

Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional

Academic research supervisor education: a national and international bibliographical study

La formación del orientador de investigaciones académicas: un estudio bibliográfico nacional e internacional

<http://dx.doi.org/10.221713/2358-2332.2016.v14.1375>¹

Luciana Massi, doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. E-mail: lucianamassi@fclar.unesp.br.

Marcelo Giordan, doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: giordan@usp.br.

Resumo

Este trabalho objetiva mapear quantitativamente e identificar temáticas associadas à formação do orientador, por meio de um amplo levantamento bibliográfico nacional e internacional. Apesar da centralidade do orientador para o desenvolvimento de pesquisas, sua formação é vista como espontânea e individual, permanecendo à margem de ações e investigações na universidade. Identificamos 237 pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema, que nos permitiram construir dez categorias temáticas. Os resultados apontam uma grande disparidade quantitativa e temática entre esses contextos, indicando, portanto, a urgência de discussões nacionais sobre ética, produtividade, inserção profissional de pós-graduandos, pedagogia da orientação e adoção de modelos alternativos de orientação.

Palavras-chave: Formação do Orientador. Levantamento Bibliográfico. Pesquisa Acadêmica.

Abstract

This paper aims to map quantitatively and identify themes related to the supervisor education through a wide national and international literature review. Despite the centrality of the advisor to the development of research, their education is

¹ Como citar: ABNT NBR 6023:2002 e incluir o DOI.

considered spontaneous and individual, remaining on the fringe of actions and investigations in the university. We identified 237 national and international papers on the subject that allowed us to set up ten thematic categories. The results point to a great quantitative and thematic difference between these contexts, thus indicating the need of national discussions on ethics, productivity, professional insertion of graduate students, pedagogy of orientation, and adoption of alternative models of orientation.

Keywords: Supervisor Training. Bibliographic Survey. Academic Research.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo trazar cuantitativamente e identificar temáticas asociadas con la formación del orientador de investigaciones científicas a través de una amplia revisión de literatura nacional e internacional. A pesar de la centralidad del orientador en el desarrollo de investigaciones, se considera su formación espontánea e individual, estando al margen de las acciones y estudios en la universidad. Se han identificado 237 investigaciones nacionales e internacionales sobre la materia que nos ha permitido construir diez categorías temáticas. Los resultados muestran una gran disparidad cuantitativa y temática en estos contextos, lo que indica la urgencia de debate nacional sobre la ética, la productividad, la inserción profesional de los estudiantes postgraduados, la enseñanza de la orientación y la adopción de modelos alternativos de orientación.

Palabras clave: Formación del Orientador. Revisión de Literatura. Investigación Académica.

1 INTRODUÇÃO

A formação do orientador de pesquisas acadêmicas não é objeto de ações formativas de programas oficiais ou de pesquisa em nenhuma área específica e, geralmente, sequer é tema de discussão na universidade. Permanece à margem do âmbito político e investigativo uma questão que nos parece fundamental: como se formam os orientadores de pesquisa e como eles realizam essa atividade primordial para o desenvolvimento da ciência?

Assim como a formação do professor universitário, subtede-se que o orientador se forma espontaneamente, ao ser orientado durante seu mestrado e doutorado, e que não é necessário certificação que comprove essa competência específica para conduzir alunos de graduação e pós-graduação no desenvolvimento de pesquisas. Bianchetti e Machado (2012, p. 19) são enfáticos ao afirmar que:

[...] pesa sobre os ombros dos orientadores uma responsabilidade para a qual a formação recebida durante a sua passagem pela pós-graduação não prepara: é patente que o fato de ter sido orientado não garante o domínio da arte de orientar.

Soma-se a essa lacuna formativa uma série de mudanças na universidade e nas exigências de produtividade para as quais os orientadores não foram preparados (BIANCHETTI, 2012; TAYLOR, 2012). Esse conjunto de mudanças exclui a possibilidade de reprodução do modelo no qual foram formados por desajuste entre as competências que o pesquisador desenvolveu na pós-graduação e as que ele precisará desenvolver em seus alunos.

Inicialmente, as políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) tinham como objetivo a formação de quadros para as universidades (BIANCHETTI, 2012). A partir da década de 1990, influenciada pelo modelo norte-americano de pesquisa, a Capes passa a visar à formação do pesquisador em uma sistemática de avaliação e financiamento (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012; BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010). Esse modelo de produção do conhecimento também influenciou a Europa, tanto na graduação, mediante o Processo de Bolonha, quanto nas exigências para os professores-pesquisadores-orientadores, estimulando a redução do tempo de formação e de 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, que vivenciaram um aumento significativo na sua carga de trabalho e passaram a interferir mais nas pesquisas dos orientandos, visando o cumprimento dos estreitos prazos da pós-graduação (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Diante desse cenário, investigamos a literatura nacional e internacional sobre a formação do orientador de pesquisas acadêmicas e produzimos um levantamento que pretende mapear a representatividade e as principais temáticas envolvidas na discussão. Nesse sentido, introduzimos o resultado de outros levantamentos bibliográficos sobre temas relacionados à formação do orientador.

Partindo de um campo de estudos mais amplo do que a formação do orientador, Jones (2013) analisou 995 artigos, publicados entre 1971 e 2012, sobre estudos de doutoramento como um campo de pesquisa e encontrou seis temas principais com a seguinte representatividade: ensino (3%), organização de programas de doutorado (29%), escrita e pesquisa (14%), emprego e carreira (13%), relação doutorando-orientador (15%) e a experiência do doutoramento (26%). O artigo de Jones (2013) desenvolve uma análise dos tópicos e subtópicos encontrados em cada uma dessas categorias. Especificamente quanto à relação doutorando-orientador, ele destacou as questões da orientação, as percepções do orientador sobre o aluno, a interação orientador-doutorando, as percepções do doutorando sobre o orientador e o *feedback*. Na breve discussão desse tópico, ele ressalta que o volume de trabalho do orientador tem crescido significativamente e implicado mais dificuldades na condução do doutorando.

