

# FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE ORIENTADORES NEÓFITOS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA DISPOSICIONAL

*EDUCATION AND ACTIONS OF NEOPHYTE SUPERVISORS IN SCIENCE EDUCATION: A DISPOSITIONAL SOCIOLOGICAL INVESTIGATION*

*FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN NEÓFITOS EN EDUCACIÓN CIENTÍFICA: UNA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA DISPOSICIONAL*

**LUCIANA MASSI**

Doutora em Ensino de Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara – SP

[luciana.massi@unesp.br](mailto:luciana.massi@unesp.br)

Recebido em: 16/03/2022

Aceito em: 19/08/2022

Publicado em: 19/12/2022

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo compreender a formação e a atuação dos orientadores neófitos em Educação em Ciências por meio de suas disposições. Embora fundamentais para a pesquisa, os orientadores são pouco estudados e seu trabalho tende a ser visto como individual e artesanal. Faltam interpretações teóricas que permitam compreender esses processos e apostamos que as disposições, noções propostas por Bernard Lahire, são capazes de contribuir nesse sentido. Analisamos as disposições de três orientadores neófitos da área de Educação em Ciências, identificamos e discutimos aquelas que se relacionam mais diretamente ao seu trabalho como orientador revelando relações entre suas trajetórias pessoais e acadêmicas e sua atuação como orientadores por meio da análise disposicional. Dialogamos com a escassa literatura sobre o tema apontando para a originalidade que a disposição promove ao entender a formação para a orientação como fruto de uma trajetória cujo início é muito anterior ao ingresso na universidade.

**Palavras-chave:** Orientador de pesquisas. Formação e atuação do orientador. Sociologia disposicional.

## **Abstract**

Considering the importance of the supervisor as the main reference in the education of new researchers and leading of investigations, this paper aims to understand the education and acting of the supervisors through their dispositions. There is a lack of theoretical interpretations that allow us to understand these processes. We believe that the dispositions, concepts proposed by Bernard Lahire, can contribute to this sense. We analyse the dispositions of three neophyte supervisors around Science Education, identify and discuss those that relate most directly to their work as supervisors revealing relationships between their personal and academic trajectories and their role as supervisor through dispositional analysis. We

dialogue with the scarce literature on the theme pointing to the originality that the disposition promotes by understanding the education for orientation as the result of a trajectory that began much earlier than entering university.

**Keywords:** Research supervisor. Research pedagogy and actions. Dispositional sociology.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender la formación y el desempeño de los directores neófitos en la educación científica a través de sus disposiciones. Aunque fundamentales para la investigación, los directores están poco estudiados y su trabajo es generalmente considerado individual y artesanal. Faltan interpretaciones teóricas que nos permitan comprender estos procesos y apostamos que las disposiciones, concepciones propuestas por Bernard Lahire, son capaces de contribuir en este sentido. Analizamos las disposiciones de tres directores neófitos en el área de Educación en Ciencias, identificamos y discutimos aquellos que están más directamente relacionados con su trabajo como directores, revelando relaciones entre sus trayectorias personales y académicas y su desempeño como directores a través del análisis disposicional. Dialogamos con la escasa literatura sobre el tema, señalando la originalidad que promueve la disposición al comprender la capacitación para la orientación como resultado de una trayectoria que comenzó mucho antes de ingresar a la universidad.

**Palabras clave:** Director de investigación. Capacitación y desempeño del asesor. Sociología disposicional.

## 1 Introdução

---

A orientação de pesquisas acadêmicas assume cada vez mais importância em um contexto de altas exigências de produtividade e eficácia na pesquisa (BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010). Casos recentes de doença mental e assédios ganharam destaque e tornaram a vivência da pós-graduação e a relação de orientação objeto de discussão e preocupação na universidade (MORAES, 2017). Embora o tema não seja novo – encontramos um artigo sobre assédio sexual na pós-graduação publicado na década de 90 (LEE, 1998) – a maior visibilidade e divulgação desses casos, possibilitada pelas mídias sociais, amplia a relevância do tema e aponta para a figura central do orientador (MORAES, 2017).

Enquanto na formação de professores a exigência de profissionalização e formação de qualidade é reconhecida e defendida por todos os pesquisadores da área de Educação e Ensino de Ciências, aceitamos tranquilamente o fato de que orientamos pesquisas de diversos níveis – desde graduação até pós-doutorado – sem nunca termos estudado e nos preparado para essa atividade. A formação e atividade do orientador não são objetos de ações formativas, de pesquisa de nenhuma área específica e, geralmente, nem sequer são discutidas na universidade. Subtende-se que o orientador se forma espontaneamente, ao ser orientado durante seu mestrado e doutorado, e que não é necessário uma formação para conduzir alunos de graduação e pós-

graduação no desenvolvimento de pesquisas (BIANCHETTI, 2012; COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

Como sistematizado por Lucídio Bianchetti e seus colaboradores (BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010; ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012), as políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), inicialmente, tinham como objetivo a formação de quadros para as universidades, porém, a partir da década de 90, o modelo norte-americano de pesquisa passou a direcionar a formação do pesquisador para uma sistemática de avaliação e financiamento (MAZZILLI, 2008). Na Europa, o Processo de Bolonha também ampliou as exigências para os professores-pesquisadores-orientadores, quanto à redução dos tempos de formação e estímulo a trabalhos coletivos de pesquisa e orientação (BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010). O novo modelo e as novas tecnologias de informação e comunicação provocaram mudanças no papel dos orientadores em vários países, sintetizadas por Anglat (2011, p. 936):

uma população estudantil mais diversificada sobre os seus antecedentes e interesses; diversos objetivos de carreira dos estudantes; crescente demanda por formas e estruturas flexíveis de formação para a pesquisa, com o uso extensivo de novas tecnologias informação; necessidade de investigação interdisciplinar e trans; pressão para melhorar a taxa de conclusão no tempo definido pelo programa; crescente preocupação com os resultados da pesquisa os estudantes; aumento da carga de trabalho sobre os supervisores.

Dificuldades adicionais foram reportadas recentemente na literatura em função do contexto pandêmico e da exigência do trabalho de orientação online que diminuiu ainda mais o espaço entre as esferas doméstica e profissional (FRAGA *et al.*, 2022).

