

OBJETIVOS 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 ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

1. Pressupostos introdutórios e referenciais

Na literatura científica, argumenta-se que a orientação acadêmica possui um grande potencial para a formação dos atuais e futuros professores do ensino superior. Isso ocorre porque, conforme explicam Goldman e Goodboy (2016), a pós-graduação, de uma maneira geral, 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 construção de conhecimentos e a manutenção de tradições de pesquisa que passam de uma geração à outra.

Esses efeitos se tornam cumulativos por natureza, à medida que os estudantes de doutorado se tornam orientadores de seus próprios orientados e retribuem a influência do desenvolvimento que foi passada através de sua linhagem acadêmica. Os descendentes desses relacionamentos continuam adotando muitas das práticas transmitidas por seus antecessores, o que, por sua vez, ajuda a definir sua respectiva disciplina. Em outras palavras, relacionamentos maduros estudante-orientador promovem benefícios profissionais, relacionais e pessoais que se estendem por várias décadas e várias gerações acadêmicas (GOLDMAN; GOODBOY, 2016, p. 17).

A orientação acadêmica é definida, portanto, como um “relacionamento dinâmico e recíproco profissional e também pessoal entre o docente e o aluno” (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 170) em que ambos buscam atender a objetivos de formação particulares, mas que, de maneira geral, acabam por coincidirem em certos aspectos. Benmore (2016) explica que as diversas interações entre orientadores e orientados, tornam a relação de orientação complexa, pois envolve dimensões “pessoais, profissionais, acadêmicas e/ou de desenvolvimento de carreira [...]” (p. 1252) o que levanta questionamentos sobre quais seriam objetivos apropriados para que a gestão mais adequada desse processo. Esse pressuposto, está intimamente ligado ao que se destina a orientação acadêmica.

Conforme explica Khene (2014), a orientação é um processo de ensino. Com isso, conhecimentos didático-pedagógicos e especializados (concernentes à linha de pesquisa em que o orientador e o orientado estão atuando) podem ser ensinados às gerações de futuros professores. No entanto, em muitos casos, os orientadores não são orientados a orientar (KILEY, 2019). Aqui, conforme explica Bitzer e Albertyn (2011), 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).

Diante dessa complexidade, sobretudo, pragmática, a orientação acadêmica precisa ter objetivos que a norteiem. Sobre isso, Åkerlind e McAlpine (2017) sugerem que tanto a literatura científica, quanto as políticas educacionais internacionais para a pós-graduação, apontam que os aspectos pedagógicos da orientação acadêmica, têm foco quase que exclusivamente no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, por parte dos estudantes. Essas autoras argumentam que, embora seja necessário o desenvolvimento de habilidades de supervisão, por parte dos professores, esses, não podem se limitar apenas a isso. É necessário que se compreenda o “porquê” desse processo, isto é, seu propósito ou intenção, dado que, o “perigo de considerar a prática de orientação independentemente do objetivo é que reduz o significado e obscurece a relação inerente entre o objetivo e a prática” (ÅKERLIND; MCALPINE, 2017, p. 1687).

Partindo desse entendimento, tem-se por objeto de pesquisa a orientação acadêmica na pós-graduação. A unidade de análise foi um Programa de Pós-Graduação em Administração

(PPGA) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal, situada no Sul de Minas Gerais. A intenção foi compreender os objetivos da orientação acadêmica na pós-graduação em Administração. Para tal fim, foram analisadas as narrativas de nove professores permanentes e 17 egressos do doutorado do respectivo PPGA.

Este estudo, além da presente seção introdutória e que discute brevemente alguns aspectos referenciais acerca do tema da orientação acadêmica na pós-graduação, possui outras três seções, a saber, o percurso metodológico pelo qual o trabalho pôde ser realizado; a apresentação dos resultados do estudo e suas respectivas análises; e, finalmente, as discussões das implicações dos resultados juntamente com as considerações finais.

2. Percurso metodológico

Este trabalho abordou o problema de pesquisa de maneira qualitativa. Com isso, o pesquisador que opta por abordar o problema de pesquisa de forma qualitativa, objetiva ter uma compreensão holística acerca do fenômeno, com base nos múltiplos entendimentos dos envolvidos. Neste trabalho, foram entrevistados nove (QUADRO 1) 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, 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.