O artigo de McCallin e Nayar (2012) aborda especificamente a orientação de pesquisas de pós-graduação na Nova Zelândia. Porém, ao contrário de Jones (2013), não detalha os resultados quantitativos – não informa a quantidade total de artigos analisados, indicando apenas que eles foram publicados entre 2000-2010 – focando em uma análise crítica dos temas mais atuais e recorrentes. Eles destacam as mudanças em

relação ao financiamento das pesquisas cada vez mais direcionadas para o mercado e para a inserção profissional dos pós-graduandos como motivadoras de alterações no contexto de pesquisa, questões de competência, pedagogia da orientação e modelos de orientação. Em relação ao contexto, os autores enfatizam a preocupação em ampliar a taxa de conclusão da pós-graduação, respeitando e reduzindo o tempo de realização das pesquisas, como contraditória com as condições de trabalho dos orientadores que precisam receber cada vez mais estudantes sem ampliação do quadro docente e enfrentar a competição por recursos cada vez mais acirrada. Soma-se a isso a crescente preocupação com a internacionalização das pesquisas e com a orientação de estudantes internacionais.

Em relação às competências envolvidas na orientação, McCallin e Nayar (2012) citam o papel fundamental da relação orientador-orientando para o sucesso da experiência de pesquisa, cumprimento de prazos e conclusão da pós-graduação. Nesse sentido, indicam a importância de uma formação específica para que o orientador seja capaz de promover o sucesso do orientando. Eles discutem, então, a “pedagogia da orientação”, indicando que, na última década, o reconhecimento da importância do papel do orientador levou alguns autores a propor essa pedagogia, argumentando que a orientação é um tipo específico de “ensino” com especificidades e funções próprias. Os autores ainda destacam que essa mudança é fundamental, pois avança em relação a discussões formativas exclusivamente metodológicas e reconhece a necessidade de uma formação mais ampla para o orientador. Atualmente, ela se desenvolve em função das preferências do orientador em adotar um modelo de orientação do tipo *hands-off*, em que o estudante organiza sua própria pesquisa, ou *hands-on*, que é mais estruturada pelo orientador e tende a promover a conclusão do estudo em menor tempo. McCallin e Nayar (2012) reconhecem que existem diferentes concepções do que seria essa pedagogia da orientação. Em relação aos modelos de supervisão, além do *hands-on* e *hands-off*, eles apresentam três modelos mais gerais: modelo tradicional, que envolve uma relação diádica entre supervisor e orientador; a supervisão em grupo, envolvendo as relações entre orientador e orientando e dos orientandos entre si; e o modelo misto, que incorpora novas tecnologias de comunicação aos modelos anteriores. Por fim, os autores discutem duas estratégias de melhoria das práticas de orientação: 1) desenvolvimento de competências dos orientadores para a pesquisa em um contexto de mudança; 2) implementação de programas formativos para estudantes que complementem a atividade de orientação sobre revisão de literatura, ética em pesquisa etc.

A revisão produzida por Vanstone et al. (2013) é específica sobre doutorados interdisciplinares, entendidos pelos autores como um tipo de orientação com dificuldades adicionais em relação às tradicionais, pois envolve coorientadores e cruzamentos entre disciplinas, diferentes orientações metodológicas e comitês de pesquisa e orientações distintas ao longo do desenvolvimento do doutorado. Apesar de esse tema ser recente nos estudos sobre orientação, os autores produziram um amplo levantamento em bases de dados de educação e interdisciplinares (incluindo o Google Acadêmico), além de consultar periódicos e autores específicos, o que culminou na

identificação de 89 referências, sendo 18 diretamente relacionadas ao tema e 71 com temas correlatos. Eles concluem que essa literatura é focada em relatos de experiências pessoais, trabalhos descritivos, análises de programas específicos e estudos teóricos sobre “pedagogia da orientação” (VANSTONE et al., 2013). Além disso, indicam que ainda faltam estudos empíricos e teóricos sobre essa modalidade de doutorado.

Grant, Hackney e Edgar (2014) anunciam, no título do seu artigo, que discutem uma visão conceitual “acordada” sobre boas práticas de orientação e indicam, no resumo desse manuscrito, que encontraram essa visão por meio de uma revisão da literatura e de dados obtidos em questionários e entrevistas. Ao longo do texto, não encontramos a revisão sistemática da literatura, mas uma breve revisão de alguns trabalhos sobre as características da boa orientação. Os autores revisam documentos da Europa e Austrália que orientam institucionalmente as práticas de pesquisa. A partir da comparação entre essas orientações e o que seus entrevistados comentaram sobre o trabalho de pesquisa, eles definem três metáforas para o trabalho de orientação: a máquina, totalmente presa às regras impostas pelos documentos oficiais; o treinador, que busca orientar o trabalho do orientando como um técnico esportivo; e a jornada, em que o orientador se vê como um parceiro de viagem do orientando. Assim, apresentamos esse resultado no contexto das revisões de literatura, mas entendemos que ele está mais focado nos resultados obtidos pelos autores, a partir dos dados empíricos, do que no levantamento bibliográfico.

Os autores brasileiros Costa, Sousa e Silva (2014) construíram um modelo para o processo de orientação na pós-graduação, a partir de uma revisão da literatura. O levantamento envolve estudos nacionais e internacionais, mas não teve como foco apresentar, de modo sistemático, os resultados quantitativos da revisão. Os autores se situam na discussão sobre a “pedagogia da orientação”, propondo “[...] 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” (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 827). O modelo proposto define três responsabilidades de formação do estudante pelo orientador – pesquisador, professor e profissional – e delimita suas dimensões de consideração: intelectuais, sociais, contextuais, emocionais, morais e políticas. Assim, recupera parte das discussões citadas no projeto sobre as competências exigidas do orientador. Os autores apresentam, ainda, etapas de implementação desse modelo, pensadas a partir de semestres ou anos específicos do mestrado e do doutorado, passando do estilo *hands-on* para a inclusão de atividades *hands-off* e incorporando atividades em grupo. Por fim, acrescentam reflexões adicionais sobre práticas que deveriam ser evitadas na orientação, por exemplo: não orientar e justificar como “dar autonomia”; querer ser “dono” da vida acadêmica do aluno; colocar outros orientandos para orientar os pós-graduandos; não necessariamente ser “coautor” das publicações dos alunos (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014).

