

III International Conference Learning and Teaching in Higher Education

&

I Congresso Internacional Ibero-Afro-Americano de Psicologia

ACTAS

VOLUME I – ENSINO SUPERIOR



15, 16 e 17 de Abril de 2015

Universidade de Évora

FICHA TÉCNICA

Título: Actas da III International Conference Learning and Teaching in Higher Education & I Congresso Internacional Ibero-Afro-Americano de Psicologia - **VOLUME I – ENSINO SUPERIOR**

Organizador: Maria Elisa Chaleta

Edição: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico / CIEP – Universidade de Évora

Design Gráfico – Olivia Matos & Fátima Leal

ISBN: 978-989-96656-5-1

APOIOS



6 - Contributos para o estudo do processo de doutoramento: relação de orientação e perceção de desenvolvimento pessoal.

Madalena Melo (mmm@uevora.pt) & José Simões

Universidade de Évora

Resumo

Apesar do estudo dos processos educativos no ensino superior ser um tópico bastante explorado pela psicologia, o estudo do processo de doutoramento parece ter sido relegado para segundo plano ao longo dos anos. Assim, a análise dos processos inerentes ao percurso do/a estudante de doutoramento, revela-se um dos tópicos cuja necessidade de investigação futura é mais premente. Para este estudo podemos admitir duas variáveis fundamentais, derivadas da análise da literatura existente: o desenvolvimento do/a estudante de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) e a qualidade da relação entre orientador/a e orientando/a. Para estudar este tema pretende-se analisar o tipo e a qualidade da relação entre o/a estudante e o/a seu/sua orientador/a, e, posteriormente, perceber qual a importância desta relação para a perceção de desenvolvimento do/a estudante. Nesta comunicação será apresentada uma breve revisão da literatura sobre a temática, bem como os procedimentos preliminares deste estudo com estudantes de doutoramento portugueses.

Palavras-chave: doutoramento; desenvolvimento pessoal; relação de orientação.

Abstract

The study of educational processes in higher education seems to be a topic extensively explored by psychology. However, the study of the doctoral process seems to have been relegated to the background over the years. Thus, the analysis of the processes inherent to the PhD student course proves to be one of the topics on which further research is necessary. For this study, we can assume two basic factors deriving from the analysis of the existing literature: the development of the PhD student (in terms of gains and losses) and the quality of the relationship between supervisor and student. To study this issue we intend to analyse the type and quality of the relationship between the student and his/her supervisor, and then realize how important this relationship is for the perception of development.

In this communication we will present a brief revision of the literature on the subject, as well as the preliminary procedures of this study with Portuguese PhD students.

Keywords: PhD; personal development; supervision relationship.

Introdução

A literatura relativa ao processo de doutoramento, desde um ponto de vista psicológico, parece não ser tão abundante quanto a existente noutras áreas. De facto, são vários os temas próximos à psicologia a serem explorados de forma sistemática pela investigação internacional, mas que ainda assim, não são exclusivos da psicologia nem se focam unicamente nas variáveis psicológicas dos estudantes¹⁷. Alguns destes temas, mais ligados às ciências da educação e às políticas educativas, são, por exemplo, o tempo necessário para completar o grau de doutor (e.g. Baird, 1993; Ferrer de Valero, 2001), o processo de socialização com os membros da faculdade (e.g. Rosen & Bates, 1967; Austin, 2002), ou a influência das variáveis sociodemográficas no processo de doutoramento (e.g. Astin, 1962; Nettles & Millett, 2006). As razões para esta ausência de literatura ao nível da psicologia não são totalmente claras, existindo diversas posições face ao tema. Esta particularidade era já notada num dos primeiros livros sobre o tema, intitulado “*Scholars in the Making*” (Katz & Hartnett, 1976), onde se referia que o estudante “has rarely been the focus of systematic attention in the over one hundred years of graduate and professional training in the U.S.” (p. xiii). Além disso, sendo o doutoramento um processo complexo que envolve o estudante em tarefas de elevada exigência, “one would expect a large body of research and literature to exist in which the intellectual and nonintellectual factors favouring the development of the mind are explored. Hardly anything of the sort exists.” (Hartnett & Katz, 1976, p. 3). Mais recentemente, Susan Gardner (2009), chama a atenção para o facto de até agora ter existido uma maior ênfase na investigação dos estudos não graduados (e.g. Pascarella & Terenzini, 2005), em detrimento dos estudos pós-graduados. Assim, “although countless studies exist about undergraduate education and its population, we still know relatively little about doctoral education” (Gardner, 2009, p. 5), mas também sobre o desenvolvimento dos estudantes, já que a literatura a este nível é também muito reduzida. Numa outra perspetiva, Madalena Melo (2000), menciona o carácter exclusivista e minoritário da educação pós-graduada, que levou a que tenha sido “votada a um certo ‘esquecimento’”. Por este motivo, Bowen & Rudenstine (1992) consideraram-na mesmo o “soft

