



Supervisão de Estudos Pós-Graduados: As necessidades dos estudantes

Madalena Melo
mmm@uevora.pt
Departamento de Psicologia
Universidade de Évora
Apartado 94
7002-554 Évora
Portugal

Supervisão de Estudos Pós-graduados: As Necessidades dos Estudantes

Madalena Melo
Universidade de Évora — Portugal
(mmm@uevora.pt)

Enquadramento teórico

Os estudos pós-graduados são, geralmente, vivenciados de forma intensa. O grande investimento intelectual e pessoal exigido pelos trabalhos (e o isolamento em que geralmente decorrem), aliado ao facto da independência e das competências intelectuais serem enfatizadas em detrimento das relações interpessoais, pode fazer com que o processo seja vivenciado de forma problemática, com uma intensificação das emoções, sentimentos de insegurança e, mesmo, sentimentos contraditórios relativamente ao próprio finalizar do processo (Salmon, 1992; Sternberg, 1981; Washington, Goddard & Newman, 1990; Zuber-Skerritt, 1987). Os problemas sentidos durante o processo de estudos de pós-graduação (quer problemas pessoais, quer problemas relacionados com a própria investigação e redacção da tese) podem, assim, condicionar o progresso dos trabalhos e configurar-se como obstáculos ao desenvolvimento da pessoa.

É neste contexto que a questão da orientação desempenha uma importância vital. O orientador, para além de ajudar ao desenvolvimento da carreira profissional do estudante de pós-graduação (Johnston, 1995; Shannon, 1995), acompanha e monitoriza os trabalhos, avalia os progressos e promove a sua progressiva autonomia (Brockbank & McGill, 1998). Mas o orientador pode ir além deste acompanhamento académico: o apoio pessoal prestado ao estudante, a construção de uma relação baseada na confiança mútua, o conhecimento da situação de vida de que o projecto de investigação é parte, podem ser factores determinantes para ajudar a minorar os problemas sentidos e para fazer com que o processo seja verdadeiramente um processo transformativo, de desenvolvimento e de aprendizagem (Evans, 1995; Salmon, 1992).

Desta forma, a educação pós-graduada pode ser, mesmo, considerada como *“a largely one-to-one, intense, highly privatised relationship between a student and a supervisor”* (Green & Lee, 1995, p. 41). De facto, a relação entre estudante e supervisor nos estudos pós-graduados, particularmente durante as fases de investigação e redacção da tese, tem uma importância crucial no processo, podendo-se, mesmo, afirmar que a *“quality of postgraduate research in universities depends largely on the quality management of supervision of graduate degree programmes and theses”* (Zuber-Skerritt, 1994, p. 77).

A orientação desempenha um papel fulcral na experiência de pós-graduação, influenciando quer a qualidade das teses produzidas, quer o tempo necessário para completar o processo (Conrad e Millar, 1992; Kerlin, 1995a; Whittle, 1994). Mas o papel do orientador é também vital no apoio que pode prestar, quer emocionalmente, quer para ajudar a transformar as eventuais “crises” em transições desenvolvimentais (Campos, 1993), potenciadoras de mudanças positivas na pessoa.

Com efeito, o orientador é mais do que um supervisor científico dos trabalhos de doutoramento: os seus interesses, as suas perspectivas científicas e metodológicas, a sua visão do mundo e do conhecimento vão modelar, desde o princípio, a profundidade, as perspectivas teóricas, a metodologia e a direcção de todo o trabalho do estudante (Leder, 1995). Por outro lado, dada a duração e intensidade dos processos de pós-graduação, o orientador tende a transformar-se, ao longo do tempo, em mais do que um guia que, pelo seu conhecimento científico, ajuda o estudante a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo no caminho; frequentemente, a relação de orientação ultrapassa os limites de uma relação hierárquica estudante-professor, para se tornar uma relação de colaboração académica e profissional, na qual, gradualmente, o estudante se vai tornando cada vez menos dependente e mais autónomo (McAleese, 1985).

Considerando este papel central desempenhado pelo supervisor, numerosas investigações realçam a importância e relevância da relação de orientação nas vivências e experiências dos estudantes de pós-graduação.

Por exemplo, Katz e Hartnett (1976) afirmam ser a relação estudante – professor o aspecto mais importante da qualidade da experiência de pós-graduação, dizendo que a manutenção do estudante num estatuto de dependência poderá inibir o desenvolvimento da sua autonomia, maturidade e objectividade e que a abolição do estatuto de subordinado beneficiaria ambas as partes. Os estudantes inquiridos no seu estudo manifestavam alguma insatisfação com a relação estabelecida, nomeadamente pelo pouco *feedback* recebido e pela quase ausência de oportunidades para trabalhar com os professores, sentindo uma grande distância psicológica que funcionava como barreira ao estabelecimento de interacções baseadas na cooperação, abertura e confiança mútuas (Hartnett, 1976).

Sternberg (1981), embora afirme que não existe um orientador “ideal” e que a questão fulcral é a sua presença durante o processo, enumera algumas qualidades que deve ter um “bom” supervisor: 1. interesse (pelo menos moderado) no tema; 2. capacidade para ler os materiais apresentados pelo estudante num espaço de tempo razoável após a sua entrega; 3. capacidade para ler criticamente esses materiais, fazendo comentários e dando sugestões; 4. acessibilidade; 5. capacidade de se conhecer a si próprio, tomando e mantendo uma decisão (e não alguém que está sempre a mudar de ideias quanto às direcções que a tese deve tomar); 6. capacidade para levar as coisas a sério e ver o

projecto e a dissertação como um contrato; 7. detentor de prestígio no seio da comunidade académica.

