

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

**SER ORIENTADOR(A) DE PESQUISAS CIENTÍFICAS NA ÁREA DE  
SAÚDE: DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL ÀS PRÁTICAS**

CURITIBA

2021

GUSTAVO KURACHI

**SER ORIENTADOR(A) DE PESQUISAS CIENTÍFICAS NA ÁREA DE  
SAÚDE: DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL ÀS PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado em Ensino nas  
Ciências da Saúde, Faculdades Pequeno  
Príncipe – FPP

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely  
Grosseman

CURITIBA

2021

K96s

Kurachi, Gustavo

Ser orientador(a) de pesquisas científicas na área de saúde: do processo de construção social às práticas / Gustavo Kurachi - Curitiba, 2021.

103f.: il.; 30cm

Orientador: Suely Grosseman

Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde, Faculdades Pequeno Príncipe.

1. Pesquisa científica. 2. Pesquisa científica – Orientação. 3. Saúde – Pesquisa. 4. Formação acadêmica. I. Grosseman, Suely (orient.). II. Título.

CDD 610.72

CDU 61:378

Ficha elaborada pela bibliotecária Maria Isabel Schiavon Kinasz – CRB9/626

## TERMO DE APROVAÇÃO

GUSTAVO KURACHI

“Ser Orientador (a) de Pesquisas Científicas na Área de Saúde: do Processo de Construção Social às Práticas”

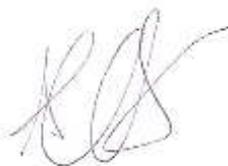
Dissertação **aprovada** como requisito parcial para obtenção do grau de **MESTRE (A)**, no Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a): **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Grosseman**  
Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leide da Conceição Sanches**  
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2016). Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe.



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Camargo Gonçalves Germani**  
Doutora em Patologia pela Universidade de São Paulo (2010). Professora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Realiza pesquisas sobre promoção de saúde relacionadas a educação interdisciplinar/interprofissional (EIP) e a saúde dos estudantes universitários.

Curitiba, 13 de setembro de 2021.



## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado primeiramente à Deus, minha família, minha orientadora, e principalmente a minha esposa, minha maior incentivadora e por ser o apoio em todo o momento necessário para que eu concluísse essa etapa.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, à Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

À professora e orientadora Dra Suely Grosseman, pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir em mim.

Agradeço também a minha esposa Keyla, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

Quero agradecer também aos meus filhos, Isabela e Eduardo, que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa meus colegas de trabalho.

E, por fim agradeço aos meus pais pelo apoio nesta jornada.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT .....	10
1. A TRAJETÓRIA ATÉ A ESCOLHA DO TEMA.....	12
2. INTRODUÇÃO.....	14
3. OBJETIVOS.....	20
3.1 Objetivo Geral.....	20
3.2 Objetivos Específicos .....	20
4. REFERENCIAL TEÓRICO .....	21
5. MÉTODO.....	25
5.1 Delineamento do Estudo.....	25
5.2 Local e Participantes da Pesquisa .....	26
5.3 Coleta das Informações.....	26
5.4 Análise das Informações.....	28
5.5 Aspectos Éticos.....	29
6. RESULTADOS.....	31
6.1 Perfil dos Participantes .....	31
6.2 Processo de Construção Social para se tornar orientador(a) e Práticas do(a)s participantes nessa função.....	33
6.2.1. Processo de construção social para se tornar pesquisador(a) /orientador(a).....	35
6.2.1.1. Motivação para ser tornar pesquisador(a) /orientador(a).....	35
6.2.1.2. Aprendizagem para se tornar pesquisador(a)/orientador(a).....	36
6.2.1.3 Necessidades sentidas pelo(a) pesquisador(a)/orientador(a).....	39
6.2.2. Significados de ser pesquisador(a) e orientador(a).....	41
6.2.3. Percepção sobre o papel e as qualidades do(a) pesquisador(a)/orientador(a).....	42

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

6.2.3.1. Papel do(a) pesquisador(a)/orientador(a).....	42
6.2.3.2 Qualidade necessária a um (a) pesquisador(a)/orientador(a).....	44
6.2.4. Práticas como orientador(a).....	46
6.2.4.1. Práticas para captar o(a)s orientando(a)s.....	46
6.2.4.2. Práticas para selecionar candidato(a) para orientação	47
6.2.5 Práticas de orientação.....	48
6.2.5.1 Aspectos abordados no primeiro encontro com o(a) orientando(a).....	48
6.2.5.2. Encontros subsequentes .....	51
6.2.5.2.1. Acompanhamento do projeto .....	51
6.2.5.2.2. A redação do projeto e do relatório .....	52
6.2.5.2.3 Quem orienta e acompanha o(a) orientando(a).....	53
6.2.5.2.4. Frequência das reuniões.....	54
6.2.5.2.5. Meios usados para realização das reuniões	55
6.2.5.3 Desafios enfrentados no processo de orientação.....	55
6.2.5.3.1 Estratégias para lidar com estudantes que não preenchem as expectativas.....	57
6.2.5.3.2 Fatores facilitadores que contribuem para uma boa orientação.....	58
7. DISCUSSÃO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM(A) ORIENTADOR(A).....	59
7.1. A longa jornada percorrida até se tornar orientador(a) e seus significados.....	59
7.2 Práticas como orientador e desafios neste processo.....	69
7.3. Limitações do Estudo.....	82
7.4. Implicações do Estudo.....	82
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
APÊNDICES .....	98

## RESUMO

Quanto ao processo de orientar, ainda são escassos dados sobre o desenvolvimento docente e como realizar esta tarefa. Portanto é necessário conhecer, entre professor(a)s que orientam pesquisas científicas na área da saúde, o seu processo de construção social, os significados de ser orientador(a) e as suas práticas como orientador(a). Os objetivos foram conhecer, entre orientadores da área da saúde, as motivações e os caminhos percorridos, suas necessidades, os significados e as suas práticas como orientador(a) e pesquisador(a). O método utilizado foi o qualitativo, do tipo estudo multicase, para aprofundamento na história de vida de cada participante, com entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas. Os participantes foram orientador(a)s de pesquisa científica na área da saúde da graduação e da pós graduação, selecionados por conveniência, provenientes de instituições do Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil. A partir da 12ª entrevista, observou-se saturação dos dados, que foi confirmada após 2 entrevistas adicionais, totalizando 14 orientador(a)s. Resultados: entre o(a)s 14 participantes, 5 orientavam trabalhos científicos de graduação, e 9, de graduação e pós-graduação. A motivação para se tornar orientador(a) incluiu modelos dos pais e orientador(a)s prévio(a)s, interesse em pesquisa e demanda institucional. A aprendizagem sobre como pesquisar e orientar ocorreu desde a graduação ou pós-graduação, tendo como desafios a falta de preparo como por exemplo as experiências negativas de orientadores anteriores, considerados como exemplos ruins. No cotidiano, a aprendizagem é contínua observando ou colaborando com colegas e, sobretudo, na prática, com acertos e erros. As necessidades vivenciadas são muitas, entre elas os pessoais, como falta de tempo e necessidades financeiras, falta de apoio governamental e institucional em relação à disponibilização de tempo protegido para orientar, financiamento de bolsas e equipamentos, cursos de aperfeiçoamento em metodologia científica e sobre como orientar, recursos como equipamentos e salas para o(a) professor(a)/pesquisador(a) e reconhecimento profissional, entre outros. Os significados de ser orientador(a) foram sempre positivos como, de gratificação, entre eles cumprir uma missão, concretização do(a) pesquisador(a), realização de um sonho. O papel do(a) orientador(a) é diverso,

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

incluindo “ser um guia”, estimular o(a) orientando(a) e impor limites, e ele deve ter muitas qualidades, como ser ético(a), estar disponível e relacionar-se bem com o(a) orientando(a). Na prática da orientação, foram enfatizadas as necessidades de construir e manter vínculo com orientando(a), de pactuar metas, construir cronograma e acompanhar o desenvolvimento do projeto de forma regular. A orientação é facilitada quando o(a) orientando(a) tem boa formação e experiência prévia com pesquisa e motivação, e dificultada quando ele(a) não tem aptidão, não tem bom relacionamento e/ou motivação, e não cumpre o cronograma. Concluindo, a socialização primária com os pais e a secundária com orientadore(a)s e gestore(a)s estão entre os motivadores para se tornar pesquisador(a) e orientador(a). A aprendizagem sobre como orientar tem ocorrido com base em modelos e, principalmente, na prática diária. A orientação deve centrar-se nas relações, com pactuação de metas e acompanhamento regular. É fundamental que as instituições governamentais e de ensino apoiem mais pesquisadore(a)s e orientadore(a)s, tendo em vista as necessidades sentidas por eles.

Palavras-chave: pesquisa científica; orientadores, ciências da saúde, Dissertação Acadêmica, Formação Acadêmica

## ABSTRACT

Background: Regarding the advising process, development programs for educators on how to advise are still scarce. Objectives: To understand, among professors who advise scientific research in the health area, the social construction process, the meanings of being an advisor, and their practices as advisors. Methods: The qualitative, multi-case study method was used in order provide deeper insight into each participant's life story, with semi-structured interviews that were recorded and transcribed. The participants were advisors of scientific research in the health area with varying degrees of experience, who were selected by convenience, from institutions in the South, Southeast, and Central-West Regions of Brazil. Starting with the 12 interview, data saturation was observed, and it was confirmed after 2 additional interviews, totaling 14 advising professors. Results: Of the 14 participants, five advised scientific research at the undergraduate level, and nine advised at the undergraduate and postgraduate levels. Motivating factors for becoming an advisor included the model of parents and previous advisors, interest in research, and institutional demand. Learning about how to research and advise had occurred since the undergraduate or postgraduate level; challenges included lack of preparation and the example of bad advisors. In everyday life, learning continues through observation or collaboration with colleagues and, above all, in practice, with successes and errors. They experienced many needs, including personal ones such as lack of time and financial needs, lack of government and institutional support with respect to providing time dedicated to advising, funding for scholarships and equipment, improvement courses on scientific methodology and how to advise, resources such as equipment and rooms for professors/researchers, and professional recognition, among others. In spite of these needs, the meanings of being an advisor were always related to gratification, including carrying out a mission, formation of researchers, and fulfilling dreams. Advisors' roles were diverse, including "being a guide", encouraging advisees, and also setting limits. Advisors should have many qualities, such as being ethical, being available, and getting along well with advisees. Regarding the practice of orientation, the following were emphasized: the need to build and maintain bonds with advisees, to agree on goals, to establish a schedule, and to monitor the development of the project on a

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

frequent and regular basis. Advisement is facilitated when advisees have received good training and previous experience with research and motivation, and it is made difficult when advisees lack aptitude, do not have a good relationship and/or motivation, and do not adhere to the schedule. Conclusions: Primary socialization with parents and secondary socialization with advisors and institutional managers are among the motivating factors for becoming a researcher and an advisor. Learning about how to advise has occurred based on models and mainly in practice, with successes and errors. Advisement should be centered on relationships, with agreement on goals and regular monitoring. It is fundamental for government and educational institutions to provide more support to researchers and advisors, in view of the needs they feel.

Keywords: scientific research; advisors; academic dissertation; academic training; Health Sciences.

## 1. A TRAJETÓRIA ATÉ A ESCOLHA DO TEMA

Sou Gustavo Kurachi, realizando a conclusão do programa de mestrado pela FPP/FAG.

Inicialmente, apresentando-me, sou médico coloproctologista. Formei-me em Medicina na Universidade Estadual de Londrina, em 2005. Fiz minha residência de cirurgia geral em Florianópolis - Hospital Celso Ramos, e residência médica em Coloproctologia na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Atualmente, sou professor de cirurgia e preceptor da residência médica na Faculdade Assis Gurgacz em Cascavel, no Paraná, onde também trabalho com alunos do quinto e sexto ano do Curso de Medicina.

A primeira ideia sobre o tema de meu projeto de pesquisa surgiu antes de me matricular no mestrado, quando pensei em fazer meu trabalho na área de educação médica. Por isso, matriculei-me na pós-graduação da parceria entre a Fundação Assis Gurgacz e as Faculdades Pequeno Príncipe, pois vejo muita dificuldade dos alunos que nos pedem para auxiliá-los tanto nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e na produção de trabalhos científicos para apresentar em congressos, como para realizar publicações. Assim sendo, pensei em fazer uma avaliação sobre como a disciplina de pesquisa é vista pelo(a)s aluno(a)s. Conforme as aulas da pós-graduação foram sendo ministradas, fui incentivado, por professore(a)s das disciplinas de pesquisa, a realizar um trabalho qualitativo da percepção desse(a)s aluno(a)s sobre a realização de TCCs ou de pesquisas científicas. Depois de revisar artigos sobre o tema, observei que existiam vários trabalhos abordando a visão do aluno, seus desafios, as barreiras enfrentadas e algumas medidas para tentar resolver esse impasse. Foi então, que, conversando com a minha orientadora, resolvemos mudar o ângulo e observar se os orientadores estavam preparados para orientar bem o(a)s aluno(a)s para a pesquisa. Nesse momento, vimos que existia uma lacuna na literatura para abordar a visão do orientador de pesquisa científica na graduação médica, e pouco se falava na sua jornada de formação, preparação e incentivo para exercer tal atividade.

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Quando era procurado para auxiliar a realização de pesquisa por algum(a)s aluno(a)s, eu sentia uma imensa dificuldade para realizar orientação e ensiná-los, pois, aprendi a fazer pesquisa de uma forma empírica. Apesar de gostar muito de pesquisa, acreditava que eu necessitava de um aprimoramento nesse assunto e, portanto, matriculei-me na pós-graduação não só para aprender mais sobre educação médica, mas também para aprender melhor sobre pesquisa científica, uma vez que meu aprendizado na graduação sempre foi informal, assistindo a algum professor e estudando individualmente, mas nunca me senti satisfeito com essa formação. Conversando com colegas que também realizavam a orientação, percebi uma semelhança nas dificuldades e nos desafios com os quais eles também conviviam.

Na pós-graduação, conheci o método qualitativo e vi a oportunidade de estudar, aprender e tentar entender como se formam e, ainda, como são as práticas de ser orientador(a), nascendo assim a ideia de fazer a minha dissertação de mestrado nesse tópico e utilizando esta metodologia.

Este tema foi levantado após uma leitura mais aprofundada deste assunto e com o apoio da minha orientadora, que se interessou por esse recorte temático. A orientação do trabalho científico é quase uma obrigação para médico(a)s que trabalham em instituições de ensino e uma tarefa exigida, muitas vezes, sem ele(a)s saberem como realizá-la. Por isso, um médico(a) recém-formado que permanece em uma instituição de ensino e tem a função de acompanhar e orientar trabalhos científicos, tem esse compromisso. Papel que não saberá executar tão bem se não tiver conhecimento aprofundado e saber sobre como realizá-la. E essa era minha angústia!

## 2. INTRODUÇÃO

A pesquisa científica possibilita a confirmação, a refutação ou a ampliação de conhecimentos prévios, propiciando avanços científicos e tecnológicos (WISKER, 2018). Por isso, nas instituições de ensino superior, a pesquisa é um de seus pilares, essa que é indissociável do ensino e extensão, todos de extrema relevância acadêmica e social (RESENDE *et al.*, 2013).

Os benefícios do envolvimento em pesquisa desde a graduação são diversos, incluindo a aprendizagem de aspectos específicos da elaboração do projeto de pesquisa, da coleta de dados/informações, busca de bibliografia, e da redação de seu relatório final e eventual artigo. Nesse processo, o estudante deve aprender: a buscar a literatura nas diversas bases de dados; selecionar artigos e textos pertinentes à temática de pesquisa e realizar sua leitura crítica; os preceitos éticos das pesquisas e elaborar documentos que devem ser encaminhados ao comitê de ética; a redigir o projeto de pesquisa, com introdução, objetivos do estudo e método para alcançá-los, desde o delineamento do estudo até a análise de dados, resultados esperados e orçamento e cronograma previstos; e, a analisar e redigir os resultados da pesquisa, a discussão e as conclusões. Todo esse processo requer conhecimentos sobre escrita, metodologia de pesquisa, epidemiologia e estatística e sobre como fazer sínteses, o diálogo e a reflexão sobre os achados do estudo e da literatura. Portanto, a pesquisa prepara os estudantes para a sua atuação futura, baseada em evidências, na prática reflexiva e no profissionalismo, que inclui a ética (BURGOYNE; O'FLYNN; BOYLAN, 2010; CHEUNG, 2018).

Na educação médica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Medicina estabelecem como objetivo da formação “a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para o exercício profissional”, visando ao desenvolvimento de “uma prática competente” na atenção, gestão e educação em saúde (BRASIL, 2014). Elas contêm diversos elementos que demonstram a necessidade de preparar os estudantes para buscarem e analisarem criticamente as informações e construir conhecimentos, evidenciando a relevância de aprenderem metodologia de pesquisa e de realizarem pesquisa científica. Na

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

atenção à saúde, as diretrizes estabelecem que a formação deve preparar os futuros profissionais para atuarem “pautados em princípios éticos e científicos”. Na gestão de saúde, as ações de gerenciamento e administração devem ser orientadas para melhoria dos “indicadores de qualidade de vida, bem como de morbidade e mortalidade”, considerando “as condições evitáveis e o conhecimento científico e a tecnologia disponíveis”, tendo compromisso com a saúde individual e coletiva e a defesa do direito à saúde e da sociedade. Ainda neste eixo, a tomada de decisões do profissional deve embasar-se na análise das evidências científicas que fundamentam as melhores práticas, as quais devem ser sistematizadas para produção de protocolos e diretrizes que resultem na racionalização do uso de tecnologias e na ampliação da eficiência e da efetividade no trabalho em saúde. Na educação em saúde, a formação deve promover a “autonomia e a independência intelectual, com responsabilidade social” e, como escrito na Seção III das DCNs (BRASIL, 2014), os estudantes devem:

I - Aprender a aprender, como parte do processo de ensino-aprendizagem, identificando conhecimentos prévios, desenvolvendo a curiosidade e formulando questões para a busca de respostas cientificamente consolidadas, construindo sentidos para a identidade profissional e avaliando, criticamente, as informações obtidas, preservando a privacidade das fontes;

[...] V - Comprometer-se com seu processo de formação, envolvendo-se em ensino, pesquisa e extensão e observando o dinamismo das mudanças sociais e científicas que afetam o cuidado e a formação dos profissionais de saúde, a partir dos processos de autoavaliação e de avaliação externa dos agentes e da instituição, promovendo o conhecimento sobre as escolas médicas e sobre seus egressos.

No artigo 22, em sua subseção III, as DCNs detalham o desempenho esperado do futuro profissional em relação à ação-chave “Promoção do Pensamento Científico e Crítico e Apoio à Produção de Novos Conhecimentos (BRASIL, 2014), que inclui:

I - Utilização dos desafios do trabalho para estimular e aplicar o raciocínio científico, formulando perguntas e hipóteses e buscando dados e informações;

II - Análise crítica de fontes, métodos e resultados, no sentido de avaliar evidências e práticas no cuidado, na gestão do trabalho e na educação de profissionais de saúde, pessoa sob seus cuidados, famílias e responsáveis;

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

III - identificação da necessidade de produção de novos conhecimentos em saúde, a partir do diálogo entre a própria prática, a produção científica e o desenvolvimento tecnológico disponíveis; e

IV - Favorecimento ao desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a atenção das necessidades de saúde individuais e coletivas, por meio da disseminação das melhores práticas e do apoio à realização de pesquisas de interesse da sociedade.

Indo ao encontro das DCNs, Guedes e Guedes (2012) afirmam que a pesquisa desempenha um papel central na determinação das melhores práticas médicas e no cuidado do paciente.

Os motivos para os estudantes de medicina envolverem-se em projetos de pesquisa incluem interesse pessoal, desejo de ampliar o conhecimento científico, tentativa de melhorar o currículo e um esforço para facilitar a aceitação em programas educacionais de pós-graduação competitivos (MINA *et al.*, 2016; SAYEDALAMIN *et al.*, 2018). Os desfechos constatados desse envolvimento abrangem a aquisição de maior habilidade de raciocínio e de pensamento crítico, de se comunicar, de trabalhar em equipe e de gerenciar o tempo, ganho pessoal de conhecimento científico e experiência em pesquisa, (BURGOYNE; O'FLYNN; BOYLAN, 2010; HOULDEN, RAJA, COLLIER, *et al.*, 2004; MEDEIROS *et al.*, 2015) maior esclarecimento e preparo para a carreira profissional e para a pós-graduação e melhor desempenho acadêmico (CHAPMAN *et al.*, 2015; DRAKE *et al.*, 2018; LAIDLAW *et al.*, 2012; LINN *et al.*, 2015; LOPATTO, 2007; MEDEIROS *et al.*, 2015).

Apesar de todas as vantagens, muitos fatores dificultam o envolvimento dos estudantes em projetos de pesquisa e acabam desmotivando-os. Esses incluem falta de oportunidades para se envolver, diferenças socioculturais entre professore(a)s e estudantes, custo alto das pesquisas, pouco retorno financeiro a longo prazo para estudantes e professore(a)s, falta de tempo devido ao currículo muito saturado, necessidade de treinamento prolongado, desconhecimento sobre como realizar um projeto de pesquisa, desde sua redação até aspectos relativos à metodologia científica e estatística, e limitações com a orientação, as quais têm sido ressaltadas como importante razão para o desestímulo ou a descontinuidade no trabalho científico, o que destaca a importância de um processo de orientação que motive o(a) estudante

a se envolver e a desenvolver o projeto científico com sucesso (BONILLA-ESCOBAR *et al.*, 2017; DEL RÍO; DÍAZ-VÁZQUEZ; MASIDE, 2018; DIEZ; ARKENAU; MEYER-WENTRUP, 2000; MAYTA-TRISTÁN *et al.*, 2013; STONE *et al.*, 2018; TODD; SMITH; BANNISTER, 2006).

No Brasil, Oliveira e Alves (2011), ao avaliarem a opinião de estudantes sobre os motivos para não se envolverem com essas atividades, constataram, entre as principais razões, a falta de interesse, a inexistência de pessoal qualificado ou motivado e, principalmente, a falta de estímulo institucional para a realização de pesquisas. Na percepção dos estudantes, eles incluíram problemas de infraestrutura, administrativos e/ou pedagógicos e problemas individuais. Estudo brasileiro realizado por Guedes e Guedes (2012), no curso de Medicina da Faculdade de Tecnologia e Ciências na Bahia, em entrevista com 42 estudantes e 32 orientadore(a)s de trabalho de conclusão de curso, constatou-se que havia problemas de infraestrutura, administrativos que incluíam “prazos curtos” e mudanças repentinas de cronograma e pedagógicos, que eram a insuficiência de disciplinas de pesquisa, como por exemplo estatística e metodologias científicas (GUEDES; GUEDES, 2012).

Resende *et al.*, (2013) conduziram um estudo com 149 discentes do curso de bacharelado em medicina da Universidade Federal de Campina Grande para identificar também essas razões e encontraram a falta de tempo, devido à carga integral do curso e ao excesso de disciplinas durante a graduação e à pouca ou nenhuma informação e divulgação do edital de seleção e à alta concorrência durante a seleção.

Para o(a) orientador(a), o processo de orientação é complexo e requer experiência acadêmica, tempo, energia e habilidade técnica, conceitual (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009) e de comunicação interpessoal (BEHAR-HORENSTEIN; ROBERTS; DIX, 2010).

Boas práticas de orientação ajudam o(a)s estudantes a aproveitarem todo o seu potencial, tornam a pesquisa atrativa e contribuem para o bom progresso da

pesquisa, corroborando o perfil almejado quanto à formação em pesquisa nas universidades (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009).

O orientador(a) deve atuar como facilitador(a), mediando a construção de conhecimentos, considerando o nível do(a) estudante, estimulando sua criatividade e guiando-o(a) no caminho de uma autonomia progressiva para estruturar e concretizar um projeto de pesquisa. Para tanto, ele deve levar em conta a gestão da pesquisa e do tempo e o apoio técnico, intelectual, administrativo e pessoal com o qual se pode contar (BEHAR-HORENSTEIN; ROBERTS; DIX, 2010; HARSHA-KUMAR *et al.*, 2009; JOHNSON *et al.*, 2015; MCCULLOCH; LOESER, 2016; TAYLOR; MCCULLOCH, 2017; WISKER, 2018).

