

## **Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação**

### **A model for the supervision process in the graduate level**

### **Un modelo para el proceso de orientación en escuelas de posgrados**

Francisco José Costa, doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e professor do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: franzecosta@gmail.com.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: sclaudiats@gmail.com.

Anielson Barbosa Silva, doutor em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: anielson@uol.com.br.

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de orientação de mestrandos e doutorandos em programas de pós-graduação. A partir da revisão de literatura realizada, definimos três responsabilidades de formação do estudante pelo orientador (pesquisador, professor e profissional) e delimitamos seis dimensões de consideração (intelectuais, sociais, contextuais, emocionais, morais e políticas). Com base nessa delimitação, propomos um conjunto de características e atividades para a formação tanto de mestrandos quanto de doutorandos. Para concluir, fazemos algumas considerações e recomendações sobre

práticas a serem implementadas e a serem evitadas durante o processo de orientação.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação. Docência. Orientação. Modelo.

### **Abstract**

This article aims to discuss the supervision process for master and doctoral students in graduate courses. Considering the literature on the subject, we defined three educational responsibilities to be developed by the supervisor for the student (researcher, teacher and professional), and we delimited six dimensions for consideration (intellectual, social, contextual, emotional, moral and political). Based on these delimitations, we proposed a set of features and activities for the education of masters and doctoral students. Concluding, we made some comments and recommendations on practices to be implemented and to be avoided during the supervision process.

**Keywords:** Graduate Study. Teaching. Supervision. Framework.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de orientación para estudiantes de maestría y doctorado en cursos de postgrado. Por la literatura sobre el tema, definimos tres responsabilidades de la educación del estudiante desde el la orientación (investigador, docente y profesional), y delimitamos seis dimensiones de consideración (intelectual, social, contextual, emocionales, morales y políticas). Por esta delimitación, proponemos un conjunto de funciones y actividades para la orientación de los estudiantes de maestría y de doctorado. Para terminar, hacemos algunas observaciones y recomendaciones sobre las prácticas que deben aplicarse y que deben evitarse durante el proceso de orientación.

**Palabras clave:** Postgrado. Enseñanza. Orientación. Modelo.

## Introdução

A formação de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil encontrou largo desenvolvimento em termos quantitativos e qualitativos a partir dos anos 2000, especialmente por causa de uma nova forma de acompanhamento, expressa nas normas e avaliações trienais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os resultados desse desenvolvimento são os mais diversos. Entre eles, ganha destaque neste artigo a ampliação do número de pessoas tituladas e em processo de titulação de mestrado e de doutorado.

A expansão da educação superior no Brasil, nesse mesmo período, materializada na forte ampliação da rede federal (universidades e institutos federais) e da rede privada, certamente, foi viabilizada pela formação de uma maior quantidade de docentes qualificados com cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Embora o crescimento de programas de pós-graduação não tenha ainda sido suficiente para cobrir a necessidade das instituições de ensino superior, as sinalizações são no sentido de que, nas décadas que seguem, haverá um equilíbrio entre a demanda de novos docentes e a preparação de professores nos cursos de mestrado e doutorado (quando escrevemos este artigo, em meados da década de 2010, na área de Administração, no Nordeste, por exemplo, ainda era comum as universidades federais abrirem concursos para mestres, pelo fato de esses certames não atraírem candidatos com titulação de doutorado).

O aumento quantitativo da formação de mestres e doutores tem de vir acompanhado de uma avaliação cuidadosa da qualidade do processo formativo. Ou seja, é impositiva aos formadores e gestores acadêmicos uma reflexão sobre todo o processo didático de formação pós-graduada. Algumas questões desse debate já foram postas no Brasil, como, por exemplo, na proposição feita por Silva e Costa (2014) de um modelo de formação de pós-graduação baseado em competências e na discussão de Costa e Bispo (2014) sobre avaliação em disciplinas de mestrado e doutorado.

Este artigo enfatiza um aspecto específico da formação de mestres e doutores: o processo de orientação acadêmica. Trata-se de

uma das tarefas docentes mais relevantes, embora, em certa medida, negligenciada no Brasil. De fato, como argumentam Leite Filho e Martins (2006), a orientação é tratada pelos programas de pós-graduação de forma genérica e vaga, ficando mais ao critério do professor definir, individualmente, o que fazer e como desenvolver suas ações. Em termos de pesquisa, Machado (2012, p. 62) afirma que “poucos discursos e pouca pesquisa têm-se desenvolvido em torno do tema da orientação”.

Devido a sua relevância, a atividade de orientação requer um tratamento especial, devendo inclusive ser motivo de estudos e discussões entre docentes e futuros professores. A esse respeito afirma Saviani (2012, p. 171): “o ponto nodal do sistema de pós-graduação reside na questão da orientação”.

Este artigo parte de uma visão ampliada de orientação que não se restringe ao acompanhamento dos trabalhos acadêmicos finais (dissertações e teses). A orientação de mestrandos e doutorandos é um dos requisitos fundamentais do desenvolvimento científico e tecnológico e do sucesso da formação pós-graduada. A depender do modelo de formação e do curso, o orientador é a principal referência de formação do aluno ao longo de todo o percurso acadêmico (há programas que já definem o orientador antes ou logo após o processo seletivo, enquanto outros protelam a definição do orientador para momentos posteriores). Isso torna o orientador, em algumas circunstâncias, mais decisivo para o sucesso do discente do que outros elementos do processo de formação de mestres e doutores (como estrutura física, projetos acadêmicos etc.).

A intensidade da relação que normalmente se estabelece entre o orientador e o orientando é complexa, perpassando aspectos de natureza social, contextual e intelectual (HALSE; MALFROY, 2010). Cada dimensão dessas encontra expressões diferenciadas no cotidiano dos cursos e repercute ao longo da vida do futuro mestre ou doutor, por vezes sendo o principal fator de sua diferenciação acadêmica e elemento central de influência no seu êxito profissional.

Assim como fazem vários autores que já debateram o assunto, esta pesquisa defende a ideia de que a orientação é uma das tarefas

mais relevantes do professor de pós-graduação, constituindo uma atividade especializada do trabalho docente, bem como adota a noção de trabalho docente de Machado (2007, p. 92-93) que, fundamentada na Ergonomia e na Clínica da Atividade, o define como

[...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes 'outros', servindo-se de artefatos materiais e simbólicos construídos sócio historicamente, dos quais ele se apropria transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

Nessa perspectiva, o trabalho docente envolve um conjunto de elementos que se inter-relacionam: contexto sócio-histórico particular, sistema educacional, sistema de ensino, professor, objeto de ensino, "outros" (colegas de trabalho, alunos...) e artefatos simbólicos ou materiais. O desafio de explorar de forma mais exaustiva uma "pedagogia da orientação" é maior do que o espaço deste artigo, o que possibilita debater e definir como uma primeira contribuição o desenvolvimento de uma breve exposição do debate teórico recente sobre o assunto, seguida da apresentação de um modelo geral de orientação e de considerações globais de alternativas para o Brasil.

