



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

BÁRBARA BARROS PAULINO

**A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DE MESTRANDOS E DOUTORANDOS EM  
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

João Pessoa – PB

2023



BÁRBARA BARROS PAULINO

A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DE MESTRANDOS E DOUTORANDOS EM  
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.  
Área de concentração: Administração e Sociedade  
Linha de pesquisa: Organizações e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

P328p Paulino, Bárbara Barros.

A prática de orientação de mestrados e doutorandos em Administração no Brasil / Bárbara Barros Paulino. - João Pessoa, 2023.  
178 f.

Orientação: Marcelo de Souza Bispo.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Orientação acadêmica. 2. Pós-graduação. 3. Orientador e orientando - Relação. 4. Prática social.  
I. Bispo, Marcelo de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.04:378.046-021.68

BÁRBARA BARROS PAULINO

A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DE MESTRANDOS E DOUTORANDOS  
EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Administração.

Aprovada em: 14/03/2023

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo  
Universidade Federal da Paraíba  
(Orientador)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO  
Data: 11/05/2023 14:42:55-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado  
Universidade Federal da Paraíba  
(Avaliador)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MANOLITA CORREIA LIMA  
Data: 12/05/2023 10:24:45-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof.ª Dr.ª Manolita Correia Lima  
Escola Superior de Propaganda e Marketing  
(Avaliadora)

## AGRADECIMENTOS

Finalizo esses dois anos do mestrado com a convicção de que a jornada só foi possível por ter sido compartilhada com pessoas que, de alguma maneira, acreditaram em mim e forneceram apoio, nas diversas formas que o “apoiar” representa, fornecendo-me um suporte desde o emocional até o acadêmico. É por essa razão que a sensação que tenho, ao concluir esse percurso na pós-graduação, é de que essa conquista é fruto de muitas mãos. Definitivamente, essa não seria uma trajetória que eu conseguiria trilhar sozinha, principalmente o processo de escrita desta pesquisa. Logo, é inevitável citar os nomes de todos aqueles que estiveram junto a mim até aqui e sem os quais eu jamais teria tido a oportunidade de concluir esse ciclo.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais Juçara Barros e Francisco Paulino, a minha profunda gratidão por terem sido, desde sempre, os meus grandes incentivadores, oferecendo-me apoio incondicional em todos os momentos em que precisei. Nos dias em que descreditei (e lamentei) que seria possível chegar ao fim dessa jornada, foram eles que me ouviram e, mais do que isso, acreditaram que esse momento conclusivo chegaria. Assim, tendo sonhado esse sonho junto comigo, é a eles que dedico essa vitória!

Aos amigos que convivem comigo cotidianamente, que, durante todo esse tempo de renúncias que é a pós-graduação, compreenderam minhas ausências e que, acima de tudo, me ouviram quando precisei conversar sobre os desafios que o mestrado vinha me fazendo ultrapassar. Destaco aqui os nomes dos amigos Luiz Antônio, que foi meu orientador na graduação e até os dias atuais segue incentivando e fornecendo oportunidades para o meu crescimento acadêmico, e de Dallianny Martins, Camila Feitosa e Gracilene Sousa, minhas amigas-irmãs. Gratidão pelo suporte que me deram até aqui.

Ao meu orientador Prof. Marcelo Bispo, gratidão por, nessa desafiadora trajetória de construção desta pesquisa, ter me auxiliado a compreender que é caminhando que fazemos o caminho, o que significa que sempre lhe serei grata por ter me dado liberdade para expor meus posicionamentos e pensamentos, apesar das inseguranças, sem me fazer sentir invalidada pelo que estava escrevendo. Assim, agradeço o muito que me ensinou, por ter sido um grande incentivador do meu crescimento acadêmico e, mais do que isso, por me ensinar sobre sabedoria. Sempre será motivo de orgulho ter sido orientada por alguém como você.

Aos meus colegas da turma 46 e, especialmente, àqueles com quem convivi de forma mais próxima, Thiago e Rafael Ribeiro. Serei eternamente grata pelo auxílio que sempre me deram, desde o início dessa trajetória, pelas parcerias no desenvolvimento dos trabalhos

acadêmicos e pelas vezes em que partilhamos dos sentimentos e desafios que vivenciamos durante esse período. Ressalto aqui, também, o nome de uma colega de orientação, Mairla Teles, a quem devo meus sinceros agradecimentos pela atenção e pela parceria que construímos desde o período da disciplina de estágio-docência até o desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão por mostrar-me que, muitas vezes, anjos são apenas pessoas de bom coração, que estão ao nosso lado para nos encorajar, ajudar ou somente para discutir sobre ciência.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Charliton Machado e Prof. Manolita Correia, gratidão pelas contribuições para que pudesse melhorar e prosseguir com esta pesquisa.

A todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho se tornasse uma realidade, gratidão!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba – Fapesq.

## RESUMO

A orientação acadêmica é parte do processo de formação de pesquisadores, especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. No Brasil, o debate científico a respeito da relação entre orientador e orientando, agentes centrais dessa prática, tem apontado para abordagens eminentemente prescritivas e descritivas, demonstrando uma lacuna de explicações mais consistentes dos aspectos normativos, de suas consequências e do contexto social em que essas orientações acontecem. Há uma carência de teorizações sobre a prática da orientação acadêmica, especialmente nesse contexto. Com base na lente teórica de Bourdieu (1989), a relação entre orientador e orientando pode ser analisada como uma espécie de poder simbólico. Este é o foco desta pesquisa, que visa contribuir com uma perspectiva teórica para a prática da orientação acadêmica na pós-graduação em Administração. Portanto, tem como objetivo geral compreender como a prática de orientação acontece entre orientadores e orientandos de mestrado e doutorado no campo da pós-graduação em Administração no Brasil. Os objetivos específicos foram: i) mapear as principais atividades constituintes da prática de orientação acadêmica; ii) identificar os elementos mais relevantes da prática de orientação sob a ótica dos discentes e docentes; iii) apresentar uma reflexão sobre a prática de orientação acadêmica no campo da pós-graduação em Administração no Brasil. Para estudar a prática de orientação acadêmica, o caminho metodológico perseguido compreendeu a realização de entrevistas do tipo história oral com 27 orientandos e 10 orientadores de mestrado e doutorado da área de Administração, das regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, de modo a compreender diferentes contextos relacionados ao fenômeno investigado. O material produzido foi interpretado por meio da análise da narrativa. Os resultados revelaram que o orientador é a figura central da prática de orientação acadêmica e que a forma como essa prática acontece está diretamente relacionada ao seu perfil de praticante. Os orientandos possuem perspectiva mais relacional da prática de orientação. Sob a ótica desses últimos participantes, identificaram-se três atividades da prática de orientação: orientações engajadas, orientações protocolares e orientações ausentes. Com relação aos orientadores, estes se centraram no modo como performam a prática de orientação, a partir do qual foram identificados quatro perfis de praticantes: perfil cuidadoso, perfil profissional, perfil tradicional e perfil crítico.

**Palavras-chave:** Orientação acadêmica. Orientador. Orientando. Prática social.

## ABSTRACT

Academic guidance is part of the process of training researchers, especially within the scope of *stricto sensu* postgraduate studies. In Brazil, the scientific debate about the relationship between advisor and advisee, central agents of this practice, has pointed to eminently prescriptive and descriptive approaches, demonstrating a lack of more consistent explanations of the normative aspects, their consequences and the social context in which these guidelines happen. There is a lack of theories about the practice of academic guidance especially in this context. Based on Bourdieu's (1989) theoretical lens, the relationship between advisor and mentee can be analyzed as a kind of symbolic power. This is the focus of this research, which aims to contribute with a theoretical perspective to the practice of academic guidance in graduate studies in Business Administration. Therefore, its general objective is to understand how the practice of guidance takes place between master's and doctoral advisors and students in the field of postgraduate studies in Business Administration in Brazil. The specific objectives were intended to: i) map the main activities that constitute the practice of academic guidance; ii) identify the most relevant elements of the practice of guidance from the perspective of students and professors; iii) present a reflection on the practice of academic guidance in the field of graduate studies in Business Administration in Brazil. In order to study the practice of academic advising, the methodological path pursued comprised oral history interviews with 27 advisees and 10 master's and doctoral advisers in the area of Administration, from the Northeast, South, Southeast and Midwest regions of Brazil, in order to understand different contexts related to the investigated phenomenon. The material produced was interpreted through narrative analysis. The results revealed that the advisor is the central figure in the practice of academic guidance, and that the way this practice takes place is directly related to their practitioner profile. Advisers have a more relational perspective of guidance practice. From the perspective of these participants, three activities of guidance practice were identified: engaged guidance, protocol guidance and absent guidance. Regarding the advisors, they focus on the way they perform the guidance practice. Four practitioner profiles were identified: careful profile, professional profile, traditional profile and critical profile.