Wisker (2018) chama atenção para a diferença entre a orientação de trabalhos de conclusão científica de estudantes de graduação e de pós-graduação. Afirma que o papel do(a) orientador(a), na graduação, deve ser de parceria. Ao mesmo tempo em que ele ajuda o(a)s estudantes a planejar e a gerenciar a pesquisa para alcançarem seus objetivos, encoraja-o(a)s a adquirir conhecimento e a refletir sobre cada etapa do processo, incentivando-o(a)s, delicadamente, a fazer uma “exploração imaginativa” e a ter originalidade, ideias e motivação. O(a) orientador(a) deve apoiar as ideias e as práticas do(a)s estudantes, facilitando essa exploração e o planejamento e deixando-os aprender com os erros, para refletirem sobre o que funciona e o que não funciona com a aprendizagem adquirida, avaliando o que precisa ser revisto. Os encontros com cada estudante devem ser regulares, para seu acompanhamento desde a busca do tema e definição da questão de pesquisa até a elaboração final do relatório de pesquisa, que atenda às suas necessidades específicas.

Apesar de, atualmente, haver maior preocupação com programas de desenvolvimento docente para o processo de ensino-aprendizagem, os programas de desenvolvimento de orientadore(a)s ainda representam uma área relativamente nova e podem ocorrer com ofertas de cursos, oficinas e mentorias (KILEY, 2011; MCCULLOCH; LOESER, 2016; TAYLOR; MCCULLOCH, 2017). Segundo McCulloch & Loeser (2016), estes últimos podem levar a um aprendizado a longo prazo e ter impacto duradouro na prática de orientação, resultando na melhora da experiência

do(a) orientando(a). Por isso, recomenda-se maior oferta desses programas, com incentivo especial para professore(a)s no início de sua vida acadêmica, que pretendam engajar-se na orientação de pesquisa (LEE, 2008; MCCULLOCH *et al.*, 2016). Tanto a participação nestes programas como as orientações deveriam ser estimuladas pelas instituições com prêmios (KILEY, 2011; MCCULLOCH; LOESER, 2016; TAYLOR; MCCULLOCH, 2017).

Apenas recentemente começaram a ser desenvolvidos mais estudos investigando atividades, necessidades e o processo de formação e as práticas de orientadore(a)s. Há também poucos estudos sobre como se forma um(a) orientador(a). Portanto, ainda existe uma lacuna na literatura sobre esse tema (BAZRAFKAN *et al.*, 2019; CLUVER *et al.*, 2014; LEE; MURRAY, 2015; MCCULLOCH; LOESER, 2016; PRUSKIL *et al.*, 2009).

Surgiram então as seguintes perguntas de pesquisa: como o(a)s orientadore(a)s aprenderam a orientar graduando(a)s e pós-graduando(a)s em seus projetos de pesquisa?; “Quais são os significados de ser orientador(a)?”; “Quais são os papéis de um(a) orientador(a) e que qualidades ele deve ter?”; “Quais são as necessidades do(a)s pesquisador(a)s e orientador(a)s?”; “Como o(a)s orientadore(a)s têm orientado graduando(a)s e pós-graduando(a)s em seus projetos de pesquisa?”

Este estudo foi, então, concebido, visando responder a essas perguntas e fornecer subsídios para a construção de conhecimentos nessa área.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo Geral

Compreender, entre professore(a)s que orientam pesquisas científicas na área da saúde, o seu processo de construção social, os significados de ser orientador(a) e as suas práticas como orientador(a).

#### 3.2 Objetivos Específicos

Conhecer, entre professore(a)s que orientam pesquisas na área da saúde:

- ✓ Suas motivações para se tornarem pesquisador(a)s e orientador(a)s;
- ✓ Os caminhos que percorreram para se tornarem orientador(a)s da área de saúde e os desafios que encontraram;
- ✓ Suas necessidades como pesquisador(a) e orientador(a);
- ✓ Os significados de ser orientador(a);
- ✓ Suas práticas como orientador(a);
- ✓ Características de orientando(a)s que tornam mais fácil ou mais difícil a orientação e estratégias para superar seus desafios.

#### 4. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado considera que a construção da realidade é estabelecida socialmente, sob influência das relações de poder.

A ideia de construção social significa a ação que uma sociedade produz e ao aprendizado social do(a)s cidadã(o)s que a constituem, que levam à interiorização de suas regras e de seus valores e, conseqüentemente, à assimilação de hábitos culturais (BERGER, LUCKMANN, 2003).

Detalhando-se melhor, ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano interage com um ambiente natural particular e uma ordem cultural e social específica, intermediados pela interação com outros seres humanos, que servirão como seu referencial, transmitindo valores e normas em relação ao mundo e influenciando suas atitudes e seus desejos. Esse processo é denominado por Berger e Luckmann (2003) como socialização e classificado em socialização primária e secundária. A socialização primária inicia-se a partir do nascimento, por meio do compartilhamento de valores familiares ou entre os responsáveis pela sobrevivência do(a) recém-nascido(a) e por sua educação inicial e sequencial, ao longo de sua vida. Essas pessoas são a referência inicial, provendo um repertório de valores e de normas que alicerçam a formação de cada pessoa. A socialização secundária ocorre em diversos contextos em que cada pessoa se insere ao longo da vida, denominados pelos autores como instituições, por exemplo, a escola, os templos de cultos religiosos, a vizinhança e os amigo(a)s. Ela se dá por meio da interação com outras pessoas, as quais compartilham valores e normas, muitos deles novos e, às vezes, diferentes de seu referencial inicial. Esses valores são incorporados ou não pela pessoa, quando considerados pertinentes. Assim, a universidade é uma dessas instituições.

A escolha e a formação profissional, geralmente, iniciam-se na infância, sob influência dos significados atribuídos às diversas profissões pelas pessoas envolvidas no crescimento e no desenvolvimento de cada pessoa, e estendem-se ao longo da vida, conhecendo-se outros significados em cada ambiente e na sociedade e pela observação e experiência vivenciada com o(a)s diverso(a)s profissionais (BERGER;

LUCKMANN, 2003). A medicina é, geralmente, uma profissão valorizada pela sociedade de forma geral, e a pesquisa é parte da função esperada de um(a) professor(a) universitário(a).

As teorias de Habermas, Bakhtin e Bourdieu alinham-se a essa concepção e ressaltam a influência do poder e das relações de classe nos valores e nas interações da sociedade.

Habermas, segundo Min (1992), concebe que “a linguagem é um processo dinâmico e articulado da presença social no mundo”, dependente de movimentos das classes sociais e do Estado, que contêm ideologias diversas. A comunicação sofre influência de quatro diferentes tipos de domínio. Um é relativo à natureza externa do mundo, influenciado pela concepção simbólica de cada pessoa. Outro é o mundo da sociedade, com suas múltiplas relações interpessoais nas diversas instituições, que incluem a família, com suas tradições e seus valores, constituídos por padrões simbólicos ou normas preexistentes e criados a partir dos processos de identificação e de interação social. A partir deste domínio, cada pessoa considera legítimo ou correto o seu discurso. O terceiro é o mundo interno de quem comunica, que é singular e subjetivo e inclui sentimentos, emoções, aspirações, expectativas e interesses. O quarto é o da linguagem, cuja efetividade depende, em parte, da forma com que a pessoa se expressa e, conseqüentemente, da compreensão de seu discurso por outras pessoas.

Bakhtin, segundo Min (1992), considera que a comunicação é dialógica e polifônica. Dialógica porque o discurso de cada pessoa é construído e permeado socialmente, por meio das interações interpessoais, e polifônica porque devido a isso, esse discurso é resultado da assimilação de palavras e de discursos de “outros significativos” (parentes mais próximos, amigos, entre outros) e de outras pessoas e de mensagens em diversos contextos, como instituições políticas, religiosas e educacionais e a mídia. Todos esses são processados dialogicamente, tornando-se as palavras dos outros uma mescla das próprias palavras de quem fala. O desenvolvimento ideológico é gerado a partir da luta interna de cada pessoa sobre o que deve ser relevante para ela entre as diversas perspectivas verbais e ideológicas

disponíveis, tendo o poder hegemônico grande influência nessas decisões. A polifonia significa as várias vozes que estão presentes no discurso de cada pessoa, muitas vezes, sem que a própria note, estabelecida a partir de significados gerados e ouvidos como vozes sociais, que antecipam e respondem à voz do outro. Assim, o discurso incorpora um conjunto de motivos, regras e contradições, e a linguagem é uma zona de conflito, estratificada entre diferentes linguagens que são socioideológicas, como por exemplo, a das profissões, de gênero e a de gerações.

Ressaltando-se o poder das palavras e dos discursos, Bourdieu (1989) afirma que os “sistemas simbólicos” são instrumentos de conhecimento e de comunicação para maior conhecimento, compreensão e transmissão do sentido imediato do mundo, principalmente do social, enfim, para a construção da realidade. Como os símbolos são instrumentos de comunicação e de interação, eles são inseparáveis das relações de poder e cumprem importante função política. Eles são resultado da luta entre a visão hegemônica de quem está no poder e daquele(a)s que estão subordinados ao poder. Em suas palavras, “o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes”. Segundo o autor, os sistemas simbólicos distinguem-se, fundamentalmente, se forem produzidos “e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo” ou, se, ao contrário, forem produzidos “por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomos” (BOURDIEU, 1989, p.12). Em sua visão, o grande poder ideológico do universo simbólico reside no fato de que ele é tão legitimado, que aquele(a) que o apreende ignora a sua arbitrariedade. Ou seja, a ideologia não é explicitamente reconhecida por quem a assimila. Segundo Bourdieu (1989, p.14-15) o poder simbólico é o:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo é [...], a ação sobre o mundo, portanto, o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), que, graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. “Isto” significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” [...], mas [...] em uma relação determinada – e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

daquele que as pronunciam, crença cuja produção não é da competência das palavras [...].

A partir desse referencial, o presente estudo teve como pressupostos que os valores e as normas de cada orientador(a) são influenciados por pessoas que participaram e participam do seu processo de construção social e que se refletem em suas concepções, atitudes e práticas. Portanto, suas perspectivas, seu discurso e suas práticas refletem sua voz e sua experiência e as vozes e as práticas daquele(a)s com o(a)s quais interagiu em seu processo de construção social. Os significados e as práticas podem ser transformados ao longo do tempo, com base na própria experiência e nas relações interpessoais com outro(a)s docentes, com estudantes e com aquele(a)s que orienta no ambiente acadêmico, e com base em leituras e programas de desenvolvimento docente para aperfeiçoamento de sua função como orientador(a).

## 5. MÉTODO

### 5.1. Delineamento do Estudo

Este estudo foi desenvolvido por abordagem qualitativa e o tipo estudo foi o de caso, multicaseos ou casos múltiplos.

O método qualitativo de pesquisa foi o escolhido por ser considerado o mais apropriado para conhecer significados, processos e fenômenos (MINAYO, 2007). A pesquisa qualitativa é útil para entender o “por quê” e o “como”; levando em consideração o ponto de vista do indivíduo em estudo. Ela visa explorar fenômenos complexos, de natureza social, que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, com o espectro de opiniões e diferentes representações acerca de um assunto e pode “descrever ou gerar teoria, especialmente para conceitos ‘imatuross’” (SULLIVAN; SARGEANT, 2011). Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações são também resultados de processos sociais (TAQUETTE, 2016).

As características da abordagem qualitativa incluem: ter caráter descritivo; ter como foco o processo; o reconhecimento de que a neutralidade não existe; o pesquisador é um instrumento; a fonte direta das informações é o ambiente e as pessoas que nele e com ele interagem (GIL, 2008; MINAYO, 1992; TURATO, 2005)

O tipo de estudo foi o de multicaseos ou o de casos múltiplos. O estudo de caso pode referir-se a um ou a mais casos. Quando mais de um caso é estudado, denomina-se Estudo Multicaseos (CRESWELL, 2007) ou Estudo de Casos Múltiplos. Esse tipo de estudo é apropriado para maior compreensão de fenômenos individuais, como nuances de um determinado fenômeno organizacional e forma e motivos que levaram a uma determinada decisão (YIN, 2001). Uma das fontes de informações mais importantes do estudo de caso é a entrevista em profundidade, que possibilita com que o entrevistado se expresse mais plenamente (YIN, 2001). Os estudos de caso podem também ser exploratórios, quando se explora preliminarmente informações sobre um assunto estudado, “na tentativa de adquirir maior familiaridade com fenômeno de estudo” (TURATO, 2005).

### 5.2. Local e Participantes da Pesquisa

O local de origem da pesquisa foi a Faculdades Pequeno Príncipe, porém, os elegíveis pertenciam a diversas instituições brasileiras de ensino na saúde, as quais não foram identificadas nos resultados.

Os participantes elegíveis foram pesquisadore(a)s que orientavam projetos de pesquisa científica na área da saúde na graduação ou pós-graduação, para se conhecer diferentes experiências, que atuassem como professore(a)s em instituições de ensino de medicina no Brasil, independentemente de suas profissões, levando-se em conta a importância da contribuição de diferentes olhares e diferentes perspectivas das diversas áreas do saber.

A seleção dos participantes foi intencional e/ou por conveniência, realizando convites a orientadore(a)s com maior experiência, indicados pela orientadora ou por algum dos participantes do estudo e através de convite a orientadore(a)s da pós-graduação no Ensino em Ciências da Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe (FPP) e da graduação do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG), para garantir a inclusão de orientadore(a)s que atuam apenas na graduação.

Os critérios de inclusão foram: ser orientador(a) de pesquisa da área da saúde e/ou ser professor(a) do curso de medicina.

O número previsto de participantes foi de 25, com representação de pelo menos 1/3 de orientadore(a)s com experiência apenas na graduação. Esse número poderia ser aumentado até 30 ou diminuído, em caso de saturação dos dados.

### 5.3 Coleta das Informações

O contato inicial para o convite de participação do estudo foi por *e-mail*. O(a)s professore(a)s elegíveis seriam contatados de forma presencial quando residissem em cidades dos estados de Santa Catarina e do Paraná próximas às instituições do(a)s autore(a)s do trabalho, e, virtualmente, quando residissem nestes estados, mas em localidades mais longes, ou em outros estados. Com o advento da pandemia de

Covid-19, a maioria foi contatada de forma virtual, por correio eletrônico (e-mail). Apenas dois elegíveis foram contatados de forma presencial, porém, as entrevistas ocorreram de forma virtual. No primeiro contato, foram apresentados os objetivos do estudo, sua justificativa, procedimentos de coleta de dados e os preceitos éticos, detalhados no item 5.5. Após, os participantes foram convidados a participar e, quando aceitaram, marcava-se data para a entrevista. No dia da entrevista, era lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE 1), enviado em duas vias para o participante assinar, ficando ele com uma via e enviando a outra para o pesquisador.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade conduzidas pelo mestrando, após treinamento prévio com a orientadora.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com questões fechadas de variáveis sociodemográficas e de identificação do(a) orientador(a) (sexo, idade, área da saúde em que se formou, área em que atuava, tempo de formação, se sua atuação era como professor(a) na graduação, pós-graduação ou ambas, instituição em que atuava, tempo que atuava como orientador(a); número de orientações na graduação e pós-graduação; número aproximado de artigos publicados nos últimos três anos) e quatro questões abertas norteadoras da entrevista em profundidade: 1. “O que significa para você ser orientador(a)?”; 2. “Por favor, conte como você aprendeu a orientar.”; 3. “Que estratégias você usa para orientar os projetos de pesquisa? (Aprofundada com perguntas sobre o que era discutido e ensinado nos encontros de orientação, o que era abordado, o que era solicitado para o(a) orientando(a); como o andamento do projeto era acompanhado; como fazia a revisão dos relatórios e como atuava quando o orientando não está comprometido ou não está cumprindo os prazos); 4. “Quais são as suas necessidades como orientador(a)?”. (APÊNDICE 2)

Foi realizado projeto piloto com os três primeiros participantes, para verificar se as questões norteadoras eram compreensíveis e propiciavam aprofundamento. Como não foram necessárias mudanças, essas entrevistas foram incluídas no estudo.

Em seguida, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Após transcrição, a entrevista foi enviada para o(a) participante, para que ele(a) a lesse, a avaliasse e fornecesse sugestões para adequação, se achasse necessário. Nenhum(a) participante manifestou-se contra a transcrição ou sugeriu alterações de sua entrevista.

Uma das entrevistas realizadas apresentou problemas com a gravação, sendo necessário retornar ao participante para coletar novamente as informações. Nessa ocasião, ele(a) preferiu fornecer as respostas por escrito.

#### 5.4. Análise das Informações

As variáveis sociodemográficas e do perfil dos participantes foram analisadas por meio de estatística descritiva, com frequência absoluta e relativa.

Os dados qualitativos foram analisados desde a primeira entrevista, por meio de análise temática, com base no referencial hermenêutico-dialética proposto por Minayo (1992). Nesta análise, o primeiro passo é a imersão nos dados, com leitura flutuante do material transcrito para maior familiarização e compreensão das informações como um todo, sem realizar nenhuma marcação. Após, segue-se a fase analítica, com marcação de palavras ou de termos que representam conceitos ou unidades de sentido, também denominadas unidades de registro. Em um próximo passo, por meio de reflexão, essas unidades de sentido ou de registro são agrupadas/classificadas em categorias temáticas e subcategorias, conforme características, dimensões e suas relações e inter-relações. Ao longo desse processo, são também buscados temas que permeiam as várias categorias. A análise das informações foi realizada de forma independente pelo orientador e pela orientadora. Sequencialmente, as categorias e as subcategorias encontradas por cada um deles foram comparadas e, após discussão, chegou-se a um consenso sobre elas.

Depois da identificação das categorias e dos temas, foi construída uma figura, a qual foi enviada para cada participante, para que ele(a)s a validassem, avaliando se

sentiam contemplados com as suas categorias e subcategorias. Todos o(a)s participantes concordaram com a figura e sentiram-se contemplados.

### 5.5 Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética das Faculdades Pequeno Príncipe, sob o número 3.853.779 (ANEXO 1), e segue os preceitos da Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). A coleta de dados só foi iniciada após aprovação. Foi respeitada a dignidade humana, seguindo-se todos os preceitos éticos.

Realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo explicados os objetivos, a justificativa e o procedimento de coleta e de registro das informações, os riscos, que incluíam perda do anonimato e constrangimento dos participantes perante exposição de sua atuação profissional, os quais seriam minimizados pela garantia do sigilo e do anonimato, ou seja, em nenhum momento os participantes seriam identificados e nem sua identidade seria revelada, e que as informações seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos, sendo os responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa os únicos a terem acesso a elas e manteriam o sigilo necessário. De qualquer forma, caso ocorressem quaisquer problemas decorrentes da pesquisa, os pesquisadores auxiliariam na busca de atenção para seu cuidado. Foi esclarecido, também, que o levantamento e a análise das informações teriam com finalidade a divulgação no meio acadêmico e científico, e que todo o material de coleta de informações ficaria pelo prazo de cinco anos em posse dos pesquisadores responsáveis, após o qual seria destruído ou apagado do computador. Foram também apontados os benefícios do estudo, que não seriam financeiros, mas, sim, para o meio acadêmico, especialmente para estudantes, professore(a)s, pesquisadore(a)s e orientadore(a)s. Além da garantia do sigilo e do anonimato, foi ressaltada a possibilidade de desistência, a qualquer momento, de participar do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais, bastando entrar em contato com os pesquisadores e/ou o Comitê de Ética, cujos contatos foram fornecidos.

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Após confirmação da intenção do participante em participar do estudo, o TCLE (APÊNDICE 1) era entregue (no contato pessoal) ou enviado por correio eletrônico em duas vias, para que ele as assinasse, ficando com uma delas e entregando ou enviando a outra para o pesquisador.

Para garantia do anonimato, o(a)s participantes são identificados, neste estudo, como M e F, conforme sexo masculino ou feminino, numerados sequencialmente para facilitar identificação do discurso de cada participante e seguidos pela letra G quando atuavam apenas na graduação e GPG quando atuavam na graduação e pós-graduação.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Perfil dos Participantes

A partir da 12<sup>a</sup> entrevista, começou a haver saturação dos dados. Então, foram realizadas mais duas entrevistas para sua confirmação, sendo então finalizado o processo de coleta de dados com 14 participantes.

O(a)s 14 participantes do estudo provinham de oito instituições de ensino públicas e privadas do Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil. A Tabela 1 exibe o perfil do(a)s participantes. Como pode ser observado, ambos os sexos estavam representados, a idade de todos era igual ou acima de 40 anos e cinco deles só orientavam projetos de pesquisa na graduação.

Tabela 1. Perfil dos participantes do estudo “ser orientador(a): do processo de construção às práticas” por orientação de pesquisa somente na graduação ou na graduação e pós-graduação (informações coletadas entre maio de 2020 e agosto de 2020).

