



MARCELO OLIVEIRA JÚNIOR

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO
ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**LAVRAS-MG
2021**

MARCELO OLIVEIRA JUNIOR

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, Linha de Pesquisa Organizações, Gestão e Sociedade para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

**LAVRAS-MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados
pelo próprio autor.**

Oliveira Junior, Marcelo.

A construção social do processo de orientação acadêmica na pós-
graduação em Administração / Marcelo Oliveira Junior. - 2021.
131 p.

Orientador(a): Cléria Donizete da Silva Lourenço.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Orientação acadêmica. 2. Pós-graduação em
Administração. 3. PPGA/UFLA. I. Lourenço, Cléria Donizete da
Silva. II. Título.

MARCELO OLIVEIRA JUNIOR

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**THE SOCIAL CONSTRUCTION OF THE ACADEMIC SUPERVISION PROCESS IN
THE GRADUATE DEGREE IN BUSINESS ADMINISTRATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, Linha de Pesquisa Organizações, Gestão e Sociedade para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 09 de abril de 2021.
Profa. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle UFLA
Profa. Dra. Lisiane Quadrado Closs UFRGS

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

**LAVRAS-MG
2021**

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação concretiza o início de um sonho. Desde a graduação, eu já me via atuando no contexto acadêmico lecionando, pesquisando e servindo à sociedade. Assim, com este trabalho, sinto que me aproximo cada vez mais desse sonho. Cri e ainda creio que a educação é a forma pela qual podemos construir nossos próprios caminhos e alcançar aquilo que desejamos. Por isso, sou grato a muitos e muitas ao qual desejo lhes falar brevemente. Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela sua imensa bondade. Agradeço pela vida que me deu, pelo sustento de cada dia, pela família que faço parte, pelos amigos que fiz, e, sobretudo, por ser Aquele que me guia no meu dia-a-dia.

Quero agradecer à minha família pelo suporte que tem me dado nesta caminhada. Um agradecimento especial à minha mãe, Terezinha Nogueira Santos, por todo o apoio, que infelizmente, não é possível descrever com palavras. Agradeço ao meu irmão, Marcone Álisson Nogueira Oliveira, pela torcida e pelo carinho. Agradeço à minha noiva, Daniella Ferreira Vicente, que tem sido minha companhia bem presente e que tem me encorajado a prosseguir esta caminhada. Em breve nos tornaremos um só.

Faço um agradecimento especial aos meus amigos (sobretudo, aqueles que tive o prazer de conhecer em Lavras), por serem presentes e não me deixarem abater. Agradeço também às Universidades Federais de Minas Gerais e à Universidade Federal de Lavras, pela ótima formação, e, em especial, por terem me proporcionado as melhores experiências de minha vida. Agradeço especialmente à minha orientadora Cléria Donizete da Silva Lourenço, pela paciência, dedicação, suporte e amizade. A consecução deste trabalho só foi possível graças ao seu apoio e entusiasmo.

Ainda, agradeço à banca de qualificação e de defesa final deste trabalho, visto que suas contribuições foram essenciais para a consecução desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

RESUMO

Na educação superior brasileira, são os mestres e doutores os responsáveis pelo magistério no ensino superior. A literatura científica tem sugerido que a pós-graduação, como um todo, tem por base de reprodução o processo de orientação acadêmica. Este processo é permeado por diversos entendimentos que são atribuídos pelos orientadores, orientados e a Instituição de Ensino Superior (IES), com ele envolvidos. Esses entendimentos se dão porque, embora existam sugestões institucionais e, por parte da literatura, de práticas de orientação (abordagens) que se tornam quadros de referência para a conduta dos atores, essas mesmas práticas são atravessadas pela trajetória de cada ator, fazendo com que cada um interprete a realidade de forma particular. Questões como essas, denotam que esse processo possui uma configuração constitutiva particular. Nesse sentido, a abordagem teórica do construcionismo social se mostrou pertinente para este trabalho. Aqui, o objeto de pesquisa é a orientação acadêmica na pós-graduação em administração e a unidade de análise é o Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O objetivo foi compreender como o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em administração é construído. Para tal fim, esta pesquisa abordou qualitativamente o problema de pesquisa ao avaliar os entendimentos dos atores envolvidos no processo de construção da orientação acadêmica. Mais especificamente, foram entrevistados nove professores orientadores permanentes e 17 egressos do PPGA, além da análise de documentos institucionais. Todos os dados coletados foram analisados mediante a análise de conteúdo. Como resultado, foi observado que a trajetória de formação dos atuais professores orientadores se entrelaça à história do PPGA, de tal forma que suas atuais práticas de orientação, perpassam um conjunto de práticas observadas nas condutas de seus orientadores, quando ainda eram estudantes de pós-graduação. Com isso, esses atores criam um filtro de seleção de práticas que os ajuda a reformular o seu “fazer da orientação acadêmica”. Além disso, ficou claro que a orientação acadêmica no PPGA não possui um objetivo previamente estabelecido, mas, em linhas gerais, os entendimentos dos atores sobre essa questão, sugerem que a orientação acadêmica objetiva a formação de pesquisadores, tendo por elementos constitutivos paralelos menos importantes, a formação de professores e a formação cidadã. De maneira adicional, a construção do processo de orientação acadêmica abarca características constitutivas avaliadas como mais importantes, relacionadas às referências que os atores utilizam para suportar suas práticas de orientação e algumas características performáticas, relacionadas à proatividade na aprendizagem, organização do tempo, *feedback* e apoio na escrita e negociação de interesses. Adicionalmente, este trabalho apresenta algumas considerações sobre as relações entre a orientação acadêmica e a formação de professores na pós-graduação em administração, articulando os entendimentos dos atores entrevistados com a literatura científica. Mais especificamente, observou-se como o processo de orientação acadêmica pode (ou não) contribuir para a formação docente. Este trabalho traz contribuições institucionais (gerenciais) ao fornecer um conjunto de informações que podem ser utilizadas pelos tomadores de decisões do programa, especialmente em sua autoavaliação. Além disso, traz contribuições teóricas, ao expandir o campo de pesquisa sócio construcionista.

Palavras-chave: Pós-graduação em Administração. Orientação acadêmica. Construcionismo social. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

In Brazilian higher education, masters and doctors are responsible for teaching in higher education. Scientific literature has suggested that postgraduate studies, as a whole, are based on the academic orientation process. This process is permeated by several understandings that are attributed by advisors, advisees, and the Higher Education Institution (HEI), involved with it. These understandings occur because, although there are institutional suggestions and, on the part of the literature, guidance practices (approaches) that become frames of reference for the conduct of actors, these same practices are traversed by the trajectory of each actor, causing each one interprets reality in a particular way. Questions like these denote that this process has a particular constitutive configuration. In this sense, the theoretical approach of social constructionism proved to be relevant for this work. Here, the object of research is academic guidance in the graduate program in administration and the unit of analysis is the Postgraduate Program in Administration (PGA) at the Federal University of Lavras (FUL). The objective was to understand how the process of academic guidance in the graduate program in administration is constructed. To this end, this research qualitatively addressed the research problem by evaluating the understandings of the actors involved in the process of building academic guidance. More specifically, nine permanent advisors and 17 PGA graduates were interviewed, in addition to the analysis of institutional documents. All collected data were analyzed using content analysis. As a result, it was observed that the training trajectory of current advisor teachers is intertwined with the history of the PGA, in such a way that their current guidance practices permeate a set of practices observed in the conduct of their advisors, when they were still postgraduate students. graduation. With this, these actors create a practice selection filter that helps them to reformulate their “doing of academic guidance”. In addition, it was clear that academic guidance at the PPGA does not have a previously established objective, but, in general, the actors' understanding of this issue suggests that academic guidance aims at training researchers, having less important parallel constitutive elements as, teacher training and citizen training. Additionally, the construction of the academic guidance process encompasses constitutive characteristics assessed as the most important, related to the references that actors use to support their guidance practices and some performance characteristics, related to proactive learning, time organization, feedback, and support in writing and negotiating interests. Additionally, this work presents some considerations about the relationship between academic guidance and teacher education in graduate administration in administration, articulating the understandings of the actors interviewed with the scientific literature. More specifically, it was observed how the academic guidance process can (or not) contribute to teacher education. This work brings institutional (managerial) contributions by providing a set of information that can be used by program decision-makers, especially in their self-assessment. In addition, it brings theoretical contributions, by expanding the field of socio-constructionist research.

Keywords: Postgraduate in Business Administration. Academic supervision. Social constructionism. Content analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resumo das justificativas da dissertação.....	18
Quadro 2 - Síntese dos papéis positivos e negativos apontados na literatura científica.....	35
Quadro 3 - Descrição dos orientadores entrevistados.....	43
Quadro 4 - Descrição dos egressos orientados entrevistados.....	44
Quadro 5 - Objetivos da orientação acadêmica para os orientadores do PPGA.....	75
Quadro 6 - Objetivos da orientação acadêmica para os egressos do doutorado do PPGA.....	83
Quadro 7 - Elementos referenciais que suportam as práticas de orientação acadêmica.....	89

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ANPAD	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
UFLA	Universidade Federal de Lavras
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-graduação em Administração
PPGSS	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	PROBLEMA, OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	14
1.2	JUSTIFICATIVAS	16
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1	A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL ..	22
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	30
3.1	ABORDAGENS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO	30
3.2	PAPEIS DESEMPENHADOS NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA	32
3.3	ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO	36
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	42
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA E DEMAIS FONTES DE DADOS	43
4.3	PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS	46
4.4	MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	47
5	A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	50
5.1	TRAJETÓRIAS DOS ORIENTADORES DO PPGA DA UFLA.....	50
5.1.1	Trajetórias estudantis dos professores orientadores do PPGA e a influência da orientação recebida em sua formação docente.....	51
5.2	OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO..	62
5.2.1	Entendimentos institucionais acerca dos objetivos da orientação acadêmica	62
5.2.2	Entendimentos dos orientadores acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA da UFLA	70
5.2.3	Objetivos da orientação acadêmica na perspectiva dos egressos do doutorado	78
5.3	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	88
5.4	CONCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ORIENTADORES ..	128
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EGRESSOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira vem vivenciando uma massiva expansão no número de estudantes matriculados em cursos de graduação, desde meados da década de 1960. Por exemplo, naquela década existiam pouco mais de cento e seis mil estudantes matriculados em cursos de educação superior presenciais, em instituições públicas e privadas em todo o Brasil. Em meados de 2010, esse número ultrapassou cinco milhões e quatrocentos mil estudantes (HENRIQUES, 2018).

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) confirmam esse movimento, ao demonstrarem que em 2019, última sinopse estatística da educação superior disponível na data de elaboração deste trabalho, existiam mais de oito milhões e 600 mil estudantes matriculados em cursos superiores presenciais e à distância em todo o Brasil (INEP, 2019).

De forma a acompanhar e subsidiar o aumento no número de estudantes matriculados em cursos de graduação em todo o Brasil, a partir do novo milênio, destacou-se a ampliação do número de mestres e doutores, sobretudo, devido à gradativa expansão da rede federal e privada de educação superior, que passou a demandar profissionais capacitados para o exercício da docência no ensino superior (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

Não é de se surpreender que a expansão dos cursos de pós-graduação (CAPES, 2017) acompanhe o massivo aumento no quantitativo de estudantes matriculados em cursos de graduação, porque os cursos de pós-graduação, em especial, os *stricto sensu*, são responsáveis por formarem os professores da educação superior. A Lei 9.394, de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e em seu Art. 66 aponta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Dois elementos importantes no referido artigo merecem atenção. Em primeiro lugar, o uso do termo “preparação” parece remeter à prévia de uma ação, como “preparar uma aula” ou “preparar uma prova”, no sentido de que seu uso acaba por restringir a necessária formação (termo aparentemente mais adequado) contínua dos professores da educação superior. Em segundo lugar, o texto não deixa claro quais são as atividades de formação didático-pedagógicas às quais os professores devem ser submetidos (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

No cenário da pós-graduação, existe uma profunda inclinação à formação de pesquisadores, o que coloca a formação de professores alheia ao processo formativo. Essa é

uma das dicotomias típicas do meio acadêmico (tal como conhecer e transmitir, pesquisar e transpor, bacharel e licenciado) e que precisa ser superada, visto que ambos, ensino e pesquisa, podem contribuir concomitantemente para a formação do professor (ALMEIDA; CALAZANS, 2016).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração parecem não fugir à regra, de modo que, há tempos, vêm privilegiando a formação de pesquisadores, com o objetivo de que possam atender às exigências do trabalho final (teses e dissertações) (FISCHER, 2006). Com isso, tais programas apresentam em sua estrutura disciplinas que contemplam métodos e técnicas de pesquisa científica e resumem a formação de professores somente à disciplina de metodologia do ensino superior que, notadamente, reproduz elementos curriculares da licenciatura, de maneira normativa e prescritiva (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

Adicionalmente, esses programas vêm buscando melhor qualificação, em decorrência da atual forma de avaliação em que são submetidos, por meio da produção científica exacerbada (COLARES; SODRÉ, 2015). Esse processo, como se sabe, já ecoa desde a década de 1970, uma vez que professores e estudantes parecem ser “medidos” por sua produção científica (PAES DE PAULA, 2001; LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Nesse contexto, no presente trabalho, defende-se a ideia de que a formação docente de futuros professores de Administração, poderia ser melhorada por meio de certas práticas pedagógicas – como o estágio de docência (JOAQUIM *et al.*, 2011) e o processo de orientação (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014), por exemplo – que são inerentes ao processo formativo.

De maneira especial, a orientação acadêmica apresenta um grande potencial de contribuição na formação docente. Isso porque, a pós-graduação tende a se beneficiar de um bom relacionamento entre estudantes e orientadores, visto que o modelo de orientação acadêmica sustenta o atual formato dos programas de pós-graduação, ao permitir a transmissão de conhecimentos especializados e didático-pedagógicos e tradições de pesquisa, de uma geração à outra (GOLDMAN; GOODBOY, 2016). Assim, a orientação acadêmica tem um grande potencial de desenvolvimento mútuo no processo de formação de atuais e futuros professores de Administração (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

É preciso se considerar também que a orientação acadêmica pode influenciar na relação do estudante com a instituição (YOUNG-JONES *et al.*, 2013). Também, por meio da relação orientador e orientado, o desenvolvimento profissional do estudante pode ser afetado em todas as áreas acadêmicas (SCHLOSSER *et al.*, 2011). Além disso, a orientação tem o

potencial de contribuir com a formação didático-pedagógica (KHENE, 2014) uma vez que a experiência dos pós-graduandos pode ser reproduzida no futuro, ao assumirem a posição de professores orientadores.

Nesse contexto, é possível considerar que durante todo o processo formativo, diversos elementos subjetivos e objetivos permeiam o processo de orientação acadêmica (DONOVAN, 2019). Aqui, conforme explicam González-Ocampo e Badia (2019), com base no que a literatura científica sobre o tema tem discutido nos últimos anos, três elementos primordiais devem ser considerados: o estudante orientado, o professor orientador e a Instituição de Ensino Superior (IES). Esses atores contribuem ativamente para a construção do processo de orientação acadêmica.

Por exemplo, a IES propõe elementos institucionais (como regulamentos e resoluções, por exemplo) que se inserem nos modos de conduta dos professores e dos estudantes no relacionamento de orientação (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014). Contudo, embora existam tais elementos, há de se considerar que a orientação não é um processo institucionalmente prescritivo, mas uma continuidade de práticas (com as devidas mudanças) do que um orientador considera como uma orientação adequada, frente às experiências que teve.

Assim, o orientador se baseia também em costumes, tradições e práticas disciplinares que são orientados por seus pressupostos ontológicos, políticos, epistemológicos e ideológicos (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014). Isso significa que os saberes profissionais dos professores, inclusive aqueles colocados em prática no processo de orientação, são atravessados por suas experiências, de modo que influenciam a forma como realizam suas práticas na docência (CISHE; MANTLANA; NYEMBEZI, 2015).

De maneira análoga, os estudantes orientados realizam interpretações da realidade em que estão inseridos, evidenciando suas expectativas sobre o processo de orientação e sobre o percurso do processo formativo da pós-graduação em si (DAVIS, 2019). Com isso, as interpretações desses atores, sejam orientadores e/ou orientados, bem como, o suporte fornecido pela IES, contribuem para a construção do processo de orientação acadêmica.

Sendo assim, este trabalho se sustenta na abordagem teórica do construcionismo social, a fim de trazer um entendimento acerca dessa construção social que os atores fazem do processo de orientação acadêmica. O construcionismo social é uma abordagem teórica “que traz uma suposição filosófica alternativa em relação à construção da realidade e produção de conhecimento. Preocupa-se com as maneiras pelas quais o conhecimento está historicamente

situado e incorporado em valores e práticas culturais” (CAMARGO-BORGES; RASERA, 2013, p. 2).

A perspectiva construcionista tem sido amplamente utilizada nos campos da educação, saúde, psicologia, estudos organizacionais, dentre outros. Sua proposta epistemológica não possui uma definição clara ou diretiva das práticas de pesquisa a serem seguidas, mas, antes disso, as amplia por meio de uma multiplicidade de entendimentos, inclusive, transdisciplinares (BURR; DICK, 2017).

Dessa forma, neste trabalho parte-se do pressuposto de que a realidade da orientação acadêmica na pós-graduação em Administração é socialmente construída e essa construção pode ser articulada por intermédio dos entendimentos dos atores que dela participam. Isso ocorre porque ela, a orientação, é permeada por significados que são referências para a conduta dos atores ali inscritos. Concomitantemente, esses significados são produto das interações sociais desses atores, pelas quais, os primeiros são produzidos e reproduzidos.

Com isso, o relacionamento de orientação é composto por elementos objetivos e subjetivos, de forma que a abordagem do construcionismo social (BERGER; LUCKMAN, 2014) se apresenta com um arcabouço teórico-metodológico adequado para este trabalho.

1.1 Problema, objetivos geral e específicos

Diante do que tem sido discutido, aparentemente, o processo de orientação acadêmica é permeado por duas interfaces, que não necessariamente são dialogicamente constituídas, no que diz respeito aos professores. Por um lado, a didática, enquanto parte integrante da ciência da educação parece fornecer a fundamentação teórica para as práticas docentes (CRUZ, 2017), o que sugere um suporte para que o professor oriente os estudantes, sob uma alegação de que existe uma fundamentação por trás de suas práticas.

Por outro lado, “não é raro que, entre os colegas, um aluno de mestrado ou doutorado se refira ao seu orientador como o seu desorientador [...]” (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011, p. 698), o que é passível de se entender, já que muitos orientadores não possuem o conhecimento didático-pedagógico para a orientação, ou, se o possuem, não fazem uso dele. Adicionalmente, “é importante ressaltar que [...] as próprias experiências dos orientadores desempenham um papel crucial na maneira como [...] pensam sobre suas responsabilidades, como promovem ‘ser um orientador’ e o que eles esperam de seus alunos” (GUERIN; KERR; GREEN, 2015, p. 113).

Ademais, conforme explica Khene (2014), a orientação é um processo de ensino. Com isso, conhecimentos didático-pedagógicos e especializados (concernentes à linha de pesquisa em que o orientador e o orientado estão atuando) podem ser ensinados às gerações de futuros professores. No entanto, em muitos casos, os orientadores não são orientados a orientar (KILEY, 2019), o que configura uma oportunidade de aperfeiçoamento do processo de orientação.

Acrescenta-se ainda que outra parte integrante do processo de orientação, o estudante orientado, pode ser seriamente afetado, caso a orientação não ocorra coerentemente. Bégin e Gérard (2013), ao estudarem o processo de orientação, descobriram que na opinião de doutorandos, “o suporte eficaz facilita o progresso e ajuda os alunos a superar as dificuldades, enquanto o suporte ‘ruim’ cria dificuldades adicionais e pode até levar ao fracasso” (p. 271). Os estudantes buscam em seus orientadores um relacionamento afetivo e qualidades cognitivas, em detrimento de uma vasta experiência em pesquisa (DAVIS, 2019), de modo que uma orientação não condizente com as expectativas pode contribuir, inclusive, para a evasão na pós-graduação (McCALLIN; NAYAR, 2012).

Outra problemática, conforme sugere Bastalich (2017), está na cultura interna à universidade. A autora observou na literatura científica, que muitos estudos buscam compreender os limites interpessoais do relacionamento de orientação. Esses limites decorrem de elementos históricos de dominação que acabam por serem institucionalizados. Assim, estudos deveriam se preocupar com os elementos pedagógicos que poderiam subsidiar a liberdade às partes do relacionamento. Aqui, a orientação deixa de ser um modelo de reprodução das práticas de dominação institucionalizadas e passa a permitir que os indivíduos se engajem de maneira consciente.

Grant, Hackney e Edgar (2014) apontam que diversas universidades desenvolvem manuais de supervisão de pesquisa que sugerem o que deve acontecer e as consequências, caso não haja o resultado esperado, bem como os papéis e responsabilidades do estudante e do professor. Contudo, para esses autores, normas estáticas não condizem com a realidade da pós-graduação, pois essa é “dotada de significados, às vezes estáveis, às vezes confusos, às vezes incompreendidos, às vezes usados para questões políticas e de poder, às vezes assumidos, às vezes ignorados, às vezes contestados e às vezes compartilhados [...]”. Assim, os autores sugerem que o processo de orientação requer constantes análises das experiências dos atores envolvidos, para que haja a formulação de um processo que seja coerente com a realidade institucional, mas que não fira o relacionamento entre ambos.

Sobre isso, González-Ocampo e Badia (2019), ao revisarem a literatura científica dos últimos dez anos, observaram que, em se tratando das características gerais das pesquisas sobre orientação acadêmica, a maioria dos estudos tem se focado nas percepções dos orientadores acerca do processo de orientação. Algo curioso é que são inexpressivos os estudos que selecionam para análise, orientadores, estudantes e programas de pós-graduação ou universidades. Sendo assim, a compreensão da orientação acadêmica fica comprometida, uma vez que tal processo envolve orientadores, orientados e normas da instituição e/ou do programa.

Nesse sentido, tendo por **objeto de pesquisa a orientação acadêmica na pós-graduação** e por **unidade de análise o programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (UFLA)**, este trabalho é orientado pelos seguintes questionamentos: Que características configuram a orientação acadêmica na pós-graduação em Administração? Como elas são interpretadas pelos orientadores, orientados e pela IES? Como os entendimentos desses atores podem ser articulados? Como esses atores concebem a formação docente no processo de orientação acadêmica na pós-graduação em administração?

Ao se considerar questionamentos dessa natureza, mas não se limitando a eles, o objetivo geral do presente estudo é delineado nos seguintes termos: **compreender como o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em administração é construído**. Para alcançar este objetivo geral, consideram-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar e analisar instrumentos institucionais que contribuem para a construção da orientação acadêmica;
- ii) Compreender como os professores orientadores contribuem para a construção do processo de orientação acadêmica;
- iii) Compreender como os egressos orientados contribuíram para a construção do processo de orientação acadêmica.
- iv) Compreenderas concepções desses atores sobre a relação entre a orientação acadêmica e a formação docente na pós-graduação em administração.

1.2 Justificativas

Khene (2014) considera a orientação como uma prática de ensino no nível de pós-graduação. A autora usa o termo “pedagogia humanizada” para designar uma prática de ensino em que o estudante é o foco, o que não configura, por outro lado, assumir que ele está sempre certo. Em vez disso, assume-se uma posição em que o tradicional ensino – em que um

professor especialista “transmite” conhecimento para alguém menos experiente – é superado. Assim, o orientador que conduz a orientação de forma pedagógica, suporta o estudante no alcance de resultados de qualidade (nem sempre em grande quantidade), por meio do acesso aos recursos demandados no processo formativo.

Embora essa autora tenha tido um avanço importante, ao considerar a orientação como parte do processo de formação de professores, Åkerlind e McAlpine (2017) sugerem que tanto a literatura científica quanto as políticas educacionais internacionais para a pós-graduação apontam que os aspectos pedagógicos da orientação acadêmica têm foco quase que exclusivamente no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, por parte dos estudantes.

Assim, observa-se que, na literatura científica nacional e internacional, os estudos que vêm sendo conduzidos a respeito do processo de orientação acadêmica buscam estudar, preponderantemente, por exemplo, como esse processo influencia na formação de pesquisadores (SCHOLER, 2011; JAEGER; SANDMANN; KIM, 2011; BÉGIN; GÉRARD, 2013; DAVIS, 2019; HELFER; DREW, 2019); como a orientação pode influenciar no desempenho acadêmico (YOUNG-JONES *et al.*, 2013); como a produção científica dos orientados influencia na produção dos orientadores (BREUNINGER; PULL; PFERDMENGES, 2012; FALASTER; FERREIRA; GOUVEIA, 2017); como o desempenho dos orientadores é percebido por estudantes (KILEY; HALLIDAY, 2019) e por chefes de departamento ou equivalentes (KILEY, 2019).

Assim, em primeiro lugar, o presente estudo se justifica teoricamente, ao trazer uma abordagem ainda pouco discutida na literatura científica, ao considerar que a orientação acadêmica pode contribuir para a formação didático-pedagógica de professores, suportando-os na prática de ensino.

Ainda em termos teóricos, conforme apontam González-Ocampo e Badia (2019), são poucos os estudos que conferem aportes teóricos à pesquisa sobre orientação acadêmica. Isto é, a maioria dos estudos conduzidos nesse tema, não interpreta a orientação sob uma perspectiva teórica. Assim, este trabalho também se justifica teoricamente, ao introduzir o construcionismo social como lente investigativa, o que pode trazer resultados ainda não discutidos na literatura científica e confere ineditismo a esse trabalho.

Em termos empíricos, acrescenta-se que, embora existam sugestões institucionais e modelos oriundos da literatura científica de como a orientação pode ser conduzida (MAINHARD *et al.*, 2009; DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; COSTA; SOUZA; SILVA, 2014; KHENE, 2014; HUDSON, 2016), e que há, ainda, sugestões de como os papéis de orientador e orientado podem ser desempenhados (BITZER; ALBERTYN, 2011;

BÉGIN; GÉRARD, 2013; NASSOUR *et al.*, 2019), observa-se que essas sugestões objetivam instruir pragmaticamente à consecução do trabalho final (tese ou dissertação) do pós-graduando.

Ademais, tais elementos não necessariamente estão presentes em todas as realidades e, conforme explicam Grant, Hackney e Edgar (2014), os atores podem não seguir rigorosamente esse tipo de material instrutivo, visto que suas próprias experiências lhes conferem formas distintas de interpretar a realidade em que estão inseridos. Aqui, o “dito e o não dito”, a “verdade de cada um”, ainda não estudados e que incorporam a orientação acadêmica, podem desvelar um modo de construção social único.

Dessa forma, em segundo lugar, este trabalho se justifica empiricamente, ao analisar como os atores, isto é, professores orientadores, programa de pós-graduação e egressos orientados, contribuíram para a construção do atual formato da orientação acadêmica. Esse tipo de análise permite observar o alinhamento (ou não) dos entendimentos que os diversos atores fazem acerca de como a orientação pode ser conduzida.

Como se nota, este trabalho prioriza as implicações pedagógicas da orientação acadêmica, na prática docente dos futuros professores de administração. Não se pretende, por outro lado, desconsiderar as implicações da orientação concernentes à consecução do trabalho final dos pós-graduados. O que se pretende, na verdade, é conciliar aspectos relativos à pedagogia da orientação com a prática docente propriamente dita.

Em terceiro lugar, do ponto de vista institucional, o conhecimento gerado a partir do presente trabalho, pode dar suporte a formulação ou reformulação de políticas de autoavaliação do programa de pós-graduação, bem como, estimular iniciativas de promoção de novas práticas de formação pedagógica para os professores orientadores e para os estudantes orientados. Essa justificativa se fundamenta no entendimento de Khene (2014), de que a orientação também é uma prática de ensino, e, portanto, pode ser ensinada formalmente.

Quadro 1 – Resumo das justificativas da dissertação.

Justificativa	Descrição
Teórica/acadêmica	Aborda a orientação acadêmica como prática de ensino no contexto da pós-graduação em Administração e introduz a lente teórica do construcionismo social
Prática	Compreende e informa como os atores contribuíram para a construção do atual formato da orientação acadêmica no programa.
Institucional	Suporta a possível formulação e reformulação de políticas institucionais de autoavaliação para melhoria da qualidade da orientação e estimula a reflexão sobre as práticas de orientação que ocorrem no programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

1.3 Estrutura da dissertação

Esta dissertação, além da presente introdução, possui outras cinco seções, a saber, o referencial teórico, em que são apresentados brevemente os pressupostos teóricos do construcionismo social; a revisão de literatura, em que são discutidos alguns elementos sobre a orientação acadêmica que têm sido evidenciados nos últimos 10 anos; os procedimentos metodológicos; os resultados e discussões; e, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção traz uma breve introdução ao construcionismo social e, em seguida, uma subseção que objetiva elucidar o leitor acerca dos pressupostos teóricos da perspectiva sociológica do construcionismo social, considerados importantes para a consecução deste trabalho.

O construcionismo social nasceu há cerca de 50 anos, em um berço sociológico, como tentativa de se compreender a natureza da realidade, apresentando-se de maneira contrária ao antirrealismo e ao relativismo (ANDREWS, 2012). A perspectiva do construcionismo social é resultante de movimentos: filosófico (que reage ao representacionismo), da sociologia do conhecimento (que rebate a retórica da verdade) e da política de empoderamento de grupos sociais marginalizados (SPINK; FREZZA, 2013).

O construcionismo social tem por primeira referência, *The Social Construction of Reality*, de Peter L. Berger e Thomas Luckman, originalmente publicado em 1966. Essa teoria, atualmente, tem se desdobrado em três movimentos: crítica ideológica, teoria linguística e literária e constituição social da ciência. A investigação construcionista hoje tem suas bases nestes movimentos: a **crítica ideológica** veio questionar o positivo/empirismo que sugere que “as descrições empiricamente fundamentadas do mundo não possuem vieses ideológicos” (GERGEN, 2014, p. 1773). Isto é, “os relatos científicos do mundo adequadamente apoiados não refletem os valores, prescrições morais ou crenças religiosas de nenhum grupo específico” (p. 1773). Essa lógica foi questionada por uma ampla gama de pesquisas organizadas em torno de movimentos sociais (como o feminista, por exemplo), que sugeriam que as realidades não deveriam ser consideradas como únicas e verdadeiras.

O empirismo ainda considera que um determinado caso pode ter uma correspondência linguística precisa, objetiva e verdadeira. Isso significa que existe uma única e verdadeira relação de palavras para a representação do mundo real. No entanto, a **teoria linguística** “argumenta que a relação entre uma palavra e seu referente é fundamentalmente arbitrária” (p. 1773). Em outras palavras, “o que privilegia qualquer arranjo particular de palavras como ‘verdadeiro’ é simplesmente uma convenção social” (p. 1773).

Os teóricos da linguística ainda demonstraram que a linguagem funciona como um sistema, em que sua aplicação é determinada por uma lógica própria, que por sua vez, orienta os relatos sobre o mundo real. Esses dois movimentos de pesquisas convergiram em contribuições à sociologia do conhecimento, em que o **conhecimento científico** é entendido como uma construção social. Aqui,

o conhecimento científico [é visto] como um subproduto de acordos negociados entre pessoas sobre a natureza do mundo. O que quer que exista não exige requisitos fundamentais em relação às nossas tentativas de descrever e explicar. Porém, uma vez que tenhamos entrado em uma tradição específica de entendimento, representada em um idioma compartilhado, essa tradição fornecerá orientação e limites às nossas explicações, descrições e observações (GERGEN, 2014, p. 1774).

Adicionalmente, essas três tradições são histórica e culturalmente situadas, o que lhes agrega valores implícitos e explícitos e objetivos específicos. Gergen (2011) explica que essas três frentes intelectuais tiveram forte contribuição para a origem do construcionismo social. A combinação dessas frentes de investigação é referenciada como pós-modernismo.

Decorrente desses movimentos, o construcionismo social apresenta três características importantes.

- a) As origens sociais do conhecimento: no construcionismo social, toda forma de conhecimento acerca dos objetos do mundo, incluindo as pessoas, é criada por processos sociais num dado momento histórico e cultural. Essa perspectiva acaba por tirar o conhecimento individual da mente humana, e o transportar para o centro dos relacionamentos sociais. Outra implicação é que a verdade objetiva e única da pesquisa científica é substituída por uma diversidade de perspectivas válidas em um dado cenário, para os membros de uma comunidade particular (GERGEN, 2011).
- b) A centralidade da linguagem: posto que o conhecimento se origina na dimensão social, a linguagem deixa de ter mera função representacional e passa a desempenhar papel constitutivo na vida social (GERGEN, 2001). Burr e Dick (2017) explicam que no construcionismo social, a maneira pela qual entendemos os objetos (incluindo pessoas) e eventos do mundo real, não necessariamente reflete a sua natureza, “mas é um produto de como o mundo é representado ou produzido através da linguagem” (p. 59). Embora os elementos objetivos que constituem o mundo tenham características definidoras, o construcionismo busca entender porque certas características se sobressaem socialmente em detrimento de outras, isto é, “os construcionistas sociais estão interessados em saber por que certas propriedades do mundo e dos indivíduos assumem importância e são usadas como base para a avaliação social ou científica” (BURR; DICK, 2017, p. 62). Por exemplo, a nossa percepção do que seja uma árvore se dá por um sistema de classificação criado por meio da linguagem e não necessariamente pela nossa percepção natural. Muito embora, uma árvore tenha diversas características naturais que a identifique, as suas características definidoras são produzidas socialmente por meio da linguagem.

c) A política do conhecimento: em substituição à busca por uma verdade objetiva absoluta, o construcionismo social se preocupa com as implicações que as diversas perspectivas acerca da realidade trazem à vida social. O conhecimento gerado em uma comunidade (como a acadêmica, por exemplo) se torna legítimo para seus membros de tal forma que passam a realizar práticas decorrentes daquele conhecimento. Consequentemente, “as realidades, racionalidades e valores criados em qualquer enclave social têm ramificações sociopolíticas” (GERGEN, 2011, p. 110). Assim, forças coercitivas podem ser aplicadas sobre os indivíduos que não compartilham os valores locais da realidade em que está inserido. “Com efeito, com o processo de construção da realidade acionado, o resultado é muitas vezes divisão social e antagonismo” (p. 110)

Aparentemente, a literatura usa os termos construtivismo e construcionismo de maneira análoga, mas, embora sejam abordagens similares, o construtivismo “propõe que cada indivíduo construa mentalmente o mundo da experiência por meio de processos cognitivos, enquanto o construcionismo social tem um foco social e não individual. [Isto é,] é menos interessado, [...] nos processos cognitivos que acompanham o conhecimento” (ANDREWS, 2012, p. 39).

O termo construcionismo social é utilizado para representar a teoria, e a expressão “construção social”, para a ação. Embora alguns autores utilizem o termo construtivismo, mesmo que não intencionalmente, é passível de que seja interpretado por algum leitor, como fazendo menção à teoria do psicólogo suíço Jean Piaget, que remete a uma perspectiva individualista, diferentemente do construcionismo em que “a própria noção de indivíduo é uma construção social” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 7), sendo, portanto, a nomenclatura adotada aqui.