**Keywords:** Academic orientation. Advisor. Guiding. Social practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manchete Rep01, Estado de Minas	16
Figura 2 - Rep01, Estado de Minas parte 1	16
Figura 3 - Rep01, Estado de Minas parte 2	17
Figura 4 - Rep01, Estado de Minas parte 3	17
Figura 5 - Manchete Rep02, Gazeta do Povo	18
Figura 6 - Rep02, Gazeta do Povo parte 1	18
Figura 7 - Rep02, Gazeta do Povo parte 2	19
Figura 8 - Rep02, Gazeta do Povo parte 3	19
Figura 9 - Rep02, Gazeta do Povo parte 4	20
Figura 10 - Manchete Rep03, Folha de São Paulo	20
Figura 11 - Rep03, Folha de São Paulo parte 1	21
Figura 12 - Rep03, Folha de São Paulo parte 2	21
Figura 13 - Rep03, Folha de São Paulo parte 3	22
Figura 14 - Rep03, Folha de São Paulo parte 4	22
Figura 15 - Manchete Rep04, Carta Capital	23
Figura 16 - Rep04, Carta Capital parte 1	23
Figura 17 - Dimensões ou categorias temáticas referentes à orientação acadêmica	31
Figura 18 - Fases de desenvolvimento da pesquisa	64
Figura 19 - Resumo das estratégias metodológicas da pesquisa	68
Figura 20 - Orientação acadêmica como prática	93
Figura 21 - Perfis de praticantes	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos entrevistados	65
Quadro 2 - Tópicos norteadores das entrevistas com orientandos	80
Quadro 3 - Tópicos norteadores das entrevistas com orientadores	81
Quadro 4 - Práticas de orientação	83
Quadro 5 – Quantitativo dos perfis de orientação	84
Quadro 6 - Relação do total de participantes orientandos entrevistados	87
Quadro 7 - Relação do total de participantes orientadores entrevistados	90
Quadro 8 - Perfis de praticantes identificados no campo acadêmico de Administração	144

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Lista de palavras-chave e associações pesquisadas no Portal de Periódicos da Capes e SPELL, seguidas da quantidade de estudos encontrados 30

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA COMO PRÁTICA</b>	27
<b>3 O CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO À LUZ DE PIERRE BOURDIEU</b>	38
<b>3.1 As noções de campo e poder simbólico</b>	44
<b>3.2 A noção de capital</b>	46
<b>3.3 A noção de <i>habitus</i></b>	50
<b>3.4 <i>Homo academicus</i></b>	51
<b>3.4.1 <i>Homo academicus</i> no Brasil</b>	59
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	63
<b>4.1 Caracterização da pesquisa</b>	63
<b>4.2 Caracterização dos sujeitos e do campo de pesquisa</b>	64
<b>4.3 Produção dos dados</b>	72
<b>4.4 Interpretação dos dados</b>	92
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	96
<b>5.1 A prática de orientação acadêmica na voz dos orientandos</b>	100
5.1.1 Perfil dos orientandos	100
5.1.2 Experiências como orientandos	101
<b>5.2 A orientação acadêmica na voz dos orientadores</b>	122
5.2.1 Perfil dos orientadores	122
5.2.2 Experiências como orientadores	123
5.3 As relações de poder e os perfis de orientação	146
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	150
<b>REFERÊNCIAS</b>	158
<b>APÊNDICES</b>	164
<b>APÊNDICE A - DIMENSÕES DOS ESTUDOS QUE ABORDAM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA</b>	165
<b>APÊNDICE B - MENSAGEM DE TEXTO ENVIADA PARA CADA ORIENTANDO E POTENCIAL PARTICIPANTE ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS</b>	175
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA</b>	176

APÊNDICE D – MENSAGEM ENVIADA PARA CADA ORIENTADOR E POTENCIAL  
PARTICIPANTE ATRAVÉS DO E-MAIL

179

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de orientação acadêmica é produto da relação intersubjetiva e complexa que o docente orientador mantém com o aluno orientando (BIANCHETTI; MACHADO, 2012), especialmente no âmbito da pós-graduação. Estes agentes estabelecem um relacionamento, na maior parte das vezes, dinâmico e recíproco, direcionado a um processo de construção do conhecimento ou, dito de outro modo, voltado à criação intelectual-científica do aluno.

Em uma perspectiva ideal, a orientação acadêmica é uma relação pedagógica, na qual há criação de um elo entre orientadores e orientandos, que possuem direitos e deveres a serem respeitados (VIANA; VEIGA, 2010). Constitui, assim, um acompanhamento muito próximo dos primeiros em relação aos últimos (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), num relacionamento de aprendizagem mútua e contínua (ZILBERMANN, 2006), pautada no compromisso, na responsabilidade e na cooperação entre ambas as partes (SOUZA; RAMOS, 2019). Estas são algumas das prerrogativas que comumente se definem em relação à orientação acadêmica.

No entanto, algo importante a ser considerado é que a orientação acadêmica é um processo firmado essencialmente por pessoas, com suas subjetividades, e que, em virtude disso, “nem sempre todas as duplas usufruem dessa condição privilegiada que caracteriza esse processo” (BIANCHETTI; MACHADO, 2012, p. 31). Cada relação de orientação é singular, o que quer dizer que cada uma delas é suscetível de ser permeada pelas subjetividades de seus agentes, orientadores e orientandos, que podem acabar por destituir-se de seus papéis.

A construção das figuras de orientador e orientando no contexto educacional brasileiro remonta à origem da pós-graduação no Brasil (ARAÚJO; SAMPAIO, 2019). Historicamente recente, esse nível de educação foi oficialmente institucionalizado no país com o Parecer n. 977/65 do Conselho Federal de Educação (AMORIM; SILVA; SPERS, 2020), no qual foi definida a estrutura organizacional da pós-graduação *stricto sensu* nos seus dois reconhecidos níveis hierarquizados: o mestrado e o doutorado (SAVIANI, 2007).

Diferindo, em sua essência, da graduação (onde a prioridade é dada ao ensino), a pós-graduação *stricto sensu* surgiu no Brasil tendo a pesquisa como seu elemento definidor (SAVIANI, 2007). Neste contexto, portanto, a ênfase é dada à elaboração do trabalho de dissertação (em se tratando do mestrado) e de tese (no caso do doutorado). A elaboração do trabalho final acaba por corresponder ao ponto mais importante da trajetória do aluno na pós-graduação porque dessa produção é que depende a obtenção do título de mestre e/ou doutor

(ZILBERMANN, 2006). Portanto, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino, tem como elemento central a pesquisa (SAVIANI, 2007), e é ela que lhe confere uma natureza peculiar.

Embora a redação de uma dissertação ou de uma tese seja um esforço que precisa ser realizado pelo aluno individualmente, esse não é um trabalho que deve ser fundamentalmente desenvolvido de forma solitária. Isso pode ser dito porque, para a sua construção, é necessária a interferência de um segundo sujeito: o orientador (ZILBERMANN, 2006). É nessa conjuntura que se configura o que hoje conhecemos por orientação acadêmica.

A orientação acadêmica, firmada na relação entre orientador e orientando, despontou no quadro de ensino brasileiro especialmente a partir dos anos de 1970, momento em que os programas de pós-graduação passaram por um processo de expansão (ZILBERMANN, 2006). Quando da implantação da pós-graduação no Brasil, que se deu a partir do mestrado, ela foi pensada para professores que já possuíam experiência no ensino superior (SAVIANI, 2007). Em virtude disso, supunha-se que os agentes ingressantes na pós-graduação apresentavam razoável grau de autonomia de pesquisa (SAVIANI, 2007). No entanto, com o decorrer do tempo, percebeu-se que a demanda dos orientandos era outra (ARAÚJO; SAMPAIO, 2019). A suposição de autonomia pelos orientadores deu espaço à constatação de que aqueles alunos não conseguiam corresponder às expectativas em face dos procedimentos de pesquisa (SAVIANI, 2007). Foi nesse contexto que uma presença mais efetiva do orientador nas atividades de pesquisa passou a ser necessária e justificada (SAVIANI, 2007), representando a inauguração de uma relação mais horizontal, ou melhor, pessoal, porém não menos profissional, entre docente e aluno (ZILBERMANN, 2006) na pós-graduação.

Dada essa conjuntura, é possível constatar que, na pós-graduação, a construção do conhecimento é efetivada através da relação interpessoal a ser estabelecida entre professor orientador e aluno orientando. A forma como essa relação é construída pode ser um elemento determinante não só para a elaboração das pesquisas científicas, mas também para a adaptação do discente às demandas acadêmicas, para a superação das adversidades que possam aparecer na trajetória de sua produção científica (MEURER *et al.*, 2021), e, portanto, para o auxílio ao domínio da prática de pesquisa.

As evidências na literatura (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VEIGA; VIANA, 2007; VIANA, 2008; VIANA; VEIGA, 2010) mostram que a qualidade da relação que se estabelece entre orientadores e orientandos, além de ser decisiva para a superação dos obstáculos que venham a se apresentar no processo de construção da produção acadêmica do discente, é também um ponto crítico responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso na pós-graduação,

de modo que as experiências vivenciadas durante esse percurso podem afetar a propensão do orientando em prosseguir, ou não, com sua trajetória acadêmica (MEURER *et al.*, 2021).

A relação entre orientadores e orientandos vem paulatinamente elevando-se à condição de assunto debatido na academia, tornando-se, assim, objeto de estudo nos mais diversos campos do conhecimento e, conseqüentemente, no campo da Administração. Por meio de uma revisão bibliográfica, evidenciei que o discurso científico no Brasil acerca do tema está substancialmente inclinado à adoção de uma abordagem prescritiva e descritiva. Constatei que se discute com considerável frequência sobre aspectos relacionados à maneira como a orientação acadêmica ocorre, ou seja, sobre como ela *é* e sobre como ela *deve ser* (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010). Em síntese, geralmente “se idealiza” como essa prática deve ser, apresentando-se diretrizes sobre o que seria um bom e um mau modelo de orientação (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), assim como sobre quais seriam as características esperadas de um orientador e de um orientando (MASSI; GIORDAN, 2018). Contudo, não se teoriza sobre ela de maneira a apresentar explicações mais consistentes sobre as suas conseqüências e o contexto social em que as orientações acontecem. Portanto, há carência de teorizações sobre a prática da orientação acadêmica, especialmente no contexto brasileiro.

Partindo da lente teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o campo universitário é um espaço social no qual se confrontam múltiplos poderes, que correspondem às trajetórias sociais, escolares, e às produções científicas de seus agentes (BOURDIEU, 2013). Neste âmbito, a relação entre orientador e orientando pode ser analisada como atravessada por uma espécie de poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Este é, portanto, o foco desta pesquisa, que visa contribuir com uma perspectiva teórica para a prática da orientação acadêmica na pós-graduação em Administração.

É importante trazer à luz aqui que as preocupações relativas ao poder nas orientações acadêmicas da pós-graduação têm ultrapassado os discursos científicos. Essas inquietações vêm progressivamente ganhando espaço nos meios de comunicação, conforme demonstrado nas Figuras 1 a 16 a seguir, extraídas de reportagens veiculadas em portais jornalísticos do Brasil.