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

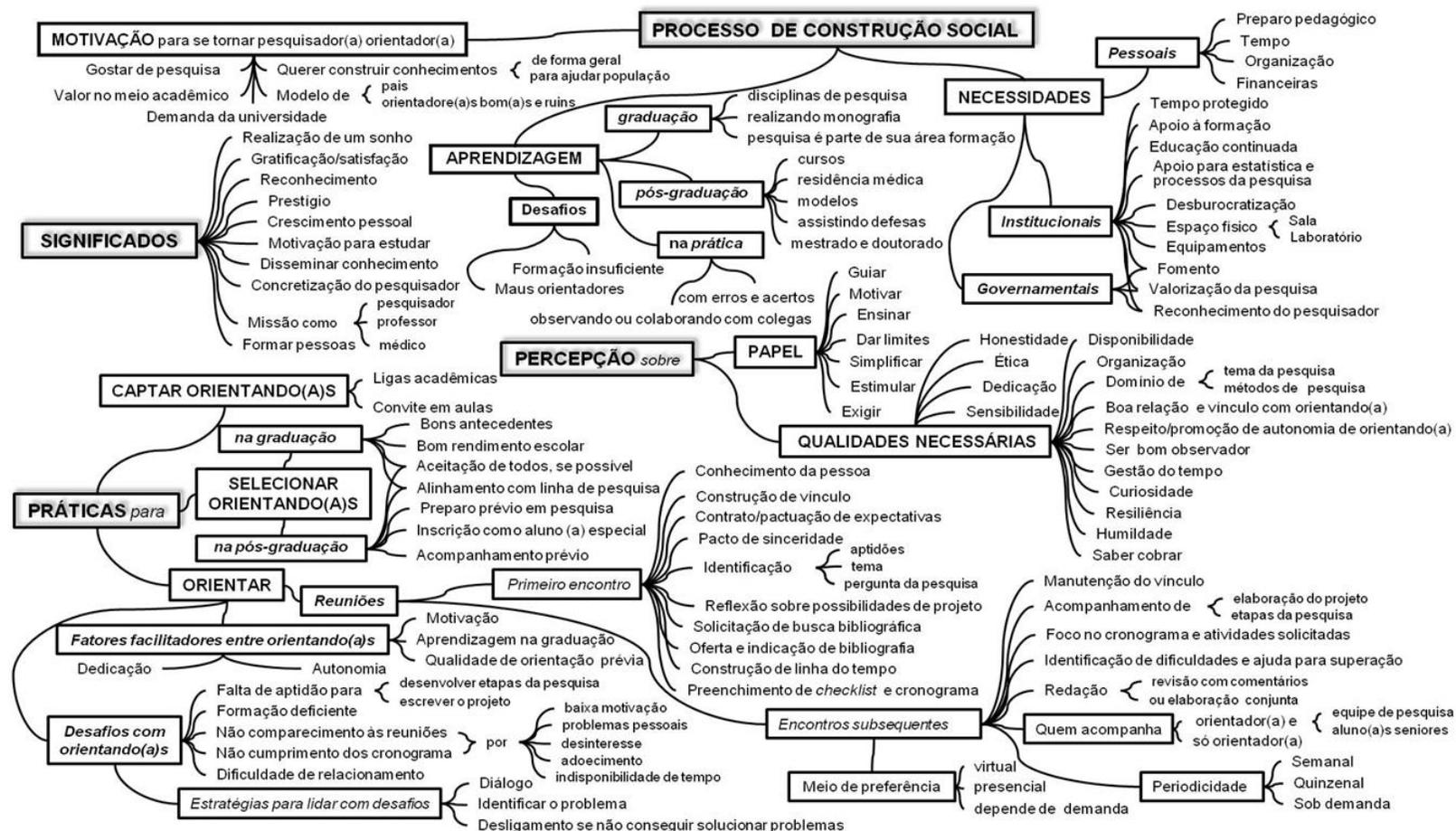
### Orientação de pesquisa científica

<b>Características do(as) participantes</b>	<b>Somente graduação n = 5 n(5)<sup>a</sup></b>	<b>Graduação e pós graduação n = 9 n (%)<sup>a</sup></b>
<b>Idade(anos)</b>		
40-48	3(60)	2(22,2)
50-59	1(20)	7(77,7)
60-70	1(20)	-
<b>Gênero</b>		
Feminino	6(66,7)	
Masculino	3(33,3)	5(100)
<b>Área de formação</b>		
Medicina	3(100)	5(46)
Biomedicina		1(9)
Enfermagem		1(9)
Farmácia		1(9)
Odontologia		1(9)
Sociologia		1(9)
Pedagogia		1(9)
<b>Área de atuação</b>		
Somente medicina	4(44,4)	5(100)
Medicina e enfermagem	1(11,1)	
Medicina e Farmácia	2(22,2)	
Medicina e física	1(11,1)	
Medicina, Enfermagem e biologia	1(11,1)	
<b>Ano de formatura</b>		
Até 1980	2(22,2)	-
De 1981-1985	2(22,2)	1(20,0)
De 1986-1993	2(22,2)	2(40,0)
De 1994-2000	2(22,2)	2(40,0)
2006	1(11,1)	-

### 6.2 Processo de construção social para se tornar orientador(a) e práticas do(a)s participantes nessa função

As categorias e as suas subcategorias encontradas estão ilustradas na Figura 1, construída no PowerPoint. Como pode ser observado, as categorias emergentes e as subcategorias foram: a. o processo de construção social de ser orientador, com as subcategorias: motivação para se tornar pesquisador(a) e orientador(a), aprendizagem e desafios para se tornar pesquisador(a) e orientador(a) e necessidades sentidas como pesquisador(a) e orientador(a); b. significados de ser orientador(a); c. percepção sobre o papel e as qualidades necessárias a(o) orientador(a); e, d. práticas, com as subcategorias, de captação e seleção de orientando(a)s, práticas de orientação, com as subcategorias da primeira reunião e reuniões subsequentes, com sua periodicidade, pessoas que acompanham a orientação e meio em que se realizam, bem como com as subcategorias facilitadoras e os desafios com orientando(a)s e as estratégias para lidar com os desafios.

Figura 1. Categorias e subcategorias do estudo “Ser orientador(a) de pesquisa científica na área da saúde: do processo de construção social às práticas”



A seguir, detalhamos as categorias e suas subcategorias.

### 6.2.1. Processo de construção social para se tornar pesquisador(a) /orientador(a)

#### 6.2.1.1. Motivação para ser tornar pesquisador(a) /orientador(a)

As motivações para o(a)s participantes se tornarem pesquisadore(a)s foram diversas. Alguns(mas) reportaram a “paixão” e o “gosto” pela ciência, o desejo de construir conhecimentos e de “redescobrir novas coisas mais acessíveis para a população”.

Outro(a)s mencionaram “gostar de estar no meio acadêmico”, “querer evoluir para além da docência e assistência” e a necessidade de fazer uma pós-graduação quando se está como professor em uma universidade. Alguns(as) queriam “instigar a pessoa e acender essa faísca”, a “vontade de fazer alguma pesquisa” e de “ajudar o estudante a descobrir coisas que eles não sabem” e que, às vezes, o(a) orientador(a) também não sabia.

A convivência com os pais, professore(a)s e pesquisadores(a)s também foi citada, como nos depoimentos abaixo:

A minha mãe sempre foi um estilo de orientadora muito presente, de pegar uns estudantes mais difíceis e levar para a casa dela final de semana, para obrigar a pessoa a escrever. Então foi um modelo que vi enquanto eu estava crescendo [...] vendo [...]. (F3GPG)

Quem plantou a semente foi o meu pai. Meu pai sempre foi um pesquisador. (M7G)

Experiências prévias satisfatórias com orientadore(a)s também motivaram algum(mas), e as experiências não satisfatórias motivaram certo(a)s participantes a serem um exemplo melhor de orientador(a), demonstrando que a “investigação científica é possível e” pode ser “prazerosa”, e, dessa forma, superando as limitações vivenciadas como orientando(a)s, conforme ilustrado a seguir:

Decidi que queria ser orientadora a partir do momento que não tive bons exemplos com os meus orientadores. (F1GPG)

Meu orientador sempre foi uma pessoa muito dura. [...] para os seus estudantes, sempre exigiu muito e às vezes eu olhava para ele e pensava

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

assim: - “O dia que eu estiver orientando, eu não vou ser igual a ele. Eu vou exigir, mas vou ser carinhosa na exigência. (F1GPG)

Eu boto como exemplo o meu mestrado, o meu professor, eu fui um dia levar meu trabalho: o “cara” só me deu bronca, mas eu o procurei várias vezes, ele nunca estava, sabe? Ele se esquivava [...] o professor não me orientava: “Se vira” ele falava para mim. Então, eu tenho certeza de que o orientador tem uma importância fundamental, porque ele tem que ser o maestro. A falha, na maioria das vezes, não vai culpar o estudante, é do orientador, pode ter certeza. (M1G)

### 6.2.1.2. Aprendizagem para se tornar pesquisador(a)/orientador(a)

Quanto ao processo de aprendizagem para ser pesquisador(a), esse foi facilitado em profissionais com formação em área de saber vinculada às ciências humanas, como se observa no depoimento a seguir:

A licenciatura em ciências sociais já me deu a possibilidade de pensar nessa questão, porque nós, já na época, desenvolvíamos. Havia as disciplinas de didática, de estágio obrigatório, além do que a minha monografia, naquela época já, há bastantes anos, foi já bem orientada [...] o TCC, já é uma escola para o estudante. Na verdade, na sociologia, a gente já tem muito bem delineada a questão de método, a questão de abordagem, a questão de como que você vai pesquisar uma determinada situação, uma determinada realidade, então a minha monografia já foi uma escola para mim. (F4GPG)

Para o(a)s orientadore(a)s que não tiveram preparo formal na graduação, a aprendizagem ocorreu pela convivência com pessoas ligadas à pesquisa, com programas de iniciação científica, na residência médica com incentivo de pesquisadore(a)s, na pós-graduação com programas de mestrado e doutorado ou realizando cursos sobre metodologia de pesquisa, como pode ser visto nas falas a seguir:

Bom, aí é uma coisa que foi uma sorte muito grande que eu tive na vida. O professor X [durante a residência] era um homem muito ligado ao ensino e à pesquisa. (M3GPG)

O exercício da pós-graduação faz primeiro você criar algumas bases científicas e aí eu vou falar muito particularmente depois da minha formação. (M5GPG)

Eu fui estudar para aprender a fazer pesquisa, para aprender como [...] abordar as pessoas, [...] me aproximar da realidade [...], primeiro curso que eu fiz. (M4G)

O aperfeiçoamento em pesquisa se deu também com a participação como colaborador em pesquisas de outros colegas e assistindo à apresentação de defesas. (M3GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Você trabalha como colaborador, você acaba aprendendo, e, na hora que você lê um trabalho científico, [...] passa a ser mais crítico. (M2GPG)

Eu ajudava orientadores de doutorado que era uma norma da Universidade X você participar também das aulas, das orientações porque já que você não está pagando para fazer o doutorado, você entrou por concurso, então é uma obrigação sua colaborar porque você não paga, mas estão te pagando para você estar lá. (M5GPG)

[...] participar como colaborador em outras teses. Por exemplo, quando eu fiz a minha tese de mestrado, eu desenvolvi essa tese com dois outros colegas que trabalhavam na parte prática e cada um saiu com uma tese de mestrado. (M2GPG)

Eu fui estimulado precocemente, eu gostei e pude observar muito. Então lá era muito frequente. Eu ia assistir à defesa de tese. (M2GPG)

A prática cotidiana de fazer pesquisas e orientar também foi apontada como o caminho para seu aperfeiçoamento, ilustrado abaixo nos depoimentos de participantes:

É a rotina que vai nos orientandos [...] vai consolidando a nossa formação de pesquisador [...]. (F2GPG)

É a tua capacidade de observação, é a tua motivação para ver o que acontece. É a tua vontade de sempre querer perseverar e se aprimorar cada vez mais. (M3GPG)

Você vai aprendendo como aproveitar os próprios momentos do ensino. O seu aprendizado em sala de aula, o seu aprendizado na comunidade, quando você sai dali para consolidar essa ligação da integração com a comunidade, levando os estudantes, seja de mestrado, seja de graduação. Tudo isso também é pesquisa, para mim. (F4GPG)

Quanto à aprendizagem sobre como orientar, quase todo(a)s mencionaram que o principal processo de aprendizagem foi, e tem sido, a prática, orientando e aprendendo com acertos e erros, como ilustrado a seguir:

É uma coisa que você aprende na prática. (M2GPG)

Quando você orienta é um aprendizado sempre, é uma evolução, uma melhora. (F3GPG)

Cada trabalho que eu pego, cada orientação que eu faço, cada perfil de estudante com quem eu trabalho me faz crescer, certamente, no dia a dia. Eu acho que a gente não está pronto nunca. É um aprendizado constante. A formação é constante. (F1GPG)

Eu estou aprendendo constantemente e ensinando constantemente com meus estudantes. Aprendo com eles, estudo sozinha para explicar para eles, é muito bom. Nada como essa rotina de orientação para consolidar essa formação da gente, que é de pesquisador, orientador, docente. (F1GPG)

Não há escola que ensine a ser orientador, mas acima de tudo, é preciso querer ser!!! (M2GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Eu faço do jeito que eu acho que é, eu posso estar completamente errado, eu posso estar fazendo besteira. Tudo que falei para você aqui sobre o que eu faço e que eu acho que é o certo pode ser, do ponto de vista educacional, um erro absurdo. Mas, ninguém me disse que eu estou errado. Então para mim eu continuo certo. (M8G)

Treinando, e com os erros que você vai cometendo, você vai aprendendo. (F2GPG)

Entre muito(a)s também, essa prática é realizada com base em modelos prévios, observando-os e vivenciando sua orientação, que os inspiraram a seguir o caminho de pesquisador(a) e orientador(a), como exposto a seguir:

Eu tive um orientador fantástico no mestrado e no doutorado, que eu mandava o trabalho para ele e voltava o trabalho [...] me deu uma visão muito diferente do que é orientar e o meu orientador me ensinou a orientar que é o X, um dentista. O “cara” com uma paciência, eu mandava mensagem e ele me respondia na hora, então já comecei a ver que muitas coisas que eu não tinha paciência vão melhorar. O “cara” manda mensagem uma hora da manhã, está louco! (M1G)

Observação da prática docente da minha orientadora [...] nos diversos cursos que ela dava tanto na graduação como no stricto sensu. Ela dava uma orientação prévia e eu tinha que fazer aquilo naquele formato estabelecido. (F3GPG)

[Meu orientador] sabia tudo o que a literatura dizia no dia anterior ou mais do que isso. Ele era alguém que sabia estimular esse raciocínio crítico e o famoso: nada passa sem porquês [...]. (F4GPG)

[...] A doutora Y foi a minha primeira orientadora, não oficial, mas ela me orientou muito porque eu escrevia os trabalhos na máquina [...] de datilografar, mandava para ela, voltava tudo riscado, frases inteiras riscadas, "modificar, acrescentar". E eu tocava na máquina de novo. Então, o orientador tem essa função, mas, mais do que isso, o orientando tem que perceber que essa participação do orientador não é uma crítica, não é uma derrota. Ele não está querendo o mal do orientando. (F2GPG)

[...] tive como exemplo um orientador excepcional. Para você ter uma ideia, ele é a pessoa responsável por criar a pós-graduação na área X aqui na Universidade Y [...], o único programa Nota 7 da Capes. Então, acima de ser a pessoa que sabia tudo o que a literatura dizia no dia anterior ou mais do que isso, ele era alguém que sabia estimular esse raciocínio crítico e o famoso: nada passa sem porquês, mas tem certeza, mas é isso, aonde veio. (F5GPG)

[...] em um “pós-Doc” que eu fiz nos Estados Unidos, eu tive duas professoras, mulheres. Então, para mim, também foi muito bom, porque eu só tinha trabalhado com orientadores masculinos, e você sabe como ainda no Brasil a gente tem uma grande maioria masculina em professore(a)s universitários e, principalmente, dependendo da área. Tive duas supervisoras mulheres, uma médica, cirurgiã de cabeça e pescoço e uma física [...], que então foi muito bom eu trabalhar também. (F2GPG)

Então, para mim, todos eles orientadore(a)s, cada um deles com as suas características, eu peguei aquilo que eu achava que era mais adequado. Mas,

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

se me falar hoje que eu sou professora, eu tenho um pouco de cada um deles, que me ensinou como ser professora nessa área aí. (F2GPG)

[...] tive que usar o espelho que eu tive lá atrás e um pouquinho da criatividade, já que eu não tive a orientação para ser orientador propriamente dito. (M4G)

Posso te dizer que o grande guia espiritual nesse sentido foi o meu orientador de mestrado. Então, eu tento seguir ele, porque, comigo, eu não sei se o fato de eu ser médico ou ele ser assim com todos os estudantes, ele foi excelente. Eu mandava e ele já respondia na hora, isso me facilitou muito a vida. Eu tento seguir mais ou menos o caminho dele. (M1G)

### 6.2.1.3 Necessidades sentidas pelo(a) pesquisador(a)/orientador(a)

As necessidades sentidas pelo(a)s pesquisador(a)/orientador(a)s são várias e associadas tanto ao âmbito pessoal, como ao institucional e governamental.

A necessidade de gestão do próprio tempo e de sua disponibilização pela instituição foi muito mencionada, como nos depoimentos abaixo:

[...] eu preciso ter um tempo disponível para poder te orientar. Quanto maior for esse tempo, melhor para o nosso trabalho e, conseqüentemente, melhor para você como orientando. (M7G)

Então, eu trabalho em uma instituição pública, portanto, o meu tempo... e eu sou dedicação exclusiva, então eu estou totalmente à disposição da universidade, não é nem 40 horas, isso quer dizer tudo. Então, horário, a disponibilização específica de um horário, assim, eu tenho na quarta-feira à tarde que eu só atendo estudante de iniciação científica, na minha vida não existe isso. (F5GPG)

A faculdade não oferece nada para você ser orientador de TCC [...], mas a gente gasta muito mais tempo, porque não é só o tempo que você está ali na frente do estudante, ou que você está no *WhatsApp* escrevendo, ou no e-mail. É muito mais tempo, consome demais. (F1GPG)

Além do tempo, em relação ao apoio institucional, foram mencionadas diversas necessidades para aproximação da instituição ao professor, com oportunidades de formação, incluindo desde a oferta de disciplinas sobre metodologia científica para o(a)s graduando(a)s para prepará-lo(a)s melhor para realizar pesquisas, como de aperfeiçoamento na formação do(a) pesquisador(a), com seu acompanhamento, manuais e material instrucional sobre pesquisa e orientação, como exposto abaixo:

[...] tem que ter gente com boa formação trabalhando nas disciplinas de TCC e tem que ter gente com boa formação orientando TCC, porque você tem que saber minimamente que existem várias abordagens, que existem vários tipos,

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

que o estudante pode fazer um recorte aqui, pode fazer uma pesquisa quantitativa, mas ele também pode fazer um estudo de caso, ele também pode fazer um relato, talvez, ajudar um orientador a fazer um relato de caso e entrar no projeto do orientador. (M4G)

Eu acho que é bem importante essa formação, essa educação continuada é legal, se tiver uma formação para ser orientador. Ter um acompanhamento, porque acaba que cada professor faz do seu jeito. (F3GPG)

[..] se as instituições tiverem um manual, um acompanhamento, até um protocolo básico do que um orientador precisa fazer, isso já ajudaria também. (F3GPG)

Outras formas de aproximação da instituição incluíram reconhecimento do(a) pesquisador(a), diminuição da burocratização, disponibilização de professore(a)s e consultore(a)s para apoiarem o(a)s pesquisadore(a)s, de espaço como salas para o(a)s professore(a)s e pesquisadore(a)s e laboratórios necessários à pesquisa, recursos como equipamentos incluindo softwares e incentivo financeiro. Nas palavras dos participantes:

A gente não tem reconhecimento a nível de nenhum tipo, nem a nível com palavras ou financeiro. Então, isso que é o desanimador. (F1GPG)

Eu adoraria estar muito mais dentro da academia, mas hoje infelizmente não dá, atrativos para fazer o quê? Não recebo e, infelizmente, nessa pandemia, eu estou descobrindo algumas coisas que a Universidade X tem que eu não fazia ideia que existia [...]. (M7G)

A gente precisa fomentar a pesquisa, fomentar a extensão, formar professor, formar orientador, já que é o foco da sua pesquisa e, de alguma forma, o mestrado não vai nos formar integralmente. Nos ajuda, nos baliza, nos abre um horizonte diferente, mas a instituição, no meu entendimento, precisa chegar mais perto de nós. Isso passa pelo financeiro, pelo físico, pelo organizacional, mas pelo institucional de incentivo, de formação. (M7G)

Não adianta você querer, ter boa equipe, mas não ter material ou estrutura para desenvolver alguma pesquisa. Isso acaba sendo frustrante. (M6G)

Às vezes você precisa de equipamento ou de um software específico, vai inviabilizar sua pesquisa se você não tiver um financiamento. (F3GPG)

Espaço físico, um incentivo de ambiente para pesquisa. (M7G)

Dando um lugar específico, uma sala. (M1G)

O apoio governamental é outra necessidade sentida, tendo em vista a essencialidade do reconhecimento da ciência e dos pesquisadore(a)s e a disponibilização de financiamento de pesquisas e de bolsas para pesquisadore(a)s para o sucesso dos projetos de pesquisa, como ilustrado a seguir:

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

No Brasil [...] não existe esse reconhecimento, não tem reconhecimento nenhum, não tem apoio financeiro, não tem fomento. (M1G)

Já tivemos tempos bem melhores no Brasil para bolsas de iniciação científica na graduação, bolsas para mestrado e para pesquisa, porque no Brasil, enquanto país pobre, não se faz pesquisa sem financiamento, tanto bolsas de mestrado e doutorado, para que os estudantes possam se manter enquanto eles estão pesquisando. Eu, na minha vida acadêmica enquanto eu era aluna ainda, foi muito importante para mim, principalmente, o financiamento público. (F3GPG)

A nossa problemática agora é financeira mesmo que está essa crise gigantesca, crise na educação, crise na ciência [...]. (F6GPG)

Se eu não tiver tranquilidade monetária, eu não consigo me dedicar à pesquisa no Brasil. (M6G)

Dinheiro, muito. Eu acho que a primeira coisa é isso. Nesse país hoje, se você não tiver fomento de órgão público, Fapesp, CNPq, CAPES [...] é muito difícil você custear. (M2GPG)

### 6.2.2. Significados de ser pesquisador(a) e orientador(a)

Os significados de ser pesquisador(a) e orientador(a) foram diversos para cada participante. Um deles foi a realização de “um sonho de trabalhar na área acadêmica [...] de ser cientista e formador de pesquisadores”. Os sentimentos de gratificação, satisfação e orgulho, por ensinar para uma única pessoa, pela convivência, e oportunidade de formar pessoas e pesquisadore(a)s e aprender com ele(a)s, observando também seu crescimento nos trabalhos divulgados e prêmios recebidos foram significados reportados, como ilustrado a seguir:

É a melhor parte da vida acadêmica. É gratificante porque gosto de conviver com eles, orientar e aprender com eles [...]. (F1GPG)

O que eu mais gosto de fazer é orientar os meus estudantes, porque a gente ensina para uma única pessoa. (F1GPG)

[...] nunca ganhei nada com isso, mas tenho orgulho de dizer que tais estudantes foram meus orientandos, que nós publicamos tais trabalhos, que ganhamos tais prêmios com o trabalho que a gente desenvolveu, então isso é um motivo de orgulho pessoal. Aí é uma satisfação pessoal. (M2GPG)

Poder ajudar as pessoas a disseminar conhecimento por meio da pesquisa, bem como cumprir a missão como médico(a), professor(a) e pesquisador(a) foram

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

também mencionados, visto que ensino e pesquisa são indissociáveis, como se observa nas palavras dos participantes:

Primeiro como médico, [...] você tem que se abastecer de conhecimento, você não pode parar, e você não pode atender as pessoas sem uma base científica. Primeiro é o abastecimento do conhecimento científico do médico [...]. Você se estimula, semeia e desenvolve nas pessoas também essa ideia de que tem que trabalhar a parte científica como médico. (M8G)

A docência, para mim, e a pesquisa e, conseqüentemente, a orientação, estão interligadas. Não tem como você descolar. Igual para a extensão. (M3GPG)

É uma missão ensinar, resolver problemas da prática clínica. (M8G)

[...] minha missão, estou cumprindo ainda; abrir o mundo do raciocínio crítico acadêmico [...] dar o exemplo do que é o raciocínio crítico acadêmico acima de tudo. (M6G)

É uma coisa que faz parte de quem quer se tornar professor [...] ter alguma experiência em orientação. Você atuar como professor sem orientar, sem pesquisar, eu acho que é indissociável [...]. (M3GPG)

Outro significado foi o gosto em ensinar e pesquisar, que surgiu à medida que o(a) participante se tornou professor(a) e a percepção da necessidade de evoluir, como expresso por M3GPG: “Eu fui formado para ser médico. Então, conforme foram aparecendo as coisas, eu fui tomando gosto pela parte de ensino e pesquisa. Chegou um ponto do ensino, que eu fazia assistência e ensino, em que não tinha mais como evoluir. ”

Nesse contexto, algun(ma)s citaram o prestígio que ser orientador(a) dá ao professor e a sua possibilidade de acesso a “coisas maiores”. Além disso, foi citada a gratificação por ser um “upgrade” como professor “porque você se torna uma referência no meio acadêmico e profissional”, sendo a “concretização de um pesquisador” por se tornar “um referencial para alguém”, “um exemplo”, “um espelho para outra pessoa” e “perpetuar a sua história”.