Quadro 1 – Descrição dos orientadores participantes

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

De forma análoga à apresentada no parágrafo acima, 34 egressos do doutorado do PPGA foram contatados e convidados a participarem do estudo. Destes, 17 (QUADRO 2) 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.

Quadro 2 – Descrição dos egressos participantes

Egresso Orientado	Idade	Ano de ingresso no doutorado	Ano de conclusão	Participações em orientações ou coorientações	Duração da entrevista
egresso1	39 anos	2016	2019	4	02:03:38'
egresso2	33 anos	2014	2018	6	01:01:54'

egresso3	38 anos	2010	2014	5	00:51:25 [*]
egressa4	54 anos	2011	2015	8	00:29:47 [*]
egresso5	41 anos	2011	2014	7	00:29:51 [*]
egressa6	40 anos	2010	2014	6	00:46:17 [*]
egresso7	44 anos	2009	2013	9	00:34:40 [*]
egresso8	46 anos	2009	2011	3	00:53:59 [*]
egressa9	40 anos	2017	2019	8	00:43:36 [*]
egresso10	45 anos	2008	2012	10	00:35:36 [*]
egresso11	49 anos	2011	2014	5	00:24:05 [*]
egressa12	37 anos	2016	2019	6	00:54:28 [*]
egressa13	48 anos	2008	2012	6	00:34:07 [*]
egresso14	32 anos	2015	2018	1	01:11:39 [*]
egressa15	38 anos	2007	2011	19	01:27:58 [*]
egresso16	36 anos	2013	2017	2	00:33:33
egresso17	57 anos	2007	2011	6	01:08:19 [*]

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Assim, neste trabalho, o *corpus* textual analisado foi formado por mais de 300 páginas, ao se considerar as transcrições das entrevistas. Foram criadas duas categorias para análise dos resultados (conforme seção a seguir), a primeira que identifica (i) os entendimentos dos orientadores acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA e (ii) os objetivos da orientação acadêmica na perspectiva dos egressos do doutorado.

No que diz respeito ao método de análise dos dados, neste trabalho, foi adotada a Análise de Conteúdo (AC). As orientações de Bardin (2011) acerca da preparação do material a ser analisado, a formação das categorias temáticas, a descrição dos dados e suas interpretações, foram adotadas neste estudo. O uso da AC se justifica no fato de que ela permite que sejam verificados os significados recolhidos no material textual, por meio dos símbolos empregados, palavras, temas, expressões e frases, segundo a sua forma (BAUER; GASKELL, 2017). Bardin (2011), em resumo, sugere que a AC ocorra por meio de três etapas: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e, (iii) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Neste trabalho, no que diz respeito à primeira etapa, foram realizadas as transcrições das entrevistas, uma leitura geral do material e uma primeira identificação de questões correlatas ao quadro teórico que suportou esta investigação. Tão logo, após a organização do *corpus* textual, foi realizada uma leitura flutuante, que permitiu a escolha dos relatos que melhor representariam as categorias que viriam a ser formadas. Uma ressalva é importante, visto que, embora tenha-se dado ênfase às colocações coletivas, alguns relatos individuais, representativos para o entendimento coletivo dos participantes, foram introduzidos nos resultados deste trabalho.

Ainda nesta fase da investigação, foram levantados alguns indicadores para a devida interpretação do material. Para isso, foram realizadas diversas leituras do *corpus* até a sua exaustão. Isto foi necessário, para se assegurar que dados importantes não fossem deixados de lado do estudo. Os relatos, conforme descrito acima, foram introduzidos no texto com o intuito de trazerem representatividade para os entendimentos aqui apresentados. Isso só foi possível porque em sua seleção sistemática, os relatos foram agrupados devido à sua homogeneidade em termos de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para facilitar a obediência à essa regra, considerou-se as questões dos roteiros utilizados para a coleta de dados deste trabalho, como guias para a devida organização sistemática do material. Foi por meio desta organização sistemática que se assegurou a pertinência do material analisado. Em seguida, na fase de exploração do material, foi realizado um processo de codificação dos materiais, a fim de que as categorias temáticas pudessem ser construídas. Mais uma vez, como mecanismo guia para a categorização, utilizou-se as questões dos roteiros, a fim de que os parágrafos correspondentes às falas dos entrevistados, bem como, os elementos

presentes nos instrumentos institucionais, pudessem ser agrupados em categorias iniciais de temas correlatos. À medida em que as categorias iniciais foram agrupadas tematicamente, novas leituras foram realizadas, a fim de que as categorias finais pudessem ser estabelecidas.

