

**ABORDAGENS, MODELOS, PAPEIS E ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA
PÓS-GRADUAÇÃO**

MARCELO OLIVEIRA JÚNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

CLÉRIA DONIZETE DA SILVA LOURENÇO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

RAFAEL RODOLFO SARTORELLI SADOCCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

ABORDAGENS, MODELOS, PAPEIS E ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

BACKGROUND

A expansão da educação superior brasileira, tem se tornado cada vez mais expressiva nas últimas décadas, de sorte que Henriques (2018), aponta que em meados da década de 1960, 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. Com efeito, em meados de 2010, esse número ultrapassou cinco milhões e quatrocentos mil estudantes. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) reforçam as constatações do autor supracitado, ao demonstrarem que em 2018, última sinopse estatística da educação superior disponível na data de elaboração do presente projeto, contava com quase oito milhões e meio de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais e à distância em todo o Brasil (INEP, 2018).

De forma a acompanhar esse movimento no número de estudantes de graduação, há uma expansão dos cursos de pós-graduação (CAPES, 2017) acompanhado pelo massivo aumento no quantitativo de estudantes matriculados em cursos de pós-graduação, em especial, os *stricto sensu*, que são responsáveis por formarem os professores da educação superior. A Lei 9.394, de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 66, e 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 em nível de formação didático-pedagógicas aos quais os professores devem ser submetidos, o que gera a possibilidade de uma formação equívoca (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

No cenário da formação em nível de mestrado e doutorado, observamos que existe uma profunda inclinação à formação de pesquisadores, o que coloca a formação de professores alheia ao processo formativo. Essa realidade parece se intensificar, quando observamos o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) – que se encontra em execução entre os anos de 2011 e 2020 –, em que fica claro a preocupação com a pesquisa, que privilegia a articulação entre universidades, empresas e governo (BRASIL, 2010) como um dos principais fundamentos norteadores das políticas educacionais para a pós-graduação.

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 de seu trabalho final (teses e dissertações) (FISCHER, 2006). Com isso, tais programas apresentam em sua estrutura, disciplinas que contemplam métodos e técnicas de pesquisa científica, negligenciando, no entanto, a formação de professores (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).

Essa realidade, em que existe a negligência da formação para o ensino, no processo de formação de futuros professores de Administração, poderia ser alterada, uma vez que certas práticas pedagógicas – como o estágio de docência (JOAQUIM et al., 2011) e o processo de orientação (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014), por exemplo – durante o processo formativo, têm

o potencial de auxiliar na formação dos futuros docentes. Assim, neste ensaio, argumentamos que o processo de orientação acadêmica é a base da reprodução dos cursos de pós-graduação, e, embora seja a mais complexa e delicada relação a ser administrada (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), tem um grande potencial de desenvolvimento mútuo no processo de formação de atuais e futuros professores de Administração (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

Conforme a narrativa de Donovan (2019), a formação em nível de pós-graduação é permeada por significados e sentidos diversos, oriundos dos atores envolvidos no processo. Aqui, como explicam Gonzales-Ocampo e Badia (2019), três atores primordiais devem ser considerados, o estudante, o orientador e a Instituição de Educação Superior (IES). Tais atores atribuem sentidos (numa esfera individual) e significados (numa esfera compartilhada ou social), que não são necessariamente congruentes. Assim, existem certas formas particulares de entendimento da realidade (BURR, 2019) concernentes à orientação acadêmica. Diante disso, este trabalho argumenta que a realidade da pós-graduação em Administração é socialmente construída.

Isso ocorre porque a pós-graduação é permeada por significados “cristalizados” que se tornam quadros de referência 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. Por exemplo, os indivíduos ao se inserirem no contexto da pós-graduação, assumem papéis (BOEHE, 2016), pelos quais, diferentes responsabilidades e funções são desempenhadas, concernentes a esses papéis. De maneira análoga, existem modelos de orientação sugeridos pela literatura científica e pelas IES (BLITZER; ALBERTYN, 2011; GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014) que direcionam as ações desses atores. No entanto, mesmo que esses modelos sugiram práticas assumidas como legítimas, elas podem ser atravessadas pelas experiências dos atores (GUERIN; KERR; GREEN, 2015), o que configura certos estilos particulares de orientação, que não necessariamente são convergentes às orientações da IES.