¹⁷ Por uma questão de princípio ético, e de acordo com as normas da American Psychological Association, evitou-se sempre que possível a utilização de linguagem sexista, por forma a não criar “bias against persons on the basis of gender, sexual orientation, racial or ethnic groups, disabilities or age” (American Psychological Association, 2011, p. 71). Contudo, sempre que não foi possível utilizar palavras “neutras”, optou-se por utilizar o masculino, apenas por uma questão de clareza textual e economia de palavras. Assim sendo, expressões como “o estudante”, “doutorando”, “professor”, “aluno”... , referem-se, respetivamente, aos estudantes e às estudantes, doutorandos e doutorandas, professores e professoras, *et cetera*.

under-belly of the research university” (p. xv). De certa forma, parecem ecoar aqui as palavras de Charles Péguy (1992), numa crítica à universidade francesa do seu tempo e à modernidade, quando dizia que os historiadores “ne veulent pas qu’on fasse l’histoire des historiens comme si les médecins ne voulaient pas être malades et mourir.” (p. 883). Assim, expandindo a metáfora, será como se os estudantes pós-graduados em psicologia, aqueles que ingressam na investigação de forma independente e se tornam *primus inter pares* (e, por isso, não apenas bons e boas “course-takers”; Lovitts, 2005), não quisessem estudar os seus próprios processos psicológicos, preferindo estudar os dos outros. Ainda assim, isto não significa que o estudante tenha sido relegado para segundo plano pelas instituições de ensino (Hartnett & Katz, 1976).

Apesar de um alheamento geral da investigação no que diz respeito aos processos psicológicos dos estudantes de doutoramento, como vimos, novos estudos começam agora a surgir, sobretudo acerca da relação de supervisão e do desenvolvimento dos estudantes. O objetivo da presente comunicação é precisamente realizar uma revisão de literatura sobre estes dois tópicos, tentando procurar possíveis elos de ligação. Para além da revisão de literatura serão descritos alguns modelos que poderão vir a ser utilizados em futuras investigações, bem como os procedimentos preliminares deste estudo com estudantes de doutoramento portugueses.

O doutoramento como processo

O doutoramento pode ser considerado “um processo educativo de longa duração que envolve a totalidade da pessoa e afeta, de forma mais ou menos acentuada, os vários domínios da sua vida” (Melo, 2000, p. 89). Este processo coloca em interligação tanto o desenvolvimento emocional como intelectual do estudante (Katz & Hartnett, 1976), caracterizando-se por uma intensificação das emoções, sentimentos de insegurança e sentimentos possivelmente contraditórios relativos ao finalizar do processo (Salmon, 1992). Neste sentido, não se trata de um percurso estritamente linear, sobretudo pelas exigências ao nível do investimento intelectual em detrimento das relações interpessoais (Melo, 2003), levando a que o doutoramento possa ser vivenciado de forma intensa mas também problemática, mesmo que apenas em determinados períodos. Neste sentido, Philips & Pugh (2005) descrevem uma visão do doutoramento enquanto processo de fases, as quais possuem um conjunto de tarefas, indo o estudante desde uma fase de “incerteza máxima” até uma “incerteza mínima” na fase final dos trabalhos de doutoramento. Ao longo destas experiências, o estudante depara-se com um processo de progressiva independência e autonomia, esperando-se que este se mostre “able to ask important questions, to competently conduct research, to assess other’s work, to understand important ideas of their field, to communicate what they know, and to apply their knowledge and understanding to solve important problems” (Golde, 2010, p. 83). O processo de doutoramento marca também o indivíduo pelo *capital cultural* que este adquire (Bourdieu, 2009),