Para alcançar tais objetivos, além desta introdução, o artigo tem a seguinte organização retórica: uma revisão da literatura sobre orientação acadêmica; a proposição de um modelo geral de orientação; considerações adicionais pertinentes à proposta feita e, em seguida, as conclusões.

O texto foi desenvolvido sem uma investigação empírica, embora muito do que se apresenta seja oriundo da experiência vivenciada pelos autores em suas orientações de mestrandos e doutorandos. Isso implica a possibilidade de outras experiências sinalizarem mais do que foi possível vislumbrar, mesmo sendo os autores oriundos de áreas diferentes (dois são de um programa de Administração e a outra de um programa de Linguística). Por essa razão, fica antecipado o entendimento de que, embora esteja fundamentado em uma literatura e em uma prática, o artigo deve ser tomado como ponto de referência para uma construção mais sólida a partir do debate acadêmico subsequente.

## Considerações teóricas e variáveis de referência

Este item apresenta uma resenha da revisão de literatura realizada sobre o tema orientação acadêmica. Pelos resultados do levantamento, observou-se que, internacionalmente, o assunto está bastante presente em periódicos do campo de educação superior, sendo mais recorrentemente tema de reflexões no *International Journal of Doctoral Studies*.

Por outro lado, no Brasil, a produção sobre o assunto mostra-se restrita. O maior destaque sobre o tema parece ser Castro (2006), que apresentou algumas reflexões sobre o assunto relatando, por sua experiência, a realidade vivida por docentes de pós-graduação. O autor reflete, na verdade, a realidade dos anos 1970, momento em que a pós-graduação brasileira era ainda muito embrionária; posteriormente, esse texto foi republicado em Bianchetti e Machado (2006), que organizaram um livro com foco na atividade de orientação. Outro trabalho relevante é o de Haguette (1994), que discutiu a orientação voltada para a produção científica e como esse processo vem sendo prejudicado no contexto dos programas de pós-graduação em decorrência de dois fatores: a incompetência metodológica dos orientadores e a inabilidade destes no cumprimento da função.

Alguns estudos propõem modelos gerais de construção de trabalhos, como os de Dias e Patrus (2011) e Leite Filho e Martins (2006). Foram também encontradas análises mais recorrentes sobre o relacionamento entre orientador e orientando, como em Ferreira, Furtado e Silveira (2009). Em geral, os autores avaliam o potencial de tensão e as dificuldades de uma relação próxima e hierarquizada, que requer alinhamento de perfis pessoais e acadêmicos, além de uma série de procedimentos operacionais que viabilizam e dão eficiência à produção acadêmica e à formação de mestres e doutores.

Os estudos nacionais citados não trazem alinhamento direto com o que pretende discutir este artigo: a proposta de um modelo geral de orientação. Os autores procuraram, então, referenciais publicados internacionalmente com objetivos convergentes. Na análise do que se

publicou no exterior, foi possível observar que há alguma circularidade nas discussões, de modo que foram selecionados alguns dos autores e dos artigos que melhor relataram variáveis relevantes do processo de orientação. Assim, em uma visão bastante recente (quando da realização deste texto), e em convergência com a finalidade do artigo, merece destaque o trabalho de Mainhard (2009), que constrói uma visão prescritiva sobre a orientação. O autor realça uma série de características do orientador, sinalizando que este deve ser capaz de ouvir o orientado, de encorajar o debate, de fornecer *feedback* contínuo e de ser entusiasmado, além de demonstrar atenção e respeito.

Destaca-se ainda a discussão de Halse e Malfroy (2010), segundo os quais a orientação seria um dos desafios recentes mais relevantes do cenário da produção científica e da formação de pós-graduação no âmbito internacional. Essa realidade, segundo os autores, geraria como consequências a imposição da necessidade de uma pressão/regulação do processo de orientação e de uma formação específica dos docentes para a orientação de trabalhos finais.

A sinalização central é relativa à necessidade de se considerar a orientação como uma tarefa especializada do trabalho docente, o que indica a necessidade de desenvolvimento de *frameworks* gerais de orientação, de modelos reflexivos das práticas, de inovações de modelos (como orientação de grupo, orientação colaborativa, orientação a distância). O desafio central da educação/formação de orientadores seria, então, desenvolver uma capacitação específica para a orientação, além de definir uma carga de dedicação destinada à orientação; elevar o padrão de qualidade da formação doutoral; e intensificar a experiência de formação do discente de doutorado.

Para este artigo, de especial interesse foram as facetas do trabalho de orientação. As ênfases dadas pelos autores foram: a) a “aliança de aprendizado”, relacionada a um acordo entre o aluno e o orientador na preparação de um trabalho com um mesmo objetivo, levando em conta aspectos como responsabilidade, convergência de objetivos, tolerâncias e flexibilidade, além do nível de “democracia da relação”; b) os hábitos mentais, relacionados ao entendimento e ao

exercício do aprendizado e da reflexão ativa sobre as decisões a serem tomadas, além da capacidade de aplicar esse processo na tomada de decisões imprevistas e com elevado nível de responsabilidade; c) a “tarefa do trabalho acadêmico”, relacionada à efetiva produção de resultados (projetos de pesquisa, liderança de grupos, reflexão sistemática sobre a teoria, produção de artigos e vivência do universo acadêmico de pesquisa...); d) os “aspectos técnicos”, relacionados aos procedimentos e às técnicas de execução da orientação (produção verbal de ciência, prospecção de fontes e manipulação de dados, gerenciamento de informações, uso de uma boa diversidade de ferramentas de análise de dados, gerenciamento do tempo etc.); e) a “*expertise* contextual”, relacionada à capacidade de entender o campo científico em geral e a dinâmica do campo de pesquisa em particular.