Embora essas cinco publicações tragam contribuições importantes para o mapeamento do estado do conhecimento da literatura sobre a temática, entendemos que elas não esgotam o tema e justificam nosso levantamento, por estarem focadas em

objetos mais amplos (JONES, 2013) ou mais específicos (VANSTONE et al., 2013), pois integram: períodos, fontes e volumes de publicações menores do que encontramos (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; MCCALLIN; NAYAR, 2012) ou, ainda, por terem objetivos mais críticos (MCCALLIN; NAYAR, 2012), ou analíticos (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014) ou propositivos (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014) que o nosso. Assim, para mapear quantitativamente e identificar temáticas associadas à formação do orientador, realizamos um levantamento bibliográfico nacional e internacional. Apresentamos a metodologia adotada neste estudo, que precisou ser adequada a distintas fontes de dados e representatividade de estudos nacionais e internacionais, e os resultados agrupados em categorias a partir das principais temáticas internacionais.

2 METODOLOGIA

Em levantamentos preliminares e pouco sistemáticos, percebemos que o tema pode ser considerado muito pouco explorado e as publicações são bastante dispersas, envolvendo diferentes tipos de publicação em áreas distintas do conhecimento. Buscamos então fontes de pesquisa mais amplas para que pudéssemos produzir um levantamento abrangente. Selecionamos um conjunto de palavras-chave dos artigos previamente encontrados, construímos conjuntos de termos de busca, recorrendo ao asterisco para ampliar os resultados, e realizamos o levantamento no Portal de Periódicos da Capes, que engloba várias bases de dados internacionais e nacionais, em dezembro de 2016. As palavras-chave estavam em inglês, pois trabalhos de diferentes línguas e países têm resumos nesse idioma. Considerando a possibilidade de diversos sufixos, várias palavras-chave foram inseridas com um asterisco como recurso de busca que captura diferentes terminações. Com intuito de selecionar artigos mais diretamente relacionados à pesquisa, a busca foi feita no título, usando o recurso de pesquisa “contém” quando o termo pesquisado tinha o asterisco, e “é exato” quando procurávamos a palavra completa. No Quadro 1, apresentamos detalhes dessa terminologia e a quantidade de textos relacionados no Portal de Periódicos da Capes.

Quadro 1 – Lista de palavras-chave e associações pesquisadas no Portal de Periódicos da Capes, seguidas da quantidade de textos encontrados

	<i>Academic</i>	<i>supervis* academic</i>	142
<i>supervis*</i>	<i>Dissertation</i>	<i>supervis* dissertation</i>	36
(supervisor,	<i>Doctoral</i>	<i>supervis* doctoral</i>	139
<i>supervisors,</i>	+ <i>Master*</i>	= <i>supervis* master*</i>	59
<i>supervision,</i>	<i>PhD</i>	<i>supervis* PhD</i>	89
<i>supervising)</i>	<i>Postgraduate*</i>	<i>supervis* postgraduate*</i>	90
	<i>Graduat*</i>	<i>supervis* graduat*</i>	122

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, realizamos a leitura de todos os títulos e resumos do total de textos encontrados na pesquisa (677), selecionando para análise e discussão neste artigo um total de 223 trabalhos. É importante ressaltar que o número indicado na última coluna

continha várias repetições dos documentos encontrados no Portal de Periódicos, servindo apenas como uma referência geral sobre o volume de publicações de alguma forma associadas ao tema. Desse total de 677 trabalhos, excluimos os que discutiam a orientação (*supervision*) em outros contextos além do acadêmico e das pesquisas, como supervisão por colegas ou superiores de profissionais atuando nas áreas de biblioteconomia, trabalho social e educação, supervisão de residência médica e supervisão financeira. Outros trabalhos excluídos eram derivados de pesquisas acadêmicas, mas indicavam os nomes dos orientadores. Assim, embora tivessem os termos da pesquisa, não se adequavam à temática. Por fim, ainda encontramos trabalhos que faziam referência ao nível de formação dos sujeitos (mestrado, doutorado) que eram objeto de pesquisas em diferentes áreas e temas, mas não enfocavam nossa problemática.

Do total de 223 trabalhos selecionados para discussão, encontramos apenas dois artigos nacionais, publicados na *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, o que nos levou a buscar textos nacionais sobre a temática em fontes mais amplas, como o Google Acadêmico. Por meio dessa fonte, encontramos, por “bola de neve” e consulta ao currículo Lattes de pesquisadores brasileiros, alguns capítulos de livros e artigos nacionais que complementaram nosso levantamento. Assim, acrescentamos 14 textos nacionais ao resultado, incluindo trabalhos de congressos, capítulos de livros, resenhas e artigos científicos.

Considerando a diferença de representatividade, optamos por organizar os resultados, a partir dos trabalhos internacionais, citar e articular a perspectiva nacional ao resultado desse levantamento internacional ao longo deste texto. Para organizá-los, construímos categorias *a priori* e *a posteriori*, agrupando as principais discussões sobre a formação do orientador. Entendemos que as revisões bibliográficas não representavam um foco temático e envolviam diversos aspectos da orientação, por isso não as classificamos. As categorias definidas *a priori* já haviam sido encontradas por outros pesquisadores, nos artigos citados na introdução, e as categorias *a posteriori* surgiram a partir da análise dos resumos dos 219 trabalhos e aproximadamente 50 textos completos representativos de cada uma das categorias temáticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do total de trabalhos selecionados, destacamos inicialmente os de revisão bibliográfica que nos ajudam a mapear quantitativamente a temática escolhida. Esses cinco trabalhos já foram citados na introdução deste artigo, sendo que, dentre eles, o texto de Jones (2013) não fazia parte do nosso *corpus*. As outras quatro publicações com revisões de literatura apresentadas (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014; MCCALLIN; NAYAR, 2012; VANSTONE et al., 2013) estavam incluídas nas 223 publicações encontradas no Portal de Periódicos da Capes.

