

DO DESEJO À REALIDADE DE SER ORIENTADOR DE PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE

FROM THE WISH TO THE REALITY OF BEING A
RESEARCH ADVISOR IN THE HEALTH AREA

DEL DESEO A LA REALIDAD DE SER ASESOR DE
INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE LA SALUD

Gustavo Kurachi ¹
Suely Grosseman ²

RESUMO

Estudo de caso qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com orientadores na área da saúde, com o objetivo de compreender motivações, trajetória de aprendizagem, necessidades e práticas de orientação. Foram selecionados dois orientadores de estudantes de graduação e dois orientadores de pós-graduação; a seleção subsequente foi por amostragem em bola de neve. As questões norteadoras foram: “O que significa para você ser orientador?”; “Por favor, conte-nos como você aprendeu a ser orientador?”; “Que estratégias utiliza para orientar projetos de investigação?”; “Quais são as suas necessidades como orientador?”. Participaram do estudo 14 orientadores, destacando desafios relacionados à formação inadequada e ao relacionamento com alunos orientados. O papel do orientador é visto como crucial, funcionando como guia e fonte de estímulo para os orientandos.

Palavras-chave: Docentes. Dissertação acadêmica. Academias e Institutos.

¹ Médico. Mestre no Ensino nas Ciências da Saúde pelas Faculdades Pequeno Príncipe. Centro Médico Gastroclínica. Cascavel, Paraná

² Médica pediatra, professora aposentada e voluntária do Departamento de Pediatria e do Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina

Autor de Correspondência:

* Gustavo Kurachi: gustavo@gastro.com.br

ABSTRACT

Qualitative case study, through semi-structured interviews with advisors in the health field, with the aim of understanding motivations, learning trajectory, needs and guidance practices. Two undergraduate and two graduate advisors were selected; subsequent selection was by snowball sampling. The guiding questions were: "What does being an advisor mean to you?"; "Please tell us how you learned to be an advisor?"; "What strategies do you use to guide research projects?"; "What are your needs as an advisor?". 14 advisors took part in the study, highlighting challenges related to inadequate training and to the relationship with advisees. The role of the advisor is seen as crucial, functioning as a guide and source of encouragement for students.

Keywords: Faculty. Academic Dissertation. Academies and Institutes

RESUMEN

Estudio de caso cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a asesores en el campo de la salud, con el objetivo de comprender motivaciones, trayectoria de aprendizaje, necesidades y prácticas de orientación. Se seleccionaron dos asesores de grado y dos asesores de posgrado; la selección posterior fue mediante muestreo de bola de nieve. Las preguntas orientadoras fueron: "¿Qué significa para ti ser asesor?"; "Por favor cuéntanos cómo aprendiste a ser asesor"; "¿Qué estrategias utiliza para orientar los proyectos de investigación?"; "¿Cuáles son sus necesidades como asesor?". Participaron del estudio 14 asesores, destacándose desafíos relacionados a la formación y relación inadecuada con los estudiantes supervisados. El papel del asesor se considera crucial, funcionando como guía y fuente de estímulo para los estudiantes.

Palabras clave: Docentes. Tesis Académica. Academias y Institutos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica desempenha um papel crucial na evolução do conhecimento e inovações tecnológicas, orientando as melhores práticas. O ensino da pesquisa desde a graduação promove a capacidade de buscar e avaliar informações, desenvolver leitura crítica e compreender a metodologia científica, resultando em aprimoramento acadêmico, crescimento interpessoal e escolha de especialização^{1,2}. Para conduzir pesquisas de qualidade, os estudantes dependem de orientadores que demonstrem disponibilidade, competência científica, domínio do tópico, habilidades de comunicação e, de preferência, suporte administrativo³⁻⁹.

Apesar da complexidade da função de orientador, muitos não recebem uma formação formal específica para desempenhá-la. Pesquisas demonstram que a participação em programas de desenvolvimento docente em orientação científica aprimora a qualidade da orientação, enriquecendo a experiência tanto dos orientadores quanto dos orientandos e contribuindo para a excelência na produção científica, bem como para o sucesso institucional^{7,10,11}. Portanto, é aconselhável que as instituições de ensino promovam tais programas ou incentivem a participação dos docentes desde o início da carreira acadêmica^{7,10,11}. No entanto, a disponibilidade desses programas ainda é limitada e muitos orientadores se baseiam em seu conhecimento técnico, experiências anteriores, prática e interação com colegas para orientar os estudantes¹²⁻¹⁸.

Embora existam estudos que investigam a formação e práticas de pesquisadores e orientadores, ainda há uma lacuna na compreensão da trajetória dos pesquisadores na aprendizagem da orientação^{9,15,19-21}, especialmente na área da saúde²². Este estudo tem como objetivo analisar as motivações, trajetória e práticas dos orientadores na pesquisa científica.

Nossa abordagem teórica se baseia na construção social da realidade, que considera a visão de mundo de cada indivíduo como um processo social que começa desde o nascimento, influenciado por valores e normas transmitidos pelos cuidadores durante a socialização primária. Ao longo da vida, essa visão de mundo pode ser reforçada ou modificada de acordo com valores e normas compartilhados em diversos contextos, incluindo instituições de ensino, políticas, religiosas e outros, constituindo a socialização secundária²³.

Partimos do pressuposto de que a visão de orientação de cada orientador é moldada por influências da socialização primária e secundária, envolvendo familiares, colegas acadêmicos e orientadores²³.

MÉTODO

Este estudo configura-se como descritivo, com abordagem qualitativa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno Príncipe, sob o número 3.853.779, e seguiu os preceitos da Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde²⁸.

Os critérios de inclusão envolveram orientadores de pesquisa na área da saúde que estavam orientando estudantes de graduação ou pós-graduação, de qualquer formação acadêmica, brasileiros, e capazes de participar virtualmente.

A seleção dos participantes foi realizada de maneira intencional e por bola de neve, priorizando orientadores reconhecidos pelo mérito científico não apresentando distinção da sua experiência profissional e acadêmica. O convite para participação foi feito por ligação telefônica, WhatsApp ou e-mail, com explicação dos objetivos, justificativa, procedimentos de coleta de dados e princípios éticos.