2.1 A perspectiva da sociologia do conhecimento do construcionismo social

Em *A Construção Social da Realidade*, Peter Ludwig Berger e Thomas Luckman (2014) sugerem uma disciplina da sociologia do conhecimento que se dedique às múltiplas noções de realidade e conhecimento. A realidade é definida como “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição” (p. 11). O conhecimento, por sua vez, é definido “como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (p. 11).

Os autores argumentam que, diferentemente do “homem de rua” que considera sua realidade e conhecimento como certos, e, da filosofia, que questiona os *status* do que seria a

realidade e o conhecimento, a sociologia deve se preocupar com a relatividade social desses elementos. Isso significa que o que é real para um indivíduo, pode não o ser para outro, e que os conhecimentos das pessoas diferem entre si. Assim, eles sugerem que uma “sociologia do conhecimento” deve se atentar aos conhecimentos que são legítimos para uma sociedade, e, aos processos pelos quais esses conhecimentos foram socialmente estabelecidos, isto é, os processos pelas quais os conhecimentos passam a ser admitidos como certos numa realidade.

“A sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens ‘conhecem’ como ‘realidade’ em sua vida cotidiana [...]. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ do senso comum, e não as ‘ideias’, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento” (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 29), porque é esse conhecimento “que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (p. 29).

Berger e Luckman (2014) deixam claro que suas intenções são de que a análise sociológica seja direcionada à compreensão do conhecimento que guia a conduta humana no cotidiano. Adicionalmente, eles desejam explorar como esse conhecimento do senso comum implica nas diversas perspectivas científicas que o descrevem. Os autores definem a vida cotidiana “como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35). Uma realidade é dada como certa aos membros de uma respectiva sociedade, mas, essa mesma realidade se origina nos pensamentos e ações desses membros.

Esses autores consideram que a investigação empírica deva se concentrar na análise fenomenológica da experiência subjetiva das pessoas na vida cotidiana. A análise sociológica do senso comum deve explorar as interpretações dos indivíduos sobre a realidade ao qual têm como dada. Uma investigação acerca das experiências dos indivíduos sobre os objetos (concretos ou não) da realidade permite descobrir os seus referentes significados intencionais que são criados na consciência.

A natureza de cada objeto leva a consciência a transitar por múltiplas realidades, dentre as quais, a principal é a realidade da vida cotidiana. Sua importância recobra a contínua atenção do indivíduo, que regula sua conduta, porque a tem como “normal” e “evidente”, isto é, constitui sua atitude natural. Isso ocorre, porque seus elementos característicos são apresentados ao indivíduo como objetivados, o que lhes asseguram ordem.

O acesso à vida cotidiana, finalmente, ocorre por meio da linguagem, porque a segunda preenche a primeira com “objetos dotados de significação” (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 38). A vida cotidiana, então, se apresenta como “aqui e agora”, mas permite que elementos não presentes se aproximem em termos de distância, espaço e tempo. A mais

próxima é a zona da vida cotidiana que pode ser manipulada corporalmente. As zonas mais distantes não carecem de urgência. Os objetos que estão na zona mais próxima implicam diretamente no cotidiano, logo, os indivíduos lhe dão mais atenção.

Adicionalmente, a vida cotidiana possui a participação de outros indivíduos que, intersubjetivamente, permitem que um indivíduo a distinga de outras realidades. Os indivíduos têm consciência de que compartilham de significados comuns sobre esse mundo. Embora a vida cotidiana seja caracteristicamente “dada” aos indivíduos, isso não significa que eles não possam questionar essa realidade. O que ocorre, na verdade, é uma suspensão desse questionamento, para que as atividades rotineiras tenham consecução.

Quando os indivíduos lidam com situações não rotineiras, a vida cotidiana é ampliada, porque os indivíduos acrescentam novos conhecimentos à realidade. No entanto, se a situação não condizer com os limites de conhecimento dos indivíduos, os envolvidos interpretam aquela situação, como pertencente à outra realidade, que não à vida cotidiana. Essa outra realidade é percebida como limitada em significados e modos de experiência delimitados. Os desvios de atenção que um indivíduo pode ter de sua vida cotidiana para outra realidade, não são permanentes, visto que, a linguagem que o indivíduo dispõe para objetivação de suas experiências, fundamenta-se em sua vida cotidiana, e, logo, sempre o reconduz à ela, mesmo que o indivíduo a utilize para interpretar significados de uma outra realidade.

A vida cotidiana é estruturada espacial e temporalmente. Em termos espaciais, a estrutura abarca uma dimensão social, na qual o indivíduo interage com outros indivíduos. Adicionalmente, a vida cotidiana possui um tempo padrão, que pode ser acessado intersubjetivamente pelo indivíduo. Esse tempo padrão é compreendido como a “intersecção entre o tempo cósmico e seu calendário socialmente estabelecido, baseado nas sequências temporais da natureza, por um lado, e o tempo interior, por outro lado [...]” (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 44).

O tempo interior, por sua vez, é condicionado pelas demandas fisiológicas do indivíduo, mas que são percebidos intrassubjetivamente. A limitação do tempo à vida do indivíduo o condiciona a formular seus projetos, nos termos de Berger e Luckman (2014), de forma coercitiva, porque o fluxo do tempo não pode ser manipulado pelo indivíduo, mas, a ele é imposto. Isso significa que a estrutura temporal é impositiva tanto no fluxo dos acontecimentos diários, quanto na própria biografia do indivíduo.

Na dimensão espacial da realidade da vida cotidiana, ocorrem interações entre os indivíduos. A forma mais expressiva de interação é a que ocorre face a face. Nela, os indivíduos percebem a si como pertencentes mutuamente ao “aqui e agora” e têm o maior

acesso à subjetividade um do outro, por meio de reações, que não necessariamente condizem com o que de fato sentem, mas, é provavelmente, o mais próximo que poderia ser. As outras formas de interação, que não a face a face, são, em níveis variados, remotas.

A experiência de um indivíduo é acessível nas interações face a face. “Esta [*sic*] acessibilidade é ininterrupta e precede a reflexão” (p. 47), contudo, para que um indivíduo acesse seu conhecimento sobre si, ele precisa deliberadamente voltar sua atenção para si. Adicionalmente, a autorreflexão ocorre como uma resposta ao estímulo dado por outro indivíduo. A interação face a face é flexível e não impõe padrões de conduta. Por isso, é possível que, de um lado, as intenções de indivíduo não sejam condizentes com o que de fato expressa. Ainda é possível que, por outro lado, a interpretação do outro indivíduo seja errônea, não condizente com o que foi expressado.

No entanto, a realidade da vida cotidiana fornece esquemas tipificadores (homem, mulher, jovem, brasileiro, etc.) pelos quais os indivíduos podem apreender-se reciprocamente, porque suas interações face a face são conduzidas por esses esquemas, até que haja objeção por alguma das partes. Os esquemas tipificadores estão em constante negociação quando os indivíduos estão em interagindo. Eles permitem que os indivíduos esperem uns dos outros certos modos de conduta, porque possuem características típicas. Nas interações face a face, essas características podem ou não, se confirmar.

Evidentemente, as tipificações são anônimas, tão logo, em casos em que os indivíduos se deparam com outros que ainda não foram conhecidos, os esquemas tipificadores tornam-se cada vez mais vagos. Os indivíduos tornam-se, além disso, cada vez mais anônimos, em decorrência do grau de proximidade e regularidade com que as interações ocorrem. Mas, como é de se esperar, o “raio de ação” da tipificação pode ser ampliado. Adicionalmente, o indivíduo também pode ter interações, absolutamente anônimas, com predecessores (como avós falecidos) e sucessores (como filhos ainda não nascidos), porque esses elementos podem interferir no seu cotidiano. Isto é, um indivíduo pode dar sua vida por fidelidade aos antepassados, ou em prol das futuras gerações, por exemplo.

“A realidade social da vida cotidiana é, portanto, apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do ‘aqui e agora’ da situação face a face” (p. 51). De um lado, há os indivíduos com que se tem constantes e recíprocas situações face a face, e, do outro lado, existem abstrações anônimas que não podem ser encontradas em situações face a face. “A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana” (p. 51).

Os seres humanos são capazes de expressarem elementos subjetivos (para além da situação face a face) por meios objetivos, que se manifestam em produtos, que são “índices mais ou menos duradouros dos processos subjetivos de seus produtores [...]” (p. 52). Por exemplo, um indivíduo que lança uma faca a outro, utiliza um objeto do mundo real para expressar sua subjetividade que está carregada de violência. Embora a faca seja um produto humano não destinado a esse fim, ela se torna um meio pela qual a subjetivação humana é objetivada. Assim, Berger e Luckman (2014) explicam que mesmo que a realidade da vida cotidiana não seja unicamente composta por objetivações, a primeira somente se torna possível por causa das segundas.

Nesse entendimento, a produção humana de sinais é a forma mais comum de objetivação de significados subjetivos, porque os sinais são, por si só, índices para tal. Os sistemas de sinais fornecem elementos objetivos para expressão de intenções subjetivas para além do “aqui e agora”. Sinais e sistema de sinais, possuem por característica, o “desprendimento” com o “aqui e agora”, mesmo que o grau de desprendimento não os diferencie. “A linguagem, que pode ser aqui definida como sistema de sinais vocais, é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana” (p. 55).

É importante salientar que esse sistema só se torna linguagem quando se desprende do “aqui e agora”. Logo, rosnados, por exemplo, só se tornariam formas linguísticas, caso fossem integrados a um sistema de sinais objetivamente praticável. A vida cotidiana, portanto, só é possível por meio da linguagem. Assim, a compreensão da realidade da vida cotidiana só ocorre por meio da compreensão da linguagem.

A característica mais marcante da linguagem é sua “capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade ‘aqui e agora’” (p. 55), isto é, torna-se um repositório objetivo de significados e experiências preservadas ao longo do tempo e que podem ser transmitidos às gerações seguintes. Ao comunicar de forma objetiva a subjetividade individual (o que a torna continuamente acessível), a linguagem torna “mais real” a subjetividade individual para si e para o outro.

Ela se fundamenta na realidade da vida cotidiana, o que não significa, por outro lado, que não possa ser utilizada para interpretar outras realidades. Devido sua origem, a linguagem é externa ao indivíduo, sendo a ele, imposta coercivamente. Isso significa que o indivíduo é “forçado” a se adequar aos padrões da linguagem para que possa se comunicar nas diversas fases da vida cotidiana.

Adicionalmente, a linguagem permite que experiências sejam tipificadas em categorias que façam sentido ao indivíduo. Mas, por outro lado, também assegura o

anonimato da tipificação. Por exemplo, caso um indivíduo brigue com sua sogra, essa experiência pode ser categorizada como “aborrecimento com a sogra”. Essa tipificação faz sentido para o indivíduo, sua sogra e outras pessoas próximas. No entanto, essa tipificação também pode ser usada por qualquer outra pessoa, em outro contexto.

A linguagem também permite que a realidade da vida cotidiana seja transcendida, a fim de que zonas espacial, temporal e socialmente distantes, sejam aproximadas e integradas ao “aqui e agora”. Por exemplo, um indivíduo pode, em uma interação face a face, falar com outro indivíduo sobre pessoas ausentes na interação (inclusive pessoas do passado), tornando-as objetivamente presentes.

Aqui, “todas estas [*sic*] ‘presenças’ podem ser altamente dotadas de sentido, evidentemente, na contínua realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 58). Em tempo, a linguagem também cria pontes de significação entre realidades, uma vez que os limites de significado de uma realidade podem ser transcendidos pelos significados da realidade vida cotidiana, interpretados na realidade outra. “Qualquer tema significativo que abrange assim esferas da realidade pode ser definido como um símbolo, e a maneira linguística pela qual se realiza esta transcendência pode ser chamada de linguagem simbólica” (p. 59). Os símbolos permitem ao mesmo tempo, o máximo de desprendimento do, e constante retorno ao, “aqui e agora”. “Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade” (p. 59).

A linguagem possui campos semânticos, ou seja, zonas de significados linguísticos. Para isso, a gramática, o vocabulário, a sintaxe, bem como os diversos elementos linguísticos, são utilizados para indicar a que zonas de significados os objetos pertencem. “Nos campos semânticos assim circunscritos a experiência, [...] pode ser objetivada, conservada e acumulada” (p. 60). A acumulação, por sua vez, é seletiva, visto que os campos semânticos definem o que será retido o que será esquecido, formando assim, um acervo social de conhecimento transmitido às próximas gerações. Esse acervo social de conhecimento inclui a atual situação (e seus limites) do indivíduo, permitindo-o situar-se socialmente e fornecendo-lhe modos de conduta apropriados.

Como se nota, o acervo social de conhecimento é eminentemente pragmático. Isso ocorre, porque os indivíduos sabem tacitamente para o que determinado conhecimento se presta. Por exemplo, um indivíduo sabe como utilizar um telefone. Caso esse aparelho quebre, mesmo que o indivíduo não saiba consertá-lo, ele sabe que deve encaminhar o

telefone para uma assistência técnica. Tão logo, o conhecimento permite que o indivíduo alcance seus objetivos pragmáticos.

Visto que a realidade da vida cotidiana é pragmática, os indivíduos se interessam pelos conhecimentos que os forneçam modos de operação nessa realidade. Logo, a maior parte do acervo social de conhecimento, “consiste em receitas para atender a problemas de rotina” (p. 62). As zonas mais próximas à vida cotidiana possuem um acervo de conhecimentos mais detalhados e complexos, enquanto que as zonas mais remotas possuem informações mais gerais e imprecisas. Adicionalmente, nos termos de Berger e Luckman (2014), esse “estoque social do conhecimento” (p. 62) fornece os esquemas tipificadores, tanto os que os indivíduos utilizam para se apreender mutuamente, quanto esquemas mais amplos, concernentes às diversas experiências e eventos sociais e naturais.

Ainda, o capital social do conhecimento fornece aos indivíduos formas de integrar elementos que são descontínuos ao seu próprio conhecimento. Isto é, conhecimentos compartilhados por todos os indivíduos podem ser aplicados à ordenação dos conhecimentos individuais. Esses últimos, por sua vez, são válidos até que sejam submetidos a um problema que não possam solucionar. Assim sendo, o indivíduo não questiona seu conhecimento, a menos que esse falhe quando aplicado às situações a que se destinam.

A realidade da vida cotidiana, embora clara à primeira vista, apresenta um pano de fundo opaco, no qual, não se pode conhecer plenamente. O conhecimento que um indivíduo possui sobre sua realidade é um instrumental que lhe serve como um feixe de luz que entra pelas brechas da cortina numa noite escura: ilumina o que está imediatamente à frente e levemente o que o circunda, enquanto que o resto do quarto permanece escuro. No que tange às múltiplas realidades esse entendimento se aprofunda, visto que o que os indivíduos sabem de uma realidade diferente da realidade da vida cotidiana é ainda mais obscuro.

Berger e Luckman (2014) ainda explicam que os interesses pragmáticos imediatos dos indivíduos são determinados por conveniências ou suas posições gerais na sociedade. Isso significa que não há tanta importância em se saber o que outros indivíduos fazem, a menos que seus interesses se cruzem. No entanto, o conhecimento das estruturas que têm importância para os outros é crucial para os indivíduos.

Por exemplo, é melhor que o indivíduo relate problemas de saúde a um médico, do que a um advogado. “As estruturas que têm importância básica referentes à vida cotidiana são apresentadas [... ao indivíduo] já prontas pelo estoque social do próprio conhecimento” (p. 65), e, em termos auto referenciais, “o acervo social do conhecimento em totalidade tem sua própria estrutura de importância” (p. 65).

É necessário salientar que o conhecimento é distribuído de forma não necessariamente uniforme entre os indivíduos e diferentes tipos de indivíduos. Logo, um indivíduo pode não partilhar de certo conhecimento com seus semelhantes, ou até com ninguém. “A distribuição social do conhecimento de certos elementos da realidade cotidiana pode torna-se altamente complexa e mesmo confusa para os estranhos” (p. 65). Adicionalmente, a falta de conhecimento por parte de um indivíduo pode o levar a buscar em outros indivíduos conhecimentos especializados.

A distribuição social do conhecimento começa assim com o simples fato de não conhecer tudo que é conhecido por [... outros indivíduos], e vice-versa, e culmina em sistemas de perícia extraordinariamente complexos e esotéricos. O conhecimento do modo *como* o estoque disponível do conhecimento é distribuído, pelo menos em suas linhas gerais, é um importante elemento deste [*sic*] próprio estoque de conhecimento (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 66, destaque dos autores).

Assim, os indivíduos possuem informações sobre o que devem esconder de seus semelhantes, bem como a quem recorrer para suprir sua falta de conhecimento específico e, finalmente, quem possui tal conhecimento.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção busca apresentar alguns elementos que têm sido discutidos, em especial, empiricamente, acerca da orientação acadêmica na pós-graduação nos últimos 10 anos. Para tal fim, esta seção possui três subseções, que relatam acerca das abordagens, papéis e estilos de orientação na pós-graduação. Antes, porém, será feita uma delimitação dos termos adotados neste trabalho.

Originalmente, as palavras “orientador” e “mentor” surgiram para conceituar uma relação de aconselhamento que ocorre entre orientador e orientado (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). O orientador é o membro do corpo docente responsável por auxiliar o estudante no programa de pós-graduação. O termo, no entanto, não é único, de forma que em alguns programas de pós-graduação, pode haver a designação de mentor, supervisor, professor principal, dentre outros (SCHLOSSER *et al.*, 2011).

Bégin e Gérard (2013) explicam que os termos mentoria (*mentoring*), treinamento (*coaching*) e facilitação (*facilitating*) também são frequentemente utilizados para descreverem a atividade de orientação acadêmica. Kiley (2011) também mostra que o termo “supervisor” é adotado pela maior parte das universidades australianas, mesmo que o termo “orientador” seja também amplamente usado. A autora sugere que a preferência pelo primeiro termo se dá porque esse, diz respeito à supervisão do projeto, e não do estudante. De maneira análoga, o termo supervisor é amplamente utilizado em países anglófonos, como os Estados Unidos da América e Reino Unido, por exemplo.

Apenas para fins de coerência interna, diante da diversidade de termos adotados pela literatura científica nacional e internacional, o presente estudo adotou o termo orientador para designar o papel desempenhado pelo professor e orientado para designar o papel desempenhado pelo estudante. E, entre essas partes, ocorre o processo de orientação, que é um “relacionamento dinâmico e recíproco profissional e também pessoal entre o docente e o aluno” (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 170).

3.1 Abordagens de orientação acadêmica na pós-graduação

Bitzer e Albertyn (2011) apontam que as abordagens de orientação acadêmica dizem respeito aos quadros de referência que os orientadores seguem para conduzir suas orientações, prioritariamente, em forma de instrumentos institucionais. Grant, Kackney e Edgar (2014), sugerem que diversas universidades desenvolvem manuais de supervisão de pesquisa, que

prescrevem o que deve acontecer e as consequências caso não haja o resultado esperado, e, os papéis e responsabilidades do estudante e do professor.

Bitzer e Albertyn (2011) explicam as três abordagens de orientação mais comuns na literatura científica e na prática empregada. Na **abordagem diádica**, as responsabilidades das partes são individuais. Essa abordagem é amplamente criticada, devido aos graves problemas relacionais, emocionais, de aprendizagem, de autoridade, de isolamento do estudante, dentre outros, observados empiricamente em sua aplicação. Aqui, o orientador tem caráter central, em que assume um papel de mediador e mentor crítico (representando a comunidade acadêmica) das fases do processo de doutoramento, pelas quais, o estudante passa.

A **abordagem em grupo**, por sua vez, geralmente compreende um conjunto de indivíduos com experiências semelhantes, em que há um misto de estudantes. Esse modelo sugere que os estudantes sejam auxiliados por seus pares, em especial, na redação do trabalho final. Aqui, os orientadores oferecem oficinas regulares para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias a elaboração do projeto e escrita do trabalho. Cria-se uma rede em que a troca de ideias contribui para o fortalecimento do trabalho (McCALLIN; NAYAR, 2012).

Adicionalmente, essa abordagem contribui para a autonomia do estudante, bem como, lhe fornece outras fontes de consulta. Bitzer e Albertyn (2011) indicam que estudos empíricos demonstram que a abordagem em grupo proporciona uma melhor aprendizagem aos estudantes; permite o aumento da autoconfiança, devido ao compartilhamento de avaliações por seus pares; minimiza o isolamento e melhora a enculturação de novos estudantes; e, permite a criação de “redes de apoio com colegas de pós-graduação [...] para o [...] desenvolvimento profissional (p. 30).

Valentino, LeBlanc e Sellers (2016) defendem que a orientação em grupo proporciona diversos benefícios associados à aprendizagem de seus membros, tais como *feedback* de colegas, criação de redes de trabalho e colaboração, aprendizado observacional, desenvolvimento da empatia, desenvolvimento da fala e habilidades de apresentação.

Por outro lado, Shen, Gao e Zao (2018) advertem que muitos estudantes de doutorado desaprovam o sistema de orientação individual e em grupo. Essas autoras discutem que, para os estudantes, quando um orientador tem vários orientados, a sua satisfação tende a ser menor. Por outro lado, elas alegam que a orientação realizada por dois ou mais orientadores, apresenta maior taxa de aprovação entre os estudantes de doutorado, em especial, se a abordagem de orientação adotada corresponder a esperada pelos estudantes. Os estudantes

ainda consideram que a orientação conjunta pode aumentar a qualidade da formação, por terem mais frentes de cooperação.

Essas constatações das autoras supracitadas demonstram a relevância da terceira abordagem de orientação proposta por Bitzer e Albertyn (2011). Esta, chamada **abordagem em equipe** (ou time), sugere que a orientação seja compartilhada por orientadores que podem auxiliar o estudante, nos aspectos em que o orientador principal apresenta deficiências.

Algumas instituições formam comitês de orientação, baseados nos pontos fortes e na experiência de cada orientador. Essa abordagem tem por vantagens a socialização de novos orientadores, que darão continuidade ao programa de pós-graduação; permite que o estudante tenha acesso a uma variedade de orientadores que, por sua vez, lhe conferem visões complementares para solucionar problemas; minimização de problemas interpessoais; e, aumento na qualidade da pesquisa.

As abordagens alternativas disponíveis podem não ser conhecidas pelos supervisores [...]. [...] Esses] podem precisar se familiarizar com várias abordagens alternativas para ajudar a facilitar o planejamento eficaz de abordagens complementares no processo de supervisão de pós-graduação. Além disso, é necessário disponibilizar programas preparatórios adequados para apoiar os supervisores, independentemente das abordagens de supervisão utilizadas (BITZER; ALBERTYN, 2011, p. 31).

Em acréscimo, as instruções de orientação propostas institucionalmente, sugerem os papéis que os atores devem desempenhar durante o processo formativo do estudante (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014). Alguns desses papéis, observados na literatura científica, são apresentados na subseção que se segue.

3.2 Papéis desempenhados na orientação acadêmica

No processo de orientação acadêmica, podem existir divergências de expectativas entre orientador e orientado acerca dos comportamentos esperados mutuamente. Essas divergências de expectativas estão relacionadas aos papéis que o professor (enquanto orientador) e o estudante (enquanto orientado) desempenham. Assim, Orellana *et al.* (2016) conceituam os papéis como um conjunto de funções e tarefas desenvolvidas durante o processo de orientação.

Bitzer e Albertyn (2011) discutem que o gradativo aumento de estudantes do ensino superior, tem sido acompanhado pelo aumento da diversidade de indivíduos com os quais os

professores têm que lidar. Assim, os orientadores precisam “desenvolver novas habilidades para aplicar abordagens holísticas e criativas à orientação de pós-graduação” (p. 27). Esses autores acrescentam que as formas de aprendizagem dos estudantes diferem, sobretudo, nos dias atuais, em que novas ferramentas de ensino podem ser utilizadas. Diante disso, o papel do orientador, conforme entendem McCallin e Nayar (2012, p. 65) “expandiu-se e agora inclui um papel consultivo, um papel de controle de qualidade, um papel de apoio e um papel de mentor”.

Em virtude das multiplicidades étnicas e culturais, a orientação deve começar a se adequar às necessidades dos indivíduos, respeitando suas concepções de mundo, em geral, construídas por meio do convívio com o grupo social ao qual pertencem. Nesse sentido, em virtude da gradativa internacionalização do ensino, orientadores de um determinado país, ao tratar com estudantes de outras nações e culturas, acabam por assumir um papel de tradutores da cultura local, a fim de que o estudante possa readequar sua conduta (SCHLOSSER *et al.*, 2011).

Benmore (2016) aponta que certos papéis se aderem melhor aos estágios do processo formativo do que outros. Eles são adotados pelos orientadores, para que possam enfrentar desafios temporais e cognitivos. Adicionalmente, limites secundários, nas esferas relacional (que diz respeito às interações do orientador com os estudantes e o nível de intimidade adotado), emocional (concernente à amplitude do envolvimento emocional) e física (que trata da natureza e frequência do contato) também são formados para que a orientação ocorra de maneira coerente.

De maneira consoante, Kiley e Halliday (2019) discutem que, durante a jornada na pós-graduação, os estudantes podem experimentar incertezas e sentimentos de não pertencimento, de modo que a participação ativa em um ambiente de pesquisa pode auxiliá-los a fazer parte de uma comunidade de prática. Assim, o orientador exerce um papel de introdutor do estudante às oportunidades que a pós-graduação lhe oferece.

No contexto da pós-graduação em Administração, um grande desafio envolvendo a orientação acadêmica “[...] está relacionado à clara delimitação e à articulação de um conjunto de saberes relevantes para a formação de futuros mestres e doutores” (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 832). Esses autores argumentam que a orientação é um processo mais amplo, que abrange aspectos para além do frequente foco dado ao trabalho final (tese ou dissertação).

Assim, Costa, Souza e Silva (2014) entendem a orientação como um processo de aconselhamento e mentoria, em que se tem uma “orientação acadêmica” voltada para a

formação de professores, pesquisadores e profissionais, em vez de “orientação de pesquisa”, que focaliza apenas a elaboração do trabalho final. A partir desse entendimento, pode-se sugerir que ao orientador, no processo de orientação acadêmica na pós-graduação, caberia também o papel de mediador da aprendizagem do orientando para a docência.

Bøgelund (2015) discute que a orientação acadêmica tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, em virtude da incorporação de novas responsabilidades por parte das universidades. Em outras palavras, as agendas das universidades modernas, cada vez mais atravessadas por interesses diversos, implicam em novas formas de estruturação da prática de orientação. Nessa perspectiva, o autor relata que os objetivos acadêmicos e profissionais, têm dado lugar a objetivos voltados às perspectivas do mercado.

Com isso, no contexto da educação em nível de pós-graduação como um todo, os orientadores exercem um papel de liderança nas pesquisas dos orientados, conciliando-as com sua própria pesquisa, mas, permitindo a autonomia dos estudantes. Isso porque, um papel mais “controlador” por parte do orientador, cria condições de trabalho que afetam negativamente o desenvolvimento profissional do estudante.

Ali, Watson e Dhingra (2016) apontam que três funções principais, presentes nos diversos papéis exercidos no decorrer do processo formativo, são esperadas do orientador no processo de orientação acadêmica: a primeira diz respeito à liderança, que compreende a capacidade de os orientadores liderarem os estudantes a fim de que possam superar suas dificuldades de aprendizado, progridam nas avaliações às quais são submetidos e sintam-se motivados a manterem um alto padrão de qualidade científica.

A segunda está relacionada ao conhecimento especializado que o orientador tem acerca do tema de pesquisa, a fim de que possa auxiliar o estudante no desenvolvimento do trabalho. E, finalmente, a terceira foi descrita como “suporte”, que consiste no auxílio dado pelo orientador para que o estudante adquira as habilidades de pesquisa apropriadas a fim de que desenvolva a autonomia científica e tenha autoconfiança para apresentar trabalhos em eventos científicos.

Meng, Tan e Li (2017), por sua vez, alegam que uma orientação abusiva prejudica a qualidade das relações de trabalho entre orientador e orientado, o que configura uma restrição à motivação intrínseca do estudante para a realização de uma tarefa criativa. Essas autoras apontam que a qualidade do relacionamento entre orientador e orientado é “a chave para o desenvolvimento da criatividade” (p. 613).

As autoras então sugerem que esse relacionamento seja construído sobre um conjunto de regras. Isso implica que um relacionamento, antes tido como base num papel

“paternalista”, dá lugar a uma relação de trabalho, com mudanças nas expectativas mútuas. Finalmente, as autoras sugerem que se um orientador manter uma relação paternalista, é improvável que a qualidade da relação profissional seja mantida, e, recomendam que comportamentos abusivos deem lugar ao apoio, confiança, respeito, moral, empoderamento e treinamento mútuos.

Já Davis (2019) observa que dez qualidades são importantes e se aderem às funções dos orientadores, sendo estas: “suporte, disponibilidade, interesse e entusiasmo, conhecimento e experiência na área em torno do doutorado, interesse nas carreiras dos alunos, boa comunicação, *feedback* construtivo, fornecimento de direção e estrutura, acessibilidade e relacionamento, experiência e interesse em supervisão” (p. 440).

Kiley (2019), de forma similar, aponta que um orientador profissional reúne quatro características, concernentes às qualidades afetivas, habilidades de comunicação, assistência na redação e publicação, e, as qualidades gerenciais da orientação. As qualidades afetivas, dizem respeito ao cuidado e o interesse que o orientador tem pelo orientado. A comunicação, por sua vez, envolve não apenas a comunicação do orientador para com o orientado, mas também, com seus pares e demais integrantes da comunidade acadêmica.

A assistência na redação e publicação, diz respeito às práticas de escrita dos textos oriundos do projeto do estudante, bem como o incentivo à publicação em eventos e revistas especializadas. As qualidades gerenciais, finalmente, dizem respeito aos acordos, reuniões, conhecimentos sobre políticas e procedimentos institucionais que são formalizados pelo orientador.

No outro extremo, Kiley (2019) sugere quatro tipos de orientadores não profissionais, que preocupam os chefes de departamento ou equivalentes: 1) Tóxico (desrespeitoso, desagradável); 2) Desqualificado (pouco qualificado em orientação); 3) Negligente (negligente e indiferente); e, 4) Muito legal (incapaz de se posicionar para resolver questões-chave de desempenho durante o percurso do estudante).

Kiley (2019) explica que as razões pelas quais os orientadores agem assim, estão relacionadas à incompatibilidade entre as expectativas e os papéis assumidos pelo orientador, quando introduzido no ambiente acadêmico; falta de apoio para o desenvolvimento de habilidades de orientação; ter dificuldades em “dar más notícias”; transtornos de personalidade; ou, perceber o trabalho como não agradável.

Diante dessa multiplicidade de papéis discutidos na literatura científica, o quadro 2, abaixo, busca realizar uma síntese de tais elementos, a fim de facilitar a apreensão por parte do leitor.

Quadro 2 – Síntese dos papéis positivos e negativos apontados na literatura científica.

Papeis positivos	Papeis negativos
Consultor, avaliador e mentor (McCallin; Nayar, 2012)	Controlador (Bøgelund, 2015)
Tradutor cultural (Schlosser <i>et al.</i> , 2011)	Paternalista (Meng; Tan; Li, 2017)
Conselheiro (Costa; Souza; Silva, 2014)	Tóxico, desqualificado, negligente e agradável demais (Kiley, 2019)
Coaprendiz, coeducador, cogerador, intérprete, interventor, patrocinador, advogado e mediador (Jeager; Sandman; Kim, 2011)	
Líder, conhecedor e apoiador (Ali; Watson; Dhingra, 2016)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esses múltiplos papéis não necessariamente são plenamente guiados por elementos institucionais. Isso porque, é necessário assumir que as ações dos atores são atravessadas por suas experiências. Com isso, alguns estilos de orientação – concernentes às interpretações que os atores dão aos papéis segundo seus próprios fundamentos, crenças e verdades – que se inscrevem em sua conduta, têm sido descritos na literatura. Alguns dos estilos de orientação apresentados na literatura são apresentados na subseção que se segue.

3.3 Estilos de orientação acadêmica na pós-graduação

Boehe (2016) explica que a orientação acadêmica é permeada por problemas que não necessariamente possuem uma solução óbvia. Um exemplo está na gestão do tempo para que o estudante conclua o trabalho final no prazo estabelecido. Problemas como esse, mobilizam habilidades específicas dos orientadores. Essas habilidades, conforme explicam Guerin, Kerr e Green (2015), embora possam ser desenvolvidas por meio de capacitação, em geral, são atravessadas pelos valores e crenças dos orientadores.

A literatura científica vem considerando que a qualidade e o estilo de orientação adotado têm importância na conclusão bem-sucedida de um curso de pós-graduação.

Estilo de orientação é definido como os princípios que governam o relacionamento entre orientador e orientado na pesquisa, sejam eles intencionais ou não, explícitos ou implícitos. A análise é limitada às principais partes interessadas na orientação da pesquisa: o orientado, o orientador e o ambiente da universidade (faculdade ou disciplina) (BOEHE, 2016, p. 400).

Com isso, se os papéis desempenhados pelos atores são conceituados como um conjunto das funções e tarefas desenvolvidas durante o processo de orientação, os estilos de

orientação, por sua vez, dizem respeito às formas de intervenção adotadas pelo orientador, em que há uma combinação de papéis em diferentes graus de intensidade (ORELLANA *et al.*, 2016).

Grant, Hackney e Edgar (2014), ampliam esse entendimento ao argumentarem que as boas práticas de orientação conciliam diretrizes institucionais (isto é, que assegurem o cumprimento das normas da universidade) a um estilo de orientação que propicie o sucesso do estudante, tendo em vista a dinâmica e complexidade desse processo. Assim, o orientador de sucesso se beneficia de várias abordagens teórico-metodológicas para atender às necessidades do aluno, o aconselhando e aprendendo junto com ele.

Boehe (2016) observou que a literatura científica tem sugerido diversas tipologias de estilos de orientação que, em termos gerais, são similares ao considerarem duas dimensões: o processo de pesquisa e o produto da pesquisa. A primeira dimensão compreende o “estilo de interação”, a “estrutura”, o “controle” e a “influência”. O processo possui marcos característicos pelas tomadas de decisão que permitem o avanço, reformulação ou abandono do projeto. Essas decisões podem ser tomadas unilateralmente pelo orientador, com ou sem anuência do orientado. Assim, o comportamento do orientador pode variar de um gerente de projeto dominador, em um extremo, a um colaborador que incentiva a autonomia, no outro extremo.

A dimensão do produto da pesquisa compreende o “suporte”, “abordagem de atração ou repulsão”, “foco dado à tarefa ou ao indivíduo” e “proximidade/cooperação”. Em um extremo dessa dimensão, o orientador pode fornecer aos estudantes “orientações estreitas, solidárias e práticas sobre como desenvolver as tarefas conceituais, metodológicas e escritas de sua pesquisa” (BOEHE, 2016, p. 401). Já no outro no outro extremo, o orientador pode assumir que o estudante precisa “adquirir as habilidades e conhecimentos necessários sozinhos, contando apenas com o mínimo de apoio de seu orientador” (p. 401).

Orellana *et al.* (2016) argumentam que o bom desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação, depende muito do estilo da orientação, de forma que essa varia em virtude do perfil do orientador, o estágio da pesquisa e as necessidades do estudante. Assim, o orientador assume diferentes papéis, pelos quais, diferentes estilos de orientação podem ser identificados. Os autores explicam que o sucesso do trabalho final é condicionado pelo bom relacionamento entre orientador e orientado, de modo que, tal relacionamento é influenciado pelas características pessoais de ambas as partes, pelas funções que lhes são atribuídas e pelo estilo de orientação adotado pelo professor.