Estas últimas foram compostas de unidades de registros extraídas das entrevistas e dos instrumentos normativos institucionais (quando necessário), possibilitando as devidas interpretações. Aqui, na terceira etapa da AC, as interpretações foram realizadas e expostas no texto final. É importante salientar que inicialmente, foram estabelecidas quatro categorias, divididas em subseções na seção de resultados, mas, após exaustivas leituras, as categorias foram reestabelecidas em duas. A seção de resultados, a seguir, apresenta as categorias temáticas e as respectivas dos conteúdos apresentados.

3.1 Entendimentos dos orientadores acerca dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA

Åkerlind e McAlpine (2017) argumentam que o processo de orientação precisa de um objetivo que seja de conhecimento de todos os seus participantes. Embora não haja um consenso acerca dos objetivos da orientação entre os orientadores, existem elementos diversos que compreendem um possível entendimento coletivo acerca do que poderiam ser esses objetivos. Dessa forma, essas diversas “verdades” que são atravessadas pelas experiências dos orientadores, constroem coletivamente o que se entende por objetivos de orientação no PPGA.

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

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

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

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

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

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

Não há indícios que confirmem essa referência a uma instrução institucional, mas, mesmo sem fazer uma referência direta, o relato da orientadora6 permite colocar em tela a

importância da convergência (mesmo que mínima) de entendimentos acerca dos objetivos para a orientação acadêmica no PPGA. Essa importância de convergência de entendimentos, não significa, por outro lado, que deva existir uma “verdade soberana” às demais, mas sim, que ao compartilharem certos entendimentos, os atores constroem um acervo de conhecimentos que lhes são acessíveis e úteis na interpretação da realidade em que estão inseridos.

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

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

Finalmente, para Bastalich (2017), em uma orientação bem-sucedida, os orientadores devem evitar o envolvimento excessivo e desde o início do processo de orientação, devem deixar claro que a responsabilidade da execução do trabalho final é do estudante. Esse pressuposto é condizente com as sugestões institucionais (tratadas na subseção anterior), acerca das atividades que o professor deve exercer quando assume o papel de orientador.

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

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

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

No fragmento abaixo, da narrativa do orientador⁵, parece haver uma concordância com o entendimento acima. Isso porque, esse orientador considera que a orientação deve objetivar “dar guias” aos estudantes. O uso desse termo é seguido pela colocação de que os estudantes

devem direcionar seu desenvolvimento durante o processo formativo. Em outras palavras, ao “dar guias” ao estudante, a orientação esclarece e sugere os possíveis caminhos que ele pode percorrer, mas permite que a escolha do direcionamento a ser seguido, fique sob responsabilidade do próprio estudante.

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

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

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

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

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

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

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

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

capacitação em termos profissionais. Para ele, a orientação precisa contribuir para a “formação como pessoa”.

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

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

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

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

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

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

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

Sendo assim, a ausência de uma cultura de formação docente na pós-graduação conduz os orientadores a buscarem maneiras adicionais de se capacitarem, principalmente, por meio da

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

experiência que vão adquirindo ao longo das orientações que realizam, bem como, das orientações que receberam enquanto estudantes de pós-graduação. Há, obviamente, neste processo o risco de reprodução de práticas consideradas adequadas ou não.

Isso fica descrito, quando o orientador¹ diz que tanto ele, quanto seus colegas, vão “*aprendendo ao longo da caminhada*”. Não se pode, em hipótese alguma, desconsiderar esse conhecimento que os professores orientadores vão construindo ao longo de sua trajetória profissional. Mas, por outro lado, conforme apontam Wichmann-Hansen, Godseken e Kiley (2019), esses conhecimentos poderiam ser potencializados, caso fossem suportados por uma capacitação formal acerca de como conduzir a orientação acadêmica.