ou se espera que adquira, pelas características idiossincráticas do percurso e pela “acumulación lenta y difícil de indicadores diferentes” que conduzem o estudante de doutoramento a uma “construcción docta”¹⁸ (p. 18). Resumidamente, podemos afirmar que o doutoramento será muitas das vezes um balanço entre inspiração e exaustão (cf. Stubb, Pyhältö & Lonka, 2011), na medida em que tem sido visto como “the most intensive, personal and individual experience of education” (Taylor, 1995, p. 28). Trata-se de um processo que envolve o estudante nos seus diferentes papéis, ou seja, tanto profissionalmente, pessoalmente como academicamente, através do trabalho árduo ao longo dos anos, o qual exige muitas das vezes mudanças ao nível intelectual e científico, mas também das suas próprias vidas e das relações interpessoais (Melo, comunicação pessoal, Abril, 2003). Além disso, coloca também em jogo as diferentes dimensões psicológicas do indivíduo: desde as suas emoções e cognições (Katz & Hartnett, 1976), as suas crenças, atitudes e valores (Rokeach, 1972), mas também os comportamentos, as expectativas ou as representações dos estudantes (a um nível mais ou menos consciente), uma vez que todas elas são, em maior ou menor grau, influenciadas pelos problemas experienciados durante o processo. Um elemento fundamental neste processo será o orientador¹⁹, uma vez que para além de ajudar a carreira profissional do estudante (Shannon, 1995), acompanha os trabalhos, avalia os progressos, promove a autonomia do estudante (Brockbank & McGill, 2007), e também o apoia pessoalmente, tornando o processo verdadeiramente transformativo (Evans, 1995; Salmon, 1992).

A relação de orientação

Na educação pós graduada, e mais especificamente no doutoramento, os estudantes devem escolher um orientador (Melo, comunicação pessoal, Abril, 2003), para que, entre outras coisas, este acompanhe os seus trabalhos. Contudo, a relação entre orientador e orientando, não é (muitas das vezes) meramente focada no trabalho, uma vez que “involves research, but I would claim that it also involves teaching: teaching of a special sort.” (Shannon, 1995, p. 14), pois, como vimos anteriormente, o processo de doutoramento pode ser algo muito mais abrangente que apenas a escrita e a conclusão de uma tese. Neste sentido, a relação com o orientador pode ser também ela mais do que uma relação profissional (ou unidirecional, em que o orientador apenas funciona como supervisor, na qual o orientador “sabe” e ensina o doutorando através da revisão dos trabalhos; Brockbank & McGill, 2007), uma vez que o estudante neste processo necessita de apoio, “which is

¹⁸ Note-se o curioso jogo de palavras entre “docta” e “doctor” (em castelhano), equivalentes aos termos “douto” e “doutor” (na língua portuguesa), remetendo para o sentido etimológico de ambas as palavras enquanto “aquele que sabe ou aprendeu muito” (Machado, 1990, p. 359). Neste sentido, o estudante de doutoramento será, como refere Pierre Bourdieu (2009), aquele que se constrói (ou desenvolve) através do conhecimento.

¹⁹ O termo utilizado será preferencialmente o de “orientador”, ao invés de uma tradução literal do inglês “supervisor”, principalmente pela semelhança ao termo utilizado na indústria, tal como fazem notar Brockbank e McGill (2007).