Por um lado, alguns professores defendem que o estudante de nível de pós-graduação, deve ser autônomo no processo de aprendizagem, isto é, o orientador deve ter mínima participação no processo. Por outro lado, conforme defende Khene (2014), a orientação é parte vital na experiência de aprendizado do mestrando e/ou doutorando, de sorte que deve ser realizada de maneira contínua durante a formação do estudante.

Por exemplo, Colares e Sodré (2015) destacam que estudantes de um programa de pós-graduação em Administração relataram sentir certa ausência de orientação, quando o tema estudado não está plenamente alinhado à pesquisa do orientador. Como alegação, o professor se ampara na fala de que a orientação seria mais adequada, caso orientasse o estudante no tema em que é especialista. Colares e Sodré (2015) explicam que ainda é possível que os orientadores se tornem ausentes de maneira premeditada, para que os estudantes sejam convencidos da mudança de tema, ou, em última instância, relatem abertamente que a orientação só poderia continuar, caso o tema ao qual é especialista fosse atendido.

Orellana *et al.* (2016), encontraram em seus resultados que os orientadores podem assumir diferentes estilos de orientação, “de acordo com o estágio da pesquisa ou de acordo com as necessidades do aluno” (p. 97). Assim, de um lado, os estudantes desejam que os orientadores sejam acessíveis, simpáticos e empáticos, que direcionem o trabalho, e, que sejam especialistas na área. Da mesma forma, os orientadores percebem que os orientados buscam alguém que os apoie, que seja experiente no campo, que os direcione e que os ajude a organizarem o trabalho.

Ainda com base em seus resultados, esses autores argumentam que para alguns orientadores, sua função é dedicada à realização da pesquisa e, conseqüentemente, à finalização do trabalho. Orellana *et al.* (2016), por outro lado, argumentam que a orientação deve ser tratada como uma atividade de ensino. Acrescentam ainda, que como tal, esse processo requer capacitação formal, de modo que os professores sejam capacitados para orientarem os estudantes.

Chamberlain (2016) explica que não há, necessariamente, um consenso taxonômico dos estilos de orientação na pós-graduação. Mesmo assim, essa autora sugere 10 estilos de orientação, comuns na literatura científica e observadas pelo senso comum:

1) o clone: o estudante é coagido a replicar ou ampliar os estudos em que seu orientador é especialista, dando continuidade à sua pesquisa.

- 2) mão de obra barata:** o estudante assume responsabilidades de orientação de seu orientador, porque é constantemente “preso” pelos mecanismos de poder institucionais que legitimam as práticas do orientador.
- 3) orientador fantasma:** é praticamente invisível e responde a e-mails ocasionalmente. Estudantes autônomos costumam se dar bem com esse tipo de orientador, até que enfrentem algum problema que não possam solucionar sozinhos.
- 4) orientador amigo:** o relacionamento se torna estritamente pessoal e familiar, e os aspectos profissionais são deixados de lados.
- 5) dano colateral:** quando orientadores são altamente atarefados, acabam por ter um contato mínimo com seus orientados, lhes atribuindo algumas de suas tarefas, como o ensino em sala de aula ou avaliação dos estudantes de graduação, por exemplo.
- 6) o combatente:** a orientação é plenamente acusativa e as reuniões ocorrem para inquirir constantemente o que tem sido escrito, o que traz desconforto intelectual ao estudante, que por sua vez, pode acabar acreditando não ser apto para a pesquisa.
- 7) rastreadores assustadores:** quando alguma das partes sente atração pela outra, pode surgir uma perseguição sexualmente abusiva.
- 8) cativar e enganar:** ocasionalmente, no relacionamento de orientação, pode surgir um relacionamento sexual, seja para agradar alguma das partes, seja para atingir objetivos pessoais. Aqui, surge um desequilíbrio no relacionamento, que passa a ter cada vez menos foco profissional.
- 9) conselheiro:** em praticamente todas as orientações, ocorrem traços de aconselhamento, contudo, a grande maioria dos orientadores não são capacitados para tal. Assim, em alguns casos, embora a orientação ocorra de maneira coerente, questões emocionais e afetivas podem não ser tratadas, porque os orientadores não sabem lidar com esses elementos.
- 10) colega em treinamento:** um relacionamento profissional surge, quando o orientador entende que o pós-graduando é um colega em treinamento. O primeiro busca guiar o segundo quanto a regulamentação e os requisitos da carreira acadêmica, oferecer sugestões e ensinar sobre questões metodológicas, práticas e processuais da pesquisa, além de ser sensível à trajetória de vida do estudante. É uma experiência em que ambos se desenvolvem juntos e é entendida como o melhor da orientação.

Grant, Hackney e Edgar (2014), em um entendimento similar, sugerem três metáforas que explicam a amplitude de intervenção na orientação:

(A) **A metáfora da máquina:** os orientadores, em virtude das exigências institucionais, formulam mecanismos de controle, sobretudo, do tempo, para que os estudantes realizem suas atividades nos prazos estabelecidos. Aqui, os “bons orientadores”, são aqueles que estão acessíveis aos estudantes, para que não recebam reclamações de seus coordenadores; estabelecem mecanismos formais de controle do processo, registrando as atividades, de modo que tenham evidências, caso necessitem se defender; gerenciam as expectativas do estudante, e as suas próprias, quanto à qualidade do trabalho final; aqueles que mantêm a orientação como um processo, em que um aprendiz, aprende de quem tem mais experiência. Grant, Hackney e Edgar (2014) entendem que a formalização institucional amplia e legitima esse processo mecanicista. Amplia, porque os atuais orientandos, serão futuros orientadores, assim, possivelmente, reproduzirão as mesmas práticas, e, legitima, porque os orientadores sentem-se respaldados a agirem dessa forma, mesmo que em sua maioria, não concordem com essa prática, porque entendem que a aprendizagem do estudante é prejudicada.

(B) **A metáfora do treinador:** Nessa metáfora, os professores orientadores são como técnicos que, às margens do campo, mas não dentro dele, orientam como as coisas devem ocorrer, sem de fato agirem para a construção do trabalho, porque entendem que o desenvolvimento da pesquisa é trabalho do estudante. Aqui, o “bom orientador” é aquele que consegue a confiança do estudante, que o introduz a uma rede de pesquisadores que trabalham no mesmo tema, que ajuda a encontrar um emprego, que aconselha a carreira, dentre outros. Para esses orientadores, o importante é ouvir atentamente o estudante, e fornecer as informações teórico-metodológicas necessárias para o segundo possa finalizar o trabalho com sucesso. Nesse tipo de orientação, o professor não se apega às regras institucionais, e busca seu próprio estilo de orientação.

(C) **Metáfora da jornada:** Nessa metáfora de orientação, os orientadores navegam com o estudante durante o processo, de modo que buscam se desenvolver no tema concomitantemente ao estudante. Aqui, o bom orientador é aquele apaixonado pelo que faz, que tem entusiasmo de aprender com os outros, que se tornam exemplo e incentivam os estudantes a usarem a imaginação e a criatividade. Para esses orientadores, o que vale é a construção conjunta, baseada em diálogo e troca contínua de ideias. Orientadores que navegam a jornada, acreditam que os estudantes trazem novos olhares à pesquisa, e, conciliado à experiência que possuem, coaprendem e desafiam as descobertas anteriores.

Uma ressalva importante deve ser feita, uma vez que, conforme discutem Guerin, Kerr e Green (2015), os estilos de orientação não são fixos, mas, antes disso, se alteram em decorrência das necessidades dos estudantes e das expectativas dos orientadores. Assim, em um extremo, alguns orientadores podem desejar um relacionamento individual e mais próximo, enquanto que em outro extremo, os orientadores podem querer uma equipe de estudantes que se ajudem mutuamente, de forma que sua participação seja menor.

Essas práticas são chamadas por esses autores de “assinatura da pedagogia da orientação”, na qual os orientadores definem um estilo de orientação característico. Tão logo, recomendam os autores, as IES ou os programas de pós-graduação, poderia capitanear

programas de formação para orientação acadêmica que forneçam “[...] estratégias inovadoras, em vez de focar nas pedagogias tradicionais de assinatura” (GUERIN; KERR; GREEN, 2015, p. 114).

Dessa forma, conforme discutido no referencial teórico, o construcionismo social se mostra importante neste trabalho, por assumir que não há um único posicionamento válido para as práticas habituais dos atores envolvidos no processo de orientação acadêmica. Assim, um único estilo de orientação não é aplicável a todos os estudantes, mas é construído durante o processo, por meio das especificidades e demandas do estudante.

Após essa apresentação teórica e bibliográfica acerca do construcionismo social (seção 2) e da orientação acadêmica (seção 3) respectivamente, os elementos metodológicos utilizados para a consecução deste trabalho precisam ser apresentados. Assim, a seção a seguir se destina a esse fim.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção objetiva elucidar o leitor acerca dos procedimentos metodológicos que foram adotados na consecução desta pesquisa. Contudo, antes de serem realizadas as devidas classificações e apresentações dos procedimentos realizados, algumas considerações devem ser feitas, visto que neste trabalho, adotou-se um posicionamento construcionista social.

Um posicionamento construcionista implica em não se aceitar uma verdade única, e, logo, objetivamente específica para uma realidade particular em análise. Ao se posicionar como construcionista, o pesquisador deve se localizar no mundo social, para que possa “reconhecer a influência de seus próprios antecedentes e envolvimento no processo de pesquisa, refletindo sobre o papel que isso pode ter nos achados” (BURR; DICK, 2017, p. 70).

Nesse sentido, ao se considerar que a realidade da orientação na pós-graduação em Administração é socialmente construída, reconhece-se, neste trabalho, que sua execução tem participação ativa na construção dessa realidade. Essa é uma característica importante dos estudos construcionistas, visto que, o construcionismo social permite que a reflexão sobre uma realidade, em especial, pelos indivíduos que estão inseridos naquela realidade, conduza à sua melhoria (GERGEN, 2014).

4.1 Classificação da pesquisa

Diante do que fora discutido acima, neste trabalho, adotou-se um posicionamento interpretativista, concernente à proposta metodológica do construcionismo social (BERGER; LUCKMAN, 2014). Esse posicionamento se justifica nos próprios pressupostos epistemológicos do construcionismo social. Essa abordagem teórica não faz reivindicações ontológicas, mas epistemologicamente, sugere que os fenômenos sociais sejam analisados sob uma perspectiva interpretativista, analisando o fenômeno através dos entendimentos dos atores envolvidos (BERGER; LUCKMAN, 2014).

Uma implicação à pesquisa empírica, no construcionismo social, é que os objetivos e práticas da pesquisa devem “se concentrar mais na linguagem e outros sistemas simbólicos” (BURR; DICK, 2017, p. 70). Com isso, “a pesquisa construcionista social [...] implica uma preferência por métodos qualitativos de pesquisa, uma vez que são ideais para coletar dados

linguísticos e textuais e também são vistos como menos propensos a descontextualizar as experiências e relatos dos entrevistados” (BURR; DICK, 2017, p. 71).

Thomas e Magilvy (2011) explicam que a pesquisa qualitativa tem por característica principal a busca pela profundidade de entendimento acerca do fenômeno em estudo. “Profundidade, [...] refere-se à capacidade ou necessidade de obter uma compreensão profunda de um fenômeno/experiência específica com um número limitado de participantes” (p. 151-152).

Com isso, o pesquisador que opta por abordar o problema de pesquisa de forma qualitativa, objetiva ter uma compreensão holística acerca do fenômeno, com base nos múltiplos entendimentos dos envolvidos. Thomas e Magilvy (2011) ainda ressaltam que a pesquisa qualitativa não objetiva gerar dados generalizáveis para quaisquer temas e contextos, mas, antes disso, objetiva explorar profundamente um fenômeno ou experiência específica de forma que um conhecimento adicional seja construído, a fim de que melhores práticas emergjam no contexto particular.

Adicionalmente, com vistas a assegurar a profundidade de análise desejada, a presente pesquisa assumiu um caráter compreensivo e descritivo. Pesquisas descritivas permitem a descrição de determinadas características de um fenômeno, bem como, verificar possíveis associações entre os elementos observados. Adicionalmente, a adoção de um caráter compreensivo, permite a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Isto é, a existências de múltiplos fatores ou causas do fenômeno (GIL, 2019).

4.2 Participantes da pesquisa e demais fontes de dados

Neste trabalho, abordou-se dois grupos de participantes: professores orientadores e egressos orientados. A abordagem desses atores se justifica porque é necessário compreender as contribuições de cada um para a construção do processo de orientação na pós-graduação, de forma a ampliar os entendimentos sobre esse processo em todas as suas fases. Isto é, os orientadores, são os responsáveis pela manutenção das práticas discursivas institucionalizadas, ao inscreverem-nas em sua conduta, e, conseqüentemente, na de seus orientados, por meio das regras e recursos que a instituição fornece.

Os orientados, por sua vez, por terem passado por esse processo, têm condições de avaliar como esses elementos discursivos foram utilizados para regulamentar sua conduta. Isso porque, atualmente, atuam como docentes do ensino superior e desenvolvem a prática de orientação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isso permite que eles não somente

avaliem o processo de orientação ao qual foram submetidos, mas também, expressem suas concepções sobre as relações que observaram entre a orientação recebida e sua formação.

Diante disso, foram entrevistados nove professores permanentes (QUADRO 3) do programa de pós-graduação em Administração da UFLA. Optou-se por abordar somente os professores permanentes, porque eles são os docentes que, segundo o regulamento do PPGA, podem conduzir orientações de doutorado. Na data de escrita desta dissertação, o programa contava com 16 professores permanentes. Desses, 14 foram contatados e convidados a participarem da pesquisa, dos quais, nove contribuíram com este trabalho.

Quadro 3 – Descrição dos orientadores entrevistados.

Orientador	Idade	Tempo que atua na UFLA	Tempo que orienta no PPGA	Duração da entrevista
orientador1	48 anos	14 anos	12 anos	00:49:05'
orientador2	61 anos	29 anos	22 anos	00:57:16'
orientador3	46 anos	14 anos	13 anos	00:59:06'
orientador4	49 anos	15 anos	13 anos	00:55:03'
orientador5	53 anos	6 anos	3 anos	01:01:54'
orientadora6	42 anos	8 anos	4 anos	00:44:36'
orientador7	55 anos	25 anos	9 anos	01:16:24'
orientador8	55 anos	19 anos	15 anos	00:53:11'
orientadora9	Não informada	23 anos	13 anos	00:46:44'

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quanto aos egressos, optou-se por entrevistar somente ex-estudantes do doutorado que atuam ou atuaram como orientadores ou coorientadores de pós-graduação *stricto sensu*. Essa delimitação se fez necessária porque acredita-se que os egressos que atendem a essas características, podem ter melhores condições de descrever como a orientação que receberam impactou na sua formação e atuação enquanto professores e orientadores/coorientadores.

Três contatos de egressos foram disponibilizados por uma professora do PPGA. De posse desses três contatos iniciais, o pesquisador começou as entrevistas e, ao final das conversas, solicitava aos entrevistados que sugerissem pessoas nas mesmas condições. Isto é, egressos do doutorado, que atuam ou atuaram como orientadores ou coorientadores de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, o pesquisador buscou nos corpos docentes de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de inúmeras instituições de ensino, professores que atendessem às delimitações.

O pesquisador verificou os currículos *Lattes* dos docentes desses PPGs, a fim de que pudesse identificar se eles eram egressos do PPGA da UFLA. Ao final dessas etapas, o pesquisador conseguiu o contato de 31 egressos que atendiam às especificidades do trabalho.

Desses, 20 egressos atenderam ao convite e foram entrevistados. Desse número, três entrevistas não puderam ser usadas, porque somente durante a conversa, os egressos explicaram que suas participações enquanto orientadores ou coorientadores de pós-graduação se resumiam a programas *lato sensu*. Assim, o conjunto de ex-alunos do doutorado (QUADRO 4) analisado, foi formado por 17 indivíduos.

Quadro 4 – Descrição dos egressos entrevistados.

Egresso Orientado	Idade	Ano de ingresso no doutorado	Ano de conclusão	Participações em orientações ou coorientações	Duração da entrevista
egresso1	39 anos	2016	2019	4	02:03:38'
egresso2	33 anos	2014	2018	6	01:01:54'
egresso3	38 anos	2010	2014	5	00:51:25'
egressa4	54 anos	2011	2015	8	00:29:47'
egresso5	41 anos	2011	2014	7	00:29:51'
egressa6	40 anos	2010	2014	6	00:46:17'
egresso7	44 anos	2009	2013	9	00:34:40'
egresso8	46 anos	2009	2011	3	00:53:59'
egressa9	40 anos	2017	2019	8	00:43:36'
egresso10	45 anos	2008	2012	10	00:35:36'
egresso11	49 anos	2011	2014	5	00:24:05'
egressa12	37 anos	2016	2019	6	00:54:28'
egressa13	48 anos	2008	2012	6	00:34:07'
egresso14	32 anos	2015	2018	1	01:11:39'
egressa15	38 anos	2007	2011	19	01:27:58'
egresso16	36 anos	2013	2017	2	00:33:33
egresso17	57 anos	2007	2011	6	01:08:19'

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O conjunto final de entrevistados foi de 26 indivíduos, dos quais, foram nove professores permanentes do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, e, 17 egressos do doutorado do referido programa, que atuam ou atuaram como orientadores ou coorientadores de pós-graduação *stricto sensu*. Adicionalmente, analisou-se alguns documentos concernentes à pós-graduação em Administração da UFLA, bem como, informações contidas no site do programa.

Isso se fez necessário porque esses documentos, dentre os quais, o regulamento do PPGA, regulamentos do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e o edital de seleção de novos estudantes para ingresso em 2021, são instrumentos institucionais pelos quais os entendimentos que a IES atribui à orientação, são expressos. Uma ressalva importante deve ser mencionada, visto que os documentos analisados não estavam vigentes durante o percurso acadêmico de alguns egressos, sendo estes últimos, tendo sua conduta balizada por outros documentos institucionais, aqui, não analisados, mas que serviram de base para a confecção dos instrumentos normativos atuais.

Mais especificamente, foram analisados o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração, de 2016; a Resolução CEPE 256, de 2016, que dispõe sobre o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFLA; a Resolução CEPE 020, de 2017, que estabelece normas e critérios de credenciamento e descredenciamento do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmicos da UFLA; e, o Edital PRPG/UFLA n° 058 de 2020, que trata da seleção de candidatos ao programa, para ingresso no primeiro semestre de 2021. Esses elementos, ditos discursivos, conforme argumentam Burr e Dick (2017), são úteis na pesquisa construcionista social porque todo material textual que pode ser lido para se extrair significado são fontes de dados que expressam os discursos institucionalizados acerca do fenômeno em análise.

Tanto o discurso falado (como transcrições de entrevistas ou transcrições de discursos políticos) quanto textos escritos (como artigos de notícias) são frequentemente analisados por esses métodos, mas também podem ser tratados outros tipos de materiais, como fotos, filmes ou até o ambiente construído, também podem ser tratados como textos e analisados por seu significado simbólico (BURR; DICK, 2017, p. 71-72).

Diante disso, esses autores ainda explicam que os dados são frequentemente analisados por meio de uma das diversas abordagens de análise de discurso.

4.3 Procedimentos, instrumentos e ferramentas de coleta de dados

Nesta dissertação, a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa documental e de entrevistas com os atores inseridos no contexto da pós-graduação em Administração. A pesquisa documental foi útil ao permitir que os discursos institucionais que se inscrevem na conduta dos atores fossem analisados (BURR; DICK, 2017). Conforme explicam Berger e Luckman (2014), os entendimentos que os atores atribuem a um fenômeno são histórica e socialmente situados.

Isso significa que as atuais práticas dos atores foram (e continuam sendo) produzidas e reproduzidas pelas interações sociais ao longo do tempo, com base nas regras e recursos que a instituição fornece. Dessa forma, a análise documental também foi importante por expandir a abrangência do estudo, ao permitir que documentos passados fossem analisados a fim de que se observasse sua participação no contexto atual. Conforme argumenta Spink (2013, p. 81), os documentos “são produtos em tempo e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória”.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas qualitativas com atores que participaram da construção do processo de orientação acadêmica no PPGA. A entrevista constitui um momento de interação em que as práticas discursivas situadas e contextualizadas são expressas produzindo diferentes versões da realidade (PINHEIRO, 2013). Assim, por meio das entrevistas, foi possível verificar os entendimentos que os orientadores e os egressos têm da orientação acadêmica.

Para a condução das entrevistas foram utilizados dois roteiros semiestruturados APÊNDICES A e B, com foco em cada grupo de atores, a saber, orientadores e egressos orientados, respectivamente. Devido a atual impossibilidade de contato presencial no período de construção desta dissertação, decorrente da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de ferramentas de comunicação *online* vídeo-chamada, mais especificamente, o *Google Meet* e o *Skype*.

As entrevistas foram gravadas e transcritas por meio de *software* de edição textual, formando o *corpus* que foi analisado (SPINK; LIMA, 2013). Conforme explicam Burr e Dick (2017), essa é uma importante tarefa, visto que a construção textual carrega os entendimentos que o pesquisador se dedica a identificar. Em média, as entrevistas duraram cerca de 60 minutos. Após todas as transcrições, obteve-se um conjunto de 331 páginas de transcrições.

4.4 Método de análise e interpretação dos dados

Neste trabalho, os dados foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo (AC). Trata-se de um método de análise de dados desenvolvido em meados da década de 1940 por Harold Lasswell, que objetivava compreender os conteúdos sobre a Segunda Guerra, que os jornais dos países inimigos veiculavam. Em linhas gerais, Lasswell utilizava a AC como uma ferramenta para contabilizar a frequência com que alguns termos-chave apareciam nos veículos de comunicação da época. Tempos depois, o método passou a ter uma conotação mais interpretativista, sobretudo no meio acadêmico, após a publicação *L'analyse de contenu*, em 1977, por Laurance Bardin (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

As orientações de Bardin (2011) acerca da preparação do material a ser analisado, a formação das categorias temáticas, a descrição dos dados e suas interpretações, foram adotadas neste trabalho. O uso da AC se justifica no fato de que ela permite que sejam verificados os significados recolhidos no material textual, por meio dos símbolos empregados, palavras, temas, expressões e frases, segundo a sua forma (BAUER; GASKELL, 2017).

Bardin (2011), em resumo, sugere que a AC ocorra por meio de três etapas: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e, (iii) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Neste trabalho, no que diz respeito à primeira etapa, foram realizadas as transcrições das entrevistas, uma leitura geral do material e uma primeira identificação de questões correlatas ao quadro teórico que suportou esta investigação. Tão logo, após a organização do *corpus* textual, foi realizada uma leitura flutuante, que permitiu a escolha dos relatos que melhor representariam as categorias que viriam a ser formadas. Uma ressalva é importante, visto que, embora tenha-se dado ênfase às colocações coletivas, alguns relatos individuais, representativos para o entendimento coletivo dos participantes, foram introduzidos nos resultados deste trabalho.

Ainda nesta fase da investigação, foram levantados alguns indicadores para a devida interpretação do material. Para isso, foram realizadas diversas leituras do *corpus* até a sua exaustão. Isto foi necessário, para se assegurar que dados importantes não fossem deixados de lado do estudo. Os relatos, conforme descrito acima, foram introduzidos no texto com o intuito de trazerem representatividade para os entendimentos aqui apresentados. Isso só foi possível porque em sua seleção sistemática, os relatos foram agrupados devido à sua homogeneidade em termos de conteúdo (BARDIN, 2011). Para facilitar a obediência à essa regra, considerou-se as questões dos roteiros (APÊNDICES A e B) deste trabalho, como guias para a devida organização sistemática do material. Foi por meio desta organização sistemática que se assegurou a pertinência do material analisado.

Em seguida, na fase de exploração do material, foi realizado um processo de codificação dos materiais, a fim de que as categorias temáticas pudessem ser construídas. Mais uma vez, como mecanismo guia para a categorização, utilizou-se as questões dos roteiros, a fim de que os parágrafos correspondentes às falas dos entrevistados, bem como, os elementos presentes nos instrumentos institucionais, pudessem ser agrupados em categorias iniciais de temas correlatos. À medida em que as categorias iniciais foram agrupadas tematicamente, novas leituras foram realizadas, a fim de que as categorias finais pudessem ser estabelecidas.

Estas últimas foram compostas de unidades de registros extraídas das entrevistas e dos instrumentos normativos institucionais (quando necessário), possibilitando as devidas interpretações. Aqui, na terceira etapa da AC, as interpretações foram levando-se em consideração o referencial teórico que fundamenta este trabalho, bem como, a revisão de literatura, em que discussões teóricas e resultados empíricos de trabalhos no tema, foram observados na literatura científica. É importante salientar que inicialmente, foram

estabelecidas seis categorias, divididas em subseções na seção de resultados, mas, após exaustivas leituras, as categorias foram reestabelecidas em quatro. A seção de resultados, a seguir, apresenta as categorias temáticas e as respectivas dos conteúdos apresentados.

5 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção são apresentados os resultados oriundos da pesquisa, acompanhados das análises apropriadas. Sobre os entendimentos acerca da realidade estudada, sempre que possível, serão acompanhados de fragmentos textuais oriundos dos documentos analisados e das transcrições das entrevistas dos participantes.

Neste trabalho, defende-se o pressuposto de que orientação acadêmica na pós-graduação em Administração é socialmente construída e essa construção pode ser articulada por intermédio dos entendimentos dos atores que dela participam. O emaranhado de entendimentos intersubjetivos atribuídos à construção da orientação acadêmica, embora sejam situados no contexto atual, têm repercussões históricas e sociais.

Essa rede de entendimentos intersubjetiva ocorre porque existem elementos institucionais que se inscrevem na conduta dos atores, fornecendo regras e recursos que restringem ou incentivam certas práticas. Embora pareça uma relação restritiva, essas mesmas regras e recursos fornecem os meios pelos quais os atores têm liberdade para expressarem sua criatividade. Esta dissertação é um exemplo disso. Embora ocorra em um programa de pós-graduação em Administração, que geralmente prioriza o estudo de temas relacionados à gestão das organizações, este trabalho se debruça sobre um tema comum da área da educação. Dessa forma, a orientação acadêmica em administração foi (e continua sendo) construída pelas interações entre os professores orientadores, a IES e os estudantes. Cada qual, trazendo entendimentos importantes que exprimem modos singulares de construção.

Esta seção de resultados é formada por quatro subseções, cada qual, correspondendo a uma respectiva categoria de análise. A primeira, diz respeito à trajetória dos professores orientadores do PPGA enquanto estudantes de pós-graduação. Na segunda subseção, encontram-se discussões acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA da UFLA. A terceira subseção trata dos elementos constitutivos da orientação acadêmica na pós-graduação em administração. Finalmente, a última subseção diz respeito às relações entre a orientação acadêmica e a formação de professores e suas articulações com a literatura científica.

5.1 Trajetórias dos orientadores do PPGA da UFLA

Nesta subseção, trata-se das trajetórias dos professores orientadores enquanto estudantes de pós-graduação. Conhecer as trajetórias desses atores é importante para que seus

entendimentos acerca da orientação acadêmica no PPGA sejam situados histórica e socialmente. Isso porque, entende-se que as experiências prévias desses atores influenciam nesses entendimentos. Conforme explica Segre (2016), um fenômeno pode receber diversas interpretações pelos atores que participam de sua construção, visto que seus entendimentos acerca do fenômeno são atravessados pelas suas próprias experiências.

Esse entendimento está de acordo com um posicionamento sócio construcionista por parte do pesquisador, em que se considera que não há uma única verdade absoluta acerca de um fenômeno social (BERGER; LUCKMAN, 2014). Para dar conta de tratar das trajetórias dos orientadores, esta subseção abarca outra subseção que discute a trajetória dos orientadores enquanto estudantes de pós-graduação e as influências das orientações que receberam em sua formação.

5.1.1 Trajetórias estudantis dos professores orientadores do PPGA e a influência da orientação recebida em sua formação docente

Alguns relatos dos orientadores revelam histórias pessoais que se entrelaçam à história do PPGA. Como pode ser observado abaixo, a orientadora⁶ pôde vivenciar o programa, seja como estudante de mestrado e doutorado, seja como professora. Mais ainda, ela relata como um objetivo de vida, ser professora na UFLA. Esse aspecto é importante porque pode remeter a um contentamento dela com o ambiente de trabalho proporcionado pela universidade e pelo programa de pós-graduação. Assim, as experiências do processo formativo no PPGA podem ter impactado positivamente sua decisão de retornar ao programa na condição de professora.

A minha trajetória toda foi dentro da Universidade Federal. Eu me formei em Administração em 2001, e aí logo depois eu tentei o mestrado, em 2001 mesmo. E aí eu finalizei o mestrado em 2004, quando [...]voltei para o doutorado em 2009, [...] com o propósito de me tornar professora na UFLA [...]. E aí eu coloquei isso na minha cabeça, que eu iria ser professora na UFLA. E aí eu comecei toda a trajetória para conseguir alcançar esse objetivo (orientadora⁶).

Esse pressuposto de que o ambiente de trabalho da universidade e do PPGA foram atrativos para os professores, ganha reforço no relato do orientador⁵ que não somente teve seu percurso acadêmico iniciado no PPGA da UFLA, como, mesmo tendo sido aprovado em outros concursos públicos para outras duas universidades federais, buscou uma forma de retornar à UFLA na condição de docente.

*Eu ingressei na carreira acadêmica em 1999. Iniciei no PPGA, fiz meu mestrado com a orientação do [orientador do mestrado]. Logo em seguida eu ingressei no doutorado com orientação do [orientador do doutorado], e, pouco antes de fazer a defesa, eu prestei concurso numa universidade pública e passei [...]. Aí, a partir de lá eu fui construindo a carreira acadêmica dentro da universidade pública. Fiquei por quatro anos lá. Aí eu prestei outro concurso [...], passei também. Fui para Varginha, fiquei mais quatro anos e meio e depois **eu vim transferido para a UFLA, onde estou até hoje** (orientador5).*

É necessário ressaltar que dos nove professores entrevistados, oito tiveram sua trajetória na carreira acadêmica iniciada no PPGA ou no reformulado programa de Administração Rural. Estes parecem ter um afeto e uma gratidão à universidade e ao programa. Conforme exemplificado no fragmento abaixo, do relato do orientador8, o programa os capacitou para que pudessem realizar trabalhos de pesquisa teórica e metodologicamente coerentes, com ética e respeito.

Um destaque importante é dado ao reconhecimento que o orientador8 faz acerca do seu aprendizado. Em seu entendimento, a formação proporcionada pelo programa marcou sua trajetória profissional de tal forma que, mesmo hoje, aproximadamente 30 anos depois, ele relata ter aprendido de fato a fazer pesquisa, durante seu mestrado no programa de Administração Rural.

*Eu fiz o mestrado de 1987 a 1990. Eu tive [...] um excelente orientador. Tive muita sorte de tê-lo como orientador, porque fiz um trabalho com paixão. Então, foi **um aprendizado muito rico que marcou a minha trajetória profissional por eu ter de fato aprendido a fazer pesquisa, com ética, sabendo relacionar com os entrevistados**. O que me deu, vamos dizer assim, um ponto de partida excepcional para eu ingressar no doutorado em sociologia cinco anos depois de ter terminado o mestrado. O doutorado também me deu um aprendizado muito grande [...] (orientador8).*

Outro ponto importante a ser destacado são as dificuldades que os atuais orientadores tiveram na orientação que receberam enquanto estudantes de pós-graduação. Esse tipo de resultado é importante, porque conforme explicam Grant, Hackney e Edgar (2014), embora existam “práticas desejáveis” que são sugeridas pela IES, a orientação não necessariamente responde plenamente às exigências institucionais. Isso porque, a orientação pode assumir um caráter de continuidade de práticas que se fundamentam nas experiências passadas dos orientadores.

eu me formei em 95 e em 96 eu iniciei o meu mestrado lá na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aí eu me mudei do Rio Grande do Sul para o

*Paraná. Trabalhei em instituições particulares e também na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Depois [...] em 2002 eu retornei ao Rio Grande do Sul para fazer o doutorado. Então, a **experiência de ter feito o mestrado e o doutorado ajudou muito pra compreender um pouco melhor esse processo de orientação**. Aquilo que deixa o estudante mais agoniado, o que seria uma orientação mais adequada. Isso tudo **a gente aprende, com exemplos bons e com exemplos ruins. Então mesmo os exemplos ruins fazem parte pra aprendizagem** (orientador1).*

Um ponto de destaque na narrativa do orientador1, conforme fragmento acima, é que a sua experiência do processo formativo contribui para o seu entendimento de como a orientação pode ser conduzida. Sendo assim, os exemplos, sejam eles positivos ou negativos, vivenciados pelos atuais orientadores do PPGA na relação com seus orientadores, tornam-se pedagógicos, no sentido de lhes ensinar aquilo que pode ou não ser incorporado a sua prática de orientação. Isso fica descrito quando o orientador1 diz aprender “*com exemplos bons e com exemplos ruins*”.

Com isso, seria possível supor a existência de um processo de seleção de práticas que compõem o processo de orientação por parte dos orientadores do PPGA. Essa “filtragem”, por assim dizer, ocorre por meio dos próprios pressupostos dos orientadores, que julgam se determinadas práticas realizadas por seus orientadores, quando os primeiros ainda eram estudantes de pós-graduação, podem ou não ser incorporadas a sua prática de orientação atualmente, na condição de orientadores.

Um exemplo que ilustra esse pressuposto se encontra no relato da orientadora9, abaixo, que evidencia certa dificuldade por parte de seu orientador, em termos metodológicos. Isso não necessariamente é um problema porque todos os pesquisadores podem (e certamente o fazem) apresentar dificuldades, seja em termos teóricos ou metodológicos. O que há de destaque nessa narrativa está na brecha para a mudança daquilo que foi interpretado como uma dificuldade.

A atual orientadora, que outrora teve dificuldades na realização de sua pesquisa enquanto estudante de pós-graduação, devido à falta de suporte da orientação que recebeu, pode adotar um comportamento oposto conforme pressupõe Donovan (2019), ou seja, o que foi um obstáculo para ela pode não ser para os seus orientandos.

*Eu fiz o mestrado na UFPA. Na época a gente tinha Administração Rural. Eu fui para a área de desenvolvimento, que era uma das áreas que a gente tinha. Eu fiz o mestrado relativamente rápido, no tempo de dois anos e meio, que era o tempo estipulado. Fiz coleta de dados, fiz pesquisa qualitativa que **foi um trabalho bem difícil, bem difícil inclusive de conseguir suporte na orientação** (orientadora9).*

Quanto ao suporte que os atuais orientadores receberam enquanto estudantes de pós-graduação, percebe-se duas interfaces acerca da amplitude de intervenção em seus processos formativos. No que diz respeito à primeira interface, alguns orientadores eram menos presentes fazendo com que fosse necessário o desenvolvimento autônomo por parte dos estudantes.

Essa trajetória de desenvolvimento puramente autônoma, mesmo que criticada por alguns autores como Khene (2014) e Kiley (2019), é comum no processo formativo da pós-graduação (HELFER; DREW, 2019). Especialmente no doutorado, os estudantes acabam tendo mais autonomia para escolherem as formas pelas quais se desenvolverão no seu processo formativo, seja em termos de desenvolvimento de pesquisa, seja na formação didático-pedagógica, seja na capacitação para o serviço à sociedade.