### 6.2.3. Percepção sobre o papel e as qualidades do(a) pesquisador(a)/orientador(a)

#### 6.2.3.1. Papel do(a) pesquisador(a)/orientador(a)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Entre os papéis do(a) orientador(a) apontados nas entrevistas, alguns eram referentes às relações interpessoais e à construção de vínculo da díade orientador(a)-orientando(a), como “acolher o estudante [...], conhecer quem ele é” “como pessoa e como ser humano”, saber seu perfil e identificar suas qualidades e deficiências, e suas áreas de interesse foram muito mencionadas entre os diversos papéis, como se pode observar nos depoimentos a seguir:

Não é só saber a ciência que está envolvida, mas é conhecer a pessoa, e isso a gente não aprende em nenhum lugar durante a nossa carreira acadêmica. (F2GPG)

O orientador tem que ter a capacidade de conhecer o seu estudante e ao longo disso tudo, identificar quais são as maiores deficiências que esse estudante tem, tanto técnicas como científicas ou, às vezes, até pessoais, e tentar trabalhar com isso. (F1GPG)

Isso implica em estar consciente quanto a seu papel de ajudar o(a) orientando(a) a superar dificuldades e barreiras, como citado a seguir:

O orientador vai te abrir portas, vai tirar dificuldades. (M3GPG)

O papel do orientador é tirar essas barreiras da frente. (M3GPG)

A situação é essa: “Vamos por aqui. Vamos por ali. Ah, não deu certo desse jeito”. (F1GPG)

Nesse processo, algun(ma)s citaram a importância de o(a) orientador(a) de, ao mesmo tempo, acolher e ser crítico, dar limites e incentivar a autonomia progressiva, aprendendo com os erros, dentro dos limites possíveis como ilustrado abaixo:

É como um filho [...], você não pode ficar tão em cima do seu filho, que tira a autonomia dele, mas você não pode também deixar correr solto e deixá-lo fazer tudo do jeito dele, porque aí ele não vai criar hábitos importantes para que essa pesquisa seja feita e para que o cronograma seja feito. (F3GPG)

Então, primeira é coisa acolher, eu recomendaria isso, acolher, ouvir o estudante, mas não dar o peixe, não dar o trabalho encaminhado [...] terceira dica: não assumir o papel do estudante, não assumir a responsabilidade do estudante e ser crítico. (M1G)

[...] E não pode ser um orientador tão presente, tão presente porque, às vezes, os estudantes se folgam também, tem que ter um limite. É igual mesmo à maternidade em alguns aspectos. (M3GPG)

Eu não dou peixe, eu quero dar o caminho [...] entendi que o orientador dá a vara e fala que é assim que se pesca. O que eu estava fazendo antes era pegar a vara, jogar a isca e falar que é assim que você pesca. [...] Eu acho que faz parte do processo de formação do estudante que ele tenha dúvidas, que ele erre, então tem que deixar o cara errar, você vai corrigindo, mas não dá para fazer o trabalho pelo estudante [...]. (M1G)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Outro papel mencionado foi “abrir o mundo” do(a) orientando(a) para o “raciocínio” / “pensamento científico”, e incentivar seu envolvimento em pesquisas e sua participação ativa no processo de aprendizagem sobre como realizá-las, facilitando seu processo de se tornar um(a) pesquisador(a), como se pode observar nos depoimentos a seguir:

Antes de você propor para qualquer pessoa a desenvolver um projeto de pesquisa, você precisa instigar a pessoa [...] e acender essa faísca, essa vontade de fazer alguma pesquisa. (M6G)

Motivar a pesquisa e estimular o aprendizado e o pensamento científico também são papéis importantes da função do orientador. (F3GPG)

Então, eu acho que esse é o grande papel da iniciação científica, é de abrir esse mundo. Para abrir esse mundo, existe uma parte que é muito pessoal, quer dizer, que é muito a interação e a busca, e você estimular que a pessoa mais pergunte e vá atrás da informação do que você dê a informação. Então, eu vejo, às vezes, o pessoal confundir iniciação científica com um programa de mentoria ou um programa de, como se dizia no passado, você aprender porque você acompanha a pessoa. Não. Não é só um acompanhar. Meu papel é estimular muito mais do que só deixar a pessoa me acompanhar. (F5GPG)

Para mim, o orientador tem que ser o professor que vai, lógico, ensinar o estudante na área de pesquisa. E na área de pesquisa, [...] ele vai ter um projeto dele, específico[...] tem que cumprir aquele trabalho, [...] tem que entender aquele fenômeno, tem que executar e tem que atingir os resultados e o planejamento, finalizar aquilo, mas eu acho que na pós-graduação, além disso, é importante a gente já ir ensinando a como ser um pesquisador. (F2GPG)

Como o próprio nome diz, é o início desse estudante para aprender a fazer pesquisa. Então, eu acho que para o estudante de iniciação científica, o nosso objetivo principal é essa entrada dele no laboratório. Lógico, eu faço pesquisa aplicada, experimental, então ele aprende técnicas que não são abordadas na graduação, ele aprender a planejar um experimento, ter o raciocínio científico para entender e depois como analisar aqueles dados, tudo isso. (F2GPG)

### 6.2.3.2. Qualidades necessária a um(a) pesquisador(a)/orientador(a)

Algumas qualidades mencionadas foram relativas à formação do(a) pesquisador(a)/orientador(a), que deve ser “sólida”, devendo ele(a) atualizar-se constantemente, dominar o tema que orienta, compreendendo que nesse papel “ele tem de desenvolver algumas competências que, eventualmente, não existem no currículo formal”, e seu perfil, que deve ser de “um ‘apreendedor profundo’ [...], uma

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

pessoa que nunca para [...] isso já faz parte de uma característica que tem a ver com o acadêmico-científico”.

Mais qualidades mencionadas foram ter “paixão de fazer a pesquisa”, “gostar e amar o que faz”, passar essa motivação para o(a) estudante(a) e ter vontade e “motivação de desenvolver pessoas”.

A disponibilidade, o comprometimento e a dedicação também foram ressaltadas, como ilustrado abaixo:

[...] acho que a primeira fórmula [...], se é que existe, é você estar próximo do candidato, do seu orientando, se dedicar a ele, estar disponível para ele, estudar junto com ele. (F1GPG)

A primeira coisa é a gente estar disponível. É lógico, o professor universitário tem uma série de outros compromissos que, às vezes, ocupam. A gente tem a carga didática, tem alguns trabalhos burocráticos, comissões, você tem que fazer outras coisas, outros assuntos da universidade, difusão que acabam diminuindo o nosso horário de estar lá no laboratório, sentar-se individualmente, mas isso é essencial, você está se comprometendo. (F2GPG)

Mas, para isso, a maioria afirmou que é necessário “organizar e gerenciar o trabalho e o tempo”, ora tendo “dia específico para atender os estudantes”. Alguns conseguem fazer essa gestão, como exposto a seguir:

Porque ninguém é [...] só um orientador, nunca ninguém é só isso, [...] tem hoje em dia [...] em função dessas múltiplas tarefas, você tem que ser um bom gestor do seu tempo. Se você é um bom gestor do seu tempo, não tem desculpa. Eu faço extrema gestão do meu tempo, até me surpreendo com coisas que eu fiz ao longo do dia e como eu consegui. (M5GPG)

Eu faço extrema gestão do meu tempo, até me surpreendo com coisas que eu fiz ao longo do dia e como eu consegui. [...] É só você fazer a gestão do seu tempo e saber fazer o que é urgente e é para ser feito, o que é importante, mas não é urgente e você pode fazer em outro momento, e aquilo que não é urgente e nem importante para você fazer. Só isso. (M5GPG)

Porém, nem todo(a)s consegue(m) ter disponibilidade de tempo, como expresso por um(a) participante: “o que a gente faz hoje nas orientações é que a gente não tira tempo para orientar o estudante, vai no meio do corredor, vai ali. Esse é um grande erro [...]”. (M8G)

Simplicidade na proposta do projeto foi outra qualidade apontada, pois, como explicado por um participante:

Você não pode ficar criando um projeto de pesquisa muito complexo, principalmente para quem está começando a pesquisar agora, [...] então, pense simples. Tem muita pergunta simples da medicina que ninguém sabe

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

a resposta real e que vai ser simples de você fazer um trabalho nessa linha, sem complicar muito. (M6G)

Indo ao encontro da percepção do(a)s participantes sobre o papel do(a) orientador(a), muitas qualidades citadas foram concernentes ao relacionamento com o(a)s orientando(a)s. A resiliência foi uma delas, como expresso por um(a) participante: “acho que estou mais resiliente com relação a aceitar a posição dos estudantes em relação a essas coisas, eu acho que eu consigo digerir melhor as coisas deles, esse jeitão deles”. Outras qualidades relacionadas às interações entre o(a) orientador(a) e o(a) orientando(a) foram o acolhimento e o investimento no desenvolvimento de vínculos para construir uma parceria, bem como relacionar-se com o estudante de forma que ele se sinta à vontade para aprender, esclarecer suas dúvidas e trabalhar suas dificuldades. Também, outra qualidade relacionada é observar o estudante para identificar suas necessidades e seu potencial, lembrando sempre que ele é um(a) aprendiz. Outras importantes qualidades citadas foram ter ética, honestidade, humildade, intuição sensibilidade, feeling, afetividade, ser um bom ser humano, saber dar limites, e promover a autonomia do(a) orientando(a), como nos depoimentos a seguir:

Tem que ser realmente uma relação de parceria e entender que aquela pessoa está aprendendo a fazer pesquisa. (F2GPG)

É ter esse feeling, se a pessoa sabe ser um bom ser humano e se ele sabe que, enquanto professor, ele não é melhor que o estudante, ele só tem que dar uma plataforma para o estudante alçar o voo, vai muito desse perfil [...]. (F1GPG)

[...] o que o orientador faz? Ele é uma bússola para aquela pesquisa. Se você não está disponível e se o estudante não sente a liberdade de tirar dúvidas, até aquelas dúvidas que possam parecer elementares ou burras, se ele não consegue se abrir e dizer: "eu não entendi isso", o professor tem que ter esse feeling. (M1G)

### 6.2.4. Práticas como orientador(a)

#### 6.2.4.1. Práticas para captar o(a)s orientando(a)s

Algun(ma)s participantes afirmaram que fazem a captação de orientando(a)s, com convite para envolvimento em pesquisas durante as aulas, nas quais falam um

pouco sobre o tema que pesquisam. Outro(a)s mencionaram coordenar ligas, nas quais preparam o(a)s estudantes para pesquisar na área abordada.

### 6.2.4.2. Práticas para selecionar candidato(a) para orientação

Algun(ma)s orientadore(a)s aceitam tanto(a)s candidato(a)s quanto possível, em relação as suas vagas, especialmente na iniciação científica. Porém, a maioria do(a)s participantes estabelece critérios, que variam, dependendo se são estudante(a)s de graduação ou pós-graduação.

Os critérios para seleção de estudante(a)s da graduação incluem o rendimento escolar e os antecedentes pessoais e escolares, como ilustrado abaixo:

[...] tem que ver o próprio histórico escolar desse estudante. Já nos dá[...] uma ideia de como foi o rendimento em uma disciplina ou em outra, de também, mais ou menos, como que é o perfil desse estudante [...] ter bons antecedentes do candidato e esses bons antecedentes têm que mostrar não só o desempenho acadêmico em termos de notas, mas mostrar se é uma pessoa que tem compromisso com suas responsabilidades. (F5GPG)

Outro critério é ter participado previamente na liga acadêmica coordenada pelo(a) orientador(a), na qual são trabalhados alguns temas relacionados a sua linha de pesquisa e ensinados aspectos da metodologia científica, como se vê na fala a seguir:

Como eu tenho a liga acadêmica, eu tento ser mais maleável para os estudantes da liga, até para estimular eles a entrarem na liga. Quando um estudante de fora me pedir, eu pergunto se ele já faz parte da liga [...] porque na liga a gente tem algumas aulas de metodologia, algumas coisas, equipamentos, eles apresentam o artigo e isso já clareia para mim. (M1G)

Os critérios para seleção de estudantes da pós-graduação incluem o alinhamento da proposta com a linha de pesquisa do(a) orientador(a), que foi ressaltado pela maioria dos participantes como pré-requisito para sua aceitação como afirmado a seguir:

Acho que a primeira coisa do orientando, quando vier te procurar, é estar alinhado com a tua linha de pesquisa, acho que isso é fundamental. (M5GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Primeiro, o tema da pesquisa precisa ter aderência com as linhas de pesquisa e os temas que aquele orientador domina, acho que isso daí é fundamental, não dá para pegar um tema aleatório e falar: “agora você vai orientar esse estudante”. [...] Quando você está na tua linha de pesquisa, você está confortável, porque você domina o assunto como orientador, você tem erudição e você já consegue, junto com o orientando, elaborar um projeto de pesquisa muito mais forte, muito mais preciso. (M3GPG)

[...] a minha estratégia é a seguinte: - “Olha eu tenho estas linhas que eu estou trabalhando e a qual você se encaixa”. [...] (F1GPG)

[...] Então, eu procuro colocar aquele estudante dentro do que ele tem de conhecimento para não ficar algo tão novo que ele vai ter que aprender e se apropriar. Então eu procuro sempre aproximar com o que é o local que ele está trabalhando, o que ele quer fazer dentro da minha linha. Então a minha estratégia sempre é essa, trabalhar já nos projetos que estão andando, nas coisas que estão acontecendo para dali a gente ter resultado mais rápido e para produzir mais também. (F1GPG)

Quando eles explicam (o que querem fazer e a pergunta de pesquisa), e eu acho que dá para eu ser orientador dele, de acordo com as expectativas e com a minha linha de pesquisa. (M1G)

Critérios adicionais abrangeram, antes de aceitar, fazer com que o estudante se matricule no programa como estudante especial, em paralelo a encontros com orientador(a), ou que ele acompanhe e faça algumas atividades relacionadas às pesquisas do(a) orientador(a). Dessa forma, o(a) candidato(a) é avaliado(a) previamente quanto à sua capacidade para preparar projeto e quanto ao desempenho em atividades de laboratório requeridas para a pesquisa.

### 6.2.5 Práticas de orientação

As práticas abordam desde o momento inicial após aceitação do(a) candidato(a) até a defesa e a publicação de sua monografia. A importância da construção contínua e da manutenção do vínculo foi enfatizada pela maioria. Além disso, foram comentados processos gerais e específicos da orientação para o primeiro encontro e encontros subsequentes, incluindo também quem participava do processo de orientação, a periodicidade das reuniões e meios pelos quais elas ocorriam antes e durante a pandemia, descritos a seguir.

#### 6.2.5.1 Aspectos abordados no primeiro encontro com o(a) orientando(a)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Foi ressaltada a importância da construção do vínculo no primeiro encontro, por meio do acolhimento e do conhecimento do(a) orientando(a) como pessoa e a identificação também do que ele(a) faz, suas aptidões e áreas de interesse e seu preparo prévio para pesquisa, como ilustrado abaixo:

A primeira dica é conhecer o seu estudante [...]. A partir do momento que você o conhece como um ser humano e você sabe o que ele quer, as competências que ele tem, as limitações que ele tem, ele passa a confiar no orientador. Então, a primeira dica é você conhecer o estudante [...] que vai orientar e daí estabelecer a confiança. (F3GPG)

[...] é um processo de aproximação também, de conhecer o perfil de cada um. (F5GPG)

Nessa conversa inicial [...], conforme você vai conversando com a pessoa, sua trajetória, pergunto: “- O que levou você ao programa de mestrado?”. Essa conversa é muito importante. Você filtra mais ou menos depois com perguntas um pouco mais pontuais, até chegar para saber qual o perfil desse estudante. De acordo com esse perfil traçado, eu tenho as estratégias adequadas de como evoluir com esse estudante para não ter atrasos no cronograma. É sempre assim, você nunca vai ter estudante igual [...] cada estudante é um aprendizado para a gente também. (F1GPG)

Nessa conversa, a primeira coisa que eu tento é [...] conhecer um pouquinho, identificar esse estudante em termos de que tipo de interesses ele tem, qual é a área que ele gosta mais, porque, como eu trabalho em uma área bastante interdisciplinar, a primeira coisa que eu tento identificar é se esse estudante é mais físico e se ele é mais teórico ou experimental ou se ele já é bem de interface com a área biomédica. (F2GPG)

Outro aspecto pactuado é a sinceridade, como nas palavras de um(a) participante: “peço que eles sejam sempre sinceros [...] e sempre falem a verdade, porque aí a gente se acerta.”

Também foi reportado o embasamento teórico como importante aspecto do primeiro encontro, por meio de fornecimento de material bibliográfico, ensino sobre como buscar informações e/ou solicitação para realizar uma revisão da literatura sobre o tema a ser estudado, como ilustrado a seguir:

[...] embasar o orientando nessas bases científicas que ele deve estudar, você tem que dar um livro para ele, tem que dar um material para ele estudar aquilo antes de você orientar, depois que ele estudar isso. Aí sim você vai se sentar, ver o trabalho que você vai fazer, vai pedir para ele fazer revisão bibliográfica, depois, no outro passo, você vai chamar, delinear o trabalho, delineando o trabalho, você vai fazer um número de trabalhos. (M8G)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Eu já peço para ele fazer a revisão da literatura, daí eu já passo alguns estudos, procuro também e passo para eles basearem a pesquisa. (M1G)

Outro(a)s ressaltaram a relevância de incentivar a curiosidade do(a) orientando(a), explorando sua pergunta de pesquisa, como ilustrado a seguir:

[...] quero que eles pensem e aí começa a se desenhar um projeto [...] começa com a pergunta: o que ele tem curiosidade [...] primeira coisa que eu pergunto para ele é sobre o que ele quer descobrir, o que ele quer perguntar [...] - “Que pergunta você tem?”. [...] Ele precisa querer saber alguma coisa para poder fazer um projeto, o que vai ser pesquisado. (M7G)

Por outro lado, foi ponderada também a limitação de certo(a)s estudantes de graduação para levantar a pergunta de pesquisa, explicando que já a trazem pronta, caso necessário, como ilustrado a seguir:

Não dá para esperar que o seu orientando de graduação venha sempre com boas ideias. Às vezes, eles vêm. A dica é você já também ter cartas na manga do que ele pode estar pesquisando e adequando também os estudantes. É uma coisa mais pessoal. Eu não estou falando de dicas de protocolo, porque os protocolos [...], cada instituição vai ter os seus. (F1GPG)

Uma vez definida a pergunta de pesquisa, alguns(as) orientadore(a)s discutem a viabilidade do projeto e como obter resposta para a pergunta, como expresso por um(a) dele(a)s, ilustrado na fala de um participante:

A partir da pergunta, a gente vai discutir a plausibilidade, a possibilidade de obter os dados, então algumas perguntas que o estudante já me trouxe, a gente chegou à conclusão que não tínhamos como responder porque não tem dado, vai pesquisar onde? Vai pesquisar como? Vai pesquisar com quem?”. (M6G)

Algun(ma)s avançam nesse processo, fazendo uma linha do tempo e/ou completando um modelo estruturado de pesquisa que construíram para guiar o(a) orientando(a) e/ou para fazer um “contrato” de “comprometimento pessoal e profissional”, com planejamento da construção e da realização do projeto de pesquisa e preenchimento de cronogramas e checklists, que pode ser observado nas falas abaixo:

[...] eu tenho um modelo de pesquisa que eu faço estruturado que eu fiz, não obrigo ninguém a fazer, a pessoa tem observado até eu publicar isso. (M5GPG)

Faço com eles uma linha do tempo e a primeira coisa que estabelecemos é este vínculo. Depois, em seguida, já fazemos um cronograma de trabalho.... Assim, iniciamos um comprometimento pessoal e profissional. (F6GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Tenho um contrato tipo checklist que apresento aos mestrandos na primeira reunião. Faço com eles uma linha do tempo e depois um cronograma [...]. Então, eu já trago para ele toda uma formatação do que nós vamos fazer [...]. (F1GPG)

### 6.2.5.2. Encontros subsequentes

#### 6.2.5.2.1. Acompanhamento do projeto

A cada encontro após o primeiro, além da construção contínua do vínculo com o(a) orientando(a), os orientadore(a)s acompanham cada etapa da elaboração do projeto. Alguns corrigem “passo a passo” tudo que o(a) orientando(a) faz, atendo-se sempre ao cronograma, e outro(a)s pactuam novas metas e prazos à medida que o projeto evolui, como se pode ver nos depoimentos abaixo:

E aí começam idas e vindas de minutas, de ideias, de escopos, daquelas etapas da construção do projeto, os objetivos, a metodologia, o termo de consentimento, para que ele consiga, de fato, fazer a pesquisa. (M7G)

Até chegar à submissão ao Comitê de Ética, se for o caso então, ele tem toda essa trajetória, e eu vou monitorando o processo o tempo todo, constantemente, aí tenho tido resultados bem interessantes. Cada um tem um jeito, tem gente que tem resultados bons sem fazer isso. (M5GPG)

[...] trabalho com cronograma. Eu tenho que acompanhar tudo. [...] gosto de corrigir regularmente o trabalho, de ficar em cima: “- Fez a introdução?”. Eu já vou olhar. Não que depois vai ficar a mesma, mas eu tenho que estar acompanhando. Já corrijo o que eu posso, já devolvo. (F4GPG)

A gente já começa a olhar, discutir, planejar futuros experimentos. (F2GPG)

A primeira coisa é que eles têm que ter responsabilidade e têm que ter prazo [...] porque, se não fizer as coisas ao tempo e à hora, não vai dar certo, daí fica complicado ser orientador desse jeito. Vamos estabelecer: "Você tem um mês para fazer a revisão de literatura, no outro mês você vai desenvolver o projeto e colocar na Plataforma Brasil" [...]. (F3GPG)

E daí a gente ensina como que se faz o projeto, como que você vai coletar dados. Acho que é muito importante para o estudante quando está fazendo uma pesquisa é como coletar dados. (M6G)

Você tem que botar metas e fazer com que ele chegue com a meta para você, primeira coisa, orientá-lo para ele chegar aos resultados que você quer, às metas que você quer, você tem que dizer: “Olha, faça assim.” Você tem que ser o pai dele, você tem que ensinar: “Olha, você vai ter que fazer assim para você chegar lá, tá? Mas eu quero que você traga esses dados aqui, desse jeito aqui.” Tem que explicar, você tem que ter tempo para explicar, cada vez que ele vem, você tem que explicar e tem que continuar. (M8G)

Cada vez que ele vai fazendo, eu vou botando mais metas até chegar naquele filtro interessante, mesmo porque, você sabe que, em nosso programa, nós temos esses prazos, não é? Você tem que fazer isso em dois anos. No

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

primeiro ano, você tem que fazer os créditos. O orientador entra mais ou menos em como você estrutura a formatação do seu projeto e aí você vai apresentar o seu projeto para o colegiado. [...] a cada encontro tem um período para fazer o que foi pedido para me entregar, nós temos um cronograma bem rigoroso (M3GPG)

Ao longo dos encontros, é avaliado “o estágio que o orientando se encontra”, para se tomar decisões quanto ao material a fornecer e guiar seu estudo”, assim demonstrado abaixo:

[...] você tem que pedir muito para ele fazer aquelas revisões, baseado tudo em revisões bibliográficas. [...] minha proposta é que ele, antes de qualquer trabalho científico... eu vou preparar um dossiê para ele ler, sobre randomização, duplo-cego; como escolher amostra; como que faz um estudo, vão aprender, estatístico; qual é o teste estatístico que tem que ser aplicado no trabalho dele, e ele vai ter que ler para mim. A primeira coisa que ele vai fazer, ele vai ler como fazer um trabalho, segundo nós vamos delinear o trabalho, ele vai fazer o próximo passo: revisão bibliográfica. A partir de então, baseado em tudo que a gente fez, fazer a sequência. (M8G)

Algum(ma)s além de pedirem uma revisão de literatura, realizam junto com o(a) orientando(a) a busca de estudos para contribuir com a pesquisa.