Da mesma forma, Brockbank e McGill (1998) listam alguns dos papéis que, em sua opinião, o orientador deve desempenhar para efectuar uma boa supervisão académica: 1. *facilitador*, permitindo o processo de desenvolver ideias; 2. *professor*, ensinando competências de estudo e métodos de investigação e facilitando o material necessário para o trabalho; 3. *avaliador*, dando *feedback* crítico e construtivo; 4. *conselheiro*, usando competências de consulta, escutando e dando apoio emocional; 5. *colega*, partilhando um mesmo interesse no tema que está a ser estudado; 6. *consultor*, dando sugestões e propondo fontes bibliográficas. De acordo com estes autores, estes papéis corresponderiam às diferentes tarefas da supervisão — 1. *Ensino e aprendizagem*: os orientadores deverão ter as competências necessárias para desenvolver uma relação de aprendizagem, não centrada na transmissão de conhecimentos, mas antes na promoção da aprendizagem reflexiva (para o que deverão ter competências de diálogo reflexivo). 2. *Avaliação*: o *feedback* é algo de absolutamente necessário aos estudantes de doutoramento, pelo que os orientadores deverão responder aos trabalhos dos estudantes atempadamente e de forma crítica e empática. 3. *Monitorização*: o acompanhamento dos trabalhos não se deverá limitar a cuidados com o cumprimento de prazos e completar das tarefas; outros aspectos mais profundos, relacionados com assuntos profissionais e éticos (análise das concepções de investigação, modelos subjacentes à investigação desenvolvida,...) deverão ser também objecto de análise. 4. *Administração, estruturação e organização*: o supervisor deve servir de modelo ao estudante, não apenas na forma como organiza e estrutura as questões administrativas, mas também estabelecendo contratos claros, com regras bem definidas. 5. *Consultadoria*: o orientador deve conhecer não apenas os sistemas em que o estudante está a trabalhar (a instituição, a equipa de investigação,...), mas também os seus sistemas sociais de suporte (família, amigos,...); só esse conhecimento permitirá o respeito necessário pelo trabalho que está a ser desenvolvido e possibilitará que o estudante se sinta confiante na investigação que está a levar a cabo. 6. *Relação*: o orientador deverá proporcionar aos estudantes contactos frequentes, que promovam uma crescente autonomia do estudante. 7. *Usar competências de consulta*: mesmo não tendo treino específico, o orientador poderá utilizar algumas competências de consulta no seu papel de facilitador – escuta, observação, empatia, retro-reflexão,...

Também Phillips e Pugh (1994) afirmam ser a escolha do orientador uma decisão fundamental para o estudante, condicionadora de todo o trabalho futuro. Centrando-se na questões das expectativas de orientadores e de estudantes relativamente à relação de orientação, estes autores listam um conjunto de comportamentos/sentimentos que cada um dos intervenientes na relação espera da outra parte. Assim, os estudantes, independentemente da sua área científica, esperam, fundamentalmente, ser orientados (embora muitos estudantes sintam que têm pouca orientação e poucas reuniões) e que os seus orientadores: 1. leiam os seus trabalhos e os analisem criticamente; 2. estejam disponíveis quando necessário; 3. sejam amáveis, abertos e compreensíveis, possibilitando o estabelecimento de uma relação informal; 4. façam críticas construtivas (e não destrutivas) aos trabalhos apresentados, dando, assim, relevo à *forma* como a informação é transmitida, permitindo manter a confiança em si mesmos e no trabalho; 5. tenham bons conhecimentos científicos na sua área; 6. estruturam a supervisão, por forma a facilitar a troca de ideias; 7. se interessem pelas suas investigações e os apoiem na busca de novas informações; 8. estejam empenhados no seu sucesso, ajudando-os a

apresentar um bom trabalho final. Por sua vez, os supervisores também teriam um conjunto de expectativas, comuns às diferentes áreas científicas, relativamente aos seus estudantes de doutoramento: 1. que sejam independentes; 2. que produzam trabalhos escritos de forma cuidada e desenvolvida; 3. que tenham reuniões regulares com os orientadores; 4. que sejam honestos ao falarem da sua evolução; 5. que sigam os conselhos dos orientadores; 6. que se sintam entusiasmados com o trabalho e sejam capazes de os surpreender, com contributos e informações inovadoras.

No entanto, estas expectativas recíprocas poderão ser contrariadas por diferentes concepções da orientação, originando muitas vezes quebras de comunicação entre supervisores e estudantes. Assim, de acordo com estes autores, existiriam, fundamentalmente, dois modelos da relação de trabalho: 1. a orientação implica uma monitorização dos trabalhos muito frequente, com *feedbacks* constantes; 2. a orientação deve respeitar o ritmo de trabalho do estudante, dando-lhe tempo para pensar e liberdade para errar, pelo que o apoio do orientador deve ser feito de forma mais esporádica. Quando não há concordância entre os modelos do estudante e do orientador poderão surgir problemas na relação, derivados, em grande parte, de mal-entendidos quanto aos papéis e obrigações de cada um e quanto às suas expectativas e necessidades.