Foram convidados 25 orientadores, sendo 1/3 com experiência exclusiva na graduação e 2/3 com experiência também na pós-graduação, com a possibilidade de ajustar o número de participantes dependendo da saturação dos dados.

Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados como M de masculino ou F de feminino, seguido por um número sequencial de entrevista, e com G para orientadores de graduação, e GPG para aqueles de graduação e pós-graduação.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas virtuais em profundidade conduzidas pelo autor principal de maio a setembro de 2020. Os participantes receberam informações detalhadas sobre o estudo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tiveram a oportunidade de revisar e assinar.

O instrumento de coleta foi um roteiro de perguntas abordando o perfil do orientador e questões norteadoras sobre o significado de ser orientador, aprendizado na orientação, estratégias de orientação de projetos de pesquisa e necessidades como orientador.

Um projeto piloto foi realizado com três participantes para validar as questões, sem a necessidade de alterações. As entrevistas foram gravadas, transcritas, e os participantes receberam suas transcrições para revisão, sem sugestões de alterações.

As variáveis sociodemográficas e do perfil dos participantes foram analisadas por meio de estatística quantitativa descritiva, com frequência absoluta e relativa, utilizando-se o SPSS 26.0, enquanto a análise qualitativa foi conduzida por meio da análise temática baseada na hermenêutica-dialética, proposta por Minayo²⁶. A análise ocorreu primeiramente com leitura flutuante, fase analítica, com leitura em profundidade e o agrupamento em categorias temáticas que foram desenvolvidas de forma independente por dois autores e posteriormente comparadas para consenso. As ilustrações das categorias foram compartilhadas com os participantes para confirmação.

RESULTADOS

A saturação dos dados foi alcançada a partir da 12^a entrevista, e mais duas entrevistas posteriores confirmaram essa saturação, totalizando a participação de 14 orientadores no estudo.

Os orientadores envolvidos provinham de oito instituições de ensino no Brasil, sendo quatro localizadas na região geográfica do Sudeste, uma no Centro-Oeste e três na região Sul. Seis orientadores atuavam exclusivamente em instituições públicas, cinco em instituições privadas, e três atuavam em ambas. A tabela 1 apresenta outras características do perfil dos participantes. Constatou-se representatividade de ambos os sexos, todos os participantes com idade superior a 39 anos e diversidade de formações, com predominância na área médica.

Tabela 1 - Perfil dos orientadores de pesquisa científica participantes do estudo (Informações coletadas entre 1 de maio de 2020 e 30 de agosto de 2020).

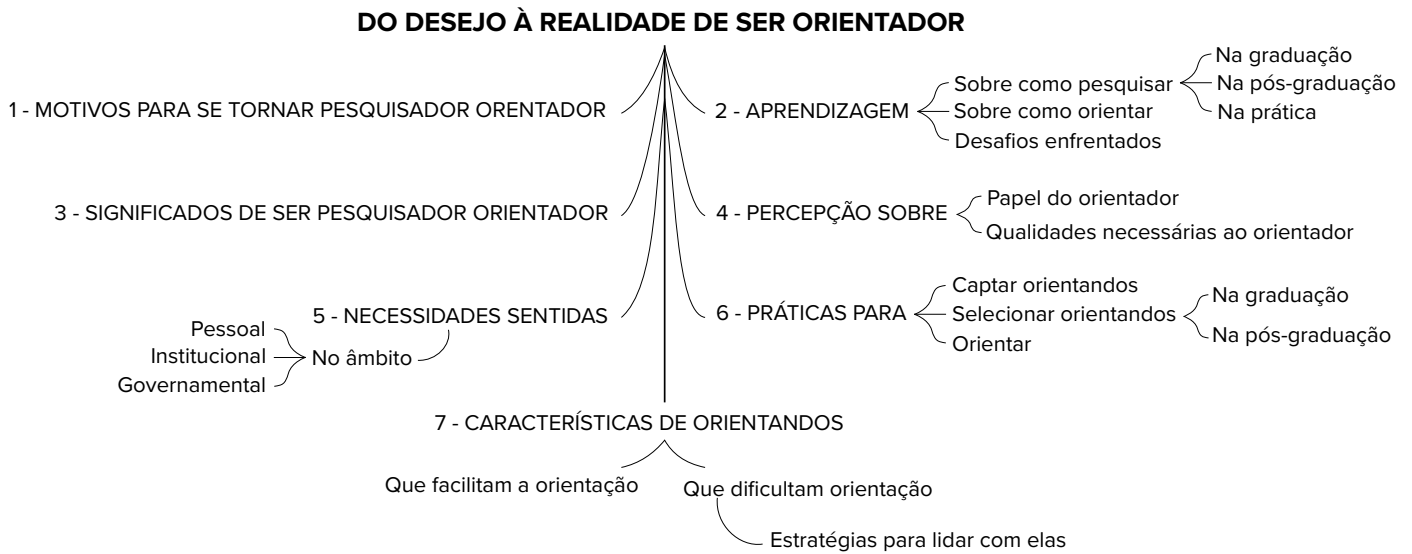
Características	Somente G (n = 5) n (%)	G e PG (n = 9) n (%)
Idade (anos)		
40-48	3 (60)	2 (22,2)
50-59	1 (20)	7 (77,7)
60-70	1 (20)	-
Gênero		
Feminino	6 (66,7)	-
Masculino	3 (33,3)	5 (100)
Área de formação		
Medicina	3(100)	5 (46)
Biomedicina	-	1 (9)
Enfermagem	-	1 (9)
Farmácia	-	1 (9)
Odontologia	-	1 (9)
Sociologia	-	1 (9)
Pedagogia	-	1 (9)
Ano de formatura		
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)	-
Área de atuação		
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)	-

Fonte: Próprio autor

Abreviaturas: G – orientador apenas de estudantes de graduação; G e PG - orientador de estudantes de graduação e pós-graduação.

