

**“Ensina-me a orientar”: o papel da relação de orientação na construção do ser orientador**

**JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA**

FEA-RP/USP

jp.resendelima@hotmail.com

**RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS**

FEA-RP/USP

farias.issa@gmail.com

**ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN**

FEA-RP/USP

beth.vendramin@hotmail.com

**SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

silvianova@usp.br

# “ENSINA-ME A ORIENTAR”: O PAPEL DA RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SER ORIENTADOR

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores que atuam no ensino superior tem ganhado destaques nas mais diversas áreas, universidades e centros de pesquisa. Contudo, estudos apontam que na formação docente tem sido dada mais ênfase para as atividades ligadas à pesquisa do que às atividades ligadas à docência (Slomski et al., 2013). Além da formação docente, outro foco da discussão a respeito da docência no ensino superior é seu campo de atuação, pois a cada dia os docentes são cobrados a cumprirem novas atividades (Kreber, 2010; Remmik, Karm & Lepp, 2013). Dentre as atividades exercidas por esses docentes encontra-se a orientação acadêmica de estudantes de graduação, para pesquisa e elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, e de pós-graduação *stricto sensu*, para a pesquisa e o desenvolvimento de dissertações e teses. A atividade de orientação é vista como uma das relevantes – principalmente na pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, a literatura aponta que, às vezes, é negligenciada (Costa, Souza & Silva, 2014). Além de muitas vezes, a preparação ou formação para orientação acabar não sendo abrangida em nenhum momento na formação docente durante a pós-graduação (Casa Nova, 2014).

O tema tem ganhado mais destaque e a discussão tem adquirido um tom de urgência tendo em vista a expansão recente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos mais diversos países e áreas. No Brasil, por exemplo, o histórico dos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade iniciou em 1970, com a criação do mestrado em Contabilidade e Controladoria, e em 1978, com a implantação do primeiro Doutorado em Contabilidade, ambos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEAUSP). Apesar desse início lento e tardio, um forte movimento de expansão iniciou-se em 2007 e hoje conta-se com 27 programas de pós-graduação *stricto sensu* com, aproximadamente 373 docentes.

A despeito da aprendizagem voltada para a orientação acadêmica a literatura aponta que, em alguns casos, o orientador e a orientadora são tidos como principal referência e modelo na formação do estudante, futuros orientadores. Desta forma, assim como acontece na formação pedagógica, aprende-se a orientar a partir da maneira com que se foi orientado (Costa, Souza & Silva, 2014). Outros estudos trazem que são importantes como formas de aprender a orientar, para além da experiência como orientando ou orientanda, a experiência que vai sendo adquirida com o passar do tempo e a interação com os colegas (Amundsen & McAlpine, 2009) e a participação em processos de coorientação (Casa Nova, 2014)

Dado o cenário de expansão dos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, o aumento da importância do preparo para a atividade de orientação acadêmica e considerando a falta de formação específica este estudo propõe-se a responder a seguinte pergunta: **como é construído o ser orientador do professor de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil?**

O restante desse artigo se divide em uma fundamentação teórica, seguida pela apresentação da metodologia e análise e discussão dos achados. Como resultados preliminares da pesquisa têm-se que as experiências vividas enquanto orientado ou orientada são de suma importância na construção do ser orientador e na forma como são conduzidos os processos de orientação dos orientadores em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. As experiências que mais influenciam na construção do ser orientador são aquelas vivenciadas enquanto orientado ou orientada, uma vez que, servem como modelo a respeito do processo de orientação construído com os seus orientados e orientandas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Contexto da pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil tem como marco regulatório inicial a Lei 4.024/61, que fixava as diretrizes e bases nacionais da educação. Entretanto, somente em 1965 a pós-graduação foi oficializada pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 977, que se tornou conhecido como Parecer Sucupira, em homenagem a seu relator, Newton Sucupira. O modelo atual de pós-graduação adotado no país tem influências mistas devido ao

contexto histórico do Brasil, sendo influenciado, inicialmente, pelo modelo europeu e, posteriormente, pelo modelo norte-americano. No modelo europeu o professor é a peça-chave do processo e determina o plano de estudos que o aluno ou a aluna devem seguir. Já o modelo americano é dirigido pelo programa e não pelo professor. Desta forma, o estudante deve cumprir uma lista de disciplinas obrigatórias para acumular créditos e desenvolver um trabalho final (Verhine, 2008).

A partir da década de 1980 houve a expansão dos cursos de pós-graduação em território nacional e a legislação determinou a adoção do modelo-norte americano no que diz respeito ao acúmulo de créditos, exames e elaboração de um trabalho final (Verhine, 2008). Especificamente, na área de contabilidade, a pós-graduação tem início em 1970 com o primeiro curso de mestrado na Universidade de São Paulo, que também em 1978 iniciou o oferecimento do primeiro curso de doutorado, sendo que este foi o único curso de doutorado em contabilidade até o ano de 2008. O segundo curso de mestrado foi ofertado em 1978 pelo Programa de Ciências Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O terceiro foi implantado em 1984, pelo Instituto Superior de Ensino Contábil (ISEC) e, atualmente, funciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Apesar desse início lento e tardio, o forte movimento de expansão que se iniciou em 2007 fez com que hoje contemos com 27 programas de pós-graduação *stricto sensu* no país com aproximadamente 373 docentes permanentes, que atuam como orientadores.

No atual modelo da pós-graduação em contabilidade no Brasil, os docentes atuantes nos referidos programas exercem diversos papéis, entre eles ministrar disciplinas, participar de comissões, assumir cargos administrativos e orientar o processo de pesquisa e elaboração de teses e dissertações. Como comentado anteriormente, existe uma preocupação da academia sobre a formação docente, que tem se demonstrado falha e centrada apenas em formar pesquisadores, negligenciando a formação pedagógica, lacuna coberta por um corpo de literatura que trata da qualificação e formação docente. No entanto, muito poucos trabalhos têm se dedicado a examinar como ocorre o processo de formação para a atividade de orientação. Dessa forma destaca-se a importância de entender o processo de formação docente especificamente voltada ao desempenho do papel de orientador.

## **2.2 Formação do orientador**

Conforme levantado por Leite Filho e Martins (2006), professores de pós-graduação exercem a função de orientador sem preparo adequado para tal, assumindo que, por serem qualificados na mesma linha de pesquisa que o orientado e pelo fato de terem concluído com sucesso seus próprios projetos de pesquisa, já se tornam aptos a exercer tal função.

Todd, Smith e Bannister (2006) analisando percepções e experiências de orientadores da área de ciências sociais no Reino Unido encontraram quadro semelhante ao brasileiro. Os participantes da pesquisa não receberam nenhuma educação formal para exercerem o papel de orientador e se baseiam na sua própria experiência como orientados para atuarem. Outro ponto destacado pelos autores é o fato de que, informalmente, os orientadores formam uma rede de apoio para que todos consigam orientar seus alunos de maneira eficaz. A pesquisa desenvolvida por Todd, Smith e Bannister (2006) mostrou ainda discordância entre os participantes a respeito de da necessidade de cursarem disciplinas obrigatórias para se prepararem para exercerem a função. Os professores a favor da educação formal para a função acreditam que essa formação poderia deixar mais claro quais são as funções de cada ator envolvido no processo e diminuiria as dificuldades do processo, além da ansiedade e insegurança no começo da carreira. Já o outro grupo acredita que terem passado pela experiência de escrever uma dissertação/tese e trabalharem no ensino superior é suficiente para o desempenho da função de orientação.