Já o trabalho de McCallin e Nayar (2012) resgata o debate sobre formação não apenas para a pesquisa, mas também para a docência e realça que um desafio relevante do processo de orientação é o excesso de pressão que os docentes vivenciam nos programas de pós-graduação (aliás, realidade semelhante à encontrada no Brasil). Também na visão de McCallin e Nayar (2012), a orientação como tarefa de ensino deve ser mais que o simples apoio metodológico ao discente em sua pesquisa. É interessante ainda a crítica dos autores à orientação voltada para o professor e não para o aluno, o que se reflete na seleção de modalidades de trabalhos, de temas e de métodos pensando mais na competitividade dos artigos do que na formação do discente.

O estudo de Grant, Hackney e Edgar (2014) enfatiza também a importância do assunto para o desenvolvimento da formação de pós-graduação, realçando aspectos associados aos estilos de orientação, às competências do orientador e ao relacionamento orientador/orientando, especialmente na visão do discente. Segundo os autores, na Inglaterra já foram, inclusive, desenvolvidos procedimentos de regulação, com a indicação de requisitos e obrigações do docente orientador. A lista de requisitos (não exibida por completo aqui), na verdade, é uma formalização do que já se sabe e do que se requer de um orientador (como, por exemplo, ser especialista na área de pesquisa que orienta, desenvolver um planejamento de formação com o discente e fornecer



uma avaliação crítica e construtiva do trabalho do orientando). Além disso, em *surveys* e em entrevistas com profissionais experientes, Grant, Hackney e Edgar (2014) identificaram três tipos de metáforas relacionadas ao processo de orientação acadêmica que são: a metáfora da máquina, a metáfora do treinador e a metáfora da viagem. A primeira apresenta a orientação como uma atividade alinhada com as políticas institucionais das universidades e faculdades; a segunda descreve a orientação como uma ação de aconselhamento na apresentação de soluções para o trabalho do aluno; e a terceira mostra a orientação como uma parceria na qual orientador e orientando aprendem juntos.

Khene (2014), por sua vez, traz a visão de um país com características mais próximas do Brasil (África do Sul). Segundo a autora, o papel central do orientador é o de facilitador na transformação da identidade acadêmica dos futuros mestres e doutores, viabilizando a realização de seu potencial. Ela também expõe que as tarefas de referência do orientador são: corrigir trabalhos, discutir o conteúdo e dar encaminhamentos. Obviamente, essa visão centra o processo de orientação na dimensão de pesquisa.

No que é algo semelhante ao que ocorre no Brasil, a autora debate a questão do empoderamento do professor e do risco de expropriação do aluno, pelo uso do estudante como mão de obra para a produção de artigos e projetos de interesse do professor, algo que interessa muito mais ao docente do que ao aluno. Na visão de Khene (2014), o orientador deve ir além da dimensão e orientação de pesquisa, conduzindo o discente para o seu ingresso na comunidade acadêmica, pela pesquisa, pela vivência do campo, pela inserção no mundo da universidade. Para alcançar tal finalidade, Khene (2014) chega a propor um roteiro de atividades, não exibida aqui, mas que foi referência inicial para a proposição feita a seguir.

Como foi possível observar na revisão de literatura realizada, a orientação acadêmica tem sido apresentada pelos autores a partir de diferentes nuances que não necessariamente estão em desacordo, mas que se complementam na medida em que desvelam problemáticas vivenciadas no processo de orientação acadêmica, como características

do orientador, necessidade de uma formação específica para o exercício dessa atividade, regulamentação de instituições de ensino superior sobre o assunto, representações sociais dos pesquisadores sobre a orientação, relacionamento entre orientador e orientando, entre outras. O estudo dessas dimensões nos permite ratificar a complexidade dessa específica tarefa docente e a imprescindibilidade de trazer essa discussão para a academia brasileira.

### **A visão de um modelo para o Brasil**

Um dos maiores desafios envolvendo o processo de orientação para a pós-graduação brasileira está relacionado à clara delimitação e à articulação de um conjunto de saberes relevantes para a formação de futuros mestres e doutores. Como referencial para uma proposta nesse sentido, o presente estudo parte do modelo proposto por Silva e Costa (2014) para o desenvolvimento de competências na pós-graduação. Segundo esses autores, há cinco competências centrais para serem desenvolvidas nos mestrandos e doutorandos: saberes de conteúdo substantivo da área de concentração e da linha de pesquisa; saberes epistemológicos e metodológicos; saberes de prática docente; saberes de prática de pesquisa, e, por fim, saberes de produção escrita. Embora a proposição possa ter alternativas de melhoria (por exemplo, o modelo não contempla de forma mais proeminente os saberes de prática ou de avaliação de trabalhos acadêmicos, tais como: projetos, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado), ela pareceu um avanço no que se refere a uma definição de competências a serem trabalhadas com os alunos, ao mesmo tempo em que delimita os possíveis papéis entre orientador e orientando.

Com efeito, a visualização das competências indica que, em qualquer delas, o discente tem muito a ganhar se tiver um orientador para contribuir no seu processo de formação acadêmica. A abordagem mais clássica, a que põe o orientador como responsável pela orientação da construção da competência de prática de pesquisa, não parece suficiente para uma formação de alto nível – daí vem a associação da orientação a um conjunto de atividades relacionadas à elaboração de uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado.

Uma melhor delimitação dos papéis sociais de orientador e orientando coloca a necessidade de se refletir sobre o propósito da orientação além do foco na pesquisa. Assim, este artigo partiu do pressuposto de que o processo de orientação é muito mais amplo do que as atividades formais relacionadas às etapas de elaboração do trabalho final do curso. Considerou ainda que a formação de mestres está vinculada prioritariamente à formação de docentes para atuação em cursos de graduação e a de doutores está vinculada à formação de professores e pesquisadores que atuarão, além da graduação, em programas de pós-graduação, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa perspectiva amplia o papel da orientação para além da elaboração do trabalho final e passa a estar vinculada também à visão do orientador como um conselheiro ou mentor acadêmico, em alinhamento com o que pensam Gardner e Barnes (2014). Isso expõe, então, a necessidade de o corpo de professores de programas de pós-graduação refletir sobre o significado da tarefa docente de “orientação acadêmica”, em lugar de uma “orientação de pesquisa”, tendo o orientador a responsabilidade pela formação do futuro mestre ou doutor como pesquisador, professor e profissional. Nessa perspectiva:

- A formação do pesquisador está vinculada à capacidade de planejamento e à operacionalização de uma pesquisa acadêmica, não apenas de conhecimento de paradigmas epistemológicos e procedimentos metodológicos, mas também da vivência da prática da pesquisa. A formação do pesquisador doutor pode envolver igualmente a compreensão da estrutura e do funcionamento de grupos de pesquisa, o gerenciamento de projetos de pesquisa e a avaliação da capacidade de orientação de trabalhos de conclusão de curso;
- A formação do professor doutor deve ser entendida como uma das responsabilidades centrais de orientação, uma vez que o mestrando ou doutorando em processo de formação precisa desenvolver os saberes da prática de ensino, atividade que certamente será uma de suas principais responsabilidades ao longo de sua carreira. Isso demanda não apenas o

- acompanhamento de atividades de estágio de docência, como pode levar o orientando a refletir sobre como essa prática deve ser conduzida pelo futuro professor, mestre ou doutor;
- Por fim, a formação do profissional, pois o futuro mestre ou doutor, embora venha a atuar como docente, deve conhecer o espaço de exercício em que atuarão os seus alunos. Por exemplo, um futuro professor de Marketing precisa ter vivido, ainda que por pouco tempo, o universo da atuação profissional da área. Isso demanda o desenvolvimento da capacidade de reflexão na e sobre a ação, fundamentada em um conjunto de pressupostos teóricos que promovam a reflexão e/ou transformação nas perspectivas de significado do aluno em processo de formação sobre seu trabalho.

É reconhecido que, no Brasil, a formação do pesquisador é bem desenvolvida, ao passo que a formação do professor varia, já havendo, conforme a vivência dos autores indicou, algumas experiências pontuais. A dimensão profissional, por outro lado, é ainda um desafio, o que deve ser objeto de reflexões futuras.

Para definir um quadro de referência para a execução dessas responsabilidades, retome-se a visão de Halse e Malfroy (2010) de que a orientação envolve processos intelectuais, sociais e contextuais, e acrescentem-se as dimensões emocionais, morais e políticas, que, a seguir, serão rapidamente comentadas.

A dimensão intelectual da orientação está relacionada à vocação do curso (mestrado e/ou doutorado), considerando a área de concentração e as linhas de pesquisa que se desdobram em disciplinas obrigatórias e eletivas. Nos itinerários propostos para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação, segundo Silva e Costa (2014), a dimensão intelectual está representada pelos saberes teóricos, metodológicos e epistemológicos. O processo de orientação nessa dimensão pode se materializar de diferentes formas: no cumprimento das disciplinas obrigatórias e eletivas, na participação em grupos de estudo e pesquisa, em seminários e minicursos, na produção de pesquisas com ou sem o orientador, nas leituras para sua dissertação ou tese, entre

outras possibilidades. A característica decisiva dessa dimensão está relacionada à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos na área do curso, bem como à apropriação de conhecimentos relacionados à natureza e à validade desses conhecimentos. Merece destaque a prática de o orientador fazer junto com o discente o planejamento de sua formação, auxiliando-o na definição de seu plano de trabalho durante todo o percurso acadêmico de mestrado e/ou doutorado, bem como definindo as competências que serão desenvolvidas nas atividades a serem realizadas.

A dimensão contextual está vinculada ao ambiente de aprendizagem dos mestrandos e doutorandos. Envolve os aspectos não apenas relacionados à estrutura física, mas também ao ambiente institucional que podem facilitar ou dificultar o seu processo de formação. A característica decisiva dessa dimensão é a imersão do futuro mestre e doutor em um contexto mais restrito que poderia ser denominado de “contexto de situação” e, em um contexto mais amplo, intitulado “contexto de cultura”. O primeiro diz respeito a diferentes aspectos do ambiente situacional (do programa de pós-graduação e da universidade), enquanto o segundo corresponde às crenças e às práticas da área de conhecimento, inclusive fora da universidade. Nessa dimensão, o papel do orientador é o de auxiliar o futuro mestre ou doutor a compreender a dinâmica da estrutura de um programa de pós-graduação, como também conduzi-lo a uma imersão no campo de referência da pesquisa (que são as áreas especializadas dos programas de pós-graduação, tais como Marketing, em Administração; Política Linguística, em Linguística; Teoria da Amostragem, em Estatística...). Ainda, o orientador contribui para que o aluno compreenda e se habitue ao contexto que envolve a estrutura de funcionamento da universidade e para que entenda o relacionamento do curso com pesquisadores de outros programas de pós-graduação e com os órgãos de referência do sistema nacional de pós-graduação (Capes e CNPq, entre outros).

A dimensão social concerne ao convívio do estudante com os diversos atores do dia a dia do curso, tais como: colegas, docentes, funcionários/servidores públicos, entre outros (ZABALZA, 2004), e constitui uma característica decisiva dessa dimensão. Tal dimensão

também pode estar associada à construção de novas redes de relacionamentos em razão das diferentes interações sociais que se iniciam e podem se prolongar no decorrer da vida acadêmica. Aqui, há diferença por nível de curso. Assim, para os mestrandos, a dimensão contextual assume um papel mais delicado, porque a cultura dos programas de pós-graduação institucionaliza valores diferentes daqueles com que os alunos se depararam na graduação, e o ingresso no curso pode provocar um impacto sobre o significado e o papel social de ser aluno. Já para os doutorandos, esse impacto pode ser menor, pois já tiveram uma experiência prévia; ainda assim, os valores institucionais dos cursos de doutorado também reforçam a necessidade de o aluno ter maior nível de direcionamento, autonomia, maior prontidão e motivação para aprender, além de ter mais clareza sobre a sua trajetória de formação. Esse aspecto, que também corresponde à dimensão contextual, reconfigura a forma como os estudantes interagem com os colegas, com os professores, enfim, com diferentes atores sociais.

Outro aspecto a ser destacado na dimensão social é relativo às diferenças dos agentes envolvidos no processo de formação, sobretudo àquelas relacionadas a gênero, idade, raça, estado civil e à própria relação com a família. Tais aspectos podem tornar o cenário da aprendizagem marcado pela necessidade de construção de vínculos sociais, que incluem normas de conduta e uma delimitação dos papéis sociais aí inseridos. Adicionalmente, são comuns as transformações na vida dos alunos ao longo do curso, e estas trazem implicações para a sua vida em outros espaços sociais, a exemplo da família ou dos relacionamentos amorosos, ou, ainda, da disposição do aluno de aceitar as condições estabelecidas pelo programa de pós-graduação no que se refere à sua dedicação e aos seus compromissos na realização das atividades acadêmicas (foram observados casos de separação de casal cujo fato gerador foi a dedicação de um dos cônjuges às atividades da pós-graduação). O orientador, por ser a pessoa de referência do discente, ganha um papel de “guia” e de conselheiro do aluno nos conflitos e adaptações vivenciadas, sobretudo nos primeiros meses de curso.