Diante desses aspectos, o questionamento que norteia este trabalho foi definido nos seguintes termos: “que elementos (objetivos e subjetivos) permeiam o processo de orientação acadêmica na pós-graduação?”. Partindo desse questionamento, o objetivo geral deste ensaio é apresentar alguns modelos, papéis e estilos de orientação que compõem o processo de orientação na pós-graduação. Para tal fim, durante a apresentação desses elementos, no decorrer do texto, nos ancoramos (de maneira pontual) em alguns conceitos do construcionismo social, para defender nossos argumentos.

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

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) 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, no presente estudo, adotamos o termo orientador, para designar o papel desempenhado pelo professor; orientado (ou orientando) 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).

Abordagens e modelos de orientação

O construcionismo social sugere que a realidade da vida cotidiana é permeada por quadros de referência que direcionam o pensamento e a conduta dos indivíduos (GERGEN, 2014). Por semelhante modo, no cotidiano da pós-graduação, algumas abordagens ou modelos de orientação podem ser adotados para a consecução do processo. Blitzer e Albertyn (2011) explicam que os termos “abordagem” e “modelo” são tratados pela literatura científica como análogos, no que diz respeito ao processo de orientação. 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. Adicionalmente, a literatura científica apresenta modelos baseados em dados empíricos (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014), de modo que esses modelos, podem ser utilizados como forma de balizar as práticas de orientação dos professores.

Blitzer 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, contribui para a autonomia do estudante, bem como lhe fornece outras fontes de consulta. Blitzer 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).

Valetino, LeBlanc e Sellers (2016) defendem que a orientação em grupo proporciona diversos benefícios associados a 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 o modelo de orientação adotado corresponder ao modelo esperado 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 Blitzer e Albertyn (2011). Essa, 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 equipes de orientação, baseadas 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 (BLITZER; ALBERTYN, 2011, p. 31).

Costa, Souza e Silva (2014), ao sugerirem um modelo para o processo de orientação na realidade da pós-graduação brasileira, acabam por propor um referencial de prática de orientação que considera seis dimensões relativas à relação orientador-orientado: **A dimensão intelectual**, diz respeito à área de especialização que o orientador segue, e, conseqüentemente, sugere aos seus orientados, por exemplo, ao introduzi-los às disciplinas obrigatórias e eletivas correlatas ao seu trabalho. Aqui, o principal é a aproximação do estudante aos conhecimentos epistemológicos da área do curso em que se tem dedicado. **A dimensão contextual** se relaciona ao ambiente institucional, não apenas no sentido de estrutura física, mas no sentido de ambiente de aprendizado, que pode contribuir ou dificultar a formação de mestres e doutores. Essa dimensão abarca o contexto situacional, que diz respeito aos aspectos situacionais concernentes à pós-graduação e à universidade, e, o contexto cultural, que numa esfera mais ampla, se relaciona às práticas da área de conhecimento, inclusive num ambiente externo à universidade.

A dimensão social abarca a rede de relacionamentos que mestrandos e doutorandos criam no cotidiano do processo formativo. Essa dimensão está relacionada às interações que os indivíduos têm, e que influenciam a forma como percorrem a trajetória acadêmica na pós-graduação, de modo que, a depender do nível (doutorado ou mestrado), os indivíduos podem experimentar de maneira mais ou menos impactante esses relacionamentos. **A dimensão emocional** concerne às emoções, como raiva, medo ou angústia, que o estudante sente a se deparar com as experiências do processo formativo, com o qual ainda não tem familiaridade. As exigências da pós-graduação, como aptidão em língua inglesa, por exemplo, podem provocar conflitos psicológicos que podem igualmente prejudicar o estudante, requerendo que o orientador delimitasse as cargas aos quais o orientando pode suportar (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014)

A dimensão moral, por conseguinte, diz respeito à conduta das partes, mas em especial, do orientador, que deve buscar criar um referencial de moralidade para o orientando, afastando-se de práticas antiéticas, em diferentes situações do cotidiano acadêmico. Essa dimensão tem uma atenção especial, porque relata não só a necessidade de o orientador introduzir o estudante à postura ética na condução de uma pesquisa, mas sobretudo, a ética das relações entre pares e outros atores sociais. Finalmente, **a dimensão política**, recobra a atenção para os conflitos de interesses existentes na pós-graduação. Assim, ao orientador, que é uma referência de conduta para o estudante, deve buscar construir com seus orientandos, uma relação de confiança e respeito mútuos. “De um modo geral, a condição de orientador não deve ser usada para institucionalizar uma relação de dominação, em que o orientando passa a ser submisso e se torna refém das cobranças do orientador que não estejam envolvidas diretamente no processo de formação” (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 838).