Para Costa, Souza e Silva (2014) o ponto central desta discussão é considerar que a orientação é uma tarefa especializada da docência. Assim, é necessário “[...] desenvolver uma capacitação específica para a orientação além definir uma carga de dedicação destinada à orientação [...]” (p.829).

### 2.3 Processo de orientação: quem faz o quê?

Durante o processo de orientação é importante que cada um dos envolvidos saiba e assuma seus papéis, responsabilidades e funções para o bom andamento do processo. Outro fator chave para o sucesso da orientação é que o orientando saiba as expectativas do seu orientador e vice-versa (Exley & O'Malley, 1999). Entretanto, os programas de pós-graduação não fornecem descrições detalhadas de quais as responsabilidades, direitos e deveres de cada um dos envolvidos em cada uma das funções (Leite Filho & Martins, 2006).

Light, Calkinse Cox (2009) afirmam que, no decorrer do processo, o orientador e orientado podem e devem assumir diferentes papéis e funções. Dentre os papéis do orientador, os autores destacam que este pode atuar como professor, expert, gerente de projetos, mentor, amigo, consultor, mestre, diretor, dentre outros. No que tange ao orientado, os autores falam que este pode adotar o papel de seguidor, servo, discípulo/pupilo, aprendiz, explorador, cliente, autor, amigo, dentre outros. Cryer (2006) afirma que a função essencial de um orientador é o desenvolvimento de seu orientado para que este possa pensar e agir como um pesquisador independente.

O trabalho realizado por Todd, Smith e Bannister (2006) mostra que, na opinião dos entrevistados, o orientador é responsável por facilitar a jornada da construção da dissertação/tese e tornar os planos de seus orientados possíveis. Os entrevistados destacaram ainda que o seu papel varia de acordo com o estágio do trabalho, tendo maior envolvimento no começo do processo para solidificar a base do projeto e, a partir daí, dando mais liberdade para que os orientados se desenvolvam. A respeito da responsabilidade dos orientados, o trabalho de Todd, Smith e Bannister (2006) mostra que há um consenso entre os entrevistados de que a responsabilidade do trabalho é do aluno, cabendo a este marcar as reuniões e elaborar e trazer material para discussão.

Em sua revisão da literatura Ismail, Abiddin e Hassan (2011) encontraram diferentes concepções a respeito do que é ser orientador, podendo agrupá-las em três grandes concepções: (i) um guia que lhe ajude durante o processo de produção do trabalho final tirando as dúvidas sobre os procedimentos de escrita e desenvolvimento da dissertação/tese; (ii) um amigo crítico, no sentido de construir uma relação amistosa e de confiança, mas que mantenha a relação profissional aberta a críticas construtivas; e (iii) o equilíbrio entre conhecimento da área de pesquisa, apoio para o aluno, crítico e criativo para que o orientador possa ajudar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias à pesquisa, mas sem perder a sensibilidade pessoal e sem deixar o aluno se desmotivar. No que tange às responsabilidades os autores encontraram o consenso de que o orientador deve dar suporte para o aluno, prover *feedbacks* contínuos e construtivos a respeito do trabalho em desenvolvimento e acompanhar o trabalho de perto.

Ao proporem um modelo de orientação, com base em suas próprias experiências e nas discussões teóricas, para o atual contexto brasileiro, Costa, Souza e Silva (2014) refletem sobre práticas que NÃO SÃO práticas de orientação acadêmica sendo elas: “dar autonomia ao orientado é diferente de não orientar”; “o orientador não é ‘dono’ da vida acadêmica do aluno”; “orientando não é substituto do orientador nas suas tarefas de graduação” e “orientador não é necessariamente coautor dos trabalhos finais dos alunos”.

Por fim Zilbermann (2006) afirma que ao orientado compete produzir um trabalho original, cuja profundidade vai variar em relação ao curso em que esteja inscrito (mestrado ou doutorado), com base na literatura atualizada e relevante, com um posicionamento crítico e independente. Já o orientador deve ter consciência de que não esgotou o campo de pesquisa. Assim, ao assistir o orientado deve ter consciência de que aprende muito a cada aluno ou aluna que orienta. Por fim a autora ressalta que essa relação individual e horizontal é uma relação de aprendizagem mútua e contínua.

### 2.4 Relação orientador x orientado

A relação entre orientador e orientado é vista como um dos principais fatores de sucesso para a orientação acadêmica, pois se a relação é boa, essa afeta de maneira positiva a qualidade do trabalho – e pode durar anos após o término da orientação formal. Já se a relação é vista como negativa, pode até levar o aluno à desistência do curso (Zhao, Golde & McCormick, 2007). Leite Filho e Martins (2006, p.100) afirmam que “o processo de construção do conhecimento não é uma atividade isolada, e necessita da interação entre os sujeitos professor orientador e aluno orientado”.

A orientação acadêmica, muitas vezes, é um processo visto como um “jardim secreto”, visto que o professor orientador e o aluno orientado costumam tratar do processo atrás de portas fechadas, com pouca influência externa (Park, 2006). Esse teor privativo do processo de orientação é mantido pelo fato de os alunos serem orientados por apenas um professor e, em alguns casos, pode levar ao desenvolvimento do sentimento de posse por parte do orientador. Assim, o orientador acredita que os alunos orientados são exclusivamente seus e se torna hostil às interações do aluno com outros professores e projetos (Manathunga, 2005).

Nessa abordagem de exclusividade e privacidade, o orientador é visto como o portador do conhecimento, enquanto o orientado deseja “receber” esse conhecimento. Assim, esta é uma relação de transmissão de conhecimentos (Grant, 2001), que pouco pode agregar ao desenvolvimento de um pesquisador autônomo e criativo. Segundo Moser (2012) esse processo de transmissão de conhecimentos resulta na falta de inovação na pesquisa, pois o professor orientador acaba se “clonando” por meio dos orientados mantendo o *status quo* da pesquisa e fazendo com que os orientados sigam seus passos – inclusive cursando as mesmas disciplinas e adotando as mesmas abordagens metodológicas.

Dado este caráter individualista do processo, a orientação acadêmica acaba representando uma grande carga de trabalho para os docentes que ainda devem lecionar, pesquisar, participar de comissões e projetos de extensão. Para evitar que o docente se sobrecarregue com a atividade de orientação a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) define por meio da portaria n. 174/2014, que cada orientador deva ter no máximo oito orientados, independente de quantos programas o orientador esteja credenciado.

Ismail, Abiddin e Hassan (2011) afirmam que o orientador deve empenhar o mesmo tempo e energia para todos os orientados. Entretanto, ressaltam que este deve ser capaz de perceber as necessidades e limitações individuais. Na mesma linha, os estudos de Maher (1996), Brown e Adkins (1998), Loui (2003) e Piccinin (2003) relatam que o tempo dedicado pelos orientadores para a função de orientação é insuficiente e frequentemente inadequado no âmbito da intensidade e qualidade, fato causado principalmente pelo excesso de orientação simultânea.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

Este estudo tem como objetivo entender os significados que deram origem à construção do ser orientador do professor de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. Para tanto, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa (Creswell, 2007), com base no paradigma interpretativista (Lincon & Guba, 2000; Gephart, 2004), e orientação metodológica fundamentada no estudo qualitativo interpretativo básico proposto por Merriam (1998) e Caelli, Ray e Mill (2003).