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

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

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

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

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

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

Finalmente, o quadro 5, abaixo, traz uma síntese dos objetivos da orientação acadêmica no PPGA, sob a ótica dos professores orientadores. Uma ressalva é necessária, visto que nem todos os orientadores apontaram concomitantemente tais objetivos. Isto é, enquanto praticamente todos os orientadores entendem que a orientação se presta a dar suporte o estudante em sua pesquisa, alguns orientadores sugeriram objetivos adicionais, relacionados à

formação pedagógica e cidadã. Assim, esses últimos, embora importantes, não foram apontados de maneira unânime pelos entrevistados.

Quadro 1 – Objetivos da orientação acadêmica para os orientadores do PPGA

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

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

3.2 Objetivos da orientação acadêmica na perspectiva dos egressos do doutorado

Como se nota pelas narrativas dos orientadores, e nesta subseção, pelas narrativas dos egressos, parece haver um significado comum acerca dos objetivos do processo de orientação acadêmica do PPGA, em que há uma inclinação quase que exclusivamente para se “orientar para o trabalho final”. De maneira consoante ao que fora delineado pelos orientadores, os egressos também apontam objetivos adjacentes a esse. No entanto, devido as dificuldades de definição, eles acabaram abordando as práticas dos orientadores, as suas habilidades e elementos da personalidade inscritos na conduta dos orientadores, como objetivos da orientação acadêmica no PPGA.

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

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

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

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

Sobre esse último ponto, uma característica precisa ser ressaltada, visto que, na realidade cotidiana dos atores, os conhecimentos que os indivíduos vão demandando mutuamente, são iminentemente pragmáticos. Assim, para os egressos, quando ainda eram estudantes de pós-

graduação, lhes era mais adequado saberem o que seus orientadores poderiam lhes oferecer em termos de conhecimentos especializados, de forma que os primeiros pudessem aplicá-los nas suas práticas cotidianas. Um exemplo pode ser dado para explicar melhor esse ponto: em um cenário qualquer, suponha que um indivíduo sinta dores no corpo, para ele, seria mais adequado procurar um médico em vez de um advogado para relatar o que tem sentido e buscar formas de solucionar o problema que ele enfrenta. A mesma ideia se aplica à orientação. Os estudantes sabem tacitamente que durante o seu percurso acadêmico, eles precisam recorrer aos orientadores em busca de suporte.

Esse ponto vai de encontro ao que tanto a literatura científica, quanto as políticas educacionais internacionais para a pós-graduação sugerem, visto que o professor, ao assumir o papel de orientador acadêmico, deve exercer atividades de suporte ao estudante (ÅKERLIND; McALPINE, 2017). Esse suporte pode se relacionar aos conhecimentos especializados da área de formação (DAVIS, 2019), conhecimentos didático-pedagógicos que serão úteis quando os estudantes assumirem atividades de ensino (e possivelmente de orientação, ao assumirem a docência do ensino superior) (KHENE, 2014), ou ainda, conhecimentos teórico-metodológicos necessários à consecução do trabalho final (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014).

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

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

o meu orientador era bem pontual e no sentido de direcionamentos estratégicos pra o meu trabalho de conclusão de curso. Eu tive outros coorientadores, mas com essência mais acadêmicas, [...]. Do meu orientador, orientações mais pontuais e direcionamentos de execução da pesquisa e os coorientadores mais no sentido mesmo de orientação dos trabalhos, na evolução do trabalho escrito como um todo. O ideal que eu acho que aconteceu bem comigo é essa complementariedade entre eles (egresso16).

