudio sobre isso”. [...]. Eu acho que no geral funcionou (Rubens Glezer).

Por fim, a depender do contexto e das dificuldades enfrentadas no processo de orientação, uma boa prática a ser adotada são as reuniões e *feedbacks* coletivos.

Nesses casos, o orientador pode analisar exemplos de más práticas e mostrar como elas podem ser evitadas e corrigidas para toda uma turma, transmitindo a mensagem ao orientando que precisa ouvi-la, mas sem criar uma situação embaraçosa. Além disso, é uma solução eficiente para problemas recorrentes, evitando que o orientador tenha de repetir as mesmas instruções e apontar os mesmos erros repetidas vezes. Ademais, a prática pode estimular o contato entre orientandos em diferentes etapas do processo de pesquisa, com efeitos positivos, como se nota pela fala abaixo, de uma das alunas entrevistadas:

> O começo da orientação foi muito bacana. Minha orientadora marcava reuniões coletivas com as pessoas que já estavam entregando o trabalho, eu que estava na fase inicial, pessoas que já estavam desenvolvendo o projeto. Então era legal ver que as pessoas enfrentavam dificuldades, mas chegavam no final. Isso me deu um gás muito grande (Andrea Bucharles).

4.3. O que explica bons resultados?

Nesta subseção, são apresentadas e discutidas, com base nas entrevistas, duas hipóteses comumente aventadas para explicar um bom resultado de um processo de orientação (perguntas 10 e 11). Ao final, discutem-se fatores que, na opinião dos entrevistados, são fundamentais para uma orientação de sucesso (pergunta 12).[18]

Uma maneira de tentar identificar boas práticas consiste em olhar para orientações consideradas bem-sucedidas e tentar identificar o que elas têm em comum. Uma primeira hipótese, mais cética, poderia dizer que o orientador faz pouca diferença: boa parte de uma orientação bem-sucedida pode ser explicada pela qualidade do orientando. Outra hipótese poderia apontar para o alinhamento entre a especialidade do orientador e o tema pesquisado: orientações de sucesso são aquelas em que o orientador contribui ativamente em sua condição de especialista.

Quanto a essas duas possíveis explicações, houve bastante divergência entre os entrevistados, não sendo possível dizer que explicam por si sós o sucesso de orientações.

[18] As referências são às perguntas do roteiro semiestruturado, que está disponível no "Anexo I" deste texto.

O que se extrai das respostas é que o papel do orientador importa, mas em grau e de maneiras variadas, a depender do orientando. Nos casos em que os orientandos são pessoas acima da média, talvez o papel do orientador seja reduzido, mas ainda assim há espaço para melhoras e para uma interlocução mais direta (talvez comparável à de um par). Nos casos em que o orientando está na média da distribuição dos ingressantes no programa, o orientador é mais exigido e o sucesso depende em maior grau dele do que no caso anterior. Por fim, no caso em que os alunos estão abaixo da média, pode-se especular que um resultado positivo depende mais do orientador do que do próprio aluno:

> É meio a meio. Um bom aluno talvez leve o mérito maior no caso de um trabalho que seja reconhecido como de referência. Um aluno médio, eu acho que é bem dividido, bem dividido, talvez até pendendo um pouquinho mais para o orientador do que para o aluno. E um aluno fraco [...], eu diria que 80% é mérito do orientador. Então depende um pouco da qualidade do aluno ou da aluna (Mario Engler, docente e coordenador do programa de Mestrado Profissional).

Do ponto de vista do docente, portanto, o que se extrai como boa prática é a tentativa de identificar onde cada orientando se encaixa na curva de distribuição dos alunos, planejando e adaptando o processo de orientação para aquele caso específico.

De um ponto de vista institucional, pode-se dizer que os casos bem-sucedidos devem ser atribuídos tanto ao trabalho do orientador quanto ao esforço do aluno, sendo uma boa prática a tentativa de desenvolver um *ethos* que transmita a ideia de que o rigor no trabalho de pesquisa é relevante:

> Como toda experiência institucional, penso que o sucesso e o fracasso são coletivos. E o elemento fundamental [...] é a criação de um *ethos*, a ideia de que o rigor importa. [...]. O que importa é o texto, não o ego de pessoas individuais. O texto [de pesquisa] precisa ser bom (André Corrêa).

Quanto ao papel da especialidade para o sucesso das orientações, também houve respostas variadas. Houve, por um lado, quem dissesse que a especialidade faz toda a diferença e que prefere orientar (ou apenas orienta) alunos que se encaixem em sua linha de pesquisa, pois assim a qualidade dos aportes do orientador estaria assegurada. Houve, por outro lado, quem ressaltasse que a especialidade ajuda, mas não é um limitador. E houve, por fim, quem a julgasse secundária, apontando

vantagens de um olhar externo e argumentando que há outras maneiras de contornar a questão da especialidade (por meio de um bom uso das bancas de qualificação ou da busca por outros interlocutores, por exemplo):

> Sem dúvida [que a especialidade faz diferença], porque aí você pode contribuir mais, você tem mais reflexão sobre o tema. [...] [Quando ocorre de orientar um tema que nunca estudei], minha orientação é muito mais formal, e aí vou ter que contar com apoio na banca de qualificação, de algum professor que seja mais próximo da área. Então, sem dúvida nenhuma que faz diferença (Tathiane Piscitelli).