Enquanto no Brasil existem poucos e dispersos relacionados ao tema, no exterior identificamos mais de 200 trabalhos publicados até 2016 no Portal de Periódicos Capes sobre o tema, que nos permitiram construir 10 categorias temáticas: Ética na condução da pesquisa e no processo desorientação; Escrita científica e discursos da orientação; Gênero e multiculturalismo; Pedagogia da orientação e desenvolvimento profissional dos orientadores; Orientação coletiva; Modelos de orientação; Percepções, experiências, expectativas ou concepções de orientandos e orientadores; Relação e (des)encaixe entre orientador e orientandos; Produtividade e performance acadêmica; Tecnologias na orientação (MASSI; GIORDAN, 2017b). Recentemente foram publicados estudos nacionais focados nas relações discursivas entre orientador e orientando considerando seus perfis sociais e acadêmicos (DANTAS; SANTOS, 2021) e no letramento acadêmico, sendo os orientadores “considerados

mediadores de letramento privilegiados” que envolvem relações de poder e descompasso entre expectativas dos dois papéis envolvidos na relação de orientação (PARIS, 2022). Apesar da diversidade das contribuições dos trabalhos encontrados em nosso levantamento, a maioria dos textos não reflete resultados de pesquisa pautados em referenciais teóricos sobre o processo de formação e atuação dos orientadores e se constitui principalmente em estudos descritivos e artigos de opinião, geralmente fundamentados nas vivências de orientadores experientes. Também é discrepante na literatura a quantidade de estudos sobre a experiência e formação na pós-graduação focados nos estudantes quando comparada aos estudos sobre orientadores (BOGELUND, 2015). Merece destaque o esforço internacional no sentido de construir uma pedagogia da orientação (ZEEGERS; BARRON, 2012; HARRISON; GRANT, 2015; LATEGAN, 2014) que avança em relação à dimensão descritiva presente na maioria dos estudos encontrados.

Nesse sentido, apostamos na perspectiva disposicionalista como capaz de contribuir para o entendimento da formação e atuação dos orientadores fornecendo elementos que podem contribuir para a compreensão da pedagogia da orientação. Neste trabalho, investigamos as disposições de três orientadores neófitos da área de Educação em Ciências buscando identificar suas disposições, entendendo-as como aspectos importantes para compreender sua formação e atuação. Assim, o objetivo deste estudo foi identificar as disposições associadas à orientação de pesquisas acadêmicas, reveladas por meio das trajetórias sociais, formativas e acadêmicas de três orientadores neófitos. Essas disposições contribuem para o apontamento de aspectos relacionados com a formação do orientador e sua atuação na perspectiva de dialogar com a recente produção sobre a pedagogia da orientação. Segundo Amundsen e McAlpine (2009), o tempo de experiência como orientador pode ser classificado considerando os seguintes aspectos: tempo de atuação na universidade; quantidade de mestrados orientados; quantidade de doutorandos orientados e número atual de orientações. Em seu estudo e no nosso, investigamos orientadores que ingressaram na universidade há menos de cinco anos e orientaram menos de três mestrados e nenhum doutorando, o que nos permite classificá-los como neófitos.

## 2 Referencial teórico e metodológico

---

A sociologia disposicionalista desenvolvida por Lahire (2004) explica a incorporação do social no indivíduo a partir da escala do ator, ou seja, a partir das vivências individuais

percebemos as influências multifacetadas e, eventualmente, até contraditórias, que constituem os indivíduos. Ao contrário da noção bourdiana de *habitus* (BOURDIEU, 1983), que supõe maior coerência e homogeneidade, Lahire (2003, 2004, 2012) sugere que o sociólogo concentre seu trabalho na análise das disposições que constituem os *habitus*, pois elas seriam capazes de captar melhor as dissonâncias e pluralidades às quais estamos sujeitos na sociedade contemporânea.

A identificação das disposições se dá por meio da produção dos retratos sociológicos: um dispositivo teórico e metodológico para analisar trajetórias sob uma perspectiva disposicionalista proposta por Lahire (2004). Segundo ele, uma disposição é o resultado de um “trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas.” (LAHIRE, 2004, p. 27). Apostamos que esse referencial teórico-metodológico oferece uma teoria da formação do adulto que pode nos ajudar a compreender melhor processos formativos em uma escala individual. Além dos aspectos apontados ao longo deste texto, a justificativa teórica para adoção deste referencial se sustenta no fato de ela estar sendo adotada recentemente por outros pesquisadores para investigar: a escolha pelo curso de graduação (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010); as disposições de importantes revolucionários (ABRANTES, 2012); as práticas rurais de leitura (MANKE, 2013); a formação do professor (VILLANI; BAROLLI; NASCIMENTO, 2020); e diversos outros temas (VISSER; JUNQUEIRA, 2017). Ao contrário do que encontramos na literatura, em que se supõe que as histórias de outros orientadores seriam uma base para a atuação do orientador, propomos neste texto um diálogo com os propositores da pedagogia da orientação (MCCORMACK; PAMPHILON, 2004; HALSE; MALFROY, 2010) que estão envidando esforços para caracterizar as interfaces educacionais e formativas da orientação considerando seu objeto específico de formação para a pesquisa.

Esta pesquisa parte de um projeto mais amplo que investiga a formação e atuação de orientadores de pesquisas acadêmicas, por meio de dados quantitativos e qualitativos. Representa a continuação de um projeto que, em 2011, preparou 42 mestres da área de Educação em Ciências para orientar trabalhos de especialização na área. Seis anos depois buscamos os dados sobre esses sujeitos e selecionamos para investigação os que concluíram o doutorado, estão contratados permanentemente em universidades públicas e credenciados em programas de pós-graduação e que tenham orientado trabalhos de diferentes naturezas (TCC, especialização, mestrado). Entramos em contato com dois sujeitos, de nomes fictícios Leandro Rodrigues e Hugo Ribeiro. Além de proteger a identidade dos entrevistados, esta pesquisa

adotou outros cuidados éticos tendo sido avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da nossa instituição sob CAAE 82077017.9.0000.5400. A terceira orientadora, de nome fictício Ana Oliveira, que se encaixava no perfil, era a autora da pesquisa, portanto, produzimos um autorretrato sociológico e análise disposicional em primeira pessoa, cientes dos desafios analíticos, porém dispo de um amplo volume de dados. Encontramos na literatura outros exemplos de autoetnografias sobre a formação do orientador de pesquisas acadêmicas (LEMMER, 2016; HENDERSON, 2018).