Aqui, dois pontos merecem atenção. O primeiro diz respeito ao potencial da orientação em equipe (BITZER; ALBERTYN, 2011) na orientação acadêmica no PPGA. Esse tipo de abordagem permite que o comitê de orientação contribua para o desenvolvimento do estudante, ao auxiliá-lo nas etapas do processo formativo, de tal forma que as demandas por suporte que porventura não sejam atendidas pelo orientador principal, sejam assistidas pelos demais orientadores conforme evidencia o relato acima. O segundo ponto, diz respeito à ampliação das fontes de recursos cognitivos que os estudantes acabam consultando para se desenvolverem durante o processo formativo. Em outras palavras, na construção do processo de orientação acadêmica do PPGA, os egressos parecem demonstrar que enquanto estudantes de pós-graduação, acabavam recorrendo a fontes diferentes de conhecimento que lhes fossem úteis.

Assim, os estudantes de pós-graduação não se limitam apenas aos conhecimentos de seus orientadores principais, mas também, coorientadores e colegas. Isso inclui, por exemplo, os grupos de estudo, de forma que seus pares possam contribuir com a construção de entendimentos sobre aquela realidade. Para explicar melhor esse ponto, suponha que um

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

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

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

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

Isso fica descrito quando a egressa15 diz que o projeto era “*muito bem definido ontológico, epistemológico e metodologicamente*”. Em outras palavras, as demarcações teóricas e os procedimentos de coleta e análise de dados, foram todos estipulados pelo orientador. Esse achado, no entanto, não significa que o egressa15 não tenha ciência de que sua conduta tenha sido condicionada pelos interesses de seu orientador. Na verdade, o que pode ocorrer é uma suspensão desse questionamento, a fim de que as práticas rotineiras sejam realizadas. Em outras palavras, embora a egressa15 soubesse que suas atividades foram limitadas pelas exigências de seu orientador, ela não questionou essas limitações para que pudesse dar continuidade ao seu trabalho.

Isso parece encontrar respaldo no relato da egressa6, conforme fragmento abaixo. Conforme pode ser observado, mesmo havendo um projeto de pesquisa a ser seguido e mesmo essa egressa tendo ciência dos interesses de seu orientador acerca de sua conduta, isso não a impediu de abdicar de certas atividades, para que pudesse ingressar na carreira docente, ao ser aprovada em um concurso público.

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

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

atividades por ela sugerida, o professor orientador espera que o estudante realize um conjunto de tarefas e atividades.

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

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

Outro elemento importante presente nos entendimentos dos egressos sobre o processo de orientação acadêmica, e que se alinha aos entendimentos dos orientadores, diz respeito à consideração acerca do papel do orientador. Como pode ser observado no relato do egresso¹⁷ no fragmento abaixo, os objetivos da orientação estão atrelados ao suporte contínuo que o orientador oferece ao estudante. Quando ele diz que o orientador abre caminhos que o estudante pode seguir e que em caso de extravios na trajetória, o orientador realinha o percurso do estudante, fica claro que o orientador assume um papel de guia. Esse resultado se alinha aos entendimentos dos orientadores, no sentido de que todos os atores concordam que o orientador deve se dedicar mais ao suporte ao estudante, direcionando sua conduta, seu desempenho acadêmico e a execução da pesquisa.

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

O relato do egresso¹⁷ traz outro resultado que merece atenção. Em sua narrativa, ele evidencia que seus entendimentos acerca dos objetivos da orientação no PPGA são atravessados pelos entendimentos que ele tem sobre as realidades de outros programas de pós-graduação. Isso fica descrito quando ele menciona que o que ele entende por objetivos da orientação, se aplica ao nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esse resultado evidencia que os atores conseguem acessar outras realidades, para além da realidade cotidiana, muito provavelmente, por meio da linguagem, que permite que pontes de significados sejam criados entre as realidades distintas.

Com isso, ao relatar acerca da realidade da orientação acadêmica no PPGA, o egresso¹⁷ não o faz isento das influências de outras realidades que ele participe ou tenha participado. Dessa forma, o universo de significados da orientação acadêmica no PPGA é expandido não somente quando os atores lidam com situações não rotineiras, mas também, quando esses mesmos atores interpretam essa realidade, com entendimentos extraídos de outra realidade que eles tenham acesso.