> Expertise sempre ajuda, se é da sua área, mas não acho que é um limitador. [...]. Quando é da minha área específica, a chance de aportar um pouco mais em relação à parte do conteúdo é maior, você está mais familiarizado para trazer contrapontos, alguma contribuição. [...]. [Contudo,] ninguém conhece mais da área do que o orientando que escolhe o tema. Então, não tenho essa pretensão conteudista, a ponto de dizer que preciso saber tudo de um tema para conseguir orientar bem. Não acho que essa seja uma premissa (Daniela Gabbay).

> Quase nunca orientei um trabalho que eu sabia do que a pessoa estava falando. E no geral a gente fazia uma repartição de trabalho: a pessoa tem o domínio e expertise do assunto, da relevância do problema, das possibilidades de busca de fonte, e eu sou o metodólogo. Para o MP, isso se provou perfeito, mas às vezes funciona até na graduação. As melhores experiências de orientação que eu tive, eu não sabia exatamente do tema. [...]. Eu não vou falar se está certo ou se está errado, se é uma boa tese previdenciária ou se não é. Isso a gente vai descobrir na qualificação com a banca, a pessoa vai ter que procurar outros interlocutores. Mas quem está ali, [a pessoa com] que ela pode contar dia e noite? O metodólogo. [...]. Ao ser razoavelmente "estrangeiro", eu consigo fazer o teste de clareza da ideia em primeira mão. E eu aprendo muito, o que é incrível. [...] (Rubens Glezer).

O alinhamento de especialidade entre o orientador e o tema pesquisado, portanto, pode ser uma boa prática, mas não é uma condição necessária para uma orientação de sucesso. Nos casos em que o tema estudado pelo orientando esteja um pouco distante da especialidade do orientador, recomendam-se, como boas práticas, um uso estratégico da banca de qualificação, a construção de pontes com interlocutores especialistas, e a divisão clara de papéis entre orientador (que atuará mais como um metodólogo e como um leitor externo) e orientando (que terá uma responsabilidade maior na cobertura da literatura especializada).

Perguntados especificamente acerca dos dois fatores que consideram essenciais para uma orientação bem-sucedida, os entrevistados deram respostas

bastante variadas, não havendo consenso a respeito. Alguns pontos já destacados em outras seções voltaram à tona, como a qualidade do orientando (aí incluída sua capacidade de escrita), a disponibilidade dos orientadores, o engajamento e a responsividade de ambas as partes, um alinhamento entre a especialidade do orientador e o tema estudado pelo orientando, o estabelecimento de uma divisão clara de responsabilidades entre as partes, a disposição para ouvir e a humildade para lidar bem com o erro e com a necessidade de fazer alterações no trabalho etc.

4.4. Possíveis mudanças no processo de orientação

Nesta última subseção, propõe-se um exercício prospectivo baseado na seguinte pergunta: se você pudesse mudar algo no processo de orientação, seja no nível institucional ou mesmo no nível regulatório, o que você mudaria?[19]

O exercício pressupõe que as experiências de orientação são influenciadas e conformadas pelo arcabouço institucional e regulatório em que estão inseridas. Com efeito, as regras de uma determinada instituição, assim como aquelas estabelecidas por órgãos governamentais têm impacto significativo no processo, bastando pensar nos prazos estabelecidos, nas exigências de cursar determinado número de disciplinas, no formato do texto esperado para cada programa (teses, dissertações e monografias, por exemplo), a existência e o formato da banca de qualificação etc. Assim sendo, torna-se interessante pensar como eventuais mudanças nas regras poderiam ter um impacto positivo nos processos de orientação.

Perguntados a respeito, os entrevistados mencionaram algumas mudanças na forma e nas etapas do processo. Entre elas, destacam-se: a possibilidade de trabalhos de conclusão serem mais curtos, com prazo também menor; a eliminação da etapa de projeto de pesquisa; a possibilidade de trabalhos coletivos (em duplas) e de coorientações; a antecipação da banca de qualificação (ou a criação de uma "qualificação prévia"), acompanhada da substituição da banca final pela submissão do trabalho a pareceres:

[19] Pergunta 13 do roteiro semiestruturado, disponível no "Anexo I" deste texto.