Essas características propostas por esses autores são importantes, visto que o construcionismo social nasceu como decorrência de movimentos sociais mais amplos (crítica ideológica, teoria linguística e literária e constituição social da ciência), o que lhe confere criticidade emancipatória. Essa característica é observada em Khene (2014), que argumenta que o processo de adequação do pós-graduando ao campo acadêmico pode ocorrer de maneira conflituosa. A autora sul-africana alega que o discurso que rege o campo acadêmico, permeado por linguagens, cultura e práticas próprias, pode amedrontar o estudante, implicando em uma formação ineficaz. Para que isso não ocorra, em seu modelo de orientação, a autora explica que o processo deve ocorrer como uma jornada conjunta, em que a interação das partes permite o crescimento mútuo, e, que o orientador assume vários papéis, como especialista, treinador, facilitador, mentor, dentre outros.

Berg e Kim (2019) explicam que muitos orientadores, mesmo aqueles dotados de habilidades pedagógicas e de comunicação, frequentemente apresentam dificuldades no ensino. É possível que isso ocorra porque os estudantes optam por ignorar orientadores que ocultam suas intenções e motivações. Assim, esses autores propuseram um modelo para o relacionamento entre orientador e estudante, em que as partes são jogadores que interagem entre si. Berg e Kim (2019) adicionaram ao seu modelo a ideia de que a comunicação entre o orientador e o orientado é parcial no que tange às intenções. Em outras palavras, o destinatário da mensagem “não conhece a preferência do remetente, enquanto a preferência do remetente é conhecida pelo destinatário [...]” (p. 561). Isso implica que o “bom orientador”, atinge seu objetivo quando escolhe fazer sacrifícios que sinalizam a importância do estudante. Consequentemente, à medida em que o orientador fornece informações valiosas para o estudante, o primeiro, passa a ter cada vez mais utilidade para o segundo, que por sua vez, busca assegurar um equilíbrio na comunicação entre as partes, resultando em ganhos para ambos. Nesse sentido, os autores defendem que os recorrentes problemas de comunicação num relacionamento de orientação, sejam enfrentados por meio da sinalização, pela qual, o orientador alerta o estudante acerca de seus objetivos, de forma que ambos possam observar se há alinhamento em seus objetivos.

A importância da comunicação no processo de orientação foi atestada por Goldman e Goodboy (2016). Esses autores alegam que durante o processo de doutoramento, os estudantes têm interações que se desenrolam em estágios de maturação que moldam e confirmam sua identidade, processo chamado de desenvolvimento psicossocial. Para esses autores, interações sociais maduras, o estabelecimento da identidade, o desenvolvimento dos objetivos e a integridade dos estudantes de pós-graduação, se relacionam positivamente com os comportamentos relacionais para com seus orientadores. Nesse sentido, os estudantes psicossocialmente maduros buscam manter um relacionamento constante com seus orientadores, tendendo a expressar sua gratidão pelo bom relacionamento; esforçam-se para atender as exigências nos prazos; trabalham para manter uma imagem positiva de seu orientador junto a outras pessoas; dedicam-se para serem educados e respeitosos; alegram-se nos eventos sociais que contam com a participação do orientador; e, consultam seus orientadores sobre possibilidades futuras na carreira.

O modelo de Hudson (2016), por sua vez, sugere que a orientação é um processo bidirecional, tendo no seu centro, o respeito e confiança mútuos. O compartilhamento de informações e recursos, o cuidado mútuo e a resolução colaborativa de problemas envolvem a dimensão anterior, e dão suporte para uma comunicação aberta e honesta, que compreende conversas significativas que partem de ambas as partes, e que permite que cada indivíduo se apresente ou questione aspectos que considera importantes saber a respeito do outro. Numa perspectiva mais ampla, as partes agem com entusiasmo para tentarem atender às expectativas mútuas, que vão sendo construídas desde as primeiras interações. Esse autor explica que os orientadores constroem um relacionamento suportado pela comunicação bidirecional, pela qual,

mesmo suas vulnerabilidades pedagógicas são desafiadas, com vistas à sua melhoria. O compartilhamento de informações, no entanto, pode ser emocionalmente desgastante, visto que elementos pessoais de ambos os indivíduos podem ser incluídos nas conversas. Aqui, o profissionalismo foi apontado como a garantia para que o “relacionamento permaneça em seu campo designado e como um fator contribuinte para o cumprimento das metas de ensino” (p. 40).