Conforme tem sido discutido ao longo deste trabalho, a literatura científica aponta que os entendimentos dos atores acerca do processo de orientação acadêmica são atravessados por suas próprias experiências (GRANT; HACKNEY; EDGAR, 2014). De maneira mais

específica, no que diz respeito às intervenções que o orientador realiza para readequar a conduta, o rendimento acadêmico ou a execução do trabalho do estudante, a literatura científica tem tratado como estilos de orientação acadêmica (BOEHE, 2016).

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

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

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

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

Finalmente, conforme se observa no quadro 2, abaixo, com base nas colocações dos egressos, há um conjunto de características da orientação, que faz com que os seus objetivos sejam confundidos nos conhecimentos especializados requeridos pelos estudantes, nos projetos de pesquisa em que eles estão vinculados junto com seus orientadores e nas características pessoais dos orientadores que transpareciam na conduta da orientação. Em tempo, é necessário se considerar que os relatos dos egressos podem apresentar mais de uma característica acerca do que entendem por objetivos da orientação acadêmica no PPGA.

Quadro 2 – Objetivos da orientação acadêmica para os egressos do doutorado do PPGA

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

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4. Discussões dos resultados e considerações finais

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

Num primeiro instante, para os orientadores, majoritariamente, a orientação acadêmica objetiva guiar o estudante de pós-graduação no desenvolvimento de seu trabalho final, mas, de forma adicional, há uma sugestão de que a orientação também pode objetivar a formação didático-pedagógica e cidadã. Finalmente, os objetivos da orientação acadêmica para os egressos, para além da já mencionada inclinação à realização do trabalho final, em linhas gerais, acabam se confundindo com o conjunto de conhecimentos especializados demandados pelos estudantes, certas características pessoais que transparecem na conduta dos orientadores, diretrizes acerca de metas e indicadores de desempenho e, o estabelecimento de um relacionamento que privilegie o desenvolvimento autônomo.

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

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

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

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

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

que, entende-se neste trabalho que não há uma verdade soberana às demais. Assim, esse objetivo não tem intenção se sobrepor aos que foram sugeridos pelos atores que participaram desta pesquisa, mas sim, ser mais um entendimento que contribui para a melhoria da orientação acadêmica do PPGA.

Este trabalho traz contribuições de ordem gerencial/institucional. Isto é, com base nos resultados observados neste estudo, é possível que o programa de pós-graduação em Administração possa formular ou reformular políticas institucionais, a fim de que objetivos sejam estabelecidos para o PPGA. Com base nisso, a orientação acadêmica poderia ser conduzida balizando-se em um direcionador estratégico, para que as ações sejam cotidianas convisam para um fim, em que a formação dos atores seja privilegiada.

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.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTALICH, W. Content and context in knowledge production: acritical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 7, p. 1145-1157, 2017. DOI:10.1080/03075079.2015.1079702.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2ª Reimpressão da 13. ed. de 2015. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BERG, N.; KIM, J. A good advisor. **Bulletin of Economic Research**, v. 71, n. 3, p. 558-572, 2019. DOI: 10.1111/boer.12180
- BITZER, E. M.; ALBERTYN, R. M. Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. **SAJHE**, v. 25, n. 5, p. 25-38, 2011.
- BOEHE, D. M. Supervisory styles: a contingency framework. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 3, p. 399-414, 2016. DOI: 10.1080/03075079.2014.927853.
- 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. DOI: 10.28945/4361
- 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.
- 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.
- GOLDMAN, Z. W.; GOODBOY, A. K. Explaining doctoral students' relational maintenance with their advisor: a psychosocial development perspective. **Communication Education**, p. 1-20, 2016.
- GRANT, K.; HACKNEY, R.; EDGAR, D. Postgraduate research supervision: An agreed conceptual view of good practice through derived metaphors. **Int. J. Dr. Stud.** 2014, 9, 43-60.
- 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
- JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 617-652, 2013.

- KHENE, C. P. Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 9, p. 73-83, 2014.
- LASSWELL, Harold. 1978. A estrutura e a função da comunicação na sociedade. In: Gabriel COHN (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- 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
- 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.
- THOMAS, E.; MAGILVY, J.K. Qualitative rigor or research validity in qualitative research. **J Spec Pediatr Nurs**. Apr; 16(2):151-5, 2011. doi: 10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x. PMID: 21439005.
- 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.