Eu tenho uma intuição: no fundo, os trabalhos têm que ser muito mais curtos (os alunos deveriam fazer textos de 25 páginas no máximo) [...]. E o prazo para fazer isso também deveria ser menor. Por quê? Porque a pessoa nunca fez um trabalho diferente, de uma forma diferente, e o mestrado serve para tirá-la também daquela zona de conforto, do trabalho do dia a dia. [...] Para isso, tem que ser algo mais focado, bem focado – no tempo e no tamanho. Se o aluno conseguir fazer um artigo bem-feito, ainda que em conjunto, ainda que [sobre] um tema [...] que tenha sido dado pelo orientador, acho que essa experiência seria rica para ele, bastante rica. Vou ser bem sincero: sou totalmente contra exigir projeto para entrar em mestrado. Isso é para doutorado e mesmo assim dá problema. Acho que isso atrapalha demais. Acho que o que temos que fazer é propiciar uma experiência que o aluno não teve e que possa resultar bem. [Atualmente] os trabalhos não estão resultando bem. Aquele que quer o título finge que o trabalho saiu bem, mas ele sabe que não [...]. Minhas apostas seriam essas: eliminar projeto, o programa que manda [acerca dos temas], [pode] fazer em conjunto e é um texto de 25 páginas. [...] [Atualmente] estamos querendo reproduzir no MP um modelo que dá certo no doutorado acadêmico em filosofia, em ciências políticas e sociais, não dá certo no mestrado profissional em direito. Não dá certo. Então, eu preferia dar para o aluno uma experiência que fosse realmente diferente (Carlos Ari Sundfeld).

[O que eu faria?] Incentivar mais coorientações, trabalhos mais coletivos. Tal como está hoje, acho que é bastante interessante. A gente vem testando, tem funcionado. Acho que estar sempre aberto a esses espaços e construções mais coletivas (Daniela Gabbay).

Olhando para a realidade da FGV, eu acho que a nossa qualificação é muito tardia, ela deveria ser antes. Ela deveria ser uma qualificação nos moldes que é na São Francisco (de uma qualificação de um projeto). Ainda que a gente possa ter depois essa qualificação que a gente tem (em que o trabalho está pronto!). [...] Porque muitas vezes a reprovação acaba sendo interessante, necessária para a pessoa dar o rumo adequado ao trabalho. E se essa qualificação fosse antes, em um momento em que o trabalho já está estruturado (você já tem dois capítulos escritos, por exemplo, além de um projeto bem estruturado), você evitaria esse estresse no final. Porque também acontece muito de o orientando desaparecer e chegar só para conversar com você no momento da qualificação, ou não reagir às provocações. [...]. Então eu faria também a qualificação antes, sem prejuízo de uma "prévia", sei lá como a gente poderia chamar (Tathiane Piscitelli).

Eu mudaria a banca [final]. Eu acho a coisa mais inútil... A gente mudou tanta coisa na FGV, a gente mudou tanta coisa no ensino e a gente está pendurado [nessa ideia de banca]. [A banca] acontece quando o trabalho está pronto: eu chamo um excelente professor para dar dica para um aluno que já entregou trabalho e não aguenta mais olhar para ele. [...] Se eu pudesse mudar a regulação, eu mandaria o trabalho para pareceres. [...]. Eu acho que não diminui a pressão [para o aluno], porque é muito mais fácil você reprovar sem estar olhando para o candidato [e

> para toda sua família] ali atrás. Então eu não acho que diminuiria a pressão. Mas vamos dizer que diminuísse, eu compensaria com seminários para o aluno produzir. Na Alemanha é assim – tanto no mestrado (LLM) [...], como no doutorado. No doutorado são dois pareceres sobre o trabalho, e um prazo para a pessoa ajustar. E o parecer já dá como aprovado ou não. O trabalho é depositado depois dos pareceres e só se recebe o título de doutor quem recebe uma carta de uma editora aceitando para publicação [...]. Não precisamos fazer isso, mas eu acabaria com a banca (Heloisa Estellita).

Essa última sugestão referente à banca (especialmente a da instituição de uma banca prévia) pode se mostrar uma boa prática, tendo em vista os relatos obtidos acerca do impacto da banca de qualificação no processo de pesquisa – não só por parte de orientadores, mas também por parte de orientandos. Com efeito, uma das alunas entrevistadas apontou a banca de qualificação como um ponto de virada em seu trabalho, tendo importância fundamental para o sucesso de sua pesquisa:

> A guinada de chave, o momento que virou meu trabalho, que foi muito bacana, foi a banca de qualificação. Na banca de qualificação, eu consegui discutir, foi aquele momento em que consegui discutir o trabalho tanto com minha orientadora, quanto com a segunda professora – que no meu caso, minha orientadora escolheu muito bem [...]. Aquilo lá foi a virada do meu trabalho. Se você pega meu trabalho da banca de qualificação para o trabalho que foi apresentado, é outro trabalho. Foi realmente um momento de virada. [...] A banca de qualificação fez a diferença para mim. A banca de qualificação com pessoas capazes, com pessoas que conheciam o assunto, fez com que isso fosse possível (Andrea Bucharles).

Do ponto de vista da sobrecarga de trabalho a que estão submetidos alguns orientadores, foram mencionadas algumas mudanças que poderiam aprimorar a qualidade da orientação. Mencionou-se, por exemplo, a possibilidade de criação de um limite para participação em bancas e que fosse feito um controle mais público dessas participações:

> O impacto disso sobre a orientação é indireto, mas eu definiria uma quantidade de participação em bancas e tornaria esse controle mais centralizado para que algumas pessoas não sejam mais demandadas do que outras para participar de bancas, especialmente de qualificação. Porque eu me sinto constrangido às vezes de chamar as pessoas para participarem em banca, e eu acho que, se as pessoas tivessem um "estoque" que elas tivessem que gastar com participação em banca, isso se resolveria (Osny da Silva Filho).