Nessa situação, Woolderink *et al.* (2015) apontam que as atividades dos orientadores acabam se restringindo a sugestões de disciplinas a serem cursadas, decisões acerca da finalização de um trabalho para publicação e aprovação em trâmites administrativos, por exemplo. Isso não significa, por outro lado, que essa forma de atuação seja a mais profícua. Por exemplo, o relato do orientador³, conforme fragmento abaixo, parece revelar desapontamento com a ausência de seus orientadores de mestrado e de doutorado.

O meu mestrado foi aqui na UFLA. O meu orientador foi o professor [nome omitido]. [...] o único professor da pós-graduação que atuava na área do marketing. Então o mestrado foi em administração e depois eu [...] fiz o doutorado no Rio, no [...] centro de pesquisa e desenvolvimento da agricultura lá da Federal Rural do Rio [...]. Foram duas experiências bem interessantes, principalmente já no mestrado que eu me apaixonei pela pesquisa, decidi que queria continuar como carreira [...]. Foram duas pesquisas que andaram bem, embora eu tenha tido dois orientadores menos presentes. Porque eles faziam muita coisa, não era daqueles muito detalhistas, me deixavam muito à vontade. O que é bom por um lado, mas eu senti falta um pouco de orientação, tanto no mestrado quanto no doutorado, [porque] o estilo deles era mais solto (orientador³).

Sabe-se que um professor que atua na universidade pública desempenha atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Além dessas atividades que podem estar relacionadas com a graduação e a pós-graduação, há ainda as atividades administrativas que também estão sob a sua responsabilidade. Por isso, em alguns casos, a organização de seu tempo pode não contemplar as demandas de seus orientados.

Esse pressuposto fica evidente quando o orientador³ sugere que seus orientadores “faziam muita coisa”. Devido à carga de trabalho docente, provavelmente os orientadores do

orientador³ não tiveram condições de realizar um acompanhamento mais presente. Isso o fez sentir uma “*falta de orientação, tanto no mestrado quanto no doutorado*”.

A trajetória do orientador¹ também evidencia esse tipo de orientação, por ele denominada, de “*mais distante*” tendo esse trazido repercussões positivas e negativas para a sua formação conforme ele avalia. Foram positivas no sentido de que a autonomia o permitiu maior proatividade e responsabilidade sobre sua formação. Por outro lado, essa busca autônoma pela formação lhe causou insegurança, visto que o orientador¹ não teve suporte para saber se os caminhos trilhados por ele eram os mais adequados.

Foi uma relação um pouco mais distante, eu tinha muita autonomia. Eu praticamente levava as coisas prontas. Então, é bom por um lado porque eu tinha que correr atrás das coisas, mas por outro, em determinados momentos, a gente sente falta de uma segurança maior “olha, esse caminho aí você pode seguir mesmo”, mas... ajudaria a dar maior segurança ao longo do processo [...] (orientador¹).

A trajetória de alguns orientadores foi marcada pela autonomia no processo de orientação analisada, aqui, na primeira interface. Mas, em sentido oposto, houve trajetórias marcadas por alto grau de intervenção analisado, aqui, nesta segunda interface. O fragmento abaixo, do relato do orientador², evidencia a rigidez por parte da orientação, a ponto de que para a conclusão do seu trabalho final, ele teve que seguir rigorosamente aquilo que lhe fora exigido.

o meu orientador de mestrado era um cara muito exigente [...]. Então ele fez um cronograma pra mim e eu tinha que cumprir rigorosamente, porque senão, ele iria chutar o balde. Tipo assim, “a minha paciência já está se perdendo com você!”. Você sabe como é que é? E aí, eu fiz bonitinho, do jeito que ele quis e consegui (orientador²).

Nesse relato, a expressão “*chutar o balde*” significa que o orientador do orientador² poderia tê-lo abandonado, caso o segundo não tivesse realizado as atividades conforme o cronograma estipulado. As trajetórias estudantis dos orientadores do PPGA, apresentadas até aqui, possibilitam a análise de como o relacionamento entre orientador e orientando é, evidentemente, fundamental no processo de orientação.

Para Goldman e Goodboy (2016), o processo de orientação é a base (mas não a única) da reprodução da pós-graduação, de tal forma que os conhecimentos especializados (concernentes à área de atuação), didático-pedagógicos e tradições de pesquisa, são perpassados pelas gerações. Durante o processo formativo, especialmente no doutorado, os

atores podem construir interesses de pesquisa que os acompanharão nas suas carreiras (DONOVAN, 2019), podendo, esses interesses, advirem do relacionamento com os orientadores.

No entanto, o processo de transição entre o mestrado e o doutorado pode demandar uma adaptação quando há mudanças naquilo que se tem estudado. No relato do orientador4, conforme fragmento abaixo, aparentemente há uma transição de temas de estudo entre o mestrado e o doutorado que pode ter gerado para esse ator certo espanto *à priori*.

*com o orientador do mestrado foi [...] uma orientação tranquila ainda aqui no PPGA. Nós estudamos sobre cadeia agroindustrial do ovo, porque eu tava querendo fazer nessa parte do agronegócio. A gente viu bastante sobre economia de custos de transação. Defendi bem a minha dissertação e essa base teórica foi muito bom para o Japão também. **No Japão eu fui estudar estratégias das empresas na internet, coisa que eu nunca tinha visto até então.** Lá no Japão eu percebi que a velocidade dos trabalhos é totalmente diferente. E aí, eu tive que correr e treinar muito mais que todo mundo lá [...]. Então **o meu orientador me forçou bastante e eu tive que estudar muito lá, muito mesmo.** Foi uma orientação tranquila, dentro dos moldes japoneses. **A diferença cultural é muito significativa.** Então teve algumas, algumas não, muitas diferenças culturais, mas, eu consegui terminar bem, graças a Deus (orientador4).*

Ainda no fragmento da narrativa do orientador4, alguns pontos chamam a atenção, concernentes à carga de estudo que ele relata ter tido. Segundo esse orientador, a sua formação inicial no mestrado em Administração Rural, embora o tenha capacitado para dar prosseguimento aos seus estudos, não foi o suficiente para balizá-lo no nível de conhecimentos requeridos em outro país. Devido a essa fragilidade intelectual, o orientador4 relata que seu orientador de doutorado o “forçou bastante” de tal forma que ele teve que “estudar muito”.

O orientador4 evidencia que as diferenças culturais foram decisivas na forma como a orientação foi conduzida. Sobre isso, Schlosser *et al.* (2011) explicam que em virtude das multiplicidades étnicas e culturais, a orientação deve começar a se adequar às necessidades dos indivíduos, respeitando suas concepções de mundo, em geral, construídas por meio do convívio com o grupo social ao qual pertencem. Assim, na trajetória do orientador4, o esforço de adaptação foi feito muito mais por ele do que pelo seu orientador.

O orientador5, por sua vez, relata (conforme fragmento abaixo) que não somente a participação do orientador foi importante para a sua formação, mas também os contatos que teve com os demais professores do programa.

eu sempre tive um bom relacionamento, e a partir do mestrado, todos os professores que eu cursei disciplina foram relacionamentos positivos, com uma influência positiva na minha carreira. Me dando apoio sempre que eu procurava. Eles tinham tempo para conversar, para fazer algum tipo de orientação que fosse necessária. E a partir dali eu acredito que o relacionamento que eu tenho com todos os professores foi altamente positivo, em todos os sentidos de construção da carreira (orientador5).

Esse fragmento traz uma informação de suma importância. Conforme explicam Bitzer e Albertyn (2011), a formação em nível de pós-graduação pode ser amplamente reforçada, com a participação ativa de outros professores, além do orientador principal. Embora o relacionamento descrito pelo orientador5 não configure uma abordagem de orientação em equipe, o fato de ele ter sido orientado pelos demais professores do programa em situações e conversas pontuais, pode expressar a importância da consideração desse tipo de abordagem de orientação.

Essa colocação se fundamenta no reconhecimento de que durante o processo formativo, em alguns casos, o orientador pode ter dificuldades, pode não ter interesse ou não estar atento aos temas alheios à sua área de atuação na pesquisa, mas que podem ser de interesse dos orientandos. Quando o orientador5 relata que as conversas e orientações que teve com outros professores foram “*altamente positivas*” para a sua “*construção de carreira*”, pode expressar a falta de orientações nesse tema em específico.

Em outras palavras, os orientadores de pós-graduação orientam para a carreira docente? Conversam sobre as áreas de atuação? Discutem, para além da pesquisa, aspectos vinculados à prática docente? Pretende-se com essas colocações defender que essas questões sejam discutidas durante o processo de orientação acadêmica. Com isso, os pós-graduandos teriam, na pós-graduação, um ambiente propício à reflexão sobre a prática docente e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente.

É preciso reconhecer que a própria conduta do orientador é um fator que pode inibir ou potencializar o interesse dos orientandos sobre determinado assunto. A orientadora6, por exemplo, relata (conforme fragmento abaixo) que devido à forma como seu orientador agia no relacionamento de orientação com ela e com os demais estudantes, ele a inspirava muito. Esse termo chama a atenção, visto que “*inspiração*” remete a algo que incita a capacidade de criação. É assim, por exemplo, quando um poeta cria um poema, tendo sido inspirado por algo.

Nesse sentido, seria possível supor que o relacionamento de orientação vivenciado pela orientadora⁶, a incitou e tem incitado a criar formas de condução dos relacionamentos de orientação que vivencia hoje, na condição de orientadora.

eu tive um orientador que[...]me inspira e me inspirou muito. Como ele me orientou, como ele conduzia o relacionamento com o aluno. Porque eu acho que isso é ponto muito importante. Principalmente, eu vejo o professor às vezes como uma pessoa que pode despertar no aluno, uma motivação que ele desconhece. Isso daí, por meio de um respeito, por meio de um relacionamento próximo. O próximo que eu falo, não é um relacionamento íntimo, mas um relacionamento verdadeiro. Por exemplo, meu orientador do doutorado [...] tinha muito zelo para corrigir os meus materiais, ele tinha muito zelo para me dar um feedback, e muito zelo para conversar comigo, para me orientar. Eu acho que isso é fundamental, sabe? (orientador⁶).

Outro ponto de destaque no relacionamento de orientação vivenciado pela orientadora⁶, reside no que ela chama de “*relacionamento próximo*”. Para ela, esse tipo de relacionamento se expressa pelo “*zelo*” na correção dos trabalhos, nos *feedbacks*, nas conversas e, especialmente no cuidado que seu orientador teve na condução da orientação. A narrativa do orientador⁸, conforme fragmento abaixo, embora utilize-se de outros termos, também evidencia que a atitude do orientador pode ser crucial para despertar o interesse pela carreira acadêmica.

Sobre isso, McCallin e Nayar (2012) apontam que a condução de uma orientação que não seja coerente com as expectativas dos estudantes, pode contribuir para a evasão na pós-graduação e, conseqüentemente, a não permanência na carreira acadêmica.

[...] ambos sociólogos, tiveram a sensibilidade e a interação e o respeito para comigo, como estudante de mestrado e de doutorado, respectivamente. Então, isso me deu, vamos dizer assim, uma tranquilidade para realizar o trabalho e também uma base e motivação para que eu continuasse na carreira docente (orientador⁸).

Destaca-se, no relato do orientador⁸, outra característica de orientação. Donovan (2019), entende que durante o doutoramento, a consecução da pesquisa é uma fase de grande desgaste físico e emocional. Entretanto, o relacionamento de orientação vivenciado pelo orientador⁸, no mestrado e no doutorado, fizeram com que a consecução de seus trabalhos finais não lhe gerasse desgaste, pelo contrário, o relacionamento lhe forneceu uma “*tranquilidade para realizar o trabalho*”.

O conjunto de características, conforme relatadas pelos entrevistados, que permeiam o processo de orientação, permitem a observação de elementos pessoais, ou seja, concernentes à personalidade dos orientadores. Este resultado que vai de encontro ao afirmado por Davis (2019), em que os estudantes de pós-graduação parecem buscar em seus orientadores um relacionamento afetivo e qualidades cognitivas, em detrimento de uma vasta experiência em pesquisa, por exemplo.

Um exemplo que ilustra esse aspecto está no relato do orientador2. Ele expõe elementos da personalidade de seu orientador que se inscrevem na forma como o segundo conduzia a orientação. Quando o orientador2 diz que seu orientador era “*sistemático*”, gera a impressão de que o segundo buscava seguir protocolos pragmáticos para que a orientação ocorresse da forma como achava melhor.

Isso reforça a ideia de que a orientação carrega traços das crenças, valores e entendimentos da realidade (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014) dos atores em sua condução. Isso não implica em uma avaliação negativa. Pelo contrário, pela ótica do orientador2, o fato de seu orientador ter sido “*linha dura*”, contribuiu para que ele focasse no trabalho e fosse bem-sucedido na sua execução e defesa. Isso fica descrito, quando o orientador2 demonstra gratidão a Deus por seu orientador ter esse tipo de posicionamento.

o meu orientador de mestrado era um cara muito justo, mas era um cara [...] sistemático, sabe? Mas era gente muito boa, mas é um cara assim, severo. Como é que eu posso te falar? Ele era meio linha dura, e graças a Deus, por causa dessa linha dura dele que eu terminei, viu?! Senão, eu acho que eu acabava talvez não focando (orientador2).

Situações em que há discordâncias acerca do trabalho a ser desenvolvido pelo estudante de pós-graduação são comuns. Conforme explicam Colares e Sodré (2015), na pós-graduação em administração, um dos motivos pelos quais ocorre um desgaste no relacionamento de orientação, está justamente no fato de os orientadores exigirem que seus orientados sigam aquilo que lhes é mais familiar.

Com isso, os estudantes podem se sentir desmotivados a prosseguirem os estudos naquele tema a qual lhes fora designado, caso aquele tema particular não seja aderente aos seus interesses de pesquisa (HELFER; DREW, 2019). A orientadora9, conforme fragmento abaixo, descreve uma situação em que houve a necessidade de mudança na orientação. Embora seja uma solução para os conflitos de interesse que ocorrem na orientação, esse tipo de prática causa, nas palavras da orientadora9, um “mal-estar”.

no início, no mestrado eu troquei de orientador, [...] foi uma coisa muito delicada, causou um pouco de mal-estar. Eu sentia que o orientador não tinha o mesmo interesse que eu, foi uma situação bem tensa [...]. Mas aí o novo orientar que assumiu, me deu muita carta branca, muita liberdade para fazer o que eu queria. Aí nós trabalhamos [...] e funcionou bastante bem (orientadora9).

Ademais, como se nota, a falta de alinhamento entre os interesses dos atores pode provocar tensão entre as partes. Como forma de amenizar essas tensões, Berg e Kim (2019) chamam a atenção para a importância da comunicação. Para esses autores, a atitude de um orientador, em comunicar ao estudante aquilo que lhe é de interesse, ainda nos momentos iniciais do processo formativo, permite que o estudante reflita sobre a sua propensão (ou não) em se debruçar sobre aquele tema que o orientador tem trabalhado.

Em caso de permanência do conflito, devido as partes não abrirem mão do que desejam estudar, de fato, a forma mais comum de solução do problema reside na procura por uma nova orientação. E, conforme observado no fragmento acima da narrativa da orientadora9, quando os interesses das partes coincidem, ou são minimamente similares, a condução do trabalho pode funcionar “*bastante bem*”.

O relato da orientadora9 traz ainda mais um reforço à importância da comunicação entre as partes, conforme explicado por Berg e Kim (2019). Isso porque, no início de seu percurso no doutorado, ela teve um “*certo desentendimento*” (sem um motivo especificado) com seu orientador. Contudo, muito provavelmente, por meio de um processo dialógico, os atores puderam solucionar suas divergências a fim de dar continuidade ao trabalho.

No doutorado, eu tive um problema inicial com o meu orientador também. Eu tive um certo desentendimento, mas depois que a gente esclareceu as coisas, funcionou bem. No doutorado o meu orientador também me deu muita autonomia para fazer a pesquisa, mas me deu suporte também, todas as condições para realizar a pesquisa. [...] Ao mesmo tempo que ele estava me dando linha, ele estava meio que me supervisionando e garantindo as condições de realização do trabalho, o que é muito importante, porque as vezes o que falta pra gente são exatamente condições para realizar a pesquisa, não só vontade, não só interesse, mas condições materiais de fazer a pesquisa (orientadora9).

Outro aspecto que merece uma menção no fragmento da narrativa da orientadora9, acima, diz respeito à amplitude de intervenção que seu orientador tinha acerca de seu trabalho. Para a orientadora9, a autonomia que o seu orientador lhe proporcionou, foi importante para que ela pudesse realizar a pesquisa. Muito provavelmente, ela atribui importância a essa autonomia, porque foi exatamente graças a isso que a orientadora9 pôde

realizar o trabalho que era de seu interesse. Nesse sentido, a autonomia descrita não diz respeito ao isolamento na condução do trabalho, mas sim à possibilidade de exercer um papel diretivo, tomando decisões importantes sobre o trabalho, tendo o orientador como um consultor dos melhores caminhos a serem trilhados.

Esse pressuposto parece ser reforçado, quando se observa que a orientadora⁹ reconhece que seu orientador lhe deu suporte na condução da pesquisa, “*garantindo as condições de realização do trabalho*”. Nesse aspecto, é possível que a orientadora⁹ esteja fazendo alusão à necessidade de conhecimento específico, seja em termos teóricos ou metodológicos, que ela demandava de seu orientador. Mais ainda, é possível também que ela esteja remetendo às condições sócio materiais necessárias à consecução do trabalho.

Segundo a orientadora⁹, “*às vezes o que falta pra gente são exatamente condições para realizar a pesquisa*”. Nesse sentido, ao trazer à memória sua trajetória enquanto estudante de pós-graduação, talvez ela esteja colocando em tela que para a dedicação exclusiva ao doutorado, são necessários elementos que não se resumem somente à motivação, interesse ou vontade, mas sim, “*condições materiais para fazer a pesquisa*”, tais como a manutenção da bolsa de estudos, ambiente propício para o trabalho e materiais literários (como livros e artigos), por exemplo.

Esse suporte acerca da consecução do trabalho, também pode repercutir na defesa do trabalho final (seja a tese ou a dissertação). Isso porque, conforme explicam Woolderink *et al.* (2015) certas atividades concernentes à formação do estudante, precisam de, no mínimo, uma anuência do orientador. No relato do orientador³, abaixo, no que diz respeito à sua tese, parece ter havido uma negligência por parte de seu orientador, acerca das possíveis correções que o trabalho poderia ter recebido.

ambos demoravam muito para retornar, deixavam muito, os dois projetos foram bem da minha escolha. No doutorado [...], eu fui pra defesa de doutorado sem ele ter lido minha tese. Porque eu marquei com ele, e não teve tempo para ele ler e eu já estava com tudo meio que agendado. Até nesse ponto, [...] o orientador do mestrado era melhor, chegou a me dar feedbacks mais detalhados [...] (orientador³).

Mais uma vez, uma possível explicação para essa negligência, por assim dizer, foi atribuída pelo orientador³ à falta de tempo de seu orientador para realizar a leitura do trabalho. Essa falta de tempo pode estar relacionada à alta carga de trabalho docente no ensino superior conforme já discutido anteriormente.

Em síntese, como pôde-se observar, as trajetórias dos orientadores entrevistados, sobretudo no que tange a orientação que receberam enquanto estudantes de pós-graduação, foi permeada por um conjunto de características relacionadas muito mais às habilidades dos atores, do que em termos técnicos propriamente ditos. Características como “relacionamento próximo” (orientadora6), “autonomia” (orientadora9), “zelo” (orientadora8), “linha dura” (orientador2) e “mais distante” (orientador1), “sensibilidade” (orientadora9), exemplificam que esse processo é muito mais permeado de elementos pessoais, o que configura uma oportunidade de modo de construção único.

Esses pontos até aqui discutidos, relacionados à trajetória dos orientadores, com ênfase sobre as orientações que receberam durante o seu processo formativo na pós-graduação, são úteis para se discutir como essas experiências passadas configuram as atuais práticas de orientação. Essa última questão, passa então a ser mais profundamente estudada nas subseções que se seguem, a começar pelos objetivos que direcionam as ações que ocorrem no processo de orientação acadêmica.

5.2 Objetivos da orientação acadêmica na pós-graduação em administração

A discussão feita na subseção anterior, que tratou das trajetórias dos professores orientadores do PPGA começa a ser situada na atual orientação acadêmica que ocorre no PPGA. Para isso, elementos discursivos que expressam os entendimentos de outros atores acerca da orientação acadêmica no PPGA serão introduzidos. A saber, são trazidos em tela os entendimentos institucionais (do programa de pós-graduação em Administração), dos orientadores e dos egressos do doutorado acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA. Assim, esta subseção foi dividida em três subseções e, ao final da terceira, procurou-se articular os entendimentos dos diferentes atores acerca destes objetivos.

5.2.1 Entendimentos institucionais acerca dos objetivos da orientação acadêmica

A IES expressa seus entendimentos acerca da orientação acadêmica por meio de documentos institucionais. Conforme explicam Berger e Luckman (2014), a institucionalização e a legitimação são formas pelas quais certas práticas habituais tornam-se aceitas socialmente. Em outras palavras, os documentos institucionais carregam os entendimentos por parte da IES acerca das “práticas de orientação desejáveis”.

Esses entendimentos são generalizados para que possam abarcar as diversas especificidades dos vários PPGs da IES. Com isso, a partir desse entendimento geral, os PPGs estabelecem seus próprios entendimentos por meio de seus documentos regulatórios. No que tange o entendimento expresso pelo PPGA, por meio do regulamento do programa, publicado em 2016, há uma indicação de que a orientação deve ocorrer nos termos dos artigos da Seção II do Capítulo V do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFLA. Por isso, de forma complementar, esse segundo regulamento também foi analisado.

Aqui, é importante salientar que a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 256, de 2 de agosto de 2016, que dispõe sobre o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFLA, não exprime de forma explícita os objetivos da orientação em si, mas sim, designa atribuições aos professores que se proponham a atuar como orientadores.

Sobre esse ponto, Segre (2016) entende que a vida cotidiana (como a da pós-graduação, por exemplo) possui uma realidade objetiva que “pressupõe ações habituais e significativas que se tornaram tipificadas e, portanto, institucionalizadas” (p. 94). Assim, a realidade objetiva abarca instituições tidas como legítimas que são tipificadas das ações dos indivíduos. A conduta dos indivíduos se dá pelos papéis que desempenham, “isto é, interações significativas reificadas que representam conjuntamente a ordem institucional” (p. 94-95). Os vários papéis sedimentam as instituições, e, conseqüentemente, criam-se sub-universos de significados legítimos e delimitados simbolicamente.

Tão logo, as resoluções do PPGA e a CEPE 256, são instrumentos que institucionalizam as práticas esperadas dos atores no contexto da orientação acadêmica. No Art. 17, do segundo instrumento regulatório referido, o regulamento aponta que “a orientação do corpo discente será de responsabilidade de docentes credenciados no PPGSS”, isto é, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Nesse ponto, o primeiro ato de inscrição das práticas institucionais na conduta dos atores se estabelece exatamente nas ações dos professores que, ao desejarem participarem do PPG (o que inclui o PPGA), precisam se credenciar junto ao programa.

Uma questão de destaque a respeito desse credenciamento, sugerido por um instrumento regulatório mais amplo, é que o regulamento do PPGA parece não tê-lo incorporado plenamente. Isso porque, na Seção VIII, da resolução do PPGA, que trata da orientação acadêmica, o Art. 18, aponta que “**A orientação dos discentes do Curso será feita por docentes da UFLA ou profissionais de outras Instituições**, nos termos dos artigos

da Seção II do Capítulo V do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFLA” (destaque próprio).

Em linhas gerais, esse tipo de redação parece permitir aos professores interessados, sejam de outras faculdades da IES ou de outra IES, a inclusão na condição de orientador do PPGA, desde que respeitado o credenciamento prévio. Isso é um achado relevante por um motivo especial: esse resultado parece evidenciar flexibilidade por parte do programa, ao permitir que professores de outras áreas ou até mesmo instituições, tragam seus conhecimentos ao programa e contribuam com o seu desenvolvimento.

A partir disso, ao professor que se credenciar ao programa, o regulamento estabelece que o colegiado do curso o designará para a orientação de discentes. Ao incorporar o papel de orientador de pós-graduação, o professor assume um conjunto de práticas típicas (BERGER; LUCKMAN, 2014), que lhes são demandadas pelas situações do cotidiano da pós-graduação. Com isso, conforme o Art. 18 da Resolução CEPE 256, compete especificamente ao orientador:

- I – orientar a elaboração do plano de estudos a ser proposto pelo(s) discente(s) nos termos definidos por este regulamento;*
 - II – orientar o discente na escolha do tema de pesquisa, no preparo e na elaboração do trabalho de conclusão de curso, da dissertação ou da tese;*
- (UFLA, 2016, destaque próprio)

Os incisos I e II, acima, trazem colocações a respeito da intervenção que o orientador deve ter acerca do processo formativo do estudante. Isso porque, conforme apontado no inciso I, o “plano de estudos” do discente deve ser proposto por ele próprio. Isso significa que as disciplinas a serem integralizadas para a conclusão do curso, devem, em primeiro lugar, estar de acordo com as necessidades de formação do estudante.

O verbo “orientar”, utilizado no inciso I, gera a impressão de que o professor orientador não pode exigir que o estudante realize as disciplinas que lhes parecerem adequadas, conforme suas preferências de especialização. Antes disso, conjectura-se que o orientador sugira ao estudante disciplinas que sejam importantes para que o segundo atinja seus objetivos de formação, suportando-o, conforme apontam Åkerlind e McAlpine (2017), em termos teóricos, metodológicos, didático-pedagógicos e especializados.

O inciso II, parece trazer um entendimento similar ao que fora tecido nas linhas acima. Isso porque, ao “**orientar** o discente na escolha do tema de pesquisa, no preparo e na elaboração do trabalho de conclusão de curso [...]” (destaque próprio), o orientador não pode exigir que o estudante orientado atenda apenas aos objetivos de pesquisa do primeiro. Nessa

mesma linha de entendimento, o orientador também não pode tomar sobre si a responsabilidade de realizar o trabalho pelo estudante.

Como se nota, aqui parece existir uma linha tênue acerca do grau de intervenção do orientador no processo formativo e no trabalho do estudante. Muito provavelmente, talvez essa seja uma tarefa de difícil execução por parte dos orientadores, visto que eles podem, em um extremo, desejarem que os estudantes atendam plenamente aos seus interesses, o que configuraria um alto grau de intervenção no percurso acadêmico dos orientados. Ou, no outro extremo, podem acabar não intervindo em nada, permitindo que os estudantes conduzam o processo formativo de maneira altamente autônoma (ORELLANA *et al.*, 2016).

Ao se observar o inciso III, do Art. 18, da resolução CEPE 256, nota-se que do orientador requer-se “propor membros para compor o comitê de orientação”. Trata-se de uma possibilidade de grande relevância, sobretudo quando o orientador reconhece que não tem domínio de conhecimento suficiente em algumas áreas que lhe são requeridas pelo estudante sob sua responsabilidade. Um comitê de orientação, conforme explicam Shen, Gao e Zao (2018), apresenta maior taxa de aprovação por parte dos estudantes que, em linhas gerais, consideram que essa abordagem pode aumentar a qualidade da formação, por terem mais frentes de cooperação.

O inciso IV, o Art. 18 da resolução CEPE 256 aponta que os orientadores devem “**supervisionar** a conduta acadêmica do discente, **zelando** para que ele tenha comportamento compatível com as normas institucionais” (destaque próprio). Como se observa, a IES requer que o orientador intervenha nas ações do estudante de forma que o segundo não aja fora dos limites regulatórios que a IES propõe. Aqui, uma questão-chave diz respeito à ciência que os orientadores têm acerca das normas institucionais que regem os comportamentos dos discentes.

Esse tipo de conhecimento é de suma importância, visto que sem ele, os orientadores não teriam condições de avaliar se os comportamentos dos estudantes estão de acordo ao esperado pela IES. Os elementos a serem avaliados, propostos pela própria resolução CEPE 256, não se restringem ao desempenho acadêmico dos estudantes, isto é, aos seus rendimentos nas disciplinas cursadas. Por isso, nos incisos V, VI e VII do Art. 18, requer-se do orientador:

- V – **propor metas de desempenho acadêmico** para os discentes, especialmente aquelas **relacionadas à sua produção intelectual**;*
- VI – **orientar periodicamente a produção da pesquisa** que servirá de referência para o desenvolvimento do trabalho de conclusão, dissertação ou tese;*

VII – acompanhar, a cada período letivo, o desempenho acadêmico e a produção do trabalho de conclusão de curso, da dissertação ou tese sob sua orientação;
(UFLA, 2016, destaque próprio).

Com esses elementos propostos nos incisos acima, a Resolução CEPE 256 transfere para o orientador a responsabilidade de elaborar os mecanismos pelos quais ele fará a avaliação da produção científica do estudante, seu rendimento acadêmico e consecução do trabalho final. Esse tipo de transferência permite que o orientador siga os indicadores que lhes pareçam mais adequados. Conforme explicam Young-Jones *et al.* (2013), os orientadores contribuem para os objetivos educacionais, quando traduzem as expectativas institucionais em indicadores avaliativos que suportem o estudante no processo formativo, até a conclusão do curso.

Sobre isso, Magnin *et al.* (2020) apontam que os docentes da pós-graduação em administração com as maiores taxas de publicação no Brasil, acabam por priorizar estratégias individuais de avaliação, de forma que por vezes não ponderam o sentido da pesquisa para além das métricas avaliativas. No entanto, a individualização da avaliação pode apresentar certas vantagens, especialmente ao se considerar que as especificidades de aprendizagem de cada estudante são levadas em consideração durante a avaliação.

O inciso VI, acima, faz alusão às fases da pesquisa do estudante. Assim, os desdobramentos do projeto que eventualmente culminará em uma tese ou dissertação, precisam ser orientados periodicamente. Embora não haja indicações do tipo de acompanhamento a ser feito (presencial ou virtual, por exemplo), fica claro que o orientador não pode se ausentar das atividades relativas à consecução do trabalho final do estudante. Esse mesmo entendimento é expandido pelo inciso VII, ao sugerir que não somente as atividades de pesquisa sejam periodicamente supervisionadas, mas também, o desempenho acadêmico do estudante.

Em resumo, parece haver um entendimento institucional de que o orientador precisa criar mecanismos de avaliação da produção científica dos orientados, ao mesmo tempo em que busca se situar acerca do desempenho acadêmico do estudante, para que possa supervisionar a conduta do segundo, a fim de que seja aderente às exigências institucionais. Essas atividades, finalmente, devem ocorrer durante toda a trajetória acadêmica do orientado, respeitando os estágios do processo formativo do estudante.

No inciso VIII, da Resolução CEPE 256, requer-se do orientador “**propor** ao colegiado do programa **medidas que possam contribuir** para a **melhoria do desempenho**

do(s) discentes(s) sob sua orientação” (destaque próprio). Este inciso traz uma especificidade de execução (e talvez de grande dificuldade) acerca das ações esperadas do orientador. Isso porque, em certo grau, ele “força” o orientador a ter ciência das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Esse pressuposto se baseia na ideia de que para propor medidas que contribuam com a melhoria do desempenho do estudante, o orientador precisa, à *priori*, saber quais são os desafios e/ou dificuldades que o estudante tem enfrentado. Com base nesses, o próprio orientador precisa traçar os meios pelos quais o estudante poderá superá-los. A partir disso, o professor orientador encaminha ao colegiado do curso um plano de ação que auxilie o estudante no seu processo formativo.

O Inciso IX, do Art. 18 da Resolução CEPE 256, por sua vez, parece propor um mecanismo de trabalho que auxilie na execução de tarefas, como a mencionada no parágrafo anterior. Isso porque, ao sugerir que o orientador deve “**promover reuniões periódicas** do estudante com o comitê de orientação” (destaque próprio), tem-se que o estudante encontre frentes de cooperação que o auxiliem nas dificuldades que apresentar durante o processo formativo.

Mais uma vez, o uso do termo “periódicas” no referido inciso, parece trazer à luz a necessidade de acompanhamento por parte da orientação em todas as etapas do processo formativo do estudante. Nesse caso, especificamente, as reuniões com os demais orientadores que compõem o comitê de orientação, podem contribuir não somente com a superação das dificuldades do estudante, mas também, com a superação das deficiências que a orientação pode apresentar, em termos de conhecimentos requeridos pelo estudante (BITZER; ALBERTYN, 2011).

Os incisos X e XI, abaixo, apresentam atividades administrativas pontuais do trabalho do orientador.

X – aprovar os pedidos de inclusão e/ou exclusão de disciplinas no plano de estudo e de trancamento de matrícula;

XI – propor ao colegiado do PPGSS os nomes dos membros da banca examinadora e o agendamento da defesa do trabalho de conclusão de curso, da dissertação ou tese;

(UFLA, 2016, destaque próprio).

Bøgelund (2015) discute que a orientação acadêmica tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, em virtude da incorporação de novas responsabilidades por parte das universidades. Em outras palavras, as agendas das universidades modernas, cada vez mais

atravessadas por interesses diversos, implicam em novas formas de estruturação da prática de orientação. Essa complexidade inclui práticas que, em muitos casos, não são reveladas à comunidade acadêmica, mas que são importantes para a o desenvolvimento da orientação.

O inciso XII, apresenta uma instrução de destaque no diz respeito às regulações dos comportamentos dos estudantes. Isso porque, o referido inciso sugere que os orientadores devem “**prestar orientações** ao discente sobre as **normas acadêmica em vigor**” (destaque próprio). Esse tipo de atividade tem por prerrogativa que o orientador precisa conhecer com antecedência os elementos institucionais que instruem a conduta do estudante. É exatamente este inciso que subsidia as instruções do inciso IV, analisado anteriormente.

Para que o orientador tenha condições de supervisionar a conduta do estudante, frente aos comportamentos esperados pela IES (inciso IV), é necessário que o professor saiba que tipos de comportamentos são esses. Esse ponto torna-se relevante, conforme sugere Kiley (2019), porque para que o professor orientador tenha condições mínimas de realizar a orientação, conforme as exigências institucionais, são necessárias atividades de formação, por parte da própria instituição, para que os professor orientador tenha ciência do que lhe é requerido acerca da supervisão que fará de seus orientados.

A partir disso, é necessário que o estudante seja exposto a essas instruções institucionais, para que ele próprio possa buscar readequar seus comportamentos de forma a atender às exigências institucionais. Com isso, ao ter ciência dos comportamentos demandados pela IES por meio das normas institucionais e ao supervisionar a conduta do estudante periodicamente, o professor orientador tem condições de sugerir mudanças na conduta do estudante, para que ele se adeque às normas, caso ainda não o tenha feito. Ao tomar conhecimento das normas, estudantes e orientadores podem, ainda, questionar tais normas e propor alterações que melhor atendam às necessidades de ambos e do contexto institucional.