A abordagem qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas que transformam a realidade em uma série de representações, as quais buscam explorar e entender o significado que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2007).

O estudo qualitativo interpretativo básico tem como foco entender como os significados são construídos pelos participantes do estudo, conforme o proposto por Merriam (1998) e Caelli, Ray e Mill (2003). Em relação ao presente estudo, buscou-se entender os significados dados à construção do ser orientador por seis professores de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade.

#### **3.2 Técnica de construção de evidências**

A construção dos dados, realizada nos meses de abril e junho de 2017, ocorreu com base em entrevistas semiestruturadas. Creswell (2012) afirma que essa técnica de construção de dados é útil para os participantes fornecerem informações históricas e permite ao entrevistador controlar a linha de questionamento. Dado que a entrevista qualitativa não deve seguir um roteiro a ser dito palavra-por-palavra, autores como King (2004) e Qu e

Dumay (2011) utilizam o termo guia de entrevista no lugar de roteiro para ressaltar a importância de existir um foco durante a entrevista, mas também de se ter liberdade para redirecioná-la ao seu decorrer.

O guia de entrevista utilizado nesse estudo foi estruturado com base na literatura, aliada ao objetivo de traçar as experiências dos entrevistados desde o período como orientado de mestrado e doutorado, passando pela transição entre ser orientado e se tornar orientador, até os dias atuais na sua relação com os seus orientados, conforme demonstra o Quadro 1.

O Quadro 1 relaciona cada uma das perguntas com os objetivos pretendidos ao enunciá-la. Assim, permite-se que o pesquisador tenha liberdade de enunciar novas perguntas ou rever a estrutura das perguntas propostas, tendo em vista o objetivo pretendido.

**Quadro 1 – Guia de entrevista utilizado**

<b>Objetivo</b>	<b>Pergunta</b>
<i>Captar as experiências enquanto orientado.</i>	Como foi sua experiência enquanto orientado no mestrado?
	Como era sua relação com seu orientador no mestrado?
	E no doutorado, conte-nos como foi sua experiência enquanto orientado.
	Como era sua relação com seu orientador no doutorado?
<i>Captar a transição entre ser orientado e ser orientador.</i>	O que é para você ser orientador?
	Conte como você aprendeu a ser orientador.
	Na sua opinião, existem fatores institucionais que afetam o processo de orientação? Fale um pouco sobre.
	Na sua opinião, esses fatores são positivos ou negativos?
<i>Compreender a construção do ser orientador, a partir das relações com seus orientados.</i>  <i>1.</i> <i>Identificar as relações com as experiências de quando orientando.</i>	Conte um pouco de como foi sua primeira orientação.
	Como você faz a escolha/aceite dos seus orientados?
	Nessa escolha, você prioriza determinado perfil?
	Qual seria esse perfil?
	Na sua opinião, quais são as principais tarefas (ou atividades) de um orientador? Você poderia elencá-las?
	E dos seus orientados, quais são as principais tarefas deles. Você poderia elencá-las?
	Na sua opinião, você possui responsabilidades na formação dos seus orientados? Se sim, quais?
	Fale um pouco das suas experiências de orientações, aborde aspectos positivos e negativos.
	Quais as experiências de orientação mais significativas que você já teve? Por quê?
	Você pode resumir o processo que você utiliza para orientar seus alunos?
<i>Finalização da entrevista</i>	Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, que eu possa ter deixado de perguntar?

Fonte: Elaboração própria

### 3.3 Critérios de seleção

A seleção dos entrevistados e entrevistadas teve como base a busca pela maior diversidade possível no perfil e na formação dos indivíduos. Para atenuar o impacto de fatores institucionais, optou-se por entrevistar docentes de um mesmo programa de pós-graduação. Dessa forma, o grupo de entrevistados foi constituído de professores que lecionam no mesmo programa de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, de uma universidade pública brasileira. O grupo é composto por quatro homens e duas mulheres, com formação acadêmica diversa, tanto na graduação, quanto no mestrado e doutorado, experiência com a atividade de orientação (em termos de número de orientações concluídas) e número de orientandos de mestrado e doutorado também variáveis, conforme elucidado no Quadro 2. Os nomes são fictícios para assegurar o anonimato e a confidencialidade.

**Quadro 2 – Perfil dos entrevistados**

	<b>John</b>	<b>Paul</b>	<b>Cynthia</b>	<b>George</b>	<b>Ringo</b>	<b>Yoko</b>
<b>Sexo</b>	Homem	Homem	Mulher	Homem	Homem	Mulher
<b>Formação na Graduação</b>	Engenharia Agrônômica	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	Licenciatura em Matemática	Engenharia de Materiais	Ciências Contábeis
<b>Formação no Mestrado</b>	Economia	Engenharia de Produção	Ciências Contábeis	Ciências Física Aplicada à Medicina e Biologia	Ciência e Engenharia dos Materiais	Controladoria e Contabilidade
<b>Formação no Doutorado</b>	Economia	Engenharia de Produção	Controladoria e	Administração	Ciência e Engenharia dos	Controladoria e Contabilidade

			Contabilidade		Materiais	
<b>Orientações de mestrado concluída</b>	2	3	Nenhuma	12	21	21
<b>Orientações de mestrado em andamento</b>	1	3	4	1	2	1
<b>Orientações de doutorado concluída</b>	Não orienta doutorado	---	Não orienta doutorado	1	---	---
<b>Orientações de doutorado em andamento</b>	---	1	---	3	---	4

Fonte: Elaboração própria.

### 3.4 Estratégias de análise de evidências

A análise das evidências teve como base a abordagem de *template* proposta por King (2004). Nessa abordagem as evidências são analisadas a partir da produção de uma lista de códigos (*'template'*) que representa temas identificados nos dados textuais, ou definidos *a priori*, pelo pesquisador. Os dados são organizados de forma hierárquica, a partir do agrupamento de códigos semelhantes, cujo objetivo é obter clareza na organização e interpretação dos dados. O Quadro 3 demonstra os códigos produzidos a partir da leitura das transcrições das seis entrevistas. Os códigos de primeira ordem foram produzidos com base no objetivo de traçar as experiências dos entrevistados desde o período como orientado de mestrado e doutorado, passando pela transição entre ser orientado e se tornar orientador, até os dias atuais na sua relação com os seus orientados. Os códigos de segunda ordem surgiram a partir da leitura das transcrições das seis entrevistas e agrupados conforme a temática dos códigos de primeira ordem, facilitando dessa forma a análise final.

Quadro 3 – *Template*

<i>Higher-order codes</i>	<i>Lower-order codes</i>
1. Experiências como orientado	1.1 Experiências anteriores à pós-graduação. 1.2 Perfil do orientador. 1.3 Perfil do orientado. 1.4 Relação orientador e orientado. 1.5 Processo de orientação. 1.5.1 Papel do coorientador. 1.6 Formação. 1.7 Ambiente acadêmico. 1.8 Fatores institucionais.
2. Transição entre ser orientado e ser orientador	2.1 Experiências como orientado. 2.2 Fatores institucionais. 2.3 Influência dos orientadores. 2.4 Experiências compartilhadas. 2.5 Aprendizagem experiencial. 2.6 (Falta de) Formação. 2.7 Reflexões do processo de se tornar orientador.
3. Relação com seus orientados	3.1 Responsabilidade sobre a formação. 3.2 Relação com os orientados. 3.3 Ser orientador. 3.4 Perfil do orientado. 3.5 Processo de orientação. 3.5.1 Tarefas do orientador. 3.5.2 Tarefas do orientado. 3.6 Escolha do orientado. 3.7 Perfil desejado. 3.8 Fator institucional.