Também foi mencionada a possibilidade de se repensar o processo de distribuição dos orientandos, dando mais voz aos docentes para que se sintam mais à

vontade para recusar eventuais orientações, visando a uma maior aderência da distribuição dos alunos às linhas de pesquisa do programa. Ainda quanto às orientações, foi aventada a possibilidade de uma diminuição no limite de orientações por professor, havendo quem julgue elevado o teto regulatório de 8 orientandos de pós e 2 de graduação. Também foi mencionada a possibilidade de desengessar e tornar menos formal o processo e as etapas de orientação: ainda que possam ter um papel importante no sentido de manter aluno e docente envolvidos, o excesso de tarefas burocráticas (como preenchimento de muitos formulários, necessidade de se manifestar também pelo *e-class* etc.) foi mencionado como algo prejudicial à orientação.

De um ponto de vista de iniciativas institucionais, foram feitas sugestões voltadas a remediar alguns dos problemas diagnosticados nos processos de orientação, relacionados sobretudo às dificuldades dos alunos com a escrita e com a internalização de técnicas de metodologia necessárias a uma boa pesquisa. Nesse sentido, foram sugeridas: a criação de um seminário chamado "como eu pesquiso e escrevo?", a ser ministrado por professores; a instituição de um curso de metodologia presencial; a criação de laboratórios de redação, de pesquisa em jurisprudência e de entrevistas, a depender das demandas de alunos.

> Acho que é uma coisa que a FGV poderia fazer no geral, e que a Universidade de Berlin-Humbolt faz: eles fazem um seminário de "como eu pesquiso e escrevo?". Os professores vão lá e falam como eles escrevem e pesquisam (Heloisa Estellita).

> Técnicas básicas de pesquisa. A gente tem que ter certeza de que os alunos dominam essas técnicas. E com o curso online eu tenho percebido que o domínio está desigual. [...] O curso de metodologia [presencial] é uma boa prática (Osny da Silva Filho).

> Pensar em laboratórios... laboratório de redação, laboratório de pesquisa de jurisprudência, laboratório de entrevista, quer dizer, de acordo com a demanda dos trabalhos, vão surgir esses laboratórios. Por demanda, um grupo de alunos interessados em realizar entrevista vai pegar sua pipeta, seu componente químico e vai fazer experimento naquele laboratório. Primeiro, vai ter uma aula sobre como fazer e depois vai ter toda uma discussão entre os pares para modelar a entrevista, por exemplo, e depois a aplicação da entrevista. Então, eu acho que o curso de metodologia super atende, mas quando o aluno tem [uma demanda] mais específica (estudo de caso, jurisprudência), eu acho que esse trabalho de acompanhamento é importante. Veja, não é aula. É laboratório: a pessoa colocar o avental e experimentar (Juliana Palma).

Ainda de um ponto de vista institucional, foi mencionada a necessidade de se aprimorar o sistema de comunicação interna do programa, tanto entre orientadores (que atualmente muitas vezes trabalham de forma isolada), quanto entre orientadores e orientandos (que muitas vezes têm de utilizar softwares externos para suprir as demandas de comunicação):

> Parte dos problemas institucionais que a gente tem hoje tem a ver com o fato de que a gente está muito isolado. E acho que tem a ver com a dinâmica do mundo, o tipo de funcionamento do mundo do trabalho hoje. [...]. Essas orientações, quando elas são um pouco mais compartilhadas, eu acho ótimo. Uma das coisas mais legais do processo de orientação é a banca de qualificação, todo mundo diz isso. Porque é um dos poucos momentos em que a gente consegue discutir de maneira livre, sem a pressão da aprovação [...]. Em regra, é um momento sempre muito bom. [...]. Se tem algo a mudar, tem a ver com esses encontros. Tem a ver com esses espaços de discussão, de estar junto mesmo, de presença (André Corrêa).

> Eu também acho que pode ser importante termos uma troca entre orientadores. [...]. Um encontro com uma pauta já bem definida, com ponto de partida, ponto de chegada, o que se pretende trabalhar, compartilhar experiências, eu acho que pode dar super certo. Não precisa ser algo recorrente, mas uma vez por semestre seria muito legal. [...] Para falarmos sobre orientação... E a proposta é essa, não para lavar roupa suja. [...]. A ideia é compartilhar experiências: “tive esse problema e pensei em resolver dessa forma”. Compartilha e debate. Isso é muito produtivo (Juliana Palma).

> Uma coisa que eu acho que resolveria muitos problemas [...] seria um mecanismo de comunicação, que a gente não tem. Eu ter que fazer uma página própria [fora do sistema da FGV] é inacreditável. [...]. Não tem um sistema de comunicação interna [eficiente]. E aí eu acho que é uma falha da escola mesmo, porque o Teams permitiria isso. [...] É a escola que tinha que resolver isso, um monte desses problemas (inclusive os grupos com orientandos). Por que eu quero reunir todo mundo no mesmo lugar? Por que eu não fico com mensagens diretas? Porque eu quero que eles aproveitem, eu não quero ter que falar dez vezes a mesma coisa. Essa é a utilidade [de um bom sistema de comunicação interna] (Heloisa Estellita).