A proposta de escrever um autorretrato e análise disposicional foi inspirada em Bourdieu (2005) e sua auto-socioanálise. Visando fugir de um subjetivismo exagerado e evitar as impressões pessoais da ilusão biográfica (BOURDIEU, 1996), o material empírico que sustentou essa tarefa foram os textos produzidos anteriormente e os detalhados cadernos de pesquisa que manteve durante meu processo formativo como pesquisadora. Apesar desses cuidados, supomos que Lahire (2004, p. 33) seria totalmente contrário a essa proposta, considerando o que ele sugere quanto à relação entre o entrevistado e o entrevistador na produção de um retrato sociológico:

Um dos implícitos da vida social em uma sociedade com esferas multidiferenciadas é o jogo de mostrar-ocultar (que não é coberto pela oposição privado/público) entre os diferentes cenários e bastidores frequentados, que os autores tentam dominar: controlar o que se diz ou o que se revela de si mesmo a diversas pessoas que frequentamos, em espaços e ocasiões diferentes e sentir-se com o direito (a liberdade) de ocultar um mínimo dessas experiências e confidências sobre a vida... Um dispositivo como o utilizado colocaria em risco estes fatos se fosse aplicado a pessoas próximas. O sociólogo que realiza longas entrevistas é um tipo particular de confidente, aquele que desaparece depois de a confiança ter sido feita.

A perspectiva bourdiana talvez seria mais viável para evitar os riscos apontados por Lahire (2004), no entanto, a análise em conjunto e a relativa proximidade em termos de trajetórias dos entrevistados e da pesquisadora tornaram possíveis atingir os objetivos para os propósitos deste estudo insistindo neste desafio imposto pelo autorretrato.

A metodologia dos retratos sociológicos consiste na condução de longas entrevistas de cariz biográfico (LOPES, 2012), em que levantam-se os aspectos sociais que permearam as vivências escolares e universitárias dos sujeitos. É possível produzir retratos amplos ou mais focados em temas específicos, segundo a adaptação de Costa e Lopes (2008) para a metodologia original proposta por Lahire (2014). Ao concluir o retrato fazemos um esforço analítico de identificar e apresentar as disposições dos sujeitos seguindo os seguintes procedimentos analíticos (MASSI; AGOSTINI; SILVA, 2022): 1) Apresentar uma descrição concisa e objetiva

da disposição recuperando, quando possível, o léxico conceitual disposicional de Lahire (2004) e indicando como ela pode ser observada nas práticas sociais daquele indivíduo; 2) Identificar a gênese da disposição, ou seja, o primeiro momento de manifestação de uma prática que pode ter como princípio uma disposição; 3) Detectar uma “série de comportamentos, de atitudes e de práticas coerentes” (LAHIRE 2004, p. 27); 4) Identificar “experiências relativamente semelhantes” que se repetem (LAHIRE, 2004, p. 28) e que remetem à repetição – sistemática, cotidiana e de longa duração – de experiências relativamente semelhantes; 5) Reconhecer que as disposições têm transferibilidade relativa, não sendo “transcontextual e ativa em todos os momentos da vida do ator” (LAHIRE, 2004, 28); 6) Identificar os momentos de inibição ou transformação; 7) Diferenciar a disposição de uma crença ou competência; 8) Testar empiricamente as hipóteses de disposições, por meio de sucessivas entrevistas e testes das disposições identificadas.

Leandro nos concedeu seis entrevistas com duração variável, de 1h e 30 min a 6 horas, totalizando 1.057 minutos. A transcrição dessas entrevistas resultou em 255 páginas. Hugo nos concedeu 3 entrevistas com duração variável entre 2 e 4 horas que totalizaram 630 minutos. A transcrição de sua entrevista ocupou 277 páginas. Elas ocorreram nas universidades em que eles trabalham ou se formaram, acompanhamos também algumas reuniões de orientação individual e coletiva conduzidas pelos orientadores. No caso de Ana, a produção do autorretrato foi objetivada a partir da recuperação de textos autobiográficos escritos anteriormente e do levantamento de hipóteses em conjunto com outros pesquisadores. Visando evidenciar as marcas dessa autoanálise optei por manter a primeira pessoa na apresentação dos meus dados. Foram produzidos três retratos sociológicos dos sujeitos e levantadas algumas hipóteses de disposições, sendo todas submetidas a um processo de análise e validação coletiva.

### **3 Primeiros resultados e análises: retratos sociológicos e análise disposicional de três orientadores neófitos**

---

Identificamos em Leandro as disposições à organização, dicotômicas de hipocorreção e hipercorreção, à reflexividade; em Hugo identificamos a disposição ascética, ao humanitarismo e à liderança; e em Ana, a disposição à busca pelo conhecimento, à persistência e à busca por coerência. Devido ao limite de espaço deste artigo, apresentamos apenas os resumos dos retratos e alguns traços das disposições mais fortes, transcontextuais e relacionadas com sua formação e atuação como orientadores. Destaco, principalmente, os aspectos dessas disposições que se relacionam de forma mais direta ao trabalho de orientação. Para identificar

uma disposição desenvolvemos um exercício analítico que consiste em encontrar na trajetória de vida do sujeito evidências empíricas de que essa disposição tem uma descrição (1); uma gênese (2); se manifesta através de uma série de comportamentos, atitudes e práticas coerentes (3); é fruto de experiências relativamente semelhantes (4); pode ser transferível para outros contextos (5); e pode ser inibida sincronicamente ou diacronicamente (6) (MASSI; AGOSTINI; SILVA, 2022).