Independentemente do modelo adotado, uma característica importante é ressaltada aqui. Essa realidade fornece um sistema de linguagem particular, característico aos atores, e que lhes permitem criar, incorporar e acessar conhecimentos de um “acervo de conhecimentos” a eles disponível. 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, 2011). 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). Assim, embora tenhamos uma percepção do que seja a pós-graduação, essa percepção é caracterizada por um sistema de classificação criado por meio da linguagem, e não necessariamente pela nossa percepção natural.

Conforme argumentam Grant, Hackney e Edgar (2014), os modelos de orientação podem decorrer de normas institucionais mais amplas, que regulamentam a conduta dos atores envolvidos, mas também, o modelo adotado pelo orientador pode ser formado com base em suas próprias experiências, de forma que diversos elementos subjetivos podem influenciar a orientação. Essas características pessoais que implicam na forma como o orientador conduz a orientação, podem ser expressas na conduta desse ator ao desempenhar as ações relacionadas a esse papel. Alguns papéis e funções concernentes à orientação foram identificadas na literatura e apresentadas na subseção que se segue.

Papeis esperados na orientação acadêmica

A perspectiva sociológica do construcionismo social (não nos atemos a discuti-la em profundidade, não porque não seja importante, mas porque não é necessário a este estudo) sugere que os indivíduos acessam posições sociais, ao desempenharem papéis (BERGER; LUCKMAN, 2014). Esses papéis são legitimados socialmente, visto que dos atores, ao assumi-los, são requeridas certas formas de conduta esperadas, concernentes a esses papéis. No processo de orientação acadêmica, pode haver divergências de expectativas entre orientador e orientado, de modo que tais divergências podem influenciar a orientação, uma vez que por trás desses papéis, existe uma complexidade de responsabilidades paralelas (como a formação docente, por exemplo) à consecução do trabalho científico (McCALLIN; NAYAR, 2012).

Essas divergências de expectativas estão relacionadas aos papéis que o professor (enquanto orientador) e o estudante (enquanto orientado) desempenham. Blitzer 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). Os 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”.

Benmore (2016) aponta que certos papéis se aderem melhor aos estágios do processo de doutoramento 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.

“Um dos maiores desafios envolvendo o processo de orientação para a pós-graduação brasileira 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, eles 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.

Jeager, Sandman e Kim (2011), por exemplo, ao estudarem as relações de orientadores e orientados que desenvolveram pesquisas sobre o campo acadêmico, observaram algumas características: 1) conhecimento e experiência são importantes aos orientadores que desejam contribuir com pesquisas relevantes; 2) as partes são co-aprendentes, visto que à medida em que os orientados se envolvem com suas pesquisas, eles passam a trabalhar “com” os orientadores, e não “para” eles. “‘Com’ ao invés de ‘para’ implica que o aluno orientado, professores orientadores e até membros da comunidade atuam como co-educadores, co-aprendizes e co-geradores de conhecimento” (p. 16); 3) o relacionamento pode se tornar sinérgico, em virtude dos objetivos que vão se alinhando à medida em que o processo é executado; 4) os orientadores frequentemente agem como intérpretes e intervenientes; e, 5) pesquisas dessa natureza costumam carecer de apoio estrutural, visto que estudos sobre o campo acadêmico, frequentemente, não recebem incentivos financeiros e institucionais. Essas características conduzem ao entendimento de que os orientadores podem assumir papéis de patrocinadores, advogados, mediadores e intérpretes na orientação. Isso significa que eles podem exercer tarefas em defesa do trabalho do estudante, indo além da mera instrução do percurso a ser seguido

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. O autor ainda aponta que para a educação em nível de pós-graduação, como um todo, os orientadores deveriam liderar a pesquisa de doutorado, conciliando-a com sua própria pesquisa, mas, permitindo a autonomia do estudante. Isso porque, um papel mais “controlador” por parte do orientador, cria condições de trabalho que afetam negativamente o desenvolvimento profissional do estudante.