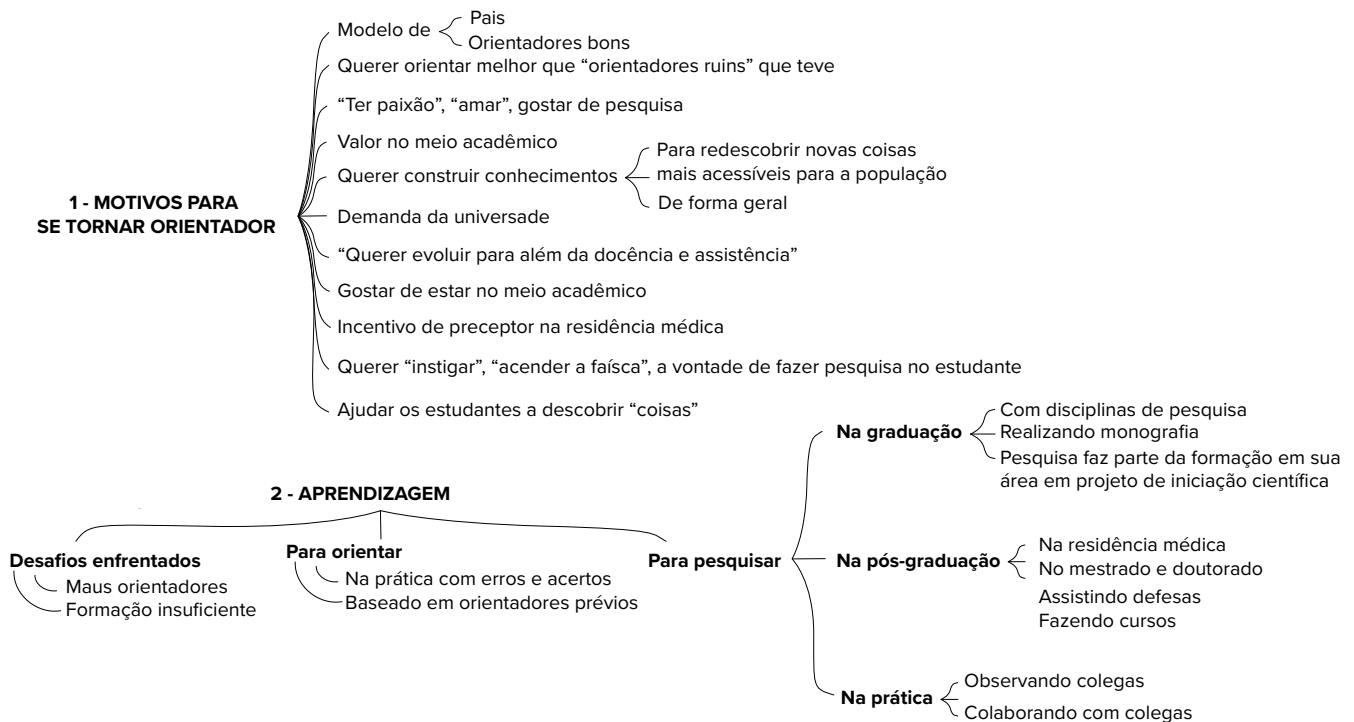
As categorias temáticas e as unidades de contexto são exibidas na Figura 1. Os motivos para se tornar pesquisador(a) /orientador(a) e a aprendizagem sobre como pesquisar e como orientar, bem como os desafios enfrentados neste processo estão exibidos na Figura 2.

Figura 1 - Categorias temáticas e unidades de contexto encontradas no estudo com orientadores na área da saúde (dados coletados entre março e setembro de 2020).



Fonte: Próprio autor

Figura 2 - Motivos e aprendizagem para se tornar pesquisador(a) /orientador(a) e desafios enfrentados durante a aprendizagem (estudo com orientadores na área da saúde - dados coletados entre março e setembro de 2020)



Fonte: Próprio autor

A influência de modelos foi notável na decisão de se tornar pesquisador, com participantes citando a influência positiva de pais dedicados e exemplares docentes e pesquisadores. Alguns destacaram que "a semente" para a carreira de pesquisa foi plantada por seus pais. Orientadores anteriores, tanto positivos quanto negativos, também foram mencionados como determinantes na escolha da profissão. Por exemplo, um participante decidiu se tornar orientador após experiências desfavoráveis com seus orientadores anteriores. Além disso, um preceptor de residência desempenhou um papel motivador para outro participante. Outras

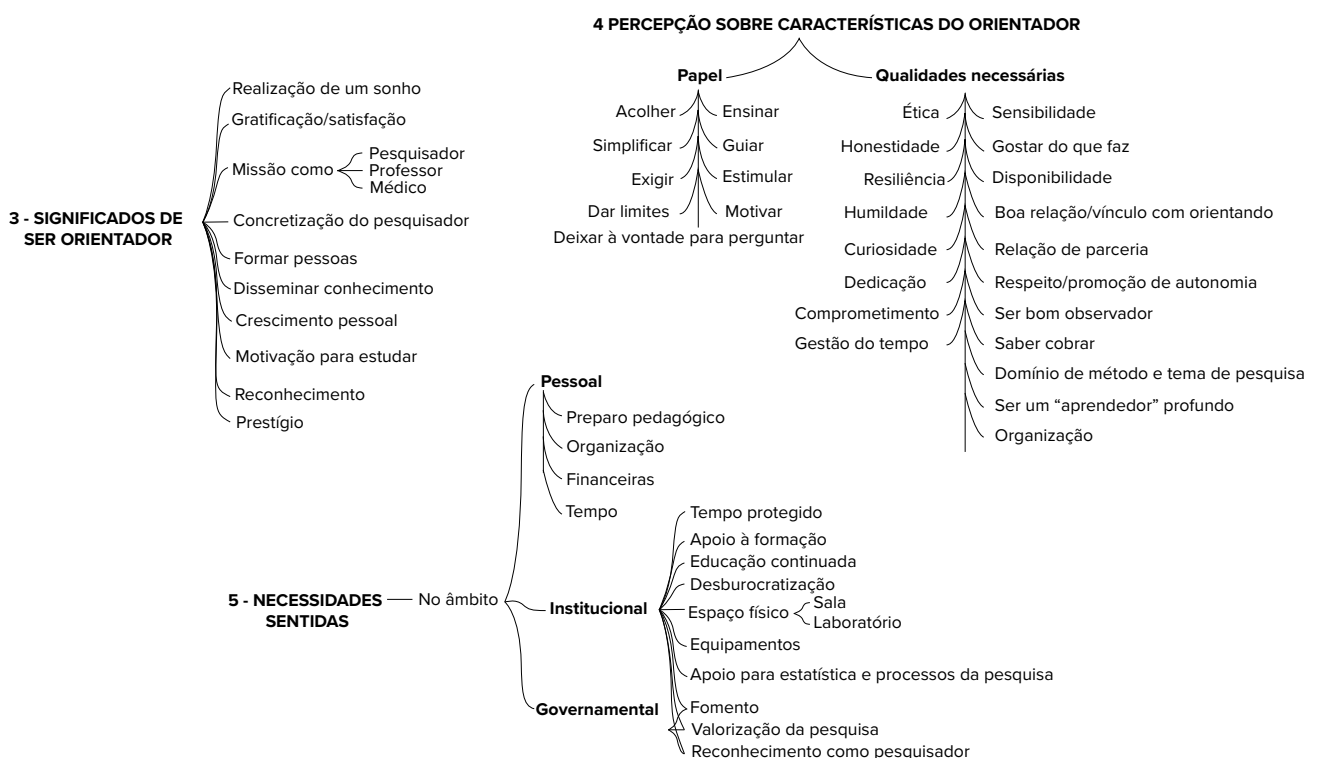
motivações incluíram o interesse intrínseco pela pesquisa, contribuição ao meio acadêmico, satisfação pessoal em participar desse ambiente e o desejo de formar pessoas e contribuir para a educação científica.

