

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MARCELO OLIVEIRA JÚNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

CLÉRIA DONIZETE DA SILVA LOURENÇO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

IASMIN RIBEIRO DINIZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos o apoio do órgão de fomento CNPq que permitiu a realização desta pesquisa, oriunda de uma dissertação de mestrado.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

INTRODUÇÃO

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, talvez a característica mais marcante tem sido o processo de orientação acadêmica que se configura como um “relacionamento dinâmico e recíproco profissional e também pessoal entre o docente e o aluno” (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 170). De maneira geral, a pós-graduação tende a se beneficiar de um bom relacionamento entre orientados e orientadores, visto que o modelo de orientação acadêmica sustenta o atual formato dos programas de pós-graduação, ao permitir a produção de conhecimentos especializados (concernentes à área de atuação) e didático-pedagógicos e a manutenção de tradições de pesquisa (GOLDMAN; GOODBOY, 2016).

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 as atuais experiências dos pós-graduandos podem ser reproduzidas no futuro, ao assumirem a posição de professores orientadores.

Nesse sentido, é possível se 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 atores primordiais devem ser considerados: o estudante orientado, o professor orientador e a Instituição de Ensino Superior (IES).

Neste trabalho, considera-se que esses atores contribuem ativamente 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).

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 entendimentos que são referências para a conduta dos atores ali inscritos. Concomitantemente, esses entendimentos são produtos das interações sociais desses atores, pelas quais, os primeiros são produzidos e reproduzidos.

Partindo-se desse pressuposto, o objetivo deste trabalho foi delineado nos seguintes termos: compreender como o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração é construído. Para tal fim, este estudo qualitativo (oriundo de uma dissertação de mestrado) analisou os entendimentos de uma IES federal, situada no Sul de Minas Gerais, bem como, os de nove professores permanentes e 17 egressos do doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) dessa respectiva IES.

Este trabalho se justifica teoricamente ao se observar 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).

Ainda, 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 este estudo.

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. Finalmente, este trabalho, além da presente seção introdutória (I), possui outras quatro seções, a saber, (II) o referencial teórico, em que são apresentados sucintamente os pressupostos teóricos do construcionismo social; (III) o percurso metodológico, em que são descritos os desdobramentos metodológicos deste estudo; (IV) os resultados e análise; e, (V) as considerações finais.

CONSTRUCIONISMO SOCIAL

A presente seção traz uma breve introdução ao construcionismo social. Essa abordagem teórica 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.

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 crítica ideológica veio questionar o positivismo/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” (GERGEN, 2014, 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, 2014). 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).

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).

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme delineado acima, este trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos 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). Assim, neste trabalho, foi realizada a Análise dos Discursos (AD) de alguns dos professores permanentes, egressos do doutorado e do PPGA de uma IES situada no Sul de Minas Gerais.

Faria (2015) explica que a Análise do Discurso (AD) permite a compreensão dos entendimentos atribuídos ao objeto de estudo por parte dos atores envolvidos, por meio da palavra manifesta. Adicionalmente, a AD também se vale de materiais impressos (ou digitais) formais ou informais. O autor ainda ressalta que na AD, a linguagem não é neutra, mas, antes disso, é carregada de significados não manifestos, que compõem o discurso na construção da vida social. As palavras “são inerentemente dialógicas e, portanto, chegam até nós através dos sotaques e avaliações de outras pessoas” (ROBERTS, 2012, 2012, p. 402). Para que uma palavra signifique um evento dialógico particular, ela não poderia existir em contextos diferentes e seu significado deveria ser apropriado por um único indivíduo para expressar um significado literal.

Aqui, é importante distinguir o discurso da prática discursiva. Spink e Medrado (2013) explicam que o discurso diz respeito a regularidades linguísticas institucionalizadas em sistemas de sinais linguísticos. Sua característica é a permanência no decorrer do tempo, mesmo que o contexto socio-histórico possa o modificar. A prática discursiva, por sua vez, se insere na dinâmica social, isto é, “remete [...] aos momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentido, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 26). É por meio das práticas discursivas que os indivíduos produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais da vida cotidiana.

Com base nos conceitos de Mikhail Bakhtin, Spink e Medrado (2013, p. 26) explicam que as práticas discursivas são constituídas pela: “dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas, que são os *speech genres* [...]; e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos”. Os enunciados são social e historicamente situados, concernentes a uma realidade particular. Dessa forma, o diálogo cotidiano é atravessado por complexas forças sociais, tais como as posições sociais que os indivíduos ocupam, por exemplo. Tão logo, “cada contexto empírico refrata exclusivamente a complexidade social historicamente específica da vida em diferentes níveis de abstração” (ROBERTS, 2012, p. 404).