No entanto, uma dificuldade apontada pela autora (com alguns colaboradores) é a de que muitos orientadores que possuem mais experiências em orientação têm maior dificuldade em se submeterem a programas de aprimoramento porque preferem atividades de desenvolvimento compatíveis com sua posição (WICHMANN-HANSEN; GODSEKEN; KILEY, 2019). Nesse sentido, conforme apontam Goldman e Goodman (2016), os orientadores precisam reconhecer certas fragilidades (caso existam) em sua formação para a orientação, de forma que possam se desenvolver nessa área.

O Art. 18 da Resolução CEPE 256 ainda sugere em seu inciso XII, que o orientador deve “encaminhar o trabalho de conclusão de curso, a dissertação ou tese ao colegiado do

PPGSS para as providências necessárias à defesa”. O que caracteriza mais uma atividade administrativa que ocorre nos bastidores do processo de orientação e da prática docente, como um todo.

Ainda, no inciso XIV, a resolução aponta que o orientador deve “**exercer as demais funções inerentes às atividades de orientação** incluindo a aplicação de **outras formas de exame de qualificação**” (destaque próprio). Esse elemento é especialmente relevante porque abre um leque de atividades que podem ser incorporadas às práticas dos orientadores. Isso porque, como não há uma especificação do que seriam as “demais funções inerentes às atividades de orientação”, diversas atividades correlatas poderiam ser assumidas pelo professor orientador.

Um exemplo nessa direção é trazido por Donovan (2019), ao apontar que durante o seu processo de doutoramento, sua orientadora, em diversas vezes, agiu como uma “psicóloga”, ajudando-a em problemas pessoais. No entanto, conforme aponta Chamberlain (2016), a orientação acadêmica configura um relacionamento de trabalho que precisa respeitar limites de interação. Em outras palavras, mesmo que o orientador assuma atividades paralelas às estabelecidas pela instituição, essas atividades precisam ser situadas dentro de uma relação profissional de trabalho.

O último inciso do Art. 18, da resolução CEPE 256 aponta que o orientador precisa “**XV – comunicar ao colegiado** do programa qualquer **dificuldade encontrada na orientação** do(s) discente(s) sob sua responsabilidade” (destaque próprio). Este inciso traz uma colocação que reforça alguns elementos aqui já tratados. O primeiro diz respeito à constante avaliação que o orientador deve ter acerca do comportamento, do desempenho acadêmico e científico do estudante, por meio da supervisão periódica. Tão logo, a primeira dificuldade que aqui pode ser caracterizada, pode existir exatamente no diagnóstico, por parte de quem orienta, das fragilidades do estudante.

O segundo ponto, não descrito no inciso, mas que pode ter influência, está nas interações entre o orientador e o orientado no sentido exposto por Grant, Hackney e Edgar (2014), em que o relacionamento de orientação é atravessado pelas crenças, valores e “verdades” dos atores. Com isso, é possível que ocorram choques entre os atores, justamente por não concordarem em certos pontos de vista. Devido a isso, podem ocorrer rupturas no relacionamento que acabam provocando desgastes. Entende-se, portanto, que esse é um ponto a que o referido inciso faz alusão, mas não explora explicitamente.

Art. 19. Cada PPGSS deverá definir, levando-se em consideração os critérios de avaliação de área de conhecimento da CAPES, normas específicas que promovam uma distribuição equitativa das orientações entre os docentes e estabelecer o número mínimo e máximo de orientação por docente permanente e colaborador credenciados para atuar no programa.

Art. 20. O coorientador, membro do comitê de orientação, deverá auxiliar na orientação do discente e responder pelo orientador quando solicitado. Os requisitos para o cadastramento de coorientadores e suas atribuições serão descritos em Resolução específica (UFLA, 2016, destaques próprios).

Finalmente, os Artigos 19 e 20 da resolução CEPE 256, finalizam a seção concernente às atividades a serem realizadas por parte do orientador durante o processo de orientação estendendo algumas responsabilidades aos PPGs. Uma atenção especial é dada ao Art. 20, ao apontar que o coorientador deve exercer atividades de orientação complementares às do orientador principal.

Sobre esse ponto, Shen, Gao e Zao (2018) explicam que de maneira geral, o sistema de orientação conjunta (abordagem em equipe), caso seja condizente com o que é esperado pelo estudante, tende a gerar maior satisfação por parte do orientado. Nesse entendimento, as autoras alertam que o atual modelo de orientação individual (ainda preponderante na maior parte das universidades), tende a não atender aos desejos dos estudantes, o que provoca a sua insatisfação. Para as autoras, a adoção de um sistema de orientação conjunta é uma tendência internacional, contudo, conforme elas lembram, os sistemas não são mutuamente excludentes.

As discussões iniciadas nesta subseção acerca dos entendimentos do PPGA sobre objetivos da orientação acadêmica, são expandidas nas subseções que se seguem, ao incorporar, na subseção 5.2.2, os entendimentos dos orientadores entrevistados e, na subseção 5.2.3, os entendimentos dos egressos orientados.

5.2.2 Entendimentos dos orientadores acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA da UFLA

Åkerlind e McAlpine (2017), ao analisarem a literatura científica apontam que embora seja necessário o desenvolvimento de habilidades de orientação, por parte dos professores, esses, não podem se limitar apenas a isso. É necessário que se compreenda o “porquê” desse processo, isto é, seu propósito ou intenção, dado que, o “perigo de considerar a prática de orientação independentemente do objetivo é que reduz o significado e obscurece a relação inerente entre o objetivo e a prática” (p. 1687).

Conforme observado na subseção anterior, embora existam diretrizes institucionais acerca das atividades a serem desempenhadas pelos orientadores na orientação dos estudantes sob sua responsabilidade, não existem objetivos explícitos a serem seguidos no processo de orientação. Esse tipo de fragilidade acaba sendo percebida nos entendimentos dos orientadores do PPGA que foram entrevistados para este trabalho.

Embora não haja um consenso acerca dos objetivos da orientação entre os orientadores, existem elementos diversos que compreendem um possível entendimento coletivo acerca do que poderiam ser esses objetivos. Dessa forma, essas diversas “verdades” que são atravessadas pelas experiências dos orientadores, constroem coletivamente o que se entende por objetivos de orientação no PPGA.

Sobre esse ponto, uma ressalva importante deve ser feita, visto que o construcionismo social não faz reivindicações ontológicas, isto é, reivindicações acerca da concepção da realidade. Antes disso, essa “teoria pode contribuir para uma compreensão do que ocorre na conversa entre atores com visões divergentes” (HALLGREN, 2017, p. 67) sobre um dado fenômeno. Aqui, em vez de se preocupar em fazer declarações sobre o fenômeno em si, o que importa são os “processos intersubjetivos, mediados pela linguagem e de criação de sentido, por meio dos quais os fenômenos se tornam parte da sociedade” (HALLGREN, 2017, p. 67).

Dessa forma, as narrativas dos orientadores (e dos egressos orientados que serão analisados na subseção seguinte), tornam-se práticas sociais que, ao mesmo tempo, expressam entendimentos acerca do fenômeno (que neste trabalho é a orientação acadêmica) e contribuem para a sua construção (BERGER; LUCKMAN, 2014). Assim, no que diz respeito aos entendimentos acerca dos objetivos da orientação, por parte dos orientadores, tem-se como principais elementos que compõem esses objetivos, a formação para a pesquisa, para a docência e para a conduta ética em sociedade.

Nos fragmentos abaixo das narrativas dos orientadores dois e seis, transparece o objetivo mais aparente da orientação acadêmica, que é formação para a pesquisa.

*eu acho que é **direcionar o aluno para ele conseguir fazer a pesquisa dele com êxito**. O papel do orientador é, no mínimo, não atrapalhar o aluno, porque tem professor que consegue atrapalhar o cara. Então, **você dá uma liberdade, mas também você tem que, a palavra é botar limites**, porque senão ele acaba se perdendo. Então, eu acho que o papel do orientador é não deixar o aluno se perder no processo, sabe? (orientador2).*

*[...] eu imagino que o objetivo da orientação acadêmica é **guiar o aluno, é nortear o aluno, auxiliar o aluno no processo de elaboração e confecção do seu produto final**, que no caso, é a dissertação ou a tese (orientadora6).*

No primeiro fragmento, o orientador² faz uso do verbo “direcionar”, que por sua vez, expressa uma ação por parte da orientação. Nesse sentido, sob a ótica desse orientador, a orientação tem por intenção o norteamento do estudante no trajeto a ser percorrido para a consecução de seu trabalho final. O entendimento da orientadora⁶ é semelhante porque, para ela, a orientação objetiva guiar o estudante, norteá-lo em seu percurso acadêmico, de forma que consiga executar sua pesquisa e redigir o relatório final.

A orientadora⁶ acrescenta que a orientação também precisa “auxiliar o aluno no processo de elaboração e confecção do seu trabalho final”. O uso do termo “auxiliar” e a diferenciação acerca da elaboração e confecção do trabalho final, parecem fazer alusão a um entendimento institucional (analisado na subseção anterior) de que o orientador deve atuar supervisionando e avaliando o progresso do estudante durante todas as etapas de sua pesquisa.

Não há indícios que confirmem essa referência a uma instrução institucional, mas, mesmo sem fazer uma referência direta, o relato da orientadora⁶ permite colocar em tela a importância da convergência (mesmo que mínima) de entendimentos acerca das construções sobre a orientação acadêmica no PPGA da UFLA. Essa importância de convergência de entendimentos, não significa, por outro lado, que deva existir uma “verdade soberana” às demais, mas sim, que ao compartilharem certos entendimentos, os atores constroem um acervo de conhecimentos que lhes são acessíveis e úteis na interpretação da realidade em que estão inseridos (BERGER; LUCKMAN, 2014).

As narrativas de ambos os orientadores carregam entendimentos não somente do que seriam os objetivos da orientação, mas também, o papel do orientador na execução de atividades que levem ao atingimento desses objetivos. Para eles, é importante que o orientador permita que o estudante tenha a autonomia necessária para conduzir suas atividades de pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, o orientador acaba por “botar limites” na pesquisa, nas palavras do orientador², isto é, restringir o escopo de trabalho do estudante, para que o segundo não venha a se “perder no processo”.

Sobre esse ponto, Bastalich (2017) sugere que o debate mais comum na literatura científica está exatamente no “equilíbrio” que os orientadores buscam quanto à intensidade de sua interferência no desenvolvimento do estudante. Assim, para essa autora, a literatura científica considera a orientação como um processo de transição, em que o estudante bem-sucedido, gradativamente, se torna autônomo na direção de sua pesquisa. O orientador, por sua vez, deve equilibrar a ajuda oportuna com a “não interferência” indesejada.

Finalmente, para Bastalich (2017), em uma orientação bem-sucedida, os orientadores devem evitar o envolvimento excessivo e desde o início do processo de orientação, devem

deixar claro que a responsabilidade da execução do trabalho final é do estudante. Esse pressuposto é condizente com as sugestões institucionais (tratadas na subseção anterior), acerca das atividades que o professor deve exercer quando assume o papel de orientador.

Esse entendimento acima, não se adere exclusivamente à interferência na consecução da pesquisa do estudante. Conforme pode ser observado no fragmento abaixo da narrativa do orientador⁷, toda a trajetória de formação do estudante acaba sendo direcionada pelas sugestões do orientador. Conforme apontam Ali, Watson e Dhingra (2016), os orientadores guiam os estudantes não somente nas tomadas de decisão acerca do trabalho final, mas também, em questões como disciplinas a serem cursadas, por exemplo. Esse entendimento vai de encontro às sugestões institucionais, de que o professor orientador deve dar suporte para o estudante na elaboração e execução de um plano de estudos durante o seu processo formativo.

*na verdade, se a gente for analisar, orientação, o próprio termo já indica. É você **dar um caminho**, é você **ajudar num percurso**. Você tem ali o percurso que você tem que caminhar para chegar aquela condição. Eu procuro dar **possibilidades para que eles consigam atingir essa meta, vamos dizer assim, menos traumática possível. Trauma vai ter. Não tem como. É difícil você não ter algum tipo de dificuldade no treinamento. Eu procuro não ser, um gargalo a mais, uma pedra de tropeço a mais. Eu procuro facilitar o processo. Então, o objetivo [...] eu vejo muito nesse sentido** (orientador⁷).*

Um elemento importante presente no relato do orientador⁷, diz respeito à reflexividade sobre os impactos do processo formativo para o estudante. Para esse orientador, a possibilidade de o estudante passar pelo processo formativo sem que haja sequelas negativas é difícil. Para ele, “trauma vai ter”. Sobre esse ponto, Donovan (2019) explica que, por mais que existam as melhores condições para que o estudante de pós-graduação realize suas atividades coerentemente, a possibilidade de haver dificuldades é inerente ao processo. Essas dificuldades, como explica Davis (2019), podem se relacionar, por exemplo, a questões pessoais concernentes ao ambiente familiar do estudante que implicam em seu rendimento estudantil. Portanto, nem sempre é possível uma ação por parte do orientador no sentido de amenização.

No fragmento abaixo, da narrativa do orientador⁵, parece haver uma concordância com o entendimento acima. Isso porque, esse orientador considera que a orientação deve objetivar “dar guias” aos estudantes. O uso desse termo é seguido pela colocação de que os estudantes devem direcionar seu desenvolvimento durante o processo formativo. Em outras palavras, ao “dar guias” ao estudante, a orientação esclarece e sugere os possíveis caminhos

que ele pode percorrer, mas permite que a escolha do direcionamento a ser seguido, fique sob responsabilidade do próprio estudante.

*eu entendo a orientação acadêmica como um momento em que você, como o próprio nome diz, **você dá guias e orientações aos alunos de forma a direcionar o trabalho e o desenvolvimento dele durante o curso.** Então, eu compreendo a importância desde a discussão com os alunos das disciplinas a serem cursadas. É óbvio, **considerando tanto o objetivo do aluno, o que ele procura com o curso, com a coerência com os objetivos de pesquisa do programa, as linhas do programa e a linha de pesquisa específica que o professor como orientador trabalha, porque eu acho que isso é uma coisa que deve haver certa coerência** (orientador5).*

Outro ponto importante no fragmento acima diz respeito às convergências entre os objetivos de formação do estudante, os objetivos de pesquisa do orientador e os objetivos da linha de pesquisa do programa ao qual esses dois atores estão vinculados. Para o orientador5, deve haver uma coerência entre esses objetivos, de forma que o orientador sugira os caminhos de formação que se aderem às suas preferências. Essas preferências, por sua vez, são delimitadas pela linha de pesquisa a qual o orientador está vinculado.

O estudante, finalmente, segue uma trajetória de formação de sua preferência dentre as que lhes são apresentadas e que foram previamente estabelecidos, conforme os interesses do orientador e do programa. Sobre esse ponto, Ali, Watson e Dhingra (2016) apontam que a orientação bem-sucedida é aquela que interpreta coerentemente os interesses institucionais e os incorpora em objetivos de formação que sejam palpáveis para o estudante.

Esse entendimento acerca da importância da formação para a execução da pesquisa, sugerido nos relatos acima, é ampliado pelo orientador3, ao apontar que o objetivo da orientação acadêmica deve incluir também a formação para a docência do ensino superior.

*então, eu acho que o **objetivo é preparar os discentes para primeiro, desenvolver pesquisas de alto nível, que sejam relevantes e de impacto; e, segundo prepará-los também para a carreira profissional, principalmente no campo da docência e da pesquisa*** (orientador3).

Os apontamentos do orientador3 são especialmente relevantes porque confirmam a ciência de que a formação de professores deve ser considerada como um objetivo da orientação acadêmica no PPGA. Sobre esse ponto, a literatura científica vem apontando que os PPGs da área de administração no Brasil têm se inclinado para a formação de pesquisadores, de maneira geral, por meio da integralização de disciplinas de formação teórico-metodológicas e também pela execução dos trabalhos finais (teses e dissertações) (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

Com isso, a formação de professores tem sido negligenciada no processo formativo, sendo relegada quase que exclusivamente a disciplina de metodologia do ensino superior (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016) e ao estágio-docência (JOAQUIM; VILAS BOAS, 2013), por exemplo. Esses elementos concernentes à formação de professores serão mais bem aprofundados na subseção 5.4, mais à frente, que se dedica exclusivamente a discutir alguns elementos constitutivos do processo de orientação acadêmica, que por sua vez, incluem a formação didático-pedagógica. Por ora, é importante apenas ressaltar o reconhecimento de que a orientação acadêmica deve incorporar como um objetivo a formação de professores.

Ainda é necessário considerar outra dimensão de formação que se torna um objetivo da orientação acadêmica no PPGA. Trata-se, conforme aponta o orientador⁴, no fragmento abaixo, o que é chamado neste trabalho de “formação cidadã”. Isso pode ser notado, quando o orientador⁴ narra que a formação em nível de pós-graduação não pode se atentar apenas à capacitação em termos profissionais. Para ele, a orientação precisa contribuir para a “formação como pessoa”.

*eu acredito que não é só formação profissional, mas **uma formação como pessoa também**. Então eu sempre levo pra esse lado também, enquanto nós estamos dentro desse processo de orientação. Não é apenas a parte profissional, mas é também a parte de formação [...] de pensadores. De pessoas que possam [...] desenvolver não só a si mesmas, mas também a outras pessoas (orientador⁴).*

Sobre esse ponto, Åkerlind e McAlpine (2017) discutem que o desenvolvimento pessoal do estudante, incorre como um objetivo adjacente, mas com a mesma importância em relação à formação para a docência e para a pesquisa. As implicações pedagógicas, isto é, aderentes às práticas dos orientadores, se relacionam ao comportamento de estímulo ao prazer durante o processo formativo, no qual, os orientadores buscam ter estudantes motivados, entusiasmados e interessados; buscam estabelecer um relacionamento de apoio mútuo e coleguismo; e, desejam um *feedback* dos estudantes sobre seu progresso no curso.

Nesse sentido, sob a ótica dos orientadores do PPGA, os objetivos da orientação poderiam ser também direcionados para a formação ética e cidadã. A orientação poderia levar em consideração a necessidade de incorporação de instruções sobre a ética que o futuro professor de administração deve ter em sua carreira. Isso porque, conforme explica o orientador⁴, o futuro professor de administração acaba por “*desenvolver não só a si [...], mas também a outras pessoas*”.

Ao mesmo tempo em que se observa o posicionamento acima, entende-se neste trabalho que existem diversos desafios para a formação dos professores de administração. Dentre os quais, destacam-se também aqueles que dizem respeito à formação para o eventual desempenho do papel de orientador de pós-graduação. Esse entendimento parece se alinhar ao dos orientadores entrevistados neste trabalho, conforme narra o orientador1:

A gente não tem uma orientação mais direcionada de como deve ser uma orientação, a gente não recebe isso oficialmente, mas, ao longo da caminhada todos acabam aprendendo, sabendo aquilo [...] que favorece mais a execução de um bom trabalho e aquilo que dificulta. Então eu acho que é aprender fazendo mesmo. É isso que acontece com todos os colegas também, então a gente vai aprendendo. Não tem uma formação propriamente de como ser um bom orientador ou como conduzir bem uma boa orientação. A gente vai aprendendo ao longo da caminhada (orientador1).

A orientação acadêmica é uma prática pedagógica, portanto, pode ser ensinada assim como as demais (KHENE, 2014). Nesse sentido, a formação para a orientação acontece na prática cotidiana. O orientador, ao refletir sobre o processo de orientação, pode identificar aspectos a serem aperfeiçoados e, o estudante ao vivenciar o processo, pode ter como exemplo, a atuação do seu orientador. Contudo, a ausência de capacitação formal para a orientação pode ser vista como uma fragilidade conforme aponta o orientador1.

Os PPGs não demandam que o orientador, mesmo que minimamente, instrua os estudantes sob sua responsabilidade, acerca das atividades pedagógicas que exercerão ao assumirem o magistério superior¹. Devido à falta de instruções normativas relacionadas à formação docente, os orientadores acabam também não recebendo formação para a orientação.

Sendo assim, a ausência de uma cultura de formação docente na pós-graduação conduz os orientadores a buscarem maneiras adicionais de se capacitarem, principalmente, por meio da experiência que vão adquirindo ao longo das orientações que realizam, bem como, das orientações que receberam enquanto estudantes de pós-graduação. Há, obviamente, neste processo o risco de reprodução de práticas consideradas adequadas ou não.

Isso fica descrito, quando o orientador1 diz que tanto ele, quanto seus colegas, vão “aprendendo ao longo da caminhada”. Não se pode, em hipótese alguma, desconsiderar esse

¹ Na pós-graduação em administração, a capacitação para o ensino, tem sido quase que exclusivamente suportada pelo estágio-docência (JOAQUIM; VILAS BOAS, 2013). Contudo, entende-se que se houver o devido acompanhamento do estudante no estágio-docência, ele pode configurar-se como uma atividade de formação bastante rica. Esse acompanhamento acaba sendo uma atribuição do orientador uma vez que geralmente o estudante estagia em uma disciplina de graduação que está sob a responsabilidade do seu orientador.

conhecimento que os professores orientadores vão construindo ao longo de sua trajetória profissional. Mas, por outro lado, conforme apontam Wichmann-Hansen, Godseken e Kiley (2019), esses conhecimentos poderiam ser potencializados, caso fossem suportados por uma capacitação formal acerca de como conduzir a orientação acadêmica.

Conforme se observa no fragmento do relato do orientador³, abaixo, para os próprios orientadores, a existência de iniciativas institucionais para a formação para a orientação acadêmica poderia contribuir não somente com a prática de orientação em si, mas também, com a formação dos futuros professores de administração, quando eventualmente, tiverem a possibilidade de escolher se reproduzirão ou não aquelas práticas.

se a gente tivesse em termos institucionais, seja em nível de programa, seja em nível de UFLA como um todo, algum manual de boas práticas. Lógico, só ter o manual pode ser que não resolva muita coisa, mas é interessante ter o manual, no sentido de que ele sirva tanto para o orientado, quanto para o orientador (orientador³).

A colocação do orientador³ é importante por dois motivos. Por um lado, existe o reconhecimento de que iniciativas formais, promovidas pela IES ou pelo PPGA, poderiam contribuir com a formação para a orientação acadêmica. Por outro lado, quando o orientador admite que a existência de um “manual” por si só “não resolva muita coisa” ele coloca em tela que a capacitação formal, não pode se restringir apenas a um conjunto de regras prescritivas de comportamentos esperados.

Talvez essa seja a maior dificuldade em termos de conciliação de entendimentos. Isso porque, em termos institucionais, a IES busca formas de adequação que sejam “generalizáveis” a todas as realidades que ela abarca, isto é, todos os PPGs que funcionam na IES. No entanto, conforme explica a orientadora⁹, “um modelo que se aplica a todo mundo **não funciona**” (destaque próprio). Assim, uma capacitação direcionada à realidade do PPGA, poderia se suportar em conhecimentos didáticos, visto que essa área da ciência da educação, tem se dedicado a estudar as práticas pedagógicas, o que inclui a orientação acadêmica.

Dentre alguns exemplos que são mencionados pela literatura científica, um que pode ser expressado aqui, se trata do programa de capacitação formal de orientadores exposto por Wichmann-Hansen, Godseken e Kiley (2019). Esses autores apontam que o *Course on Supervision of Doctoral Students, Master’s Thesis Students, and Peers*, ministrado pela faculdade de ciências sociais, de uma universidade dinamarquesa, tem capacitado professores de pós-graduação para exercerem atividades de orientação há mais de dez anos.

Além das já mencionadas habilidades requeridas para a pesquisa, o curso também instrui os professores acerca dos elementos didático-pedagógicos que serão necessários para conduzirem as orientações sob sua responsabilidade. Esses autores analisaram as percepções dos professores que foram capacitados pelo curso ao longo de toda sua história. Eles notaram que de maneira quase unânime, mesmo para os professores com vasta experiência em orientação, a capacitação foi considerada positiva para a prática de orientação acadêmica.

Finalmente, o quadro 5, abaixo, traz uma síntese dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA, sob a ótica dos professores orientadores. Uma ressalva é necessária, visto que nem todos os orientadores apontaram concomitantemente tais objetivos. Isto é, enquanto praticamente todos os orientadores entendem que a orientação se presta a dar suporte o estudante em sua pesquisa, alguns orientadores sugeriram objetivos adicionais, relacionados à formação pedagógica e cidadã. Assim, esses últimos, embora importantes, não foram apontados de maneira unânime pelos entrevistados.

Quadro 5 – Objetivos da orientação acadêmica para os orientadores do PPGA.

Objetivos	Orientador(es)
Guiar, direcionar, nortear, auxiliar o estudante de pós-graduação no desenvolvimento da pesquisa que culmina na tese ou dissertação dentro dos prazos pré-estabelecidos e ampará-lo no desenvolvimento durante sua trajetória acadêmica de forma a não “se perder no processo”.	Orientador2, orientador3, orientador5, orientadora6 e orientador7, orientador8, orientadora9
Dar suporte para que o estudante de pós-graduação possa se desenvolver em termos didático-pedagógicos, a fim de que seja alertado das possíveis dificuldades da carreira docente e da necessidade de formação para que possa também exercer eventuais atividades de orientação.	Orientador1, orientador2, orientador3 e orientador7
Formar profissionais éticos que sejam capazes de formar outros profissionais, de forma que sejam “sensíveis” às dificuldades alheias.	Orientador4 e orientadora9

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com o intuito de expandir esses entendimentos acerca dos objetivos da orientação que têm sido discutidos, com base nos entendimentos do PPGA e de seus professores, apresentam-se na subseção a seguir, os entendimentos dos egressos do doutorado.

5.2.3 Objetivos da orientação acadêmica na perspectiva dos egressos do doutorado

Como vem sendo discutido, não há consenso pleno entre a IES, orientadores e os egressos acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA, embora seja possível perceber uma grande inclinação à orientação para a consecução do trabalho final. Aqui, ao analisar essas diversas “vozes” que participam da construção da orientação, conforme explicam Berger e Luckman (2014), o processo de construção de significados acerca de um

fenômeno, não ocorre isoladamente, isto é, perpassa por uma dimensão social, de forma que na realidade da vida cotidiana, os atores, por mais diferentes que sejam, emitem um julgamento comum de como percebem aquele fenômeno particular.

Assim, uma especificidade na construção do processo de orientação acadêmica do PPGA, está justamente na ênfase que os atores atribuem sobre seus objetivos, quase que exclusivamente, com o processo de se “orientar para o trabalho final”. Assim, esse tem sido um significado comum para os atores do que seriam os objetivos da orientação. De maneira consoante ao que fora delineado pelos orientadores, os egressos também apontam objetivos adjacentes a esse. No entanto, devido as dificuldades de definição, eles acabaram abordando as práticas dos orientadores, as suas habilidades e elementos da personalidade inscritos na conduta dos orientadores, como objetivos da orientação acadêmica no PPGA.

Um exemplo disso está nas colocações da egressa⁹. Ela evidencia claramente que a orientação se confunde com a pessoa do orientador. Mais especificamente, características pessoais do orientador, que são impressas em sua conduta dentro do processo de orientação, acabam evidenciando o que para essa egressa, seriam os objetivos da orientação recebida.

Eu acho que foi uma orientação assim, [SILÊNCIO] atenciosa, sabe? Então assim, eu acho principalmente foi um processo de muita parceria. O meu orientador foi uma pessoa que eu queria muito que me orientasse, que eu vinha conversando, que eu fiz disciplina antes de entrar como aluna regular. (egressa⁹).

Um ponto a ser destacado do relato da egressa⁹, diz respeito à afinidade entre o orientador e a orientada. Essa egressa relata que o seu orientador foi uma pessoa que ela queria muito que a orientasse. Isso deixa claro que um conhecimento prévio acerca de quem pode ser o orientador, pode ajudar no alinhamento dos interesses de ambas as partes. Esse entendimento vai de encontro ao que fora apontado pelos orientadores entrevistados.

Assim, orientadores e orientados concordam que para que o relacionamento de orientação acadêmica ocorra coerentemente, é necessário que os interesses de ambas as partes coincidam, mesmo que minimamente, de tal forma que, do lado do orientador, ele se sinta confortável para orientar um trabalho em um tema que lhe é familiar e que está alinhado com as linhas de pesquisa do programa. E, do lado do orientado, ele observe que seus objetivos de formação estão sendo atendidos.

Sobre esse último ponto, uma característica precisa ser ressaltada, visto que, na realidade cotidiana dos atores, os conhecimentos que os indivíduos vão demandando mutuamente, são iminentemente pragmáticos (BERGER; LUCKMAN, 2014). Assim, para os

egressos, quando ainda eram estudantes de pós-graduação, lhes era mais adequado saberem o que seus orientadores poderiam lhes oferecer em termos de conhecimentos especializados, de forma que os primeiros pudessem aplicá-los nas suas práticas cotidianas.

Um exemplo pode ser dado para explicar melhor o ponto discutido no parágrafo anterior. Em um cenário qualquer, suponha que um indivíduo sinta dores no corpo, para ele, seria mais adequado procurar um médico em vez de um advogado para relatar o que tem sentido e buscar formas de solucionar o problema que ele enfrenta. A mesma ideia se aplica à orientação. Os estudantes sabem tacitamente (SEGRE, 2016) que durante o seu percurso acadêmico, eles precisam recorrer aos orientadores em busca de suporte.

Esse ponto vai de encontro às premissas institucionais, que sugerem que o professor, ao assumir o papel de orientador acadêmico, exerça atividades de suporte ao estudante. Esse suporte pode se relacionar aos conhecimentos especializados da área de formação (DAVIS, 2019), conhecimentos didático-pedagógicos que serão úteis quando os estudantes assumirem atividades de ensino (e possivelmente de orientação, ao assumirem a docência do ensino superior) (KHENE, 2014), ou ainda, conhecimentos teórico-metodológicos necessários à consecução do trabalho final (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

Ainda com relação aos conhecimentos sobre a orientação que os estudantes de pós-graduação vão construindo ao longo do processo formativo, Berger e Luckman (2014) explicam que o acúmulo de conhecimentos não é uniformemente distribuído entre os atores de uma realidade particular. Isso significa que um ator pode não compartilhar dos mesmos conhecimentos que os demais ou com ninguém. Como consequência, quando há falta de conhecimento por parte de um ator, ele pode buscar formas de obter conhecimentos especializados com outros atores.

Conforme explica o egresso16, o somatório de conhecimentos pragmáticos permitiu que seu desenvolvimento durante o processo formativo fosse potencializado. Para ele, o seu orientador principal traçou a linha mestra, pela qual, ele seguiu sua trajetória no processo formativo. Os direcionamentos, no entanto, não atendiam plenamente a todas as demandas de suporte para a realização de tarefas pontuais concernentes à consecução do trabalho final. Com isso, a presença de seus coorientadores foi fundamental para que ele evoluísse, por exemplo, na escrita do trabalho.

o meu orientador era bem pontual e no sentido de direcionamentos estratégicos pra o meu trabalho de conclusão de curso. Eu tive outros coorientadores, mas com essência mais acadêmicas, [...]. Do meu orientador, orientações mais pontuais e direcionamentos de execução da

pesquisa e os coorientadores mais no sentido mesmo de orientação dos trabalhos, na evolução do trabalho escrito como um todo. O ideal que eu acho que aconteceu bem comigo é essa complementariedade entre eles (egresso16).

Aqui, dois pontos merecem atenção. O primeiro diz respeito ao potencial da orientação em equipe (BITZER; ALBERTYN, 2011) na orientação acadêmica no PPGA. Esse tipo de abordagem permite que o comitê de orientação contribua para o desenvolvimento do estudante, ao auxiliá-lo nas etapas do processo formativo, de tal forma que as demandas por suporte que porventura não sejam atendidas pelo orientador principal, sejam assistidas pelos demais orientadores conforme evidencia o relato acima.

O segundo ponto, diz respeito à ampliação das fontes de recursos cognitivos que os estudantes acabam consultando para se desenvolverem durante o processo formativo. Em outras palavras, na construção do processo de orientação acadêmica do PPGA, os egressos parecem demonstrar que enquanto estudantes de pós-graduação, acabavam recorrendo a fontes diferentes de conhecimento que lhes fossem úteis.

Assim, os estudantes de pós-graduação não se limitam apenas aos conhecimentos de seus orientadores principais, mas também, coorientadores e colegas. Isso inclui, por exemplo, os grupos de estudo, de forma que seus pares possam contribuir com a construção de entendimentos sobre aquela realidade. Para explicar melhor esse ponto, suponha que um estudante apresente dificuldades para interpretar a realidade da pós-graduação e, conseqüentemente, dificuldades de entendimento de como o processo de orientação pode ocorrer.

Com isso, esse estudante pode buscar compreender como o processo ocorre, por meio dos entendimentos de outros estudantes que já estão inseridos nessa realidade (com outros estudantes orientados pelo mesmo orientador, por exemplo). A partir dos entendimentos dos outros estudantes, ele constrói seu próprio entendimento. Essa nova construção é então, incorporada ao acervo de conhecimentos (BERGER; LUCKMAN, 2014) que os atores inseridos na realidade da pós-graduação em administração podem acessar.

Assim como pôde ser observado nos parágrafos acima, em que a orientação se confunde com a pessoa do orientador, a orientação parece também se confundir com o processo de construção do trabalho final. No relato da egressa15, conforme fragmento abaixo, ao tentar descrever o que ela entende por objetivos da orientação, fica claro que o projeto de pesquisa se tornou uma espécie de “entidade” maior, que abarca os interesses teórico-metodológicos de seu orientador e, conseqüentemente, os objetivos da orientação recebida.

eu via os objetivos muito assim, eu estava dentro de um processo de pesquisa dele, dentro de uma abordagem teórica dele, dentro de uma abordagem metodológica dele, então assim, eu tinha tudo. O projeto de pesquisa tinha tudo, era muito bem definido ontológico, epistemológico e metodologicamente. Ele era a pirâmide completa ali. E ele me dava uma liberdade para trabalhar esses dados, muitos dados empíricos (egressa15).

Com isso, por meio desse relato, é possível observar que a orientação foi diluída no projeto de pesquisa, que acaba tendo um fim em si mesmo. A egressa15 entendia a orientação por meio da execução das tarefas concernentes ao projeto de pesquisa em que estava vinculada. Em sua narrativa, quando ela diz que seu orientador dava liberdade para trabalhar os dados do projeto, ela própria evidencia, nas linhas anteriores, que sua liberdade é limitada pelas exigências de seu orientador.

Isso fica descrito quando a egressa15 diz que o projeto era “*muito bem definido ontológico, epistemológico e metodologicamente*”. Em outras palavras, as demarcações teóricas e os procedimentos de coleta e análise de dados, foram todos estipulados pelo orientador. Esse tipo de restrição criativa parece estar em desacordo com a proposta institucional para a orientação acadêmica.

Isso porque, conforme explorado com mais detalhes na subseção 5.2.1, a IES sugere por meio da Resolução CEPE 256, em seu Art. 18, inciso II, que é tarefa do orientador “orientar o discente na escolha do tema de pesquisa, no preparo e na elaboração do trabalho de conclusão de curso, da dissertação ou da tese” (UFLA, 2016). Dessa forma, ao exigir que a egressa15 realizasse uma pesquisa que atendesse aos seus interesses, o orientador limitou a criatividade dela, apenas aos elementos que seriam adequados aos seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, previamente estabelecidos.