Woolderink et al. (2015) apontam que a relação orientador e orientado é estipulada hierarquicamente, e, portanto, é por natureza, uma relação de dependência. Isso porque, as atividades (tais como as disciplinas a serem cursadas) e decisões (por exemplo, se um trabalho já está pronto para publicação) passam pela aprovação, ou pelo menos, consentimento do orientador. Adicionalmente, como os orientadores também podem ter dúvidas sobre o processo de orientação, mesmo que já tenham ampla experiência em tal atividade, lhes são necessários o desenvolvimento de empatia, habilidades comunicativas e de treinamento. Assim, esses autores explicam que, tanto para orientadores, quanto orientados, a orientação de boa qualidade é aquela em que o orientado se sente motivado, a fim de dar continuidade ao projeto, e que o auxilia a melhorar sua autoconfiança e a se desenvolver profissionalmente. A motivação dos orientados

depende de o orientador ser “empático, aberto, um bom ouvinte e receptivo” (p. 230). Analogamente, os orientadores consideram essas características importantes para si, e acrescentam que também devem ser capazes de disponibilizar tempo e fornecer apoio emocional para que a orientação ocorra de maneira coerente. Por outro lado, os orientadores consideram que os orientados devem ser capazes de conduzir a pesquisa de maneira autônoma e devem ser abertos para receber os *feedbacks*, mesmo que sejam negativos.

Ali, Watson e Dhingra (2016), assinalam que três funções principais 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, progredirem 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 estudo adquira as habilidades de pesquisa apropriadas, o 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.

Kiley (2019), sublinha 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 de gerenciais, finalmente, dizem respeito aos acordos, reuniões, conhecimentos sobre políticas e procedimentos institucionais que são formalizados pelo orientador.

Essa autora (KILEY, 2019) ainda observou que os orientadores não profissionais apresentam deficiências organizacionais, pessoais, são pouco qualificados e têm dificuldades em sua pesquisa. No que tange a dimensão organizacional, cinco elementos foram observados: 1) indisponibilidade de tempo aos orientados; 2) falta de resposta às necessidades do estudante e às tarefas administrativas necessárias ao andamento do projeto; 3) falta de *feedback* oportuno e útil sobre o trabalho do estudante; 4) o abandono de orientados com quem os orientadores estão tendo dificuldades; 5) mudanças bruscas de ideias, que não permitem a constância na continuidade do projeto.

No que diz respeito à dimensão pessoal, os orientadores não profissionais são descritos como “maliciosos” no sentido de que comentam aspectos pessoais de outros indivíduos (como colegas e outros orientados) nas reuniões com os seus orientados. Esses, orientadores, são chamados por Kiley (2019) de “orientadores tóxicos”, no sentido de que suas práticas agravam não apenas os relacionamentos em que estão envolvidos, mas os de terceiros. Em um outro

extremo dessa dimensão, estão os orientadores “agradáveis demais”. Esses, dificultam o percurso do estudante, ao não o direcionar de maneira coerente, permitindo que esse último conduza o projeto à esmo. Aqui, a confiança em excesso, não permite ao orientador enxergar que o caminho percorrido pode não ser o mais adequado. Além disso, a necessidade em “se mostrar como bom” ao orientado, faz com que o orientador dê apenas *feedbacks* positivos, que nem sempre, condizem com a realidade do trabalho.

A terceira dimensão, diz respeito aos orientadores pouco qualificados. Esses, não necessariamente são desrespeitosos ou arrogantes, mas, não são qualificados à orientação. Em muitos casos, os orientados não sabem os objetivos da orientação e não levam à sério as responsabilidades concernentes aos papéis que desempenham. A autora alega que embora existam programas institucionais de capacitação para orientação, muitos desses programas, têm por foco a introdução dos professores às políticas institucionais, e não o desenvolvimento de habilidades para orientação. Para Kiley (2019), “embora seja importante conhecer as regras e procedimentos, o desenvolvimento de habilidades e estratégias para orientadores é fundamental” (p. 17) para uma prática de orientação de qualidade.

A última dimensão, diz respeito à pesquisa. Aqui, os orientadores não profissionais são aqueles que manipulam a pesquisa para que resulte naquilo que desejam, não permitem que o estudante lidere o trabalho e exigem que a ordem de autoria nas publicações lhes favoreça. Adicionalmente, esses orientadores apresentam comportamentos antiéticos relacionados à pesquisa, aos indivíduos envolvidos, à instituição e à entidade que financia a pesquisa. Em alguns casos, a depender da área de pesquisa do orientador, ainda podem existir problemas com apropriação indevida de propriedade intelectual.