### 3.1 Leandro Rodrigues

---

Leandro Rodrigues é casado e tem 34 anos no momento da entrevista. É professor universitário há três anos, tendo desenvolvido mestrado e doutorado em Ensino de Ciências. A família Rodrigues reside em uma cidade média, é numerosa e heterogênea em relação ao patrimônio cultural e econômico transmitido para Leandro. A Sra. Rodrigues acompanhou atentamente seus estudos e, junto com seu pai, lhe deu uma educação rigorosa e zelosa. Leandro cursou o Ensino Fundamental em escolas particulares, sendo uma religiosa que representou uma ruptura biográfica em sua trajetória, pois contribuiu para uma mudança de comportamento em direção a uma postura mais próxima ao contexto escolar e hipercorretiva. No Ensino Médio vivenciou um grande desenvolvimento, através de atividades extracurriculares, e desenvolveu interesse pela docência como profissão, ingressando diretamente no Ensino Superior público. Teve algumas reprovações na graduação até se envolver em um projeto de pesquisa em Ensino de Ciências que o permitiu sair do emprego. Esse projeto foi desenvolvido ao longo de toda graduação, em paralelo com outras atividades extracurriculares. Ele ganhou prêmios pela pesquisa e continuou esse estudo em nível de mestrado, sendo aprovado em primeiro lugar no processo seletivo para ingresso. Nesta instituição, Leandro conheceu Patrícia, com quem se casou ao concluir o mestrado. Ambos decidiram mudar de Estado para cursar o doutorado. Leandro teve dificuldades iniciais para se acostumar com o novo modelo de pesquisa vivenciado no doutorado e um estágio no exterior foi fundamental para seu desenvolvimento. Ele concluiu o curso e logo foi aprovado como professor em uma universidade pública. Nela atua na pesquisa, ensino e extensão, tendo como principal objetivo e preocupação contribuir para a formação dos alunos. Em suas atividades como pesquisador e orientador mobiliza disposições à organização e à reflexividade para desenvolver seu trabalho de modo intenso e integrado à sua vida e gostos pessoais.



### 3.2 Disposição à organização

---

- 1) A disposição à organização refere-se a uma tendência do agente de ordenar, adotar um sistema, seguir um determinado arranjo ou ordem no desenvolvimento das atividades cotidianas e no planejamento do futuro. Em Leandro, a organização é uma disposição, pois serve como mediação para diferentes práticas sociais, como a orientação dos trabalhos de pesquisa, a organização das suas finanças e dos seus pertences. Existe um forte incômodo e quase imobilismo diante da desorganização que se amplia da estrutura de arranjo dos objetos e arquivos para uma estrutura de pensamento e ação.
- 2) A gênese parece estar ligada à rigidez dos pais e, principalmente, o cuidado de sua mãe e relação dos pais com os brinquedos que presenteavam os filhos. A dedicação a diversas atividades na escola e o gosto por trabalhos manuais pode ter contribuído para mostrar a importância da organização da vida, da agenda e dos objetos.
- 3) As práticas organizativas de Leandro se revelam atualmente na relação com seus arquivos no computador, organização de seus horários e agenda de trabalho, organização financeira por meio de planilhas. Ao longo de sua trajetória, a organização esteve ligada, principalmente, ao ascetismo financeiro e à conciliação de diversas atividades extraescolares e articulando os estudos ao trabalho. Na sua relação com os orientandos é a estrutura do texto que direciona a pesquisa, como seu ponto de partida, e existe uma insistência de Leandro quanto a detalhes como os nomes dos arquivos e suas localizações em pastas específicas em plataformas de compartilhamento online de arquivos.
- 4) O volume de atividades vividas na adolescência conciliando a escola com atividades religiosas, musicais e hobbies, como a eletrônica, exigiram e atualizaram a disposição de Leandro à organização. Atualmente, o trabalho como docente, além da gestão da vida familiar, incluindo suas escolhas alimentares e preocupação com a saúde, também exigem e atualizam essa disposição para que Leandro consiga se dedicar a diversas atividades acadêmicas simultâneas.
- 5) Essa disposição parece ser transcontextual e se revelou de diversas formas na entrevista além do contexto acadêmico.
- 6) Não observamos situações em que essa disposição é inibida.

### 3.3 Hugo Ribeiro

---

Hugo Ribeiro tem 37 anos, é casado e tem uma filha, em idade pré-escolar, no momento da entrevista. Sua família é de uma cidade do interior, de baixo capital econômico e cultural, porém valorizava bastante a escola como forma de ascensão social. Ele tem dois irmãos e sua família morava na periferia da cidade. Todos estudaram em escolas públicas. Hugo era disciplinado, se dedicava ao estudo e obedecia aos professores, além de praticar esportes durante toda sua escolarização. Por influência de sua mãe, Hugo apresentava desde criança uma postura de proteção e cuidado com os menos favorecidos. Essa preocupação social se fortaleceu ao longo da sua vida. No momento do vestibular, ele percebeu que suas origens e as escolas que tinha frequentado o colocavam em desvantagem em relação aos demais, fazendo com que se sentisse desqualificado e forçado a compensar esse contexto com uma intensa dedicação aos estudos. Aos 20 anos, Hugo ingressou no Ensino Superior e viveu intensamente esse período se dedicando a diversas atividades paralelas de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ele começou a lecionar em um cursinho popular e em escolas da região, percebendo nessas atividades uma forma de concretizar seu projeto humanístico. Hugo fez pesquisas em áreas científicas e no ensino de ciências visando escolher uma área para seguir carreira acadêmica. A pesquisa em ensino despertou mais seu interesse, um ano depois de concluir a graduação ele ingressou no mestrado e, posteriormente, cursou o doutorado. Ambas as experiências foram fora de sua cidade natal e representaram grandes desafios por lacunas que ele teve em sua formação como pesquisador, em grande parte devidas aos estilos de seus orientadores. Ao concluir o doutorado, Hugo foi aprovado em uma universidade pública perto de sua cidade com um projeto de licenciatura diferenciado. Ele se dedica intensamente a diversas atividades acadêmicas tendo dificuldade de separar sua vida pessoal e profissional. Seu projeto social humanitário o move para que realize essas ações de modo intenso e verdadeiro. No desempenho de suas atividades como orientador, sua disposição ascética ao humanismo e à liderança são fortemente mobilizadas construindo um modelo rico e complexo de orientação.