Pensando no médio e longo prazo e no aproveitamento das pessoas que passam pela instituição, foi também sugerido o envolvimento dos alunos dos programas acadêmicos no processo de orientação profissional, além da criação de um programa de retenção de talentos. Esse ponto foi ressaltado tanto por docentes quanto por alunos:

Nós temos muitos mestrandos e doutorandos acadêmicos que remuneradamente poderiam fazer esse trabalho [de um revisor], que seria uma espécie de "coaching" dos alunos. Isso é delegar a orientação? Não acho que seja. Esses seriam facilitadores: primeiro, para compreender as demandas dos orientandos; segundo, para satisfazer um pouco algumas angústias, inquietudes que possam vir; [terceiro,] para tornar o momento do diálogo com o orientador muito mais proveitoso. Então, do mesmo modo que nós tínhamos, por exemplo, os assistentes de pesquisa, os monitores das disciplinas, a gente pode pensar também nisso. Aproveitar essa massa que a gente tem na FGV, sedenta por ter oportunidade acadêmica, para justamente cumprir esse papel de auxiliar nessa condução, mas sem tomar o lugar do orientador. Seria complexo, difícil, mas se a gente criar o modelo adequado, funciona. O que pode ser um modelo adequado, por exemplo? Um modelo que estabelecesse cerca de três, quatro encontros ao longo do semestre. [...] E essa pessoa ser de confiança também do orientador. Então, no final do dia, você ganha um *feedback* não só do aluno, mas também desse mestrando qualificado. [...]. Até porque o orientador fica muito sozinho, ou então de repente não gosta muito do orientando, eventualmente você tem uma visão enviesada [...] e você não tem muita ideia do sofrimento, das dificuldades dele. [...]. Eu faria uma coisa institucionalizada, envolvendo o mestrado acadêmico, porque são pessoas vocacionadas para a área acadêmica e teriam muito a contribuir (Juliana Palma).

Os programas de pós-graduação às vezes são grandes celeiros de craques, de talentos, de pessoas maravilhosas. A gente não tem um programa de retenção de talentos ou de direcionamento [...]. A gente [tinha que] ter um processo de iniciação dessas pessoas na docência, ou [de retenção] em nossa instituição como pesquisadores, pesquisadoras [...]. Isso é o que mais me dói. Às vezes passa gente muito boa [...]. Eu gostaria de ser capaz de organizar um espaço em que eu tenho todos esses meus orientandos, de iniciação, TCC, de mestrado, eventualmente de doutorado, e a gente vai ter uma roda ou algum tipo de dinâmica em que eles vão estar falando da pesquisa deles. Elas não precisam ser sobre o mesmo tema, mas tem um aprendizado, e eles serem capazes de dar uma dica, por terem um olhar externo, para esse processo de interiorização e de formar uma certa rede. [...]. A gente pensar uma rede, pensando em um nível mais institucional... Os meus orientandos todos passam por um certo modo de pensar, de produzir, e eu perco totalmente a minha responsabilidade e o meu contato com eles quando acaba [...]. Eu gostaria que tivesse algum tipo de permanência. [...] Porque eu sinto isso: cada nova orientação, eu começo do zero. E depois que acabou eu perdi. É pouco que o produto de tanto esforço (você tira a pessoa do mercado de trabalho por 3 anos praticamente, aliena ela de uma série de relações, a gente pega professores altamente qualificados, que não estão produzindo, não estão em congressos internacionais, que não estão dando consultoria para órgão público)... Você alienou essas pessoas dessa utilidade direta de mercado ou de relacionamentos em um sentido mais amplo, e o produto ser só a dissertação?

> Só a monografia? É pouco. Porque surgiu muito mais coisa. E todo esse potencial morre. Então, eu acho que eu mudaria isso (Rubens Glezer).

> A maior dificuldade que eu enfrentei consistiu na pesquisa para o trabalho de conclusão. Talvez o fato de eu estar afastado da academia por tantos anos tenha dificultado um pouco. A matéria "Pesquisa Jurídica Profissional" foi oferecida no segundo bimestre, ainda no primeiro semestre de 2018, muito distante do momento em que comecei a pesquisar de fato para o trabalho de conclusão (no final de 2019), o que não foi muito eficiente para mim. A ajuda do orientador foi fundamental, enviando inclusive textos chave para o meu TC. [...]. *No entanto, senti falta de acompanhamento durante a pesquisa, talvez possa fazer sentido oferecer uma rede de apoio para os alunos que estiverem pesquisando, uma rede formada por alguns professores ou monitores, ex-alunos ou até mesmo alunos da pós-graduação acadêmica, criando um canal de comunicação entre o mestrado profissional e o acadêmico? Exemplo concreto: ao pesquisar o conceito de compensação no direito civil, o aluno pode acessar a "rede" e discutir quais os principais autores, quais os textos mais relevantes no Brasil, as diversas correntes doutrinárias etc. Uma rede para trocar informações* (Comentário anônimo, banco da FGV, itálico acrescentado).