more than a bit of academic advice” (p. 303). Assim sendo, a relação de orientação deve incluir confiança, simpatia e mutualidade, para que seja facilitadora de aprendizagem e de reflexão, algo que é um processo bidirecional e não unidirecional (Brockbank & McGill, 2007). Neste sentido, Ross Deuchar (2008), faz notar a importância de o orientador ser mais um “amigo crítico”, “who is not allways needed but is allways available” (p. 497), do que um supervisor ou diretor, uma vez que este deve negociar os trabalhos mas também criticá-los. A melhor relação parece assim surgir quando o orientador é flexível, responde às necessidades dos estudantes e quando a orientação é conduzida de forma centrada na pessoa, através de um “ethos” de comunicação aberta (Deuchar, 2008 p. 497), e de uma troca franca de pontos de vista. Apesar de esta ser a relação idealizada entre doutorando e orientador, como refere Sternberg (1981), não existe certamente um orientador “ideal” (até porque os orientadores podem ter a tendência de seguir ou o seu próprio orientador, ou, pelo contrário, de seguirem um modelo diametralmente oposto caso a experiência tenha sido negativa²⁰; Shannon, 1995). De acordo com Burns, Lamm e Lewis (1999), uma relação ótima não tem que ter necessariamente um orientador ideal, mas deve ser construída com base na “colegialidade”, partindo por isso de um diálogo aberto quanto às expectativas e papéis de cada um. As expectativas gerais dos estudantes em relação a um bom orientador são descritas por Phillips & Pugh (2005), da seguinte forma: (1) deve ser alguém que leia os trabalhos e os analise criticamente; (2) que esteja disponível quando necessário; (3) que seja amável, aberto e compreensível, possibilitando o estabelecimento de uma relação informal; (4) que faça crítica construtivas (e não destrutivas) aos trabalhos apresentados pelo estudante, tendo em atenção a forma como transmite a informação, por forma a manter a confiança no trabalho e no estudante; (5) que tenha bons conhecimentos na área; (6) que estruture a orientação; (7) se interesse pelas investigações e apoie a busca de novas informações; (8) que esteja empenhado no sucesso do estudante, procurando forma de apresentar um bom trabalho final. Mas também os orientadores terão expectativas em relação aos seus doutorandos (por exemplo, que estes sejam independentes, que produzam trabalhos escritos de forma cuidada e desenvolvida, que sejam honestos ou que sigam os seus; cf. Phillips & Pugh, 2005). Assim sendo, embora pareça apenas uma relação diádica, é de facto uma relação bastante complexa (Deuchar, 2008). Esta complexidade tem vindo a ser estudada de forma cada vez mais sistemática, sobretudo através de modelos baseados na relação com o orientador. De facto, a literatura existente parece cada vez mais reforçar a importância da relação com o orientador para uma satisfação global com o processo de doutoramento (e.g. Baird, 1995; Barnes & Austin, 2009; McAlpine & Norton, 2006). Assim, quando a relação estabelecida é positiva pode influenciar

²⁰ Além disso, como refere o mesmo autor (Shannon, 1995), podem existir “sombras de figura e de relações” às quais os orientadores desejam escapar, tornando-se por vezes demasiado exigentes ou demasiado despreocupados.

diversos outros fatores inerentes ao estudante, principalmente a socialização deste na vida acadêmica (Weidman, Twale, & Stein, 2001), uma redução do stress associado a todo o processo (Hodgson & Simoni, 1995) e um nível de satisfação geral com a experiência de doutoramento (Nettles & Millett, 2006). Por forma a perceber o tipo e a qualidade da relação, diversos autores têm construído modelos tão distintos como: o “Dynamic model for aligning supervisory style with research student development”, de Gurr (2001), o qual tem como objetivo capacitar os estudantes e os orientadores para confrontarem as suas ideias acerca do estilo de orientação; o modelo de Gatfield (2005), acerca dos estilos de orientação (divididos em *pastoral*, *contractual*, *laissez-faire* e *directorial*); o “Supervisory Style Inventory” de Nelson e Friedlander (2001); ou o “Model for the supervisor–doctoral student relationship”, de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009). Este último será sumariamente descrito, uma vez que se trata de um modelo mais recente e que poderá vir a ser utilizado no estudo da interação entre orientador e estudante.