Esse achado, no entanto, não significa que o egressa15 não tenha ciência de que sua conduta tenha sido condicionada pelos interesses de seu orientador. Conforme apontam Berger e Luckman (2014), a realidade cotidiana dos atores lhes é apresentada como “dada”, mas isso não os impede de questionarem essa realidade. Na verdade, o que ocorre é uma suspensão desse questionamento, a fim de que as práticas rotineiras sejam realizadas. Em outras palavras, embora a egressa15 soubesse que suas atividades foram limitadas pelas exigências de seu orientador, ela não questionou essas limitações para que pudesse dar continuidade ao seu trabalho.

Isso parece encontrar respaldo no relato da egressa6, conforme fragmento abaixo. Conforme pode ser observado, mesmo havendo um projeto de pesquisa a ser seguido e mesmo essa egressa tendo ciência dos interesses de seu orientador acerca de sua conduta, isso

não a impediu de abdicar de certas atividades, para que pudesse ingressar na carreira docente, ao ser aprovada em um concurso público.

quando eu passei no primeiro concurso, pareceu que eu tava indo contar pro meu pai que eu tava grávida. Sabe quando você tá assim “nossa, ele via ficar decepcionado comigo”? [RISOS]. Porque ele queria que eu fosse pra fora do Brasil, fizesse uma parte num doutorado sanduíche. Ele queria que eu tivesse dedicação exclusiva, escrevesse, publicasse, fizesse um trabalho com uma contribuição significativa para o projeto de pesquisa que ele tava participando (egressa6).

Esse relato traz um resultado que faz menção aos papéis dos atores envolvidos no processo de orientação. Os papéis dizem respeito a um conjunto de funções e tarefas que são esperadas mutuamente pelas partes envolvidas na orientação acadêmica (ORELLANA *et al.*, 2016). Com isso, assim como a IES espera que o professor orientador realize um conjunto de atividades por ela sugerida, o professor orientador espera que o estudante realize um conjunto de tarefas e atividades.

Essas expectativas podem ser ampliadas se o estudante possuir recursos que o permitam se dedicar exclusivamente ao curso, como é o caso dos bolsistas, por exemplo. No relato acima, a egressa6 demonstra que seu orientador tinha interesses mais amplos que os seus. Por exemplo, enquanto a egressa6 parece ter tido interesse na estabilidade profissional que a fez procurar a aprovação em um concurso público, o seu orientador desejava que a primeiro realizasse parte do seu doutoramento em outro país.

Essa ruptura de interesses fez com que uma das partes (o orientador) se decepcionasse com o posicionamento da outra (a egressa6). Sobre esse ponto, Donovan (2019) explica que o processo de doutoramento é permeado por situações que geram desconfortos para ambas as partes. No entanto, conforme aponta Hudson (2016), os desconfortos que porventura surgirem no processo, não podem impedir a consecução do trabalho. Assim, Berg e Kim (2019) apontam que por meio de um relacionamento dialógico, as partes podem buscar formas de se entenderem e cooperarem entre si.

Outro elemento importante presente nos entendimentos dos egressos sobre o processo de orientação acadêmica, e que se alinha aos entendimentos dos orientadores e da IES, diz respeito à consideração acerca do papel do orientador. Como pode ser observado no relato do egresso17 no fragmento abaixo, os objetivos da orientação estão atrelados ao suporte contínuo que o orientador oferece ao estudante.

Aqui, quando o egresso17 diz que o orientador abre caminhos que o estudante pode seguir e que em caso de extravios na trajetória, o orientador realinha o percurso do estudante, fica claro que o orientador assume um papel de guia. Esse resultado se alinha aos entendimentos dos orientadores, bem como, com os da IES, no sentido de que todos os atores concordam que o orientador deve se dedicar mais ao suporte ao estudante, direcionando sua conduta, seu desempenho acadêmico e a execução da pesquisa.

eu diria que os objetivos de uma orientação a nível de stricto sensu é dar uma linha mestra para o aluno seguir. Eu diria assim, é um processo extremamente importante, rico em discussão porque o orientador abre para o orientando diversas possibilidades, diversos caminhos que ele pode seguir na pesquisa dele e o aluno é que deve então seguir, trilhar esse caminho e aí ele volta no orientador e ele consulta o orientador pra ver se realmente ele está trilhando é o caminho correto. E se precisar de algum ajuste de rota, o orientador então vai despenhar o seu papel, ajustando essa rota (egresso17).

O relato do egresso17 traz outro resultado que merece atenção. Em sua narrativa, ele evidencia que seus entendimentos acerca dos objetivos da orientação no PPGA são atravessados pelos entendimentos que ele tem sobre as realidades de outros programas de pós-graduação. Isso fica descrito quando ele menciona que o que ele entende por objetivos da orientação, se aplica ao nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse resultado merece destaque, porque conforme explicam Berger e Luckman (2014), os atores conseguem acessar outras realidades, para além da realidade cotidiana. Isso ocorre por meio da linguagem, que permite que pontes de significados sejam criados entre as realidades que os atores transitam. Com isso, ao relatar acerca da realidade da orientação acadêmica no PPGA da UFLA, o egresso17 não o faz isento das influências de outras realidades que ele participe ou tenha participado.

Dessa forma, o universo de significados da orientação acadêmica no PPGA é expandido não somente quando os atores lidam com situações não rotineiras (SEGRE, 2016), mas também, quando esses mesmos atores interpretam essa realidade, com entendimentos extraídos de outra realidade que eles tenham acesso.

Conforme tem sido discutido ao longo deste trabalho, a literatura científica aponta que os entendimentos dos atores acerca do processo de orientação acadêmica são atravessados por suas próprias experiências (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014). De maneira mais específica, no que diz respeito às intervenções que o orientador realiza para readequar a

conduta, o rendimento acadêmico ou a execução do trabalho do estudante, a literatura científica tem tratado como estilos de orientação acadêmica (BOEHE, 2016).

Os estilos de orientação se configuram com o grau de interferência por parte do orientador (ORELLANA *et al.*, 2016). Embora não se possa afirmar que o egresso⁷ conhece essa nomenclatura adotada pela literatura científica, seu relato parece fazer uma alusão direta a essa questão. Esse egresso aponta que durante seu processo formativo, ele recebeu duas orientações. No primeiro caso, ele descreve que seu orientador tinha um estilo de orientação voltado ao direcionamento de suas ações, enquanto no segundo caso, a orientadora tinha um estilo de maior intervenção e acompanhamento mais próximo.

eu tive dois orientadores. Começou com o professor [nome do orientador]. Ele [...] trabalha questão de metas: “olha, eu quero que você faça isso, isso e isso e tantos anos”. Eu trabalhei em cima daquelas metas e consegui atingir, pelo menos eu acredito. E, depois, teve que trocar de orientação. Ele ficou sendo coorientador e a professora [nome da orientadora] ficou sendo minha orientadora. Ela gosta de acompanhar mais o trabalho dos orientandos dela. Ela lia, discutia. Então, foi um estilo diferente de orientação. Mas as duas orientações foram bem interessantes. Eu não posso reclamar não. São estilos diferentes, mas que contribuíram bastante para o meu desenvolvimento no doutorado (egresso⁷).

Talvez a questão que mais chame a atenção no relato do egresso⁷, conforme fragmento acima, está exatamente na complementariedade dos estilos de orientação, que parece não ter sido mencionado pela literatura científica. Embora Bitzer e Albertyn (2011) apontem que na abordagem de orientação em equipe, as deficiências de conhecimentos dos orientadores sejam solucionadas pela colaboração com outros orientadores em um comitê de orientação, esses autores não mencionam acerca do grau de intervenção por parte dos orientadores.

Esse pode ser um achado novo para a literatura científica sobre orientação acadêmica, no sentido de que, essa abordagem possa ser potencializada, à medida em que a participação de um ou outro orientador, seja mais ativa, no sentido de haver mais ou menos interferência de sua parte, no processo formativo do estudante. Isso fica descrito quando o egresso⁷ relata que “são estilos diferentes”, mas que contribuíram bastante para o seu desenvolvimento no doutorado.

Finalmente, conforme se observa no quadro 6, abaixo, com base nas colocações dos egressos, há um conjunto de características da orientação, que faz com que os seus objetivos sejam confundidos nos conhecimentos especializados requeridos pelos estudantes, nos projetos de pesquisa em que eles estão vinculados junto com seus orientadores e nas

características pessoais dos orientadores que transpareciam na conduta da orientação. Em tempo, é necessário se considerar que os relatos dos egressos podem apresentar mais de uma característica acerca do que entendem por objetivos da orientação acadêmica no PPGA.

Quadro 6 – Objetivos da orientação acadêmica para os egressos do doutorado do PPGA.

Objetivos	Egressos(as)
Sugerir uma linha mestra, um caminho, um direcionamento, um percurso pelo qual o estudante possa seguir (delimitado ou não por um projeto de pesquisa previamente estabelecido pelo orientador) recebendo as devidas correções de rota, para que ele possa realizar o trabalho final.	Egresso1, egresso3, egressa15, egresso16, egresso17
Zelar pelos e corrigir os trabalhos do estudante de pós-graduação, a fim de que tenha condições de publicá-los e/ou defendê-los.	Egresso1, egresso2, egressa4, egresso8
Estabelecer metas de formação por meio de indicadores do número de publicações e desempenho acadêmico, bem como, mecanismos de promoção de artefatos que sejam aplicáveis num contexto social.	Egresso7, egresso11, egressa12, egresso16
Buscar um relacionamento em que o estudante de pós-graduação se sinta seguro para se desenvolver de maneira autônoma, com o devido suporte na consecução da pesquisa.	Egresso3, egressa4, egressa9, egresso10, egressa13, egresso14

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Tendo em vista o que tem sido tratado em toda esta subseção acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA, é possível perceber que todos os atores concordam que a orientação acadêmica tem por objetivo central a realização do trabalho final do estudante de pós-graduação. A partir desse significado comum, outros elementos têm sido apontados como importantes direcionadores das ações realizadas dentro do processo de orientação acadêmica no PPGA.

Num primeiro instante, para a IES (e conseqüentemente para o PPGA), os objetivos da orientação acadêmica se resumem a um conjunto de práticas disciplinares, de supervisão, de avaliação, administrativas e de acompanhamento que o orientador deve executar durante todo o processo formativo dos estudantes sob sua responsabilidade. Os orientadores, por sua vez, entendem que majoritariamente, a orientação acadêmica objetiva guiar o estudante de pós-graduação no desenvolvimento de seu trabalho final, mas, de forma adicional, sugerem que a orientação também pode objetivar a formação didático-pedagógica e cidadã.

Finalmente, os objetivos da orientação acadêmica para os egressos, para além da já mencionada inclinação à realização do trabalho final, em linhas gerais, acabam se confundindo com o conjunto de conhecimentos especializados demandados pelos estudantes, certas características pessoais que transparecem na conduta dos orientadores, diretrizes acerca de metas e indicadores de desempenho e, o estabelecimento de um relacionamento que privilegie o desenvolvimento autônomo.

Assim, esse conjunto de elementos que compõem os objetivos da orientação acadêmica no PPGA, para os atores aqui participantes, não apresenta uma definição que o represente. Isso fica ainda mais claro, ao se observar essa multiplicidade de entendimentos acerca desses objetivos. Devido a essa falta de definição, neste trabalho, tem-se por sugestão como definição para os objetivos da orientação acadêmica no PPGA:

Dar suporte ao estudante de pós-graduação em sua formação para a pesquisa, ensino e serviço à sociedade, durante todo o seu percurso acadêmico, por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a sua autonomia científica e desenvolvimento profissional, monitorando seu rendimento acadêmico, de forma a assegurar sua responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas com referenciais teórico-metodológicos coerentes com o estado da arte do campo da administração e que contribuam para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais.

Esse objetivo proposto possui alguns eixos que contemplam os elementos apontados pelos atores que participaram deste estudo:

- i) *eixo científico: oferecer suporte teórico-metodológico ao pós-graduando, para que possa realizar a pesquisa científica de maneira coerente em termos epistemológicos e metodológicos;*
- ii) *eixo pedagógico: proporcionar espaço de reflexão sobre a profissionalização docente e promover ações formais de capacitação docente visando a formação didático-pedagógica;*
- iii) *eixo ético-profissional: incentivar a conduta ética nos processos de desenvolvimento de pesquisa e das atividades de ensino, bem como, alertar acerca das atividades futuras docentes, para a devida capacitação de outros profissionais;*
- iv) *eixo administrativo: promover ações de orientação no processo de transição da graduação para a pós-graduação, monitoramento do desempenho acadêmico e apoio nos trâmites administrativos concernentes ao percurso formativo;*
- v) *eixo gerencial: incentivar a realização de trabalhos científicos que contribuam para o desenvolvimento das ciências administrativas e das organizações e de seus agentes econômicos e sociais.*

Essa proposta de objetivo tenta contemplar o conjunto de elementos que foram apontados pelos atores que participaram da pesquisa. No entanto, é necessário se considerar

que, ao se adotar um posicionamento sócio construcionista, entende-se neste trabalho que não há uma verdade soberana às demais. Assim, esse objetivo não tem intenção se sobrepor aos que foram sugeridos pelos atores que participaram desta pesquisa, mas sim, ser mais um entendimento que contribui na construção do processo de orientação acadêmica do PPGA.

A partir dos entendimentos que foram expressos acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA, neste trabalho, pôde-se também observar algumas características constitutivas do processo de orientação acadêmica. Essas características serão apresentadas na subseção que se segue.

5.3 Elementos constitutivos da orientação acadêmica na pós-graduação em administração

A orientação acadêmica no PPGA, para além das trajetórias dos orientadores que se entrelaçam à história do programa e dos objetivos que direcionam as ações que ocorrem dentro do processo, apresenta um conjunto de elementos constitutivos que impactam, sobretudo, na formação necessária as eventuais práticas docentes, tais como a pesquisa, o ensino e a orientação, por exemplo. Assim, nesta subseção, são discutidos alguns elementos dessa natureza.

1) Elementos referenciais que suportam as práticas de orientação acadêmica

O primeiro ponto a ser discutido diz respeito aos elementos referenciais aos quais os orientadores buscam suporte para conduzirem as orientações. Aqui, é necessário se considerar, conforme explicam Berger e Luckman (2014), que na realidade da vida cotidiana, os atores lidam com situações corriqueiras, em que, para realizar práticas típicas concernentes à realidade particular, eles recorrem a um conjunto de conhecimentos compartilhados, que possuem significados comuns para os membros daquele grupo social. No contexto do PPGA, tratam-se de quadros de referência que suportam as práticas dos orientadores e que, de uma maneira mais ampla, incorporam elementos paralelos às normas institucionais.

Conforme apontam Grant, Hackney e Edgar (2014), as atuais práticas dos orientadores, mesmo que sejam situadas em termos de demandas institucionais, são atravessadas pelas suas próprias experiências. Isso significa que mesmo havendo um conjunto pré-estabelecido de tarefas a serem cumpridas, os atores podem realizar interpretações diferentes, devido aos entendimentos que atribuem ao que lhes é demandado.

Essa ideia se aplica às práticas de orientação que ocorrem no PPGA. Embora exista um conjunto de práticas formais esperadas pela IES (conforme discutido na subseção 5.2), para com os orientadores, eles podem realizar interpretações diferentes para os mesmos tipos de tarefas. A forma como os orientadores avaliam a validade de suas interpretações, ocorre justamente por meio das experiências prévias que tiveram ao longo da trajetória acadêmica, seja na condição de estudantes de pós-graduação, seja na condição de orientadores.

O relato do orientador5, conforme fragmento abaixo, exemplifica esse pressuposto.

o meu processo de orientação, eu acredito que ele vai de uma construção de experiência pessoal e as experiências que eu vivenciei durante as orientações. Então assim, o que eu faço hoje, eu procuro levar em consideração as dificuldades que eu tive como orientado, os aspectos positivos também durante o meu processo como orientado. Então, o que eu faço hoje, como orientador é justamente pegar as experiências que eu tive, positivas e negativas, e tentar traduzir isso de uma maneira mais objetiva para os alunos (orientador5).

As colocações do orientador5 evidenciam um ciclo de reprodução de práticas, que não necessariamente é realizado irreflexivamente. Pelo contrário. Quando esse orientador diz que hoje o que ele faz é “*justamente pegar as experiências*” que ele teve, “*positivas e negativas, e tentar traduzir isso de uma maneira mais objetiva para os alunos*”, ele evidencia um mecanismo de seleção de práticas.

Sob a ótica desse orientador, a orientação foi (e continua sendo) construída tendo por bases referenciais as orientações que ele recebeu (enquanto estudante de pós-graduação) e as orientações que ele já conduziu. O que transparece nas colocações acima, é que com base nas orientações que foram avaliadas como bem-sucedidas, o orientador filtra as atividades que contribuíram para que essas orientações ocorressem coerentemente.

Esse filtro de práticas parece ser útil para os orientadores por dois motivos. Primeiro, ele permite que os orientadores situem suas ações, com base nas especificidades dos estudantes sob sua responsabilidade. Isso porque, conforme explica o orientador1, “*padronizar a forma de orientar, eu acredito que também não seja uma boa não, porque você vai estar interferindo demais na pessoa que já tem naturalmente mais autonomia e segurança, e, de repente, deixando de atender mais proximamente aquele que necessita de maior apoio. Então você molda a orientação para aquele caso*” (orientador1).

Em segundo lugar, os orientadores entendem, conforme exemplifica a orientadora6, que eles fazem parte do processo formativo do estudante. Portanto, suas práticas implicam diretamente na forma como os estudantes serão formados. “*Eu considero que eu tenho um*

comprometimento muito grande com o processo de aprendizagem e com o processo de desenvolvimento dos alunos e do desenvolvimento dos trabalhos dos alunos” (orientadora6).

Uma questão-chave nos relatos dos orientadores, é que em nenhuma das narrativas houve alguma menção às normas institucionais como instrumentos que eles utilizam para situar suas condutas nos processos de orientação que conduzem. Isso não significa, no entanto, que os orientadores não conheçam as normas institucionais acerca da orientação acadêmica, mas sim, conforme explica Segre (2016), certos hábitos institucionalizados, ao se incorporarem às práticas dos atores, não são cotidianamente levados em consideração ao realizarem suas ações.

Em outras palavras, os mecanismos institucionais que balizam as práticas dos orientadores são conhecidos, mas eles não refletem diariamente sobre esses elementos, porque os primeiros lhes são apresentados como “dados”. Assim, para que as práticas cotidianas sejam realizadas, os orientadores não realizam constantes questionamentos acerca desses elementos institucionais (BERGER; LUCKMAN, 2014).

Por outro lado, mesmo não fazendo alusão às normas institucionais, um achado importante, conforme exemplifica o orientador8, é o de que a literatura científica pode suportar as práticas de orientação.

basicamente Paulo Freire. É um processo de conscientização. Porque, independentemente do grau de instrução formal [...], cada um de nós tem a possibilidade de formar uma consciência crítica, que demanda constantemente ou diariamente um processo de reflexão crítica da sua própria realidade, de saber identificar os seus próprios problemas, suas causas e você mesmo encontrar as soluções para esses problemas (orientador8).

Assim, de uma maneira mais ampla, existem três elementos constitutivos que suportam as práticas de orientação no PPGA. O primeiro, aqui é descrito como “referência experiencial” e diz respeito às experiências que os atores vão tendo ao longo de sua trajetória acadêmica, seja por meio das orientações que receberam enquanto estudantes de pós-graduação, seja por meio das orientações que conduziram ou eventualmente conduzirão.

Dessa forma, “[...] as próprias experiências dos orientadores desempenham um papel crucial na maneira como [...] pensam sobre suas responsabilidades, como promovem ‘ser um orientador’ e o que eles esperam de seus alunos” (GUERIN; KERR; GREEN, 2015, p. 113). Isso significa que as experiências passadas se tornam parâmetros pelos quais os orientadores avaliam se o desenvolvimento dos estudantes sob sua responsabilidade, tem ocorrido de

forma satisfatória. As referências experienciais foram mencionadas por alguns orientadores e egressos que atuam ou atuaram como orientadores de pós-graduação *stricto sensu*.

O egresso¹⁴ exemplifica isso, ao sugerir que as orientações recebidas, não somente de seu orientador principal, mas também, dos demais professores que passaram por seu processo formativo, acabaram se tornando exemplos avaliados como úteis para sua prática de orientação atual: “[...] **seja na questão do próprio orientador e professores que eu tive a gente sempre lembra** ‘ah a pessoa fazia isso, utilizava isso como técnica, tinha isso como um elemento comportamental’ a gente sempre lembra” (egresso¹⁴).

Ademais, as “referências experienciais” não se limitam apenas aos exemplos pedagógicos de práticas passadas que vão se incorporando às práticas atuais dos orientadores. Conforme explica a egressa⁶, todo o processo formativo, para além da formação necessária à consecução do trabalho final, acaba contribuindo para a construção das atuais práticas de orientação. [...] *eu não diria que é especificamente a orientação que eu recebi para a tese, porque o doutorado não é só a tese.[...] O que vai determinar o quanto foi a sua formação, o que você se desenvolveu no seu doutorado é todas as experiências que você teve além da tese*(egressa⁶).

O segundo elemento constitutivo e que suporta as práticas de orientação, diz respeito às próprias exigências institucionais, sendo descrito como “referência institucional”. Aqui, conforme explicam Wichmann-Hansen, Godseken e Kiley (2019), as IES precisam ofertar meios de formação aos orientadores (inclusive aos mais experientes), de forma que esses atores saibam o que lhes é esperado por parte da IES. Além disso, essa formação também precisa contemplar os meios pelos quais essas exigências institucionais podem ser traduzidas em práticas a serem incorporadas no processo de orientação.

Ressalta-se, no entanto, que uma especificidade nas referências institucionais, é que elas se destinam quase que exclusivamente aos orientadores da IES. Em outras palavras, não foram observadas nas narrativas dos egressos, dos orientadores, tampouco nas sugestões institucionais, que as diretrizes institucionais que guiam a conduta dos atores, deveriam ser ensinadas aos estudantes.

O último elemento que referencia as práticas de orientação acadêmica, se relaciona à própria literatura científica que tem estudado o processo de orientação acadêmica. Aqui, ele é chamado de “referência pedagógica”. Conforme sugerem Åkerlind e McAlpine (2017), devido a orientação acadêmica ser uma prática pedagógica, ela pode se tornar um objeto de pesquisa, de forma que seu estudo pode subsidiar melhores práticas de orientação para um contexto de ação particular.

Sobre esse ponto, Massi e Giordan (2017) explicam que a literatura científica nacional e internacional acerca do processo de formação de orientadores, mais especificamente, no que tange a orientação para a pesquisa, tem lidado com dez temáticas importantes, que dizem respeito à ética na condução da pesquisa e no processo de orientação; à escrita científica e aos discursos da orientação; gênero e multiculturalismo; pedagogia da orientação e o desenvolvimento profissional dos orientadores; orientação coletiva; modelos de orientação; percepções, experiências, expectativas ou concepções de orientandos e orientadores; relação e (des) encaixe entre orientador e orientandos; produtividade e performance acadêmica; e tecnologias na orientação.

Esses elementos referenciais aqui apresentados, foram descritos com base nos múltiplos entendimentos dos atores. O quadro 7, abaixo, traz uma síntese desses elementos:

Quadro 7 – Elementos referenciais que suportam as práticas de orientação acadêmica.

Referência experiencial (Experiências)	Ator (es)
A orientação ocorre tendo por referência as experiências que os atores vão tendo ao longo de sua trajetória acadêmica, seja por meio das orientações que receberam enquanto estudantes de pós-graduação, seja por meio das orientações que conduziram ou eventualmente conduzirão. As experiências passadas se tornam parâmetros pelos quais os orientadores avaliam se o desenvolvimento dos estudantes sob sua responsabilidade, tem ocorrido de forma satisfatória.	Orientador1 orientador2 orientador3 orientador5 orientadora6 orientadora9
Referência institucional (Diretrizes institucionais)	Ator (es)
A orientação leva em conta as diretrizes institucionais que balizam a conduta dos atores e os meios pelos quais essas exigências institucionais podem ser traduzidas em práticas a serem incorporadas no processo de orientação	PPGA
Referência pedagógica (Literatura do campo da educação)	Ator (es)
As práticas de orientação têm por suporte a teoria didática e os estudos empíricos que analisam a orientação e descrevem as melhores práticas empregadas.	Orientador8

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

2) Características importantes no processo de orientação

Para além dos elementos referenciais que suportam as práticas de orientação, existem algumas outras características constitutivas do processo de orientação no PPGA, apontadas como importantes pelos orientadores e egressos: proatividade na aprendizagem; organização do tempo; *feedback* e apoio na escrita; e, mecanismos de negociação de interesses. Essas características, são apresentadas e discutidas a seguir.

Proatividade na aprendizagem

A **proatividade na aprendizagem** diz respeito à busca pela aprendizagem, isto é, a “*disposição para aprender, porque a gente não sabe tudo, a gente vai aprendendo ao longo do caminho*” (orientador1). Ela é especialmente importante no contexto da pós-graduação, porque os estudantes de doutorado (que eventualmente poderão seguir a carreira acadêmica), conforme se desenvolvem intelectualmente, acabam tendo maior autonomia no desenvolvimento de suas pesquisas (BREUNINGER; PULL; PFERDMENGES, 2012).

Quando esta característica é observada pelos estudantes nas práticas de seus orientadores, ela acaba repercutindo positivamente no seu desenvolvimento profissional, conforme exemplifica o egresso14: “*a principal característica que eu vejo assim é uma capacidade, uma vontade de conhecer, de ler, um vasto conhecimento vamos dizer assim, uma capacidade de articulação de conceitos e perspectivas e esse interesse por uma diversidade de leitura, de conhecimento que ele trabalha*”.

Ademais, essa característica também se mostra como importante, porque permite a expansão de conhecimentos de uma área de especialização particular, bem como, a manutenção de conhecimentos especializados que são transmitidos de uma geração à outra (ALI; WATSON; DHINGRA, 2016), visto que os pesquisadores “*têm que ter muita leitura,[...] pelo menos tentar dominar uma teoria, e, [...] contribuir para a construção de uma teoria do conhecimento científico*” (orientador8).

Uma questão importante acerca dessa característica, é que ela não se limita apenas à formação dos estudantes orientados. Na verdade, paralelamente ao desenvolvimento do estudante, o orientador também se desenvolve em termos científicos. Conforme sugere o orientador4, “*eu tento construir esse aprendizado pra mim também. Então eu aproveito a oportunidade [...] e participo junto. Acho que essa é a principal característica. Participar junto, construir junto. Então [...] isso faz com que ao mesmo tempo que o orientado tenha essa formação, eu também aproveito, pra minha própria formação*”.

Como se observa por meio das colocações do orientador4 (acima) e do egresso11 (adiante), quando o orientador demonstra interesse pelo desenvolvimento conjunto ao do estudante, o segundo passa a entender que o trabalho (embora seja de sua responsabilidade), tem um suporte por parte de alguém que também tem interesse nesse desenvolvimento: “*ele também gostava de aprender coisas novas, tanto é que uma metodologia que eu utilizei muitas coisas nós aprendemos juntos inclusive. Então, [...] querer aprender também eu acho que é muito importante, não é só querer ter a palavra final ali (egresso11)*”.

Organização do tempo

A segunda característica constitutiva destacada está relacionada à **organização do tempo**. Embora não haja uma intenção de ranqueamento, na verdade, essa pode ter sido a que mais recebeu destaque para todos os atores entrevistados. Ela diz respeito à oferta de tempo e disponibilidade de acesso (seja presencial ou remoto) que o orientador oferece ao estudante, de forma que esse segundo tenha condições de solucionar suas dúvidas. Em outras palavras, um orientador “*tem que ser acessível*” (orientador2), “*ter um tempo para conversar com o orientado*” (orientadora6), “*não criar uma barreira de inacessibilidade*” (orientador1).

Essa característica não se relaciona, no entanto, com uma supervisão acirrada por parte do orientador. Isso porque, à medida em que o estudante se desenvolve no percurso acadêmico, ele acaba por construir uma autonomia científica (DONOVAN, 2019), de tal forma que o orientador contribua pontualmente, a partir das demandas do estudante (McCALLIN; NAYAR, 2012).

Um ponto de destaque nesta característica, está relacionado à flexibilidade de acesso ao tempo do orientador. Por exemplo, a orientadora9 explica que uma de suas orientadas, “*é notívaga, o ritmo dela é diferente, ela produz muito a noite [...]. Então, com ela eu tenho trabalhado numa perspectiva, eu tenho que ajustar os horários das reuniões para que ela tenha condição. Eu não posso marcar reunião com ela de manhã, por exemplo, porque ela está dormindo*” (orientadora9).

Com isso, conforme exemplificado pelo egresso10, os agendamentos das reuniões, bem como, os encontros, acabam partindo de uma demanda do estudante: “*ele me respondia falando ‘olha, me fala o dia que tiver bom pra você, o dia que você tiver algo pra me apresentar, e aí você me manda que a gente marca’, então isso me ajudava*” (egresso10). No entanto, mesmo que partam de uma demanda dos estudantes, as reuniões precisam ocorrer durante todo o processo formativo, para que o orientador tenha condições de supervisionar (conforme instrução institucional) o desempenho do estudante. Isto é, “*você tem que marcar reuniões periódicas para acompanhamento do processo. Essas reuniões periódicas, lógico, são agendadas*” (orientador2).

Feedback e apoio na escrita

A terceira característica constitutiva é o **feedback e o apoio na escrita**. Estes dizem respeito aos retornos que os orientadores dão aos estudantes sobre os seus trabalhos e seu

desenvolvimento durante o processo formativo. Como é de se esperar, ela está intimamente ligada à primeira característica constitutiva destacada nesta subseção. Isso porque, para que o orientador tenha condições de auxiliar o estudante em seu processo formativo, ele precisa estar familiarizado com aquilo que o estudante tem trabalhado.

Esse pressuposto se baseia na ideia de que os próprios estudantes avaliam se as contribuições de seus orientadores estão de acordo com o que os primeiros esperam. Em outras palavras, os estudantes avaliam se de fato o orientador realizou a leitura e as devidas considerações acerca de seus trabalhos, com base nas colocações realizadas. Isso é exemplificado pela egressa⁹: *“ele sempre me dava um feedback, ele realmente lia os meus trabalhos. Eu sabia que ele lia pelas contribuições, sabe? Então é um outro ponto que eu acho que vem pra minha formação também [...]”* (egressa⁹).

Para isso, os estudantes esperam que uma resposta formal e escrita lhes seja encaminhada com as devidas considerações por parte do orientador. É exatamente esse o mecanismo pelo qual os estudantes têm subsídios para avaliarem seus próprios escritos, com base nas construções conjuntas que seus orientadores fazem ao trabalho. A falta desse retorno formal acaba por introduzir nos estudantes, o entendimento de que seus trabalhos não estão sendo seriamente avaliados por seus orientadores, conforme exemplifica a egressa¹²: *“em termos de feedback formal mesmo, [...] num texto escrito e ele ser respondido com comentários, com sugestões, isso daí foi nunca, acho que ele não leu nem a minha tese”*.

Um ponto de destaque desta característica constitutiva está na ciência que os orientadores têm acerca das influências de seus *feedbacks* sobre os trabalhos dos estudantes sob sua responsabilidade. Isso porque, conforme explica o orientador³, no fragmento abaixo, os retornos não somente auxiliam no desenvolvimento do trabalho do estudante, mas também, evidencia o interesse do orientador sobre aquilo que o estudante tem se debruçado.

eu acho que a maioria dos orientadores deveria ser assim, em termos de boas práticas, de realmente se preocupar em dar um feedback completo, sempre que for requisitado pelo aluno, dentro dos prazos. E eu sei de professores que não são muito bons nisso. Que demoram demais, que dão um retorno muito superficial. Porque eu acho que como orientado, você se sente muito bem, quando isso vem. Eu acho que se você ver que o orientador está realmente envolvido, isso te dá uma motivação adicional (orientador³).

Aqui, duas questões merecem atenção. A primeira, diz respeito à profundidade dos *feedbacks* dos orientadores sobre os trabalhos que os estudantes sob sua responsabilidade têm desenvolvido. O uso do termo profundidade, adotado neste trabalho, está relacionado à

criticidade do conteúdo que o orientador retorna ao estudante. Com isso, o estudante pode perceber o conjunto de críticas ao seu trabalho como contribuições válidas ou não.

Por exemplo, o egresso³ sugere que em termos de profundidade das contribuições de sua orientadora, *“faltou um pouco de feedback. Assim, [...], eu senti que talvez esses feedbacks poderiam ser mais aprofundados, eu tento fazer isso com os meus alunos, corrigir o máximo que eu posso”* (egresso³). Como consequência, essa fragilidade percebida pelo egresso³, se torna um gatilho para que isso não ocorra em suas orientações atualmente.

A segunda questão torna esta característica constitutiva também intimamente ligada à segunda apresentada nesta subseção. Porque não somente o conteúdo dos *feedbacks* é avaliado como importante, mas também, o tempo em ocorrem os retornos. Por exemplo, a egressa⁴ sugere que o seu orientador tinha o *“compromisso e [a] celeridade de entregar aquilo que eu pedi”* e essa característica é então, por ela reproduzida, *“então realmente isso é uma coisa que eu tento passar para os meus alunos, o compromisso de prazos de eu devolver as coisas que eu realmente eu leio”*.

Conforme tem sido observado ao longo deste trabalho, os três atores participantes do processo de orientação acadêmica no PPGA, a saber, os orientadores, os egressos e o programa de pós-graduação em si, acabam por buscarem o atendimento de interesses específicos fazendo com que, em algumas situações, haja conflitos. Para que possam contornar situações dessa natureza, esses atores acabam por colocar em prática **mecanismos de negociação de seus interesses** que se configura como a quarta característica do processo de orientação analisado aqui.

Mecanismos de negociação de interesses

No processo de orientação acadêmica transparece uma interface política, aparentemente, até então, pouco abordada na literatura científica. Aqui, o termo “interface política”, não é utilizado no sentido partidário, mas sim, no sentido de que os atores acabam se posicionando em favor, ou abrindo mão de determinadas preferências, para que o processo de orientação tenha seguimento.

Tratam-se, portanto, de mecanismos de negociação, pelos quais os atores barganham aquilo que lhes pode ser de mais interesse, o que pode ou não contemplar o que de fato seria o melhor percurso de formação para o estudante. Embora Berger e Luckman (2014) reconheçam que os esquemas tipificadores (que são aqueles que compreendem um conjunto de práticas habituais esperadas mutuamente pelos atores) estão em constantes negociações,

esses autores não explicam como os atores incorporam seus interesses pessoais nesses esquemas.

Assim, nesta característica constitutiva, apresenta-se os mecanismos pelos quais os atores expõem seus interesses uns aos outros e como eles negociam para que esses interesses atendam, mesmo que minimamente, a todos os envolvidos. O PPGA utiliza de mecanismos institucionais para que seus interesses sejam atendidos. Para isso, o programa sugere instrumentos regulatórios que trazem critérios pelos quais professores e estudantes se afiliem e permaneçam afiliados ao programa.

Um exemplo, disso é o regulamento do programa, que faz referência à Resolução CEPE 256 (analisada na subseção 5.2). O regulamento do programa aponta em seu Capítulo I, Art. 1º, que trata dos objetivos do programa que:

*O programa tem por objetivo **formar mestres e doutores a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, pesquisa, extensão e funções executivas, por meio de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais e para o avanço do conhecimento científico no campo das Ciências Administrativas** (PPGA, 2016).*

Como se nota, o PPGA evidencia em seu objetivo que ele entende que a forma pela qual mestres e doutores são formados, inclusive para a docência e o serviço à sociedade é por meio do desenvolvimento de pesquisas. De fato, o percurso de construção do trabalho final dos discentes (e os demais trabalhos acadêmicos que vão sendo construídos ao longo do curso) lhes assegura um desenvolvimento teórico-metodológico particularmente relevante para a área de concentração em que o programa se encontra (ÅKERLIND; McALPINE, 2017).