Como se nota, foram várias as sugestões dadas e, como elas são variadas e não foram implementadas, não se pode dizer em que medida seriam de fato bem-sucedidas. O que se pode extrair de boa prática desta subseção é a adoção de uma postura aberta ao experimentalismo e à escuta dos atores envolvidos no processo (discentes, docentes e coordenadores), fomentando um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para fazer não só elogios, mas críticas e sugestões construtivas.

Houve, no entanto, um ponto relativamente consensual entre os entrevistados: o reconhecimento de que é preciso criar um *ethos* institucional que valoriza o rigor, devendo as instituições, quando necessário, recorrer à reprovação de trabalhos que não atingem um grau minimamente satisfatório de qualidade acadêmica. Reprovações e evasões, ainda que sejam um remédio amargo, não são necessariamente um mau sinal, podendo indicar que um programa é exigente, que mantém um *ethos* de rigor e que não adotará uma postura condescendente de aprovar trabalhos aquém do esperado. Em um passado recente, a regulação criava um incentivo para que as instituições conferissem títulos a seus alunos independentemente da qualidade dos trabalhos apresentados, uma vez que a taxa de reprovação contribuía para uma avaliação negativa dos programas. Reconhecendo que se tratava de um mau incentivo, sobretudo quando se considera o que se sinaliza para a sociedade quando se confere

um título de mestre ou doutor a alguém, a Coordenação de Área da CAPES alterou recentemente esse critério (CAPES, 2021, p. 37).[20]

Por tais razões, uma boa prática regulatória consiste em não avaliar e não penalizar os programas por suas taxas de reprovação e evasão. Essas são situações extremas, não desejadas por nenhuma das partes. Às instituições de ensino, caberá a responsabilidade de criar mecanismos que possibilitem que seus alunos apresentem trabalhos de qualidade minimamente satisfatória – seja ao permitir que o aluno termine apenas os créditos e volte posteriormente, com mais maturidade e tempo, para realizar o trabalho de pesquisa, seja concedendo ao aluno prorrogações de prazo em casos em que isso se justifique. De todo modo, é das instituições a responsabilidade pela dosimetria do remédio amargo – mas profilático – da reprovação.

5. CONCLUSÃO – QUADRO SINTÉTICO DE BOAS PRÁTICAS

Como visto nas seções introdutórias, embora orientar seja uma das funções que se espera de quem ingressa na carreira acadêmica, há poucos materiais (como artigos, livros e guias) a respeito de como bem conduzir orientações acadêmicas. A fim de dar um primeiro passo no preenchimento dessa lacuna, este relatório debruçou-se sobre processos de orientação mal e bem-sucedidos, buscando, por meio de entrevistas, identificar práticas de excelência que possam servir de referência para orientadores e alunos.

Em um esforço de síntese conclusiva, apresenta-se abaixo uma lista de boas práticas de orientação elaborada com base nas entrevistas e relatos que foram apresentados na seção 4 deste texto. Conquanto os entrevistados sejam todos ligados à Fundação Getulio Vargas, espera-se que os resultados possam ser úteis para docentes e alunos de outros programas e instituições, além de fomentar outras pesquisas a respeito do tema.

[20] Atualmente, avalia-se a proporção de discentes titulados por docente: segundo a nova Ficha de Avaliação, considera-se "muito bom" o programa que apresente a média anual de 1,2 discentes titulados por docente permanente (CAPES, 2021, p. 97 e 112).

BOAS PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO E PESQUISA

a. Boas práticas para uma boa pesquisa

- Elementos formais: questão bem-posta, tema bem delimitado, problema de pesquisa relevante, solidez metodológica.
- Elementos disposicionais: dedicação para buscar literatura por parte do aluno, disposição de ambas as partes para manter um contato regular.
- Elementos de conteúdo: informações novas, suscitar reflexão, senso de utilidade.
- Elementos textuais: coesão e encadeamento textuais, explicitação e reiteração do percurso de pesquisa e concisão.
- Elementos contextuais: ter sensibilidade às exigências do nível de pesquisa (mestrado ou doutorado) e do tipo de programa (profissional ou acadêmico).

b. Boas práticas de orientação – para orientadores

- Comunicar claramente suas expectativas. E, mais especificamente:
    - Deixar claro, no início do processo, quais as obrigações do orientando e quais as do orientador.
    - Estabelecer um cronograma de entregas parciais quando isso não for feito institucionalmente.
    - Deixar claro para o orientando de quem é a responsabilidade pela gestão do tempo e dos prazos relacionados à pesquisa.

- Evitar postura distante, mostrando-se presente ao longo do processo de orientação. E, mais especificamente:
    - Mostrar disposição para ouvir o aluno, sanando dúvidas e anseios acerca do processo de pesquisa.
    - Ler o trabalho do orientando e procurar dar sugestões construtivas.
    - Indicar leituras de textos e artigos.