Os trabalhos focados na formação do orientador não traziam detalhes quantitativos sobre o levantamento realizado (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014; MCCALLIN; NAYAR, 2012). Comparando

nosso resultado quantitativo com os de Jones (2013) e Vanstone et al. (2013), percebemos que nossa temática de investigação estava incluída no levantamento de Jones (2013) e correspondia a 150 artigos, um número coerente com o que encontramos em nossa pesquisa, considerando que ampliamos a busca para a pesquisa na graduação, no mestrado e no doutorado, sendo este último nível de ensino o mais recorrente em nosso levantamento. Em relação ao resultado de Vanstone et al. (2013), encontramos apenas dois trabalhos sobre orientação de doutorados interdisciplinares, enquanto eles encontraram 89 referências associadas ao tema, sendo 18 trabalhos associados de modo direto e 71 de modo correlato. Acreditamos que os temas correlatos podem estar incluídos no nosso levantamento, mas reconhecemos a discrepância entre as duas pesquisas e as 18 referências encontradas. A ampliação das fontes de busca, além do Portal de Periódicos da Capes, poderia ter aumentado significativamente a quantidade de trabalhos internacionais sobre orientação que estamos analisando neste texto; por outro lado, não seria possível conduzir um estudo tão amplo sem uma equipe maior de pesquisadores, como neste artigo, em que seis autores estavam envolvidos e se responsabilizaram pela revisão.

Ainda apresentando nosso resultado de modo descritivo e quantitativo, indicamos que o levantamento inclui artigos de opinião, revisão da literatura, trabalhos de congresso, relatórios de pesquisa, teses e dissertações; porém, a maioria dos resultados foi publicada na forma de artigos de pesquisa. Os periódicos que publicaram textos sobre o assunto tinham como escopo temáticas específicas na área de saúde, como *BMC Medical Education* ou *Nursing Standard*; na área de tecnologia na educação, encontramos os periódicos *Computers & Education*, *British Journal of Educational Technology*, *Journal of Computing in Higher Education*; em áreas ou temas específicos em educação, *Educational Studies in Mathematics* ou *Innovations in Education and Teaching International*; nas temáticas de países específicos, *Australian Universities' Review*, *Oxford Review of Education* ou *South African Journal of Higher Education*; no ensino superior, *Higher Education*, *International Journal of Higher Education* ou *Journal of Further and Higher Education*; e na área de pesquisa e desenvolvimento acadêmico, *International Journal for Academic Development*, *International Journal for Researcher Development* ou *International Journal of Doctoral Studies*. Merecem destaque os periódicos *Higher Education* e *Studies in Higher Education*, que continham a maior quantidade de publicações sobre a formação do orientador. Apesar de observarmos alguma recorrência de publicações nesses periódicos, ela não equivale à metade dos resultados, revelando uma ampla dispersão de publicações sobre o tema em periódicos de áreas e enfoques diversos.

Alguns autores se destacaram, como Catherine Manathunga, da University of Queensland, que publicou três artigos e um livro sobre o assunto, Christine Halse, da Deaken University, e Coralie McCormack, da University of Canberra, que publicaram três artigos separadamente sobre o tema – sendo estas três autoras vinculadas a universidades localizadas na Austrália –, e Gitte Whichmann-Hansen, da Aarhus University, na Dinamarca, que também publicou três artigos. Destacamos que, a

despeito de encontrar alguns artigos das décadas de 1980 e 1990, a maioria dos textos foi publicada a partir de 2005.

Além desses trabalhos, encontramos várias resenhas de livros que não foram analisadas, mas estão apresentadas no Apêndice 1 deste artigo para os leitores que tenham interesse nessas fontes. Ressaltamos que a maior parte do material se insere nas temáticas que serão discutidas neste artigo ou se constituem em manuais ou guias para orientadores e supervisores, embasados nas experiências dos autores, e não representam resultados de pesquisa. Um exemplo que merece destaque é o livro *The Routledge doctoral supervisor's companion: supporting effective research in Education and Social Sciences*, que foi objeto da resenha publicada por Aversa e Bianchetti (2014). Nele, vários temas sobre as orientações de doutorado são explorados, como as transformações no sistema de pós-graduação, a relação entre orientador-orientando, a pedagogia da orientação e os modelos de orientação em função dos perfis de doutorandos, das demandas por internacionalização e da orientação coletiva.

Os 223 textos selecionados, excluindo-se as quatro revisões bibliográficas já discutidas, foram classificados em dez categorias temáticas. Buscamos, em cada texto, o foco principal da discussão, de modo a classificar cada trabalho em uma única categoria. Na maioria dos casos, as classificações foram facilmente identificadas a partir da leitura dos resumos. Poucos casos apresentavam mais de uma temática, por exemplo, trabalhos que adotavam plataformas *on-line* para desenvolver um modelo de orientação ou para discutir uma modalidade de orientação coletiva. Nesses casos, a consulta aos textos completos evidenciou o tema principal da discussão, tornando possível distinguir se o enfoque principal da investigação era, no caso do exemplo, o modelo de orientação, a orientação coletiva ou o sistema *on-line*. A representatividade das categorias em relação ao total está ilustrada na Tabela 1; nela consideramos apenas os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes.

Tabela 1 – Distribuição das categorias de classificação dos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico feito no Portal de Periódicos da Capes

Categoria	Quantidade	Porcentagem
Ética na condução da pesquisa e no processo de orientação	16	7%
Escrita científica e discursos da orientação	7	3%
Gênero e multiculturalismo	12	5%
Pedagogia da orientação e desenvolvimento profissional dos orientadores	16	7%
Orientação coletiva	12	5%
Modelos de orientação	53	24%
Percepções, experiências, expectativas ou concepções de orientandos e orientadores	56	25%
Relação e (des)encaixe entre orientador e orientandos	30	13%
Produtividade e performance acadêmica	7	3%
Tecnologias na orientação	10	4%

Fonte: Elaboração própria.