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima sessão serão analisados alguns trechos provindos das transcrições das seis entrevistas realizadas neste estudo e discutidos à luz da literatura. A análise será discorrida a partir dos temas apresentados pelos códigos de primeira ordem. Os tópicos a seguir descrevem cada uma das análises.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Experiências como orientado

Na análise desta categoria surgiram oito subcategorias, conforme mostrado no Quadro 3. Dentre as oito subcategorias as que mais apareceram durante as entrevistas foram “Relação orientador e orientado” e “Processo de orientação”.

Analisando as falas concernentes à subcategoria “Relação orientador e orientado” é possível encontrar dois grupos distintos de relação: (1) o grupo dos que tinham uma relação extremamente formal e acadêmica e (2) o grupo que tinha uma relação mais próxima, chegando ao nível de relação pessoal fora do contexto acadêmico. Os excertos apresentados a seguir exemplificam esses dois tipos de relação encontrados.

“Era uma relação profissional de trabalho, de ajuda mútua, de construção mesmo”. (John)

“Muito boa. Eu ia na casa dele, conheço a família dele. Assim, tranquila. Não tive nenhum stress”. (Ringo)

“Era uma relação formal - professor e aluno -, agendamos os horários das reuniões. Ele tinha certa dificuldade de agenda, a qual eu precisava me adaptar”. (Yoko)

Ao definirem suas relações com os orientadores, alguns dos entrevistados ressaltaram os sentimentos que vinham dessa relação e como esses influenciaram o processo de orientação. Alguns chegaram a traçar analogias entre a relação de orientação com outros tipos de relações pessoais (e.g. casamento) ou de características pessoais (e.g. rabugice), além de levarem essa relação até os dias atuais ou de, em alguns casos, terem encerrado a relação devido às decisões profissionais.

“Talvez até pela **confiança** e pelo conhecimento que o orientador tivesse em mim, então ele não se preocupou”. (Cynthia)

“[...] foi sempre o mesmo orientador. Foi quase um **casamento**”. (Paul)

“[era uma relação] **construtiva e amistosa**”. (John)

“[...] aí eu segui a linha dele né, peguei a **rabugice** dele. Já faz aí 15 anos, 16 anos que eu estou aí trabalhando com ele”. (George)

“Eu mantive por bastante tempo. Ele foi meu coorientador no doutorado depois. Mas hoje eu quase não tenho mais, até porque eu mudei muito de área, entendeu? Então, não tem muita oportunidade de interação, sabe?” (Ringo)

Ao analisar o processo de orientação descrito pelos entrevistados percebe-se que o perfil e a sistemática de trabalho do orientador exercem influência sobre o processo de orientação, visto que alguns gostavam de ter reuniões periódicas marcadas com antecedência – alguns com espaços temporais maiores e outros com espaços temporais menores – e outros davam mais liberdade para o orientado desenvolver o trabalho – independente do período que se encontravam.

“A minha experiência no mestrado ela já foi um pouco **mais solta** no sentido de não ter tanto um acompanhamento mais próximo [...]”. (Paul)

“[...] as **poucas conversas** que eu tinha como meu orientador, eram conversas **direcionadoras** (...)”. (Cynthia)



“[...] o processo de orientação era **um processo contínuo, era semanal**. O cara me fazia dar seminário para ele toda semana, independentemente de aula. Ele me deu um livro em inglês [...] e eu tive que interpretar aquele livro, eu tinha um ano para interpretar aquele livro, com seminário toda semana, na lousa, ele sentado e eu escrevendo na lousa. E foi desse jeito que eu aprendi”. (George)

Além do perfil do orientador e da sistemática de trabalho, outro fator que se mostrou relevante sobre o processo de orientação foi o perfil do próprio orientado, pois alguns tinham um senso de responsabilidade muito forte sobre o trabalho em desenvolvimento e, assim, adotavam uma postura mais autônoma – ainda que alguns orientadores não gostassem dessa postura – e outros não.

“[...] eu sabia que o trabalho era meu e que eu tinha que dar a qualidade necessária para o trabalho [...]”. (John)

“[...] eu sempre fui uma pessoa responsável, então eu praticamente tanto mestrado quanto doutorado eu trabalhei sozinha”. (Cynthia)

“Eu era um aluno meio distante assim, sabe? Não ia muito [...] quando eu chegava, eu chegava com as coisas prontas, mas ele pedia que eu não ficasse tanto tempo sem ir [...]”. (Ringo)

Ainda sobre o processo de orientação, dois dos entrevistados relataram que as reuniões com seus orientadores seguiam um roteiro padrão. Outros relatam que tinham conversas rápidas e pontuais.

“Aí o [ORIENTADOR] foi um super cara no sentido de a gente discutir, e aí eram debates semanais... quinzenais... na média eram quinzenais com início, meio e fim do tipo: “Olha [John], nós vamos conversar na quarta-feira das onze ao meio-dia”. Então, era quarta-feira das onze ao meio-dia e eu falava com o [ORIENTADOR], o tema já estava especificado, qual era o assunto que a gente ia conversar, então tinha que fazer tudo isso antes, tinha que mandar um e-mail antes falando: ‘esse é o material que eu escrevi, as minhas dúvidas estão relacionadas aos itens 3 e 4’. Então, a gente poderia discutir isso. Ele me mandava uma resposta do tipo: ‘Tudo bem, vamos discutir os itens 3 e 4 que eu consigo te ajudar’. Ou ele dizia: ‘Para gente melhorar nossa discussão do item é importante que você leia os artigos A, B, C, D porque pode ser que isso te ajude a resolver as dúvidas sobre o que você escreveu do item 4’. Então, quando eu chegava na reunião com o [ORIENTADOR], as coisas já estavam bem mais desenhadas (...)”. (John)

“Apesar de ele não ler o meu trabalho propriamente dito, as discussões, 15 minutinhos que eu sentava com ele, ele já dava ideias claras do que poderia ser feito”. (Cynthia)

Destaca-se, ainda, a pressão decorrente do ambiente acadêmico da pós-graduação – marcado por stress e altas demandas – e as limitações de acesso a materiais bibliográficos devido a inexistência de materiais digitais como outros fatores importantes na experiência como aluno de pós-graduação na vivência dos entrevistados.

“[...] mas era uma questão de sobrevivência mesmo: se eu quiser passar em todas as disciplinas, se eu quiser ter bagagem teórica eu preciso sentar e estudar [...]”. (John)

“(...) aí no final só ficou eu e a [COLEGA DE CLASSE], os outros todos abaixo da gente não conseguiram seguir no curso, desistiram”. (John)

“O processo de mestrado e de doutorado não é tranquilo para ninguém, né”? (Ringo)

“Quando eu fiz a minha dissertação [1992] eu dependia de material escrito/impresso, dependia de pessoas que trouxessem para o Brasil materiais desenvolvidos no exterior, como congressos e conferências da [organismos internacionais]. Antes do domínio da internet, o empréstimo de livros entre bibliotecas, inclusive, entre o Campus de [CIDADE] e o da Capital, poderia demorar semanas, apesar, de a distância física ser de, apenas, 4 horas”. (Yoko)

A partir da análise das experiências dos entrevistados enquanto orientados, pode-se compreender a importância da relação construída entre os entrevistados e seus orientadores no processo de orientação na pós-graduação. As experiências vivenciadas nesse período foram de suma importância no processo de construção do ser orientador.