O modelo de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009), baseia-se fundamentalmente em duas perspetivas, são elas: a perspetiva comunicativa dos sistemas (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2011), e o modelo de relacionamento interpessoal de Timothy Leary (2004). O principal axioma do modelo de Watzlawick, Bavelas e Jackson (2011) é o de que todo o comportamento tem um conteúdo e um aspeto relacional, pelo que a interação continuada no tempo entre dois indivíduos irá criar expectativas mútuas e padrões relacionais. Esses padrões podem ser descritos como os estilos interpessoais da relação (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009), sendo que a relação desenvolver-se-á num padrão determinado dependendo das duas partes, ou seja, do outro, do outro na relação, dos estilos interpessoais de ambos e desses estilos na relação. Por sua vez, o modelo de Leary (2004), possui uma forma circular (também conhecido como o modelo “circumplexo” de relacionamento interpessoal; cf. Wiggins, 1979), no qual a relação é vista, em termos de comportamento em relação ao outro, usando as dimensões *influência* e *proximidade*. Lindén (1999), numa perspetiva narrativa, salienta também outros dois aspetos fundamentais da relação de orientação: liberdade e controlo, as quais são importantes para conceptualizar teoricamente este modelo. Visualmente representa um octógono, composto por dois eixos, relativos à proximidade, cujo grau de comportamento vai de *submission* a *dominance*, e à influência, que vai de *opposition* a *cooperation*. Desta forma, divide-se em oito tipos de interação ou dimensões: *leadership*, *helping/friendly*, *understanding*, *responsability/freedom*, *uncertain*, *dissatisfied*, *admonishing* e *strict* (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Estas dimensões permitem mapear o grau de comportamento, de acordo com o grau de proximidade e influência. Quanto mais elevado for o grau de proximidade, o comportamento situar-se-á mais à direita (no eixo horizontal), enquanto que consoante o grau de influência, assim se situará o comportamento no eixo vertical. Quanto mais próximo do centro do modelo, menor será a intensidade do

comportamento. Uma particularidade deste modelo é ser considerado em graus e não em pólos, como o modelo de Gatfield (2005). Este modelo é ainda acompanhado por um questionário, o “Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction” (QSDI; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Este instrumento permite avaliar qual o tipo de relação entre o orientador e o estudante, sendo composto por 41 afirmações relativas ao comportamento do orientador. Tem como escala de resposta um diferencial semântico de 5 pontos (de ‘nunca’ a ‘sempre’), sendo que as afirmações estão divididas entre as dimensões previstas no modelo. Os autores referem ainda a possibilidade de este instrumento ser utilizado para fins de investigação, formativos ou interventivos (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Um aspeto que poderá ser considerado em falta neste modelo, e mesmo no questionário, é a qualidade percebida da relação, fator bastante importante como aponta a investigação (e.g. Li & Seale, 2007; Pearson, 1996), e que seria interessante perceber para além do tipo de relação.

O desenvolvimento dos estudantes de doutoramento

Tal como referimos no início, a literatura sobre os processos psicológicos dos estudantes de doutoramento não é abundante, da mesma forma, aquela que diz respeito ao desenvolvimento destes é praticamente inexistente (Gardner, 2009). De facto, enquanto os estudantes não graduados têm sido vistos como em desenvolvimento cognitivo, pessoal, moral ou interpessoal (e.g. Evans, et al., 2010; Pascarella & Terenzini, 2005), os estudantes de doutoramento têm sido vistos como apenas em desenvolvimento profissional (Gardner, 2010). As razões para tal também não são completamente claras. Contudo, poderão apontar-se algumas, de acordo com Gardner (2009), autora fundamental no que diz respeito a este tema. A primeira razão teria que ver com uma ideia generalizada de que o estudante de doutoramento se encontra no pináculo do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e emocional, pelo que não existiria nada a investigar em termos desenvolvimentais. A segunda razão prende-se com os aspetos profissionais, uma vez que o estudante já não é um estudante nos termos tradicionais do termo, mas sim, um profissional que procura apenas a estabilidade ou o estatuto social. Em terceiro lugar, a autora faz notar que os estudantes de doutoramento não se enquadram numa categoria demográfica específica, uma vez que alguém pode entrar no doutoramento logo após ter obtido o grau anterior ou a meio da sua carreira profissional, ter filhos ao seu cuidado ou estar ainda sob a alçada dos pais, ter vinte e dois anos ou sessenta e dois (ou outra idade), e por isso, não se enquadrar numa categoria específica em termos etários, o que de um ponto de vista desenvolvimental é difícil de categorizar. Finalmente, Susan Gardner indica que esta ausência de literatura poderá dever-se à falta de investigação sobre o doutoramento em geral, como vimos no início. Contrariando esta argumentação, neste momento, a