Nesse processo, a atenção personalizada para identificar dificuldades, que podem ser de natureza técnica ou pessoal, e a ajuda para superá-las foi enfatizada, como no depoimento a seguir:

O orientador tem que ter a capacidade de conhecer o seu estudante e, ao longo disso tudo, identificar quais são as maiores deficiências que esse estudante tem, [...] e tentar trabalhar com isso. [...] identificar se é algo técnico, científico, que é mais fácil de a gente resolver, mas se, às vezes, tem algum problema na família, pessoal, que está trazendo consequências para o trabalho. Mesmo que você, às vezes, não vá, isso depende do relacionamento, diretamente ajudar, mas às vezes até encaminhar o estudante para identificar o que é necessário. (F2GPG)

### 6.2.5.2.2. A redação do projeto e do relatório

As práticas relativas à redação do projeto variam bastante entre o(a)s participantes. Alguns(as) consideram que devem estudar e trabalhar junto com o(a) orientando(a), ajudando inclusive na escrita, uns(a) consideram que essa ajuda deve ser parcial, enquanto outros consideram que devem ensinar o(a) orientando(a) a fazer o trabalho, mas não deve escrever por ele, como se pode observar nos depoimentos:

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Participar ativamente, junto com o seu orientando, da formulação da sua tese; [...] estudar junto com ele. Tem que escrever o trabalho conjuntamente. (F1GPG)

[...] é estar estudando junto com o teu estudante [...], escrever junto com ele, ser presença com ele, porque aí ele vai se sentindo seguro e o trabalho flui, se você largar e deixar: “- Ah, é culpa dele!” A culpa não é dele. (F1GPG)

Acho que escrever é a quatro mãos, mas desde que o orientando pelo menos faça o mínimo que ele tem que fazer: uma pesquisa. Ele vai, ele escreve um pouco. (F4GPG)

No mestrado é difícil um estudante chegando para fazer o mestrado já saber escrever um projeto, então, começo eu, mas, vou passando para ele e ele já vai entendendo como tem que ser um projeto de pesquisa. (F2GPG)

Vai desde a correção do português também, que a gente tem que corrigir. (M4G)

Eu não escrevo por ele. [...] Ajudar a escrever, corrigir, mas não fazer pelo estudante. [...] procuro, corrigir, às vezes, uma parte mais técnica, até português, mas a escrita tem que ser dele. Às vezes, a gente vê uma dificuldade na construção dos parágrafos, no raciocínio, existe dificuldade na construção do raciocínio, mas você precisa sempre centrar e isso dá muito trabalho. (M7G)

### 6.2.5.2.3 Quem orienta e acompanha o(a) orientando(a)

Enquanto a maioria do(a)s participantes são o(a)s único(a)s a fazerem o acompanhamento do orientando(a), algum(ma)s contam com estudante(a)s de iniciação científica e de mestrado no mesmo projeto, de forma que se apoiem mutuamente, outro(a)s estimulam a solidariedade e cooperação entre o(a)s orientando(a)s, fazendo com que um leia o trabalho do outro e faça comentários, enquanto outro(a)s contam ainda com o apoio de um núcleo de pesquisa, de orientando(a)s que já estão em um nível acima do(a) orientando(a) na pós-graduação, de coorientadores(a)s ou outro(a)s profissionais que trabalham com o tema ou fornecem apoio na parte estatística. A seguir, trazemos alguns depoimentos:

Como eles estão em grupo na Universidade X, um corrige o outro. Vai desde a correção do português também, até o que a gente tem que corrigir. (M4G)

[...] Como eu também tenho um grupo grande, sempre vai ter alguém mais sênior que esse estudante. Até nos primeiros experimentos, ele vai ser acompanhado por alguém mais sênior. Hoje em dia, eu já não consigo acompanhar todos os estudantes. Normalmente, é um pós-Doc, que vai estar atuando junto no começo. (F2GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

[...] o meu estudante de iniciação científica, eu caso ele com o estudante de mestrado. Então, por exemplo, eu tenho um estudante de mestrado que está fazendo um projeto. Eu pego um pedacinho desse projeto de mestrado e dou para o estudante de iniciação científica, então o estudante desenvolve junto com o mestrando o projeto dele, com bolsa, tudo. Terminado, o estudante defende aquela partezinha do projeto dele. Quando o meu estudante de mestrado for concluir o trabalho dele, essa partezinha é incorporada na tese do mestrando e, na publicação do artigo, o estudante de iniciação científica é contemplado, ele sai na publicação, entendeu? Então, é uma maneira de trabalhar que um ajuda o outro. (M3GPG)

### 6.2.5.2.4. Frequência das reuniões

Foram mencionadas frequências das reuniões desde semanais e quinzenais até reuniões sob demanda, na dependência das metas a alcançar, como ilustrado a seguir:

[...] tem que ter reunião toda semana, não dá para ficar: " - Vai escrevendo aí, quando você tiver alguma coisa, você me procura". (F3GPG)

[...] a gente sempre tem reuniões semanais para ir vendo o andamento, se está com algum problema, se teve alguma dificuldade, se precisa replanejar alguma coisa ou se já tem resultados. A gente já começa a olhar, discutir, planejar futuros experimentos. Isso tudo tem que ser um acompanhamento mais próximo e frequente. (F1GPG)

Então, toda semana a gente está tendo uma aula que eu dou para eles, e aí a gente vai fazer esse projeto. (M1G)

[...] ele se reúne comigo ou semanal ou quinzenal, para eu acompanhar a elaboração do projeto de pesquisa dele. (M5GPG)

As reuniões eram quinzenais, agora eu estou dando umas aulas para eles via Zoom aos sábados, às 16 horas, [...]. Então toda semana a gente está tendo uma aula que eu dou para eles e aí a gente vai fazer esse projeto. (M1G)

[...]a gente está fazendo a cada 15 dias. Mas aí depende muito de como está a situação do trabalho. Quando o trabalho vai rápido, tudo dá certo, vai terminando antes, a gente vai passando as orientações. Quando é necessário que seja toda semana, daí vai ser toda semana. (F1GPG)

De acordo com a meta. Eu faço sequencialmente, a gente combina metas. (M3GPG)

Por demandas específicas: "- Olha, tal dia precisamos ver isso. Quanto tempo precisa para fazer isso?". E aí você vai percebendo a necessidade de encontros presenciais. Encontros mais tête-à-tête com um tempo maior para você poder fazer a pessoa entender a sua linha de raciocínio. (M5GPG)

[...] trabalho muito cronograma [...] (F4GPG)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

O(a)s participantes que fazem reuniões semanais ou quinzenais geralmente já deixam marcadas as próximas e reiteram a necessidade de acompanhar sempre de perto o(a) orientando(a), e, em suas palavras:

Eu não me descolo deles.... Se ficam um tempo sem me procurar, faço contato.... Não é cobrança.... É me mostrar atenta e estar perto. (F1GPG)

Eu trabalho com regularidade com os estudantes. Tem que ser um acompanhamento mais próximo e frequente [...] eu não consigo ficar muito tempo sem conversar com o estudante. (F3GPG)

Entre aqueles que fazem reuniões sob demanda, essas são agendadas por e-mail ou telefone, ou outra via como o aplicativo “*WhatsApp*”.

### 6.2.5.2.5. Meios usados para realização das reuniões

O(a)s participantes mencionaram os meios para realização antes e durante o advento da pandemia de Covid-19. Antes da pandemia, muitos faziam reuniões presenciais. Porém, atualmente, plataformas virtuais têm sido usadas para reuniões mais longas e redes sociais como *WhatsApp* ou *Facebook* têm sido ferramentas para reuniões mais breves, o que pode ser observado nos depoimentos:

[...] Oriento eles, sou mais aberto a redes sociais, *WhatsApp*, a maioria manda pelo *Facebook*. (M1G)

*WhatsApp*, e-mail quando o texto fica um pouco mais denso, eu prefiro ler no computador, e alguma coisa presencial, mas rápida, que ou eles vão no Serviço x ou a gente se encontra na biblioteca, muitas vezes para fazer um ajuste fino, quando se aproxima a apresentação. (M7G)

[...] videochamada de *WhatsApp* para conversar um pouco, trocar ideias. (F1GPG)

Agora [...] gente só está conversando por via remota [...]. (F4GPG)

[...] (a reunião virtual) facilita para a gente e para o estudante também, porque o encontro físico é pesado. Não que a gente depois não continue se encontrando, mas, eu acho que aqui, para mim, facilitou. Eu acirrei muito as orientações, trabalho até com mais frequência do que a gente tinha se proposto, por conta dessa possibilidade. A gente trabalhou bastante, mas conseguiu fazer isso. (F4GPG)

### 6.2.5.3 Desafios enfrentados no processo de orientação

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Um desafio citado por certo(a)s orientadore(a)s foi e/ou é relativo à falta de preparo para ensinar, pesquisar e orientar.

A gente, quando vai virar professor universitário, vai aprendendo na marra depois, porque, realmente, não é dado nada no curso para a gente em termos nem muito de pesquisa, nem nada de ser professor. Então, realmente, vai aprendendo. (M3GPG)

Nós ainda vivemos muito na intuição. (M7G)

[...] o doutorado e o mestrado, lá eu aprendi, mas não foi uma coisa que me deu subsídio na parte de trabalho científico específico, faltou um pouco no que eu precisava. (M8G)

Antes eu não sabia orientar, sabia pela minha clínica, pelo que eu lia, eu não tinha nenhuma base de estatística. A minha estatística do mestrado fui eu quem fiz porque eu fui estudar como é que fazia estatística, a minha estatística fez, mas como era no Natal e Ano Novo, eu precisava aprontar e precisava fazer novos cálculos, eu não sabia, tive que estudar. (M6G)

Ninguém sentou comigo e me ensinou, eu tive que ir aprendendo. (M2GPG)

Foram também apontados desafios no processo de orientação, sendo mencionados a(o)s orientando(a)s considerado(a)s “difíceis”. Entre estudantes da graduação, o(a)s participantes consideraram como motivos para essas dificuldades: a formação na graduação que não o(a)s prepara para realizar pesquisa científica; apesar de muitas escolas médicas exigirem a realização do Trabalho de Conclusão Científica, a falta de valorização institucional da pesquisa, levando ao desinteresse de estudantes de graduação a se comprometer mais com sua pesquisa e a se motivarem para se tornar pesquisador(a), como ilustrado a seguir:

A motivação é baixa. Infelizmente, no nosso cenário [...] o TCC é uma obrigação, eles têm que cumprir a etapa do TCC. (M7G)

Só orientador não resolve o problema, porque você pega o estudante lá para o final, você não sabe o que ele teve. “- Ah, mas ele já teve métodos e técnicas”. Isso não resolve. Uma disciplina isolada de métodos e técnicas não resolve o problema do orientador e do orientando. A formação tem que ser desde o início e contínua. Na verdade, a formação para pesquisa deveria ser antes da universidade. (F5GPG)

A gente tem vontade de pesquisar, tem interesse, mas não tem ainda muito bem, as nossas faculdades não orientam muito bem os nossos estudantes a se tornarem pesquisadores. (M6G)

[...] não conseguem enxergar em ganhos intelectuais, só pensam muito em ganhos financeiros, resultados imediatos, e isso coloca, sem dúvida nenhuma, a pesquisa em uma posição de cheque, porque você a essa altura já deve entender melhor que os ganhos com a pesquisa são muito indiretos e imensuráveis. (M6G)

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Entre orientando(a)s de pós-graduação, problemas apontados foram pouca dedicação e falta de interesse em realizar o projeto de pesquisa ou sua dificuldade em realizá-lo por falta de aptidão ou dificuldade para escrever, como expresso abaixo:

Pode ser o melhor orientador do mundo, mas, às vezes, você pega alguém que não tem aptidão para pesquisa e que não deslancha. (F4GPG)

Se o estudante não gostar, se o estudante não tiver interesse, ele não vai ter motivação, ele não vai estudar, não vai fazer o experimento bem-feito. Então, não adianta. (F2GPG)

### 6.2.5.3.1 Estratégias para lidar com estudantes que não preenchem as expectativas

Foram citadas algumas estratégias para lidar com estudantes difíceis, tais como “ser um orientador mais proativo” e “entrar em contato quando o(a)s orientando(a)s não comparecem às reuniões ou não “marcam sua presença”. Mas, se, mesmo assim, o(s) orientando(a)s não cumprirem com os pactos, as metas e as atribuições dadas, eles deveriam ser dispensados. Em suas palavras:

[...] eu já sou mais proativa do que reativa, porque eu acho assim, na pesquisa vai o meu nome também, então eu sou tão pesquisadora naquele processo científico quanto o estudante, eu não acho que estou ali só para: "- Eu leio quando tiver tempo, e daí?". E daí você vai deixando, vem um texto todo errado e vai ficar meu nome lá, que eu orientei aquele negócio? Então acho que o professor precisa realmente acompanhar de perto. Eu vejo muito pelo modelo espanhol, porque minha mãe fez o doutorado na Espanha e lá eles chamam a banca de júri e na banca, lá na Espanha e em Portugal também, o professor orientador é avaliado junto com o estudante. Quando os professore(a)s da banca fazem as perguntas, eles fazem perguntas para o estudante e para o professor, então eu acho que eu peguei muito essa filosofia ibérica de orientação, que eu também estou sendo avaliada, a pesquisa está com o meu nome também. (F3GPG)

Eu não acho assim: "- Se o estudante fizer nada, problema é dele". Se o estudante não estiver fazendo nada, eu falo com a coordenação do curso e digo: "Não oriento mais, o estudante não está fazendo". Eu acho melhor desfazer a pesquisa, desfazer a orientação do que deixar chegar lá no final para dizer: "- O estudante não fez nada", está prejudicando o meu trabalho também, não vai fazer, não está de acordo com esse processo de orientação, procura outro orientador, entendeu? (F3GPG)

[...] minha ideia é utilizar uma rigidez muito grande nessa questão de metas, sabe? Se o cara não atingir, exonerar, porque se não, não vai dar certo, tem que modificar aquela questão que está ficando mais séria agora, antes era meio assim, agora está ficando mais séria a questão. (F1GPG)

### 6.2.5.3.2 Fatores facilitadores que contribuem para uma boa orientação

Por outro lado, aspectos que facilitam a orientação e contribuem para a qualidade da pesquisa incluem o preparo na formação para realizar pesquisa científica, oferta de disciplinas voltadas ao ensino da pesquisa do início ao final do curso e a qualidade da orientação recebida durante a realização do TCC e boa vontade, motivação, comprometimento, dedicação, disposição e autonomia do(a) orientando(a), como ilustrado abaixo:

Necessidade de uma disciplina desde o início, que oriente os estudantes a fazer pesquisa, que comece do começo mesmo. Não só uma disciplina de métodos, jogada lá de qualquer jeito, mas uma orientação séria, desde o início, o passo a passo da pesquisa. Porque quando ele chega no TCC, ele tira de letra. (F4GPG)

[...] tem que ter gente com boa formação orientando TCC, porque você tem que saber minimamente que existem várias abordagens, que existem vários tipos, que o estudante pode fazer um recorte aqui, pode fazer uma pesquisa quantitativa. Mas, ele também pode fazer um estudo de caso, [...] um relato, talvez, ajudar um orientador a fazer um relato de caso e entrar no projeto do orientador. (F4GPG)

Tem estudante bom que você não se preocupa, que você solta e ele vai [...]. Isso está crescendo, [...] os estudantes estão muito mais espertos, estão muito mais ligados nessas questões, não é? (M8G)

Os bons TCCs prescindem de uma boa orientação, de uma boa formação, do orientador, como pesquisador, mas também prescindem da boa vontade e da disponibilidade, da disposição, melhor dizendo, do próprio estudante [...]. (F5GPG)

## **7. DISCUSSÃO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM(A) ORIENTADOR(A)**

O processo de construção social de um orientador(a) inicia-se com sua motivação para se tornar pesquisador(a), constrói-se com a aprendizagem em meio às necessidades e aos desafios e tem continuidade com a prática do dia a dia.

De acordo com Haguette (2010), “o desejo é uma grande força que impulsiona a humanidade” e os significados de ser orientador(a) decorrem da satisfação (ou não) dos desejos e sonhos e da experiência vivenciada ao longo dessa jornada, iniciada no passado e continuada no cotidiano dessa função. A satisfação com o trabalho contém duas dimensões: a concreta e a simbólica. A concreta é relativa às condições do processo e ao ambiente de trabalho. A simbólica representa a realização dos desejos profissionais, que, geralmente, iniciaram-se na infância, sob influência de diversos sistemas sociais com os quais a pessoa interagiu (HAGUETTE, 2010; SOARES, 2017). Na escolha profissional, são os desejos, idealizados ou demandados pelo sistema, que gerarão a motivação de cada pessoa para a busca de caminhos para sua concretização que, ao ser alcançada, abrangerá uma percepção singular de cada pessoa sobre o papel, as qualidades necessárias e a maneira que ele deve atuar, adquirida pela própria experiência e por conhecimentos, prática, normas e valores compartilhados nos diversos espaços de convívio de sua formação e atuação. E em cada tempo e espaço, esse processo de construção continua sendo tecido.

Levando-se isso em consideração, nesta seção, apresentamos o diálogo entre os participantes de nosso estudo, a literatura e o(a)s próprios autore(a)s desta dissertação, iniciando com a longa jornada percorrida até se tornar orientador(a) e seus significados, seguindo-se então para a percepção sobre a função e o papel do(a) orientador(a) e a prática nessa função.

### **7.1. A longa jornada percorrida até se tornar orientador(a) e seus significados**

A jornada do(a)s participantes de nosso estudo para se tornar orientador(a) foi longa. Alinhando-se com o referencial de Berger e Luckmann (2003), a motivação começou durante a socialização primária entre algum(ma)s, observando seus pais e mães como exemplos, que foram ou são professore(a)s dedicado(a)s, na época de sua infância. Outro(a)s foram motivados durante a socialização secundária. Entre eles, alguns conviveram com bons professore(a)s que o(a)s incentivaram ou bom(a)s e maus orientadore(a)s. Ambos tiveram influência em sua motivação, os primeiros como modelos a seguir e os segundos como desafios de modelos a serem superados, para tornar a orientação um processo prazeroso e motivador. O meio acadêmico também motivou ou, até mesmo, induziu muito(a)s a se tornarem orientador(a)s, pois ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. A outra motivação citada foi a paixão pela ciência e por construir conhecimentos e para ajudar a população geral.

No trabalho de Loxley e Kearns (2018), que entrevistaram 50 orientadores de doutorado de países como Irlanda, Estados Unidos, Itália, Reino Unido e Holanda, no qual o autor pesquisa sobre o propósito de ser orientador de doutorado, os principais pontos encontrados no trabalho foram importância de ser orientador(a) para ter status na carreira, a possibilidade de geração de conhecimento e a necessidade de formação de novo capital humano de pesquisadores capazes de desenvolver a pesquisa.

A motivação para se tornar orientador(a) tem sido classificada, na literatura, em fatores externos e fatores internos. Os externos são relacionados à instituição quanto às demandas de estudantes e à disponibilização de carga-horária específica para professore(a)s cumprirem junto a(o)s estudantes, de disciplinas para ensino de metodologia científica e realização de projetos de pesquisa, de programas para desenvolvimento de pesquisadore(a)s/orientador(a)s e de recursos para pesquisa e orientação. Os programas de formação para pesquisa representam um fator externo importante que influencia a formação de orientadore(a)s (ASKEW *et al.*, 2016; HALSE; MALFROY, 2010; THOMPSON *et al.*, 2005). Os fatores internos são os pessoais ou intrínsecos, como por exemplo a motivação pessoal para se tornar estudante de pós-graduação de mestrado e doutorado e de se tornar posteriormente orientador(a). O estudo qualitativo de Whitelock, Faulkner, Miell (2008) realizado na *The Open*

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

*University* com oito orientadore(a)s, mostrou que a motivação pessoal levou os participantes a se aprofundarem no conhecimento de sua área de interesse e também a fornecerem suporte a(o)s estudantes.

Quanto ao processo de aprendizagem para se tornar pesquisador(a), nosso estudo mostrou caminhos percorridos na graduação e na pós-graduação. Para aquele(a)s de áreas das ciências sociais e humanas, o curso de graduação preparou-os para realizar pesquisas. Entretanto, os que se graduaram na área da saúde aprenderam fazendo seu trabalho de conclusão científica ou vinculando-se a projetos de pesquisa e, segundo eles, a maior aprendizagem foi durante a pós-graduação. Porém, independente da área de formação, foi ressaltada a insuficiência de programas ou disciplinas delineados intencionalmente para formação pedagógica de orientadore(a)s e de protocolos que possam auxiliar o processo de orientação.

Esse achado alinha-se a Naidoo & Mthembu (2015) que realizaram estudo qualitativo exploratório através de entrevistas, com 12 orientadore(a)s de enfermagem sobre suas práticas de orientação de pesquisas. Os autores identificaram a falta de diretrizes padronizadas para que orientassem pesquisa de pós-graduação. A maioria considerava a orientação de pesquisas como uma tarefa opressora e expressou medo e perda de confiança quando começaram a orientar. Os participantes que tinham menos experiência como orientador de pós-graduação referiram que o medo advinha de não saber claramente as diretrizes para uma orientação bem-sucedida. Os autores ressaltam a importância do vínculo do(a)s orientadore(a)s a uma unidade de ensino que estimule essa formação.

Em nosso estudo, a aprendizagem sobre como orientar ocorreu geralmente na pós-graduação e na convivência e na observação de modelos bons e ruins, na observação e colaboração com outro(a)s pesquisadore(a)s e, principalmente na prática, com acertos e erros. Foi marcante, nos depoimentos, como o conhecimento adquirido, vivenciando a orientação como orientando(a) e observando seu(ua)s orientadore(a)s, foi o que mais embasou a prática do(a) participantes, tanto guiando-o(a)s e reforçando o que deveriam fazer com os que consideraram bom(a)s orientador(a)s, quanto evitando o que consideravam inadequado com o que

consideraram ruins. Assim, os desafios encontrados no processo de aprendizagem incluíram a formação insuficiente e os maus exemplos de orientadore(a)s prévios.

Vários estudos têm constatado que o(a)s orientadore(a)s contam com colegas para aprender mais sobre o processo de orientar (ÅKERLIND; MCALPINE, 2017; AMUNDSENA; MCALPINE, 2009; LEE, 2011) e que a prática tem sido o caminho mais frequente para aprender e aperfeiçoar o processo de orientação (DAVIS; JONES, 2017). Bazrafkan *et al.*, (2019), em seu estudo qualitativo com 84 orientadores de 20 universidades iranianas de ciências médicas para avaliar sua jornada desde o início da carreira até ganharem mais experiência, constataram que os orientadore(a)s juniores observam e avaliam seu ambiente com curiosidade e, por reflexão sobre a ação, adquirem conhecimentos e habilidades na orientação das teses para alcançar maturação. Ele(a)s baseiam-se, principalmente, no conhecimento prévio com experiências pessoais adquiridas em outros contextos de orientação e de ensino, especialmente com orientadore(a)s de suas pesquisas quando estudantes de graduação ou pós-graduação. Esses achados também foram reportados em outros estudos (AMUNDSENA; MCALPINE, 2009; TODD; SMITH; BANNISTER, 2006; TURNER, 2015).

Em nosso estudo, a experiência previa com orientadore(a)s pode ajudar a guiar o caminho ou representar um desafio a ser superado. Isso alinha-se a outros estudos que se referem a mesma situação (ASKEW *et al.*, 2016; DIEZ; ARKENAU; MEYER-WENTRUP, 2000; NAIDOO; MTHEMBU, 2015; TODD; SMITH; BANNISTER, 2006). Como salientado por alguns desses autores, infelizmente, algum(a)s orientadore(a)s acabam repetindo as práticas de orientação vivenciadas e aprendidas, sendo estas adequadas ou não, sem uma reflexão crítica sobre a adequação (ASKEW *et al.*, 2016; NAIDOO; MTHEMBU, 2015; TODD; SMITH; BANNISTER, 2006). Está bem estabelecido que os seres humanos aprendem com modelos. Na verdade, estudantes de pós-graduação querem um(a) orientador(a) de pós-graduação que também seja um modelo (FRASER; MATHEWS, 1999). Porém, de forma geral, nem sempre é abordado explicitamente como se tornar um modelo de orientador(a) em relação à sua função, expectativas de sua atuação e estratégias para consolidá-las. (BAZRAFKAN

*et al.*, 2019). Segundo a teoria de Bandura (2012), a aprendizagem social é um produto da interação intrapessoal, interpessoal e das forças ambientais que incidem sobre elas.

Quanto à aprendizagem com a prática, segundo Siddiqui & Jonas-Dwyer (2012), em uma revisão na qual fazem conselhos para potenciais orientadores de pesquisa, o(a)s orientadore(a)s ganham experiência e desenvolvem habilidades para orientar com o tempo, levando a prática à perfeição, sendo a possibilidade de se tornar um(a) orientador(a) mais competente relacionada à sua maior experiência com orientação.