Observamos uma grande dispersão dos trabalhos nas temáticas, sendo duas categorias mais representativas que as demais. Para explicar essas diferenças e apresentar, em linhas gerais, as temáticas encontradas, descrevemos e discutimos, a seguir, cada categoria, incluindo as principais informações bibliográficas dos textos classificados. Visando reduzir o volume de texto e referências, apresentamos no Apêndice 2 uma lista com os dados bibliográficos completos dos trabalhos em cada categoria. Além disso, como indicado na metodologia, articulamos os artigos nacionais à discussão, citando-os diretamente no texto.

A categoria “Ética na condução da pesquisa e no processo de orientação” englobou 16 trabalhos, representando 7% do total encontrado. O tema da ética na pesquisa é recente, havendo um trabalho publicado em 1998, dois em 2008 e os demais a partir de 2010. Ele envolve dois grupos: um preocupado com a ética na relação de supervisão, escolha do orientador e condução da pesquisa, incluindo enfoques em áreas de pesquisa específicas, e outro mais focado na integridade acadêmica e no plágio, pensando o papel do orientador como formador e exemplo para a construção de boas práticas acadêmicas. Um exemplo do primeiro grupo é o artigo de Halse e Bansel (2012), no qual são discutidos quatro paradigmas que permeiam as práticas de orientação e que poderiam ser substituídos por um modelo de “[...] aliança de aprendizagem baseada em uma relação ética de responsabilidade mútua” (HALSE; BANSEL, 2012, p. 377, tradução nossa²). Para os autores, os quatro modelos existentes são: “aprendizagem”, que vê o doutorado como rito de passagem para a atuação profissional sob orientação de um especialista; “centrado no sujeito”, pautado em características pessoais (competências, comportamentos etc.) dos estudantes como focos centrais da orientação; “técnico-científico”, que reduz as relações de orientação a métricas acessadas por questionários que guiam a administração do processo; “sociocultural”, que amplia a discussão da orientação para o contexto epistemológico, pedagógico e da gestão (HALSE; BANSEL, 2012). Ao invés disso, eles sugerem a adoção de um modelo mais abrangente, envolvendo ética e responsabilidade mútuas; respeito entre os envolvidos; flexibilidade para considerar circunstâncias pessoais e profissionais; clareza na comunicação e nas estratégias de ação; e facilitação da relação por todos os envolvidos (HALSE; BANSEL, 2012). Quanto ao segundo grupo, focado na integridade acadêmica e no plágio, a preocupação com as boas práticas é cada vez mais recorrente na pesquisa acadêmica em geral, com a criação de manuais e códigos de ética por parte de áreas e agências específicas. Consideramos extremamente relevante que o orientador seja visto por esse grupo de trabalho como fundamental nesse processo, ressaltando seu papel único e marcante em relação à formação do pesquisador. Apesar da relevância dessa discussão, não encontramos trabalhos nacionais preocupados com esses temas.

² No original: “[...] alliance between multiple institutional agents grounded in a relational ethics of mutual responsibility”.

A categoria “Escrita científica e discursos da orientação” contém sete trabalhos que representam apenas 3% do total de artigos. Além desse levantamento, encontramos alguns estudos nacionais que deram mais importância para a escrita na formação do pesquisador. Araújo e Oliveira (2014, p. 95) a entendem como a essência da pesquisa: “[...] muito do que ‘acontece’ durante estes processos de tornar-se mestre ou doutor relaciona-se com a escrita e com os modos de escrever” e “tem a ver com o tempo para a escrita e a duração do escrever [...]”, constituído com os orientadores. Os autores estimam que metade do trabalho de orientação se refere a “[...] questões de estilo, clareza e forma em relação ao processo de escrita/pesquisa” (CASTRO, 2006 apud ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014, p. 101). Pesquisas internacionais sugerem que deveria haver uma pessoa específica para essa orientação em vez de o orientador acumular essa função (BUTTERY; RICHTER; LEAL FILHO, 2005). Riolfi e Andrade (2009) acompanharam o processo de escrita de duas orientandas de mestrado durante 36 meses e concluíram que o orientador cumpriu cinco funções diferentes: 1) diretor de trabalhos, 2) leitor, 3) coautor, 4) revisor e 5) agente do real. Assim, as autoras ratificam “[...] a alegada dificuldade para orientar um trabalho acadêmico” (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 99). Identificamos essa preocupação neste grupo, envolvendo a revisão dos textos acadêmicos dos orientandos, a revisão de textos de estudantes internacionais, escrevendo em segunda língua, e o uso de comentários escritos no processo de orientação. Além dessa temática, incluímos nessa categoria um estudo sobre o uso da primeira pessoa nos discursos de orientação (CHIANG, 2009).

A categoria “Gênero e multiculturalismo” contém 12 trabalhos que representam 6% do total analisado. Apesar de reconhecer a especificidade de cada discussão, tencionando ampliar a quantidade de textos, agrupamos nessa mesma categoria estudos sobre orientação de estudantes internacionais de pós-graduação, que envolviam discussões sobre o multiculturalismo e trabalhos sobre gênero, feminismo e sexualidade. O segundo grupo envolve discussões sobre a implicação das relações de gênero na escolha do orientador, condução da pesquisa e produtividade, em que é testada a hipótese de que haveria uma tendência maior de relações entre sujeitos de mesmo gênero; também discutem a especificidade de orientações e orientadoras feministas. Embora as discussões sobre gênero e multiculturalismo tenham adquirido maior visibilidade recentemente, chama a atenção que os trabalhos não sejam exclusivos desta década, incluindo um estudo específico sobre assédio sexual na orientação de doutorados (LEE, 1998). Nesta categoria, também não encontramos trabalhos nacionais.