Para evitar ou minorar esses problemas, Phillips e Pugh (1994) recomendam que os orientadores ajustem as suas formas de supervisão às necessidades específicas de cada estudante — uns necessitariam de um acompanhamento mais próximo, com monitorização de tarefas a curto prazo e outros apenas desejariam uma orientação mais global — estruturando uma progressiva autonomização do estudante. Nesse sentido, propõem um modelo para um “processo de autonomização estruturada” (*structured weaning process*), com três fases na orientação dos estudantes de doutoramento, no sentido da sua progressiva autonomia: 1. *direccionamento inicial*: estabelecimento de objectivos a curto prazo, definição do trabalho a realizar e *feedback* pormenorizado; 2. *preparação intermédia*, menos directiva e envolvendo mais o apoio: discutir os trabalhos, calendarizar os trabalhos futuros, incentivar o estudante a fazer a análise crítica dos trabalhos; 3. *afastamento final*: troca de ideias, passando a ser o estudante a decidir quais os trabalhos a realizar e respectivos prazos e a analisar criticamente as avaliações do orientador. Este modelo de orientação permitiria acompanhar as diferentes fases do processo de doutoramento, podendo o supervisor contribuir para a redução progressiva da incerteza e para a gradual autonomia do estudante, evitando, ao mesmo tempo, quebras de comunicação entre ambos.

Também Brockbank e McGill (1998) referem as diferentes expectativas entre estudantes e supervisores relativamente à relação de orientação. De acordo com estes autores, enquanto que os orientadores tendem a centrar-se na transmissão de conhecimentos, com poucas sugestões de diálogo e reservas quanto ao estabelecimento de uma relação mais próxima, os estudantes esperam que o orientador mostre interesse e entusiasmo pela investigação em curso, estabelecendo uma relação emocionalmente próxima, com preocupação pelo bem-estar dos estudantes e ajuda em assuntos pessoais. A questão das diferentes expectativas e perspectivas de estudantes e orientadores é também analisada no estudo de McFarland e Caplow (1995): os professores referiram ter poucos contactos regulares formais com os seus estudantes (tendendo a recorrer a meios mais informais), não verificar regularmente o andamento dos trabalhos nem calendarizar a sua entrega; em sua opinião, a responsabilidade de gerir os trabalhos seria dos candidatos, já que a persistência e perseverança deveriam algo de inerente aos estudantes de doutoramento.

Os professores inquiridos referiram ainda que algumas características dos estudantes poderiam dificultar ou impossibilitar a interacção e o investimento interpessoal: pouca assertividade, perfeccionismo, timidez excessiva ou, em contrapartida, arrogância; por outro lado, consideravam que os estudantes tinham uma excessiva dependência do(s) orientador(es), devido à necessidade constante de aprovação das ideias e trabalhos. Em contrapartida, desejariam que os seus estudantes de doutoramento fossem inteligentes, inovadores, com conhecimentos aprofundados da sua área de estudos, completamente empenhados no trabalho e auto-motivados para persistir nos estudos. A falta de tempo para as suas próprias investigações era considerada pela maioria dos professores como o principal óbice às actividades de orientação, mas, por outro lado, a qualidade dos estudantes era apreciada já que dela dependia muita da sua reputação no departamento e na disciplina. Por outro lado, as perspectivas e expectativas dos estudantes tendiam a ser diferentes das dos orientadores (ou, até, contraditórias): os estudantes sentiam necessidade de maior estruturação da orientação, desejavam mais apoio e *feedback* que ajudassem a manter a motivação e consideravam que os supervisores deveriam tomar a iniciativa de calendarizar os trabalhos e agendar reuniões com relativa frequência, assim como explicitar, logo no início dos programas, as suas expectativas relativamente ao trabalho. Também Maor e Fraser (1995) referem a existência de diferentes expectativas relativamente ao papel da orientação: os estudantes desejariam uma maior autonomia no seu trabalho, enquanto que os supervisores pensavam que deveriam ter um maior controle sobre o trabalho desenvolvido.

Os resultados das investigações apresentadas mostram a importância das competências e qualidades científicas do orientador na relação que estabelece com o estudante e no desenrolar dos trabalhos, bem como da sua capacidade para se tornar um modelo. Com efeito, o apoio do supervisor é necessário em praticamente todas as fases do processo de doutoramento, da delimitação do tema a estudar à disseminação do trabalho efectuado, passando pelo desenho da investigação, pela recolha dos dados e pela redacção da tese. E, independentemente da área científica, do tema ou da metodologia utilizada, existe consenso, quer entre estudantes e professores, quer no seio das autoridades académicas, quanto à importância deste papel dos orientadores (Leder, 1995; Moses, 1994; Yeatmen, 1995), já que o resultado final (a tese de doutoramento) "*reflects the capabilities of the author [...] also reflects on the work of the adviser*" (Isaac, Quinlan & Walker, 1992, p. 242).

Mas, para além da vertente "profissional" da relação de orientação, que se prende directamente com as competências de investigação dos orientadores e com o apoio científico que podem dar ao desenvolvimento dos trabalhos, a relação de orientação tem uma outra dimensão, frequentemente referida pelos estudantes como de vital importância para a satisfação com o processo. Com efeito, a relação de orientação tem também uma dimensão afectiva que contribui de forma decisiva para o desenrolar do processo — é uma relação interpessoal, que no início tem um poder institucional e uma autoridade intelectual, mas que se vai tornando cada vez mais simétrica, em que o orientador é mais mentor que mestre (Shannon, 1995).

Neste contexto, algumas investigações referem a necessidade dos estudantes terem maior apoio de ordem pessoal por parte dos respectivos orientadores. Não esquecendo embora a vertente "profissional" da relação, a dimensão afectiva não pode ser negligenciada, dada a intensa carga emocional com que é vivenciado o processo. Se se considerar, como Smith (1989), que os supervisores têm uma *responsabilidade pessoal* pelos seus estudantes, então o seu papel de suporte emocional ganha relevo especial no

seio da relação de orientação. De acordo com Salmon (1992), o carácter de “autoria” do processo de pós-graduação significa que o trabalho é *pessoal* e que o projecto de investigação tem um carácter criativo e uma dimensão individual e social, fundada na experiência de vida da pessoa, nos seus valores e interesses. Esta visão da investigação implica também papéis e responsabilidades diferentes para o orientador — a sua principal qualidade será poder fornecer *apoio pessoal*, neste processo criativo e transformativo da pessoa.