No aspecto da aprendizagem sobre conduzir pesquisa, alguns participantes mencionaram a influência positiva de orientadores com formação em sociologia, integrando a pesquisa em seus programas de estudo. A maioria adquiriu habilidades de pesquisa durante seus estudos de mestrado e doutorado, destacando a importância dessas fases acadêmicas. Em relação à aprendizagem sobre orientação, a maioria enfatizou que esse processo ocorreu na prática, envolvendo tentativas, erros e acertos. A falta de uma formação estruturada para orientação foi apontada, ressaltando a necessidade de vontade pessoal para se tornar orientador. Observou-se que o ato de orientar é um processo contínuo de aprendizado e evolução.

A aprendizagem sobre "o que não fazer" na orientação foi frequentemente relacionada à experiência com orientadores considerados ruins. Em contraste, a aprendizagem de como orientar foi frequentemente associada a experiências positivas com orientadores de mestrado e/ou doutorado, considerados bons ou até "fantásticos". Esses orientadores proporcionaram uma perspectiva única sobre o ato de orientar e serviram como modelos inspiradores. Alguns participantes também mencionaram a importância da criatividade aliada ao aprendizado com esses modelos.

Um participante expressou sua insatisfação em relação aos desafios enfrentados ao buscar se tornar pesquisador e orientador, destacando a falta de orientação no curso de professor universitário. A Figura 3 apresenta os significados, a percepção do papel e as qualidades necessárias do pesquisador orientador, além das necessidades identificadas nesse papel.

Figura 3- Significados, percepção sobre papel e qualidades necessárias do orientador e necessidades sentidas como pesquisador orientador (estudo com orientadores na área da saúde - dados coletados entre março e setembro de 2020)



Fonte: Próprio autor

Como se percebe, embora os pesquisadores orientadores enfrentem várias necessidades em sua função, os significados associados a ser um orientador são predominantemente positivos. A atuação do orientador é frequentemente comparada à "maternidade" ou a uma relação filial, na qual o acolhimento e a escuta atenciosa do estudante são fundamentais. No entanto, ao mesmo tempo, o papel do orientador envolve a tarefa de educar, estabelecendo limites, incentivando a aprendizagem por meio dos erros e promovendo a autonomia, como exemplificado a seguir:

O orientando deve ser visto como um filho [...], você não pode ficar tão em cima [...] que tire a autonomia dele, mas não pode também deixar correr solto e deixá-lo fazer tudo do jeito dele [...]. Faz parte do processo de formação do estudante que ele tenha dúvidas, que erre [...] tem que deixar o cara errar e você vai corrigindo, mas não dá para fazer o trabalho pelo estudante.

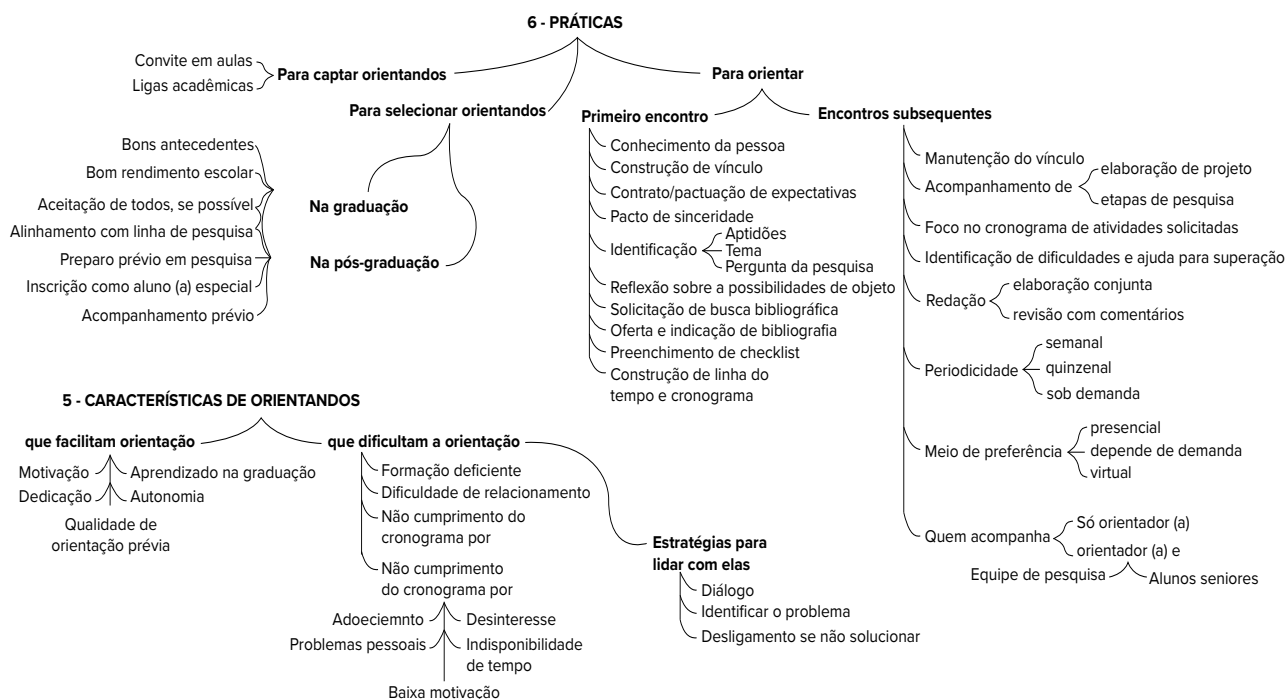
Essa abordagem ressalta a complexidade do papel do orientador, que, além de proporcionar suporte emocional, desempenha um papel crucial na formação acadêmica, incentivando o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