A categoria “Pedagogia da orientação e desenvolvimento profissional dos orientadores” contém 16 trabalhos, sendo um deles uma tese, e representa 7% do total analisado. Como já indicamos, a discussão sobre a pedagogia da orientação é bastante variada entre os autores (MCCALLIN; NAYAR, 2012), portanto, incluímos nesse grupo discussões específicas sobre o desenvolvimento profissional dos supervisores e modelos de “pedagogia da orientação” mais amplos ou direcionados como uma análise da orientação enquanto “categoria limite de trabalho” entre o ensino e a pesquisa ou como um trabalho intrinsecamente articulado à produção escrita. Essa categoria contém

textos mais teóricos em que os dados ajudam os autores a compreender os processos formativos que os orientadores vivenciam. Encontramos também propostas formativas envolvendo estudos de caso e narrativas produzidas pelos orientadores sobre seu trabalho, que são objeto de reflexão individual ou coletiva, para o desenvolvimento profissional dos orientadores. Cronologicamente, destacamos a primeira publicação, em 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; MCCALLIN; NAYAR, 2012; ZEEGERS; BARRON, 2012). Acreditamos que essa ampliação se justifica, principalmente, pela imposição de um novo modelo de produção do conhecimento que exige mais produtividade de pesquisa e trabalho dos orientadores (BIANCHETTI; QUARTIERO, 2010; MCCALLIN; NAYAR, 2012).

A categoria “Orientação coletiva” inclui 12 trabalhos e representa apenas 5% do total. Apesar dessa baixa representatividade, a leitura desses e de outros textos sobre a temática evidencia que a orientação coletiva representa um elemento marcante de uma nova perspectiva sobre o trabalho do orientador. Os trabalhos incluídos nessa categoria discutem os desafios e as potencialidades do modelo de orientação coletiva. Se tradicionalmente a orientação era associada ao indivíduo atuando sozinho e exclusivamente em uma relação diádica com seus orientandos, as imposições de produtividade e até de formação do orientador têm estimulado orientações coletivas por meio de coorientações e grupos de pesquisa. Segundo Bianchetti e Quartiero (2010), um novo modelo de produção do conhecimento mundial vem sendo imposto desde a década de 1990 e estimula a redução dos tempos de formação e trabalhos coletivos de pesquisa e orientação. Por um lado, esse compartilhamento representa uma oportunidade de troca e reflexão sobre a pesquisa que se mostra positiva para os orientandos, por outro, representa mais uma exigência de formação para os orientadores que não vivenciaram esse modelo como estudantes. A pesquisa de Machado e Bianchetti (2006) coletou depoimentos de 60 orientadores sobre a relação entre orientação individual e coletiva em sua formação. Historicamente, eles identificaram que os primeiros estilos de orientação envolviam as pesquisas sem orientação, com orientação individual mediante poucos encontros ou orientação sistemática e orientação coletiva em grandes seminários. O encurtamento dos prazos da pós-graduação e a exigência de alta produtividade, que marcam o contexto atual, parecem, para os entrevistados, incompatível com aquele modelo de orientação individual em que o aluno tinha mais tempo, autonomia e maturidade intelectual. Outro artigo nacional sobre o tema, encontrado no levantamento e publicado nesta mesma revista, investiga “[...] doutorados em regime de cotutela de tese, modalidade de pós-graduação em parceria internacional, cuja realização se intensifica no ensino superior brasileiro” (LEITE; CARMO, 2014, p. 969). Os autores analisaram diferentes modelos de doutorado em cotutela, concluindo que a versão nacional ainda é “[...] foco de imprecisões e contradições” (LEITE; CARMO, 2014, p. 969). A partir desses textos,

nos parece que as discussões nacionais sobre orientação coletiva ainda não estão colocadas da mesma forma que nas universidades internacionais, que parecem apresentar esse modelo como uma política das instituições, tanto para a formação do orientador (MCCORMACK; PAMPHILON, 2004), como para orientação em áreas específicas (WICHMANN-HANSEN; THOMSEN; NORDENTOFT, 2015).

A categoria “Modelos de orientação” é a segunda mais representativa, incluindo 53 trabalhos que equivalem a 24% do total. Essa alta frequência pode ser explicada, em parte, pela abrangência da categoria com trabalhos que avaliam e propõem modelos, sistemas ou programas específicos de orientação, contendo uma proposta formativa estruturada e inovadora, ou avaliam elementos específicos dentro de um modelo tradicional, como a avaliação do impacto do financiamento externo de pesquisa ou a perspectiva de trabalho de orientadores neófitos. Por outro lado, o alto volume de publicações nessa categoria se justifica diante das mudanças no cenário da orientação, que exige novos formatos e procedimentos para esse trabalho (TAYLOR, 2012). As tecnologias têm destaque nesse contexto, pois surgem como caminho para melhorar a comunicação e a produtividade da pesquisa, como defendido por Crossouard (2008), ao propor um modelo de comunicação híbrida usando recursos *on-line*. Destacamos, também, pesquisas sobre a orientação compartilhada entre orientador e supervisor para pesquisas articuladas com a indústria (MORRIS; PITT; MANATHUNGA, 2012) ou modelos que procuram incluir no processo de orientação a preocupação com o encaminhamento profissional dos pós-graduandos. Ainda sobre esse contexto de mudança, encontramos, inclusive, algumas iniciativas que propõem a inclusão de princípios da administração ou do *marketing* na relação de orientação (DANN, 2008).

A categoria “Percepções, experiências, expectativas ou concepções de orientandos e orientadores” é a mais representativa do levantamento, contendo 56 trabalhos que equivalem a 25% do total analisado. Incluímos, nesse grupo, estudos sobre percepções, representações, concepções, expectativas e experiências de orientadores e orientandos de pesquisas acadêmicas. Embora com enfoques relativamente diferenciados e, eventualmente, articulados a outras temáticas, essa categoria abrange estudos que tinham como foco temático principal dar voz e visibilidade aos orientandos e orientadores sobre sua atividade de pesquisa. Incluímos nesse grupo alguns artigos de opinião, em geral de orientadores experientes, sobre suas experiências de pesquisa, incluindo “dicas” e sugestões para alunos e professores (CONNELL; MANATHUNGA, 2012; DUDLEY, 1984; LEE, 2010). Também incluímos pesquisas focadas na percepção dos sujeitos sobre orientações específicas, como a de colegas professores universitários (LEI; HU, 2015). Em linhas gerais, esses estudos sistematizam e organizam as percepções dos atores por meio de questionários aplicados a um grande número de sujeitos analisados estatisticamente ou estudos qualitativos e mais aprofundados com poucos envolvidos. No Brasil, a temática também tem sido explorada por autores como Mazzilli (2008), Quixadá Viana (2008) e Quixadá Viana e Veiga (2007), mediante entrevistas com os orientadores sobre sua relação com os orientandos e concepções de orientação. Quixadá Viana e Veiga (2007) concluíram que as experiências anteriores e atividades de docência e pesquisa servem

de referencial para a relação que os orientadores estabelecem com seus orientandos, pensada ora como ajuda, ora como trabalho coletivo.