Essa premissa implica que o discurso é mediado pela linguagem, que por sua vez, é situada socialmente. Visto que os interlocutores são contingenciados pelas posições sociais que ocupam, eles podem fazer usos de estilos particulares de linguagem, o que gera aquilo que Bakhtin chama de “gêneros de discurso”. Os gêneros de discurso são divididos entre os

primários, que se originam em situações de diálogo verbal particulares, e os secundários, que dizem respeito às formações sociais mais amplas e complexas (FARIA, 2015).

Os conteúdos, isto é, os repertórios interpretativos, dizem respeito ao conjunto de possibilidades de construções discursivas contingenciadas pelo contexto e pelos gêneros de discurso (SPINK; MEDRADO, 2013). “São componentes fundamentais para o estudo das práticas discursivas, pois é por meio deles que podemos entender tanto a estabilidade como a dinâmica e a variabilidade das produções linguísticas humanas” (p. 28). Nesta pesquisa, esse conceito foi especialmente útil, visto que “o foco dos estudos que adotam esse conceito deixa de ser, [...] apenas a regularidade, o invariável, o consenso, e passa a incluir também a própria variabilidade e polissemia que caracterizam os discursos” (p. 29).

Neste trabalho, foram abordados nove professores permanentes do PPGA. Dos 16 professores permanentes na época de coleta dos dados deste estudo (setembro de 2010 a janeiro de 2021), 14 puderam ser contatados e destes, apenas nove optaram por participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e duraram em média 50 minutos. Em seguida, as gravações foram transcritas de tal forma que os dados pudessem ser inseridos no corpus textual analisado neste estudo. É importante salientar que as entrevistas foram conduzidas somente com professores permanentes, porque, segundo as normas institucionais, somente esse grupo de atores pode conduzir orientações de doutorandos no PPGA.

De forma análoga à apresentada no parágrafo acima, 34 egressos do doutorado do PPGA foram contatados e convidados a participarem do estudo. Destes, 17 responderam ao convite. Tratam-se de egressos que atuam ou atuaram como professores orientadores de pós-graduação *stricto sensu*. Essa especificidade se justifica na necessidade de se assegurar que os egressos tenham tido experiências de orientação, de forma que tenham melhores condições de avaliarem as experiências vivenciadas enquanto estudantes de pós-graduação. Em média, as entrevistas duraram em torno de uma hora, de tal forma que as gravações foram transcritas e incluídas no *corpus* textual analisado. As entrevistas foram conduzidas com base em dois roteiros, cada qual, destinado a cada grupo de atores.

Adicionalmente, foram analisados documentos institucionais, visto que é por meio deles que os discursos institucionais que se inscrevem nas práticas cotidianas dos atores, são permeados. Mais especificamente, foram analisados o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração; uma Resolução institucional mais ampla, que dispõe sobre o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da IES; uma Resolução institucional que estabelece normas e critérios de credenciamento e descredenciamento do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; e, o Edital de seleção de candidatos ao programa, para ingresso no primeiro semestre de 2021. Assim, neste trabalho, o *corpus* textual analisado foi formado por mais de 350 páginas, ao se considerar as transcrições das entrevistas e os documentos institucionais. Os dados e as respectivas análises, são apresentados na seção que se segue.

Foram criadas duas categorias para análise dos resultados (conforme seção a seguir), a primeira que identifica (i) um conjunto de elementos referenciais que suportam as práticas de orientação e a segunda, que apresenta as (ii) características constitutivas consideradas importantes para a condução adequada do processo, essa segunda categoria foi dividida em quatro sub categorias, sendo elas, a proatividade na aprendizagem; a organização do tempo; o *feedback* e apoio na escrita; e os mecanismos de negociação de interesses.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os dados deste estudo evidenciaram que o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração, permeia (i) um conjunto de elementos referenciais que

suportam as práticas de orientação e, (ii) características constitutivas consideradas importantes para a condução adequada do processo.

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 (descritos nos instrumentos normativos), 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, 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 1, abaixo, traz uma síntese desses elementos:

Quadro 1 – 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 pelos autores (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 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.

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.

No regulamento do programa, 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. Dessa forma, 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).

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, na grande maioria das vezes, ocorre de forma bilateral. Isto é, ambas as partes realizam práticas dialógicas 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 de 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, a resolução institucional mais ampla que rege todos os programas de pós-graduação da IES, aponta que o tema de pesquisa precisa ser proposto pelo estudante. O professor, por sua vez, para continuar permanente ao programa, precisa estar vinculado a algum projeto de pesquisa. Dessa forma, o que transparece nos 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.