Diante dessa multiplicidade de papéis observáveis na literatura científica – que não foi nem de perto completamente coberta e analisada –, e também, ao se assumir que as ações dos atores são atravessadas por suas experiências, alguns estilos de orientação, concernentes à personalidade dos indivíduos, que se inscreve em sua conduta, têm sido descritos na literatura. Alguns dentre os diversos estilos de orientação apresentados na literatura, são apresentados na subseção que se segue.

Estilos de orientação

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). Em outras palavras, embora existam elementos prescritivos concernentes à realidade da pós-graduação, os atores têm interpretações diferentes acerca dessa realidade, e cada interpretação é assumida como válida. Como é de se esperar, esse “relativismo ontológico” tem sido amplamente criticado. Mas, aqui, ao aceitarmos a filosofia construcionista social, isso consequentemente,

[...] significa que [...], também temos que aceitar que existem múltiplas perspectivas sobre um determinado evento, pessoa ou objeto e que aquela perspectiva atualmente aceita como correta é mais uma questão de política e poder do que de algum atributo da própria perspectiva (BURR; DICK, 2017, p. 63).

Assim, por exemplo, se uma pessoa alega ter sofrido assédio sexual, buscar-se-ia evidências (como gravações em vídeo ou testemunhas) que comprovem esse acontecimento. Contudo, é difícil estabelecer o que seria caracterizado como assédio sexual. Isso porque, a depender do contexto, caso um esposo faça um comentário sexual à sua esposa, ela pode interpretar como elogio; por outro lado, em um ambiente de trabalho, caso um homem faça o mesmo comentário a uma colega, pode ser considerado assédio. Isso significa que a

interpretação individual e o contexto influenciam no que poderia ser caracterizado como assédio sexual.

Portanto, não há medida definitiva para julgar entre perspectivas. De uma perspectiva empirista, a previsão pode ser um critério valorizado; no entanto, de outras perspectivas, um alto valor pode ser atribuído à igualdade de direitos, ética da sustentabilidade, paz mundial, beleza ou bem-estar espiritual. Em suma, o construcionismo convida um mundo pluralista (GERGEN, 2014, p. 1775).

Nesse entendimento, os sistemas de classificação e categorização do mundo real variam cultural (de um lugar para outro) e historicamente (ao longo do tempo). Por exemplo, embora hoje seja comum o ingresso de mulheres na educação superior, há cerca de 150 anos atrás, isso acontecia raramente. Assim, com o passar do tempo, certas transformações culturais ocorreram para que esse fenômeno fosse aceito socialmente (BURR; DICK, 2017)

Dessa forma, é possível discutir que os atores inscitos na realidade da pós-graduação, realizam práticas que não necessariamente são plenamente alinhadas às prescrições institucionais. Boehe (2016) explica que a orientação acadêmica é permeada por problemas que não necessariamente possuem uma solução óbvia. Por exemplo, a 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).

Orellana et al. (2016) conceituam os papéis desempenhados pelo orientador, como um conjunto as funções e tarefas desenvolvidas durante o processo de orientação. Os estilos de orientação, por sua vez, dizem respeito às abordagens de **intervenção** adotadas pelo orientador, em que há uma combinação de papéis em diferentes graus de intensidade. 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” (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 de orientação, de forma que esse, 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; ademais, o orientador precisa dedicar tempo para discutir a formação do aluno, porque a sua ausência pode influenciar negativamente na capacidade do estudante de desenvolver todo seu potencial para a pesquisa.

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 organizar 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. Por outro lado, esses autores 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.

Woolderink et al. (2015) consideram que o processo de orientação deve ocorrer em um ambiente de aprendizado aberto e seguro, para que ambas as partes possam se desenvolver mutuamente, apoiando uma à outra. Os autores argumentam que paralelo ao processo de orientação, ocorre uma relação de poder, em que os estudantes, por apresentarem dependência do julgamento dos orientadores para a tomada de decisões, podem ter sua autoestima afetada e terem inseguranças e incertezas sobre suas habilidades, implicando em prejuízos para si profissional e pessoalmente. Mesmo que os orientadores estejam cientes dessa disparidade de poder, não necessariamente eles compreendem os impactos sobre o estado de espírito e atitude de seus orientados.