### 3.4 Disposição ao humanitarismo

---

- 1) O humanitarismo está ligado ao interesse e bem-estar da humanidade. No caso de Hugo, essa disposição remete a uma preocupação com as assimetrias sociais, de gênero e raciais, em que ele se mobiliza para a superação dessas formas de discriminação, violência e injustiça social.

- 2) A gênese dessa disposição está associada à prática e aos discursos de sua mãe que ensinava quanto ao cuidado e atenção ao outro e se dedicava a esses grupos menos favorecidos em seu trabalho no contexto escolar.
- 3) Em diversas situações escolares, Hugo se colocava diante dos estudantes que eram perseguidos ou estigmatizados pelos colegas. Embora ele não se reconhecesse como parte desse grupo, por ter mais sucesso escolar e atender às expectativas de aparência e comportamento que eram esperadas das crianças. No contexto familiar, Hugo se sentia discriminado por ser pobre e isso o levou a afrontar seu tio, para defender sua família, quando ele tinha apenas dez anos levando a uma ruptura biográfica, a partir da qual sua família deixou de frequentar esse núcleo familiar paterno ampliado. Suas práticas esportivas coletivas e associadas a grupos socialmente discriminados também parecem relacionadas com seu anti-individualismo e sua vontade de diminuir as assimetrias sociais. Na sua prática profissional, Hugo se envolveu e mantém até hoje um projeto social voltado para estudantes menos favorecidos ao qual se dedica intensamente. Ele entende seu trabalho como orientador também nessa perspectiva humanística voltada para a formação de pessoas e atendimento das suas necessidades. Atua em uma universidade que também se pauta por um projeto social diferenciado de atendimento a grupos pouco favorecidos socialmente e nela desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para esses temas.
- 4) Sua vivência pessoal como morador da periferia da cidade e estudante de escolas que atendiam a um público pouco favorecido socialmente o colocou diante de situações que mobilizaram essa disposição. No contexto escolar, as situações de *bullying* e suas próprias dificuldades de aprendizagem na universidade, fruto de contextos escolares pouco estimulantes, atualizaram essa disposição. Ao ingressar na universidade pública, Hugo teve a oportunidade de lecionar e essa experiência foi marcante para aprofundar sua disposição ao humanitarismo: “Eu acho que eu tinha essa fome, essa sede de aumentar o alcance social do que a gente fazia, eu acreditava muito no que estava fazendo”.
- 5) Por remeter às relações que Hugo estabelece com os outros, essa disposição parece transcontextual, pois se manifesta no contexto familiar, no contexto escolar e universitário e no contexto esportivo.

- 6) As únicas situações em que essa disposição não parece ativada é na escolha das suas parceiras. Hugo conta que se interessa por mulheres mais atrativas, embora também preocupado com seus valores em relação aos outros.

### 3.5 Ana Oliveira

---

Tenho 35 anos no momento da produção deste retrato. Minha família tinha uma relação parcialmente distanciada com o universo escolar (sendo meu pai o único que concluiu o Ensino Superior), porém apostava na educação como praticamente a única forma de ascensão social, tendo investido fortemente e prolongadamente em minha formação. Esse investimento era pautado em um baixo capital econômico e um volume médio de capital cultural de meus pais, que incutiram diversas práticas de adesão e valorização da escola e a projeção da formação superior como meta. Ingressei aos 17 anos na licenciatura em Química que foi escolhida visando à docência nessa área. Me decepcionei com a graduação por não proporcionar a formação humanística voltada para a escrita e a docência que procurava. Apesar disso, persisti experimentando diversas atividades extracurriculares que me vincularam ao curso e aprofundaram meu amor e disposição à busca pelo conhecimento. Encontrei na pós-graduação em Educação em Ciências um modo de aproveitar as aprendizagens da graduação e explorar a ciência de outras formas. Leciono no Ensino Superior desde o final do doutorado e ingressei em uma universidade pública aos 30 anos. Como docente e pesquisadora, continuo desenvolvendo essa perspectiva de uma ciência humanizada orientando projetos com temáticas distintas que adotam o referencial marxista ou bourdiano; leciono e coordeno projetos de extensão que mostram para os alunos e a comunidade outras possibilidades da química além de seu caráter instrumental e técnico. Minha preocupação com a dimensão social dos processos formativos e da investigação científica direciona quase todos meus projetos, nos quais me envolvo ativamente motivada pelo compromisso social que reconheço como docente e pesquisadora de uma instituição pública. Essa crença associada com uma forte vontade de aprender e compartilhar novos conhecimentos faz com que eu insista em diversos projetos apesar de receber várias negativas inicialmente – nos pareceres de artigos, projetos, resistência dos alunos a propostas desafiadoras –. Minha trajetória revela uma relação com o conhecimento que migra de uma dimensão individual para a coletiva e se reflete em diversos aspectos da minha vida, principalmente pela disposição à coerência mediada pelo conhecimento.

### 3.6 Disposição a buscar o conhecimento

---

- 1) Em linhas gerais, se refere à busca pelo conhecimento por motivações intrínsecas ao conteúdo aprendido. Em meu caso, essa disposição parece ser bastante forte e presente diacronicamente e sincronicamente, quase como se o conhecimento determinasse a forma como me relaciono com o mundo.
- 2) Essa disposição surge no contexto familiar, tanto na forma de incentivos e aprendizagens diretas, quanto por exemplos e situações que indiretamente mostravam o valor do conhecimento e da escolarização.
- 3) É possível observar comportamentos de busca pelo conhecimento diacronicamente e sincronicamente. Desde as brincadeiras infantis e adolescentes até a dedicação à escola; a relação com os professores e as instituições escolares e depois com a universidade também revelam uma busca e valorização do conhecimento e desses espaços como “berços do conhecimento”; da busca pela química como forma de “revelar a beleza oculta da natureza”. Posteriormente, o que me motivava em relação ao conhecimento, por meio da pesquisa, era compreender para divulgar e ensinar, sendo mediação para meu ensino e orientação, em uma tentativa de despertar no outro o mesmo gosto que sinto pelo conhecimento.
- 4) As condições de estudo proporcionadas pela família favoreceram essa disposição e contribuíram para que ela fosse acompanhada de ascetismo e dedicação. O contexto de estudo do Ensino Superior, em que pude me dedicar integralmente à universidade e estudar regularmente, sendo exigida e recompensada por isso, também fortaleceu essa disposição. Na pós-graduação, a exigência de aprendizagem e produção de conhecimentos novos adquire novas demandas como a autonomia e maior isolamento ou introspecção. No trabalho docente, a busca por conhecimentos novos também é uma exigência e na universidade a produção da pesquisa reforça esse caráter.
- 5) Essa disposição se transfere para outros contextos pessoais, como a culinária e a moda, em que me dedico à fruição dessas práticas pela via do conhecimento, lendo livros de culinária, comparando diversas receitas e tentando entender seus princípios, ou lendo livros sobre moda sustentável, arrumação de malas de viagem, etc.
- 6) Essa disposição parece parcialmente desativada em relação ao conhecimento pessoal ou interior e subjetivo.