188 | Página

literatura acerca do desenvolvimento do estudante parece estar a evoluir e a proliferar. Até porque, de facto, os estudantes de doutoramento desenvolvem-se e crescem pessoalmente (Gardner, 2009, 2010), já que a educação doutoral tem um impacto profundo na pessoa em que cada um se torna (Katz & Hartnett, 1976). Para iniciar o estudo do desenvolvimento do estudante de doutoramento, um tema relativamente recente, é necessário adotar uma visão teórica também ela recente. Isto é, não podemos limitar a visão do desenvolvimento a um processo de tarefas desenvolvimentais, ordenadas de forma bastante específica e inalterável (retornando de certa forma a uma visão com quase um século, em que os estádios de desenvolvimento apenas se sucediam entre a infância e a idade adulta, tornando-se estanques a partir de um ponto alures nesta fase, e entrando em declínio até à velhice; Fonseca, 2005). Pelo contrário, se o considerarmos como um todo, “life-long development is a system of diverse change patterns that differ, for example, in terms of timing (onset, duration, termination), direction, and order.” (Baltes, 1987, pp. 613). Desta forma, os estudantes de doutoramento, encontrando-se no ciclo-de-vida, estão claramente em desenvolvimento (Heckhausen, 2005), e portanto num contínuo balanço entre ganhos e perdas (Baltes, 1997). O processo de doutoramento pode ser, então, observado como um momento muito particular do desenvolvimento da pessoa, durante o qual existem ganhos e perdas específicas (e.g. ao nível da autonomia, da autoestima, das relações interpessoais, das competências intelectuais e científicas), pela especificidade do processo. O estudo deste processo não-linear pode ser observado através da teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993), e mais concretamente através dos seus sete vetores, funcionando como base teórica essencial. Os vetores são: o ganho de competências, nas áreas intelectuais e das relações interpessoais; a gestão das emoções, como por exemplo aprender a controlar emoções negativas; ganhar a autonomia necessária para a liderar grupos e trabalhar de forma independente; desenvolver relações interpessoais maduras; o estabelecimento da identidade, em termos de autoestima e da estabilidade; desenvolver o propósito, relacionado com a intencionalidade e as aspirações vocacionais; e finalmente, desenvolver a integridade, isto é, a clarificação dos valores pessoais e das suas crenças. Assim sendo, o facto de a pessoa escolher um caminho como “tornar-se especialista”, “implica abandonar outros caminhos” (Melo, 2000, p. 131). Contudo, quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva, poderá favorecer o crescimento pessoal em termos desenvolvimentais (Barnes & Austin, 2009), ao contribuir para transformar as crises em transições desenvolvimentais (Campos, 1993).

Como refere Bourdieu (2009), não existe mestre sem mestre²¹: para chegar a doutor há que aprender com quem fez o percurso antes de si. Porém, trata-se de um processo muitas vezes solitário, até porque o orientador não trabalha com o estudante e este trabalha sozinho grande parte do tempo

²¹ No original em latim: “Nullus assumi debet in magistrum, qui sub magistro non fuerit discipulus.” (Bourdieu, 2009).

(Acker, Hill, & Black, 1994). Parece bastante pertinente referir aqui Eduardo Lourenço (2011, p. 140), quando diz que “todos os mestres sabem como Sócrates que são apenas aqueles que *acordam* e nada mais. A verificação do $2+2=4$ está dependente de um acto que mestre algum pode realizar pelo aluno. Ele aí acederá, só, ou não acederá.”. A verdade é que, apesar do processo de construção diádico, no qual o orientador serve de *modelo*, “by making explicit their tacit knowledge”, *coach* “by supporting students at doing tasks” e por fim “*fade* when they have empowered the students to continue independently” (Hasrati, 2005, p. 558), o estudante permanece sozinho ao longo das transições.

Conclusão

Apesar de o mestre, tal como no Ménon (Platão, trans. 2008), guiar o discípulo para o reconhecimento das formas matemáticas através das suas interrogações, é só ele que pode realizar a compreensão e completar a aprendizagem. Para Jacques Rancière (2010), o mestre ao demonstrar a sua sabedoria, inquirindo o aprendiz sobre um percurso que ele fez, confirma a impotência do aprendiz em aprender por si mesmo, limitando-o: “nunca caminhará sozinho, e por certo ninguém lhe pedirá para caminhar, a não ser para ilustrar a lição do mestre” (p. 36). Por esse motivo, para Rancière, o papel do mestre é dispensável. Cabe à investigação continuar a procurar o contrário e a provar que o papel do orientador é fundamental para o desenvolvimento do estudante. Em investigações futuras é essencial tentar perceber qual o impacto do tipo de relação e da qualidade desta no desenvolvimento do estudante, mas também do orientador, com a ajuda dos modelos descritos nesta comunicação. Como vimos, estes fatores parecem interagir, contudo, até ao momento, nenhuma investigação foi realizada neste sentido específico.