Diretamente relacionado à dimensão social, o processo de formação em um programa de pós-graduação também envolve uma

dimensão emocional. Essa dimensão pode se materializar em um ambiente de aprendizagem que gera uma ansiedade associada ao processo de aquisição de conhecimento, bem como de adaptação ao contexto da pós-graduação com um conjunto de relações mais ou menos coercitivas, próprias do campo científico (no sentido de Bourdieu, 1983). Esses são elementos da vivência da pós-graduação que podem provocar, por exemplo, medo, raiva, sofrimento e angústia. A experiência dos autores deste artigo já conta com problemas mais extremos, como impulso depressivo, ansiedade, insônia... Depoimentos de orientandos também nos dão evidência de que algumas das competências exigidas na pós-graduação (e.g.: a fluência em língua estrangeira e o domínio dos gêneros acadêmicos) podem promover conflitos psicológicos que interferem fortemente na autoestima do estudante. Isso indica que todo o processo de formação do aluno é vivencial, seja a partir das experiências diárias nas aulas, seja no relacionamento com professores, com colegas, com coordenadores e com o orientador, seja na realização de atividades de pesquisa de campo, seja ainda no processo de apropriação de um discurso acadêmico. Cabe ao orientador conduzir o aluno na “vivência” de sua formação. Como disse Freitas (2012): “viver a tese é preciso”, inclusive para o orientador. Segundo defende Machado (2012), o orientador também pode se afastar do papel de professor e se aproximar do lugar do terapeuta. Demarcar esses limites e sobreposições é algo que merece mais atenção por meio de estudos e aprofundamentos teóricos e empíricos.

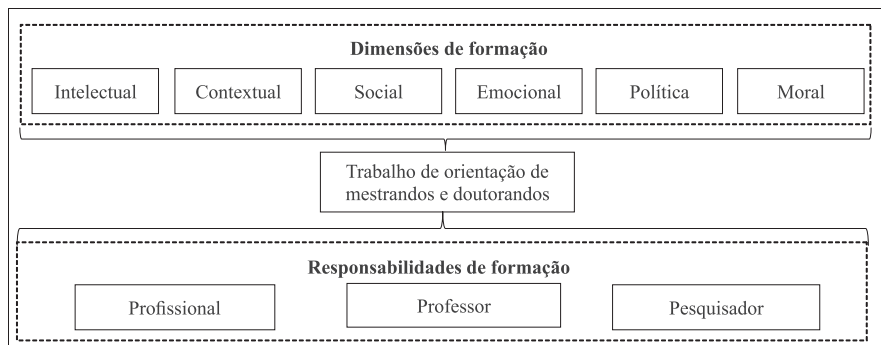
Conforme destacou Khene (2014), o orientador tem o papel de inserir o discente na comunidade acadêmica e exerce o papel de facilitador na (re)construção da identidade acadêmica do futuro mestre ou doutor, viabilizando o desenvolvimento de seu potencial. De acordo com Mainhard (2009), a formação do acadêmico requer do orientador a capacidade de ouvir, de encorajar o debate, de fornecer *feedback* contínuo ao aluno, de demonstrar atenção e respeito e de se entusiasmar com o processo de orientação.

Essa realidade também demanda a proposição de uma dimensão moral do processo. A característica decisiva dessa dimensão está ligada à conduta ética no processo de orientação, tanto da parte do

professor, naquilo que ele faz, quanto na construção de um referencial de moralidade para o futuro mestre ou doutor. Nessa perspectiva, é relevante o professor apresentar uma conduta ética que se distancie, por exemplo, do “jeitinho”, da “esperteza”, do “corporativismo” em diferentes situações do cotidiano acadêmico, de modo a influenciar o processo de formação da dimensão moral dos estudantes. A nosso ver, essa dimensão não envolve apenas a ética da produção científica, mas também a ética das relações de alteridade com os colegas e com os professores, entre outros atores sociais (engloba também questões de autoria e de plágio). Cabe, então, ao orientador dialogar com seus orientandos sobre princípios éticos de pesquisa, de ensino e de exercício profissional.

Por fim, no dimensionamento que propusemos, temos um último aspecto a ser considerado, relacionado à dimensão política, que tem como característica decisiva a compreensão e o posicionamento crítico ante às relações de poder dentro do campo acadêmico. Em verdade, os programas de pós-graduação são marcados por jogos de poder, conflitos de interesses e disputas simbólicas (BOURDIEU, 1983). A experiência mostra que, em algum momento, esses aspectos políticos alcançam o discente, que tem no orientador sua principal referência de compreensão e vivência de melhores alternativas e benefícios em face das adversidades eventuais. O problema se torna mais sério quando o conflito de interesses está na própria relação de orientação, como é o caso, por exemplo, dos conflitos em torno de temas, métodos, atividades etc., que se estabelecem entre orientador e orientando. O orientador deve pautar seu processo de orientação a partir de uma perspectiva em que as relações com os orientandos sejam balizadas pela confiança e pelo respeito humano e também acadêmico (daí a necessidade de o orientador ser especialista em determinada área do conhecimento para realmente dar contribuições efetivas na escolha do tema e na realização do trabalho final). De um modo geral, a condição de orientador não deve ser usada para institucionalizar uma relação de dominação, em que o orientando passa a ser submisso e se torna refém das cobranças do orientador que não estejam envolvidas diretamente no processo de formação.





Fonte: elaboração dos autores

## Figura 1. Visão da atividade de orientação

A Figura 1 traz o conjunto de dimensões que envolve o trabalho de orientação de mestrandos e doutorandos. Tais dimensões servem de referência para o estabelecimento de um bloco de ações que podem contribuir para ampliar o significado e o escopo do processo de orientação, na meta de formar mestres e doutores com visão e competências profissionais, de pesquisa e de ensino. De um ponto de vista de operacionalização desse *framework* (que, ressalte-se, é descritivo de uma condição ideal visualizada pelos autores, e não normativo, salvo por opção dos docentes e programas), há a necessidade do dimensionamento de um processo de orientação, que pode envolver as seguintes etapas:

- a) Elaboração de um plano de estudos: definir, juntamente com o orientando, as diferentes atividades acadêmicas a serem vivenciadas durante o mestrado e o doutorado, tais como: disciplinas, minicursos, palestras, produção intelectual, atividades de ensino e de pesquisa no contexto dos grupos de pesquisa, entre outras. O plano de estudos auxilia o aluno em seu processo de formação na definição de ações de formação básica e complementar;
- b) Ações de formação básica: acompanhar o desempenho do aluno em disciplinas cursadas, em trabalhos de pesquisa realizados, em publicações científicas para apresentação em eventos, periódicos etc.;

- c) Ações de formação complementar: estar junto do professor em atividades relacionadas à docência (como a elaboração de provas, de programas de disciplina...), à pesquisa (orientação de monografia de graduação, de projetos de iniciação científica...) e à formação profissional (visitas a escolas, empresas...);
- d) Prática reflexiva do processo de produção do trabalho final: desenvolver reflexões sobre o que e como pesquisar, discutindo critérios de rigor e relevância, noções teóricas, estratégias e métodos de coleta e análise de dados. A prática reflexiva também objetiva promover mudanças nas perspectivas de significado sobre a concentração e linhas de pesquisa do curso, pois demanda do aluno a capacidade de enxergar a realidade e intervir sobre ela a partir de uma base de conhecimento sobre o campo;
- e) Orientação da produção oral e escrita de diferentes gêneros acadêmicos: propor atividades de leitura e produção dos gêneros acadêmicos (SWALES, 1990) mais comumente utilizados na área do conhecimento, tais como: estudos de caso para o ensino, artigos científicos, resumos, resenhas, dissertações e teses, entre outros. Os autores incluem aí também o desenvolvimento da capacidade retórica de defesa do trabalho final, seja pela participação nesses eventos comunicativos durante todo o percurso acadêmico, seja por meio da orientação explícita do professor sobre os aspectos formais e funcionais caracterizadores do gênero. A orientação no processo de produção dos gêneros acadêmicos tem como finalidade levar o aluno a desenvolver diferentes competências de escrita dentro da comunidade discursiva em que está inserido – adota, este trabalho, a noção de comunidade discursiva desenvolvida por Swales (1990, 1992), que, por sua vez, está intimamente relacionada com a noção de gênero textual.

Por fim, na operacionalização por curso, o estudo sugere um procedimento próximo do que foi proposto por Khene (2014), descrito no Quadro 1.

**Quadro 1. Modelo proposto**

<b>Fase</b>	<b>Características da orientação</b>	<b>Atividade demandadas</b>
<b>Mestrado</b>		
1ª (primeiro semestre)	<i>Hands on</i> (acompanhamento próximo); Reuniões mensais; Diálogos teóricos e sobre o campo.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos de pesquisa; Participação em eventos comunicativos do campo.
2ª (segundo semestre)	<i>Hands on</i> ; Reuniões mensais; Diálogos teóricos e sobre o campo; Aproximação da pesquisa.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos de pesquisa; Participação em eventos comunicativos do campo; Fechamento do escopo da pesquisa e produção de gêneros acadêmicos.
3ª (terceiro semestre)	Meio-termo entre <i>hands on</i> e <i>hands off</i> (acompanhamento distante); Reuniões semanais ou quinzenais; Envolvimento na elaboração de artigos; Discussão da prática docente e profissional; Foco na pesquisa final.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos de pesquisa; Participação em eventos comunicativos do campo; Produção de conteúdo da pesquisa e produção de artigos, além de desenvolvimento do estágio de docência.
4ª (quarto semestre)	Meio-termo entre <i>hands on</i> e <i>hands off</i> ; Reuniões semanais ou quinzenais; Envolvimento na elaboração de artigos; Discussão da prática docente e profissional; Foco na pesquisa final.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos de pesquisa; Participação em eventos comunicativos do campo; Produção de artigos, fechamento da pesquisa e defesa de trabalho final.
<b>Doutorado</b>		
1ª (primeiro ano)	<i>Hands off</i> ; Reuniões mensais ou bimestrais; Diálogos teóricos e sobre o campo.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos; Participação em eventos comunicativos do campo.

2 <sup>a</sup> (segundo ano)	Meio-termo entre <i>hands on</i> e <i>hands off</i> ; Reuniões quinzenais ou mensais; Envolvimento do aluno em artigos; Início de atividades em torno da pesquisa.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos; Participação em eventos comunicativos do campo; Fechamento do escopo da pesquisa e produção da pesquisa e produção de artigos.
3 <sup>a</sup> (terceiro e quarto anos)	<i>Hands off</i> ; Reuniões mensais ou bimestrais; Diálogos teóricos e sobre o campo; Foco no trabalho da pesquisa.	Relatos verbais das atividades de formação; Participação em atividades de grupos; Participação em eventos comunicativos do campo; Produção da pesquisa, produção de artigos e experiência de ensino externa (potencialmente internacional). Fechamento da pesquisa e defesa de trabalho final.

Essa estrutura de referência representa uma contribuição deste artigo no estabelecimento de um processo de orientação mais estruturado e também pode servir de base para a formação e o desenvolvimento de competências de futuros orientadores. Ressalta-se ainda que a postura do orientador de acompanhar o seu orientando de forma mais próxima (*hands on*) ou mais distante (*hands off*) também depende da maturidade e do nível de autodirecionamento do seu orientando, e isso demanda sensibilidade em reconhecer qual o nível de aproximação ou de distanciamento do processo de formação é mais adequado para cada aluno durante o período de sua formação. Com efeito, espera-se que o doutorando seja conduzido a um processo de *hands off* na medida em que avança no curso, ao passo que o mestrando, em razão do tempo de formação e da falta de experiência na pós-graduação, precisa de um acompanhamento mais próximo do orientador.

### Reflexões adicionais sobre a (não) orientação

Considerando as dimensões anteriormente discutidas, resta uma reflexão sobre o que não são práticas de orientação acadêmica, com

base nas vivências e observações de algumas ações de professores de universidades brasileiras – práticas que não devem ser compreendidas como representativas da orientação acadêmica realizada no contexto deste estudo. Ressalte-se ainda que qualquer análise sobre o trabalho do professor nesse contexto está, de alguma forma, relacionada ao perfil do professor e a forças endógenas (ligadas ao programa de pós-graduação, ao coletivo de trabalho, à instituição em que o docente está inserido), como também a forças exógenas (ligadas a instituições de fomento, como, por exemplo, a Capes e o CNPq). Essas variáveis podem definir para os professores de pós-graduação as representações sociais do que seja orientação acadêmica ao mesmo tempo em que podem “moldar” suas práticas.