A categoria “Relação e (des)encaixe entre orientadores e orientandos” é a terceira mais recorrente do levantamento (13%). Ela engloba 30 trabalhos, sendo quatro teses. Incluímos, nesse grupo, estudos focados na relação entre orientando e orientador de modo mais geral, incluindo testes de modelos de “encaixe ideal” (MOXHAM; DWYER; REID-SEARL, 2013) e denúncias de casos de “atritos” entre os dois ou explorando aspectos mais gerais sobre essa relação. O conjunto de textos dessa categoria discute as relações positivas, de gratidão (UNSWORTH et al., 2010) e amizade, e as negativas, de desentendimento e resistência (GUNNARSSON; JONASSON; BILLHULT, 2013), entre orientador e orientando, assim propondo diversos caminhos para a melhor escolha e relação entre os sujeitos – desde contratos (HOCKEY, 1996) até análises estatísticas. A recorrência dessa categoria pode ser explicada, pois outros estudos apontam esse aspecto como uma das variáveis mais determinantes no sucesso acadêmico, ao mesmo tempo em que representa a mais problemática. Buttery; Richter e Leal Filho (2005), em revisão bibliográfica, apontam como principais problemas da orientação na pós-graduação vários elementos associados à relação orientador-orientando: a falta de experiência, compromisso e tempo do orientador; os problemas emocionais e psicológicos ligados ao isolamento e à insegurança do estudante quanto a sua capacidade de realizar a pesquisa; a falta de compreensão e comunicação entre o orientador e o orientando e a falta de conhecimento, habilidade, treinamento ou experiência na metodologia de pesquisa. No Brasil, encontramos estudos, como o de Leite Filho e Martins (2006), que investigaram a influência dessa relação no desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação em contabilidade. Leite Filho e Martins (2006, p. 99) concluíram que “[...] no processo de escolha, orientadores valorizaram características técnicas dos orientandos, enquanto os orientandos enfatizaram as características afetivas e pessoais dos orientadores”. Da mesma forma, Medeiros et al. (2015) enfatizam a importância dessa relação como um dos três pilares associados a essa atividade – além do aspecto cognitivo (conhecimento em metodologia) e operacional (planejamento da pesquisa) – e entende que o desenvolvimento da autonomia do pós-graduando depende das características dessa relação.

A categoria “Produtividade e performance acadêmica” reúne sete trabalhos que representam apenas 3% do total. Ela envolve estudos bibliográficos sobre a produção e orientações em determinadas áreas e países (RECIO; PESTANA; LOPES, 2012), estudos sobre a coautoria em relações de orientação (LIANG; LIU; ROUSSEAU, 2004) e estudos sobre o impacto da orientação na produção do orientador (CROSTA; PACKMAN, 2005). Esse último grupo de trabalhos se articula diretamente às discussões anteriores sobre as mudanças no modelo de pós-graduação e o papel da orientação em meio às exigências de produtividade. Os textos sobre esse tema avaliam o investimento do orientador nessa atividade e como ela repercute em sua performance acadêmica.

A categoria “Tecnologias na orientação” inclui dez trabalhos que representam 4% do total. Ela investiga as mudanças e potencialidades que as tecnologias trazem para o trabalho de orientação. Segundo Alves, Espindola e Bianchetti (2012), o modelo de produção de conhecimento imposto para as pesquisas se atrela diretamente às novas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que elas colaboram para o aumento significativo na sua carga de trabalho e ampliam o tempo de dedicação a essa atividade por meio de ferramentas *on-line*. Ainda que exista uma sobrecarga de trabalho, Buttery, Richter e Leal Filho (2005) discutem as potencialidades da comunicação eletrônica para o trabalho de orientação, mediante grupos de discussão entre os orientandos, cursos de metodologia de pesquisa *on-line*, orientação *on-line* – dispensando a presença física – e discussão de modelos de orientação para os orientadores. Esses temas aparecem nesse grupo, envolvendo o uso de ferramentas digitais de produção e troca de informações entre orientadores e orientandos. Outro tipo de pesquisa recorrente nesse grupo investiga relações de orientação desenvolvidas exclusivamente *on-line* (MELLO, 2012) ou em modelos mistos (HEINZE; HEINZE, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo mapear quantitativamente e identificar temáticas associadas à formação do orientador por meio de levantamento bibliográfico em nível nacional e internacional. Em linhas gerais, entendemos que o objetivo foi atingido, mediante identificação de um total de 237 trabalhos sobre o tema que foram categorizados em dez focos temáticos. O levantamento nos indica que a temática vem sendo explorada de modo bastante plural e os trabalhos referentes ao tema estão bem dispersos na literatura. A comparação entre os estudos nacionais e internacionais revela diferenças significativas na quantidade de abrangência dos estudos sobre a formação do orientador.

Os resultados do levantamento apontam a importância de estudos sobre a formação do orientador, bem como da discussão de temas atuais e urgentes associados a essa atividade, como: a ética, a produtividade, a relação com a inserção profissional, a pedagogia da orientação e o surgimento de modelos coletivos e híbridos (*on-line* e presenciais) de orientação. Apesar de resultados significativos apresentados por alguns autores nacionais, temos a impressão de que a maior parte das universidades e dos pesquisadores brasileiros ainda não percebeu quão complexa e fundamental é essa discussão sobre o papel, a atuação e a formação do orientador, sobretudo em um momento tão grave pelo qual passa todo o sistema público de educação do país, vitimado pelo congelamento de investimentos no setor por duas décadas. Esperamos que esta publicação contribua para fomentar esse debate.