No entanto, essa diretriz principal que norteia o programa como um todo, parece não contemplar outros meios de formação paralelos à pesquisa e que são também importantes. Assim, **o programa evidencia que seus interesses principais estão relacionados à formação de pesquisadores**. A partir desse entendimento, o programa instrui os atores que, para que permaneçam a ele filiados, impreterivelmente, certos critérios estabelecidos nos termos dos aparatos legais da IES, precisam ser atendidos. Assim, **no que diz respeito ao PPGA, o processo de negociação é unilateral**. Isto é, o programa se suporta nas diretrizes institucionais mais amplas, para exigir que seus interesses sejam atendidos. São exatamente esses instrumentos normativos institucionais que permitem que o programa tenha maior autonomia pela busca de seus interesses.

Aqui, a explicação que Berger e Luckman (2014) oferecem está ligada ao processo de institucionalização. Esses autores entendem que as instituições se originam nas interações dos indivíduos, quando atividades reciprocamente tipificadas se tornam características a eles, assegurando-lhes papéis concernentes às suas ações. Embora esse processo não seja a institucionalização propriamente dita, essa última está presente no núcleo desse processo descrito.

A contribuição desse processo, é que as ações dos indivíduos se tornam predizíveis, libertando-os da constante tomada de decisões sobre o que fazer e poupando-os de tensões físicas, temporais e psicológicas. Com isso, as ações rotineiras se tornam “naturais” aos indivíduos, não apresentando surpresa ou perigo potencial. Essas ações tipificadas se tornam triviais para os membros do grupo social. No entanto, ao construírem um fundamento de estabilização de suas ações, os indivíduos também dão margem à inovação, permitindo que essas mesmas ações possam ser melhoradas e expandidas (BERGER; LUCKMAN, 2014).

É importante salientar que para que esse processo ocorra, as ações tipificadas devem ser duradouras para a coletividade. Essas ações são aquelas tidas como importantes para a manutenção da vida cotidiana. Dessa forma, para que os significados das instituições não se perca no processo transitório entre as gerações, Berger e Luckman (2014) explicam que são necessários mecanismos de legitimação, porque embora sejam experienciadas como realidade objetiva, as instituições são transmitidas de maneira histórica, e não fazem parte da memória biográfica dos indivíduos que acessam uma realidade previamente estruturada. É exatamente por esse motivo, que os aparatos legislativos são utilizados pela IES (e conseqüentemente pelo PPGA) para que o conjunto de ações típicas e por ela esperada, não seja perdido na transmissão entre gerações.

Assim, um manto de legitimação deve ser criado, para que a ordem institucional vigente seja aceita pelas novas gerações em seu processo de socialização. Adicionalmente, mecanismos coercitivos são necessários às instituições, visto que nos processos de transmissão, os indivíduos podem se desviar dos cursos de ação estabelecidos. Dessa forma, sanções são necessárias para que haja autoridade institucional sobre o indivíduo, independentemente dos significados subjetivos das situações particulares as quais ele possa ser submetido (BERGER; LUCKMAN, 2014).

Com isso, esses mecanismos institucionais adquirem a qualidade da objetividade. “Isto [*sic*] significa que as instituições que estão agora cristalizadas [...] são experimentadas como existindo por cima e além dos indivíduos que ‘acontece’ corporifica-las no momento” (BERGER; LUCKMAN, 2014, p. 81-82). Assim, é como se os indivíduos experienciassem as

instituições como tendo uma realidade própria, com a qual os primeiros se “defrontam na condição de fato exterior e coercitivo” (p. 82).

Nesse ponto, embora as instituições aparentem caráter permanente, a possibilidade de serem mudadas ou abolidas continua acessível aos indivíduos, quando esses assumem papéis concernentes às ações já tipificadas. Em outras palavras, quando os indivíduos assumem os papéis de professores (principalmente) e estudantes, elas adquirem a possibilidade de acesso às mudanças institucionais, porque as próprias instituições, ao criarem as regras para esse grupo social particular, também criam os recursos pelos quais ocorrem sua manutenção, modificação ou extinção.

Um exemplo disso está previsto no próprio regulamento do PPGA, ao sugerir em seu Capítulo III, no Art. 23º, que ele “poderá ser alterado por sugestão da maioria dos membros do Colegiado do Programa, desde que homologado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFLA”. Assim, fica claro que a relação do homem com o mundo social ao qual produziu é intersubjetiva. Ou seja, os atores e a realidade em que estão inseridos, produzem a si mesmos mutuamente, imprimindo características de si, uns nos outros.

Como se observa, por um lado, o processo de negociação do PPGA para com os professores e estudantes a ele filiados ocorre de forma unilateral (mas com brechas à mudança). Por outro lado, a negociação entre orientadores e estudantes no processo de orientação acadêmica, acerca de seus interesses, na grande maioria das vezes, ocorre de forma bilateral. Isto é, ambas as partes realizam práticas dialéticas para chegarem a um consenso sobre como podem atender aos seus objetivos mutuamente.

Para isso, desde antes do ingresso ao programa, os estudantes já precisam declarar seus interesses por meio de um projeto de pesquisa, conforme requisitado no edital PRPG/UFLA N° 058/2020, que trata da seleção de candidatos ao PPGA. O projeto indica a linha de pesquisa que o estudante tem interesse em seguir e, a partir dele, o colegiado do curso designa o candidato aprovado para um orientador que apresente interesses de pesquisa similares ao do candidato.

No entanto, como explica o orientador1, conforme fragmento adiante, nem sempre os interesses de pesquisa de ambas as partes estão plenamente alinhados, mesmo que o projeto apresentado pelo estudante seja condizente com o que o professor tem trabalhado: *“Tem [...] aquele que já sabe o que a gente pesquisa e mesmo na proposta ele já se alinha mais direta ao tema. E têm aqueles também que às vezes tem uma ideia de trabalhar um tema muito diferente daquilo que a gente trabalha”* (orientador1).

Aqui, dois elementos aparentemente conflitantes merecem destaque. Por um lado, conforme sugerido pela Resolução CEPE 256, no Art. 18, inciso II, o tema de pesquisa precisa ser proposto pelo estudante. Em contraste, o orientador, para permanecer na condição de permanente ao programa, nos termos da Resolução CEPE 020, Art. 2º, inciso II, precisa ter “participação de projetos de pesquisa no PPG”. Dessa forma, o que transparece nesses referidos instrumentos regulatórios institucionais, é que a IES transfere para os orientadores (principalmente) e os estudantes orientados, a responsabilidade para gerenciar como seus interesses de pesquisa serão mutuamente conciliados e atingidos.

Assim, a primeira questão que demanda uma negociação para apaziguar quaisquer eventuais conflitos entre os orientadores e os orientados, está exatamente em encontrar um tema de pesquisa que seja sugerido pelo estudante e, ao mesmo tempo, seja adequado ao projeto de pesquisa ao qual o professor orientador está vinculado. Para isso, os orientadores podem evidenciar para o estudante o quanto uma proposta dentro de sua linha de pesquisa pode ser vantajosa para ambas as partes, conforme explica o orientador³: *“eu insisto naquilo, eu tento mostrar o quanto é importante aquele projeto para mim, o quanto a pessoa pode desenvolver um trabalho legal. Isso não é uma reunião só, são várias”* (orientador³).

Dessa forma, num primeiro momento, os orientadores procuram apresentar aos estudantes sob sua orientação, aquilo que eles têm pesquisado, de forma que os segundos observem dentro do escopo de trabalho do orientador, aquilo que pode ser encaixado em suas preferências. Os estudantes, por sua vez, sugerem um tema que lhes seja de interesse, mas que, ao mesmo tempo, contemple os interesses de seu orientador, conforme exemplifica o egresso²: *“os professores não criaram tanta resistência, porque [...] era um tema que já eles estavam acostumados, tem interesse, vivem o setor café e tal, então não foi problemático”*.

Nesse ponto, uma questão-chave, conforme explica o orientador⁷, no fragmento abaixo, é a de que o escopo de trabalho é delimitado por suas preferências teórico-metodológicas. A partir disso, o estudante tem flexibilidade para abordar uma unidade de análise de sua preferência, tendo em vista que essa unidade de análise, permite análises compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos sugeridos pelo orientador.

A gente tem também algumas linhas de interesse que eu passo para eles. Então por exemplo, eu trabalho com fusões e aquisições, as vezes muda o que é, em banco, em algum setor, alguma coisa[...]. Então, têm algumas que eu passo para eles e a gente discute também para ver. “Isso aqui dá pra encaixar, isso aqui dá pra conversar, isso aqui não dá...”. Então, normalmente acontece isso (orientador⁷).

Aqui, um exercício intelectual é demandado do estudante, de modo que possa encontrar lacunas de pesquisa, dentro do escopo de trabalho que seu orientador definiu. Isso porque, conforme observa o egresso³, seu trabalho foi diretamente direcionado pela adequação de seus interesses aos de sua orientadora: *“isso também tem a ver com aquilo que ela estava pesquisando, com o que ela gostaria de estudar e aquilo que eu achava interessante estudar naquela época, não resta dúvida que tem uma experiência do orientador no trabalho do orientando, mas ela sempre assim, se colocou em uma posição aberta de ouvir, de acatar, de sugerir”* (egresso³).

As colocações desse egresso evidenciam que a construção de seu trabalho final, não carrega somente aquilo que lhe é de interesse, mas também, abarca as preferências de sua orientadora. Tão logo, no processo de negociação que ocorre para a consecução do trabalho final, os orientadores e os estudantes barganham partes constitutivas da tese, para que ambos tenham seus interesses satisfeitos. Por exemplo, elementos teórico-metodológicos alinhados às preferências do professor podem ser atendidos, ao passo que, esse segundo, pode abrir mão do recorte empírico que se alinhe às preferências do estudante. O relato do egresso⁷, conforme fragmento abaixo, exemplifica isso:

o [orientador] trabalha com a parte de café e com essa questão da estatística, análise multivariada, que foi o que eu fiz. Então, isso, na parte metodológica, eu acabei sendo muito influenciado nesse sentido. E com relação à [coorientadora], muito a questão dos conceitos relacionados à estrutura organizacional, à teoria da firma, a questão da estratégia de crescimento das empresas, ela trabalha muito com essa parte. Então, essa parte teórica, isso aí, eu tive uma influência muito grande por parte dela (egresso⁷).

Aqui, um aspecto precisa ser ressaltado. Na balança de negociação entre as partes, há um desequilíbrio de peso pelas preferências do orientador. Em outras palavras, conforme relatam os orientadores quatro e nove, exemplificado nos fragmentos abaixo, existem certos elementos que eles não estão dispostos a abrirem mão. Por exemplo, o orientador⁴ sugere que *“se é um doutorado não tem como negociar a parte teórica e metodológica. É algo inegociável. Então, ele [o orientado] tem que seguir os parâmetros científicos e isso é inegociável”*.

O orientador⁴ completa que o que de fato é inegociável, não é exatamente suas preferências, mas sim, aquilo que a academia exige do trabalho final do estudante. O próprio orientador, por também fazer parte do conjunto de atores que compõe o campo científico da

administração, avalia se o trabalho do estudante está de acordo com o que seus pares entendem como condições mínimas para que o trabalho seja defendido.

Por exemplo, esse orientador cita que uma de suas orientadas “*tava desenvolvendo um trabalho de equações estruturais, mas, ao ver dela, ela tinha feito uma metodologia que [...] já estaria pronta para defender, mas ao meu ver, não estava, tava ainda pelo meio do caminho. Eu tive que forçar ela a desenvolver um tanto mais, porque não estava pronto ainda* (orientador4). Aqui, fica claro que o orientador exigiu que a orientada levasse em conta as suas preferências na execução do trabalho final. Por sua vez, suas próprias preferências são influenciadas pelas de seus pares que, eventualmente, avaliam o trabalho de sua orientada.

No entanto, houve um resultado de maior inflexibilidade no processo de negociação, conforme exemplificado no fragmento do relato da orientadora9. O que chama a atenção, na verdade, é que a orientadora nove evidenciou que durante o seu processo formativo (subseção 5.1), ela vivenciou um problema relacional com seu orientador de mestrado, justamente porque esse segundo não acatou aquilo que era gostaria de pesquisar. Como consequência, a orientadora9 relatou que houve a mudança de orientação.

eu sempre procuro deixar claro para o estudante que eu tenho interesse em algumas coisas e que eu não estou muito disposta a aprender tudo novo. Então, para que eu tenha condição de dar um suporte para esse estudante, acompanhá-lo mais de perto e garantir melhores condições para ele desenvolver o trabalho e concluir, é preciso que ele tenha alguns interesses afins com os meus. Então eu dou um leque amplo do que eu trabalho, ele vai pensar e a gente vai conversar sobre isso. Se não tem afinidade, se a gente percebe que está sofrido, a gente já propõe uma mudança (orientadora9).

Dessa forma, fica claro que alguns aspectos podem não ser negociados pelos atores, simplesmente por optarem não o fazer. No entanto, a própria experiência da orientadora9 (enquanto estudante de pós-graduação) e da maioria dos professores orientadores entrevistados, bem como, dos egressos orientados evidenciam que a imposição por parte do orientador acerca daquilo que o estudante deve pesquisar, não é benéfica ao desenvolvimento do estudante.

Pelo contrário, a autonomia no desenvolvimento do trabalho propicia que o estudante de doutorado tenha um melhor desenvolvimento, justamente por assumir a responsabilidade por sua própria formação (DONOVAN, 2019). Mais ainda, trata-se de um trabalho de caráter individual, mas que tem implicações coletivas e, portanto, pode receber contribuições de outros atores, conforme exemplifica o egresso1 ao comentar sobre a autonomia que seu

orientador lhe dava para trabalhar com outras pessoas: “*ele nunca se importou de eu trabalhar com outras pessoas, eu já vi gente falando ‘não posso pesquisar com outras pessoas que o meu orientador não deixa’, o meu orientador nunca se importou*” (egresso1).

As questões discutidas nesta subseção, acerca dos elementos que configuram o processo de orientação acadêmica no PPGA, são expandidas, tendo por foco na subseção que se segue, os elementos constitutivos da orientação existentes “nas entrelinhas” deste processo. Isto é, algumas características constitutivas que permeiam a orientação acadêmica, foram parcialmente expostas e serão apresentadas na subseção que se segue.

5.4 Concepções sobre a relação entre orientação acadêmica e formação didático-pedagógica na pós-graduação em administração

Esta subseção se dedica a fazer algumas considerações pontuais que os entrevistados apontam como partes constituintes do processo de orientação, mas que não receberam a mesma importância que as características constituintes apresentadas anteriormente. Assim, esta subseção discute as avaliações que os orientadores fazem acerca da formação didático-pedagógica na pós-graduação em administração e as algumas ponderações que os egressos fizeram acerca das contribuições à formação didático-pedagógica proporcionadas pela orientação recebida.

1) Avaliações dos orientadores sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação em administração

Neste trabalho, ao serem discutidas com os entrevistados as contribuições que a orientação acadêmica poderia trazer à formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração, ficou claro que os orientadores possuem dificuldades de realizar apontamentos dessa natureza. Mesmo que esse resultado não tenha ido de encontro ao que fora esperado nesta dissertação, ele traz uma importante janela de discussão acerca desse tema.

Mesmo que nem todos os professores do PPGA tenham sido entrevistados, aqui, tem-se por finalidade colocar em tela (no sentido de fazer um alerta) que a formação didático-pedagógica seja levada em consideração no processo formativo dos futuros professores de administração, trazendo alguns apontamentos de alguns autores do campo que corroboram os

entendimentos dos orientadores do PPGA, conforme exemplifica o orientador2, ao tratar desse assunto:

*eu acho esse um ponto fraco, e não é só no nosso programa não, de forma geral, na administração. **Eu acho que se prepara mais pesquisador do que docente.** Eu acho que a pós-graduação stricto sensu, o acadêmico, ele está um pouco desvirtuado para a pesquisa (orientador2).*

Aqui, conforme sugere também o orientador4, “*esse é um ponto chave [...] que eu vejo que está um pouco falho ainda. Porque, eu acredito também que não é só a formação em termos de doutorado, mestrado que vai formar o professor. Ele tem que ter vivência, precisa ter didática*”. Essas colocações exemplificam que a formação na pós-graduação *stricto sensu* em administração tem se inclinado demasiadamente para a formação de pesquisadores. Esse pressuposto, por sua vez, encontra respaldo nas considerações de pesquisadores do campo da pós-graduação em administração no Brasil que vem alertando sobre essa realidade.

Por exemplo, Patrus e Lima (2014), sugerem que a pós-graduação *stricto sensu* em administração, em tese, deveria contribuir para a formação de “professores e pesquisadores capazes de refletir sobre sua vida e seu trabalho, além de compreender o processo educativo e a epistemologia do conhecimento, seus limites, métodos e possibilidades” (p. 6). No entanto, esses autores observam que “os programas de pós-graduação estão prioritariamente voltados para a formação de pesquisadores e visivelmente distantes da formação pedagógica” (p. 6).

Com isso, a formação para o exercício do ensino superior tem ocorrido por meio de iniciativas isoladas em alguns PPGAs pelo Brasil. Para esses autores, esse movimento ocorre porque, historicamente, a agenda política que norteia a pós-graduação brasileira, contempla apenas timidamente a formação docente. É exatamente devido a essa timidez nas iniciativas de formação de professores que motivou a professora Tânia Fischer (2006), há mais de uma década atrás, a sugerir que os programas de pós-graduação em administração filiados à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD) instituíssem “uma linha de pesquisa, um programa, ou, no mínimo, uma atividade que promova a reflexão sobre o ensino e aprendizagem em Administração” (p. 193).

Esse tipo de movimento se faz necessário, porque conforme explicam Botomé e Zanelli (2011, p. 1163), a pós-graduação, de maneira geral, possui quatro subprogramas básicos de formação:

(a) um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de produção de conhecimento; **(b) um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de ensinar em nível superior, não**

necessariamente em universidades; (c) um programa de estudos para aprender e realizar estudos de atualização constante, para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia na área que o interessado escolheu trabalhar como cientista e nos campos de atuação profissional, que utilizam tais tecnologias ou conhecimentos da área, para desenvolver tecnologias; (d) um programa de estudos para aprender e realizar gestão de Conhecimento, Tecnologia e Ensino Superior (destaque próprio).

No campo da pós-graduação em administração a formação que se dedica à aprendizagem e desenvolvimento de processos de ensino na educação superior, ou apenas formação docente, é conceituada como:

[...] aquisições de conhecimentos teóricos e práticos sobre o exercício docente; sobre o “fazer-se” docente, vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Entendendo as possibilidades pedagógicas do ofício docente e os caminhos formativos que contribuem para ação docente. Além de constituir um repertório de saberes pedagógicos que estão imbricados em sua formação (BESSA; MONTEIRO; MAGALHÃES JUNIOR, 2020, p. 327).

Mesmo que não seja difícil de se observar a real necessidade de uma formação que contemple a formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração, aqui, tem-se talvez um dos maiores desafios para docentes, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas educacionais e agências: “como conciliar, no âmbito de um programa de pós-graduação as missões de formar pesquisadores e docentes simultaneamente. Como lidar, de forma articulada, com esses dois eixos de competências que, quando unidos, potenciam o bom desempenho dos nossos egressos da pós-graduação?” (BASTOS *et al.*, 2011, p. 1153).

Embora se reconheça que existem outros meios de formação docente, algumas respostas a esse questionamento foram sugeridas pelos orientadores entrevistados neste trabalho, tendo em vista como **suporte de formação a orientação acadêmica**. Por exemplo, o orientador¹ sugere que a orientação pode contribuir com a formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração, por meio do incentivo à iniciação à docência:

eu tenho incentivado muito que as pessoas façam docência voluntária. Eu acho que ajuda muito. O estágio docência ajuda um pouco, mas a docência voluntária, ela dá mais autonomia para o estudante conduzir uma turma ao longo do semestre e isso traz uma experiência incrível, porque ali a pessoa até define se é isso que ela quer mesmo (orientador¹).

Esse orientador entende que embora o estágio-docência seja útil à formação didático-pedagógica dos estudantes, ele aponta que somente esse mecanismo de formação não é suficiente. Isso porque, ele sugere que “às vezes o professor chega lá no primeiro dia de aula,

apresenta e tal, e diz ‘a partir de hoje, será o meu orientado aqui que vai dar a disciplina’” (orientador1). Isso significa, nos termos de Joaquim e Vilas Boas (2013), que o estágio-docência pode se tornar apenas um meio pelo qual o orientador se abstém das atividades de ensino em sala de aula na graduação, para se dedicar a outras atividades docentes.

É exatamente por isso que o orientador⁵ alerta que, no exercício do estágio-docência, o estudante precisa ir *“para a sala de aula, mas ele tem que ir com o professor. Então ele vai comigo e aí eu observo. Eu assumo a aula e ele participa em determinados momentos”*. Embora possa parecer que a participação do estudante seja passiva durante seu próprio percurso de formação, na verdade, não o é. Isso porque, conforme explica o orientador³, segundo fragmento abaixo, os exemplos que o estudante abstrai das práticas de seu orientador se tornam pedagógicos, no sentido de que ele pode avaliar quais práticas são mais ou menos condizentes com a conduta que ele gostaria de ter, quando eventualmente assumir atividades docentes.

a própria aula do professor, o exemplo, eu acho que é interessante. Tudo que a gente vê o orientador fazer, a gente ‘olha, eu quero fazer assim, seria legal nesse sentido’. Então muitas vezes, mesmo sem estar com isso em mente, a gente está ajudando na formação, positivamente ou negativamente. Então, eu acho que tem que se preocupar muito enquanto orientador, em todos os momentos que você está em contato com seu orientado, seja em sala de aula, seja no estágio docência, seja nas reuniões, seja na forma como você dá o feedback. Tudo isso vai ajudar na formação dele (orientador³).

Mais ainda, seria possível supor que não somente as atividades de ensino propriamente ditas podem ser apreendidas pelo estudante, mas também, as demais práticas que, em muitos casos, não são abertamente desveladas nas atividades docentes. Por exemplo, na realização de um trabalho de pesquisa, os *feedbacks* que o orientador dá ao estudante podem ser, por esse último, observados como um tipo de atividade pedagógica que ele poderia incorporar à sua futura prática docente.

Dessa forma, as experiências que os atores vão tendo ao longo do percurso, acabam contribuindo diretamente para o exercício da docência no ensino superior dos futuros professores de administração. No entanto, o contrário também é válido. Em outras palavras, não somente os estudantes aprendem com seus orientadores, mas também, os orientadores aprendem com seus orientados, durante o processo formativo desses últimos: *“essas coisas a gente só vai aprendendo no meio do caminho. Eu mesmo tô aprendendo ainda, essa forma de dar aula de forma mais dinâmica e não apenas estático”* (orientador⁴).

Esse pressuposto é respaldado nas colocações do orientador⁵, conforme fragmento abaixo:

O saber ensinar, quando tem situações de orientação, você aprende a lidar com contextos específicos. Como agir numa determinada situação, aquilo que não deve ser feito, um processo de orientação que não foi legal, uma reunião, você traduz para um processo de sala de aula para um grupo maior de pessoas. Eu falo “olha gente, se vocês não gostarem ou tiverem uma sugestão, estou aberto”. Por que? Porque vocês estão me ajudando a mudar o processo, tanto de aula quanto de orientação do próximo semestre (orientador⁵).

Como se observa nas colocações do orientador⁵, existe uma relação dialógica entre a orientação acadêmica e as práticas de sala de aula (ÅKERLIND; McALPINE, 2017). As atividades que o professor orientador realiza durante as orientações com grupos menores de pessoas, são úteis para que ele tenha subsídios para condutas que podem ser aplicadas em situações de sala de aula. Em contrapartida, os estudantes orientados, justamente por estarem na posição de estudantes, podem contribuir com as práticas de seus orientadores, comunicando-lhe aquilo que lhes é melhor avaliado como boas práticas de ensino. O resultado desse processo, é um planejamento que abarca soluções para os problemas vivenciados pelo orientador e pelos orientados.

Em adição, conforme explica a orientadora⁶, as experiências vivenciadas no percurso formativo da pós-graduação, permitem que as melhores práticas sejam selecionadas para o contexto particular em que os atores estão inseridos.

Eu, enquanto estudante de pós-graduação, refletia muito. Eu percebia que na hora que eu tinha aula “isso daí é algo que eu espero, isso aí é algo que eu quero para mim”. Aí eu falava “não, isso daqui não me pertence, essa reprodução eu não quero que aconteça comigo” (orientadora⁶).

Assim, os estudantes de pós-graduação auxiliam os orientadores a avaliarem quais práticas são mais ou menos aplicáveis às situações em sala de aula, com base em suas vivências nesse contexto. Esses entendimentos são então, confirmados pelos próprios pressupostos dos orientadores, com base nas experiências que tiveram enquanto estudantes de pós-graduação. Dessa forma, a orientação acadêmica acaba por contribuir mutuamente para a formação didático-pedagógica de ambas as partes.

Esse movimento, finalmente, é ampliado por meio de outros conhecimentos oriundos de atividades concernentes a outras áreas de atuação dos professores e que vão sendo

incorporadas à orientação acadêmica. Essas atividades, por sua vez, podem se relacionar ao ensino propriamente dito, atividades de pesquisa, serviços à sociedade e gestão (isto é, os processos administrativos ou atividades de gestão que os professores podem eventualmente assumir por meio de cargos administrativos).

Conforme exemplifica o orientador⁷, a universidade oferece aos orientadores cursos de aperfeiçoamento pedagógico. Os conhecimentos oriundos dessa atividade, podem ser reinterpretados na realidade da pós-graduação em administração, de tal forma que o processo de orientação possa ser melhorado nas deficiências que o professor identificar: “*Hoje, por exemplo, [...] são ofertados diversos cursos na área pedagógica, na área de conhecimento da universidade*” (orientador⁷).

Os processos administrativos em que os professores eventualmente acabam participando, também podem contribuir para essa ampliação. Para exemplificar esse pressuposto, considere que no contexto das universidades públicas, os atuais professores avaliam se um proponente a ingresso no quadro de docentes possui os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o exercício do ensino superior, por meio de uma prova didática.

A própria participação em atividades desse tipo (como a banca de avaliação de concurso público) pode contribuir para o desenvolvimento dos professores, porque os professores que atuam nessas atividades, experienciam formas diversas de práticas de ensino que os candidatos, bem como seus pares, acabam compartilhando. Conforme exemplifica o orientador⁷, esse tipo de atividade administrativa é importante, para que sejam reconhecidas certas habilidades pedagógicas necessárias à docência no ensino superior, de tal forma que os estudantes (especialmente os da graduação) não sejam negativamente afetados pelo desempenho insatisfatório por parte do futuro professor de administração.

Hoje por exemplo, em bancas, há essa preocupação desse aspecto pedagógico. Por que disso? Nós tivemos situações aqui no passado, onde o indivíduo tinha um currículo fantástico, mas, pedagogicamente era um fracasso, no sentido de que tinha problemas direto com turmas, índice de reprovação, relacionamento com estudantes. Tinha problemas seríssimos (orientador⁷).

Adicionalmente, a orientação ainda contribui com a formação didático-pedagógica do estudante, ao incentivá-lo a buscar formas complementares de formação. Talvez o caso mais comum, seja o exemplificado pela orientadora⁹, ao sugerir que “*ao longo do curso eu falo [...] você não quer ser professor? Então vai para cá, eu acho que essa disciplina vai te*

ajudar na sua formação docente’, eu procuro contribuir nisso” (orientadora9). Em outras palavras, a orientadora9 sugere que a orientação pode instruir o estudante a buscar uma formação por meio de disciplinas correlatas à área da didática².

Finalmente, conforme explica o orientador8, a orientação também contribui com a formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração, por meio da especialização na área que o atual estudante pretende lecionar. Para esse orientador, para que o estudante tenha condições de lecionar, é necessário que esse ator se aperfeiçoe previamente em termos teóricos, de tal forma que, por meio do domínio do tema em questão, suas práticas de ensino podem ser potencializadas.

*[a orientação] pode contribuir para a formação de um professor, no que diz respeito à **formação teórica desse professor. Todo professor tem que ter um conhecimento teórico acumulado ou experiências acumuladas. Então, para ensinar, nós temos que aprender. Então, o pressuposto é esse. Essas orientações minhas são nesse sentido*** (orientador8).

É exatamente a profundidade teórica que o estudante apresenta, conciliada com o que ele observa das práticas de seu orientador, que faz com que a orientação tenha melhores condições de contribuir com sua formação. Nesse sentido, o orientador8 completa que sua prática de orientação se baseia na “pedagogia do exemplo”, de tal forma que “*os [...] orientandos passam pelas minhas disciplinas e veem como que eu trabalho. Então, eu vejo que é por aí: pedagogia do exemplo de boas práticas de ensino*” (orientador8).

2) Orientação acadêmica e formação didático-pedagógica dos egressos

De maneira análoga ao que fora tecido nas linhas acima, aqui, são apresentadas algumas articulações que os egressos do doutorado fizeram acerca da orientação acadêmica que receberam (enquanto estudantes de pós-graduação) e sua formação didático-pedagógica e atual prática docente. Essas considerações são necessárias, sobretudo, por apresentarem implicações de ordem gerencial (correlatos à carreira docente) e de ordem didático-pedagógica (relacionadas às atividades de ensino) para as suas atuais práticas dos egressos.

² No PPGA da UFLA, atualmente, há ofertas de disciplinas voltadas à formação docente como a PAD557 (Ensino de Administração e Didática) e a (PAD528 – Tópicos Especiais III – Métodos de ensino baseados no conceito do empreendedorismo). Além dessas iniciativas, no ano de 2020, os docentes voluntários tiveram a oportunidade de receber orientações, por meio de um projeto de extensão, sobre práticas pedagógicas como planejamento de disciplina e de aula, metodologias de ensino, relação professor-aluno, processo de avaliação entre outras práticas.

Uma primeira questão a se ressaltar, conforme explica o egresso1, no fragmento abaixo, diz respeito à incorporação de discussões acerca do que o futuro professor de administração pode enfrentar quando eventualmente assumir encargos de ensino. Para esse ator, discussões como essa, podem ser necessárias à formação dos estudantes para as futuras atividades letivas.

na questão da orientação a gente nunca teve conversa específica sobre a carreira docente e sobre aula, então a gente nunca sentou “ah como que é ser professor? Como que é dar aula? O que você tem que fazer dentro de uma sala de aula?”. [...] Nunca tive essa conversa com o orientador e é uma das conversas que eu senti falta de ter em algum momento (egresso1).

Quando o egresso1 relata que ter “sentido falta” de uma conversa que o alertasse acerca do que ele poderia enfrentar no decorrer de sua carreira, fica claro que a orientação acadêmica poderia ter abarcado esse tema. Isto é, uma formação que o prevenisse dos possíveis percalços da atividade docente. Nesse tipo de resultado, pode transparecer que a orientação acadêmica tem considerado que as atividades que o estudante realiza durante o seu percurso acadêmico, são suficientes para apresentá-lo às atividades de ensino.

Esse pressuposto ganha ainda mais força, quando se observa nos relatos dos orientadores (subseção anterior), que eles consideram o estágio-docência e a docência voluntária como as atividades pedagógicas responsáveis pela formação para o ensino. No entanto, é necessário se considerar que não somente esses, mas todo o conjunto de instrumentos institucionais relacionados à prática docente, pode ser útil para a formação didático-pedagógica do estudante, conforme explica o egresso2: “Eu acho que a minha parte de docência ela veio de um conjunto[...] de oportunidades que a UFLA me deu, do que só o contato com o meu orientador” (egresso2).

A formação para o ensino acaba por incorporar outras atividades paralelas às atividades que os estudantes realizam dentro do processo de orientação. Por exemplo, conforme sugere o egresso3, “a experiência do grupo de pesquisa me ajudou bastante, inclusive no ensino, aquela questão ali da produção de um texto de posicionamento, eu sempre reproduzo isso também nas minhas disciplinas” (egresso3).

Dessa forma, a formação didático-pedagógica dos egressos, no que tange o PPGA, possui algumas frentes de formação, que não necessariamente estão diretamente ligadas à orientação. Antes disso, podem até colocá-la em segundo plano. As duas primeiras frentes de formação, conforme tecido nas linhas acima, dizem respeito à docência voluntária e ao estágio-docência. Uma outra frente de formação, faz referência às atividades paralelas às

realizadas dentro da orientação acadêmica (discutida no parágrafo anterior). Tratam-se de atividades como às realizadas nos grupos de pesquisa, conversas entre pares e com outros professores, por exemplo.

Em seguida, outra frente de formação, conforme discute a egressa⁶, no fragmento abaixo, diz respeito ao contato com o tema de ensino em administração, por meio da pesquisa realizada para a consecução do trabalho final. Mais especificamente, assim como o autor desta dissertação teve seus conhecimentos acerca das práticas docentes minimamente ampliados por meio de leituras específicas relacionadas à docência no ensino superior, a egressa⁶ explica que esse contato foi importante para a sua formação, de forma a melhor prepará-la para as atividades de ensino.

*eu diria que **ter trabalhado na linha de pesquisa de ensino e pesquisa em administração, foi a parte mais importante na minha formação como docente**, porque eu comecei a ler textos que discutiam isso. A qualidade do ensino de administração, a história do curso de administração[...]. Ler esses textos, me formaram muito mais do que a orientação especificamente (egressa⁶).*

Com isso, fica claro que ter trabalho na linha de ensino e pesquisa em administração, foi importante para que essa egressa se desenvolvesse enquanto docente. Por outro lado, não há (mesmo a egressa⁶ tendo sido enfática ao afirmar que suas leituras a “*formaram muito mais do que a orientação*”) como afirmar que somente a introdução de leituras dessa natureza é suficiente para a formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração.

Por isso, para além dessa frente de formação, aos estudantes é sugerido, pelos orientadores, a formação por meio de disciplinas específicas para a docência no ensino superior. Aqui, uma ressalva precisa ser feita, porque embora pareça que a participação dos professores seja passiva, por aparentemente delegarem a formação dos estudantes sob sua responsabilidade para outros professores que ofertam disciplinas relacionadas à didática do ensino superior, na verdade, não o é.

Conforme explica a egressa⁹, no fragmento abaixo, mesmo que o estudante tenha sua formação ampliada por meio de disciplinas relacionadas ao magistério superior, a avaliação da formação do estudante para a docência é feita por seu orientador:

Junto com o meu orientador, eu lembro de uma atividade que teve até na própria disciplina da [nome da professora], que a gente tinha que dar aula em uma disciplina do orientador. Então, a gente tinha que dar aula e tinha que fazer avaliação. E isso tudo ajuda, porque a gente vai indo, a gente vai construindo alguns modos de fazer, que nem sempre são os melhores. Mas

quando a gente faz, a gente tem a oportunidade de rever esse processo, a gente tá se formando melhor (egressa9).