## 4 Ampliando os resultados e análises: análise disposicional da formação e atuação dos orientadores

---

De acordo com a metodologia de pesquisa desenvolvida coletivamente (MASSI; AGOSTINI; SILVA, 2022), após a construção do retrato sociológico são apresentadas e discutidas em detalhes as disposições dos sujeitos de pesquisa<sup>1</sup>. Esse processo é bastante trabalhoso, pois envolve a validação das hipóteses de disposições em grupo além de um aprofundamento na análise das transcrições. O patrimônio de disposições do sujeito deve ser construído podendo apresentar disposições identificadas por Lahire (2004) ou construídas para outros sujeitos em outras pesquisas ou serem específicas desses sujeitos.

No caso de Leandro Rodrigues, sua disposição à organização parece ser a mais forte em sua história, a organização está presente em diversos contextos de sua vida e parece até orientar seu pensamento e memória. As conquistas financeiras e aquisição de bens relatadas nas entrevistas, além de práticas cotidianas de relação com o dinheiro são fruto dessa organização materializada em planilhas do Excel em que cada pequeno gasto é controlado e registrado. No seu trabalho como orientador essa disposição é a mais presente, sendo a organização um meio para ensinar sobre a pesquisa e para acompanhar o trabalho de seus alunos. Ele procura orientar seus alunos quanto a isso, sempre associando a escrita à estrutura e organização. Esse entendimento da orientação é percebido por outros orientadores, focados na estrutura e cronograma da pesquisa (AMUNDSEN; MCALPINE, 2009). Halse (2011) também destaca o esforço dos orientadores em desenvolver nos alunos a disciplina para desenvolvimento da pesquisa por meio de prazos e tarefas organizadas. Leandro ainda foca bastante na organização dos seus arquivos no computador, que é ensinada para seus alunos, e se aplica desde *softwares* de compartilhamento até seus e-mails. Percebemos que a organização representa para ele até uma forma de pensamento:

[...] essa questão das seções, tudo isso aparecia lá na primeira experiência de orientação de TCC quando... do trabalho final quando era parte escrita, fora isso as outras coisas que estavam sendo feitas, eram basicamente o que o grupo estava discutindo, os orientadores, então... E nas orientações seguintes, no mestrado aqui, eu acho que eu levei ainda um pouco essa questão da organização da pesquisa, da organização do texto, eu acabo discutindo... também acho que isso, eu faço isso porque faz muito sentido para mim, para eu entender o que eu estou construindo, pensando, eu começo a pensar por seções... eu começo a pensar de como, da onde, o que eu estou entendendo disso, que eu estou entendendo dessa outra coisa e como que essas coisas conversam, eu penso em seções, seções que vão se articulando, então tem que

---

<sup>1</sup> Visando respeitar os limites dessa publicação não apresentamos todos os detalhes que compõem a análise disposicional.

aprofundar uma seção, tem que aprofundar a outra para depois se articular, é uma coisa mais ou menos assim.

Uma das disposições mais fortes de Hugo é o humanismo, presente como um projeto de vida consciente que o move desde sua infância. Proteger os injustiçados e excluídos socialmente é uma das suas principais metas, tanto por ele se enxergar como relativamente pertencente a esse grupo quanto por entender que sua atual posição privilegiada o exige isso. Hugo se dedica intensamente à atividade de orientação, pois ela se articula ao seu projeto humanitário e formativo. Ele se reconhece como um orientador em formação e percebe a entrevista para esta pesquisa como uma forma de contribuir para a área de pesquisa e refletir sobre seu trabalho de orientação. Nesse sentido, entende que os elementos pessoais são os mais importantes nesse processo e busca orientar seus alunos de acordo com seus projetos de vida. Ele entende que a orientação e o desenvolvimento da pesquisa são muito mais amplos que o processo de escrita e o texto que concretizará essa trajetória, apostando muito mais nas vivências de pesquisa:

[...] para mim a orientação não é um mecanismo técnico de configuração e controle de um texto. Para mim transcende, um conjunto de experiências que você vai proporcionando para o seu orientando que se traduzem em motivação e mobilização desse sujeito para depois expor, colocar para fora essas experiências de uma forma organizada, dentro de um gênero específico que é a dissertação. [...] Tem a ordem técnica, tem a orientação coletiva, as individuais relacionadas a um cronograma, só que o recheio desse bolo cujo princípio é fornecer, promover vivências, experiências que tenham a ver com aquele tema, então a minha primeira função como orientador é delimitar um tema para aquela pessoa e muito amplo.

Outro aspecto bastante valorizado por Hugo é a participação em bancas de defesa, pois além de se dedicar à leitura integral e atenta do texto, ele consegue analisar o trabalho considerando a trajetória e perspectiva do aluno, o que tem lhe rendido vários convites. Novamente nessas situações ele procura estabelecer uma relação não hierárquica articulada a seu projeto humanístico.

[...] é muito legal isso para mim, participar das bancas, eu me configuro, eu não tenho que ser o doutor porque sei tudo, eu tenho que ter uma habilidade de saber olhar para o texto do outro no contexto que essa pessoa está... E ali, naquela condição, dialogar com ele de fato, de dentro do trabalho dele... E não fazer assim, porque eu estou fora e tenho doutorado, posso fazer a bricolagem. Mas é de dentro falar, e acho que o doutorado só me deu experiência um pouco a mais do que aquele que está fazendo doutorado.