Figura 1 - Manchete Rep01, Estado de Minas

# Alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo na UFMG

Considerada um sonho para estudantes e perspectiva de ascensão profissional, pós-graduação se transforma em pesadelo, com denúncias de abandono e autoritarismo por parte de orientadores

Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml). Acesso em: 6 ago. 2022.

Figura 2 - Rep01, Estado de Minas parte 1

A pró-reitora confirma as situações de adoecimento e reconhece algumas das causas desse problema. “Os relatos são, como regra, voltados para a pressão dos prazos, à cultura de que ‘não se pode falhar’, e à questão da meritocracia. Na pós, isso é ainda mais evidente que na graduação”, afirma Cláudia. Um dos motivos para esse quadro são as exigências dos programas. “Os critérios de avaliação do programa, cobrados pelas agências de financiamento, são muito rígidos e um deles é o tempo de defesa da tese e o número de publicação ao longo do curso. Mas o aluno pode ter um imprevisto ao longo do trabalho ou um problema de ordem pessoal”, destaca.

Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml). Acesso em: 6 ago. 2022.

### Figura 3 - Rep01, Estado de Minas parte 2

A jovem, que recentemente pensou em abandonar o doutorado, já traçou os rumos profissionais: “Vou concluir o doutorado, mas não quero continuar na vida acadêmica. Sou muito grata à oportunidade que tive, mas tenho medo de continuar. Não sei se consigo. E não quero adoecer de novo, porque a impressão que tenho é de que a gente estuda, estuda, estuda e nunca é suficiente. Fica sempre uma angústia muito grande, que eu não quero mais”, afirma.

Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml). Acesso em: 6 ago. 2022.

### Figura 4 - Rep01, Estado de Minas parte 3

---

**O LADO BOM** Ter o apoio do orientador diante das pressões da pós-graduação reduz os impactos negativos do processo, que podem levar ao adoecimento. Essa experiência, relatada por uma aluna do mestrado da área da saúde, evitou que um complicador levasse à piora de sintomas físicos de estresse. “Tive um problema no início do projeto, porque um lugar de que eu dependia para a pesquisa entrou de férias por um período longo, e isso me deixou muito angustiada, pois atrasaria meu trabalho. Comecei a ter refluxo, dores intensas nas costas e nódulos tensionais. Isso me exigiu quatro meses de terapia e medicamentos para tratar o refluxo”, relatou. Ela conta que o processo de adoecimento foi revertido com auxílio da orientadora, que ajudou a dar outros rumos à pesquisa, com estabelecimento de novos prazos.

Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml). Acesso em: 6 ago. 2022.

Figura 5 - Manchete Rep02, Gazeta do Povo

## Orientador que não orienta: você não é o único a sofrer desse mal

Confira relatos de orientandos que sofreram nas mãos dos seus orientadores. Mas antes saiba quando a cu

Por Denise Drechsel 03/01/2017 09:18



Como você se senti

Carregando... 

Foto: Benett/Gazeta do Povo

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/orientador-que-nao-orienta-voce-nao-e-o-unico-a-sofrer-desse-mal-62y0op5vst6efbwpfmsma8vnwg/#ancora-3>. Acesso em: 6 ago. 2002.

Figura 6 - Rep02, Gazeta do Povo parte 1

### Quer ser bajulado pelo orientando - e ninguém o suporta no departamento

“Lidar com o ego do meu orientador é mais cansativo que o mestrado em si. Quando faço uma pergunta por não ter entendido uma leitura ou algo que me passou, ele sempre entende que é uma ofensa e, por isso, me desqualifica ou mostra o seu currículo como “sou pós-doutor em...”. Quando comento críticas construtivas de outros professores em relação à minha pesquisa, ele diz que tenho que seguir apenas o que ele fala e lá vem o currículo de novo. Sempre achando que o mundo está contra ele.

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/orientador-que-nao-orienta-voce-nao-e-o-unico-a-sofrer-desse-mal-62y0op5vst6efbwpfmsma8vnwg/#ancora-3>. Acesso em: 6 ago. 2002.

Figura 7 - Rep02, Gazeta do Povo parte 2

**Plágio e assédio**

“Tive alguns percalços n o relacionamento com o meu orientador ao longo do mestrado e do doutorado. Apesar dele ter me dado liberdade para desenvolver o tema dentro da minha área de interesse, mostrava pouco interesse em me ajudar a crescer na pesquisa. Além disso, fez uso em algumas situações de textos que desenvolvi sobre o meu objeto de estudo para realizar apresentações de eventos no exterior, sem mencionar qualquer citação ao meu trabalho.

---

**“(...) houve algumas situações em que ele interrompeu a conversa sobre a pesquisa para elogiar a minha roupa ou o meu brinco.”**

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/orientador-que-nao-orienta-voce-nao-e-o-unico-a-sofrer-desse-mal-62y0op5vst6efbwpfmsma8vnwg/#ancora-3>. Acesso em: 6 ago. 2002.

Figura 8 - Rep02, Gazeta do Povo parte 3

Uma vez eu sugeri a produção de um material específico para minha pesquisa. Ele falou que eu podia fazer. Passei 10 dias exclusivamente produzindo, era algo que ele não trabalhava e iríamos construir juntos. Quando enviei, disse que tinha mudado de ideia, que não ia ler e que eu não insistisse, afinal ele é pós-doutor e sabe melhor que uma mestranda.

Quase não tive orientação de verdade. Por diversas vezes, ele marcou e me deixou lá esperando. Responde e-mail quando quer, mas do nada passa prazos apertadíssimos e ai de mim se não cumprir. Se quiser pedir algo – e o fez com frequência – os emails começam com saudações. Se é respostas aos meus, poucas linhas secas e no imperativo.

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/orientador-que-nao-orienta-voce-nao-e-o-unico-a-sofrer-desse-mal-62y0op5vst6efbwpfmsma8vnwg/#ancora-3>. Acesso em: 6 ago. 2002.

Figura 9 - Rep02, Gazeta do Povo parte 4

Sempre que preciso enviar um e-mail ao meu orientador, e faço isso só quando é extremamente necessário, peço que outra pessoa leia antes e faço todas as releituras possíveis para saber se ele pode se ofender com algo, se vai ter algum duplo sentido.

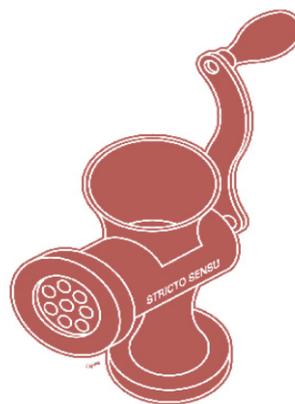
Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/orientador-que-nao-orienta-voce-nao-e-o-unico-a-sofrer-desse-mal-62y0op5vst6efbwpfmsma8vnwg/#ancora-3>. Acesso em: 6 ago. 2002.

Figura 10 - Manchete Rep03, Folha de São Paulo

## Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação



Crédito: Al



Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Figura 11 - Rep03, Folha de São Paulo parte 1

Tive uma orientadora autoritária, "workaholic", estressada e que gostava de humilhar seus alunos. Abandonei o projeto, para o qual tinha bolsa de estudos, e fui em busca de um orientador mais justo.

Concluí o mestrado com esse orientador e atualmente faço doutorado. As coisas estão um pouco melhores, mas atualmente sofremos com o corte de verbas. Conheço muitas outros alunos que foram humilhados e passaram por situações difíceis; é algo comum. **No fundo, é um ciclo. Os orientadores, quando alunos, passaram pelas mesmas coisas e replicam isso, achando normal.**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Figura 12 - Rep03, Folha de São Paulo parte 2

É triste quando o que você ama se volta contra você. Finalizei o mestrado há dois anos e não consigo abrir a minha dissertação.

**Minha ex-orientadora se tornou um pesadelo, ainda ando nas ruas conferindo todas as placas dos carros do mesmo modelo que ela tinha.**

Ela sempre trabalhou com o esquema de hierarquia, em que ela, que estava no topo, podia fazer tudo, e nós deveríamos aceitar calados.

Com relação à dissertação, lembro que ela me cobrou com três meses de antecedência, e eu perguntava a ela sobre as correções até que um dia ela me disse que a única pessoa que havia olhado a minha dissertação foi a filha dela de dois anos e me mostrou vários desenhos que a criança havia feito.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Figura 13 - Rep03, Folha de São Paulo parte 3

O mestrado significou longos meses de tortura e sofrimento. Minha orientadora me tratava com pouco caso, atribuindo o fracasso a mim mesmo quando não tinha a ver comigo.

Ela era sempre impositiva, me mantinha sempre sob sujeição e nunca me deu sequer um elogio; só fui elogiado no dia da defesa. Como morava numa república, longe de casa e não tinha com quem conversar, **foram várias as situações que, mesmo sabendo que não cometeria suicídio, pensava "até que não seria má ideia"**. Foram os dois anos mais trágicos da minha vida.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Figura 14 - Rep03, Folha de São Paulo parte 4

Meu orientador cobrava presença diária nas atividades do laboratório, mas nunca me orientou. Fiz tudo sozinha. Além do professor não orientar, o ambiente era extremamente hostil.

**Minha defesa de projeto, no meio do curso, foi traumática. Meus familiares não aguentaram assistir a tanta humilhação. Eu mesma não aguentei e chorei o tempo todo.**

Na minha defesa final não foi diferente: humilhação em cima de humilhação. Para não me despedaçar eu foquei no diploma do mestrado que eu estava prestes a receber.