- Explicitar quais são os repositórios e mecanismos de buscas de referências bibliográficas.
- Manter um controle das interações, evitando longos períodos sem qualquer comunicação.
- Mostrar-se aberto à cobrança de resposta por parte dos orientandos.

- Evitar assumir o papel de revisor linguístico do trabalho. E, mais especificamente:
  - Exigir que o aluno entregue apenas textos revisados, e, nos casos mais extremos, sugerir a contratação de um revisor profissional.
  - Propor atividades que explicitem as características da escrita acadêmica.
  - Mostrar bons e maus exemplos de escrita acadêmica.
  - Deixar claro o formato de um trabalho de pós (em comparação ao de um livro) e mostrar como isso deve se refletir na elaboração de um sumário.

- Manter o aluno engajado no processo e envolvido nas atividades de pesquisa. E, mais especificamente:
  - Atuar em conjunto com outros orientadores de sua linha, promovendo iniciativas voltadas a aprimorar o processo de orientação.
  - Envolver o orientando em atividades que possam lhe incutir o *ethos* do bom pesquisador, como grupos de estudo institucionais e outras atividades ligadas à pesquisa.
  - Mostrar-se aberto a redigir textos em coautoria com orientandos.
  - Mostrar bons exemplos de pesquisas realizadas no programa.
  - Incutir no orientando uma visão de longo prazo, voltada a pensar no desenvolvimento de uma agenda própria de pesquisa.
  - Promover reuniões e *feedbacks* coletivos.

- Mostrar-se aberto à chave de leitura proposta pelo orientando.

- Tentar identificar, no início, o tipo de aluno com que está lidando (na média, acima ou abaixo dela) e adaptar o processo de orientação de acordo com as necessidades específicas do aluno.
- Criar estratégias para lidar com os casos em que não é especialista no tema do aluno, usando a banca de qualificação estrategicamente e criando pontes com outros interlocutores.

c. Boas práticas de orientação – para orientandos

- No início do processo:
    - Propor um tema sobre o qual já tenha uma reflexão minimamente estruturada.
    - Evitar temas que possam suscitar conflitos de interesse.
    - Pesquisar e procurar se inteirar da bibliografia de referência acerca do tema de pesquisa.

- Ao longo do processo:
    - Mostrar disposição, dedicação e seriedade, evitando uma atitude casual e desleixada.
    - Esforçar-se para mostrar evolução de uma etapa a outra.
    - Entregar apenas textos revisados.
    - Seguir as instruções do orientador, mostrando-se aberto e flexível para adotar suas sugestões, ainda que isso implique concessões.
    - Procurar o orientador com certa frequência, evitando postergar interações e entregas.
    - Apresentar versões parciais do trabalho ao orientador.
    - Gerir bem o tempo e não subestimar o trabalho de pesquisa.

d. Boas práticas de orientação – para programas de pós-graduação

- Estabelecer mecanismos institucionais de remediação e intermediação de potenciais conflitos.

    - Dar recados mais duros aos orientandos, evitando o desgaste da relação orientador-aluno.
- Estabelecer um cronograma institucional de entregas e de etapas de conclusão da pesquisa.
    - Acompanhar as orientações.
    - Atuar em conjunto com orientadores.
- Propor soluções institucionais para problemas gerais e recorrentes – como oficinas de escrita acadêmica e de metodologia de pesquisa.
- Criar ambientes institucionais em que os alunos têm de apresentar produtos parciais de suas pesquisas.
- Desenvolver um *ethos* de que o rigor importa, transmitindo-o aos ingressantes.
    - Não adotar atitude condescendente com trabalhos que não atingem o mínimo esperado.
- Adotar uma postura aberta ao experimentalismo e à escuta dos atores envolvidos no processo de orientação.

e. Boas práticas de orientação – para reguladores

- Não avaliar os programas de pós-graduação com base em suas taxas de evasão e de reprovação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. **The Practice of Social Research**. 15th ed. Boston: Cengage, 2021.

BAZRAFKAN, L. *et al.* The journey of thesis supervisors from novice to expert: a grounded theory study. **BMC Medical Education**, v. 19, n. 320, 2019, p. 1-12.

CANE, P.; KRITZER, H. (orgs.). **The Oxford Handbook of Empirical Legal Research**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPRERIOR (CAPES). **Relatório de Avaliação**: Direito. Avaliação Quadrienal. Brasília, DF: 2021.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

ENGLER P. J., Mario. Pesquisa Jurídica no Mestrado Profissional. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2018.

FABIANI, E. R.; TORMIN, M. M. Não fale do Elon Musk! A pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, v. 19, p. 1-27, 2023.

FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R. M. R. (coords.). **Metodologia da Pesquisa em Direito**: Técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In:* Poupart *et. al.* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 215-53.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A Modern Dictionary of Sociology.** New York: Barnes and Noble Books, 1969.