Em meu caso, a busca pelo conhecimento é que orienta minhas escolhas na pesquisa em um caminho de mudanças de referenciais teóricos procurando teorias mais coerentes e

abrangentes. Com os orientandos, procuro estimular esse mesmo gosto e curiosidade escolhendo temas de pesquisa a partir de suas narrativas autobiográficas procurando conjugar motivações pessoais e acadêmicas. Nas reuniões de orientação coletiva estudamos e discutimos visando despertar o gosto pelo conhecimento e individualmente, ao longo de toda a trajetória da pesquisa, procuro destacar seu papel formativo, os ganhos de aprendizagem pessoal e acadêmica muito mais do que os resultados efetivos das investigações.

Além dos aspectos diretamente relacionados à orientação, destaco algumas semelhanças nos sujeitos da pesquisa, que são reveladas pelos retratos sociológicos – embora eles não sejam instrumentos que permitem extrapolações ou indiquem disposições que seriam constitutivas da orientação de pesquisa. Ana, Leandro e Hugo são oriundos da classe trabalhadora com diferenças quanto ao capital cultural e origem familiar. Embora esses dados não sejam explorados neste artigo, destaco que esse pertencimento de classe nos ajuda a entender a ascensão de Hugo, a organização de Leandro e a persistência de Ana. Todos sabiam que dependiam da escola para melhorar sua condição de vida, tendo apoio e incentivo dos pais nesse sentido. Esse perfil é condizente com a intensa ampliação de vagas no Ensino Superior, tanto na graduação quanto no corpo docente, vivenciadas nas últimas décadas e pode representar alterações para o processo de orientação.

## 5 Conclusões e implicações

---

Por meio das disposições é possível investigar articulações entre um contexto mais amplo e comum de trabalho e sua incorporação diferenciada por sujeitos que, mesmo desempenhando tarefas semelhantes na universidade, recorrem a mecanismos distintos para conduzir suas ações. Identificamos essas disposições por perceber que elas estruturam o cotidiano desses sujeitos, mas também seu modo de conduzir a orientação de pesquisas acadêmicas: Leandro preza pela organização textual como elemento fundamental na orientação desde o projeto de pesquisa; Hugo tem um forte projeto humanitário que orienta todas suas ações, na orientação também valoriza fortemente o aspecto pessoal, ao modelar todo o processo formativo a partir das necessidades dos alunos e valorizar as vivências sociais que constituem esse processo; Ana procura desenvolver nos alunos a mesma disposição que ela tem em relação ao conhecimento e à pesquisa. Benmore (2016) classifica as relações de orientação como ligações primárias e secundárias, sendo as primárias referentes às dimensões temporais e cognitivas e as secundárias referentes aos aspectos emocionais e relacionais. A autora defende que a administração entre essas duas formas de ligação é fundamental para a orientação de



pesquisas acadêmicas. Segundo essa classificação, percebemos que, embora haja uma mescla, as preocupações de Hugo se voltam mais para as dimensões secundárias e as de Leandro e Ana, para as primárias.

A análise disposicional evidencia que a formação para a orientação e a atuação dos orientadores tem relação direta com as trajetórias de vida escolar e acadêmica dos sujeitos. Enquanto na literatura, a formação do orientador é entendida a partir de suas experiências como discente e orientador (AMUNDSEN; MCALPINE, 2009), e desenvolvida por meio de projetos formativos que partem das experiências dos orientadores com alunos específicos para compartilhar e aprender a partir desses exemplos (MCCORMACK; PAMPHILON, 2004), nossa análise mostra que a raiz das atitudes e escolhas dos orientadores é muito anterior ao início de seus trabalhos na universidade. Halse (2011, p. 568, tradução nossa) aponta que a formação do orientador envolve uma dimensão ontológica e molda suas subjetividades e identidades: “A orientação de doutorado envolve todos os orientadores na aprendizagem complexa e na produção de conhecimentos, capacidades, disposições e práticas relevantes às condições contemporâneas do local de trabalho”.

Concordamos com essa perspectiva, mas nossa análise recupera as origens desse processo por meio das trajetórias, o que não exclui a leitura de que o desenvolvimento profissional dos orientadores continua e segue podendo ser compreendido por meio de suas disposições. Não propomos com isso que todas as formações façam análises como as nossas, mas destacamos a importância de não desvincular a “pessoa” do orientador de sua atuação acadêmica nesse papel. Assim como as pesquisas sobre formação de professores vivenciaram esse momento de valorização da “pessoa” do professor (NÓVOA, 1995), entendemos que as pesquisas sobre a formação e atuação do orientador precisam também se voltar para esse aspecto. Paralelos entre essas duas formações estão presentes na literatura, mas não se voltam para esse tema. Berman e Smyth (2015), por exemplo, associam o trabalho de organização de uma disciplina com o de orientação que exige a construção de uma estrutura conceitual. Nossos resultados sugerem que tornar consciente esse processo e buscar compreender as disposições dos sujeitos pode ser um caminho frutífero para desenvolver a pedagogia da orientação, superando todos os desafios vividos historicamente na pesquisa sobre formação de professores.

Em pesquisa anterior (MASSI; GIORDAN, 2017a, p. 2770), exploramos analogias sobre a formação do professor e do orientador e destacamos alguns movimentos da literatura.

Na atuação e formação do pesquisador observamos esse mesmo movimento [de valorização e profissionalização do professor], embora mais recente e com

um volume muito menor de publicações. Destacamos uma primeira publicação de meados da década de 1980 baseada na experiência de uma orientadora (CONNELL, 1985). Na década de 1990, surge a preocupação em desenvolver as competências do orientador em relação a metodologias de pesquisa. Apenas a partir de 2010, observamos na literatura um entendimento mais amplo da orientação como uma atividade de ensino particular (HALSE, 2011; ZEEGERS; BARRON, 2012; MCCALLIN; NAYAR, 2012). Essa ampliação se justifica, principalmente, pela imposição de um novo modelo de produção do conhecimento que exige uma maior produtividade de pesquisa e dos orientadores (BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010; MCCALLIN; NAYAR, 2012). No contexto internacional, em que a pós-graduação costuma ser custeada pelos orientandos, observamos uma maior preocupação com a permanência e conclusão de pesquisas. Além disso, estudos recentes evidenciam uma preocupação com a ética na condução e publicação de artigos, fruto da pressão para que os pesquisadores produzam mais e em menos tempo.