Referências

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 Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, 2012.

ARAÚJO, E.; OLIVEIRA, A. Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto acadêmico atual. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. **Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria**. Braga: Universidade do Minho; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 94-110.

AVERSA, L.; BIANCHETTI, L. Transformações no doutorado e implicações no processo de orientação: uma questão supranacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 325-333, 2014.

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.

BIANCHETTI, L.; QUARTIERO, E. M. Researchers under pressure: a comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. **European Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 9, n. 4, p. 498-509, 2010.

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. 412 p.

BUTTERY, E. A.; RICHTER, E. M.; LEAL FILHO, W. An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. **International Journal of Educational Management**, Wagon Lane, v. 19, n. 1, p. 7-26, 2005.

CHIANG, S-Y. Personal power and positional power in a power-full 'I': a discourse analysis of doctoral dissertation supervision. **Discourse & Communication**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 255-271, 2009.

CONNELL, R. W. How to supervise a PhD. **Vestes**, Clarendon, v. 28, n. 2, p. 38-41, 1985.

CONNELL, R.; MANATHUNGA, C. On doctoral education: how to supervise a PhD, 1985-2011. **Australian Universities' Review**, Clarendon, v. 54, n. 1, p. 5-9, 2012.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 11, n. 25, p. 823-852, 2014.

CROSSOQUARD, B. Developing alternative models of doctoral supervision with online formative assessment. **Studies in Continuing Education**, Abingdon, v. 30, n. 1, p. 51-67, 2008.

CROSTA, P. M.; PACKMAN, I. G. Faculty productivity in supervising doctoral students' dissertations at Cornell University. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 24, n. 1, p. 55-65, 2005.

DANN, S. Applying services marketing principles to postgraduate supervision. **Quality Assurance in Education**, Wagon Lane, v. 16, n. 4, p. 333-346, 2008.

DUDLEY, H. Doctoral students and the supervisor's role. **British Medical Journal: Clinical Research**, London, v. 288, n. 6416, p. 511, 1984.

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

GUNNARSSON, R.; JONASSON, G.; BILLHULT, A. The experience of disagreement between students and supervisors in PhD education: a qualitative study. **BMC Medical Education**, London, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2013.

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.

HALSE, C.; BANSEL, P. The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, v. 38, n. 4, p. 377-392, 2012.

HEINZE, A.; HEINZE, B. Blended e-learning skeleton of conversation: improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. **British Journal of Educational Technology**, Hoboken, v. 40, n. 2, p. 294-305, 2009.

HOCKEY, J. A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 21, n. 3, p. 359-371, 1996.

JONES, M. Issues in doctoral studies: forty years of journal discussion: where have we been and where are we going? **International Journal of Doctoral Studies**, Santa Rosa, CA, v. 8, p. 83-104, 2013.

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

LEE, N. Making research supervision work for you: Nancy-Jane Lee examines strategies for getting the most out of doctoral research supervision. **Nurse Researcher**, Middlesex, v. 17, n. 2, p. 44-51, 2010.

LEI, J.; HU, G. Apprenticeship in scholarly publishing: a student perspective on doctoral supervisors' roles. **Publications**, Basel, v. 3, n. 1, p. 27-42, 2015.

LEITE, A. O.; CARMO, V. M. Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 11, n. 26, p. 969-997, 2014.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, p. 99-109, 2006. Número especial.

LIANG, L.; LIU, J.; ROUSSEAU, R. Name order patterns of graduate candidates and supervisors in Chinese publications: a case study of three major Chinese universities. **Scientometrics**, New York, v. 61, n. 1, p. 3-18, 2004.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. Orientações de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da Pós-graduação stricto sensu no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. p. 1-15.

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**, Abingdon, 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.

MEDEIROS, B. C. et al. Dificuldades do processo de orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC): um estudo com os docentes do curso de Administração de uma instituição privada de ensino superior. **Holos**, Natal, v. 5, p. 242-255, 2015.

MELLO, M. S. O. Aspectos norteadores na orientação de monografia a distância: relato de experiência do curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 36-46, 2012.

MORRIS, S.; PITT, R.; MANATHUNGA, C. Students' experiences of supervision in academic and industry settings: results of an Australian study. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 37, n. 5, p. 619-636, 2012.

MOXHAM, L.; DWYER, T.; REID-SEARL, K. Articulating expectations for PhD candidature upon commencement: ensuring supervisor/student "best fit". **Journal of Higher Education Policy and Management**, Abingdon, v. 35, n. 4, p. 345-354, 2013.

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

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; VEIGA, I. P. A. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-17.

RECIO, J. C. M.; PESTANA, M. J. M.; LOPEZ, M. F. B. Production and supervision of Spanish Doctoral Theses on Advertising: 1971-2010. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 35, n. 3, p. 433-452, 2012.

RIOLFI, C. R.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 99-118, 2009.

TAYLOR, S. E. Changes in doctoral education: implications for supervisors in developing early career researchers. **International Journal for Researcher Development**, Wagon Lane, v. 3, n. 2, p. 118-138, 2012.

UNSWORTH, K. L. et al. Giving thanks: the relational context of gratitude in postgraduate supervision. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 35, n. 8, p. 871-888, 2010.

VANSTONE, M. et al. Interdisciplinary doctoral research supervision: a scoping review. **Canadian Journal of Higher Education**, Edmonton, v. 43, n. 2, p. 42-67, 2013.

ZEEGERS, M.; BARRON, D. Pedagogical concerns in doctoral supervision: a challenge for pedagogy. **Quality Assurance in Education**, Wagon Lane, v. 20, n. 1, p. 20-30, 2012.

WICHMANN-HANSEN, G.; THOMSEN, R.; NORDENTOFT, H. Challenges in collective academic supervision: supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. **Higher Education**, New York, v. 70, n. 1, p. 19-33, 2015.

Recebido em 29/03/2017
Aprovado em 27/06/2017