## 4.2 Transição entre ser orientado e ser orientador

Nessa categoria foram analisadas as ligações realizadas pelos entrevistados entre a época em que eram orientados e os dias de hoje, em que atuam como orientadores de programa de pós-graduação, refletindo assim, a compreensão de como ocorre esse processo de transição em que há uma troca de papéis.

Um dos pontos principais que foi destacado pelos entrevistados foi a influência que seus orientadores têm sobre o modo que eles orientam hoje, o compartilhamento de experiências na sua formação como orientador, além do processo de aprendizagem experiencial, principalmente porque na pós-graduação a formação formal com foco no processo de orientação é negligenciada.

“Porque a gente não é treinado para orientar, eu nunca vi uma palestra [sobre] como ser um orientador, eu nunca vi um artigo [sobre] como ser um orientador. Eu já vi [sobre] como ser professor, como ser pesquisador. Eu já vi [sobre] como fazer extensão. E já vi [sobre] como ser qualquer coisa administrativa na universidade. Mas, [sobre] como orientar não [vi]”. (Paul)

“[...] eu acho que assim, não se forma orientador, existe essa lacuna”. (Paul)

“Então é uma coisa de aprender fazendo. Mas não é um aprender fazendo do zero, entendeu? Se você dá aula, se você está acostumado a dar tarefas para as pessoas, a cobrar tarefas, a responder dúvidas não diretamente [...]”. (Ringo)

Especificamente sobre a influência dos orientadores pode-se perceber dois grupos distintos: (1) os que trazem o modo como foram orientados – clones e (2) os que buscam orientar como desejavam ser orientados, aprendendo com os possíveis erros e faltas dos seus orientadores– orientadores reflexivos. Observa-se ainda uma clara influência da relação com seus orientadores na sua formação.

“[...] então, era uma relação muito profissional de orientação e que **efetivamente me moldou**, eu diria, como orientador [...]”. (John)

“[...] obviamente que você acaba tendo modelos das coisas boas que você aprende, que você via nos seus orientadores, você tende a reproduzir, entendeu”? (Ringo)

“A gente acaba aprendendo a ser orientador pela experiência que a gente teve como orientado, e a experiência no sentido de coisas boas que aconteceram comigo [que] eu tento replicar e [de] coisas que não foram boas [e que] eu tento evitar”. (Paul)

“E assim, talvez aquilo que eu não tive com os meus orientadores, eu tento fazer com os meus orientandos [...]”. (Cynthia)

Percebe-se assim que o orientador de mestrado e doutorado tem uma grande influência e, conseqüentemente, uma grande responsabilidade sobre a formação dos seus orientados e orientadas – principalmente os que pretendem seguir carreira acadêmica e, em algum momento, poderão tornar-se orientadores.

Outro fator destacado pelos entrevistados foi a possibilidade de compartilhar experiências com os pares, seja por meio de coorientações, períodos sanduíche, fóruns de discussão ou grupos de pesquisa. Ressalta-se que esse processo de troca, na visão dos entrevistados, permite agregar pontos e enfoques, trazendo a possibilidade de expandir para além da linha de pesquisa e de, portanto, inovar. Ainda é relevante enfatizar que o processo de coorientação é entendido como a junção de especialidades para aperfeiçoar a pesquisa e não como uma possibilidade de dividir trabalho.

“Eu acho que faz parte do processo essa relação com outras entidades, outros pesquisadores”. (John)

“Então, eu acho essa questão do sanduíche e coorientação muito legal por causa disso. Eu estoutendo a oportunidade de ter os meus orientados e tentar fazer coorientações ou mandá-los pra doutorado sanduíche. E tive já a oportunidade de conversar com outros orientadores, inclusive de fora do país, sobre o projeto dos meus orientados.

É legal assim, porque a hora que você traz essa discussão, **ele vê outros pontos, outros enfoques** e isso é bastante positivo (...). (Paul)

“É, você não, na verdade, você não pode fazer o seu trabalho sozinho, você tem que compartilhar a sua ideia, você tem que discutir, justamente para **ter essa troca e ter visões diferentes, para não ficar muito bitolado** naquilo que você está pesquisando”. (Cynthia)

“Eu vejo [a coorientação] como algo bastante positivo, porque a proposta é juntar especialidades. Na medida em que se conjuga aptidões e experiências o resultado acaba sendo melhor. Vejo como bastante adequado. **Não é dividir trabalho, mas sim, juntar especialidades diferentes para aperfeiçoar a pesquisa**”. (Yoko)

Apesar dos aspectos positivos do compartilhamento de experiências os entrevistados também levantaram alguns aspectos negativos sobre esse processo, principalmente quando o compartilhamento é feito de forma obrigatória por meio de disciplinas – usualmente com o nome de “Metodologia de Pesquisa”, “Fórum de Pesquisa”, dentre outras denominações – nos programas de pós-graduação, influenciando o processo de orientação de maneira direta. Os aspectos foram percebidos de distintas formas: como algo desnecessário, que impacta indevidamente a relação de orientação, criando um “cachorro de dois donos” e como algo que traz impactos emocionais, principalmente em função da forma como a crítica é tratada nesses espaços.

[...] eu não tive uma disciplina de metodologia científica, e por isso até que eu acho que ela não deveria existir porque eu acho que isso cabe ao orientador e ao aluno a busca da melhor técnica possível, o material existe ele que deveria correr atrás”. (John)

[...] e você vai criar a figura do cachorro de dois donos, isso eu estou te falando porque já me gerou atrito aqui dentro, já aconteceu, de eu falar para o meu orientado: “Faça isso”. Aí, ele vai em uma disciplina dessa, em um fórum, e chegam pessoas que não são orientadores e falam faz de outro jeito. Não dá, ou você faz de um ou você faz de outro. E aí você gera ruído e isso é contraproducente”. (Paul)

[...] às vezes atrapalha. Porque em alguns casos, assim, o aluno apresenta o problema, a ideia, e às vezes recebe tanta crítica, que ele fica desmotivado, então, desiste”. (Cynthia)

Outro ponto a ser considerado na interpretação desses excertos é uma visão implícita do papel do orientador. Se a orientação acadêmica é um processo visto como um “jardim secreto” (Park, 2006) e o orientador acredita que os alunos orientados são exclusivamente seus, ele se torna hostil às interações do aluno com outros professores e projetos (Manathunga, 2005). Como colocado anteriormente, nessa abordagem de exclusividade e privacidade, o orientador é visto como o portador do conhecimento, enquanto o orientado deseja “receber” esse conhecimento. Portanto, esta é uma relação de transmissão de conhecimentos (Grant, 2001) em que a função principal do orientador é se clonar em seu orientando (Moser, 2012), assim mantendo o *status quo* da pesquisa e fazendo com que os orientados sigam seus passos. Esse processo de transmissão de conhecimentos resulta na falta de inovação na pesquisa.

Finalmente, sobre a primeira transcrição, cabe-nos questionar a possibilidade de refletirmos sobre a falta que faz algo que não tivemos. Parece-nos temerário concluir sobre a relevância de uma disciplina para um conjunto de pessoas, para um processo e para uma área de conhecimento, com base em uma experiência unicamente pessoal que se julga ter sido bem-sucedida uma vez que foi concluída.