- Dar autonomia ao orientando é diferente de não orientar

A autonomia do estudante é uma competência almejada por muitos professores de pós-graduação (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012; LEITE FILHO; MARTINS, 2006), ao mesmo tempo em que constitui um desafio a ser construído na relação entre orientador/orientando. Mas dar autonomia aos alunos não significa distanciar-se dele, ou seja, não acompanhar o orientando no desempenho das atividades acadêmicas, na escolha das disciplinas a serem cursadas e na preparação do trabalho final, por exemplo. A orientação acadêmica abrange essas e outras tarefas, porém, nem sempre é essa a compreensão dos professores de pós-graduação, alguns dos quais parecem acreditar que deixar o aluno sozinho vai auxiliá-lo no seu processo de formação de autonomia (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012), pois a autonomia depende de fatores como disposição e motivação para aprender, experiências prévias e autoconhecimento. Compreensões dessa natureza podem gerar nos orientandos sentimentos de insegurança, angústia e impotência e até promover uma evasão. A autonomia está relacionada com envolvimento, não com distanciamento. Por isso, dar autonomia não pode ser sinônimo de “deixar o aluno sozinho”; ao contrário, essa ação deve estar fundamentada na troca entre sujeitos que estão em lugares sociais diferentes dentro da comunidade discursiva, para que esse sujeito se aproprie de um processo de aprendizagem autodirecionada (KNOWLES;

HOLTON; SWANSON, 2011). O orientador é aquele que acompanha os passos de seu orientando (FREITAS, 2012).

- Orientador não é “dono” da vida acadêmica do aluno

É fato que, na relação orientador/orientando, há uma hierarquia dos papéis sociais desempenhados. Contudo, essa relação não deve estar fundamentada em uma perspectiva autocrática na qual o discente está submisso às vontades do orientador. Conforme destaca Viana (2008, p. 97), no Brasil, desde a década de 1970, houve uma mudança na relação entre orientador e orientando: de vertical, passou para uma relação horizontal. Conforme o autor, “essa horizontalidade deve caracterizar-se por uma relação educativa entre pessoas que estão em níveis diferenciados de formação e maturidade profissional, mas comprometidas com um objetivo comum, qual seja o da construção solidária da produção acadêmica”. Zimberman (2012) ratifica esse posicionamento ao considerar a orientação como um processo interpessoal de aprendizagem mútua e contínua entre o orientador e seus orientandos; o autor considera que a orientação pode ser considerada a principal novidade da educação e da ciência brasileira nas últimas três décadas do século XX.

Apesar de o discurso indicar a necessidade de criação de um relacionamento orientador/orientando balizado pela orientação para a produção acadêmica mediada por uma relação educativa e formativa, nem sempre é isso o que ocorre. Por vezes, alguns professores parecem assumir o papel de “proprietários” do estudante, ou seja, o aluno é visto como um “objeto” sob seu controle e submisso aos seus desejos acadêmicos. Isso acontece quando, por exemplo, o professor não permite que o estudante participe de certos grupos de estudos ou pesquisa, ou que realize trabalhos em parceria com outros professores e alunos, ou, ainda, quando não considera a bagagem que o orientando traz, impondo seus pontos de vista e não possibilitando um diálogo construtivo.

Esse tipo de orientação parece estar fundamentado na percepção de que renunciar ao autoritarismo implica renunciar ao papel de

professor. O que parece posicionar a representação social de professor em um paradigma hegemônico de detenção de poder, na verdade, traz o risco de conduzir ao apagamento da voz do aluno, ao reforço da relação de dependência entre orientador e orientando, à baixa autoestima do aluno, entre outras consequências deletérias. Com isso, não queremos afirmar que não sejam estabelecidos, entre professor e aluno, critérios a serem seguidos para o desempenho eficaz dos estudantes durante o curso, como também não significa “passar a mão na cabeça” do orientando ou, ainda, esquecer o rigor científico que embasa o trabalho de pesquisa acadêmica.

- Orientando não é o substituto do orientador nas suas tarefas de graduação

Outro desvio da função de orientação acadêmica é a substituição pelo orientando das atividades do professor nas turmas de graduação, como, por exemplo, ministrar aulas ou elaborar e corrigir provas. Pelo que a experiência sinaliza, para alguns professores de pós-graduação, ter orientandos, especialmente aqueles que necessitam fazer estágio de docência, significa desobrigar-se de suas responsabilidades, de modo que o nome do professor consta nos diários escolares, mas quem, de fato, assume as turmas é o orientando.

Provavelmente, por um lado, esse desvio de orientação acadêmica pode estar embasado na representação social do que seja essa atividade no processo de formação de mestrandos e doutorandos. Por outro lado, a construção dos saberes da prática de ensino por parte dos estudantes de pós-graduação, que é fundamental no processo de formação e na construção identitária do professor, não pode ser compreendida como “abandonar o aluno à própria sorte” na sala de aula do ensino superior, assumindo o lugar do professor.

Assim, essa faceta da formação de mestres e doutores precisa ser construída de forma colaborativa e intencional, por isso, a presença do professor orientador no processo é essencial, seja na elaboração de um programa de disciplina ou de uma prova, seja na condução da

relação professor/aluno, seja na transposição didática dos conteúdos disciplinares, entre tantos outros aspectos envolvidos no trabalho docente. Destacamos, inclusive, que, dentre as orientações que criaram o estágio de docência na Capes, está a de que o professor orientador deve supervisionar as atividades realizadas pelos alunos de pós-graduação nos cursos de graduação (FEITOSA, 2002).

- Orientador não é necessariamente coautor dos trabalhos finais dos alunos

Para compreender esse desvio de atividade de orientação acadêmica no contexto brasileiro, faz-se necessário entender que o posicionamento adotado neste artigo não é unânime no Brasil. Sousa, Costa e Muzzio (2011) defendem a tese de que orientar o trabalho final do aluno é uma tarefa docente e não vem, necessariamente, acompanhada de coautoria em potenciais artigos a serem produzidos. Segundo os autores, para se constituir coautoria, é necessário ao professor escrever parte substantiva do texto, nele incluindo conteúdo em forma de ideias e/ou análises. Há discordância, portanto, da prática institucionalizada em alguns periódicos (por exemplo, na área de Linguística) no sentido de o orientador ser coautor dos trabalhos dos alunos, embora seja arraigada a praxe de o orientador, *a priori*, já fazer parte da autoria dos trabalhos provenientes das dissertações e teses de seus alunos.