De acordo com esta concepção, o orientador não deve evitar um envolvimento pessoal com o estudante, mas, antes, trabalhar em estreita colaboração com ele, desenvolvendo formas de comunicação muito próximas. A função da supervisão vai para além do conhecimento que pode ser proporcionado, sendo o orientador o especialista, o mestre, que ensina o aprendiz; a sua principal preocupação deve ser a relação que é estabelecida, numa base de empatia e confiança mútuas. Esta relação pessoal implica o conhecimento do estudante como pessoa e da situação de vida de que o projecto de doutoramento é parte, pelo que a supervisão não pressupõe “deixar de fora” assuntos não académicos. O reconhecimento da autonomia dos estudantes e do significado pessoal das investigações que pretendem desenvolver implica, pois, conhecimento e sensibilidade aos seus contextos de vida (Evans, 1995).

Ao longo do processo os estudantes vão-se tornando especialistas e os seus próprios críticos independentes, sendo o seu compromisso com o projecto que lhes dá poder motivacional (Salmon, 1992); o papel do orientador terá, então, a ver com a sua responsabilidade e interesse nesse compromisso, numa relação de respeito mútuo e numa “*dynamic bilateral interaction between colleagues*” (Shannon, 1995, p. 13).

Estudo Empírico

Objectivos e Procedimentos

O estudo agora apresentado enquadra-se no âmbito de uma investigação levada a cabo com estudantes de doutoramento portugueses, visando um melhor conhecimento do processo de doutoramento, tal como experienciado pelos próprios estudantes. Para o efeito, foi construído um questionário (*Questionário de Estudo do Processo de Doutoramento*) que, entre outros aspectos, procurava analisar a forma como o relacionamento com o orientador era vivenciado, quer no domínio da relação profissional e académica, quer no domínio do relacionamento pessoal e da interacção estabelecida. A escala referente ao *Relacionamento com o Orientador* era uma escala de tipo *Lickert* (com cinco opções de resposta, de totalmente em desacordo a totalmente de acordo), constituída por 25 afirmações referentes a vários aspectos do relacionamento.

Amostra

Foram inquiridos todos os assistentes de universidades públicas portuguesas que se encontravam em processo de doutoramento, num total de 1856 pessoas (1050 do sexo masculino e 806 do sexo feminino). Foram recebidos 689 questionários preenchidos, correspondentes a uma taxa de resposta de 37,1%.

A maioria dos respondentes era do sexo masculino (369 homens e 318 mulheres), mas a diferença entre os sexos não era estatisticamente significativa ($\chi^2 = 3,786$; 1 gl; $p > 0,05$). A idade variava entre os 25 e os 69 anos, com uma idade média de 37,1 anos e um desvio-padrão (dp) de 5,6 anos; a maioria (69,7%) tinha entre 30 e 39 anos, 23,5% tinha entre 40 e 49 anos e apenas 4% apresentava uma idade inferior a 30 anos. A maioria dos respondentes (65,7%) leccionava no ensino superior há mais de 6 e há menos de 12,5 anos e 15,5% tinha um tempo de docência entre 3 e 6 anos. Os respondentes distribuíam-se pelas diferentes áreas científicas, como se pode verificar pela análise do Quadro 1.

Quadro 1 — Área científica do doutoramento

Área científica do doutoramento	Frequência	%	% válida	% acumulada
Humanidades	120	17,4	17,5	17,5
Ciências Sociais	217	31,5	31,7	49,3
Ciências da Saúde	33	4,8	4,8	54,1
Engenharia e Tecnologias	99	14,4	14,5	68,6
Ciências Naturais	173	25,1	25,3	93,9
Ciências Exactas	42	6,1	6,1	100%
subtotal	684	99,3	100%	—
sem resposta	5	0,7	—	—
Total	689	100%	—	—

Estudo psicométrico da escala Relacionamento com o Orientador

A escala global mostrava uma boa consistência interna, com um α de Cronbach de 0,95.

Para identificar eventuais dimensões subjacentes, os resultados foram sujeitos a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *Varimax*.

Em primeiro lugar, testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores encontrados (KMO: 0,963; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 10502$; 300 gl; $p < 0,001$) mostraram que a aplicação da análise factorial era adequada. Também a análise das matrizes anti-imagem mostrou a adequabilidade da utilização da análise factorial de componentes principais, com todas as variáveis com valores superiores a 0,9 na diagonal e valores baixos nos restantes elementos da matriz, confirmando a ideia de que a análise factorial era uma boa solução e que todos os itens poderiam ser considerados (Pestana & Gageiro, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996).

Optou-se por levar a cabo uma análise factorial em componentes principais seguida de rotação ortogonal (*Varimax*), considerada como mais vantajosa quando se pretende transformar um número elevado de variáveis num menor número de dimensões subjacentes e quando se pretende construir índices que possam ser utilizados como variáveis dependentes noutras análises, permitindo dessa forma a comparação entre diferentes grupos (Tabachnick & Fidell, 1996). A escolha do número de factores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1), geralmente

recomendado quando o número de variáveis é inferior a 30, o número de sujeitos superior a 250 ou a média das communalidades maior que 0,6 (Pestana & Gageiro, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996), condições que se verificavam neste caso; esta opção permitiu também seguir um outro critério considerado importante (Everitt, 1996) — o número de factores retidos deverá explicar mais de metade da variância total.