Chamberlain (2016) explica que, embora a literatura venha, há algumas décadas, fornecendo suporte para a prática da orientação, ainda são incipientes os estudantes que identificam os estilos de orientação empregados no relacionamento entre orientador e orientado. Assim, essa autora sugere 10 estilos de orientação:

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, atribuindo-lhes 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 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. Os autores 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 se sentem 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, co-aprendem e desafiam as descobertas anteriores.

De maneira similar, 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.

Uma ressalva importante deve ser feita, uma vez que, conforme discutem Guerin, Kerr e Green (2015), os estilos de orientação não são fixos (entende-se aqui, que são construídos socialmente) e 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 pelos autores de assinatura da pedagogia do doutorado. Na qual, os orientadores definem um estilo de orientação característico. Tão logo, recomendam os autores, os programas de formação para orientação acadêmica, devem “oferecer estratégias inovadoras, em vez de focar nas pedagogias tradicionais de assinatura” (p. 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos apresentar os diversos modelos, papéis e estilos de orientação a partir da leitura de autores de diversas nacionalidades que trataram do processo de orientação acadêmica. Como suporte analítico, alguns conceitos socioconstrucionistas foram utilizados para frisar as características multifacetadas manifestadas nas mais profusas esferas humanas que ocorrem durante o processo.

Por meio da demonstração dessa pluralidade de interligações, acreditamos que tenha ficado claro ao leitor que o espaço acadêmico na pós-graduação é permeado por agentes, espaços, regras formais e informais, vontades, “verdades”, desejos, metas e construções que transcendem largamente o caráter formativo aceito vulgarmente, constituído apenas de laços formais que desembocam em uma dissertação ou tese. O caminho que conduz a elaboração de teses e dissertações é riquíssimo em significados e sentidos, que podem ir desde o fortalecimento de laços de amizade, materialização de projetos de vida, estruturação e maturação de um trabalho em equipe com forte impacto social, como também, pode se restringir a uma semi-exploração acadêmica, relações vazias e procedimentos protocolares meramente burocráticos.

Erguemos nas linhas supracitadas, sustentados por um amplo referencial teórico, uma arguição que instiga os principais agentes dessa realidade – orientados, orientadores e IES – a refletirem constantemente sobre o processo de formação dos futuros profissionais da academia, pontuando constantemente o lado humano, social e político, trilhando o caminho dos elementos que circundam tanto o universo pessoal dos pós-graduandos como de seus mestres. Versamos que a orientação não ocorre apenas nos encontros entre orientadores e orientados, e que o trabalho não acontece apenas quando é “digitado”, mas sim, durante todo o período em que o discente se encontra matriculado, percorrendo muitas vezes, bem antes e depois da matrícula. Ainda, podemos argumentar que as repercussões desse processo podem implicar em todas as relações de orientação que, o hoje orientado, executará quando inverter seu papel. Em outras palavras, como a orientação acadêmica é a base da reprodução da pós-graduação, práticas institucionalizadas tidas como legítimas (mesmo aquelas com implicações negativas), podem ser perpassadas pelas gerações.

Por fim, podemos concluir que a formação didático-pedagógica para ser bem executada requer um espaço de compartilhamento que abranja todos os indivíduos, contemplados em todas as suas particularidades, no dito e no não-dito. A elaboração de regras explícitas, como as concernentes aos processos de orientação, deve envolver constantemente a reflexão, tanto do orientador na forma como se relaciona com o orientado, como vice-versa, dado que ambos são agentes transformadores de si, do outro e da comunidade. A ciência desses pontos pode acarretar no aperfeiçoamento dos processos, transformando-os em experiências melhores, em trabalhos mais ricos e em um processo mais agregador. Infelizmente, este assunto ainda segue pouco estudado e, adicionalmente, aportes teóricos são incipientes (GONZALES-OCAMPO; BADIA, 2019). Assim, ao nos suportarmos nesses pontos e assumirmos que a realidade da pós-graduação é socialmente construída, a abordagem do construcionismo social (GERGEN, 2011; GERGEN, 2014) se apresenta com um arcabouço teórico-metodológico útil para se compreender melhor o processo de orientação acadêmica. Estudos empíricos futuros, poderiam utilizar essa teoria para compreender melhor os diversos sentidos e significados presentes no processo de orientação acadêmica na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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
- 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
- BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 239 p.
- BLITZER, 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.
- BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- 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.
- 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

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.

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.

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.

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

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

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

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 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2UiK0ft>>. Acesso em: 20 maio 2020.

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.

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.

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

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

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.

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.

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.