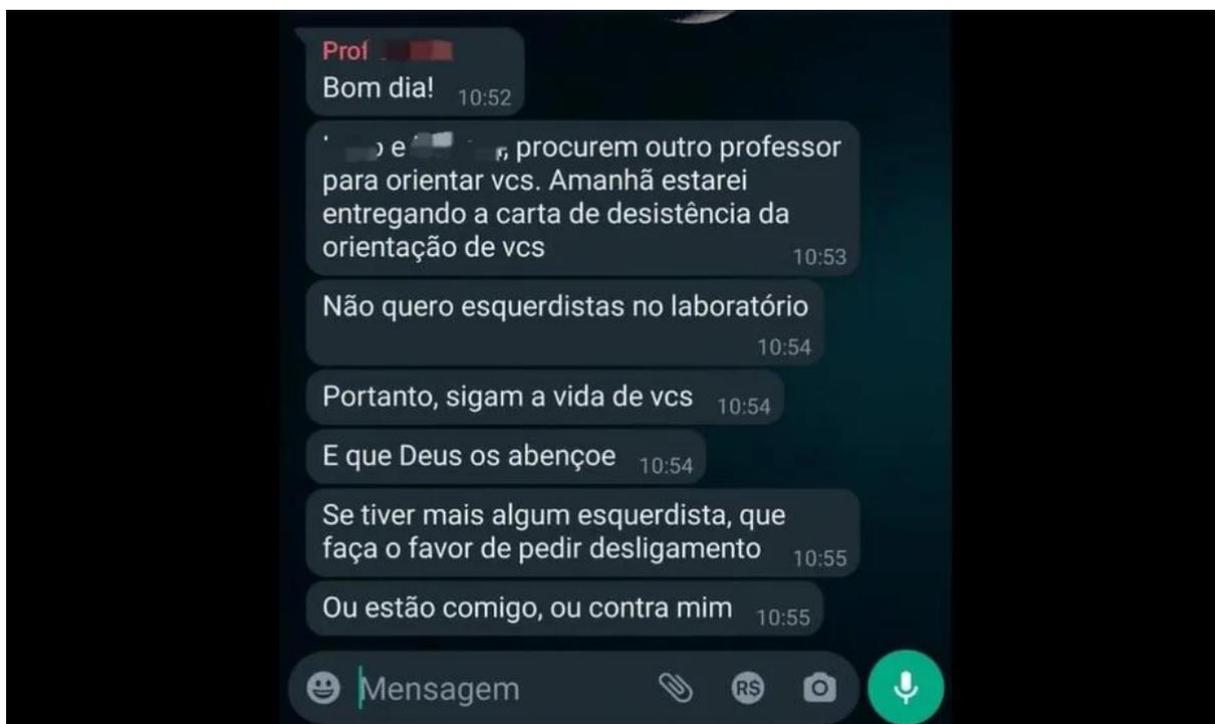
Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Figura 15 - Manchete Rep04, Carta Capital



Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/apos-2-turno-professora-universitaria-se-recusa-a-dar-aulas-para-alunos-de-esquerda/>. Acesso em: 4 nov.2022.

Figura 16 - Rep04, Carta Capital parte 1



Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/apos-2-turno-professora-universitaria-se-recusa-a-dar-aulas-para-alunos-de-esquerda/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

Essas reportagens tornam possível traçar um retrato de como as relações entre orientadores e orientandos podem se tornar conflituosas e não ser mutuamente benéficas. A partir delas, suscita-se a reflexão de que é impossível estudar a orientação acadêmica sem refletir sobre as bases nas quais essa relação se constrói. Isso leva a considerar a maneira como a pós-graduação vem se constituindo ao longo dos anos (PINHEIRO, 2022).

Para compreender a prática de orientação acadêmica na pós-graduação, é importante considerar o contexto de pressões, de competitividade e de prazos estreitos, características desse nível de ensino. Esse processo tornou-se mais complexo a partir da década de 1990, momento em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) modificou substancialmente seu sistema de avaliação e de financiamento (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012), contribuindo para tornar as relações mais tensionadas. Diante disso, faz-se necessário, até indispensável, dar visibilidade às experiências de orientadores e orientandos para descortinar as problemáticas cotidianamente vivenciadas por esses agentes em suas relações de orientação, a exemplo das relações de poder que podem se perfazer entre eles, normalmente invisibilizadas pela lógica cotidiana das práticas da pós-graduação, que não dão espaço para que haja esse debate.

A partir dessas problematizações teóricas e empíricas, o **problema de pesquisa** que orienta este estudo é: **Como acontece a prática de orientação entre orientadores e orientandos de mestrado e doutorado no campo da pós-graduação em Administração no Brasil?**

Para o desvelamento da referida problemática, o meu **objetivo geral** nesta pesquisa foi: **compreender como a prática de orientação acontece entre orientadores e orientandos de mestrado e doutorado no campo da pós-graduação em Administração no Brasil.**

No sentido de operacionalizar este objetivo geral, os **objetivos específicos** foram: i) mapear as principais atividades constituintes da prática de orientação acadêmica; ii) identificar os elementos mais relevantes da prática de orientação sob a ótica dos docentes e discentes; iii) apresentar uma reflexão sobre a prática de orientação acadêmica no campo da pós-graduação em Administração no Brasil.

Esta proposta de pesquisa surgiu mediante a constatação de que, embora a orientação acadêmica não seja um tema recente, ainda gera muita discussão e controvérsia (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). Ou seja, ainda que se faça presente no debate científico, mesmo que de forma restrita, principalmente no Brasil, ela é predominantemente discutida mediante abordagens descritivas e prescritivas (RODRIGUES Jr.; FLEITH; ALVES, 1993; NÓBREGA, 2018; ARAÚJO; SAMPAIO, 2019; SILVA; FERREIRA, 2020; LOPES *et al.*, 2020; DANTAS; SANTOS, 2021). Assim, “muito” se fala sobre como a orientação acadêmica *é*, e como ela *deve ser*, mas ao que parece não se pesquisa sobre como ela acontece na prática, isto é, sobre como os seus agentes centrais — orientadores e orientandos — a performam.

Dessa forma, ao propor este estudo, pretendo contribuir com o debate científico acerca desse tema, apresentando uma teorização da prática da orientação acadêmica com o intuito de

oferecer subsídios que auxiliem no aprimoramento dessa prática e de influenciar os debates tantos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto na própria Capes, organização responsável pela regulamentação e supervisão da pós-graduação no Brasil.

Para os estudos no âmbito da orientação acadêmica, pretendo avançar em relação às abordagens predominantemente descritivas e prescritivas sobre o tema, ao buscar analisar a orientação acadêmica sob uma lente teórica. Pretendo, com isso, possibilitar a compreensão sobre a orientação acadêmica como prática, o que pressupõe a possibilidade do desvelamento das problemáticas cotidianamente vivenciadas por esses agentes no processo de orientação, bem como as relações de poder que se estabelecem entre eles.

A relevância dessa análise é fácil de ser percebida quando se pensa no impacto que uma pós-graduação provoca na vida de uma pessoa. A relação orientador-orientando pode trazer transformações, provocar crescimento ou, quando o poder é exercido de forma conflituosa, levar ao desenvolvimento de transtornos emocionais e psíquicos para ambos os agentes. Isso mostra a importância dessa relação para a produção do conhecimento dentro do ambiente acadêmico (RODRIGUES Jr.; FLEITH; ALVES, 1993; LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA; VEIGA, 2010).

Além disso, essa reflexão leva a pensar nas implicações para o desenvolvimento do próprio programa de pós-graduação, cujos resultados podem ser comprometidos quando as relações no seu interior são influenciadas por crises e distúrbios, em função do desvirtuamento dessa relação de poder entre orientando e orientador. Por exemplo, pode haver aumento nos níveis de estresse, adoecimento, evasão, dilatação de prazos para defesa e desestímulo na carreira acadêmica (PINHEIRO, 2022).

A temática deste trabalho, portanto, está na base da construção do conhecimento científico na pós-graduação porque a relação entre orientador e orientando é a base desse sistema. As disciplinas são importantes no desenvolvimento das competências, mas suponho que é somente com a presença do orientador que o aluno da pós-graduação pode adquirir condições de construir uma percepção sobre o que é realmente o “fazer científico” e construir sua própria carreira acadêmica.

Por sua vez, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, orientadores e orientandos, é fundamental a realização de um trabalho que os ponha no centro da discussão. É importante, até inadiável, dar visibilidade às experiências de orientação desses agentes para que, só assim, se possa conhecer, através do entrelaçamento de suas vozes, como podem se dar os usos e abusos do poder nessas relações em suas diversas manifestações e em diversos âmbitos. Também é importante olhar o orientando como possível agente reproduzidor das mesmas práticas

deletérias oriundas de uma experiência ruim de orientação, alimentando um círculo vicioso que compromete o processo de formação e de produção do conhecimento na academia.

Para realizar a discussão proposta, este trabalho está organizado em quatro partes, além desta introdução. No próximo capítulo, apresenta-se o referencial teórico, contemplando primeiramente a orientação acadêmica como prática; em seguida, apresenta-se o campo acadêmico-científico à luz de Pierre Bourdieu, dando prosseguimento à discussão acerca dos principais conceitos ou noções que constituem a sua teoria sociológica, basilares à compreensão das relações de poder: campo, poder simbólico, capital e *habitus*. Posteriormente, apresenta-se a metodologia de pesquisa adotada, seguida da apresentação e discussão dos resultados alcançados, finalizando com as considerações finais, referências utilizadas, e anexos.

## 2 A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA COMO PRÁTICA

Em qualquer universidade, no âmbito de sua estrutura de atividades, a orientação acadêmica inevitavelmente se faz presente (ARAÚJO, 2021). Ela se legitima com base na interação dinâmica e geralmente recíproca entre dois agentes centrais, docente orientador e discente orientando, que estabelecem vínculos e relações intersubjetivas complexas entre si (SILVA; FERREIRA, 2020) com vistas à construção do conhecimento. Essa prática é o cerne da pós-graduação. Saviani (2007) justifica essa asserção quando aduz que é apenas através desse processo de orientação que se formam pesquisadores com experiência efetiva em pesquisa. Nesse sentido, a orientação acadêmica é fundamental para atender ao propósito justificador da pós-graduação *stricto sensu*, que é a formação acadêmica de pesquisadores (SAVIANI, 2007). Assim, além de parte essencial do processo de formação discente na pós-graduação, é a partir da inter-relação que se estabelece entre orientando e orientador que a produção do conhecimento científico — na forma de dissertações e teses — se concretiza, contribuindo tanto para o avanço das pesquisas de uma determinada área de conhecimento como para o crescimento e a expansão dos programas de pós-graduação (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009).