Turner (2015), realizou um estudo no qual investigou as experiências de quatro orientadores em início de carreira, à medida que começam a realizar a supervisão de doutorado. Cada orientador se concentrou em um de seus alunos e desenhou e organizou um gráfico desta jornada, descrevendo os pontos altos e baixos de sua experiência de orientação com seu aluno. Constatou-se que orientadore(a)s novatos podem se beneficiar com a observação de abordagens realizadas por outro(a)s orientadore(a)s e enfrentam desafios neste processo, que os leva a adaptar sua prática pedagógica. McMichael e McKee (2008) afirmam que o apoio adequado do(a) orientador(a) pode permitir que o(a) orientando(a) aprenda de forma natural com as experiências pessoais do(a) orientador(a) e, dessa forma, “aprende fazendo”. Bazrafkan *et al.*, (2019) ressaltam que a competência adquirida como orientador(a) é condicional, pois, se não houver atualização contínua, a experiência por si só não é uma condição permanente, demandando uma educação continuada.

Lunsford (2014) afirmava que poucos estudos investigavam em geral como o(a)s pesquisadore(a)s aprendiam a ser orientadore(a)s. Bazrafkan *et al.*, (2019), com base em pesquisa desenvolvida com referencial de teoria fundamentada em dados, tentaram responder a essa questão, propondo um modelo para o processo de aprendizagem de orientadore(a)s em três fases. A primeira fase é a do envolvimento (*engagement*), na qual, por meio da observação de modelos de comportamento e da curiosidade, o(a)s orientadore(a)s alcançam competência cognitiva para realizar pesquisa, articulando interesse pessoal e consciência sobre o atendimento às

necessidades do(a)s orientando(a)s e a detecção de suas próprias fraquezas. A segunda fase é a de identificação do clima da orientação, na qual avaliam-se a realidade e os desafios que estão por vir. Desenvolve-se então a metacompetência para orientar pesquisas, incluindo a capacidade de resolução de problemas e dilemas, por meio da reflexão. Quando o(a)s orientadore(a)s são exposto(a)s a problemas e dilemas, ele(a)s aplicam várias estratégias, como aprendizagem autodirigida e colaborativa e aprendizagem por tentativa e erro, com base em modelos de comportamento aprendidos anteriormente. A terceira fase é a de maturação, na qual o(a)s orientadore(a)s desenvolvem competência para estruturar adequadamente a orientação, com aprendizagem autodirigida, o que requer tempo até a sua aquisição (BAZRAFKAN *et al.*, 2019).

O(a) educador(a) da área de saúde, como orientador(a) de mestrado e doutorado, desempenha um papel crucial na experiência geral, na satisfação e na retenção de estudantes de pós-graduação e na conclusão das dissertações e teses. No entanto, esse papel está se tornando cada vez mais complexo, pelas expectativas, muitas vezes, incompatíveis entre estudantes, orientadores e instituição de ensino superior; o tempo mais curto disponível para pesquisa; pressões para publicar e dificuldades para conseguir uma publicação, tendo em vista a crescente produção e submissão de artigos, que levam a uma seleção rigorosa pelos periódicos. Além disso, outros aspectos demandados que sempre ocorreram são a diversidade do(a)s orientando(a)s com o(a)s quais o(a) orientador(a) interage e o preparo para adquirir as habilidades necessárias ao orientador(a) para que seu papel seja cumprido de forma apropriada (ALAM; ALAM; RASUL, 2013; ASKEW *et al.*, 2016; BROWNELL; TANNER, 2012; JAMES; BALDWIN, 2012; TAN *et al.*, 2018).

As necessidades apontadas pelo(a)s participantes de nosso estudo abrangeram as pessoais, as institucionais e as governamentais como pesquisador(a)s e orientadore(a)s. Além do tempo protegido para realização de pesquisa, foi citada a necessidade de apoio institucional, com oferta de disciplinas sobre metodologia científica para o(a)s graduando(a)s e de cursos para aperfeiçoamento do(a) pesquisador(a), o acompanhamento do(a) pesquisador(a)/orientador(a), manuais e

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

material instrucional sobre pesquisa e orientação, bem como de maior reconhecimento do(a) pesquisador(a), diminuição da burocratização, disponibilização de professore(a)s e consultore(a)s para apoiarem o(a)s pesquisadore(a)s e de espaços como salas para o(a)s professore(a)s e pesquisadore(a)s e laboratórios necessários à pesquisa, recursos e incentivo financeiro. Indo a esse encontro, as necessidades de apoio governamental também incluíram as de reconhecimento da ciência e dos pesquisadore(a)s e de financiamento das pesquisas e oferta de bolsas para o sucesso dos projetos de pesquisa. Todo(a)s o(a)s participantes de nosso estudo refletiram sobre o tempo, denotando-o como o principal fator que inibiu sua capacidade de orientar efetivamente estudantes de graduação, pois essa atividade depende de muito tempo e energia ajudando os estudantes a desenvolverem suas habilidades de pesquisa e a recompensa financeira geralmente é pouco gratificante. Foi ressaltada a necessidade de tempo protegido pela instituição, que, muitas vezes, não é disponibilizado por ela, apesar da cobrança por produtividade.

Essas necessidades foram apontadas também em alguns estudos. Halse (2011) afirma que as instituições de ensino superior estão aumentando a pesquisa de pós-graduação como resposta à tendência global, tornando a produtividade da pesquisa uma mercadoria de conhecimento. Outros autores avançam, referindo que há, então, uma “obrigação” de muito(a)s professore(a)s em se tornarem orientadore(a)s e produzirem muitos trabalhos científicos, o que repercute na qualidade da orientação, sendo geradas algumas pesquisas sem tanto valor científico, as quais causam descrédito da pesquisa no âmbito nacional (JAFREE; WHITEHURST; RAJMOHAN, 2016). Como o sucesso e a qualidade da pesquisa dependem, em grande parte, de uma boa orientação (ALAM; ALAM; RASUL, 2013), fatores que desestimulam ou podem reduzir o interesse do corpo docente para realizarem pós-graduação e orientarem pesquisa na graduação e pós-graduação e/ou impossibilitam sua maior dedicação à orientação e dificultam o desenvolvimento de vínculo com o(a) orientando(a) incluem o não estabelecimento de políticas institucionais de incentivo a(o) pesquisador(a) e orientador(a), devido à pouca valorização e reconhecimento institucional, à falta de tempo protegido para o(a) professor(a) orientar, à deficiência na comunicação entre a instituição, o(a)s

orientadore(a)s e o(a)s estudantes, à indisponibilidade de serviços e equipamentos de apoio, à sobrecarga de trabalho do corpo docente com atividades administrativas, às responsabilidades de ensino e assistenciais e à alta proporção de estudante em relação a do corpo docente, levando algumas instituições a terem dificuldade em atender às demandas de orientação (ASKEW *et al.*, 2016; BAZRAFKAN *et al.*, 2019; LINK; SWANN; BOZEMAN, 2008; TOWNSEND; ROSSER, 2007; BAZRAFKAN *et al.*, 2019; ISMAIL; ABIDDIN; HASSAN, 2011; JOHNSON, 2002). Bazrafkan *et al.*, (2019) constataram também que os principais problemas são relacionados a dilemas sistêmicos, porque o(a)s orientadore(a)s nem sempre têm preparo suficiente, fazem a orientação sem qualquer estrutura e planejamento de suporte. Além disso, os autores mostram que muito(a)s professore(a)s, além de suas atividades acadêmicas, trabalhavam em clínicas públicas e privadas, restando-lhes pouco tempo para supervisionar e orientar os estudantes. Baker *et al.*, (2015) realizaram estudo com 41 orientadore(a)s de cinco universidades dos Estados Unidos e constataram três barreiras primárias, que são o tempo, a falta de financiamento ou a inflexibilidade relacionada ao uso de fundos da instituição e a falta de reconhecimento formal (por exemplo, processos de promoção e recompensa financeira) e informal (por exemplo, reconhecimento público). Embora existissem fundos internos para pesquisa no chamado período de verão ou de férias, esse financiamento não ocorria durante o ano acadêmico ou os fundos eram altamente restritos. Na maioria dos casos, não havia fundos disponíveis para compensar o corpo docente por seu tempo dedicado à pesquisa. Além disso, os membros do corpo docente expressaram sentir falta de seu reconhecimento como pesquisador(a). A orientação de estudantes de graduação, embora altamente encorajada e vitalmente importante para o aprendizado, não resultou em reconhecimento real em forma de promoção e estabilidade em suas respectivas instituições, nem o recebimento de crédito.

No Brasil, Guedes e Guedes (2012) constataram diversos desses aspectos entre o(a)s orientadore(a)s para realizar pesquisa na graduação, como a falta de estímulo institucional, a falta de docentes capacitados e com carga-horária destinada à orientação de estudantes em atividades de iniciação científica e deficiência de infraestrutura. A escassez de verbas e a falta de institucionalização para implantação

dos programas de iniciação científica também foram identificadas em outro estudo brasileiro como uma das maiores dificuldades enfrentadas (TENÓRIO; BERALDI, 2010). A pesquisa científica tem sido cada vez mais desvalorizada pelo governo brasileiro, com tendência a restringir o financiamento para estudos relevantes, o que se reflete em limitações de financiamento institucional, com consequente desmotivação ao(a)s pesquisadore(a)s e limitação no desenvolvimento da ciência no país.

Apesar de todas as necessidades vivenciadas como orientador(a), o alcance do objetivo de ser tornar pesquisador(a) e orientador(a) e, portanto, do que idealizavam em suas motivações, levou a maioria do(a)s participantes a expressarem significados muito positivos sobre o que é ser orientador(a). Foram eles: a realização de um sonho, uma satisfação, gratificação ou um prazer, por poder criar um vínculo com o(a) orientando(a) e de estar com ele(a)s, ensiná-lo(a)s e aprender com ele(a)s e por poder manter-se atualizado, um crescimento pessoal, cumprir a missão profissional de cuidar como médico(a), ensinar e formar pessoas como professor(a) e/ou construir conhecimentos para desenvolver a ciência e ajudar a população como pesquisador(a), sendo o último concretizado quando ele se torna orientador(a). Ainda, devido ao valor atribuído por orientando(a)s e membros do meio acadêmico a profissionais que desenvolvem pesquisa e orientam, ser orientador(a) significa também ser “um modelo para alguém”, tornar-se uma referência no meio acadêmico e profissional, ter reconhecimento e prestígio e perpetuar a sua história.

Na literatura, diversas características de instituições de ensino que têm boas práticas em pesquisa já foram elencadas, por isso, é fundamental para que as instituições que realmente queiram desenvolver pesquisas de alto valor entre seus profissionais tenham como parte de seu planejamento organizacional a valorização de pesquisadore(a)s e orientadore(a)s, com reconhecimento de seu mérito acadêmico, disponibilização de tempo protegido para que eles desenvolvam suas atividades nessa área, de recursos financeiros, equipamentos, instalações e equipe de apoio à pesquisa. Além disso, agregando as necessidades apresentadas pelos participantes do estudo, a instituição deve ofertar disciplinas relacionadas à pesquisa

científica aos estudantes, programas de desenvolvimento docente para a pesquisa científica e também desenvolver programas de desenvolvimento docente para orientação de pesquisas, recompensas para o sucesso da pesquisa, recrutamento e seleção de pesquisadores talentosos e a presença de líderes orientados à pesquisa com experiência e habilidade em pesquisa. Esses programas podem ser ofertados de diversas formas, entre elas, oficinas e cursos de curta, média e longa duração (AJJAWI; CRAMPTON; REES, 2018). Pesquisadores, líderes de pesquisa e organizações de pesquisa devem priorizar a proteção do tempo, incorporar as identidades dos pesquisadores e desenvolver relacionamentos colaborativos para melhor promover ambientes de pesquisa bem-sucedidos.

Ajjawi, Crampton e Rees (2018) recomenda que as instituições de ensino tenham líderes em pesquisa, que vão apoiar os orientadore(a)s no desenvolvimento de sua identidade de pesquisador, construir relações de pesquisa (por exemplo, colaborações, networking, mentoria, grupos de pesquisa, entre outros), valorizar a pesquisa, reconhecer que ela leva tempo e fornecer acesso a oportunidades que promovam a construção de capacidade de pesquisa com relacionamentos sólidos e colaboração.

Finalmente, as organizações precisam valorizar a pesquisa e fornecer acesso a recursos e a atividades de capacitação em pesquisa. Os formuladores de políticas devem, portanto, considerar as formas pelas quais as instituições de ensino reconhecem, incentivam e recompensam a pesquisa em todas as suas formas (incluindo medidas subjetivas e objetivas de quantidade, qualidade e impacto) para determinar os efeitos totais de suas políticas no ambiente de pesquisa (AJJAWI; CRAMPTON; REES, 2018).

A satisfação em ser orientador(a) ficou evidente entre participantes de nosso estudo que afirmaram que a orientação permite uma das experiências mais valiosas do meio acadêmico, pois um(a) professor(a) orientador(a) orienta cada estudante de forma personalizada, dando-lhe atenção exclusiva, o que, muitas vezes, não é possível em aulas para uma turma, no modelo tradicional. Na interação orientador(a)-orientando(a), há um rico compartilhamento de conhecimentos, experiências, valores

e qualidades morais, o que pode levar o(a) orientador(a) a se tornar uma referência, um exemplo.

Segundo Tenório e Beraldi (2010), quando a orientação já se inicia na graduação, essa iniciação científica, esse contato próximo com orientador(a) permite também a observação de sua prática clínica e uma formação técnica e ética mais abrangente, associando o incentivo e a aprendizagem sobre como construir novos conhecimentos científicos. E o(a)s professore(a)s também se beneficiam, pois, além do vínculo e do compartilhamento de saberes, práticas e valores com seu(ua)s orientando(a)s, têm a possibilidade de aumentar sua produtividade. Portanto, a iniciação científica deveria ser parte fundamental de um curso superior para aperfeiçoamento profissional.

### 7.2 Práticas como orientador e desafios neste processo

A experiência adquirida com a orientação gera a percepção sobre o papel e as qualidades do(a) orientador(a) essenciais para o sucesso da orientação e da qualidade da pesquisa (BIRD, 2001; LEE, 2016; PEARSON *et al.*, 2017; SISKIND *et al.*, 2015; VILKINAS, 2008).

O(a)s participantes de nosso estudo ressaltaram a importância de o(a) orientador(a) ter disponibilidade, organização, domínio sobre como fazer pesquisa e sobre o tema estudado, boa relação com o(a)s estudantes, ética, sensibilidade, dedicação, comprometimento, humildade, resiliência e de respeitar a autonomia dos estudantes e saber cobrar. Para ele(a)s, o(a) orientador(a) é o(a) principal interlocutor do(a) orientando(a), “seu elemento de confiança”, “pai científico”, aquele que vai lhe ensinar “o caminho das pedras”, e não deve “dar o peixe e, sim, ensinar a pescar” e, portanto, sua função é guiar, motivar, estimular e incentivar o(a)s orientando(a)s e ensinar, dar limites, simplificar e exigir.

Estudiosos afirmam que o(a)s orientadore(a)s são o(a)s especialistas acadêmicos que apoiam o(a)s estudantes em sua jornada de pesquisa e são fundamentais neste processo (BREWER; DEWHURST; DORAN, 2012; PYHÄLTÖ; VEKKAILA; KESKINEN, 2015; REGUANT; MARTÍNEZ-OLMO; CONTRERAS-HIGUERA, 2018). Lee (2011) considera a orientação como um processo formal supervisionado, baseado na relação entre orientador(a) e orientando(a), tendo o(a) orientador(a) o papel de ajudar o orientando(a) a adquirir comportamento profissional adequado e competência para as atividades de pesquisa. Blythe (2018, 2019), em seus estudos com orientando(a)s, constatou que eles também esperam que o(a)s orientadore(a)s os orientem, os encorajem e os ajudem. Para Bento *et al.*, (2008), a orientação é um movimento de aprender sobre a condição e a singularidade humana, valor convergente que pactua com o ideário de que o esforço da ciência para além da produção do saber é de assumir protagonismo com a vida sob a perspectiva ética e cultural, tendo como fim o enobrecimento do “processo civilizatório” (BENTO, 2008). Outros autores ressaltam, ainda, que a orientação é uma experiência complexa de ensino-aprendizagem que envolve interações com o(a)s estudantes, habilidades de gerenciamento de projetos e conhecimento técnico (MAXWELL & SMYTH, 2010; SIDHU *et al.*, 2014)

Entende-se o desafio para adquirir competência para orientar, fundamental para a manutenção de pós-graduando(a)s em programas de mestrado e doutorado. Segundo Castelló *et al.*, (2017), em seu estudo que contou com 624 estudantes de ciências sociais de 56 universidades espanholas, estima-se que 33 a 70% daqueles que iniciam seu doutorado nunca terminam. Em seu estudo, um terço dos estudantes matriculados no doutorado tinham pensado em desistir, principalmente os mais jovens e as do sexo feminino. Os motivos mais frequentes para considerar o abandono foram dificuldades de equilíbrio entre trabalho, vida pessoal e o doutorado e problemas de relacionamento com o(a) orientador(a). Para manter uma taxa alta de conclusão, um dos maiores desafios do orientador é facilitar e assumir a responsabilidade de auxiliar o(a)s estudantes em suas pesquisas (AL-NAGGAR *et al.*, 2012). Entre os que concluem a pós-graduação, há estudos que demonstram que a maioria o faz em tempo substancialmente maior do que o inicialmente planejado. Na Holanda, por

exemplo, apenas 10% do(a)s pós-graduando(a)s conseguem terminar sua tese em quatro anos, e o tempo médio de conclusão é de cinco anos. Isso prejudica as universidades competitivamente e financeiramente, porque grande parte de sua produção de pesquisa depende de estudantes de doutorado e a educação de doutorado é cara. O atraso é altamente problemático para estudantes de doutorado porque, na maioria dos casos, isso significa que eles não receberão mais nenhuma renda porque seu contrato de trabalho ou bolsa termina após certo período, independentemente de a dissertação ter sido concluída ou não (VAN ROOIJ; FOKKENS-BRUINSMA; JANSEN, 2021).

As competências para uma orientação bem-sucedida têm sido classificadas em três dimensões: técnica, psicossocial e conceitual. A competência técnica implica que o(a) orientador(a) aplique conhecimentos epistemológicos e metodológicos, e, para isso, é preciso ter conhecimento e habilidade para auxiliar o(a) orientando(a) ao longo das etapas de pesquisa, desde a definição do tema, sua contextualização, estruturação de um cronograma, delimitação do problema e definição de objetivos e seus desdobramentos. A competência conceitual refere-se a conhecimentos sobre o tema e a metodologia da pesquisa para ajudar o(a) orientando(a) a desenvolver a habilidade de interpretar ideias, avaliar viabilidade da pesquisa, tipo de metodologia, auxiliar a construir definições, conceitos e a elaborar textos que sigam um raciocínio lógico, ordenado e coerente, bem como seguir preceitos éticos, construir e interpretar categorias de análise. A competência psicossocial denota o relacionamento interpessoal e a orientação psicossocial e requer conhecimento sobre a natureza humana, sua subjetividade, individualidade, historicidade e a velocidade que cada indivíduo possui de elaboração das ideias e do conhecimento (CASTELLÓ *et al.*, 2017; HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; JOHNSON, 2002; PYHÄLTÖ; VEKKAILA; KESKINEN, 2015; REGUANT; MARTÍNEZ-OLMO; CONTRERAS-HIGUERA, 2018; TODD; SMITH; BANNISTER, 2006; WOLFF; WOLF, 2007). Essa competência foi considerada fundamental para promoção do envolvimento com pesquisa e produtividade (PYHÄLTÖ; VEKKAILA; KESKINEN, 2015), garantindo a qualidade nos programas de ensino de doutorado e a redução da intenção de abandono (CASTELLÓ *et al.*, 2017; KUHNIGK *et al.*, 2010). Portanto, o tipo e as características da relação

entre estudantes e orientadore(a)s desempenham um papel crítico no apoio à jornada de orientação e socialização do(a)s estudantes e ao desenvolvimento da trajetória de carreira. A orientação requer que sejam adotados diferentes papéis pelo(a) orientador(a), de acordo com as demandas dos estudantes, a natureza do trabalho de pesquisa e o momento ou estágio do processo de pesquisa (WISKER, 2018).

Muitas qualidades necessárias a(o) orientador(a) citadas pelo(a)s participantes de nosso estudo têm sido apontadas em outras pesquisas, que são essenciais para as competências citadas anteriormente, e as qualidades pessoais e da interação são consideradas tão importantes quanto as técnicas (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009). Estudo de Kumar e Johnson (2017) demonstrou que as três habilidades mais desejadas por estudantes de doutorado para um(a) orientador(a) ideal são integridade, boa qualidade da orientação e relacionamento. Isso inclui a capacidade da atuação como modelo, fornecendo orientação durante o processo de pesquisa e desenvolvendo um relacionamento motivador. Outras qualidades essenciais do(a) orientador(a) para orientar efetivamente são o conhecimento específico nas áreas de pesquisa e métodos de pesquisa, um histórico sólido de envolvimento em pesquisa e publicações e a capacidade de refletir sobre as práticas de pesquisa (DEROUNIAN, 2011; DONALDSON *et al.*, 2020; HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; KATIKIREDDI; REILLY, 2017). Alguns autores afirmam que bom(a)s orientadore(a)s parecem ter muitas das mesmas qualidades de bom(a)s palestrantes, conselheiro(a)s e mentore(a)s. Ele(a)s são empático(a)s, autêntico(a)s, aberto(a)s e flexíveis, respeitam seu(ua)s orientando(a)s como pessoas e profissionais em desenvolvimento e são sensíveis às diferenças individuais, como por exemplo gênero, raça e etnia. Ele(a)s também se sentem confortáveis em avaliar o(a) orientando(a), fornecendo feedback sobre seu desempenho e realmente gostam de orientar, empenhando-se em ajudar o(a) orientando(a) a crescer, o que evidencia o comprometimento com a orientação, por sua preparação e envolvimento em encontros de orientação (KATIKIREDDI; REILLY, 2017; MÄÄTTÄ, 2015; MILGATE, 2010). Outra qualidade mencionada foi bom senso de humor, que ajuda tanto o(a) orientador(a) quanto o(a) orientando(a) a passarem por momentos difíceis em seu trabalho em conjunto e a alcançar uma perspectiva saudável sobre seu trabalho.

Estudos com orientando(a)s mostram que eles esperam que seus orientadore(a)s tenham conhecimento e capacidade para supervisionar em uma área particular de pesquisa e interesses semelhantes, mas também que ele(a)s sejam respeitoso(a)s, acessíveis, sensíveis, sensato(a)s, sério(a)s e solidário(a)s em tempos bons e ruins, honesto(a)s, sincero(a)s, aberto(a)s, simpático(a)s, tenham comunicação clara e frequente durante a orientação e a estruturação da pesquisa, mantenham contato regular, atuem como mentore(a)s baseado(a)s em altos padrões acadêmicos e promovam a sua autonomia (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; KATIKIREDDI; REILLY, 2017; MÄÄTTÄ, 2015; BLYTHE, 2018, 2019; KUMAR; JOHNSON, 2017). Ives e Rowley (2005) afirmam que orientando(a)s que se sentem incluído(a)s, tendo voz quanto às suas perspectivas e às expectativas, que conseguem pactuar com o(a) orientador(a) um tema de interesse a ambo(a)s e que desenvolvem uma boa relação interpessoal com ele têm maior probabilidade de fazer um bom progresso e ficarem satisfeitos com sua orientação.

Como a orientação envolve a relação didática orientador(a)-orientando(a), essa interação, como qualquer relacionamento, é complexa e sujeita a benefícios e riscos, ou seja, ganhos e perdas, como por exemplo, quando o estilo de orientação é centrado no(a) orientador(a), as tarefas relacionadas à pesquisa pode ser concluídas em tempo menor, porém isso pode colocar em risco o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante (GRANT; SCHOFIELD; CRAWFORD, 2012; HARRISON; GRANT, 2015; RAZALI; HAWES; DIXON, 2020; WISKER, 2018).

O(a)s participantes de nosso estudo discorreram sobre suas práticas de captação e de seleção de estudantes e orientação.

A captação tem ocorrido durante as aulas ou coordenando ligas acadêmicas relacionadas aos temas que o(a) professor(a) orienta. Na experiência de um(a) do(a)s autore(a)s dessa dissertação, convite a professore(a)s conhecidos e com quem se tenha contato também são um meio de captar orientando(s).