Como se pode constatar pelo Quadro 2, a análise factorial em componentes principais permitiu extrair três factores, explicativos de 60,96% da variância total; depois da rotação *Varimax*, os três factores retidos explicavam, respectivamente, 28,21%, 18,85% e 13,9% da variância total.

Quadro 2 — Factores retidos, valores próprios e percentagem de variância explicada, antes e após rotação *Varimax*.

Factores	Antes da rotação		Após rotação	
	Valor próprio	% variância	Valor próprio	% variância
Factor 1	12,375	49,50	7,05	28,21
Factor 2	1,677	6,71	4,71	18,85
Factor 3	1,187	4,75	3,48	13,90
	% acumulada	60,96	% acumulada	60,96

O Quadro 3 (na página seguinte) mostra a estrutura factorial obtida, com a saturação dos itens no respectivo factor, bem como os valores próprios, percentagem de variância e α de Cronbach de cada factor.

Dos resultados da análise factorial poder-se-á inferir que a escala apresenta três grandes dimensões, representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos factores retidos. Assim, o *primeiro factor*, que explica 28,2% da variância, agrupa 14 itens mais directamente relacionados com aspectos específicos do trabalho de orientação das teses de doutoramento, parecendo centrar-se na qualidade da orientação e no desempenho do orientador. Este primeiro factor da escala poderá, desta forma, ser denominado de *Relação de Trabalho*. O *segundo factor*, explicativo de 18,8% da variância, agrupa 8 itens relacionados com uma dimensão mais pessoal da relação de orientação, pelo que poderá ser denominado de *Relação Pessoal*. O *terceiro factor*, que explica 13,9% da variância, congrega 5 itens relacionados com um aspecto particular das relações de trabalho, enfatizando aspectos mais relacionais e afectivos da relação de trabalho com o orientador, ligados a questões que têm a ver com a valorização do próprio trabalho. Este factor poderá, por isso, ser denominado de *Autonomia e Segurança*.

Quadro 3 — Saturação dos itens da escala *Relacionamento com Orientador* no respectivo factor (após rotação *Varimax*)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
12. proporciona informação necessária	,748		
22. dá sugestões úteis para o avanço dos trabalhos	,733		
5. acompanha o desenvolvimento dos trabalhos	,708		
17. dá o apoio necessário	,700		
24. dá contributos directos para a tese	,691		
13. dá <i>feedback</i> dos trabalhos	,680		
10. as reuniões são proveitosas	,678		
25. satisfação com a orientação	,674		
20. dá <i>feedback</i> dos trabalhos em tempo útil	,673		
3. calendariza os trabalhos a apresentar	,662		
1. tem disponibilidade para orientar	,638		
11. propõe trabalhos exequíveis	,629		
16. não se interessa pelo tema do trabalho	,388		
9. relação próxima em termos pessoais		,838	
6. relação fria		,692	
18. relação possibilita crescimento pessoal		,641	
14. relação empática		,641	
23. preocupação genuína		,635	
2. relação gratificante	,504	,601	
7. Interesse pela carreira profissional		,582	
4. respeita o ritmo de trabalho			,773
8. faz sentir inseguro			,701
21. abertura às ideias e sugestões			,642
15. valoriza os progressos no trabalho			,558
19. faz sentir confiante no trabalho		,469	,513
Valor próprio	7,05	4,71	3,48
% variância	28,2	18,8	13,9
α de Cronbach	0,94	0,90	0,82

A partir dos factores da escala *Relacionamento com Orientador* foram construídos índices que permitissem verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às três dimensões obtidas. Para tal, optou-se por somar os itens com saturações mais altas em cada factor; para permitir comparações entre as sub-escalas, e dado que o número de itens em cada factor não era igual, procedeu-se à sua estandardização, sendo os valores de cada sujeito transformados numa escala de 0 a 100.

Resultados

Conforme se pode verificar pelo Quadro 4, a média dos resultados em cada uma das três dimensões era, para a globalidade dos respondentes, bastante elevada, indiciando que a relação com o orientador era, em geral, percebida como satisfatória e gratificante.

A média mais elevada na dimensão *Autonomia e Segurança* (77,8) denota uma maior satisfação dos respondentes no que se refere a este aspecto do seu relacionamento com o orientador; por outro lado, a dimensão *Relação de Trabalho* era a que tinha uma média mais baixa (68,5), apontando para uma relativamente menor satisfação com os aspectos mais “operacionais” da orientação de doutoramento.

Quadro 4 — Médias e desvios-padrão das dimensões da escala *Relacionamento com Orientador*

	Relação de Trabalho	Relação Pessoal	Autonomia e Segurança
<i>Respondentes</i>	651	651	669
Mínimo	0	0	0
Máximo	100	100	100
Média	68,5	70,8	77,8
Desvio-padrão	21,6	22,7	19,9

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres em nenhuma das três dimensões consideradas, inferindo-se que o sexo dos doutorandos não influenciava a forma como o relacionamento com o orientador era percebido. No entanto, já o *sexo do orientador* influenciava significativamente a forma como a relação era vivenciada pela totalidade dos respondentes. Com efeito, em todas as dimensões consideradas, o relacionamento era sentido como mais gratificante quando os respondentes eram orientados por pessoas do sexo feminino (*Relação de Trabalho*: $\bar{X}_{\text{fem}} = 74,2$; $\bar{X}_{\text{masc.}} = 67,1$; *Relação Pessoal*: $\bar{X}_{\text{fem}} = 76,4$; $\bar{X}_{\text{masc.}} = 69,4$; *Autonomia e Segurança*: $\bar{X}_{\text{fem}} = 84,3$; $\bar{X}_{\text{masc.}} = 76,1$) sendo as diferenças estatisticamente significativas (*Relação de Trabalho*: $t = 3,380$; 648 gl; $p = 0,001$; *Relação Pessoal*: $t = 3,136$; 648 gl; $p = 0,002$; *Autonomia e Segurança*: $t = 4,280$; 666 gl; $p < 0,001$). Estes resultados eram independentes do sexo dos respondentes: homens e mulheres em doutoramento apresentavam médias mais elevadas quando a orientação era feita por uma mulher, como se pode verificar pela Figura 1.