Adicionalmente, essas frentes de formação apresentadas acabam por repercutir nas práticas dos egressos, visto que, atualmente, encontram-se na condição de professores do ensino superior. Mais especificamente, no que diz respeito à orientação acadêmica, os egressos observam mecanismos pedagógicos que os orientadores incorporam ao processo de orientação e que, por sua vez, são apreendidos pelos estudantes nas práticas dos primeiros, por meio do exemplo pedagógico.

Dessa forma, no que diz respeito à orientação e suas implicações na formação didático-pedagógica desses atores, tem-se, por exemplo, que a orientação auxilia os egressos, a organizarem os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula: *“enquanto professor, [...] você tem um caminho a seguir [...] e essa construção de uma ideia a partir de uma orientação do professor [nome do orientador] me ajudou a organizar o conteúdo, os temas a serem tratados”* (egresso5).

Aqui, devido à maior experiência dos orientadores, eles podem contribuir com os estudantes, ao *“mostrar caminhos, ‘aprofunda um pouco mais nesse tema, lê esses outros artigos”* (egresso11). Esse suporte, inclusive, não se restringe aos estudantes que não possuem experiência docente. Isto é, mesmo os egressos que, enquanto estudantes no doutorado já exerciam atividades de ensino, observaram que a troca de informações com seus orientadores foi útil para sua prática docente.

Nesse ponto, a orientação se torna mais uma fonte de ampliação das práticas pedagógicas que os egressos puderam observar e que, ao serem apreendidas, foram incorporadas à sua própria prática docente: *“algo que eu sempre levei desde as minhas primeiras aulas que é o processo de troca. A gente teve muito isso. A orientação foi um processo de troca naquele momento”* (egresso10). Assim, o compartilhamento de informações torna-se uma prática pedagógica importante na formação dos futuros professores de administração, mesmo que esses, já tenham experiência docente: *“como eu também já dava aula a gente trocava experiências ‘olha, eu tô passando esse conteúdo às vezes não tá dando muito certo, mas tenta fazer dessa forma”* (egresso11).

Finalmente, no que tange a formação didático-pedagógica a orientação acadêmica se mostra como um pilar de espelhamento para os futuros professores de administração. Conforme explica a egressa13, *“a orientação contribuiu no espelhamento, porque eu queria*

ser um pouquinho do que o [nome do orientador] era em sala de aula. Então, na docência era 'eu quero ter um pouco dessa postura aí'".

Mais especificamente, os egressos **aprendem das práticas de seus orientadores, condutas que lhes são avaliadas como positivas ou negativas**, conforme exemplifica a egressa¹²: *“eu corrigi provas muito fechadas, muito objetivas pra um assunto que é muito amplo.[Para mim] a pessoa poderia discorrer sobre aquilo e não somente ficar marcando questões que são certas ou erradas, então acho que isso era um ponto falho”*. Aqui, mesmo os exemplos avaliados como negativos, são úteis para que os egressos escolham como proceder em sua atual prática, com base no que vivenciaram com seus orientadores.

Os resultados até então discutidos, são brevemente retomados nas considerações finais, a seguir, em que também são apresentadas as contribuições desta dissertação, suas limitações e propostas para estudos futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se **compreender como o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em administração é construído e suas implicações na formação de futuros professores de administração**. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma análise das narrativas dos atores que participam desse processo, a saber, o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, alguns professores permanentes desse programa e alguns egressos do doutorado.

Este trabalho evidenciou que a construção do processo de orientação acadêmica do PPGA da UFLA é histórica e socialmente construído. Histórica porque, quase todos os orientadores entrevistados, desde o seu processo formativo, tiveram sua trajetória entrelaçada à do programa. Com isso, as suas atuais práticas de orientação, vem sendo desenvolvidas ao longo do tempo, tendo por suporte as experiências que tiveram no PPGA. E social, porque mesmo que as características constitutivas desse processo tenham sido discutidas sem uma unanimidade de entendimentos, há um significado comum para os atores.

Esse significado comum é o de que a orientação acadêmica na pós-graduação em administração é um processo voltado à formação de pesquisadores. Contudo, de maneira pontual, esse processo incorpora elementos constitutivos adjacentes, relacionados às personalidades dos atores, suas práticas, seus interesses pessoais, as formas como buscam esses interesses e a necessidade de se considerar a formação didático-pedagógica dentro desse processo.

Conforme pôde ser observado nos resultados deste trabalho, as orientações que receberam, enquanto estudantes de pós-graduação, foram importantes para que os atuais orientadores pudessem desenvolver um filtro de práticas que lhes é útil em sua atual prática de orientação. Em outras palavras, os professores destacam das práticas de seus orientadores aquilo que pode ou não ser incorporado às suas próprias práticas. De semelhante modo, os egressos do doutorado entrevistados, apreendem essa mesma prática, por meio do exemplo pedagógico que observaram na conduta de seus orientadores.

Nesse ponto, é importante destacar que como implicação, não somente as experiências avaliadas como positivas são suficientes para a formulação das práticas de orientação. Pelo contrário, as experiências avaliadas como negativas subsidiam formas inovativas de se “fazer” a orientação, no sentido de que as práticas que não contribuíram para a formação desses atores, não serão, eventualmente, reproduzidas, mas, antes disso, podem ser reformuladas em virtude do contexto de ação.

Outro ponto de destaque neste trabalho, diz respeito aos objetivos da orientação acadêmica no PPGA. Conforme pôde ser observado, os atores que constroem esse processo, tiveram dificuldades em definir o que poderia ser entendido como “objetivos para a orientação acadêmica”. No que diz respeito ao programa, há uma âncora nas instruções normativas sugeridas pela IES, de tal forma que, os objetivos da orientação ficam diluídos num conjunto de tarefas e atividades que os professores orientadores devem realizar. Essas tarefas, por sua vez, de maneira geral, dizem respeito à supervisão de desempenho, apoio nas tomadas de decisão, orientação na condução do trabalho de pesquisa e demais atividades administrativas necessárias à formação dos estudantes sob sua responsabilidade.

Os professores, por sua vez, sugerem que os objetivos da orientação acadêmica devem se concentrar prioritariamente na realização do trabalho final, de forma que os estudantes sejam formados para tal. De maneira menos expressiva, mas mencionada por alguns orientadores, os objetivos da orientação também podem incorporar a formação didático-pedagógica e formação para o serviço à sociedade.

Os egressos, finalmente, apresentaram grandes dificuldades de formularem definições que pudessem caracterizar os objetivos da orientação acadêmica no PPGA. Suas indicações, à exemplo das colocações dos orientadores, sugerem que os objetivos da orientação acadêmica sejam direcionados à consecução do trabalho final. De maneira análoga, alguns egressos sugeriram adicionalmente que os objetivos da orientação também contemplassem o zelo e as correções pelos seus escritos, o estabelecimento de metas de publicação e desempenho acadêmico e o fortalecimento de um relacionamento que proporcionasse seu desenvolvimento e autonomia científica.

Devido a essa grande diversidade de entendimentos e diversas características presentes no que poderiam ser os objetivos da orientação acadêmica no PPGA para esses três atores supracitados, este trabalho apresenta uma sugestão de objetivo, sem ter a pretensão de se sobrepor aos demais entendimentos apresentados: *Dar suporte ao estudante de pós-graduação em sua formação para a pesquisa, ensino e serviço à sociedade, durante todo o seu percurso acadêmico, por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a sua autonomia científica e desenvolvimento profissional, monitorando seu rendimento acadêmico, de forma a assegurar sua responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas com referenciais teórico-metodológicos coerentes com o estado da arte do campo da administração e que contribuam para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais.*

Para além das trajetórias dos orientadores e de seus objetivos, a orientação acadêmica ainda apresenta alguns elementos constitutivos. Em primeiro lugar, estão as referências que suportam as práticas de orientação que ocorrem no PPGA. Essas dizem respeito aos quadros de referência, aos quais os orientadores buscam parâmetros para adequar ou readequar sua conduta. A primeira referência é chamada de experiencial, e engloba as experiências que os atores vão adquirindo ao longo da trajetória acadêmica, seja enquanto estudantes de pós-graduação, seja em outras orientações já conduzidas. Essas experiências passadas, tornam-se parâmetros pelos quais os orientadores comparam sua conduta atual e avaliam se a orientação tem ocorrido de forma satisfatória.

Em seguida estão as referências institucionais, que se relacionam às normas institucionais que balizam a conduta dos atores e os meios pelos quais essas exigências institucionais podem ser traduzidas em práticas a serem incorporadas no processo de orientação. Por fim, as referências pedagógicas dizem respeito aos conhecimentos da literatura científica do campo da didática e os estudos empíricos que exploram a orientação acadêmica. Essa literatura expande os elementos referenciais experienciais e institucionais.

Além desses elementos referenciais que suportam as práticas de orientação, ainda existe um conjunto de características constitutivas que os atores reconhecem como importantes no processo de orientação acadêmica e que os futuros professores de administração, precisam se atentar para quando, eventualmente, forem docentes do ensino superior e, ocasionalmente, orientadores de pós-graduação. A primeira característica diz respeito à proatividade na aprendizagem, em que os atores precisam buscar constantemente se atualizarem em sua área de especialização.

A organização do tempo, por sua vez, diz respeito à oferta de tempo e disponibilidade de acesso que os orientadores destinam aos estudantes sob sua orientação, de forma que os segundos possam ter condições de solucionar problemas que eventualmente ocorram em seu processo formativo. Já o *feedback* e o apoio na escrita, se relacionam às atividades de correção que o orientador realiza nos trabalhos do estudante, tendo em vista a profundidade de análise necessária para a melhor readequação do trabalho e o tempo necessário aos trâmites administrativos.

Finalmente, outra característica constitutiva que chama a atenção, diz respeito aos mecanismos de negociação de interesses entre os atores que participam da construção do processo de orientação acadêmica no PPGA. Esse resultado parece ainda não ter sido explorado pela literatura científica, no sentido de que acaba por expor uma interface política

na orientação acadêmica. Isso porque, para que os interesses dos atores sejam atendidos, eles realizam reivindicações e/ou concessões em virtude dos interesses dos demais.

Nesse processo, a IES tem maior autonomia e acaba por realizar uma negociação unilateral. Isto é, ela utiliza de meios institucionais legais, para que seus interesses sejam mantidos, independentemente das exigências dos demais atores. A negociação entre os professores e os estudantes, por outro lado, ocorre de forma bilateral. Com isso, esses atores barganham os elementos constitutivos do trabalho final dos estudantes, tendo em vista um conjunto de restrições. Em primeiro lugar, existe uma exigência institucional de que para que o professor se mantenha na condição de permanente ao programa, é necessário que ele esteja vinculado a um projeto de pesquisa.

Ao ser delegado a um professor, o estudante, por sua vez, acaba por realizar um exercício intelectual para que possa propor um tema de estudo que lhe seja de interesse, mas que, ao mesmo tempo, possa ser vinculado àquilo que o professor tem estudado. A partir de então, os elementos constituintes do trabalho final são negociados, de forma que, de maneira geral, as preferências epistemológicas dos professores sejam mantidas, visto que essas estão ancoradas ao projeto que o professor participa.

Essa, talvez seja a maior das dificuldades observadas pelos atores que participaram deste estudo. Em alguns casos, a ausência de consenso acerca do que o estudante pode se debruçar para realizar o seu trabalho final, pode, inclusive, levar a divergências mais sérias que culminam na mudança de orientação. Ainda é possível supor que essa realidade se estende a não somente a execução do trabalho final, mas também, nas escolhas das disciplinas a serem cursadas pelo estudante, nas atividades a serem realizadas nos grupos de estudo, nos veículos de publicação que se desejam encaminhar seus trabalhos.

Finalmente, no que concerne os elementos constitutivos adjacentes do processo de orientação acadêmica no PPGA. Pôde-se articular neste trabalho, tendo por base alguns relatos dos atores entrevistados e a literatura científica no campo da pós-graduação em administração, que essa última tem se inclinado sobremaneira à formação de pesquisadores, negligenciando, no entanto, outras frentes de formação relacionadas à ética profissional, serviço à sociedade, conhecimentos didáticos e habilidades pedagógicas.

Com isso, este trabalho faz um alerta ao campo de ensino e pesquisa na pós-graduação em administração, especialmente no que concerne o processo de orientação acadêmica, a fim de que neste processo, os atores que participam da sua consecução, possam considerá-lo como uma prática pedagógica (KHENE, 2014), pela qual, orientadores e orientados podem se desenvolver mutuamente em termos didático-pedagógicos.

Sob a ótica dos egressos abordados neste trabalho, essa característica adjacente do processo de orientação acadêmica, isto é, sua interface como prática pedagógica, acaba por apresentar implicações de ordem gerencial (correlatos à carreira docente) e de ordem didático-pedagógica (relacionadas às atividades de ensino). No primeiro caso, a orientação poderia levar em consideração a incorporação de diálogos ou espaços de discussão que alertem o estudante acerca das especificidades da carreira docente, o que inclui, portanto, os possíveis percalços que os futuros professores de administração podem eventualmente se deparar.

No segundo caso, assim como ocorrera com os atuais orientadores do PPGA, enquanto estudantes de pós-graduação, os egressos puderam desenvolver um filtro de práticas com base nas experiências em sala de aula vivenciadas com seus orientadores. Isso significa que a orientação em si, se mostra como uma metodologia de ensino, ao qual, por meio do exemplo pedagógico, os egressos puderam observar na conduta de seus orientadores (seja consigo ou com outros estudantes isoladamente ou em grupos diversos), como proceder mediante as situações de ensino em que possam se encontrar.

Conforme discutido ao longo do trabalho, esta dissertação teve por suporte teórico o construcionismo social. Isso implica que as colocações aqui realizadas, não possuem um caráter de verdade soberana que se sobressai às demais. Na essência, este trabalho é mais um entendimento compartilhado por seu autor acerca da orientação acadêmica que tem ocorrido pelo PPGA. Nesse sentido, as próprias considerações aqui realizadas são atravessadas pelas experiências que o autor teve ao longo de sua carreira estudantil (e também ao longo de sua vida).

É necessário ainda, se considerar que este trabalho teve algumas limitações em sua execução. A primeira diz respeito ao tempo dispendido na elaboração, condução e finalização do estudo. O autor deste trabalho considera que, caso o tivesse realizado num maior período de tempo, talvez tivesse condições de realizar análises mais densas acerca da realidade estudada. Relacionado a essa limitação, outro ponto que poderia ter sido considerado neste trabalho, se relaciona ao conjunto de atores que participaram deste estudo.

Considera-se que os atuais estudantes de pós-graduação, isto é, os mestrandos e doutorandos do PPGA, também possuem importância na construção do processo de orientação acadêmica no programa. Com isso, esse conjunto de atores também poderia ter sido selecionado para participação neste estudo. Outra limitação deste estudo está relacionada ainda com o grupo de atores entrevistados. Entende-se que a inclusão dos professores colaboradores ao trabalho, poderia enriquecer os resultados deste estudo.

Por outro lado, este trabalho traz algumas contribuições de ordem gerencial (institucional) e teórica. No primeiro caso, com base nos resultados deste estudo, os atores responsáveis pela coordenação do programa de pós-graduação em administração podem repensar a possibilidade de incorporar alguns objetivos formais à orientação acadêmica no PPGA. Com isso, os demais atores teriam respaldo institucional para reavaliarem sua conduta e propostas de trabalho, com base no que a orientação se propõe no programa.

Em termos gerenciais, seria possível uma melhor conciliação e amenização de conflitos, justamente porque um objetivo definido poderia ajudar os atores a se guiarem durante o processo de orientação. Esse pressuposto se baseia na ideia (conforme descrito por professores e egressos) de que não há uma educação formal para se orientar na pós-graduação. Assim, para que suas práticas não ocorram apenas em virtude da consecução do trabalho final, um objetivo que oriente os professores e estudantes, poderia tornar a orientação um processo com metas de formação previamente definidas.

Como sugestões gerenciais, seria possível que os estudantes de doutorado realizassem coorientações de graduandos e mestrandos, devidamente acompanhados de seus respectivos orientadores. Ainda, seria possível a formação de comitês de orientação, especialmente, para que orientadores recém-ingressos no programa, possam se familiarizar com os processos institucionais e com as práticas de orientação. Observações na legislação vigente também poderiam ser realizadas, a fim de que os possíveis conflitos de negociação entre orientadores e orientados, provocados pelas normas institucionais, sejam amenizados. Finalmente, seria possível a criação de um manual de boas práticas para orientadores e orientados, a fim de que eles saibam quais são suas responsabilidades.

Este trabalho também traz contribuições teóricas, ao apontar que no processo de orientação acadêmica, há uma interface política, pela qual, os atores negociam seus interesses, tendo em vista um conjunto de restrições. Esse achado parece não ter sido explorado pela literatura científica. Além disso, este trabalho também amplia o conjunto de conhecimentos científicos baseados no construcionismo social, ao aplicar esse pressuposto teórico em um objeto de estudo e em uma unidade de análise até então, ainda não avaliados empiricamente.

Finalmente, em termos gerais, este trabalho trouxe contribuições empíricas, sobretudo para o seu autor, por permitir que esse segundo se desenvolvesse, mesmo que minimamente no que diz respeito a sua carreira enquanto futuro professor de administração. Não somente o desenvolvimento da pesquisa, mas também, o conjunto de leituras, as orientações recebidas, as sugestões realizadas pela banca de qualificação e as conversas com os pares, contribuíram para a formação do autor deste trabalho, o que demonstra mais uma vez a importância do

posicionamento construcionista, visto que, nessa abordagem teórica, não somente a realidade em estudo é modificada, mas também, quem a estuda.

Como sugestão de trabalhos futuros, seria possível abordar qualitativamente outras realidades, a fim de se observar se esses resultados se configuram em outros contextos particulares. Ainda, seria possível aprofundar qualitativamente em alguns pontos específicos na realidade aqui estudada. Seria possível analisar se no processo de orientação acadêmica tem ocorrido formas ainda não desveladas de violência (como o assédio moral e sexual, por exemplos); como a hierarquia inerente ao processo tem impactado nos relacionamentos e comportamentos dos atores; como os mecanismos de poder (sobretudo o poder decisório) são concebidos pelos atores.

REFERÊNCIAS

- ÅKERLIND, G.; McALPINE, L. Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 9, p. 1686-1698, 2017. DOI:10.1080/03075079.2015.1118031
- ALI, P. A.; WATSON, R.; DHINGRA, K. Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, p. 227-241, 2016.
- ALMEIDA, J. P.; CALAZANS, D. R. Contribuições da pesquisa no estágio supervisionado na formação do professor de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p. 361-380, 2016.
- ANDREWS, T. What is social constructionism. **The Grounded Theory Review**, v. 11, n. 1, p. 39-46, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BASTALICH, W. Content and context in knowledge production: acritical review of doctoral supervision literature. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 7, p. 1145-1157, 2017. DOI:10.1080/03075079.2015.1079702
- BASTOS, A. V. B.; *et al.* Réplica 1 - Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. E. **Qualitative research with text, image and sound: a practical manual**. Vozes, Petrópolis, Brazil, 2017.
- BÉGIN, C.; GÉRARD, L. The role of supervisors in light of the experience of doctoral students. **Policy Futures in Education**, v. 11, n. 3, p. 267-276, 2013. DOI: 10.2304/pfie.2013.11.3.267
- BENMORE, A. Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 7, p. 1251-1264, 2016. DOI: 10.1080/03075079.2014.967203
- BERG, N.; KIM, J. A good advisor. **Bulletin of Economic Research**, v. 71, n. 3, p. 558-572, 2019. DOI: 10.1111/boer.12180
- BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 239 p.
- BESSA, M. J. C.; MONTEIRO, R. R. M.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Formação pedagógica de professores nos cursos *stricto sensu* em administração no Brasil. **Revista Espacios**, v. 41, n. 46, p. 326-337, 2020. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n46p27
- BITZER, E. M.; ALBERTYN, R. M. Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. **SAJHE**, v. 25, n. 5, p. 25-38, 2011.

BOEHE, D. M. Supervisory styles: a contingency framework. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 3, p. 399-414, 2016. DOI: 10.1080/03075079.2014.927853

BØGELUND, P. How supervisors perceive PhD supervision – and how they practice it. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 10, p. 39-55, 2015.

BOTOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Réplica 2 - produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de pós-graduação na capacitação de cientistas para o país? **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1161-1167, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://bit.ly/3aqAU6v>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BREUNINGER, S.; PULL, K.; PFERDMENGES, B. Like father(s), like son(s): does the relation between advisor and student productivity persist on group level? **German Journal of Human Resource Management**, v. 26, n. 4, p. 331-345, 2012. DOI 10.1688/1862--0000_ZfP_2012_04_Breuninger

BURR, V. Social constructionism. In: LIAMPUTTONG, P. (Ed.). **Handbook of research methods in Health Social Sciences**. Suíça: Springer Singapore, 2019, p. 117-132.

BURR, V.; DICK, P. Social Constructionism. In: GOUGH, B. (Ed.). **The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology**, Reino Unido: Palgrave Macmillan UK, 2017. p. 59-80. DOI: 10.1057/978-1-137-51018-1_4

CAMARGO-BORGES, C.; RASERA, E. F. Social Constructionism in the context of organization development: dialogue, imagination, and co-creation as resources of change. **SAGE Open**, p. 1-7, 2013. DOI: 10.1177/2158244013487540

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Expansão da pós-graduação no Brasil é destaque para coordenadores de área**. Disponível em: <<https://bit.ly/33SC1cu>>. Acesso em: 28 maio 2020.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CHAMBERLAIN, S. **Ten types of PhD supervisor relationships** – which is yours? Global Education Network. Disponível em: <<https://bit.ly/2TIXi4x>>. Acesso em: 27 maio 2020.

CISHE, N.; MANTLANA, D.; NYEMBEZI, N. Teaching practices from a theoretical perspective. **International Journal of Education Sciences**, v. 9, n. 2, p. 163-171, 2015. DOI: 10.1080/09751122.2015.11890306

COLARES, A. F. V.; SODRÉ, R. J. M. *Lattes* que Eu tô Passando: Reflexões sobre Produtivismo Acadêmico e Relações de Poder entre Orientador e Orientando. ENCONTRO

NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. **Anais...** V EnEPQ – ANPAD. Salvador/BA, 2015.

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

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931

DAVIS, D. Students' perceptions of supervisory qualities: What do students want? What do they believe they receive? **International Journal of Doctoral Studies**, v. 14, p. 431-464, 2019. DOI: 10.28945/4361

DIAS; S. M. R.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y. T. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 697-721, 2011. DOI: 10.13058/raep.2011.v12n4.156

DONOVAN, J. You're my anchor and my sail: a metaphor for a successful supervisor/supervisee relationship. In: MACHIN, T. M.; CLARÀ, M.; DANAHER, P. A. (ed.). **Traversing the Doctorate**. Reflection and strategies from students, supervisors and administrators. Suíça: Palgrave Macmillan, 2019, p. 287-301. DOI: 10.1007/978-3-030-23731-8_16

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; GOUVEA, D. M. R. O efeito da publicação científica do orientador na publicação dos seus orientados. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 4, p. 458-480, 2017. DOI: 10.1590/1982-7849rac2017160118

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F. SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando. O conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009. DOI: 10.1590/S0102-86502009000300001

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista De Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 193-197. DOI: 10.1590/S1415-65552006000400010

GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009. DOI: 10.5007/1807-1384.2009v6n1p299

GERGEN, K. J. The self as social construction. **Psychological Studies**, v. 56, n. 1, p. 108-116, 2011. DOI 10.1007/s12646-011-0066-1

GERGEN, K. Social constructionism. In: TEO, T. (ed). **Encyclopedia of critical psychology**. SPRINGER, 2014. p. 1772-1776.

GOLDMAN, Z. W.; GOODBOY, A. K. Explaining doctoral students' relational maintenance with their advisor: a psychosocial development perspective. **Communication Education**, p. 1-20, 2016. DOI: 10.1080/03634523.2016.1202996

GONZÁLEZ-OCAMPO, G.; BADIA, M. C. Research on doctoral supervision: what we have learnt in the last 10 years. In: MACHIN, T. M.; CLARÀ, M.; DANAHER, P. A. (ed.). **Traversing the Doctorate**. Reflection and strategies from students, supervisors and administrators. Suíça: Palgrave Macmillan, 2019, p. 117-142. DOI: 10.1007/978-3-030-23731-8_7

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

GUERIN, C.; KERR, H.; GREEN, I. Supervision pedagogies: narratives from the field. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 1, p. 107-118, 2015. DOI: 10.1080/13562517.2014.957271

HELPER, F.; DREW, S. Student's perception of doctoral supervision: a study an engineering program in Australia. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 14, p. 499-524, 2019. DOI: 10.28945/4368

HENRIQUES, F. G. Evolução histórica, expansão e financiamento da educação superior no Brasil: das primeiras faculdades à expansão do início do século XXI. **Comunicologia**, v.11, n. 2, p. 124-145, 2018.

HUDSON, P. Forming the mentor-mentee relationship. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 24, n. 1, p. 30-43, 2016 DOI: 10.1080/13611267.2016.1163637

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/7klAt>>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

JAEGER, A. J.; SANDMANN, L. R.; KIM, J. Advising Graduate Students Doing Community-Engaged Dissertation Research: The Advisor-Advisee Relationship. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, v. 15, n. 4, p. 5-25, 2011.

JOAQUIM, N. F.; *et al* Estágio Docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, 2011.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 617-652, 2013.

KHENE, C. P. Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 9, p. 73-83, 2014.

KILEY, M. Developments in research supervisor training: causes and responses. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 5, p. 585-599, 2011. DOI: 10.1080/03075079.2011.594595

KILEY, M. Doctoral supervisory quality from the perspective of senior academic managers. **Australian Universities Review**, v. 61, n. 1, p. 12-21, 2019.

- KILEY, M.; HALLIDAY, D. P. Candidate and supervisor experiences of doctoral study in a structured, interdisciplinary training environment. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 56, n. 5, p. 663-674, 2019. DOI: 10.1080/14703297.2019.1570306
- LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 46, n. spe., p. 99-109, 2006. DOI: 10.1590/S0034-75902006000500008
- LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. Z. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016. DOI: 10.1590/S1414-40772016000300003
- MAGNIN, L. S. L. T.; *et al.* Produtivismo na pós-graduação em administração: posicionamentos dos pesquisadores brasileiros, estratégias de produção e desafios enfrentados. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, v. 26, n. 2, p. 265-299, 2020.
- MAINHARD, T.; *et al.* A model for supervisor-doctoral student relationship. **High Education**, v. 58, p. 359-373, 2009. DOI: 10.1007/s10734-009-9199-8
- MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206003
- MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, p. 1-19, 2017. DOI: 10.221713/2358-2332.2016.v14.1375
- McCALLIN, A.; NAYAR, S. Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 63-74, 2012. DOI: 10.1080/13562517.2011.590979
- MENG, Y.; TAN, J.; LI, J. Abusive supervision by academic supervisors and postgraduate research students' creativity: the mediating role of leader-member exchange and intrinsic motivation. **International Journal of Leadership in Education**, v. 20 n. 5, p. 605-617, 2017. DOI: 10.1080/13603124.2017.1304576
- NASSOUR, I.; *et al.* Successful mentor-mentee relationship. **Journal of Surgical Research**, v. 30, p. 1-3, 2019. DOI: /10.1016/j.jss.2019.09.066
- ORELLANA, M. L.; *et al.* Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, p. 87-103, 2016.
- PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 77-81, 2001.
- PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **E&G - Revista Economia e Gestão**, v. 4, n. 34, p. 4-29, 2014. DOI: 10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4

PEREIRA, J. R. *et al.* Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores. **Teoria e Prática em Administração**, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.

PERRENOUD, P. *et al.* Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2018. E-book.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 156-187.

RIBAU, I. Doctoral education, pedagogy and supervision in science education PhD. WORLD CONGRESS ON EDUCATION. **Anais...** WCE-2018. Dublin, 2018. p. 97-102.

SCHLOSSER, L. Z.; *et al* Advisor-Advisee Relationships in Graduate Training Programs. **Journal of Career Development**, v. 38, n. 1, p. 3-18, 2011. DOI: 10.1177/0894845309358887

SHEN, W.; GAO Y.; ZHAO, S. Single-advisor system or joint advisor system: the preference and satisfaction of PhD students for different supervision models. **Chinese Education & Society**, v. 1, n. 3, p. 222-231, 2018. DOI:10.1080/10611932.2018.1454140

SILVA JÚNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D.; ARAÚJO, J. B. Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del professor universitario em Brasil: convergencia y hegemonia. **Revista de la Educación Superior**, v. 44, n. 173, p. 157-179, 2015.

SILVEIRA, V. N. S. Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, 2008. DOI: 10.1590/S1415-6552008000400010.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-21.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos de interpretação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 50-78.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-20.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMAS, E.; MAGILVY, J. K. Qualitative rigor or research validity in qualitative research. **Journal for specialists in pediatric nursing**, v. 16, n. 2, p. 151–155, 2011. DOI: 10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x.

VALENTINO; A. L.; LeBLANC, L. A. SELLERS, T. P. The benefits of group supervision and a recommended structure for implementation. **Behavior Analysis in Practice**, v. 9, n. 4, p. 320-328, 2016. DOI: 10.1007/s40617-016-0138-8

WANG, B. The social and historical construction of social constructionism: Prof. K J Gergen in dialogue. **Culture & Psychology**, v. 22, n. 4, p. 565-573, 2016. DOI: 10.1177/1354067X16663007

WICHMANN-HANSEN, G.; GODSKESEN, M.; KILEY, M. Successful development programs for experienced doctoral supervisors – What does it take? **International Journal for Academic Development**, p. 1-13, 2019. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1663352

WOOLDERINK, M.; *et al.* The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 10, p. 217-235.

YOUNG-JONES, A. D.; *et al.* Academic advising: does it really impact student success? **Quality Assurance in Education**, v. 21, n. 1, p. 7-19, 2013. DOI: 10.1108/09684881311293034

ZEEGERS, M.; BARRON, D. Pedagogical concerns in doctoral supervision: a challenge for pedagogy. **Quality Assurance in Education**, v. 20, n. 1, p. 20-30, 2012. DOI 10.1108/09684881211198211

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ORIENTADORES

1. Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e finalidade dos dados;
2. Explicar que, à critério do entrevistado, qualquer pergunta poderá não ser respondida;
3. Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitar ao entrevistado para ler e assinar, caso concorde.
4. Perguntar se entrevistado autoriza a gravação e o uso de sua entrevista na dissertação e demais publicações dela decorrentes. Se confirmado o consentimento, iniciar a gravação e perguntar novamente acerca da autorização da gravação e uso dos dados.

SEÇÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Data	
Hora inicial	
Hora final	
Local	
Duração	
Entrevistador	
Entrevistado	
Idade do entrevistado	
Tempo em que leciona no ensino superior	
Tempo em que leciona na UFLA	
Tempo em que faz parte do corpo docente do PPGA	
Tempo em que atua como orientador	

SEÇÃO 2 – BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA ENQUANTO ESTUDANTE

- i) Conte-me um pouco sobre sua trajetória enquanto estudante de pós-graduação.
- ii) Como você descreveria seu relacionamento com seu orientador?

SEÇÃO 3 – OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO

- i) Como você descreveria os objetivos da orientação no PPGA?

SEÇÃO 4 – QUADROS DE REFERÊNCIA QUE GUIAM A ORIENTAÇÃO

- i) Me conte em que você se baseia para conduzir a orientação.
- ii) Como essas referências se aproximam dos objetivos da orientação no PPGA?
- iii) Que características você considera essenciais para um orientador?
- iv) Como você tem capacitado seus orientandos para terem essas mesmas características?
- v) Me conte sobre seus relacionamentos com seus orientados.
- vi) Como você lida com as peculiaridades de cada orientado?
- vii) Como você avalia as dificuldades dos seus orientados?
- viii) No que diz respeito ao trabalho final, como você negocia os elementos do trabalho (tema, teoria, metodologia, etc.) com seus orientados?

SEÇÃO 5 – ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- i) Como a orientação pode contribuir para a formação dos futuros professores de Administração?
- ii) Como você tem contribuído para formação didático-pedagógica de seus orientados?
- iii) Como você avalia se essa formação se adere aos objetivos da orientação no PPGA?

SEÇÃO 6 – COMENTÁRIOS FINAIS

- i) Você daria alguma sugestão em relação à prática de orientação (no sentido de ajudar a melhorar a relação orientador-orientando)?
- ii) Você gostaria de fazer algum comentário adicional?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EGRESSOS

1. Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e finalidade dos dados;
2. Explicar que, à critério do entrevistado, qualquer pergunta poderá não ser respondida;
3. Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitar ao entrevistado para ler e assinar, caso concorde.
4. Iniciar a gravação e perguntar se entrevistado autoriza a gravação e o uso de sua entrevista na dissertação e demais publicações dela decorrentes.

SEÇÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Data	
Hora inicial	
Hora final	
Local	
Duração	
Entrevistador	
Entrevistado	
Idade do entrevistado	
Ano de ingresso no PPGA	
Ano de conclusão	
Instituição de vínculo	
Participações em orientações ou coorientações	

SEÇÃO 1 – TRAJETÓRIA NO DOUTORADO

- i) Me conte sobre sua trajetória no PPGA.

SEÇÃO 2 – OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO

- i) Como você descreveria os objetivos da orientação no PPGA?
- ii) Como você contribuiu para tais objetivos?

SEÇÃO 3 – CONTATO E CONDUÇÃO DA ORIENTAÇÃO

- i) Como você descreveria seu primeiro contato com seu orientador?
 - a. Como você descreveria seu acolhimento?
- ii) Antes do ingresso, você já conhecia ou tinha noção de quem poderia ser seu orientador?
- iii) Como a orientação te introduziu aos grupos de pesquisa?
- iv) Como a frequência de contato com a orientação se adequou à execução de seu trabalho final?
 - a. No que diz respeito aos *feedbacks* aos seus trabalhos, como eles contribuíram para a melhoria dos seus trabalhos?
- v) Quando **NÃO** havia disponibilidade de as partes de encontrarem, como ocorria a orientação? Existiu uso de que meios (físicos ou virtuais)?

- vi) Como foram as etapas do processo de orientação durante os semestres?

SEÇÃO 4 – QUADROS DE REFERÊNCIA QUE GUIAM A ORIENTAÇÃO

- i) Que características do seu orientador, contribuíram para sua formação?
- ii) Que práticas seu orientador realizava, que te fazem considerar isso?
- iii) Como seu orientador o capacitou para ter essas características?
- iv) Essas características foram suficientes para você assumir atividades de um professor de Administração?
- v) Você considera seu orientador uma referência no que diz respeito à orientação?
 - a. Por que?
- vi) No que diz respeito ao trabalho final, como seu orientador negociou os elementos do trabalho (tema, teoria, metodologia, etc.)?

SEÇÃO 5 – ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- i) Como a orientação contribuiu para a sua formação didático-pedagógica dos futuros professores de administração?
- ii) Como a orientação te apresentou e te introduziu à docência do ensino superior?
- iii) Em que você se referencia para desenvolver suas práticas de ensino e orientação?
- iv) Como você avalia quais práticas dos seus professores e de seu orientador podem ou não ser incorporadas à sua prática de ensino e de orientação?

SEÇÃO 6 – COMENTÁRIOS FINAIS

- i) Você daria alguma sugestão em relação à prática de orientação (no sentido de ajudar a melhorar a relação orientador-orientando)?
- ii) Você gostaria de fazer algum comentário adicional?