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 abrir 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.

Dessa forma, fica claro que alguns aspectos podem não ser negociados pelos atores, simplesmente por optarem não o fazer ou porque existem interesses externos à relação de orientação e que precisam ser atendidos. As experiências dos orientadores, 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender como o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração é construído. Para isso, foram analisados os discursos institucionais e de professores orientadores e egressos do doutorado de um PPGA, de uma IES federal situada no Sul de Minas Gerais. Os resultados deste estudo evidenciaram que o processo de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração é social e historicamente construído.

Isso significa que os entendimentos que circundam o processo de orientação são compartilhados pelos atores que dele participam e esses entendimentos repercutem durante todo o processo formativo do doutorando. Os resultados permitem discutir que o processo de orientação é sustentado por um quadro de referências experienciais, institucionais e pedagógicas que balizam as práticas de orientação, e, um conjunto de características consideradas importantes por professores e egressos, tais como a proatividade na aprendizagem, a organização do tempo, o *feedback* e o apoio na escrita, e, os mecanismos de negociação de interesses entre as partes.

Esses elementos constitutivos evidenciam que o processo de orientação apresenta duas interfaces de construção: objetiva e subjetiva. No primeiro caso, para que o processo ocorra de forma coerente, são necessárias condições socio materiais para que os atores possam realizar suas práticas. De forma paralela, valores, entendimentos, experiências e preferências particulares são inscritos por esses atores nessas mesmas práticas, adequando ou readequando um conjunto de prescrições normativas institucionais à realidade cotidiana.

Este trabalho traz duas contribuições principais. Em primeiro lugar, amplia o conjunto de estudos que empregam o construcionismo social como lente investigativa e, interpreta uma realidade ainda não estudada pela literatura científica (GONZÁLEZ-OCAMPO; BADIA,

2019). Ainda, oferece uma contribuição teórica, ao sugerir que no processo de orientação acadêmica, existe uma interface política, em que os atores negociam interesses particulares, tendo em vista, um conjunto de interesses externos à relação de orientação e que influenciam as formas como professores e estudantes chegam a um consenso acerca do percurso formativo do estudante e dos objetivos investigativos de seu trabalho final.

Em segundo lugar, este trabalho traz uma contribuição gerencial, visto que os resultados aqui observados, podem ser úteis para que coordenadores e colegiados de programas de pós-graduação, possam pensar em mecanismos de apoio à orientação acadêmica. Para isso, manuais de boas práticas, folhetos com as responsabilidades dos atores, palestras e conversas poderiam ser úteis para que professores e estudantes saibam o que de fato lhes são demandados, enquanto orientadores e orientados.

Esta investigação poderia ser ampliada por meio de estudos similares em realidades diferentes. Isto é, este estudo poderia ser reproduzido em outros PPGAs, a fim de se analisar se os elementos constitutivos aqui apresentados, se configuram em outras realidades. Ainda, seria possível que estudos quantitativos pudessem realizados considerando-se as características constitutivas como indicadores, a fim de se saber quais características são mais ou menos importantes e que deveriam receber maior atenção no processo de orientação.

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.
- 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.
- ANDREWS, T. What is social constructionism. **The Grounded Theory Review**, v. 11, n. 1, p. 39-46, 2012.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

FARIA, J. H. Análise de discurso em estudos organizacionais: as concepções de Pêcheux e Bakhtin. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, 2015, p. 51-71.

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.

GERGEN, K. J. The self as social construction. **Psychological Studies**, v. 56, n. 1, p. 108-116, 2011.

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.

GONZÁLEZ-OCAMPO, G.; BADÍA, 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.

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.

Jaeger, A., Sandmann, L., & Kim, J. Advising graduate students doing community-engaged dissertation research: the advisor-advisee relationship. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. 15 (4), 5-24, 2011.

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

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. 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.

MAINHARD, T.; *et al.* A model for supervisor-doctoral student relationship. **High Education**, v. 58, p. 359-373, 2009.

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.

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.

NASSOUR, I.; *et al.* Successful mentor-mentee relationship. **Journal of Surgical Research**, v. 30, p. 1-3, 2019.

ROBERTS, J. M. Discourse or dialogue? Habermas, the Bakhtin Circle, and the question of concrete utterances. **Theory and Society**, v. 41, p. 395-419, 2012.

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

SEGRE, S. Social Constructionism as a Sociological Approach. **Human Studies**, v. 39, n.1, p. 93-99, 2016.

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.

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.

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.