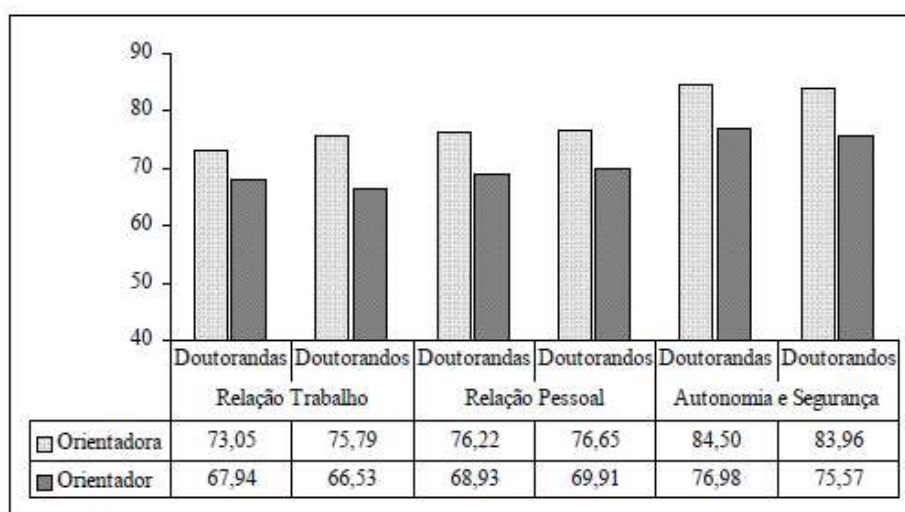


Figura 1 — Médias nas dimensões da escala *Relacionamento com Orientador*, segundo o sexo dos doutorandos e dos respectivos orientadores

Em todas as dimensões, as mulheres em doutoramento sentiam a relação mais satisfatória quando eram orientadas por mulheres do que quando eram orientadas por homens, sendo as diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Relação Pessoal* ($t = 2,466$; 299 gl; $p = 0,014$) e *Autonomia e Segurança* ($t = 3,062$; 307 gl; $p = 0,002$). Também os homens sentiam a relação de orientação mais gratificante quando eram orientados por mulheres. Com efeito, em todas as dimensões as médias eram mais elevadas quando os doutorandos tinham orientadoras, sendo as diferenças estatisticamente significativas (*Relação de Trabalho*: $t = 2,894$; 351 gl; $p = 0,004$; *Relação Pessoal*: $t = 1,956$; 346 gl; $p = 0,051$; *Autonomia e Segurança*: $t = 2,766$; 356 gl; $p = 0,006$). Esta maior satisfação (quer de doutorandas, quer de doutorandos) com uma orientação feita por uma pessoa do sexo feminino era particularmente evidente na dimensão *Autonomia e Segurança*, indiciando que as orientadoras valorizavam mais os trabalhos desenvolvidos pelos seus orientandos, proporcionando-lhes, assim, uma maior confiança e segurança.

A fase de doutoramento parecia ter pouca influência na relação dos respondentes com os respectivos orientadores. Com efeito, e embora a forma como era percebido o relacionamento com o orientador, nas três dimensões consideradas, fosse sofrendo alterações ao longo do tempo, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente a este aspecto entre os respondentes nas várias fases do processo de doutoramento. No entanto, o relacionamento dos respondentes com os respectivos orientadores, embora sempre relativamente gratificante, parecia não ser linear, antes se caracterizando por vários “altos e baixos” ao longo do processo. As dimensões *Relação de Trabalho* e *Relação Pessoal* eram as que evidenciavam uma maior oscilação no decurso dos trabalhos de doutoramento, com uma “crise” nítida na fase 6; a dimensão *Autonomia e Segurança* apresentava menores oscilações, começando a evidenciar uma curva ascendente a partir da metade final do processo. Duma forma geral, os resultados parecem indiciar que o relacionamento dos doutorandos com os respectivos orientadores mostrava alguma instabilidade ao longo do processo, com um momento mais crítico na

fase 6 (sensivelmente a meio dos trabalhos de doutoramento), particularmente evidente nas dimensões *Relação de Trabalho* e *Relação Pessoal*.

Já a *área científica* dos respondentes tinha grande influência no relacionamento com o orientador. Com efeito, em todas as dimensões se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as áreas científicas (*Relação de Trabalho*: $F_{(5; 642)} = 2,635$; $p = 0,023$; *Relação Pessoal*: $F_{(5; 641)} = 3,915$; $p = 0,002$; *Autonomia e Segurança*: $F_{(5; 659)} = 4,115$; $p = 0,001$), com os respondentes de Humanidades a apresentarem médias mais elevadas que os das restantes áreas. A Figura 2 mostra as médias de cada área científica relativamente a cada uma das três dimensões do relacionamento com o orientador. Como se pode verificar, os respondentes da área de Ciências da Saúde eram os que apresentavam médias mais baixas nas dimensões *Relação de Trabalho* e *Autonomia e Segurança*, enquanto que os respondentes de Engenharia e Tecnologias eram os que tinham médias mais baixas na dimensão *Relação Pessoal*; em todas as dimensões, os respondentes da área de Humanidades apresentavam as médias mais elevadas, imediatamente seguidos pelos da área de Ciências Sociais.