O papel do orientador é visto como um "guia" que facilita o acesso à pesquisa, removendo obstáculos e oferecendo orientação, sendo uma "bússola" no caminho. As qualidades apreciadas incluem habilidades relacionais, como proximidade, dedicação de tempo, parceria e sensibilidade ao processo de aprendizagem do estudante. A resiliência diante das características individuais dos orientandos é valorizada. Competência científica, domínio do tema, comprometimento, organização e ética são atributos essenciais.

A Figura 4 destaca as práticas adotadas pelos orientadores para atrair, selecionar e orientar estudantes, além de abordar as características que podem influenciar a orientação e estratégias para enfrentar desafios. A captação de orientandos envolve convites em sala de aula e a coordenação de ligas acadêmicas. Na seleção, critérios como desempenho acadêmico, comprometimento, participação em ligas acadêmicas e afinidade com a linha de pesquisa são considerados, especialmente na graduação e iniciação científica.

Na pós-graduação, a maioria requer alinhamento do tema proposto com a linha de pesquisa e, em alguns casos, matrícula prévia no programa e avaliação do desempenho em atividades relacionadas ao orientador, inclusive no laboratório.

Figura 4 - Práticas dos orientadores para captar, selecionar e orientar os estudantes e características de orientandos que facilitam e dificultam a orientação e as estratégias para lidar com as dificuldades.



Fonte: Próprio autor

Quanto às práticas de orientação, a maioria enfatizou a importância de estabelecer um vínculo desde o primeiro encontro com o orientando. Esse primeiro encontro é visto como um "processo de aproximação" para acolher, ouvir e construir confiança, conhecendo o estudante como indivíduo, avaliando suas competências, habilidades, interesses e preparação para a pesquisa. Alguns orientadores estabelecem um "pacto de sinceridade", incentivando a honestidade e comunicação franca, como ilustrado pelos depoimentos a seguir:

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 [...] e daí estabelecer a confiança.

A oferta de material sobre metodologia científica foi mencionada:

[...] 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 [...], qual é o teste estatístico que tem que ser aplicado no trabalho dele

Alguns participantes fornecem material sobre o tema antes de pedir ao orientando para revisar a literatura, enquanto outros o fazem no primeiro encontro. A importância de estimular a curiosidade e reflexão, explorando a pergunta de pesquisa do orientando, foi destacada por um participante, como exemplificado a seguir:

[...] quero que eles pensem [...]. A primeira coisa que eu pergunto para ele é sobre o que ele quer descobrir [...] - “Que pergunta você tem?”. [...] Ele precisa querer saber alguma coisa para poder fazer um projeto, o que vai ser pesquisado.

Porém, alguns participantes levam em conta a limitação dos estudantes de graduação quanto à pergunta de pesquisa e trazem perguntas, caso seja necessário, como ilustrado a seguir:

Não dá para esperar que o seu orientando de graduação venha sempre com boas ideias. Às vezes, ele vem. A dica é você já também ter cartas na manga do que ele pode estar pesquisando [...].

A partir da pergunta de pesquisa, alguns orientadores discutem sua "viabilidade", fazendo perguntas como "Para onde levará a pesquisa?... Como?... Com quem?" para avaliar a factibilidade das perguntas trazidas pelo orientando.

No planejamento da orientação, muitos orientadores adotam um "contrato tipo checklist" ou um modelo estruturado, acompanhado de uma linha do tempo e cronograma. Isso visa estabelecer um "contrato de comprometimento pessoal" com o orientando.

Durante os encontros subsequentes, a ênfase permanece na manutenção do vínculo e no acompanhamento detalhado de cada etapa do projeto. Enquanto alguns orientadores revisam minuciosamente o trabalho, seguindo o cronograma, outros preferem estabelecer novas metas e prazos à medida que o projeto avança, como exemplificado a seguir:

[...] Eu tenho que acompanhar tudo. [...] gosto de corrigir regularmente o trabalho, de ficar em cima: “- Fez a introdução?”. Eu já vou olhar. [...] Já corrijo o que eu posso, já devolvo.

Você tem que botar metas [...]. 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” [...] você tem que ter tempo para explicar [...].

Foi reportada a necessidade do monitoramento do “estágio” em que “o orientando se encontra”, com atenção personalizada para identificar dificuldades foi enfatizada, “para se tomar decisões quanto ao material a fornecer e guiar seu estudo” e ajudar a superar os desafios enfrentados, como ilustrado a seguir:

O orientador tem que ter a capacidade de conhecer o seu estudante e [...] 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 e [...], dependendo do relacionamento, ajudar diretamente, mas, às vezes, até encaminhar o estudante para identificar o que é necessário.

Quanto à redação do projeto e do relatório, enquanto alguns(as) orientadores estudam e trabalham junto com o(a) orientando(a), ajudando inclusive na escrita e outros consideram que devem ajudar parcialmente. Para outros ainda, o orientador deve ensinar o(a) orientando(a) a fazer o trabalho, mas não escrever por ele, como se pode observar nos depoimentos:

[...] 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.

[...] escrever é a quatro mãos, mas desde que o orientando pelo menos faça o mínimo que ele tem que fazer: uma pesquisa.