Pode-se destacar, ainda, o fato de durante a entrevista os professores participantes da pesquisa refletirem sobre sua formação, sobre os aprendizados contínuos e conflitos inerentes ao processo de orientação e fazer pesquisa. Dentre essas reflexões está a questão do processo de orientação em um programa de pós-graduação *stricto sensu* ser ensino ou pesquisa.

[...] orientação é uma coisa que a gente até discute muito aqui, se é uma atividade de pesquisa ou se é uma atividade de ensino. Eu e alguns colegas. Porque às vezes as pessoas falam assim: ‘Orientar é importante porque vai orientar pesquisa e isso vai gerar pesquisa para o meu orientado e para mim’. Mas eu e outros colegas, a gente encara isso como ensino, porque na verdade eu estou ensinando a ele um processo de pesquisador, mostrando o caminho para ele, para ele chegar a ser um pesquisador. E, obviamente, de uma maneira bem pouco estruturada, mas

da mesma maneira que eu aprendi: por analogia. Como eu fui orientado a ser um orientador, assim como ele também vai ser”. (Paul)

“[...] a gente está tendo uma discussão, e algumas pessoas entendem ou veem a orientação como pesquisa, como parte da atividade de pesquisa do docente. Enquanto que a gente está, aqui no departamento, fortalecendo uma visão de que orientação é docência. Porque é uma atividade relacionada à docência e não à pesquisa. Então, por mais que eu me esforce muito para publicar os artigos das dissertações, transformar em artigos dos alunos, eu enxergo como docência também [...]”. (Ringo)

Durante esse processo de reflexão outros docentes trazem o papel da experiência para a formação, destacando a importância dos erros para seu próprio aprendizado como orientador e da relação com os pares nas bancas de avaliação. Outro fator destacado é a experiência que você ganha ao decorrer do tempo e como essa experiência altera o processo de orientação e pesquisa.

“Também eu aprendi, e no fundo é um ponto negativo, é não ter dado tempo suficiente para as pessoas chegarem no padrão que a gente gostaria que o trabalho chegasse. Às vezes, eu coloquei uma régua mais em cima, imaginando que o aluno tivesse essa capacidade. Aí, o tempo não permitiu algumas coisas por limitação do tempo, do tema. Então, eu acho que essa régua, eu estou aprendendo. Então, assim, em alguns momentos eu acho que eu coloquei essa régua muito em cima para algumas pessoas. Então, o nível de exigência, eu acho que é um ponto negativo, às vezes”. (John)

“Mas eu fico bravo com os outros professores também, né? Aí eu falo: ‘Meu, não é possível que a minha régua esteja tão alta’. É que eu acho que, às vezes, as outras pessoas colocam as régua mais para baixo para facilitar o seu trabalho individualmente e não para ver o trabalho do aluno crescer”. (John)

“A inexperiência provoca preocupações sobre o processo; a maturidade mostra que os esforços precisam se concentrar na interação dos elementos que envolvem o processo. Assim, o ambiente da pesquisa continua o mesmo, mas a forma de o enxergar é que se altera com o tempo”. (Yoko)

Em suma, a análise dessa categoria propiciou uma reflexão a respeito da troca de papéis, de orientado para orientador, e a influência dos orientadores sobre o modo como hoje os entrevistados conduzem o seu processo de orientação junto aos seus orientados. Pode-se concluir que, alguns orientadores serviram como modelo a ser seguido, e outros não. Sendo assim, pudemos identificar os que trazem o modo como foram orientados (clones) e os que buscam orientar como desejavam ser orientados, aprendendo com os possíveis erros e faltas dos seus orientadores (orientadores reflexivos).

### 4.3 Relação com seus orientados

Na última categoria do *template* foi analisada a relação dos participantes da pesquisa com seus orientados e a construção do significado de ser orientador com base nessas relações. Além da relação com os orientados, foi investigado como ocorre o processo de orientação hoje, para inferência de possíveis influências de seus orientadores.

O primeiro ponto a ser analisado nessa categoria é sobre o sentimento de responsabilidade sobre a formação dos orientados. Foram encontrados três perfis diferentes nessa categoria, com relação à responsabilidade assumida pelo orientador em relação à formação do orientado: (1) o orientador que sente a responsabilidade plena sobre o caminho a ser traçado pelo orientado, (2) o orientador que assume responsabilidade parcial sobre a formação do orientado e (3) o orientador que não acredita ter responsabilidade alguma na formação do orientado.

“Ser orientador é acima de tudo ser responsável pelo caminho que o aluno vai tomar”. (John)

“A minha responsabilidade é torná-lo autossuficiente”. (John)

“Minha preocupação maior é a formação dele, eu oriento quais disciplinas eles têm que fazer para que eles tenham respaldo na teoria, possam buscar aquela teoria, entender aquela teoria para montar a pesquisa deles”. (George)

“Então eu entendo que eu tenho uma certa responsabilidade, mas o aluno tem que cumprir comigo as responsabilidades dele. Já reprovei aluno meu em qualificação, porque ele não cumpriu comigo a parte que nós acordamos”. (George)

“Eu acho que o orientador não tem responsabilidade porque assim, o orientador ele aconselha, ele não faz, então assim, dificilmente um orientador por pior que seja, inclusive eu, não vai virar para o aluno e falar não faça ou faça alguma coisa errada”. (Paul)

Dado as diferentes percepções a respeito da responsabilidade assumida sobre a formação do orientado foram encontrados diferentes processos de orientação. Observa-se ainda que o processo de orientação pode sofrer influência da maneira como o entrevistado foi orientado (mestrado e doutorado) e do perfil de seu atual orientado. No entanto, há claramente duas visões opostas: em uma há a necessidade de um processo formal e sistemático que pode variar em função do perfil do orientado; em outra, o trabalho é responsabilidade do orientado e o processo deve ser informal. Se se tornar um processo formal e sistematizado, é por falha do orientado em assumir e dar conta de sua responsabilidade com a pesquisa.

“[...] eu vou criar com ele uma agenda semanal, quinzenal – vai depender da fase que ele está trabalhando – para gente sentar e conversar exclusivamente sobre o trabalho dele. Ele tem entregas para me fazer semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da periodicidade, para gente ter essa conversa. Então, a técnica que eu aprendi com o [ORIENTADOR] eu uso com essas pessoas”. (John)

“(...) na primeira reunião, eu já entrego um roteiro para elaboração de um trabalho, e então, explico para ele focar na questão do problema, para trabalhar com a questão dos antecedentes, falo da importância da leitura, a importância de seguir as regras, né? A questão da citação, então, reforço bastante a questão do problema do plágio, a preocupação com relação a isso”. (Cynthia)

“Eu acho que as reuniões semanais são de extrema importância até a definição completa do projeto e sua viabilidade. A partir daí, há necessidade de mais tempo para reflexões pelo aluno, momento em que as reuniões começam a ser mais espaçadas. A frequência das reuniões passa a depender de cada caso; algumas pessoas têm mais dificuldades, outras, não. Então, na fase inicial, as reuniões são mais frequentes e depois define-se caso a caso. Algumas orientações eu mantive semanais até o dia da defesa. E as outras foram dispensadas mais cedo em função de que as pessoas conseguiam se desenvolver de uma forma mais independente. Então, a palavra-chave é a independência: capacidade de desenvolver a pesquisa sistematicamente”. (Yoko)