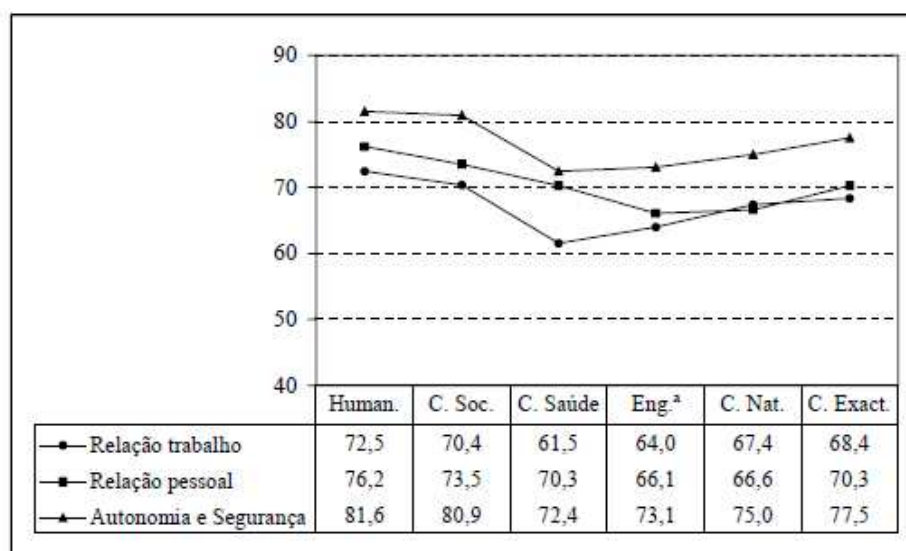


Figura 2 — Médias das dimensões da escala *Relacionamento com Orientador*, por área científica

Discussão dos Resultados

Os resultados desta investigação, aqui sumariamente apresentados, parecem demonstrar a importância decisiva da pessoa do orientador na relação estabelecida. Com efeito, o orientador aparece como figura dominante, quer enquanto mentor do trabalho científico, quer como sujeito central do processo relacional.

De uma forma global, os resultados deste estudo mostram que o relacionamento com o orientador era visto como gratificante pela generalidade dos respondentes, especialmente pelos das áreas científica de Humanidades e de Ciências Sociais. A relação de orientação era vivenciada como particularmente satisfatória no tocante à autonomia e

segurança proporcionadas pelo orientador, embora a satisfação sentida fosse extensível ao relacionamento pessoal e às relações de trabalho estabelecidas.

No entanto, as pessoas das várias áreas científicas diferiam quanto a estes aspectos. Em termos médios, os doutorandos de Ciências da Saúde eram os que sentiam menos satisfeitos com a orientação, especialmente nas vertentes da relação de trabalho e da autonomia e segurança proporcionadas; já os respondentes de Engenharia e Tecnologias e de Ciências Naturais eram os que sentiam a relação pessoal estabelecida com os respectivos orientadores como menos gratificante, o que remete para o modelo de orientação vigente nas diferentes áreas científicas. Os respondentes de ambos os sexos sentiam o relacionamento como mais gratificante quando a orientação era feita por uma pessoa do sexo feminino, especialmente na dimensão da autonomia e segurança. Embora sempre globalmente satisfatória, a relação de orientação evidenciava oscilações ao longo do processo, particularmente evidentes nas relações de trabalho e pessoais, com uma “crise” na fase intermédia dos trabalhos.

Destes resultados, sobressai fundamentalmente a liberdade e autonomia proporcionada pelos orientadores aos seus doutorandos, consubstanciada pela sua maior satisfação com esta dimensão da relação. Parece, assim, prevalecer uma tendência para um modelo de orientação não directiva, valorizando a independência e autonomia do estudante e a sua liberdade criativa — o doutorando tem o direito de determinar o curso da sua investigação; o orientador deve ajudá-lo a perseguir os seus objectivos, não dirigindo, mas funcionando como facilitador — o orientador não trabalha com o estudante; o estudante trabalha sozinho, com a ajuda do orientador (Acker, Hill & Black, 1994). Também a maior satisfação das pessoas de Humanidades e Ciências Sociais com esta dimensão da relação parece corroborar esta ideia, reflectindo o maior predomínio nestas áreas de modelos de investigação mais centrados no trabalho independente.

Mas apesar da satisfação dos respondentes com esta dimensão da relação, comprovando a importância dada à sua liberdade e independência, poder-se-á questionar a eficácia deste tipo de orientação, particularmente no tocante à duração do processo de doutoramento e às taxas de finalização. Com efeito, estilos de orientação mais “directivos”, mais estruturados e centrados na tarefa (mas também mais colaborativos e com maiores hipóteses de trabalho em equipa), parecem ser mais eficazes quanto a estes aspectos, possibilitando uma menor duração dos trabalhos de doutoramento e maiores taxas de finalização do processo (Phillips & Pugh, 1994).