ANEXO I – FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS

PARA ORIENTADOR	**PARA ORIENTADO / ORIENTANDO**
1. Em primeiro lugar, gostaríamos de saber um pouco sobre sua atuação como orientador(a) e pesquisador(a). Em sua visão, o que é uma boa pesquisa?	**1.** Em primeiro lugar, gostaríamos de saber um pouco sobre sua experiência como orientado / orientando. Em sua visão, o que é uma boa pesquisa?
2. Nas vezes em que você foi orientado(a), como você descreveria a experiência? Diria que aprendeu algo, seja como exemplo ou como contraexemplo?	**2.** Nas vezes em que você foi orientado(a), como você descreveria a experiência? Diria que aprendeu algo, seja como exemplo ou como contraexemplo?
3. Houve algum processo de orientação pelo qual você passou (seja na condição de orientador, seja na de orientado) que considera não ter sido bem-sucedido? Se sim, ele lhe serviu de aprendizado de algum modo?	**3.** Você teve contato (por ex., por meio de experiência própria ou pelo relato de um colega) com algum processo de orientação que não foi bem-sucedido? Se sim, diria que ele lhe serviu de aprendizado de algum modo?
4. Dentre as orientações que você conduziu e com base nas conversas que teve com outros orientadores, diria ser possível identificar dificuldades recorrentes? Se sim, quais? Você já tem um procedimento para contorná-las?	**4.** Dentre as orientações de que você participou e com base nas conversas que teve com outros orientandos, diria ser possível identificar dificuldades recorrentes? Se sim, quais? Você diria que os orientadores costumam ter um procedimento para contorná-las?
5. O que você espera de um orientando e do processo de orientação?	**5.** O que você espera de um(a) orientador(a) e do processo de orientação?

6. Você diria que há um descompasso entre expectativas de um orientador e de um orientando -- no sentido de que o orientando espera do orientador um papel que este não necessariamente se atribui, e vice-versa?	**6.** Você diria que há um descompasso entre expectativas de um orientador e de um orientando -- no sentido de que o orientando espera do orientador um papel que este não necessariamente se atribui, e vice-versa?
7. Você utiliza algum método ou procedimento padrão aplicável a todos seus orientandos? Há um modo específico com que conduz o processo ou considera ser mais efetivo deixá-lo transcorrer mais livremente, deixando que o orientando dite o ritmo?	**7.** Em sua experiência como orientando, diria que o processo tem mais chances de sucesso se transcorrer mais livremente ou quando o orientador conduz o processo mais de perto?
8. Você tem alguma estratégia específica para "engajar" o orientando, uma pessoa que geralmente (ao menos no caso do MP) costuma estar muito ocupada com tarefas profissionais, tendo pouco tempo para se dedicar exclusivamente à pesquisa?	**8.** Enquanto orientando, que estratégias você adotava para conciliar as demandas profissionais com as demandas de dedicação à pesquisa? Você diria que as demandas profissionais acabam impactando negativamente a pesquisa?
9. Você tem a prática de dar *feedbacks* regulares a seus orientandos? Se sim, com que frequência? Como o faz? Você diria que os *feedbacks* são efetivos, no sentido de produzir o resultado que você almeja enquanto orientador(a)? Diria ser necessária alguma mudança no modo como orientador e orientando se comunicam?	**9.** Nos processos de orientação por que você passou, o orientador tinha a prática de dar *feedbacks* regulares? Se sim, você diria que os *feedbacks* foram efetivos, no sentido de realmente terem lhe ajudado? Diria ser necessária alguma mudança no modo como orientador e orientando se comunicam?

10. Nos casos mais bem-sucedidos de orientação (seja sua, seja de colegas), você atribuiria parte significativa da responsabilidade ao orientador ou diria que, nesses casos, o resultado se explica mais pela qualidade do trabalho individual do orientando (independentemente de quem o orienta)?	**10.** Nos casos mais bem-sucedidos de orientação (seja sua, seja de colegas), você atribuiria parte significativa da responsabilidade ao orientador ou diria que, nesses casos, o resultado se explica mais pela qualidade do trabalho individual do orientando (independentemente de quem o orienta)?
11. Na sua experiência, o fato de o orientando estudar um tópico de sua área de especialidade tem impacto significativo na qualidade final do trabalho de pesquisa? Ou considera que a habilidade de orientar um trabalho não está necessariamente ligada à expertise técnico-jurídica, mas a outros tipos de habilidades do(a) orientador(a)?	**11.** Na sua experiência, o fato de o orientador ser especialista na área do tópico que o orientando pretende pesquisar tem impacto significativo na qualidade final da pesquisa? Ou considera que a habilidade de orientar um trabalho não está necessariamente ligada à expertise técnico-jurídica, mas a outros tipos de habilidades do(a) orientador(a)?
12. Com base em sua experiência, se tivesse de apontar dois fatores fundamentais para uma orientação de sucesso, quais escolheria?	**12.** Com base em sua experiência e no que ouviu de colegas, se tivesse de apontar dois fatores fundamentais para uma orientação de sucesso, quais escolheria?
13. Se você pudesse mudar algo no modo como os processos de orientação são conduzidos atualmente, você mudaria algo? Se sim, o quê?	**13.** Se você pudesse mudar algo no modo como os processos de orientação são conduzidos atualmente, você mudaria algo? Se sim, o quê?