“Então a gente vai fazer um planejamento de trabalho, um programa de trabalho, normalmente dentro dos grupos de pesquisa”. (George)

“Eu não tenho um processo (...)”. (Paul)

“[...] quanto mais formalizado for, eu só formalizo, se eu percebo que o aluno não é uma pessoa com iniciativa ou com disciplina [...] se chegar nesse ponto de estabelecer um cronograma, em que tem que me entregar as coisas, se chegar nesse ponto, é porque eu estou quase por abandonar o cara já porque ele não está entregando resultados, e quando cobrado eu tenho que estar passando, passando, e não está desenvolvendo [...]. Então, o meu acompanhamento é um acompanhamento mais informal, sabe?”. (Ringo)

Com base nos processos de orientação os participantes destacaram ainda quais são as principais funções de seus orientados e suas próprias tarefas no processo de orientação. Na análise dos discursos dos participantes percebe-se que a principal função do orientado é ler materiais relacionados ao seu tema de pesquisa – tendo aparecido em cinco das seis entrevistas. Em uma das falas, no entanto, o foco é o produto (“escrever três, quatro, cinco versões”) e não no processo, como nos demais excertos (ler, refletir, estudar, manipular dados, trabalhar e se dedicar, organizar).

“[...] estudar a literatura e estudar as técnicas isso ele precisa fazer, isso é atividade dele”. (John)

“[...] acho que tem que ler muito. Tem que pensar muito, refletir muito, escrever muito e como normalmente o tipo de pesquisa que eu oriento tem muito haver com manipulação de dados, tem que trabalhar muito essa questão de conhecer os dados, manipular, conhecer bem isso”. (Paul)

“Trabalhar muito, só isso. Ler pra caramba, trabalhar pra caramba, se dedicar, dar o máximo de si, só isso”. (Ringo)

“E, muito importante, anotar as informações relevantes de cada um dos materiais lidos para guardar e organizar os aspectos que poderão subsidiar a pesquisa em desenvolvimento. Então, as principais tarefas começam na leitura e nas anotações dos pontos principais de cada um dos materiais”. (Yoko)

“[...] o trabalho dele é escrever três, quatro, cinco versões (...)”. (John)

Em relação às tarefas do orientador, ressalta-se o acompanhamento do trabalho sendo desenvolvido pelo orientado, a revisão e a solução de dúvidas. Além das tarefas ligadas ao desenvolvimento do trabalho acadêmico, alguns participantes falaram da função pessoal do orientador, destacando seu papel como suporte no processo de formação do orientado.

“(...) eu me encarrego de ler todos os comentários e fazer as propostas de melhorias e você de fazer os ajustes que precisam ser feitos. Eu vou discutir, vou te ajudar, vou tirar dúvida – muitas vezes, não vou saber resolver suas dúvidas, mas vou te ajudar a... estar mostrando caminhos onde buscar essa solução”. (John)

“Eu acho que é importante ter esse aconselhamento, é uma tarefa importante do orientador, não que eu vou obrigar os meus orientados a ouvir a história da minha vida, ou a fazer o que eu acho que é certo. Mas, normalmente, a gente pega eles numa fase e existem dúvidas sobre esse futuro e se deveria estar ou não na carreira acadêmica, ou como proceder isso. Então eu acho que esse aconselhamento faz parte desse processo”. (Paul)

“Então, eu tento gerenciar, ter essa visão de projeto, entendeu? Tem etapas a serem cumpridas, eu sei que para chegar em determinado estágio tem algumas tarefas que são necessárias. Então eu fico meio que tentando monitorar o andamento dessas tarefas. [...] E acho que também estimular o aluno, sabe? Dentro do possível, né? [...] Então, tentar estimular os caras a chegarem até o final. Às vezes ouvir, às vezes você é um ombro amigo. Às vezes o cara vem chorar as pitangas da vida dele. Você ouve, você entende, entendeu? Mas também não dá para ficar passando muito a mão na cabeça, no sentido de 'ó, todo mundo tem dificuldades, tem problemas pessoais. A gente mesmo com os problemas pessoais, a gente vai tocando e tentando cumprir os prazos, entendeu?” (Ringo)

Outro fator destacado pelos participantes da pesquisa foi o perfil dos orientados. O principal fator de escolha é o alinhamento da linha de pesquisa dos dois envolvidos no processo – orientador e orientado. Contudo, fatores como disposição para elaboração e publicação de artigos paralelos à dissertação e, por fim, afinidade pessoal. Destaca-se ainda que um dos participantes demonstra preferência por um perfil parecido ao seu.

“No doutorado eu gostaria de pegar um aluno como eu: mais autônomo e que fosse... que gostasse de ser desafiado (...)”. (John)

“Em geral eu priorizo temas que estão alinhados com a minha temática de pesquisa (...)” (Paul)

“[...] talvez eu tenha essa expectativa de que assim, os alunos também têm que ser responsáveis [...] os alunos responsáveis eles acabam dando um jeito de cumprir com isso tudo, os alunos que não tem tanta maturidade acabam fazendo um pouco de confusão, e vão deixando...deixando...eu até brinco que, esse processo de escrever e tal, até limpar a casa é mais interessante do que você escrever o seu trabalho. Então, você vai arrumando desculpas. Então, o problema é quando você arruma tempo demais e estoura o prazo [...]”. (Cynthia)

“Cara, eu converso com as pessoas. Hoje, a minha escolha é baseada 100% na afinidade, ou tentar identificar uma afinidade com a pessoa, no sentido que se eu conseguir me relacionar bem com a pessoa. Beleza, tem a possibilidade da coisa acontecer”. (Ringo)

Por fim, foi analisado o significado do ser orientador para os participantes. Dentre as concepções encontradas o orientador pode ser um direcionador, responsável por mostrar o caminho para o aluno.

“Ser orientador é acima de tudo ser responsável pelo caminho que o aluno vai tomar. Se um aluno meu receber a crítica durante a defesa, eu tomo aquela crítica para mim, porque era uma coisa que eu devia ter visto antes. Óbvio

que você não consegue ver tudo. Mas a crítica feita me serve. Então, eu me torno, à medida que eu assumo a orientação do aluno, responsável, corresponsável literalmente pela qualidade mínima do trabalho”. (John)

“Ser orientador é uma responsabilidade grande”. (Yoko)

“[...] ser esse direcionador [...]”. (Cynthia)

Em outra concepção encontrada é ser responsável pela formação de um pesquisador e do orientado como cidadão.