Não convém, no entanto, esquecer que o processo de doutoramento não pode ser meramente um processo de treino de investigação, em que a pessoa aprende fazendo, avaliado fundamentalmente em termos dos seus produtos. O doutoramento é também um processo pessoal, criativo e transformativo, através do qual a pessoa vai construindo os seus próprios significados pessoais, e que deve ser avaliado também pelos seus processos (Salmon, 1992). E *“the personally creative nature of a doctorate journey with its required innovative and original outcome demands support which is more than a bit of academic advice”* (Brockbank & McGill, 1998, p. 238).

As oscilações e as “crises” verificadas no relacionamento com o orientador parecem, pois, ter mais a ver com problemas sentidos com os trabalhos específicos da tese de doutoramento e com o trabalho solitário exigido (e as “crises” parecem ser mais evidentes numa fase em que, provavelmente, decorre a redacção da tese), do que propriamente com o apoio (ou falta de apoio) do orientador. Face a estes momentos de

maior “crise”, o orientador pode desempenhar um papel fundamental, não apenas lidando com os sentimentos dos doutorandos, mas, fundamentalmente, ajudando-os a lidar com as suas dúvidas e dificuldades, no sentido de as transformar em ganhos. Deste ponto de vista, as crises e os problemas podem ser encarados e “trabalhados” para potenciar mudanças e promover “transições desenvolvimentais” (Campos, 1993) e o orientador pode ser considerado como uma peça chave na promoção do desenvolvimento psicológico dos seus estudantes de doutoramento.

Referências Bibliográficas

- Acker, S.; Hill, T. & Black, E. (1994). Thesis supervision in the Social Sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28 (4), 483 – 498.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press & SRHE.
- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5 – 9.
- Conrad, C. F. & Millar, S. B. (1992). Curriculum: Graduate. In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education: Vol. 3. Analytical Perspectives* (pp. 1537 – 1547). Oxford: Pergamon Press.
- Evans, T. (1995). Postgraduate research supervision in the emerging “open” universities. *The Australian Universities’ Review*, 38 (2 – special issue: Postgraduate Studies / Postgraduate Pedagogy), 23 – 27.
- Everitt, B. S. (1996). *Making Sense of Statistics in Psychology. A Second-Level Course*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, B. & Lee, A. (1995). Theorising postgraduate pedagogy. *The Australian Universities’ Review*, 38 (2 – special issue: Postgraduate Studies/Postgraduate Pedagogy), 40 – 45.
- Hartnett, R. (1976). Environments for Advanced Learning. In J. Katz & R. Hartnett (Eds.), *Scholars in the Making. The Development of Graduate and Professional Students* (pp. 49 – 84). Cambridge, MA: Ballinger.
- Isaac, P. D.; Quinlan, S. V. & Walker, M. M. (1992). Faculty perceptions of the doctoral dissertation. *Journal of Higher Education*, 63 (3), 241 – 268.
- Johnston, S. (1995). Professional development for postgraduate supervision. *The Australian Universities’ Review*, 38 (2 – special issue: Postgraduate Studies / Postgraduate Pedagogy), 16 – 19.
- Katz, J. & Hartnett, R. (Eds.) (1976). *Scholars in the Making. The development of graduate and professional students*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Kerlin, S. P. (1995). Pursuit the Ph.D.: “Survival of the Fittest”, or is it time for a new approach? *Education Policy Analysis Archives*, 3 (16), [<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n16.html>] (30 – 07 – 1997)].
- Leder, G. C. (1995). Higher degree research supervision: a question of balance. *The Australian Universities’ Review*, 38 (2 – special issue: Postgraduate Studies / Postgraduate Pedagogy), 5 – 8.
- Maor, D. & Fraser, B. (1995, April). *A Case Study of Postgraduate Supervision in a Natural Science Department*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391676).

- McAleese, R. (1985). Dissertations and their Supervision. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Vol. 3 (pp. 1430 - 1432). Oxford: Pergamon Press.
- McFarland, R. T. & Caplow, J. H. (1995, November). *Faculty Perspectives of Doctoral Persistence within Arts and Science Disciplines*. Paper presented at the 20th. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Orlando, Florida (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370026).
- Moses, I. (1994). Planning for quality in Graduate Studies. In O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in Postgraduate Education* (pp. 3 - 13). London: Kogan Page.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (1994). *How to Get a PhD. A handbook for students and their supervisors* (2nd. edition). Buckingham: Open University Press.
- Salmon, P. (1992). *Achieving a PhD — Ten Students' Experience*. Staffordshire: Trentham Books.
- Shannon, A. G. (1995). Research degree supervision: "more mentor than master". *The Australian Universities' Review*, 38 (2 - special issue: Postgraduate Studies / Postgraduate Pedagogy), 12 - 15.
- Smith, R. (1989). Research degrees and supervision in Polytechnics. *Journal of Further and Higher Education*, 13 (1), 76 - 83.
- Sternberg, D. (1981). *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York: St. Martin's Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3rd. edition). New York: Harper Collins.
- Washington, W.; Goddard, P. W. & Newman, I. (1990, October). *Pre-Doctoral Syndrome: Study of Educational Administration Graduates*. Paper presented to Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326091).
- Whittle, J. (1994). A Model for the Management of Research degree Supervision in a Post-1987 University. In O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in Postgraduate Education* (pp. 38 - 50). London: Kogan Page.
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: graduate students log. *The Australian Universities' Review*, 38 (2 - special issue: Postgraduate Studies / Postgraduate Pedagogy), 9 - 11.
- Zuber-Skerritt, O. (1987). Helping postgraduate research students learn. *Higher Education*, 16 (1), 75 - 94.

Zuber-Skerritt, O. (1994). Improving the Quality of Postgraduate Supervision. In O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in Postgraduate Education* (pp. 77 – 89). London: Kogan Page.