Permeada por subjetividades, por se tratar de um processo de construção de conhecimento firmado entre pessoas, a orientação acadêmica envolve condutas, papéis e funções diferenciadas das partes nela envolvidas: orientadores e orientandos. A isso, soma-se a miríade de áreas de conhecimento e a diversidade de culturas institucionais existentes, especialmente no campo acadêmico brasileiro, às quais esses agentes podem estar vinculados.

Por sua vez, esses aspectos implicam na evidência de que a orientação acadêmica é uma prática social à qual se pode conferir o *status* de prática bilateral complexa e multidimensional (SCHATZKI, 2012). Além de ser permeada por desafios, na maior parte das vezes provenientes do tipo de relação que se estabelece entre orientadores e orientandos (GANDRA; ROCHA; 2019), a orientação acadêmica é uma prática que envolve distintas atividades. Ao entender a orientação acadêmica como uma ‘prática social’, parte-se da constatação fundamentada em Schatzki (2012) de que ela é uma prática que acontece em diferentes contextos institucionais, sendo impossível determinar ou especificar a quantidade de atividades que a integram.

Nesse sentido, o discurso científico relacionado a este tema envolve uma diversidade de categorias temáticas que serão especificadas mais adiante. Há estudos que tratam especialmente sobre propostas e modelos de orientação e de estruturação de trabalhos finais de pós-graduação (e.g. DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; BRUNO, 2019;

FREITAS *et al.*, 2019; TEIXEIRA, 2020; BIANCHETTI, 2021). Outros são eminentemente descritivos e/ou prescritivos da orientação acadêmica (e.g. RODRIGUES Jr.; FLEITH; ALVES, 1993; LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA; 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010; MARTIN, 2011; ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012; NÓBREGA, 2018; ARAÚJO; SAMPAIO, 2019; SILVA; FERREIRA, 2020; LOPES *et al.*, 2020; DANTAS; SANTOS, 2021). Há aqueles que abordam especialmente aspectos subjetivos da orientação acadêmica (e.g. GULASSA *et al.*, 2013; MACHADO; TONIN; CLEMENTE, 2018; FREITAS; SOUZA, 2018; MARTINS *et al.*, 2021; MEURER *et al.*, 2021) ou que têm o orientador como a figura central de discussão (e.g. HAGUETTE, 1994; BARRETO; MARTINEZ, 2007; FALASTER; FERREIRA; GOUVEA, 2017; LIMA *et al.*, 2017; MASSI; GIORDAN, 2017; GANDRA; ROCHA, 2019; MASSI; CARVALHO; GIORDAN, 2020).

A partir da compreensão da orientação acadêmica como prática, entendeu-se, neste estudo, que, dentre os teóricos que estudam as práticas, a definição de prática social de Schatzki (2012), que a delinea como um nexo de atividades e de dizeres dispersos, é a que melhor permite uma compreensão sobre a relação orientador-orientando. Isso pode ser justificado porque, para esse autor, as práticas são um “nexo aberto” (SCHATZKI, 2012). Ou seja, as práticas, ainda que conectadas e unidas por meio de relações, podem acontecer em diferentes contextos e serem integradas por distintas atividades. Ainda, uma prática social corresponde a atividades organizadas de diferentes pessoas. Segundo Schatzki (2012), ela é o lócus principal para a análise dos fenômenos sociais. Logo, se falar de prática tem a ver com remeter-se ao cotidiano e aos fenômenos sociais na forma como eles realmente acontecem, estudar a orientação acadêmica como prática pode ser uma alternativa útil para compreender os movimentos que nela se processam, ou melhor, para desvelar as problemáticas que são diariamente vivenciadas no processo de orientação. Portanto, a discussão que segue debruça-se sobre as formas de acontecer dessa prática.

Conforme visto, a orientação acadêmica é apresentada na literatura a partir de diferentes nuances que, como destacam Costa, Sousa e Silva (2014), não necessariamente estão em desacordo, mas terminam se complementando. Isso pode ser justificado porque, sendo uma prática que envolve um conjunto de atividades e que acontece em diferentes contextos, as diversas problemáticas que a constituem precisam ser (e são) estudadas. Logo, as abordagens dos estudos que tratam sobre esse tema são multifacetadas, sendo pertinente organizá-las de acordo com dimensões ou categorias temáticas.

O discurso científico no Brasil acerca da orientação acadêmica, apesar de voltado para as diversas atividades que compõem essa prática, está substancialmente inclinado a uma abordagem descritiva e prescritiva (e.g. LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA, 2010). Discute-se com considerável frequência sobre aspectos relacionados à maneira como a orientação acadêmica ocorre, ou seja, sobre como ela *é* e sobre como ela *deve* ser.

No intuito de revelar a multidimensionalidade na qual está envolta a temática da orientação acadêmica, realizou-se uma revisão da literatura produzida no Brasil. A partir desse levantamento bibliográfico, constatou-se que o tema parece ser pouco considerado e é explorado de forma incipiente. Essa é uma constatação já feita por autores como Leite Filho e Martins (2006) e Costa, Sousa e Silva (2014), que atentaram para a escassez de pesquisas e discursos em torno da investigação das condições de orientação e para a restrita produção científica sobre o tema no Brasil. Mais recentemente, Garcia, Bonfim e Gomes (2021) atentam para como o processo de orientação vem sendo abordado timidamente no país.

Foi possível depreender que a orientação acadêmica parece ser um tema de maior interesse e, portanto, mais discutido, nas pesquisas e periódicos da área de Educação. Na área de Administração, porém, o debate científico sobre esse tema é escasso. Em termos das abordagens trazidas sobre a orientação acadêmica nesta área, é importante dizer que os dois trabalhos identificados focam especialmente nos processos de escrita envolvidos na orientação. Ao que parece, a atenção tem sido voltada para a apresentação de propostas metodológicas de orientação, ou melhor, de “planilhas didáticas” sobre as características que o trabalho a ser executado pelo aluno de pós-graduação deve ter (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2018) ou, nesse mesmo sentido, para o fornecimento de dicas que possam ser úteis nas diferentes etapas da construção de uma tese doutoral nessa área de Administração (FREITAS *et al.*, 2019).

Essa restrição de pesquisas sobre a orientação acadêmica reflete uma dupla necessidade. A primeira é fomentar o debate sobre essa prática, sobretudo nesse contexto nacional, enquanto a segunda é contribuir com as pesquisas e discursos científicos, especialmente no campo da Administração. Fica ainda mais evidente a imperatividade de avançar nas abordagens predominantemente descritivas e prescritivas da orientação, no sentido de não só informar como ela *é* ou como *tem* que acontecer, mas como ela *ocorre* na prática, como é performada em sua cotidianidade pelos seus praticantes — orientadores e orientandos.

O levantamento bibliográfico foi realizado em diversas fontes de pesquisa, tais como o Portal de Periódicos da Capes, que engloba várias bases de dados nacionais e internacionais, e a SPELL, que agrega a produção científica disponibilizada por periódicos nacionais da área de

Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo. Recorreu-se, ainda, no sentido de ampliar o alcance de pesquisas, ao recurso de busca “*snowball*” ou “bola de neve”, que consiste em procurar estudos relacionados ao tema a partir das referências já identificadas. Com isso, pretendi passar quase que sistematicamente pelos estudos existentes dentro da área específica da orientação acadêmica (ALVESSON; SANDBERG, 2020). Para esse fim, foi selecionado um conjunto de palavras-chave (apresentadas na Tabela 1 a seguir).

No Portal de Periódicos da Capes, fizeram-se apenas refinamentos de busca de artigos. Na SPELL, optou-se por não realizar refinamentos de busca, por se tratar de uma base de indexação da produção científica de distintas áreas do conhecimento, dentre elas a Administração, área de interesse desta pesquisa. Com isso, a perspectiva era compreender, efetivamente, *se e como* a orientação acadêmica tem sido abordada pelos autores desse campo do conhecimento.

Na Tabela 1, estão explicitados detalhes da busca no Portal de Periódicos da Capes, na SPELL e através do recurso “bola de neve”, seguidos do quantitativo de estudos identificados condizentes com o tema da orientação acadêmica.

Tabela 1- Lista de palavras-chave e associações pesquisadas no Portal de Periódicos da Capes e SPELL, seguidas da quantidade de estudos encontrados

<b>Portal de Periódicos da Capes</b>	
“orientação acadêmica”	73
“relação orientador-orientando”	20
“orientador” + “orientando”	170
“orientação acadêmica” + “pós-graduação”	37
<b>SPELL</b>	
orientação acadêmica	35
orientador	48
orientando	44
<b>'Snowball' ou 'Bola de neve'</b>	
	10

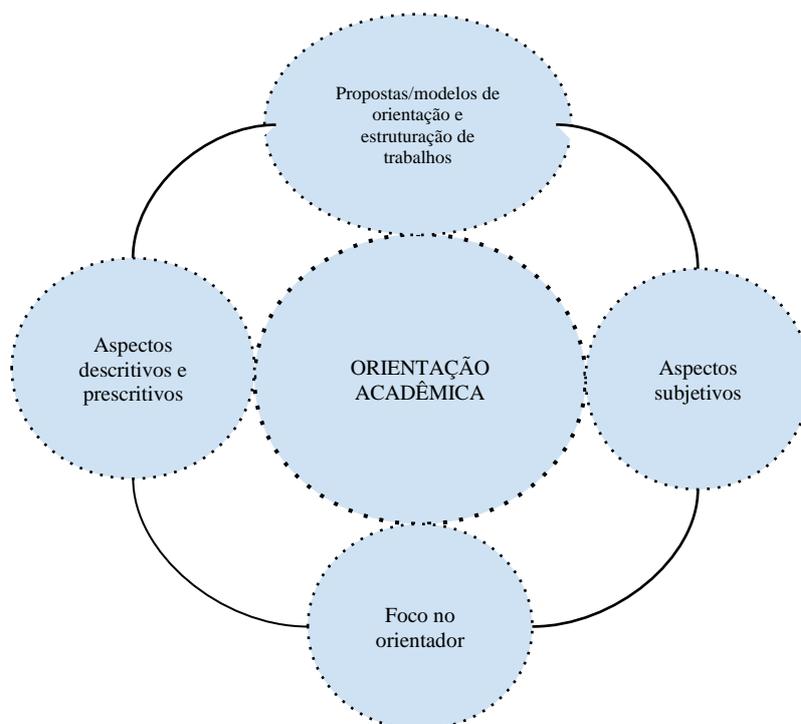
Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos e, algumas vezes, dos resumos dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico. Encontraram-se, no total, 437 (quatrocentos e trinta e sete) estudos. Foram selecionados, para análise e discussão nesta pesquisa, um total de 29 (vinte e nove) pesquisas relacionadas à temática da orientação acadêmica.