Defende esta pesquisa a ideia de que uma das principais tarefas do professor de pós-graduação é a de orientar o trabalho final, pois transformar a orientação acadêmica em coautoria apenas pela lógica de “colocar o nome” incorre em um atentado ético que precisa ser debelado do cenário das pós-graduações brasileiras. A coautoria de um artigo decorrente de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutorado ocorre somente quando o orientador participa de sua elaboração e não apenas com a oferta de ideias sobre a temática desenvolvida e procedimentos de correção. Quando bem conduzida, a coautoria na elaboração de um artigo ou de um trabalho final de curso pode gerar bons resultados, uma vez que, além de ajudar o mestrando ou doutorando a desenvolver a sua capacidade de síntese de uma



pesquisa, pode auxiliá-lo na mobilização de um conjunto de saberes de produção escrita. Assim, requerer produção científica é relevante para o aluno, mas a imposição de coautoria é procedimento eivado de vício ético. A observação empírica revela que esse tipo de ação gera situações conflituosas e constrangedoras para os alunos, que, por estarem em uma posição de dependência do professor para diversas demandas acadêmicas, acabam se submetendo aos anseios de seus orientadores.

## Considerações finais

O presente trabalho estabeleceu como objetivo discutir a orientação acadêmica no processo de formação de mestres e doutores, levando em conta particularmente o contexto brasileiro. Ao longo do estudo, foi realizado o seguinte percurso: apresentação das variáveis inter-relacionadas com a tarefa de orientação acadêmica; desenvolvimento de uma proposição de modelo de orientação, considerando algumas das principais variáveis dessa atividade; e, por fim, evidenciação de reflexões que sinalizem desvios de finalidade da orientação acadêmica.

Conforme defendido ao longo do texto, a orientação acadêmica envolve um conjunto de dimensões que estão imbricadas. Embora não houvesse a intenção de desenhar um perfil muito detalhado do professor orientador, a caracterização do que seja orientação acadêmica acabou propiciando a proposição de um referencial de prática de orientação multifacetada, pela consideração de elementos (intelectuais, contextuais, sociais, emocionais, morais e políticos) que integram a relação entre orientador e orientando. Conforme afirmado em outro momento do artigo, não se teve qualquer pretensão de criar prescrições rígidas sobre o trabalho docente; ao contrário, ao elaborarem uma proposição de orientação os autores o fazem mais em uma perspectiva de ação-reflexão-ação de sua parte e dos professores de pós-graduação, e da consideração de potenciais melhorias do processo de formação de mestres e doutores.

O processo de orientação deve ocorrer não apenas na prática, mas também sobre a prática. Isso demanda a necessidade de vivências

de experiências de orientação, como, por exemplo, a participação dos orientandos em grupos de discussão, a apresentação de suas propostas de dissertação e teses no contexto de grupos de pesquisa, relatos de experiências de formação docente, discutidos em grupo sob a supervisão do orientador.

Outra forma de tornar o processo de orientação mais significativo está ligado a uma agenda de pesquisas conduzida pelo orientador, sobretudo pela participação em projetos de pesquisa com financiamento externo. Os orientandos que participam de um projeto de pesquisa podem aprender a gerenciar recursos financeiros, orientar alunos e vivenciar a prática da pesquisa. O orientador pode solicitar aos seus orientandos que o acompanhem na realização de pesquisas de campo, na orientação de alunos de iniciação científica, no preenchimento de relatórios de prestação de contas ou no processo de submissão de novos projetos etc., para que o processo de aprendizagem pela observação e pela troca de experiências ocorra em ação e para que, futuramente, quando iniciar sua carreira profissional, o orientando esteja mais preparado para a atividade de orientação.

Dessa forma, o artigo apresenta uma contribuição teórica e prática. Do ponto de vista teórico, expõe um conjunto de dimensões e reflexões sobre o significado e o processo de orientação, avançando na literatura sobre o assunto. Do ponto de vista prático, contribui para a reflexão de orientadores experientes e pode se constituir como base de referência na formação de futuros orientadores no contexto da pós-graduação brasileira.

Ao desenvolver este texto, os autores suscitaram a reflexão dos docentes de várias áreas do conhecimento sobre o significado de ser um orientador na pós-graduação brasileira, que hoje é fortemente influenciada pelo produtivismo acadêmico e pelas pressões institucionais, que priorizam a produção intelectual para garantir um bom posicionamento da instituição nos *rankings* de universidades e de programas. Reconhece este estudo que há variáveis que incidem de modo consistente na atividade docente e que podem influenciar a orientação e, em especial, reconhece que as condições de trabalho

docente são precárias em várias instituições, o que pode comprometer a qualidade do processo de orientação pela sobrecarga de atividades (inclusive excesso de aulas de graduação e pós-graduação, além de demandas burocráticas).

A expectativa é a de que este artigo contribua com um debate sobre a prática de orientação e auxilie no percurso formativo de futuros mestres e doutores. Sugere, por fim, a partir da estrutura de referência proposta, a realização de estudos empíricos envolvendo o processo de orientação com base em uma perspectiva multidimensional de formação na pós-graduação *stricto sensu*, utilizando a proposta apresentada pelos autores.

Recebido em 11/11/2014

Aprovado em 18/12/2014

## Referências

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

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, P. O campo científico. In. ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese. BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S. Avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento de formação ou um subsistema de linha de

montagem? in: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 38, 2014. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2014.

DIAS, S. M. R. C.; PATRUS, R. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e tese. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 697-721, out/nov./dez. 2011.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência na pós-graduação em Química. **Química Nova**, v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 24, n. 3, 2009.

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 223-242.

GARDNER, S. K.; BARNES, B. J. **Advising and mentoring doctoral students: a handbook**. USA: Lexington, 2014.

GRANT, K; HACKNEY, R; EDGAR, D. Postgraduate research supervision: an 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 9, p. 43-60, 2014.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan./dez, 1994.

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

KHENE, C. P. Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. **International Journal of Doctoral Studies**. V. 9, 73-83, 2014.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development - 7th edition. London: Elsevier, 2011.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99–109, 2006.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. M. N. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 60-81.

MAINHARD, T. et al. A model for the supervisor doctoral student relationship. **Higher education**, v. 58, n. 3, p. 359-373, 2009.

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.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-176.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.

SOUSA, S. C. T.; COSTA, F. J.; MUZZIO, H. Por uma (reflexão) ética da autoria acadêmica. in: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL

DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 38, 2014. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. **Re-thinking Genre Colloquium**, Ottawa Carleton University, 1992.

VIANA, C. M. Q. Q. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 93-109, jan./jun. 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.