Eu não escrevo por ele. [...] Ajudar a escrever, corrigir, mas não fazer pelo estudante. [...]

Em relação à orientação, enquanto a maioria dos participantes orienta diretamente, alguns colaboram com estudantes mais avançados, promovendo solidariedade e cooperação entre orientandos. A presença de núcleos de pesquisa permite o apoio não apenas de orientadores mais experientes, mas também de coorientadores e outros profissionais especializados no tema ou estatística. Abaixo, alguns depoimentos exemplificam essa abordagem:

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.

Quanto à frequência das reuniões, alguns participantes se reúnem semanalmente com seus orientandos, por considerarem a necessidade de um monitoramento constante, enquanto outros fazem reuniões um pouco mais espaçadas, quinzenais ou sob demanda, “de acordo com as metas” e necessidades, como ilustrado a seguir:

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

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 [...] já começa a olhar, discutir, planejar futuros experimentos. Isso tudo tem que ser um acompanhamento mais próximo e frequente.

Por demandas específicas: “- Olha, tal dia precisamos ver isso. Quanto tempo precisa para fazer isso?”. a sua linha de raciocínio.

Os encontros virtuais se tornaram predominantes durante a pandemia de Covid-19, facilitando uma maior frequência nas interações. Antes desse período, as reuniões presenciais eram comuns para ajustes finais, especialmente próximas à apresentação da monografia. Plataformas virtuais são preferidas para reuniões mais longas, enquanto redes sociais como WhatsApp ou Facebook são utilizadas para encontros breves. O compartilhamento de material ocorre principalmente por WhatsApp ou e-mail.

Os encontros virtuais se tornaram predominantes durante a pandemia de Covid-19, facilitando uma maior frequência nas interações. Antes desse período, as reuniões presenciais eram comuns para ajustes finais, especialmente próximas à apresentação da monografia. Plataformas virtuais são preferidas para reuniões mais longas, enquanto redes sociais como WhatsApp ou Facebook são utilizadas para encontros breves. O compartilhamento de material ocorre principalmente por WhatsApp ou e-mail.

DISCUSSÃO

No nosso estudo, a motivação e aprendizado para se tornar orientador foram influenciados por modelos de referência, como pais, professores e ex-orientadores. Os bons orientadores incentivaram os participantes a seguir essa carreira, enquanto os ruins desafiaram a orientar de forma diferente para proporcionar uma melhor experiência aos orientandos. A pressão do meio acadêmico para se tornar pesquisador, juntamente com o reconhecimento e prestígio no meio, também desempenharam papéis significativos²⁰⁻²³.

A aprendizagem para ser orientador geralmente ocorreu por tentativa e erro, enfrentando desafios decorrentes da experiência com orientadores considerados bons ou ruins^{15,19}. Alguns participantes contaram com o apoio de seus pares nesse processo^{16,18,21}. Os critérios para selecionar orientandos variaram, com muitos enfatizando o alinhamento do tema de pesquisa com sua linha de pesquisa. O conhecimento prévio sobre pesquisa do orientando também foi considerado, mas sem restringir o acesso a candidatos interessados em aprender a pesquisar.

Nas práticas de orientação, a ênfase foi colocada na criação e manutenção do vínculo, estabelecimento de pactos de sinceridade, motivação do orientando, disponibilidade para orientar e papel como guia e educador. A construção do vínculo requer competência psicossocial, apoio ao desenvolvimento do orientando e respeito a sua subjetividade²⁹⁻³².

Além disso, os orientadores devem demonstrar organização e profissionalismo, incluindo competência científica e domínio do tema, ética, comprometimento e habilidades de comunicação intrapessoal. Boa comunicação entre orientador e orientando é fundamental, incluindo a disponibilidade para reuniões regulares e feedback oportuno^{17,33-37}.

Nossos achados destacam a importância do suporte pessoal, técnico, intelectual e administrativo para o sucesso da orientação. O envolvimento coletivo na pesquisa requer tempo, dinheiro, estratégias e compartilhamento de conhecimento^{9,15,38-45}.

Finalmente, sugerimos a adoção do modelo de orientação centrada nas relações, que enfatiza a qualidade das relações entre orientador e orientando, bem como em outros âmbitos político, institucional e pessoal. Um modelo de orientação que historicamente seguiu métodos tradicionais está gradualmente sendo substituído por uma abordagem mais contemporânea, incorporando o avanço contínuo das tecnologias online. Os desafios delineados neste contexto ressaltam a importância do desenvolvimento profissional dos orientadores, que precisam adquirir habilidades para enfrentar essas mudanças. Essa abordagem pode aumentar a probabilidade de sucesso nas orientações,^{3,14,29,42,46-51}.

As limitações deste estudo incluíram a seleção intencional dos participantes e a realização de entrevistas virtuais devido à pandemia da COVID-19. No entanto, conseguimos aprofundar as entrevistas mesmo no ambiente virtual.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, foi possível compreender o processo de construção social, os significados atribuídos ao papel de orientador(a) e as práticas adotadas por professores que orientam pesquisas na área da saúde. Os dados coletados revelam que as motivações para se tornarem pesquisadores e orientadores incluem um forte interesse pela pesquisa, o desejo de reconhecimento e prestígio, e a vontade de disseminar conhecimento. Esses profissionais geralmente adquirem suas habilidades e conhecimentos através de meios próprios, cursos de pós-graduação e, principalmente, pela prática.

O papel do orientador é visto como crucial, funcionando como guia e fonte de estímulo para os orientandos. No entanto, os orientadores enfrentam vários desafios significativos, como a falta de preparo adequado, escassez de tempo, apoio financeiro insuficiente e carência de recursos institucionais e governamentais. Além disso, as características dos orientandos podem influenciar a facilidade ou dificuldade do processo de orientação, sendo necessário adotar estratégias específicas para superar esses desafios.

Os resultados desta pesquisa destacam a importância de fornecer apoio e recursos adequados para os orientadores na área da saúde, visando melhorar a qualidade da orientação e, conseqüentemente, dos resultados das pesquisas. É essencial que instituições de ensino e órgãos governamentais reconheçam e atendam às necessidades desses profissionais, promovendo ambientes que favoreçam o desenvolvimento contínuo e eficaz dos orientadores e seus orientandos. Assim, será possível aprimorar não apenas a experiência de orientação, mas também contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento científico na área da saúde.