Feito isso, a partir de uma classificação elaborada nesta pesquisa, os estudos que versam sobre esse fenômeno, especialmente no Brasil, foram vinculados a 4 (quatro) dimensões, que abordam: i) propostas (modelos) de orientação e de estruturação de trabalhos de dissertação e tese; ii) descrições e prescrições para a relação orientador-orientando; iii) aspectos subjetivos influenciadores/decorrentes da relação orientador-orientando; iv) o orientador como figura central de discussão na relação orientador-orientando.

Essas dimensões estão ilustradas na Figura 17. Para melhor compreensão e justificativa da categorização dos estudos nessas dimensões, foram descritos os principais pontos de forma mais pormenorizada no Apêndice A.

Figura 17 - Dimensões ou categorias temáticas referentes à orientação acadêmica



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 17, estão demonstradas as dimensões construídas neste estudo a partir da compreensão da possibilidade de classificar os assuntos implicados na orientação acadêmica

em categorias temáticas. Com ela, buscou-se evidenciar que o tema da orientação acadêmica parece estar sendo essencialmente apresentado na literatura por meio dessas abordagens. Importa lembrar que essas abordagens, embora tenham sido categorizadas, são, em certa medida, complementares, pois possuem vieses descritivos e/ou prescritivos sobre a prática de orientação. A partir delas, foi possível construir um panorama acerca das maneiras como a orientação acadêmica tem sido discutida no Brasil.

Antes de apresentar os estudos referentes às dimensões ou categorias temáticas aqui construídas, faz-se igualmente importante mencionar que, no âmbito de discussão acerca da orientação acadêmica, a obra organizada por Bianchetti e Machado (2012), intitulada *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*, aparece de modo significativo. Nesta obra, é apresentada uma coletânea de artigos de autores brasileiros que se propuseram a analisar, especialmente a partir do início do século XXI, o tema da orientação de mestrandos e doutorandos sob diferentes enfoques e sob distintas formas de considerar o papel do orientador nos cursos de pós-graduação, pensando na necessidade de trazer à luz essa discussão em meio à nova configuração da universidade (DANTAS; SANTOS, 2021), que, naquele momento, despontava em virtude das cobranças e exigências impostas pela Capes aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quando passou a modificar a sua sistemática de avaliação e financiamento (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Ademais, voltando à apresentação dos estudos vinculados às dimensões ou categorias temáticas aqui construídas, à primeira dimensão, referente aos estudos que apresentam propostas e modelos de orientação e de estruturação de trabalhos, foram integrados aqueles que essencialmente fornecem proposições e diretrizes visando contribuir para a prática de escrita de pesquisadores orientandos e orientadores ou, de outro modo, que enfocam os processos de escrita envolvidos na orientação (*i.e.* DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; BRUNO, 2019; FREITAS *et al.*, 2019; TEIXEIRA, 2020; BIANCHETTI, 2021).

Nesse âmbito, trabalhos como os de Dias, Patrus, Magalhães (2011) e Freitas *et al.* (2019) propõem modelos de construção de trabalhos de dissertações e teses na área de Administração, evocando diretrizes para as suas diferentes etapas. Contribuir com orientadores, tendo em vista lacuna de formação específica para essa atividade, e com orientandos, durante a fase de estruturação da pesquisa na pós-graduação, são, portanto, as perspectivas dos autores. Nesse mesmo sentido, Bruno (2019) contribui para uma prática de orientação organizada e fornece, além de uma sistematização dos processos que integram o transcorrer de uma orientação, caminhos a serem perseguidos, dessa vez por orientandos, no percurso da pesquisa.

Já Costa, Sousa e Silva (2014) constroem um modelo para o processo de orientação na pós-graduação, suscitando responsabilidades e fornecendo recomendações sobre práticas a serem idealmente empreendidas e evitadas na orientação. Na sequência, Teixeira (2020) apresenta o que o autor designou como o “método eletrônico” de orientação, que se baseia em um esquema de ajuda aos orientandos nas distintas etapas do trabalho de elaboração do projeto de pesquisa. Por último, o estudo de Bianchetti (2021), embora não se coadune com as perspectivas propositivas dos estudos anteriores, apresenta o método de orientação coletiva como um modelo de orientação visto como enriquecedor para a formação de orientadores.

Portanto, nessa primeira dimensão, evidencia-se que determinados estudos sobre orientação acadêmica possuem um viés de proposição e, com isso, de “demonstração” para alunos-orientandos sobre como cada etapa de uma dissertação ou de uma tese pode ser estruturada, e de “aperfeiçoamento” ou “aprendizagem” para professores-orientadores sobre como orientar um trabalho desse gênero. Por outro lado, quando pensar a orientação atrelada unicamente à pesquisa ou à produção científica não é a perspectiva dos estudos, são apresentados modelos (ou *frameworks*) de orientação possíveis de serem perseguidos por orientadores.

No que tange à segunda dimensão, referente aos estudos descritivos e prescritivos acerca da relação orientador-orientando, foram nela classificados aqueles trabalhos pautados basicamente em caracterizar a orientação acadêmica e em fornecer recomendações para a prática de orientadores e orientandos (i.e. RODRIGUES Jr.; FLEITH; ALVES, 1993; LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010; MARTIN, 2011; ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012; NÓBREGA, 2018; ARAÚJO; SAMPAIO, 2019; SILVA; FERREIRA, 2020; LOPES *et al.*, 2020; DANTAS; SANTOS, 2021). Dito de outro modo, nesse âmbito, estão categorizadas as pesquisas nas quais os autores descrevem como a relação entre orientador e orientando ocorre, ou seja, sobre como *é* essa relação, e prescrevem como essa relação *deve* ser. Neste último caso, apresentam, por exemplo, diretrizes sobre como deveria ser a relação entre esses agentes, o que seria um bom e um mau modelo de orientação, quais seriam as características esperadas de um orientador e de um orientando etc. (MASSI; GIORDAN, 2018).

Alinhada a essa dimensão, foi identificada uma maior amplitude de trabalhos, com destaque para Leite Filho e Martins (2006), Viana (2008), Ferreira, Furtado e Silveira (2009) e Viana e Veiga (2010). Há estudos que se centram na discussão acerca da fundamentalidade do estabelecimento da relação orientador-orientando para a construção do conhecimento na pós-graduação e acerca da maneira como a qualidade dessa relação pode ser determinante para o

(in)sucesso da formação pós-graduada (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). Também há os que versam sobre as implicações da relação orientador-orientando na produção acadêmica, considerando os desafios didático-pedagógicos e dialógico-afetivos enfrentados na relação (VIANA, 2008); os que descrevem as etapas que constituem um processo de orientação, além dos potenciais obstáculos a esse processo, fazendo prescrições a orientadores (em termos de atribuições, de qualidades pessoais necessárias e de condução da orientação) e a orientandos (em termos dos perfis idealmente esperados para um orientando) (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009); ou que descrevem as dificuldades e desafios enfrentados por orientadores e orientandos no processo de orientação ou na relação orientador-orientando (VIANA; VEIGA, 2010).

Há estudos que tratam sobre os desafios de orientadores e orientandos com formação em áreas distintas (MARTIN, 2011); sobre a relação orientador-orientando à luz das cobranças e exigências produtivistas impostas pela Capes e das relações de poder delas decorrentes (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012); sobre os papéis do orientador e orientando, dando ênfase à falta de formalização e à desprofissionalização da atividade de orientação (NÓBREGA, 2018); sobre as várias configurações da atividade formativa da orientação acadêmica, evidenciando-a como um lócus no qual orientadores e orientandos lidam com aspectos institucionais e pessoais (ARAÚJO; SAMPAIO, 2019); sobre a orientação coletiva como um modelo de orientação que pode fornecer ganhos ao mestrando e ao recém-orientador, indicando poder auxiliá-los, respectivamente, na compreensão sobre o que é a produção do conhecimento, bem como no aperfeiçoamento do conhecimento teórico-prático de dissertações de mestrado e na ampliação dos conhecimentos e práticas para orientações de teses de doutorado (SILVA; FERREIRA; 2020); sobre a relação entre orientador e orientando no processo de produção científica, mediante revisão de literatura (LOPES *et al.*, 2020); sobre os aspectos sociais dos orientadores e orientandos que permeiam o processo de orientação e interferem direta ou indiretamente no fazer docente do orientador, defendendo ser esta a via mais pertinente à compreensão dos sucessos e insucessos da orientação acadêmica (DANTAS; SANTOS, 2021).

Apresentados os estudos dessa categoria temática, é possível reconhecer, especialmente no contexto brasileiro, a significativa tendência de os pesquisadores investirem em estudos com abordagens descritivas e prescritivas da orientação acadêmica.

Por sua vez, integrando a terceira dimensão de estudos que tratam sobre a orientação acadêmica, estão aqueles trabalhos que tratam sobre os aspectos subjetivos nela imbricados ou sobre a maneira como as subjetividades de orientadores e orientandos permeiam a relação que

eles estabelecem entre si e alternadamente sobre como a relação orientador-orientando afeta esses sujeitos e os seus trabalhos (e. g. GULASSA *et al.*, 2013; MACHADO *et al.*, 2018; FREITAS; SOUZA, 2018; MARTINS *et al.*, 2021; MEURER *et al.*, 2021).