Referências

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- American Psychological Association (2011). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Astin, A. W. (1962). An empirical characterization of higher educational institutions. *Journal of Educational Psychology*, 53(5), 224.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education*, 73, 94-122.
- Baird, L. L. (1995). Helping graduate students: A graduate adviser's view. In A. S. Pruitt-Logan & P. D. Isaac (Eds.), *Student services for the changing graduate student population* (pp. 25-32). San Francisco: Jossey-Bass.

- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366-380.
- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bowen, W. G., & Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton: Princeton University Press.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). London: Open University Press.
- Burns, R., R. Lamm, & R. Lewis. 1999. Orientations to higher degree supervision: A study of supervisors and students in education. In A. Holbrook and S. Johnston (Eds.), *Supervision of Postgraduate Research in Education*, (pp. 55-74). Australia: Australian Association for Research in Education.
- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9 (5-9).
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Evans, T. (1995). Postgraduate research supervision in the emerging 'open' universities. *Australian Universities' Review*, 38(2), 23-27.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land grant research institution. *Journal of Higher Education*, 72, 341-367.
- Fonseca, A. (2005). Psicologia Desenvolvimental do Ciclo de Vida e Adaptação ao Envelhecimento. In A. Fonseca (Ed.), *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento* (pp.77-113). Lisboa: Climepsi
- Gardner, S. (2009). *Doctoral student development: Phases of challenge and support*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, S. K. (2010). Doctoral student development. In S. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 203-221). Sterling: Stylus.
- Golde, C. M. (2010). Entering different worlds: Socialization into disciplinary communities. In S. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 79-96). Sterling: Stylus.
- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the "Rackety Bridge"—a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 81-92.
- Hartnett, R. T. & Katz, J. (1976). Past and present. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 3-15). Cambridge: Ballinger.
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph. D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.

- Heckhausen, J. (2005). Psychological Approaches to Human Development. In M. L. Johnson (Ed.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*, (pp. 181-189). New York: Cambridge University Press.
- Hodgson, C S., & Simoni, J. M. (1995). Graduate student academic and psychological functioning. *Journal of College Student Development*, 36(3), 244-253.
- Katz, J. & Hartnett, R. T. (Eds.). (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge: Ballinger.
- Leary, T. (2004). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene: Resource Publications.
- Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph. D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24(3), 351-369.
- Lourenço, E. (2011). A liberdade como realidade situada. In C. M. Sousa & J. T. P. Lima (Org.), *Obras completas de Eduardo Lourenço*, (pp. 133-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in higher education*, 30(2), 137-154.
- Machado, J. P. (1990). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 3). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58 (3), 359-373.
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17.
- Melo, M. (2000). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 1415-1431.
- Melo, M. (2003, Abril). *PhD students: Supervision and development*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384.
- Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph. D.* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearson, M. (1996). Professionalising Ph.D education to enhance the quality of the student experience. *Higher Education*, 32(3), 303-320.
- Péguy, C. (1992). *Oeuvres en prose complètes*. (Vol. 3). Paris: Gallimard.
- Phillips, E., & Pugh, D. (2005). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (4th ed.). Glasgow: Open University Press.

- Platão (2008). *Ménon*. Lisboa: Edições Colibri. (Traduzido por Ernesto Rodrigues Gomes).
- Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosen, B. C., & Bates, A. P. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry*, 37, 71-84.
- Salmon, P. (1992). *Achieving a PhD: Ten students' experience*. Sterling: Stylus Publishing.
- Shannon, A. G. (1995). Research degree supervision: More mentor than master. *Australian Universities' Review*, 38(2), 12-15.
- Sternberg, D. (1981). *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York: St. Martin's Press.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50.
- Taylor, P. (1995). Postgraduate education and open learning: Anticipating a new order? *Australian Universities' Review*, 38(2), 28-31.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. London: Norton.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of personality and social psychology*, 37(3), 395.