Por fim, entendemos que as disposições desses sujeitos apontam para a especificidade da orientação oferecida por pessoas com formação em educação, que atuam na formação de professores. Embora a literatura destaque o reconhecimento por parte dos orientadores quanto à importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes (AKERLIND; MCALPINE, 2017), nos chama a atenção o caráter pedagógico e humanístico que nossos sujeitos destacam como aspecto mais diretamente relacionado à sua atuação como orientadores. Esse dado contraria um contexto de maiores exigências de produtividade, que têm marcado e desqualificado parcialmente as relações de orientação (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012), e pode apontar para a especificidade dos orientadores neófitos. Por outro lado, Halse (2011, p. 560) afirma que os orientadores “novatos” se mostraram mais dóceis quanto à adesão aos valores institucionais e demandas de performance quando comparados aos mais experientes e esse dado não apareceu em nossa pesquisa.

A continuidade deste estudo prevê a comparação quantitativa desse perfil de orientação com outras áreas de ensino que nos permitirá identificar mais especificidades da atuação na educação em ciências, embora possamos supor que a formação inicial desses orientadores em ciências exatas e da natureza diferencie suas práticas.

## Referências

---

ABRANTES, P. A escola da vida. **Tempo Social**, v. 24, n. 2, p. 189- 210, 2012.

ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I., C., P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação strictu sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questa**, v. 43, n. 29, p. 135-156, 2012.

- AKERLIND, G.; MCALPINE, L. supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 9, p. 1686-1698, 2017.
- AMUNDSEN, C.; MCALPINE, L. 'Learning supervisio': trial by fire. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 46, n. 3, p. 331-342, 2009.
- ANGLAT, H. F. Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 50, p. 935-959, 2011.
- BENMORE, A. Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 7, p. 1251-1264, 2016.
- BERMAN, J.; SMYTH, R. Conceptual framework in the doctoral research process: a pedagogical model. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 52, n. 2, p. 125-136, 2015.
- BIANCHETTI, L.; QUARTIERO, E. M. Researchers under pressure: a comparative study of the new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 4, p. 498-509, 2010.
- BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 272-279, 2012.
- BOGELUND, P. How supervisors perceive PhD supervision – and how they practice it. **International Journal of Doctorale Studies**, Santa Rosa, v. 10, p. 39-55, 2015.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CONNELL, R.W. (1985). How to supervise a PhD. *Vestes*, v. 28, n. 2, p. 38–41.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T. C.(coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior**: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Portugal: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto de Sociologia, 2008.
- COSTA, F. J.; SOUZA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, p. 823-852, 2014.
- DANTAS, W.; SANTOS, E. C. A relação orientador-orientando e os sujeitos dialógicos da pesquisa em um mestrado profissional de uma universidade pública brasileira. **Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli**; v. 10, n. 7, p. 24-263, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47295/mren.v10i7.3726>.
- FRAGA, A. B. *et al.* Uma professora de educação física, uma servidora em licença, uma professora associada, uma profissional liberal, um orientador de pós-graduação: singularidades de um grupo de pesquisa em meio à pandemia da Covid-19. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69721>. Acesso em: 9 ago. 2022.

HALSE, C.; MALFROY, J. Rethorizing doctoral supervision as professional work. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 35, n. 1, p. 79-92, 2010.

HALSE, C. "Becoming a supervisor": the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 36, n. 5, p. 557-570, 2011.

HARRISON, S.; GRANT, C. Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision?. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 5, p. 556-566, 2015.

HENDERSON, E. F. Anticipating doctoral supervision: (Not)bridging the transition from supervisee to supervisor. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 403-418, 2018.

LAHIRE, B. **O homem plural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações intraindividuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **Monde pluriel**: penser l'unité des sciences sociales. Paris: Editora Seuil, 2012.

LATEGAN, L. O. K. "Research education": a concept wider than postgraduate supervision?. **Journal for New Generation Sciences**, Centurion, v. 12, n. 2, p. 43-58, 2014.

LEE, D. Sexual harassment in PhD supervision. **Gender and Education**, v. 10, n. 3, p. 299-312, 1998.

LEMMER, E. M. The postgraduate supervisor under scrutiny: an autoethnographic inquiry. **Qualitative Sociology Review**, v. 12, n. 1, p. 78-97, 2016.

LOPES, J. T. O. **Registros do actor plural**: Bernard Lahire na sociologia portuguesa. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

MANKE, L. S. Práticas rurais de leitura: dos acervos aos modos de ler. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 43, n. 150, p. 1054-1075, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300017>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MASSI, L.; GIORDAN, M. A formação do pesquisador e do professor no ensino de ciências como sistemas de atividade. **Ensenanza de las Ciencias**, v. extra, p. 2769-2773, 2017a.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **RBPG**, v. 14, p. 1-19, 2017b.

MASSI, L.; AGOSTINI, G. SILVA, R. V. Escolha, formação e atuação de professores de ciências explicadas pela predominância de disposições interpessoais e de interesse pelo conhecimento. **REEC**, v. 21, p. 196-218, 2022.

MAZZILLI, S. O papel da orientação na formação de pesquisadores em Educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais**[...] Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. p. 1-12.

MCCALLIN, A.; NAYAR, S. Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 63-74, 2012.

- MCCORMACK, C.; PAMPHILON, B. More than a confessional: postmodern groupwork to support postgraduate supervisors' professional development. **Innovations in Education and Teaching International**, Abingdon, v. 41, n. 1, p. 23- 37, 2004.
- MORAES, F. T. Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 24 out. 2019.
- NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 3, p. 15-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300002>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 1995.
- PARIS, L. G. O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 246-264, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3360>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- VILLANI, A.; BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E. Revisitando trajetórias docentes: uma sinergia entre contextos e disposições. **Investigações em Ensino de Ciências** (online), v. 25, p. 270-299, 2020.
- VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- ZEEGERS, M.; BARRON, D. Pedagogical concerns in doctoral supervision: a challenge for pedagogy. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 20, n. 1, p. 20-30, 2012.