Nessa conjuntura, Gulassa *et al.* (2013), por exemplo, efetuam uma leitura sacionômica dos aspectos subjetivos que influenciam a relação orientador-orientando no processo de construção da pesquisa nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Eles associam o vínculo entre orientador e orientando às influências de suas relações primárias parentais (materna, paterna e fraterna) (GULASSA *et al.*, 2013). Segundo os autores, o orientador que oferece uma relação de orientação nesses padrões pode proporcionar vivências positivas e negativas aos orientandos (GULASSA *et al.*, 2013). Já Machado *et al.* (2018) realizaram um estudo com orientadores e orientandos a fim de identificar e, posteriormente, comparar as percepções desses agentes acerca das características intelectuais e interpessoais necessárias ao que seria um modelo de “orientação efetiva”.

Martins *et al.* (2021) investigaram a percepção de pós-graduandos acerca da sua autoestima, da acessibilidade e da relação com o orientador e dos sintomas da síndrome de *burnout*. Os autores identificaram que a baixa acessibilidade ao orientador é preditora de uma baixa eficácia dos orientandos, enquanto uma boa relação entre orientador e orientando (pautada nos sentimentos de respeito e de admiração) é preditora de uma maior eficácia dos pós-graduandos (MEURER *et al.*, 2021). Finalmente, Meurer *et al.* (2021) investigaram as manifestações afetivas de orientandos de mestrado, provenientes de cada fase de seus processos de orientação. Os autores identificaram que o processo de orientação é permeado por uma miríade de sentimentos positivos e negativos que podem ser mais ou menos preponderantes em cada uma de suas fases e evidenciaram que o início do processo de orientação é marcado pela manifestação de sentimentos negativos nos orientandos (ansiedade, medo, angústia, insegurança, abandono, frustração), os quais podem se perpetuar no decorrer desse processo, e que a construção da dissertação e a relação com o orientador podem levar o orientando a um acúmulo de estressores (MEURER *et al.*, 2021). Por sua vez, os sentimentos positivos (alegria, satisfação, felicidade e tranquilidade) são tendencialmente percebidos como maximizados a partir da fase de qualificação (MEURER *et al.*, 2021).

Portanto, a partir dessa categoria temática, é possível perceber o que também dizem Freitas e Souza (2018): o debate científico atual tem sido marcado pelo desvelamento das condições de produção do conhecimento ou, em outras palavras, das condições subjetivas dos trabalhos de dissertação e teses.

Finalmente, na quarta dimensão, foram classificados os estudos que se centralizam na figura do orientador como foco de discussão da relação orientador-orientando (e.g. HAGUETTE, 1994; BARRETO; MARTINEZ, 2007; FALASTER; FERREIRA; GOUVEA, 2017; LIMA *et al.*, 2017; MASSI; GIORDAN, 2017, 2018; GANDRA; ROCHA, 2019; MASSI; CARVALHO; GIORDAN, 2020).

Haguette (1994) discutiu como o processo de orientação para a produção científica vem sendo prejudicado no contexto dos programas de pós-graduação, em decorrência da incompetência metodológica dos orientadores e da inabilidade destes no cumprimento da função de orientador. Falaster, Ferreira e Gouvea (2017), por sua vez, investigaram a relação entre a competência científica do orientador (em termos da quantidade e da qualidade de suas publicações científicas) e a dos seus orientandos, encontrando como resultado uma correlação positiva para qualidade e não positiva para quantidade. Os autores contribuíram, portanto, para ‘desmistificar’ a lógica disseminada do produtivismo acadêmico, segundo a qual professores preparam alunos para publicar grandes quantidades sem considerar a qualidade desses produtos (FALASTER; FERREIRA; GOUVEA, 2017).

Adicionalmente, Lima *et al.* (2017) traçaram as experiências dos orientadores (desde quando eram orientandos, passando pela transição de orientando para orientador, até o momento em que atuam nessa função), a fim de compreender os significados que deram origem à construção do “ser orientador”. Os autores concluíram que as experiências vivenciadas pelos orientadores enquanto ainda eram orientandos foram determinantes para a construção do ser orientador e para a forma como eles orientam atualmente (LIMA *et al.*, 2017). No entanto, há orientadores que repercutem, em sua prática de orientação, o modo como foram orientados, atuando como verdadeiros “clones”, e há também orientadores “reflexivos”, que refletem sobre a forma como foram orientados e orientam com base na maneira como desejariam ter sido orientados, aprendendo com os possíveis erros dos seus orientadores (LIMA *et al.*, 2017).

Finalmente, há estudos que tratam sobre o tema da formação do orientador (MASSI; GIORDAN, 2017); que investigam as posições sociais hierárquicas (em termos de disparidades de patrimônio de capitais) dos orientadores no campo investigado, a fim de desvelar a heterogeneidade desse grupo (MASSI; CARVALHO; GIORDAN, 2020); ou que abordam a premente necessidade de práticas criativas de ensino e de orientação acadêmica, que primem pelo desenvolvimento da criatividade dos alunos (BARRETO; MARTINEZ, 2007).

Entendeu-se, a partir dessa dimensão, que a orientação acadêmica também é abordada na literatura tendo como objeto de discussão o orientador, assim focalizando, por exemplo, o impacto que o despreparo desses agentes (em termos de conhecimentos) pode ter na prática de

orientação e no processo de construção do conhecimento na pós-graduação, a maneira como a competência científica do orientador pode ser determinante para o desenvolvimento dessa mesma competência no aluno orientando e a maneira como as experiências dos orientandos podem ser determinantes em uma possível prática futura enquanto orientadores, dentre outros aspectos.

Feita essa revisão da literatura acerca da temática da orientação acadêmica no Brasil, constata-se que, particularmente aqui, há pouca representatividade de estudos sobre o tema e que eles se encontram dispersos em diversas áreas do conhecimento. No entanto, evidenciou-se que o tema parece ser de interesse predominante da área da Educação, embora haja também significância de estudos na área de Contabilidade. Todavia, na área de Administração, o discurso científico sobre o tema ainda precisa ser fomentado. Isso se justifica porque, nesse âmbito, foram identificados apenas 3 (três) estudos relacionados ao tema em periódicos da área de Administração (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; FALASTER *et al.*, 2017), e somente 2 (dois) foram desenvolvidos a partir de experiências em programas de pós-graduação na própria área de Administração (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; FREITAS *et al.*, 2019).

Tendo por base os estudos apresentados, percebi que a relação orientador-orientando tem sido investigada sob a ótica da maneira como a prática de orientação deve idealmente ser, tratando-se da caracterização e do direcionamento dos elementos que devem compor essa prática. Isso reflete uma lacuna que as pesquisas, especialmente no Brasil, têm deixado quanto ao fornecimento de uma análise e à consequente compreensão da orientação acadêmica com base em teorizações sobre ela. Assim, proponho, com esta pesquisa, contribuir para avançar nas reflexões sobre as relações de poder e a sua influência nessa prática.

## 2 O CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo que se engajou fundamentalmente na produção de uma sociologia crítica, tendo delineado, no transcorrer de sua trajetória, um sistema de explicação sociológica da dominação social (MACHADO, 2013). Foi à educação que esse autor dedicou grande parte de sua vida intelectual. Engajou-se na produção de uma sociologia dos campos de produção de bens simbólicos, especialmente dos campos científico e universitário, os quais tomou como seu objeto de estudo empírico, buscando dar conta de suas formas de reprodução social (MACHADO, 2013).

Embora Bourdieu (2013) tenha desenvolvido um sistema de explicação sociológica dos mecanismos de dominação que vigoravam no campo universitário da França, do qual fazia parte, tendo desnudado seus conflitos, interesses, relações de força e hierarquias de prestígio, ao encarar veementemente as suas regras, esse autor construiu fundamentos que transcenderam o seu tempo e o seu lugar. Isso porque os aspectos forjados por Bourdieu em suas obras se fazem muito presentes no espaço acadêmico contemporâneo. Dessa forma, ainda é possível traçar relações de homologias entre a estrutura e o funcionamento do campo universitário no qual esse autor estava inserido e o atual campo universitário brasileiro. Essa possibilidade de traçar relações e correspondências entre os campos universitário francês e brasileiro encontra um fundamento ainda maior no fato de que, para Bourdieu, a teoria está vinculada à prática, ou melhor, possui um caráter indissociavelmente prático e está condenada a somente funcionar como prática (SÁ, 2018). Nesse sentido, Bourdieu desenvolve um trabalho teórico que está atrelado a seu valor investigativo, o que quer dizer que os conceitos e/ou noções por ele desenvolvidos podem ser utilizados de acordo com a investigação e a reflexão do pesquisador na sua realidade empírica (SÁ, 2018). Isso implica a capacidade de realização de um trabalho de natureza homológica para transpor e levantar hipóteses que permitam uma pesquisa comparada com outro país (SÁ, 2018).

É importante destacar que a teoria sociológica de Pierre Bourdieu é constituída fundamentalmente pelo entrelaçamento de três conceitos centrais, também chamados de noções (SÁ, 2018), a saber, campo, capital e *habitus*. Além de não poderem ser definidos de forma separada, uma vez que precisam uns dos outros para se sustentarem e serem utilizados apropriadamente, esses conceitos estão abertos a novas significações a partir de novos usos (SÁ, 2018). Desse último ponto de vista, como aponta Sá (2018, p. 321), “fazer sociologia bourdieusiana é conseguir fazer uso de tais noções a partir dos desafios impostos pelos novos problemas que emergem e despertam o interesse do pesquisador”. Isso quer dizer, ainda

segundo esse autor, que “é a prática científica rigorosa e reflexiva quem deve comandar seus significados, e não o contrário” (SÁ, 2018, p. 321).

O ponto central da sociologia de Bourdieu (ou de sua praxeologia) é a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*) (BOURDIEU, 1996). Ela é, portanto, fundamentada em uma perspectiva que o sociólogo designou de relacional e disposicional.