A seleção de orientando(a)s entre aquele(a)s que estão na graduação inclui critérios como alinhamento com a linha de pesquisa do(a) orientador(a), ter vagas

disponíveis, rendimento escolar e bons antecedentes e/ou participação em liga acadêmica, na qual, além do ensino de aspectos relativos à área do(a) coordenador(a), também é ensinada a metodologia de pesquisa científica. Na pós-graduação, algum(ma)s orientadore(a)s agregam também critérios como matrícula prévia como aluno especial, em paralelo a seu envolvimento no desenvolvimento do projeto, ou seu envolvimento em atividades de pesquisa, como práticas de laboratório, para que ele(a) possa ser avaliado(a) quanto à elegibilidade.

Algun(ma)s autore(a)s questionam a tendenciosidade de apenas aceitar temas pertinentes à linha de pesquisa do(a) orientador(a), justificando que, quando o tema é direcionado aos interesses do(a) orientador(a), sem dar margem de escolha a(o) orientando(a), pode ocorrer uma relação mais autoritária, autocrática, pois, de certa forma, isso prejudica a autonomia na escolha de temas de preferência do(a) orientando(a) (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). Outros autores citam que quando há dificuldade do(a) orientando(a) escolher um tema que esteja afinado com a linha de pesquisa do(a)s orientador(a)s, é fundamental o olhar e a interferência de quem tem mais experiência para auxiliar e promover essa escolha (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; WICHMANN-HANSEN *et al.*, 2012). Esse assunto é, de certa forma, contraditório na literatura, sobre a escolha do tema e se este deve ser de livre escolha do orientando ou seguir a linha de pesquisa do orientado(a), mas de fato cabe ao orientador(a) acadêmico(a) que é um elemento vital para a pesquisa dentro do ensino superior entender que (LARSON *et al.*, 2018; LEE, 2011) sua ausência impacta a seleção adequada do tema, a prática diária e o desenvolvimento dos acadêmicos.

Uma boa interação estudante-orientador(a), que crie um vínculo, é fundamental para o sucesso do processo de orientação. O(a) estudante e o orientador(a) devem avaliar se há uma afinidade entre ambos. Muitas vezes, o(a) estudante avalia o comportamento, a posição acadêmica, não acadêmica, os recursos, o apoio e as limitações de orientadore(a)s, para convidá-lo para ser seu orientador(a). Muitas dessas informações são obtidas por meio de conversas informais compartilhadas entre pares e com outros estudantes seniores, por observação do comportamento do(a) professor(a) em sua atuação cotidiana e em comitês de ensino, nas defesas dos

trabalhos científicos de outro(a)s estudantes e lendo o seu currículo disponível na internet (BAZRAFKAN *et al.*, 2019; YOUSEFI; BAZRAFKAN; YAMANI, 2015). Para o(a) orientador(a), a seleção de estudantes com certo domínio sobre pesquisa pode facilitar o cumprimento dos prazos legais a que estão sujeitos. Mas, isso não significa que, apesar de sua experiência, ele tenha, de fato, adquirido uma experiência que o tenha feito amadurecer (FERNANDES, 2013).

Preconiza-se uma entrevista entre o candidato(a) e o orientador(a), na qual haja uma explicação sobre o projeto e as formas de trabalho, incluindo os requisitos de orientação, o estilo de orientação, os métodos de trabalho, entre outros; para que seja pactuada a maneira como ambo(a)s irão trabalhar. Orientadore(a)s e estudantes fazem parte de uma rede social que inclui colegas, professore(a)s e gestore(a)s, com suas próprias normas e seus valores e ambos têm vida privada e compromissos a considerar (WICHMANN-HANSEN *et al.*, 2012). Estudos mostram que, em suas escolhas, o(a)s orientadore(a)s tendem a valorizar características técnicas do(a)s orientando(a)s, enquanto o(a)s orientando(a)s valorizam mais as características afetivas e pessoais dele(a)s (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

As reuniões no processo de orientação são o ponto fundamental e essencial na evolução de uma pesquisa científica, os entrevistados de nossa pesquisa relataram que neste momento em que se constrói um vínculo, identificam-se aptidões e qualidades, resolve-se dúvidas e problemas e constroem-se o programa e o planejamento da pesquisa.

Muitos orientadore(a)s utilizam esse primeiro contato para constituição de um relacionamento e identificar o nível de conhecimento do estudante e, ainda, a pactuação de um contrato, no qual se fazem acordos do andamento da pesquisa. É contribuir no processo de orientação acadêmica através dos seguintes pontos, assim caracterizados: atitudinais; cognitivos; administrativos e temporais. Do ponto de vista atitudinal e temporal, os orientadore(a)s destacam: ter responsabilidade, cumprir horários e tarefas, dispor de tempo e estimular a autonomia do orientando. Em relação ao aspecto cognitivo e administrativo, eles apontam: prover material, local de estudo, comunicação com a instituição e conhecimento adequado para pesquisa (HASSAN;

AHMAD; ABIDDIN, 2009; TAN *et al.*, 2018; VIANA; VEIGA, 2010). Torna-se necessário, portanto, a montagem de um cronograma de trabalho com a definição de leituras, atividades a serem desenvolvidas, horários de encontro, entre outros; e os problemas podem ser minimizados ou evitados se todos os participantes deste relacionamento se esforçarem para entrar nele com expectativas claras e saibam sobre suas respectivas funções e sobre as regras dessas interações (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; TAN *et al.*, 2018; VIANA; VEIGA, 2010).

Neste momento, também pode-se abordar estilo de supervisão, métodos de trabalho, regras e, até expor as expectativas frente a esse projeto. A forma de orientar depende de cada orientador e de cada estudante orientado; então, a necessidade de esclarecer desde o primeiro encontro a sua forma de trabalhar (VIANA; VEIGA, 2010; WICHMANN-HANSEN *et al.*, 2012).

A identificação da experiência deste estudante e suas expectativas (ISMAIL; ABIDDIN; HASSAN, 2011) são um instrumento valioso que pode ser utilizado para a discussão inicial com o estudante, assim como a ferramenta de matriz de pesquisa. Isso ajudará o orientador e o estudante a identificar áreas de força e apontar onde é necessário mais foco para desenvolver o perfil do estudante como pesquisador. A interação interpessoal de supervisão desempenha um papel importante neste processo (CRISTINA *et al.*, 2012; MÄÄTTÄ, 2015; SIDDIQUI; JONAS-DWYER, 2012). Os achados acerca dos encontros de orientação, em que o(a)s orientadore(a)s enfrentaram dificuldades de se encontrar com o orientando ou a ineficácia dos encontros são entraves para a construção e para a conclusão dos trabalhos, forçando os orientadore(a)s a assumirem funções complementares solitárias (ASKEW *et al.*, 2016; LEITE FILHO; MARTINS, 2006; NAIDOO; MTHEMBU, 2015).

A literatura não define claramente qual a melhor forma de reuniões e qual a melhor frequência para realizá-las, alguns artigos apoiam que feedback escrito e reuniões presenciais (quando possível) são ótimos métodos. A tecnologia pode ser usada para diminuir a distância e trazer uma forma de presença. Pode oferecer algumas vantagens sobre a comunicação física face a face, em que as sessões podem ser gravadas, embora diferentes situações exijam abordagens diferentes e

variadas (MAOR; CURRIE, 2017). Um dos problemas das reuniões virtuais seria o aumento da carga-horária dos orientadore(a)s e as expectativas de velocidade do feedback, isso tem que haver um equilíbrio. A satisfação do estudante com a supervisão é maior em programas "combinados" com alguns componentes "residenciais" do que em programas exclusivamente "online". Vários estudantes também escreveram sobre o valor das conversas face a face ou pelo Skype, especialmente para esclarecer questões difíceis. Dito isso, não há um consenso geral, certamente, entre os estudantes, sobre se o Skype é um substituto adequado para reuniões presenciais (ÅKERLIND; MCALPINE, 2017; BLYTHE, 2019; JAMES; BALDWIN, 2012; MAOR; CURRIE, 2017; MHUNPIEW, 2013; TAN *et al.*, 2018).

O desenvolvimento docente ou treinamento de orientadore(a)s para orientação a distância tem sido pouco abordado na literatura. Há disponíveis, entretanto, documentos sobre o papel do orientador(a) ou abordagens de orientação durante encontros presenciais com o(a) estudante na universidade (HALSE; MALFROY, 2010). Em 2010, havia questionamentos sobre a qualidade e os desafios da orientação e do desenvolvimento docente a distância (HALSE; MALFROY, 2010). Segundo estudo de Huet e Casanova (2020), o modo tradicional de orientação tem sido substituído progressivamente por um novo que vem sendo inserido conforme o aprimoramento de novas tecnologias online. Os desafios apresentados aqui estabelecem as bases para a necessidade de desenvolvimento profissional do(a)s orientadore(a)s, que devem aprender a lidar com eles. Acreditamos que orientadore(a)s a distância devem aprender, em seus ambientes profissionais, envolvendo-se com ambos, aprendizagem formal e informal, e tendo a oportunidade de refletir e discutir sobre trabalhar com seus pares em uma comunidade de prática (MAOR; CURRIE, 2017). A aprendizagem ocorre quando os orientadore(a)s mudarem ou reformularem, por exemplo, suas próprias abordagens para supervisionar ou apoiar o estudante nos trabalhos (HUET; CASANOVA, 2020).

O processo de dissertação já é desafiador para os estudantes por causa de sua falta de familiaridade com as expectativas e a falta de conhecimento de pesquisa. A comunicação online, bastante utilizada no meio social atual, também vem se tornando

uma ferramenta de comunicação no processo de orientação com bastante rapidez e eficácia. O uso de várias tecnologias para orientar a pesquisa e se comunicar com os estudantes; negociar expectativas e fazer atualizações; implementar estruturas claras para orientação online e procedimentos de dissertação; e fornecer feedback oportuno, apoio psicossocial e exemplos de redação de qualidade no ambiente online podem criar uma experiência de orientação que facilita o crescimento, a autonomia e a conclusão bem-sucedida das dissertações. Para criar tal relacionamento e implementar essas estratégias no ambiente online, os orientadores devem ser capazes de usar e gerenciar várias mídias em ambientes virtuais para comunicação online, feedback, construção de comunidade de pesquisa, tutoria individual de pesquisa, tutoria de pesquisa em pequenos grupos e desenvolvimento cognitivo, educacional e profissional dos estudantes. Apesar de várias semelhanças entre a orientação presencial e a online durante o estágio de dissertação dos programas de doutorado, a orientação online requer essas estratégias e competências adicionais por parte dos mentores de doutorado (HUET; CASANOVA, 2020; TAN *et al.*, 2018).

As reuniões fazem parte das práticas de qualquer processo de orientação. Novas pesquisas devem se concentrar em avaliar reuniões individuais ou em grupo e saber como devem ser a organização e o formato das reuniões; o propósito da reunião, os tópicos ou conteúdo das reuniões, a frequência, a estrutura da sessão, a contribuição e as características do feedback dessas reuniões (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009).

A criação de um vínculo é primordial e deve ser iniciada nas primeiras reuniões e aprimorada em cada novo encontro. A relação entre o orientador e o estudante também é crucial, pois muitos estudos mostraram que a qualidade do relacionamento está relacionada à conclusão da tese dos estudantes de doutorado e à sua satisfação, e que relacionamentos ruins podem levar ao desgaste. Um fator primordial na supervisão é a disponibilidade do supervisor, quando a disponibilidade não se refere apenas à presença física frequente, mas também a ter reuniões regulares com o estudante, e fornecendo respostas oportunas a perguntas via e-mail ou qualquer meio disponível e feedback sobre trabalho escrito do estudante. Vários estudos mostram

que estudantes atribuem grande valor à disponibilidade de seus orientadore(a)s, por exemplo, feedback oportuno, respostas oportunas a perguntas, reuniões frequentes (ABIDDIN; ISMAIL, 2011; PYHÄLTÖ; VEKKAILA; KESKINEN, 2015; SIDDIQUI *et al.*, 2012). Além disso, alguns estudos relataram que um bom relacionamento e frequentes encontros expõem a um menor risco de atrito (PYHÄLTÖ; VEKKAILA; KESKINEN, 2015). Além da qualidade da supervisão (suporte e relacionamento), quantidade assim também parece importar (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009; LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VAN ROOIJ; FOKKENS-BRUINSMA; JANSEN, 2021).

O relacionamento entre o estudante e o supervisor envolve a seleção de um tópico de pesquisa, planejamento de pesquisa, identificar e adquirir os recursos necessários, gerenciar o projeto, conduzir ativamente a pesquisa, realizar a revisão da literatura, análise e interpretação dos dados, redação da tese e acompanhar a publicação. Conseqüentemente, o processo de supervisão requer ajuste constante, grande sensibilidade e habilidade interpessoal por parte do supervisor e do estudante. Boa comunicação entre os estudantes e seu supervisor são os elementos mais importantes da supervisão. Ambas as partes devem estar abertas a críticas, dispostos a ouvir o outro e falar abertamente (HASSAN; AHMAD; ABIDDIN, 2009). Assim como a educação centrada no estudante que é uma abordagem ampla de ensino mais atual que inclui uma responsabilização dos estudantes por sua própria aprendizagem e usando aprendizagem em ritmo pessoal e, ou aprendizagem cooperativa (em grupos). Isso, de certa forma, estimula o raciocínio criativo e crítico, exercícios de redação reflexivos, envolvendo os estudantes em simulações e desempenho de papéis, quando usada apropriadamente, essa abordagem incrementa a motivação para aprender, a retenção de conhecimento, a profundidade do entendimento e a apreciação pelo que está sendo ensinado.

Essas práticas de supervisão de pesquisa centradas no aluno, também têm sido adotadas e podem melhorar o ambiente de pesquisa, pois relações saudáveis entre orientadore(a)s e estudantes podem levar à melhora dos resultados da pesquisa (ALAM; ALAM; RASUL, 2013; HEYNS *et al.*, 2019; JAMES; BALDWIN, 2012).

Observa-se que os estudantes, de modo geral, não são homogêneos, mas altamente diversificados em termos de habilidade acadêmica, atributos de personalidade, motivação e atitude. Portanto, orientadore(a)s que tiverem a habilidade de serem flexíveis na tentativa de atender às necessidades de cada estudante podem ser mais úteis para seus estudantes de pesquisa. Assim, não existe uma fórmula mágica ou o certo e o errado para orientação de um projeto de pesquisa e a construção de uma relação supervisor-estudante, tudo depende das características das pessoas envolvidas, as diferenças disciplinares, no histórico de conhecimento do estudante e do orientador no momento da condução do projeto, e as diferentes tarefas de aprendizagem que os estudantes enfrentam devido às demandas de seus campos. A criatividade que envolve a orientação é como um processo, deve estar aberto à negociação e à mudança. O segundo aspecto da supervisão está relacionado com a mecânica para garantir que o estudante tenha um bom progresso em direção à conclusão. Logo, há uma necessidade crescente de compreender a relação supervisor-estudante (VAN SCHALKWYK *et al.*, 2016).

O relacionamento deve ser sustentado por valores de respeito pelas pessoas (pessoalidade), direito individual à autodeterminação, respeito mútuo e compreensão. Além disso, o relacionamento deve ser capacitado por culturas de empoderamento que promovem abordagens para praticar o desenvolvimento e o sucesso final na jornada da pós-graduação. A pesquisa centrada na pessoa e a supervisão envolvem culturas de aprendizagem, compaixão e melhoria contínua para orientadore(a)s e estudantes. A transformação em práticas de supervisão de pesquisa centrada na pessoa pode melhorar o ambiente de pesquisa, pois relações saudáveis entre orientadore(a)s e estudantes de pós-graduação podem levar a um aumento da pesquisa colaborativa com bons resultados (HOWELLS *et al.*, 2017).

A respeito da redação do texto e da definição do tema, também não existe consenso sobre a abordagem. Alguns autores recomendam o auxílio constante e frequente, enquanto alguns preferem propor autonomia e deixar o estudante assumir a responsabilidade e iniciar o processo de escrita (MCCULLOCH *et al.*, 2016; LIGHT, 2015; SIDDIQUI *et al.*, 2012; WISKER, 2015). O estímulo do pensamento dos

estudantes ajuda a construir o hábito de abordar as tarefas de pesquisa, desenvolvimento de ideias, questões e práticas. Temos que ter cuidado para evitar ajuda excessiva, reduzindo o risco da criatividade, porque muita direção e estrutura podem atrapalhar o pensamento crítico e criativo dos estudantes (IMAFUKU *et al.*, 2015; VAN SCHALKWYK *et al.*, 2016; WISKER, 2018).

Um ponto que nos chamou a atenção durante as entrevistas, apesar de não fazer parte dos planos esgotar o assunto - a nossa seleção de orientadores justamente foi para englobar diferentes estágios de orientadores em diferentes instituições de ensino e regiões do país -, foi a diferença de necessidades de orientadores que trabalhavam somente na graduação com aqueles que trabalhavam com alunos da pós-graduação e graduação. Alguns pontos em comum das necessidades foram a falta de tempo para orientar, tempo protegido da instituição para esta disciplina e falta de reconhecimento e incentivo financeiro. Os orientadores de graduação queixam-se de falta de uma estrutura mais adequada, incluindo ambiente de pesquisa, estrutura e local adequado para realização de pesquisa. Com relação à questão financeira, ambos os grupos relatam a falta de incentivo financeiro pessoal e incentivo como bolsas de estudo. Uma diferença identificada é que orientadores de graduação geralmente aceitam todos os alunos que os procuram e selecionam os participantes em salas de aula ou ligas acadêmicas, enquanto na pós-graduação, geralmente, existe uma seleção mais qualificada para escolha do orientando.

Outro ponto também citado pelos orientadores de pós-graduação é que os alunos se alinham à linha de pesquisa deles, o que já não é tão fundamental para os orientadores da graduação.

Sobre a prática da orientação e a frequência da realização das reuniões, observou-se igualdade entre os dois tipos de orientadores, e o aprendizado para o processo e orientação foi semelhante nas maiorias das vezes de forma empírica e na prática. Uma diferença identificada foi que orientadores de pós-graduação citaram muito a importância do vínculo, a disponibilidade e o auxílio de perto dos passos da pesquisa, enquanto os orientadores de graduação citaram que não se deve fazer para o aluno, deve se dar a vara e não peixe.

E por fim, em relação aos cursos de oferta institucional de metodologia, nenhum dos orientadores recebeu esse tipo de treinamento específico, sendo que os orientadores da graduação sentiram mais falta deste tipo de apoio e que um desses orientadores da graduação foi fazer um curso extrainstitucional para aprender.

### 7.3. Limitações do estudo

As limitações desta pesquisa foram a seleção por conveniência dos participantes e a realização da maioria das entrevistas em profundidade de forma virtual devido à pandemia da COVID-19, o que pode ter limitado, de alguma forma, o discurso dos participantes. Entretanto, foi realizada uma escuta atenta, tentando-se sempre seguir a linha de pensamento e aprofundar as reflexões dos participantes. Ainda, uma gravação não ficou adequada, tendo sido necessário novo contato e, dessa vez, o(a) participante não quis fazer nova entrevista, apenas completando as questões norteadoras de forma escrita. Ainda, nos dados de identificação do perfil do(a)s participantes, foi solicitada cor, em vez de cor autorreferida, o gênero, em vez de preferência ou identidade de gênero e a religião que não incluímos nesta pesquisa, e que sugerimos que sejam consideradas em futuros estudos. Sugerimos também inserir, entre dados de identificação, a nota da Capes para o programa de pós-graduação em que o(a)s participantes orientam, especialmente em pesquisas quantitativas que quiserem analisar essas associações.

### 7.4. Implicações do estudo

Envolver professores e alunos na pesquisa é uma prática de alta necessidade que resulta em benefícios para indivíduos e para instituições. Apesar dos desafios e barreiras institucionais, os membros do corpo docente se envolvem na pesquisa/orientação motivados pelos resultados positivos que experimentam para si próprios e para seus alunos. Uma importante implicação desta pesquisa é a necessidade de revisão das políticas institucionais e governamentais do nosso país de apoio à iniciação científica, para alunos e docentes, como forma de estimular a

satisfação e, conseqüentemente, a qualidade da pesquisa, que podem acarretar maiores taxas de participação de todos os envolvidos, trazendo benefícios e notoriedade à instituição. A participação em pesquisa na graduação pode ser poderosa ferramenta para trazer resultados positivos para os alunos, e melhorar o acesso a essas experiências é uma estratégia comumente recomendada para aperfeiçoar a qualidade do ensino na graduação. Para conseguir isso, não podemos presumir que todos os professores estão aptos a exercer todas as funções associadas aos orientadores. Devemos levar em consideração as motivações do professor e se elas mudam ou não com o tempo. O foco deve ser a criação de estruturas e de programas que ajudem os cientistas da pesquisa a desenvolver essas motivações intrínsecas e aprender sobre a orientação científica e como envolver e ensinar os alunos de graduação em pesquisas, de forma a apoiar a aprendizagem dos alunos e a busca por interesses científicos.

A orientação centrada no(a) estudante depende de um bom relacionamento com ele(a) durante o processo de orientação, muito importante para o seu sucesso. O aprendizado do uso de várias tecnologias para orientar a pesquisa e comunicar-se com o(a)s aluno(a)s; negociação de expectativas e atualizações; a implementação de estruturas claras para orientação presencial e online e o fornecimento de feedback oportuno, apoio psicossocial e na redação pode criar uma experiência de dissertação para facilitar o crescimento, autonomia e conclusão bem-sucedida da dissertação dos pupilos. Para criar tal relacionamento e implementar essas estratégias, os orientadore(a)s de projetos de pesquisa devem ser capazes de usar e gerenciar várias técnicas em ambientes virtuais e presenciais para comunicação, feedback, construção de comunidade, tutoria de pesquisa individual, tutoria de pesquisa em pequenos grupos e desenvolvimento cognitivo, educacional e profissional dos alunos. Observamos a evolução da necessidade de incorporação crescente de meio virtual com o momento atual que vivemos de pandemia da COVID-19, uma aceleração da necessidade do uso destas ferramentas.

Recomenda-se a participação de orientadore(a)s em oficinas educacionais para atualizar seus conhecimentos sobre orientação, bem como utilização de

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

estratégias e métodos colaborativos, que possam contribuir com o processo de tornar-se um especialista. A avaliação e o fornecimento de feedback do(a) orientando(a) pelo(a) orientador(a) e vice-versa podem contribuir para o processo de especialização e melhorar a experiência e os conhecimentos, habilidades e atitudes de ambos(a).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de minha pesquisa era compreender como se dá a formação de um orientador, se existe alguma escola, alguma técnica de aprendizado, e como o professor se motiva para querer ser orientador(a). Essa é uma pergunta muito genérica a princípio, mas esses dados seriam muito interessantes para entendermos desde como se concretiza a formação e a construção de um professor que deseja tornar-se orientador. A pesquisa na área da saúde é indispensável, pois há novas tecnologias, diagnósticos e novas doenças e formas de tratamentos que surgem diariamente e necessitam de, pelo menos, uma análise crítica por parte dos profissionais de saúde para a aplicação prática desses conhecimentos. Para estudarmos essa dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional de um orientador, entendemos que a pesquisa qualitativa seria a melhor forma de compreender todo esse processo, pois exploraria mais a fundo os desejos, a forma qual surgiram as necessidades e as motivações para se tornar um orientador(a). Com a pesquisa quantitativa, ficaríamos devendo detalhes de experiências, profundidade e emocionais que envolvem essas atividades. Através da pesquisa qualitativa conseguimos ver motivações desde a convivência com pais, mestres e amigos que são professores e ensinaram, às vezes, até de forma empírica como se pratica essa profissão. Observamos as dificuldades e as necessidades e que o tempo, a persistência, a paixão pelo ensino e pela profissão, a paciência, a dedicação e a motivação são importantíssimas e fazem toda a diferença. Apesar de várias dificuldades encontradas no meio acadêmico - falta de recursos, falta de apoio institucional e financeiro -, o que prevalece é a motivação de ajudar o próximo, a paixão pela ciência e a vontade de se aprimorar e a melhorar seus conhecimentos. A orientação de pesquisa é uma tarefa árdua, difícil, porém muito recompensadora nos âmbitos pessoais, profissionais e, principalmente, sociais, pois engloba relacionamento, conhecimento, ciência e resulta em um crescimento pessoal inimaginável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIDDIN, N. Z.; ISMAIL, A. Effective Supervisory Approach in Enhancing Postgraduate Research Studies. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 2, p. 206–217, 2011.