“Ser orientador é mostrar o caminho. Eu acho que o orientador ele não tem que ter todas as respostas, mas ele tem quem fazer as perguntas para que o aluno encontre o caminho. E aí, quando eu falo em caminho, é desde o caminho metodológico para alcançar o objetivo de pesquisa. E eu acho que ser orientador também não é só orientar o projeto de pesquisa, mas também é como o termo em inglês *advisor*, é ser um conselheiro, muito mais nesse sentido [...]”. (Paul)

“É ser um professor dando aula para um aluno só [...] é ensino, você está lá para ensinar, no sentido não de transmitir conhecimento, mas no sentido de fazer a pessoa crescer, ela entra de um jeito e você espera que ela saia transformada daquele processo” (Ringo)

“Ser orientador tem duas coisas, você formar um pesquisador, porque a gente vive em um projeto acadêmico, e ao formar esse pesquisador, formar esse cidadão, um professor pesquisador [...]”. (George)

Em síntese, observa-se nessa categoria que o perfil dos entrevistados, frente a sua responsabilidade enquanto orientador, a maneira como o entrevistado foi orientado (mestrado e doutorado), e o perfil de seu atual orientado são fatores que influenciam na forma como constroem o processo de orientação e as relações com seus orientados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi entender os significados que deram origem à construção do ser orientador pelo professor de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativo em que as evidências foram construídas com base em entrevistas semiestruturadas com seis orientadores de um mesmo programa de pós-graduação com perfis variados em termos de formação, experiência na atividade de orientação e número de orientações concluídas e em andamento. A fim de traçar as experiências que deram origem a construção do ser orientador, as entrevistas foram categorizadas em três códigos de primeira ordem: desde as experiências enquanto orientado, passando pelas experiências de transição do papel de orientado para o papel de orientador, até o momento atual, como orientadores. A análise das entrevistas nos proporcionou compreender alguns fatores que influenciaram a construção do ser orientador, como: a relação do entrevistado com o seu(s) orientador(es) de mestrado e doutorado; o processo de orientação durante esse período; o perfil do orientador; e fatores institucionais, os quais refletem diretamente a forma como conduzem o seu processo enquanto orientador. Destaca-se, ainda, que algumas experiências vividas serviram para que não fossem seguidas, como a falta de feedback dado pelo orientador, o qual é visto como uma necessidade por um dos entrevistados e realizado com seus orientandos.

Como achados preliminares, é possível encontrar dois grupos distintos de relação com o orientador no grupo pesquisado, os que tinham uma relação extremamente formal e acadêmica e os que tinham uma relação mais próxima, chegando ao nível de relação pessoal fora do contexto acadêmico. Especificamente sobre a influência dos orientadores pode-se perceber que alguns trazem e reproduzem o modo como foram orientados – que chamamos de clones – e que outros buscam orientar como desejavam ter sido orientados, aprendendo com os possíveis erros e faltas dos seus orientadores – denominados, no contexto dessa pesquisa, de orientadores reflexivos. Finalmente, um último ponto a ser ressaltado é sobre o sentimento de responsabilidade sobre a formação dos orientados. Foram encontrados três perfis diferentes com relação à responsabilidade assumida pelo orientador em relação à formação do orientado: o orientador que sente a responsabilidade plena sobre o caminho a

ser traçado pelo orientado, o orientador que assume responsabilidade parcial sobre a formação do orientado e o orientador que não acredita ter responsabilidade alguma na formação do orientado. Dado as diferentes percepções a respeito da responsabilidade assumida sobre a formação do orientado foram encontrados diferentes processos de orientação. Observa-se ainda que o processo de orientação pode sofrer influência da maneira como o entrevistado foi orientado (mestrado e doutorado) e do perfil de seu atual orientado. No entanto, há claramente duas visões opostas: em uma há a necessidade de um processo formal e sistemático que pode variar em função do perfil do orientado; em outra, o trabalho é responsabilidade do orientado e o processo deve ser informal. Se se tornar um processo formal e sistematizado, é por falha do orientado em assumir e dar conta de sua responsabilidade com a pesquisa.

Sendo assim, compreende-se as experiências vividas enquanto orientado como de suma importância na construção do ser orientador e na forma como são conduzidos os processos de orientação, hoje, enquanto orientadores em programas de pós-graduação stricto sensu. As experiências que mais influenciam na construção do ser orientador são aquelas vivenciadas enquanto orientado, uma vez que, servem como modelo a respeito do processo de orientação construído como os seus orientados.

Pesquisas futuras podem se dedicar a investigar a influência dos perfis identificados na construção da relação orientador-orientado e nas características das pesquisas desenvolvidas. Outra possibilidade é investigar programas em que a relação esteja mais normatizada e sistematizada, para pesquisar o impacto de fatores institucionais na construção do ser orientador. Como limitações, a pesquisa teve um caráter exploratório, em virtude da lacuna de pesquisas que se dedicaram ao tema. Mas é exatamente nesse ponto que reside sua contribuição para a área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amundsen, C. & McAlpine, L. (2009) 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Brown, G. & Adkins, M. (1998). *Effective teaching in the higher education*. London: Routledge.
- Caelli, K.; Ray, L.; Mill, J. (2003). 'Clear as mud': toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), 1-13.
- Casa Nova, S. P. C. (2014). *Contabilidade das mulheres na universidade brasileira: lucros e perdas, ingresso e permanência* (Tese de Livre-Docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Costa, F. J.; Sousa, S. C. T., & Silva, A. B. (2015). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 823-852.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: choosing among five approaches*. (2. ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3. ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Cryer, P. (2006). *The research student's guide to success*. (3. ed.) McGraw-Hill Education (UK).
- Exley, K. & O'Malley, C. (1999). 'Supervising PhDs in science and engineering', in Wisker, G. and Sutcliffe, N. (ed.), *Good Practice in Postgraduate Supervision*.
- Gephart Jr., R. P. (2004). Qualitative Research and the Academy of Management Journal: From the Editors. *Academy of Management Journal*, 47(4) 454-462.
- Grant, B. (2001). Dirty work: 'A code for supervision' read against the grain. In A. Bartlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate research supervision: Transforming (R)Elations* (pp. 13-24). New York: Peter Lang.



- Ismail, A.; Abiddin, N. Z. & Hassan, (2011). A. Improving the development of postgraduate's research and supervision. *International Education Studies*, 4(1), 78-89.
- Leite Filho, G. A. & Martins, G. A. (2006). Relação orientador-orientado e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas – ERA*, 46 (Edição Especial), 99-109.
- Light, G., Calkins, S., & Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. (2. ed.) New Delhi: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: Dezin, N.K. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loui, M.C. (2003). How to choose a thesis advisor. Recuperado em 10 jul. de 2017 de: <<http://wocket.csl.uiuc.edu/~loui/advisor.html>>.
- King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In: Cassel, C. & Symon, G.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), p. 171-194.
- Maher, B.A. (1996). A pós-graduação nos Estados Unidos: tendências e problemas. Concepções e papel do orientador. NUPES/FE/USP. Documento de trabalho n. 12. 10-14.
- Manathunga, C. (2005): The development of research supervision: “Turning the light on a private space”, *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moser, D. V. (2012). Is accounting research stagnant?. *Accounting Horizons*, 26(4), 845-850.
- Park, C. (2006). The end of the secret garden: Reframing postgraduate supervision.  
<http://www.lancs.ac.uk/celt/celtweb/files/ChrisPark.pdf>.
- Piccinin, S.J. (2003). Graduate students supervision: resources for supervisors & students. Disponível em <<http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/nov2000/cover.html>>. Acesso em 15 jul. 2017.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), p. 238-264.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330-341.
- Slomski, V. G.; Lames, E. R.; Megliorini, E., & Lames, L. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89.
- Todd, M. J; Smith, K. & Bannister, P. (2006) Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions, *Teaching in Higher Education*, 11:2, 161-173
- Verhine, R. E. (2008). Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. *Educação* 31 (2), p. 166-172.
- Zhao, C. M.; Golde, C. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.
- Zilbermann, R. (2009). Orientação: a aventura compartilhada. In: Bianchetti, L & Machado, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (pp.329-336). Florianópolis: Editora da UFSC.