REFERENCIAS

1. Hunter AB, Laursen SL, Seymour E. Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Sci Educ.* [Internet]. 2007 [citado 5 de out. 2023]; 91(1):36–74. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.20173>
2. Welde K De, Laursen SL. The “Ideal Type” Advisor: How Advisors Help STEM Graduate Students Find Their ‘Scientific Feet.’ *Open Educ J.* [Internet]. 2008 [citado 5 de out. 2023];1(1):49–61. Disponível em: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOEDUJ/TOEDUJ-1-49.pdf>
3. Hassan A, Ahmad AR, Abiddin NZ. Research Student Supervision: An Approach to Good Supervisory Practice. *Open Educ J.* [Internet]. 2009 [citado 5 de out. 2023];2(1):11–6. Disponível em: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOEDUJ/TOEDUJ-2-11.pdf>
4. Behar-Horenstein LS, Roberts KW, Dix AC. Mentoring undergraduate researchers: An exploratory study of students' and professors' perceptions. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning.* [Internet]. 2010 [citado 5 de out. 2023];18(3):269–91. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2010.492945>
5. Harsha Kumar H, Jayaram S, Kumar G, Vinita J, Rohit S, Satish M, et al. Perception, practices towards research and predictors of research career among UG medical students from coastal South India: A cross-sectional study. *Indian J Community Med* [Internet]. 2009 [citado 12 de dez. 2020]; 34(4):306. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2822190/pdf/IJCM-34-306.pdf>
6. Johnson WB, Behling LL, Miller P, Vandermaas-Peeler M, W. Brad Johnson, Laura L. Behling PM& MVP. Undergraduate research mentoring: Obstacles and opportunities. *Mentor Tutoring Partnersh Learn*[Internet].2015 [citado 5 de out. 2023] ;23(5):441–53. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126167>
7. McCulloch A, Loeser C. Does research degree supervisor training work? The impact of a professional development induction workshop on supervision practice. *High Educ Res Dev.* [Internet] 2016 [citado 5 de out. 2023];35(5):968–82. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139547>
8. Wisker G. Frameworks and freedoms : Supervising research learning and the undergraduate dissertation. *Journal of University Teaching & Learning Practice.* [Internet] 2018 [citado 5 de out. 2023];15(4). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/212719078.pdf>
9. Ajjawi R, Crampton PES, Rees CE. What really matters for successful research environments? A realist synthesis. *Med Educ.* [Internet] 2018[citado 5 de out. 2023];52(9):936–50. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/medu.13643>
10. Kiley M. Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Stud High Educ.*[Internet] 2011 [citado 5 de out. de 2023];36(5):585–99. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
11. Taylor S, McCulloch A. Mapping the landscape of awards for research supervision: A comparison of Australia and the UK. *Innov Educ Teach Int* [Internet]. 2017 [citado 12 de dez. 2020];54(6):601–14. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1371058>
12. Amundsena C, McAlpine L. “Learning supervision”: Trial by fire. *Innov Educ Teach Int.* 2009;46(3):331-42
13. Todd MJ, Smith K, Bannister P. Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teach High Educ.* [Internet] 2006 [citado 5 de out. 2023];11(2):161–73. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>

14. Turner G. Learning to supervise: four journeys. *Innov Educ Teach Int.* [Internet] 2015 [citado 5 de out. 2023]; 52(1):86–98. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
15. Bazrafkan L, Yousefy A, Amini M, Yamani N. The journey of thesis supervisors from novice to expert: A grounded theory study. *BMC Med Educ.* [Internet] 2019 [citado 5 de out. 2023];19(1):1–12. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1739-z>
16. Akerlind G, McAlpine L. Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Stud High Educ.* [Internet] 2017 [citado 5 de out. 2023];42(9):1686–98. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
17. Lee AM. Developing effective supervisors: Concepts of research. *South African J High Educ.*[Internet] 2011[citado 5 de out. 2023];21(4):680–93. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/sajhe/article/view/25690>
18. Davis SN, Jones RM. Understanding the role of the mentor in developing research competency among undergraduate researchers. *Mentor Tutoring Partnersh Learn* [Internet]. 2017 [citado 12 de dez. 2020]; 25(4):455–65. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403534>
19. Cluver J, Book S, Brady K, Back S, Thornley N. Engaging medical students in research: Reaching out to the next generation of physician-scientists. *Acad Psychiatry.* [Internet] 2014[citado 5 de out. 2023];38(3):345–9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40596-014-0097-8>
20. Donaldson P, McKinney L, Lee MM, Horn CL, Burrige A, Pino D. Insider Information: Advisors' Perspectives on the Effectiveness of Enhanced Advising Programs for Community College Students. *NACADA J.*[Internet] 2020 [citado 5 de out. 2023];40(2):35–48. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278142.pdf>
21. Lee A, Murray R. Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. *Innov Educ Teach Int.* [Internet] 2015 [citado 5 out. de 2023]; 52(5):558–70. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866329>
22. Gail Lunsford L. Mentors, tormentors, and no mentors: mentoring scientists. *Int J Mentor Coach Educ.* [Internet] 2014[citado 5 de out. 2023];3(1):4–17. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-02-2013-0007/full/pdf?title=mentors-tormentors-and-no-mentors-mentoring-scientists>
23. Berger; Peter; Luckmann; Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2003.
24. Taquette SR. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *Congr Ibero-Americano em Investig Qual.* 2016;2(2010):524–33.
25. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2008.
26. Minayo MC. O Desafio do Conhecimento - Pesquisa. *Cad Saúde Públ.* 1992.
27. Turato ER. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa [Internet]. 2005 [citado 12 de dez. 2020]; 39(3):507-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd>
28. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior (BR). Resolução nº3 de 20 de julho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, 2014* [Internet] 2014[citado 5 de out. 2023]; 23 jun.:

- 1–14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&Itemid=30192
29. Siddiqui ZS, Jonas-Dwyer DRD, He Y, Hutson BL, Bloom JL, Cuevas AP, et al. Twelve tips for supervising research students. *Mentor Tutoring Partnersh Learn* [Internet]. 2012 [citado 12 de dez. 2020];34(1):1–11. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4152010/pdf/nihms-621251.pdf>
30. Naidoo JR, Mthembu S. An exploration of the experiences and practices of nurse academics regarding postgraduate research supervision at a South African university. *African J Heal Prof Educ*. [Internet] 2015 [citado 5 de out. 2023];7(2):216. Disponível em: <http://www.ajhpe.org.za/index.php/ajhpe/article/view/443/337>
31. Askew C, Dixon R, McCormick R, Callaghan K, Wang GY, Shulruf B. Facilitators and barriers to doctoral supervision: A case study in health sciences. *Issues Educ Res*. [Internet] 2016 [citado 5 de out. 2023];26(1):1–9. Disponível em: <https://www.iier.org.au/iier26/askew.pdf>
32. Fernandes R do S da SR. Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica. [Internet]. 2013 [citado 12 de dez. 2020];1–208. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4060>
33. Ismail A, Abiddin NZ, Hassan A. Improving the Development of Postgraduates' Research and Supervision. [Internet] 2011. *Educ Stud*. [citado 5 de out. 2023];4(1): 78-89. Disponível em: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/9100>
34. Pyhältö K, Vekkaila J, Keskinen J. Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innov Educ Teach Int*. [Internet] 2015 [citado 5 de out. 2023];52(1):4–16. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
35. Leite Filho GA, Martins GA. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Rev Adm Empres*. [Internet] 2006 [citado 5 de out. 2023];46(spe):99–109. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-75902006000500008>
36. van Rooij E, Fokkens-Bruinsma M, Jansen E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Stud Contin Educ* [Internet]. 2021 [citado 12 de dez. 2020];43(1):48–67. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
37. Larson J, Johnson A, Aiken-Wisniewski SA, Barkemeyer J. What is Academic Advising? An Application of Analytic Induction. *NACADA J*. [Internet] 2018 [citado 5 de out. 2024];38(2):81–93. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/38/2/81/102730/What-is-Academic-Advising-An-Application-of>
38. Wichmann-Hansen G, Bach LW, Eika B, Mulvany MJ, Gitte Wichmann-Hansen, Lise Wogensen Bach, Berit Eika et al. Successful PhD supervision: A two-way process. In: *The Researching, Teaching, and Learning Triangle*. [Internet] 2012. p. 55–64. Disponível em: [10.1007/978-1-4614-0568-9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0568-9)
39. Heyns T, Bresser P, Buys T, Coetzee I, Korkie E, White Z, et al. Twelve tips for supervisors to move towards person-centered research supervision in health care sciences. *Med Teach* [Internet]. 2019 [citado 12 de dez. 2020]; 41(12):1353–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533241>
40. Castelló M, Pardo M, Sala-Bubaré A, Suñe-Soler N. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *High Educ*. [Internet] 2017 [citado 5 de out. 2023];74(6). Disponível em: https://dau.url.edu/bitstream/handle/20.500.14342/3882/Castello%20et%20a%202017_dropout.pdf?sequence=1&isAllowed=y

41. Johnson WB. The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Prof Psychol Res Pract.*[Internet] 2002 [citado 5 de out. 2023] ;33(1):88–96. Disponível em: <https://web.mit.edu/cortiz/www/Diversity/TheIntentionalMentor.pdf>
42. Reguant M, Martínez-Olmo F, Contreras-Higuera W. Supervisors' perceptions of research competencies in the final-year project. *Educ Res* [Internet]. 2018 [citado 12 de dez. 2020];60(1):113–29. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/00131881.2018.1423891>
43. Wolff LDG. O Papel Do Professor Na Orientação De Trabalho Científico. *Cogitare Enferm* [Internet] 2007 [citado 5 de out. 2023]; 12(4):413-5. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/10062/6917>
44. Lee A. Supervisor development: working from the top down, the inside out and the bottom up. [Internet] In: *International Conference on Developments in Doctoral Education and Training, 2.*: Oxford: April 2015. [citado 5 de out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311577040_Supervisor_Development_Working_from_the_top_down_the_inside_out_and_the_bottom_up
45. Blythe SML. Effective Research Supervision. *J Eur Baptist Stud* [Internet]. 2019[citado 12 de dez. 2020];19(1):95–110. Disponível em: <https://jebbs.eu/ojs/index.php/jebbs/article/view/148/129>
46. Kuhnigk O, Reissner V, Böthern AM, Biegler A, Jüptner M, Schäfer I, et al. Criteria for the successful completion of medical dissertations - A multicenter study. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung* [Internet]. 2010[citado 12 de dez. 2020];27(3):Doc45. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21818208><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC3140341>
47. Määttä K. A Good Supervisor–Ten Facts of Caring Supervision. *Int Educ Stud.* [Internet] 2015 [citado 5 de out 2023];8(9):185–93. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282398543_A_Good_Supervisor-Ten_Facts_of_Caring_Supervision
48. Yousefi A, Bazrafkan L, Yamani N. A qualitative inquiry into the challenges and complexities of research supervision: viewpoints of postgraduate students and faculty members. *J Adv Med Educ Prof* [Internet]. 2015[citado 12 de dez. 2020];3(3):91–8. Disponível em: https://jamp.sums.ac.ir/article_40930_88570a46813422a8f4464fbec71a90c7.pdf
49. Alves VM, Espindola ICP, Bianchetti L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Rev Educ em Questão.* [Internet] 2012[citado 5 de out. 2023]; 43(29):135–56. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071/3338>
50. Abiddin NZ, Ismail A, Ismail A. Effective Supervisory Approach in Enhancing Postgraduate Research Studies. *Int J Humanit Soc Sci.* [Internet] 2011 [citado 5 de out. 2023];1(2):206–17. Disponível em: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._2;_February_2011/28.pdf
51. Milgate M. The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research Doctoral Theses and Dissertations. [Internet]. *Australas Mark J.* [citado 5 de out. 2023] 2006; 14(1):93-94. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1016/S1441-3582%2806%2970055-6>



DATA DE SUBMISSÃO: 09/11/23 | DATA DE ACEITE: 09/06/2024