AJJAWI, R.; CRAMPTON, P. E. S.; REES, C. E. What really matters for successful research environments? A realist synthesis. *Medical Education*, v. 52, n. 9, p. 936–950, 2018.

ÅKERLIND, G.; MCALPINE, L. Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 9, p. 1686–1698, 2017.

AL-NAGGAR, R. A. *et al.* Doctorate international students ' satisfaction and stress on academic supervision in a Malaysian University : a qualitative approach. *Educational Research*, v. 3, n. 3, p. 264–269, 2012.

ALAM, F.; ALAM, Q.; RASUL, M. G. A pilot study on postgraduate supervision. *Procedia Engineering*, v. 56, p. 875–881, 2013.

AMUNDESENA, C.; MCALPINE, L. "Learning supervision": Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 46, n. 3, p. 331–342, 2009.

ASKEW, C. *et al.* Facilitators and barriers to doctoral supervision: A case study in health sciences. *Issues in Educational Research*, v. 26, n. 1, p. 1–9, 2016.

BAKER, V. L. *et al.* Faculty as mentors in undergraduate research, scholarship, and creative work: Motivating and inhibiting factors. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 23, n. 5, p. 394–410, 2015.

BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.

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

BEHAR-HORENSTEIN, L. S.; ROBERTS, K. W.; DIX, A. C. Mentoring undergraduate researchers: An exploratory study of students' and professors' perceptions. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 18, n. 3, p. 269–291, ago. 2010.

BENTO, J. O. Formação de Mestres e Doutores: exigências e competências. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 2008, n. 1, p. 169–183, 2008.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23a edicao ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2003.

BIRD, S. J. Mentors, advisors and supervisors: their role in teaching responsible research conduct. *Science and engineering ethics*, v. 7, n. 4, p. 455–468, 2001.

BLYTHE, S. The research supervisor as friend. *Practical Theology*, v. 11, n. 5, p. 401–411, 2018.

BLYTHE, S. M. Effective Research Supervision. *Journal of European Baptist Studies*, v. 19, n. 1, p. 95–110, 2019.

BONILLA-ESCOBAR, F. J. *et al.* Medical student researchers in Colombia and associated factors with publication: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, v. 17, n. 1, p. 1–8, 15 dez. 2017.

BOURDIEU, P. BOURDIEU, Pierre - *O poder simbólico*. RIO DE JANEIRO: Bertrand, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014*, 2014.

BREWER, G.; DEWHURST, A.; DORAN, D. Undergraduate research projects: Practice and perceptions. *Psychology Learning and Teaching*, 2012.

BROWNELL, S. E.; TANNER, K. D. Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and...tensions with professional identity? *CBE Life Sciences Education*, v. 11, n. 4, p. 339–346, 2012.

BURGOYNE, L. N.; O'FLYNN, S.; BOYLAN, G. B. Undergraduate medical research: the student perspective. *Medical education online*, v. 15, 2010.

CASTELLÓ, M. *et al.* Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, v. 74, n. 6, 2017.

CHAPMAN, S. J. *et al.* Promoting research and audit at medical school: Evaluating the educational impact of participation in a student-led national collaborative study Career choice, professional education and development. *BMC Medical Education*, v. 15, n. 1, 13 mar. 2015.

CHEUNG, B. M. Y. Medical student research: is it necessary and beneficial? *Postgraduate medical journal*, v. 94, n. 1112, p. 317, 2018.

CLUVER, J. *et al.* Engaging medical students in research: Reaching out to the next generation of physician-scientists. *Academic Psychiatry*, v. 38, n. 3, p. 345–349, 2014.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2a EDIÇÃO ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTINA, I. *et al.* 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, 2012.

DAVIS, S. N.; JONES, R. M. Understanding the role of the mentor in developing research competency among undergraduate researchers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 25, n. 4, p. 455–465, 8 ago. 2017.

DEL RÍO, M. L.; DÍAZ-VÁZQUEZ, R.; MASIDE, J. M. Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, v. 19, n. 2, p. 159–172, 1 jul. 2018.

DEROUNIAN, J. Shall we dance? the importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, 2011.

DIEZ, C.; ARKENAU, C.; MEYER-WENTRUP, F. Why German medical students abandon dissertations. *Education for Health*, v. 13, n. 1, p. 97–100, 2000.

DONALDSON, P. *et al.* Insider Information: Advisors' Perspectives on the Effectiveness of Enhanced Advising Programs for Community College Students. *NACADA Journal*, v. 40, n. 2, p. 35–48, 2020.

DRAKE, T. *et al.* Medical research and audit skills training for undergraduates: An international analysis and student-focused needs assessment. *Postgraduate Medical Journal*, v. 94, n. 1107, p. 37–42, 2018.

FERNANDES, R. S. Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica. p. 1–208, 2013.

FRASER, R.; MATHEWS, A. An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. *Australian Universities' Review*, v. 1, p. 5–7, 1999.

GIL, A. C. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL. 6a edição ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANT, J.; SCHOFIELD, M. M. J. M.; CRAWFORD, S. Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of counseling psychology*, v. 59, n. 4, p. 528–541, out. 2012.

GUEDES, H. T. V.; GUEDES, J. C. Avaliação, pelos estudantes, da atividade “Trabalho de Conclusão de Curso” como integralização do eixo curricular de iniciação à pesquisa científica em um curso de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 2, p. 162–171, 2012.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na Sociologia. 12a edição ed. Petrópolis; RJ: EDITORA VOZES, 2010.

HALSE, C. “Becoming a supervisor”: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, v. 36, n. 5, p. 557–570, 2011.

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

HARRISON, S.; GRANT, C. Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, v. 20, n. 5, p. 556–566, 4 jul. 2015.

HARSHA-KUMAR, H. *et al.* Perception, practices towards research and predictors of research career among UG medical students from coastal South India: A cross-sectional study. *Indian Journal of Community Medicine*, v. 34, n. 4, p. 306, 2009.

HASSAN, A.; AHMAD, A. R.; ABIDDIN, N. Z. Research Student Supervision: An Approach to Good Supervisory Practice. *The Open Education Journal*, v. 2, n. 1, p. 11–16, 2009.

HEYNS, T. *et al.* Twelve tips for supervisors to move towards person-centered research supervision in health care sciences. *Medical Teacher*, 2019.

HOULDEN R.L., RAJA J.B., COLLIER C.P., CLARK A.F., W. J. Medical students' perceptions of an undergraduate research elective. *Medical teacher*, v. 26(7), n. January, p. 659–661, 2004.

HOWELLS, K. *et al.* The role of gratitude in enhancing the relationship between doctoral research students and their supervisors. *Teaching in Higher Education*, v. 22, n. 6, p. 621–638, 2017.

HUET, I.; CASANOVA, D. Exploring the professional development of online and distance doctoral supervisors. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 00, n. 00, p. 1–11, 2020.

IMAFUKU, R. *et al.* How do students' perceptions of research and approaches to learning change in undergraduate research? *International journal of medical education*, v. 6, p. 47–55, 2015.

ISMAIL, A.; ABIDDIN, N. Z.; HASSAN, A. Improving the Development of Postgraduates' Research and Supervision. *International Education Studies*, v. 4, n. 1, 2011.

IVES, G.; ROWLEY, G. Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, v. 30, n. 5, p. 535–555, 2005.

JAFREE, D. J.; WHITEHURST, K.; RAJMOHAN, S. How to approach supervisors for research opportunities. *Annals of medicine and Surgery*, v. 10, p. 110–112, 2016.

JAMES, R.; BALDWIN, G. Eleven practices of effective postgraduate supervisors. Centre for the Study of Higher Education and The School of Graduate Studies, p. 45p., 2012.

JOHNSON, W. B. The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, v. 33, n. 1, p. 88–96, 2002.

JOHNSON, W. B. *et al.* Undergraduate research mentoring: Obstacles and opportunities. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 23, n. 5, p. 441–453, 1 jan. 2015.

KATIKIREDDI, S. V.; REILLY, J. Characteristics of good supervision: A multi-perspective qualitative exploration of the Masters in Public Health dissertation. *Journal of Public Health (United Kingdom)*, v. 39, n. 3, p. 625–632, set. 2017.

KILEY, M. Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, v. 36, n. 5, p. 585–599, 2011.

KUHNIGK, O. *et al.* Criteria for the successful completion of medical dissertations - A multicenter study. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 2010.

KUMAR, S.; JOHNSON, M. Mentoring doctoral students online: mentor strategies and challenges. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 25, n. 2, p. 202–222, 2017.

LAILAW, A. *et al.* Developing research skills in medical students: AMEE Guide No. 69 Medical Teacher, set. 2012.

LARSON, J. *et al.* What is Academic Advising? An Application of Analytic Induction. NACADA Journal, v. 38, n. 2, p. 81–93, 2018.

LEE, A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. Studies in Higher Education, v. 33, n. 3, p. 267–281, jun. 2008.

LEE, A. Supervisor development : working from the top down , the inside out and the bottom up. n. December, 2016.

LEE, A. M. Developing effective supervisors: Concepts of research. South African Journal of Higher Education, v. 21, n. 4, p. 680–693, 2011.

LEE, A.; MURRAY, R. Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. Innovations in Education and Teaching International, v. 52, n. 5, p. 558–570, 3 set. 2015.

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

LIGHT, R. W. Research: Why and how to write a paper? Revista Clinica Espanola, v. 215, n. 7, p. 401–404, 1 out. 2015.

LINK, A. N.; SWANN, C. A.; BOZEMAN, B. A time allocation study of university faculty. Economics of Education Review, v. 27, n. 4, p. 363–374, 2008.

LINN, M. C. *et al.* Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. Science, v. 347, n. 6222, 6 fev. 2015.

LOPATTO, D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. CBE life sciences education, v. 6, n. 4, p. 297–306, 2007.

LOXLEY, A.; KEARNS, M. Finding a purpose for the doctorate? A view from the supervisors. Studies in Higher Education, v. 43, n. 5, p. 826–840, 4 maio 2018.

- LUNSFORD, L. Mentors, tormentors, and no mentors: mentoring scientists. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, v. 3, n. 1, p. 4–17, 2014.
- MÄÄTTÄ, K. A Good Supervisor–Ten Facts of Caring Supervision. *International Education Studies*, v. 8, n. 9, p. 185–193, 2015.
- MAOR, D.; CURRIE, J. K. The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 1–15, 1 dez. 2017.
- MAXWELL, T. W.; SMYTH, R. Research supervision: The research management matrix. *Higher Education*, v. 59, n. 4, p. 407–422, 2010.
- MAYTA-TRISTÁN, P. *et al.* [Latin American medical students' appraisal on university scientific research training]. *Revista médica de Chile*, v. 141, n. 6, p. 716–22, 2013.
- MCCULLOCH, A. *et al.* Excellence in doctoral supervision: an examination of authoritative sources across four countries in search of performance higher than competence. *Quality in Higher Education*, v. 22, n. 1, p. 64–77, 2 jan. 2016.
- MCCULLOCH, A.; LOESER, C. Does research degree supervisor training work? The impact of a professional development induction workshop on supervision practice. *Higher Education Research and Development*, v. 35, n. 5, p. 968–982, 2016.
- MCMICHAEL, M. J.; MCKEE, M. Research supervision: An important site of teaching. *Journal of Teaching in Social Work*, v. 28, n. 1–2, p. 53–70, 2008.
- 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*, v. 5, p. 242, 1 out. 2015.
- MHUNPIEW, N. Supervisor's roles for successful thesis and dissertation. *US-China Education Review A*, v. 3, n. 2, p. 119–122, 2013.
- MILGATE, M. The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research Doctoral Theses and Dissertations. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, v. 14, n. 1, p. 93–94, 22 jun. 2010.

MINA, S. *et al.* Perceived influential factors toward participation in undergraduate research activities among medical students at Alfaisal University - College of Medicine: A Saudi Arabian perspective. *Medical Teacher*, v. 38, n. December, p. S31–S36, 25 mar. 2016.

MINAYO; M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10a edição ed. Sao Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. O Desafio do Conhecimento - Pesquisa. *Cad. Saúde Públi*, 1992.

NAIDOO, J. R.; MTHEMBU, S. An exploration of the experiences and practices of nurse academics regarding postgraduate research supervision at a South African university. *African Journal of Health Professions Education*, v. 7, n. 2, p. 216, 2015.

OLIVEIRA, N. A.; ALVES, L. A. Ensino Médico, SUS e Início da Profissão: como se Sente Quem Está se Formando? *Medical Education, the Unified Health System, and the Early Profession: What do Graduating Students Feel ? REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA*, v. 35, n. 1, p. 26–36, 2011.

PEARSON, S. *et al.* Research: Why aren't more medical students doing it? *Australasian Medical Journal*, v. 10, n. 12, 2017.

PRUSKIL, S. *et al.* Medical students' attitudes towards science and involvement in research activities: a comparative study with students from a reformed and a traditional curriculum. *Medical teacher*, v. 31, n. 6, p. e254-9, jun. 2009.

PYHÄLTÖ, K.; VEKKAILA, J.; KESKINEN, J. Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 52, n. 1, p. 4–16, 2015.

RAZALI, R.; HAWA, E.; DIXON, H. How are undergraduate students supervised? Perceptions of students and supervisors in a Malaysian university. *Issues in Educational Research*, v. 30, n. 4, p. 1484–1501, 2020.

REGUANT, M.; MARTÍNEZ-OLMO, F.; CONTRERAS-HIGUERA, W. Supervisors' perceptions of research competencies in the final-year project. *Educational Research*, v. 60, n. 1, p. 113–129, 2 jan. 2018.

RESENDE, J. *et al.* Importância da Iniciação Científica e Projetos de Extensão para Graduação em Medicina. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 17, n. 1, p. 11–18, 31 maio 2013.

SAYEDALAMIN, Z. *et al.* Undergraduate medical research in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries: A descriptive study of the students' perspective. *BMC Research Notes*. Anais...BioMed Central Ltd., 8 maio 2018

SIDDIQUI, Z. S. *et al.* Twelve tips for supervising research students. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, v. 34, n. 1, p. 1–11, 1 jan. 2012.

SIDDIQUI, Z. S.; JONAS-DWYER, D. R. D. Twelve tips for supervising research students. *Medical Teacher*, v. 34, n. 7, p. 530–533, 2012.

SIDHU, G. K. *et al.* Postgraduate Supervision: Comparing Student Perspectives from Malaysia and the United Kingdom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 123, p. 151–159, 2014.

SIEMENS, D. R. *et al.* A survey on the attitudes towards research in medical school. *BMC Medical Education*, v. 10, n. 4, p. 1–7, 2010.

SISKIND, D. *et al.* How to survive in research: advice for the novice investigator. *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, v. 23, n. 1, p. 22–24, fev. 2015.

SOARES, R. D. S. A construção social da realidade. *Revista do Direito Público*, v. 12, n. 2, p. 316, 2017.

STONE, C. *et al.* Contemporary global perspectives of medical students on research during undergraduate medical education: a systematic literature review. *Medical Education Online*, v. 23, n. 1, p. 1537430, 1 jan. 2018.

- SULLIVAN, G. M.; SARGEANT, J. Qualities of Qualitative Research: Part I. *Journal of Graduate Medical Education*, v. 3, n. 4, p. 449–452, 2011.
- TAN, Y. S. *et al.* A framework for mentoring of medical students: thematic analysis of mentoring programmes between 2000 and 2015. *Advances in Health Sciences Education*, v. 23, n. 4, p. 671–697, 1 out. 2018.
- TAQUETTE, S. R. e Stella. *Investigação Qualitativa em Saúde*, v. 2, p. 524–533, 2016.
- TAYLOR, S.; MCCULLOCH, A. Mapping the landscape of awards for research supervision: A comparison of Australia and the UK\*. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 54, n. 6, p. 601–614, 2017.
- TENÓRIO, M. P.; BERALDI, G. Iniciação científica no Brasil e nos cursos de medicina. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 56, n. 4, p. 390–393, 6 set. 2010.
- THOMPSON, D. R. *et al.* Improving research supervision in nursing. *Nurse Education Today*, 2005.
- TODD, M. J.; SMITH, K.; BANNISTER, P. Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 161–173, abr. 2006.
- TOWNSEND, B. K. & ROSSER, V. J. Workload issues and measures of faculty productivity. *Thought & Action*, v. 23, p. 7–19, 2007.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Qualitative and quantitative methods in health: definitions, differences and research subjects*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <[www.fsp.usp.br/rsp](http://www.fsp.usp.br/rsp)>. 2005.
- TURNER, G. Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 52, n. 1, p. 86–98, 2015.
- VAN ROOIJ, E.; FOKKENS-BRUIJNSMA, M.; JANSEN, E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, v. 43, n. 1, p. 48–67, 2021.

VAN SCHALKWYK, S. C. *et al.* The supervisor's toolkit: A framework for doctoral supervision in health professions education: AMEE Guide No. 104. *Medical Teacher*, v. 38, n. 5, p. 429–442, 3 maio 2016.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos = Academic dialogue between orientators and students. *Educação*, v. 33, n. 03, p. 222–226, 2010.

VILKINAS, T. An exploratory study of the supervision of Ph.D./research students' theses. *Innovative Higher Education*, v. 32, n. 5, p. 297–311, 2008.

WHITELOCK, D.; FAULKNER, D.; MIELL, D. Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity*, v. 3, n. 2, p. 143–153, 2008.

WICHMANN-HANSEN, G. *et al.* Successful PhD supervision: A two-way process. In: *The Researching, Teaching, and Learning Triangle*. [s.l: s.n.]. 2012.

WISKER, G. Developing doctoral authors: engaging with theoretical perspectives through the literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 52, n. 1, 2015.

WISKER, G. Frameworks and freedoms: Supervising research learning and the undergraduate dissertation. v. 15, n. 4, 2018.

WOLFF, L. D. G.; WOLF, L. D. G. O PAPEL DO PROFESSOR NA ORIENTAÇÃO DE TRABALHO CIENTÍFICO. *Cogitare Enferm* 2007 Out/Dez; 12(4):413-5, v. 12, n. 4, 21 ago. 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. porto alegre: SAGE Publications Inc., 2001.

YOUSEFI, A.; BAZRAFKAN, L.; YAMANI, N. A qualitative inquiry into the challenges and complexities of research supervision: viewpoints of postgraduate students and faculty members. *Journal of advances in medical education & professionalism*, v. 3, n. 3, p. 91–8, 2015.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “SER ORIENTADOR(A): DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL ÀS PRÁTICAS”, cujo objetivo é Conhecer os significados de ser orientador, bem como o processo de formação, práticas e necessidades de orientadore(a)s de pesquisa científica, que atuam na educação médica. Sua justificativa é construir conhecimentos que permitam maior compreensão sobre significados, caminhos, práticas e necessidades dos orientadore(a)s, visando fornecer subsídios para a prática de outros orientadore(a)s, para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem nesta área.

Sua participação no estudo será por meio de entrevista pessoal ou virtual, dependendo do acesso do pesquisador ao local em que você está, para conhecer melhor os seus significados de ser orientador, caminhos que você percorreu para adquirir a competência para orientar pesquisa, estratégias que você utiliza para orientar e suas necessidade como orientador de pesquisa. A entrevistas serão gravadas, transcritas e enviadas de volta a você para que você avalie, revise e sugira alterações, se considerar necessário.

A pesquisa pode trazer benefícios, tais como a aprendizagem de outros orientadore(a)s por meio do conhecimento sobre o que os orientadore(a)s fazer, propiciando a melhora qualidade das orientações, e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem nesta área.

Por outro lado, o processo de entrevista pode gerar riscos como ansiedade e estresse emocional relacionado à lembrança de experiências negativas no processo de orientação ou do próprio processo de ser entrevistado. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: a entrevista informal é um tipo particular de entrevista, consiste numa troca verbal que propõe discussões estruturadas sobre um tema e que clarificam as observações realizadas. Nessas entrevistas, o supervisor expõe mais livremente suas ideias. Caso haja algum destes riscos, comprovadamente

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

associados ao processo como participante na pesquisa, você receberá assistência integral para sua superação, de forma gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

É garantido o anonimato a todos os participantes será garantido o anonimato sendo eles identificados pelas iniciais ou apelidos que escolherem, bem como confidencialidade. Sua privacidade será respeitada, ou seja, qualquer elemento que possa de alguma forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Você também pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem que isso cause nenhum prejuízo. Para retirar seu consentimento, basta entrar em contato com os pesquisadores, que isso será feito imediatamente. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Gustavo Kurachi, professor de cirurgia da FAG, e Dra. Suely Grosseman, Professora do Departamento de Pediatria e do Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade Federal de Santa Catarina e também do Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe Graduação: Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Residência Médica: Pediatria pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialização: Programa de Desenvolvimento docente para Educadores Médicos do Instituto Regional de Educação Médica FAIMER Brasil, Especialização: Educação para as Profissões de Saúde pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado: Mother and Child Health pela University of London, Doutorado: Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-Doutorado: Habilidades de Comunicação pela Drexel University College of Medicine, Filadélfia, Estados Unidos da América . O contato pode ser feito pelo telefone 45 21017700. Se tiver dúvidas referentes ao projeto de pesquisa, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética pelo telefone 41- 3310-1512.

É também assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação na pesquisa.

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação.

Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, ele será devidamente indenizado nas formas da lei.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades Pequeno Príncipe e obteve aprovação sob o número parecer 3.853.779, CAAE 27604719.3.0000.5580

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado, se compreendeu a natureza e o objetivo do referido neste estudo e se deseja participar do mesmo, pode, por favor, manifestar seu consentimento?

Sim, li e me foi esclarecido todo o conteúdo do termo acima. Além disso, estou recebendo uma cópia deste termo, assinado pelo pesquisador.

---

Nome e RG do participante:

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação



## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gustavo Kurachi

Curitiba, XXXX de XXXXX de 20XX

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

#### Questões sociodemográficas

Sexo, idade, área da saúde em que se formou e área em que atua, instituição em que atua, tempo de formação, atuação como professor na graduação, pós-graduação ou ambas, número de orientações na graduação e pós-graduação

Antes de começarmos a entrevista, gostaria de saber alguns detalhes sobre você.

1. Apelido (escolhido pelo participante):
2. Sexo:  Masculino       feminino
3. Qual é a sua área de formação na saúde? \_\_\_\_\_
4. Em que ano você se formou? \_\_\_\_\_
4. Em que áreas da saúde você atua como professor? \_\_\_\_\_
5. Em que instituições de ensino você atua? \_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo você orienta projetos de pesquisa?  
\_\_\_\_\_
7. Você orienta projetos de pesquisa na graduação?  Não  Sim
8. Você orienta projetos de pesquisa na pós-graduação?  Não  Sim: se sim -  mestrado  doutorado
9. Quantas orientações de projetos de pesquisa você já realizou?  menos que 5     5 a 10     11 a 15     16 – 21     22 a 30     mais de 30
10. Para finalizar esta parte inicial, qual é o número aproximado de artigos que você publicou nos últimos três anos? \_\_\_\_\_

#### Questões norteadoras

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde

O que significa, para você, ser orientador?

Por favor, conte sua história sobre como você aprendeu a orientar.

Que estratégias você utiliza para orientar? (aprofundar com perguntas sobre como programa os encontros, o que conversa e ensina nestes encontros; o que pede para o orientando fazer; como supervisiona o andamento do projeto; como atua na revisão dos relatórios, e como atua quando o orientando não está comprometido ou não está cumprindo os prazos)

Quais são as suas necessidades em relação a seu papel de orientador?