Em termos analíticos, o campo permite pensar o funcionamento de uma sociedade intelectual, artística, literária, científica, política etc. (MACHADO, 2013) e pode ser compreendido como um espaço da prática social marcado por relações de forças, em que os agentes que nele se encontram engajados se enfrentam com meios (ou capitais, entendidos como elementos diferenciadores) e fins (correspondentes ao nível de acumulação desses mesmos capitais) diferenciados. Por isso, estabelece-se como espaço de estratégia quando esses agentes, com base na posição que ocupam na estrutura do campo de forças, contribuem para a conservação ou para a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

As práticas dos agentes, ou melhor, as suas tomadas de posição nos mais diversos domínios da prática (ou campos sociais) estão diretamente relacionadas à posição que esses agentes ocupam nesses espaços sociais (perspectiva relacional) e às suas disposições (*habitus*) (BOURDIEU, 1996). Para Bourdieu, os campos sociais são espaços de posições. As escolhas dos agentes no seu interior são relativas ou condizentes a elas, logo, supõe-se que são diferenciadas. Dessa forma, os campos sociais são lugares de diferenciação, ou seja, são espaços nos quais os seus agentes ocupam posições de acordo com “princípios de diferenciação”. Estes correspondem aos referidos capitais, os quais, na teoria sociológica bourdieusiana, adquirem uma pluralidade de formas (capital científico, capital cultural, capital social, capital simbólico).

Os aspectos anteriores se relacionam com a análise do *habitus*, compreendido como produto da herança familiar e educacional dos agentes. O *habitus* também exerce influência nas práticas dos agentes no interior dos mais diversos campos sociais. Entendido como estruturas mentais internalizadas através da herança cultural e da formação educacional, esse conceito bourdieusiano preconiza que os agentes sociais são detentores de *habitus* distintos, logo são princípios geradores de práticas distintas.

Feitas essas considerações, os referidos conceitos seminais são chaves interpretativas para o estudo do campo acadêmico-científico à luz de Bourdieu. Eles são fundamentais para a compreensão das práticas dos indivíduos nesse espaço social e, especialmente, das suas relações de força e de dominação.

Estudar o campo acadêmico-científico à luz de Bourdieu é um caminho instigante para compreender a estrutura enquanto lócus social essencialmente marcado por relações de poder. Partir da lente teórica bourdieusiana para pensar o funcionamento desse campo implica o (re)conhecimento de que ele é um espaço de poder instituído, no qual — referindo-nos de forma particular ao campo de poder relacionado à pós-graduação — as relações entre os agentes que dele fazem parte, especialmente entre aqueles que ocupam o papel de orientadores e de orientandos, são passíveis de serem permeadas por uma espécie de poder que esse autor designou de “poder simbólico”: um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8).

Dessa forma, o poder simbólico é um poder que se supõe ser exercido pelos orientadores de uma forma quase mágica sobre os orientandos porque aqueles são detentores de capitais e de posições institucionais constantemente (re)conhecidos pelos orientandos, que os “veem” ocupando uma posição eminente no campo de poder da pós-graduação e, de forma mais particular, na relação orientador-orientando. Esse poder do orientador acaba por ser legitimado pelos orientandos, na medida em que se submetem às ordens do orientador, de forma consciente ou não (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Dito isso, importa ser mencionado que, para Bourdieu, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas (CATANI, 2011). Em outras palavras, a noção de sociedade, sob a ótica desse autor, é substituída pela de espaço social. Isso significa que, na sua concepção, não existe uma representação unidimensional da sociedade; ela é vista como multidimensional e, portanto, integrada por uma multiplicidade de campos autônomos, que estabelecem, cada um, seus modos específicos de dominação (ANDRADE, 2007). Cada um desses campos determina seus próprios preceitos e possui os seus próprios princípios regulativos. Esse espaço social é concebido como “estruturas de diferenças”, ou melhor, de distribuição de formas de poder ou dos tipos de capital eficientes de acordo com o universo social considerado. É nesse contexto que a noção de campo desse autor cabe, novamente, ser colocada (BOURDIEU, 1996).

A gênese do conceito de campo em Bourdieu (2004) está no posicionamento contrário às visões internalistas e externalistas, assim por ele designadas, difundidas nos mais diversos campos do conhecimento e também na ciência. Integradas por pesquisadores que admitem ser suficiente ler seus textos, interpretá-los e, assim, relacioná-los ao contexto social em que foram redigidos para, enfim, compreendê-los, Bourdieu institui a noção de campo ao considerar que a ciência, ao invés de engendrar-se por si mesma, é produzida, reproduzida e disseminada por

agentes (indivíduos e instituições). Ou seja, existe um “plano intermediário” no qual a ciência é materializada, portanto, um campo científico.

Sendo assim, Bourdieu (2004) se interessou principalmente pelas relações (de poder) que se desdobram dentro do campo científico, esse lugar de composição de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico, que serão melhor discutidos posteriormente, mas que introdutoriamente podem ser pontuados como: o poder (capital) institucional, proveniente da ocupação de posições importantes nas instituições científicas; e o poder (capital) científico ou puro, que repousa no reconhecimento que pode ser adquirido dentro do campo científico pelos próprios pares.

O campo acadêmico-científico corresponde, nas palavras de Bourdieu (2004), a um microcosmo que se encontra incluído no macrocosmo social (nacional/global), mas que, em relação a esse segundo, detém autonomia, ainda que parcial/relativa. O que se pode evidenciar em relação a esse campo é que ele tem traços estruturais e funcionais que são homólogos aos demais campos da sociedade, especialmente aos campos social e econômico, embora, diferentemente deles, possua uma estrutura própria e uma lógica de funcionamento inerente que direciona a maneira como as relações entre os seus agentes devem se desdobrar (GARCIA, 1996). Nesse sentido, o campo acadêmico-científico, como um “microcosmo” da sociedade, está condicionado/conectado a ela e seus conflitos, às suas relações de força e monopólios, às lutas e estratégias, aos interesses e lucros (BOURDIEU, 1983). Mesmo assim, é regido por regras que lhe são particulares e que são irredutíveis às regras de outros campos.

Bourdieu (2004) descreve o campo acadêmico-científico como um mundo físico que comporta relações de força e de dominação. Por relações de força, ele considera as relações objetivas entre os agentes que dele fazem parte, sejam eles indivíduos, sejam instituições. Estas, por sua vez, acabam por criar o espaço (campo) que os condiciona. De outra forma, o campo acadêmico-científico, sob a ótica bourdieusiana, é estruturado a partir das relações de poder que se estabelecem entre agentes que, no seu interior, ocupam posições diferenciadas. Essas posições, diretamente relacionadas ao volume de capital que cada um deles detém, determinam a forma de suas interações, ou seja, as suas tomadas de posição dentro do campo.

Pode-se dizer que o campo acadêmico-científico, como qualquer outro campo que faz parte do mundo social, é um lugar de hierarquias, ou melhor, é um espaço de oposição de forças entre posições dominantes e posições dominadas, no qual os seus agentes travam lutas concorrenciais por uma posição. Ele é, portanto, nas palavras de Bourdieu (2004, p. 29), “um campo de forças e de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

A estrutura desse campo é determinada pela distribuição do capital científico (BOURDIEU, 2004) entre os seus agentes. Para Bourdieu, cada campo social é um lócus de constituição de uma forma específica de capital. Tendo isso em vista, o que define a estrutura do campo acadêmico-científico é a distribuição desigual desse capital científico entre os distintos agentes nele inseridos. Isso corresponde a dizer que o que rege as lutas entre os agentes engajados nesse campo é esse tipo particular de capital, uma espécie de capital simbólico (isto é, reconhecido por todos os agentes do campo) que está relacionado à busca pelo conhecimento e ao reconhecimento pelos pares concorrentes dentro do próprio campo científico (BOURDIEU, 2004). Esse reconhecimento, por sua vez, é garantido por meio de um conjunto de sinais de consagração. Ele é adquirido e assim expresso através de diversas práticas que, nesse campo acadêmico-científico, terminam por ser recorrentes, por exemplo: quando se tem artigos publicados, principalmente em revistas de prestígio; quando os agentes (indivíduos ou instituições) adquirem a capacidade de obtenção de recursos para pesquisas (bolsas e financiamentos); ou mesmo quando conquistam prêmios (ANTUNES; RODRIGUES; BRANDÃO, 2019; COSTA; MARTINS, 2017)

Dessa forma, se recordada a caracterização bourdieusiana de campo como espaços relativamente autônomos (em relação a outros campos sociais) que possuem uma estrutura própria baseada na caracterização das lutas (em busca pela posse de um capital simbólico específico do campo) entre os seus agentes (GARCIA, 1996), é nesse contexto que cabe mencionar as diferenças que Bourdieu (2004) diz se perfazerem entre os capitalistas (no sentido econômico) e os pesquisadores ou “capitalistas cientistas”. Para ele, o capital almejado pelos agentes engajados no campo acadêmico-científico é a autoridade científica, um capital particular a esse campo, caracterizado, em linhas gerais, como capacidade técnica e poder social (BOURDIEU, 1983).

Assim sendo, as práticas dos agentes no campo acadêmico-científico são orientadas essencialmente para a busca de acumular capital científico, posto que “o acúmulo desse capital por um agente (na sua forma institucional ou pura) os concede posição privilegiada no espaço da luta concorrencial científica” (COCK *et al.*, 2018, p. 6). Ademais, para o agente mais bem posicionado na estrutura, além do reconhecimento, é concedida a possibilidade de exercer a autoridade científica, ou seja, uma competência para falar em nome da ciência (COCK *et al.*, 2018). Portanto, como apontam Cock *et al.* (2018), esse tipo particular de capital atrela-se a outros tipos de capitais e, por meio dele, os agentes podem adquirir poder e capitais simbólicos dentro do campo.

Além disso, a autoridade científica tem efeito mobilizador. Ela pode ser acumulada e convertida em outras espécies de capital, inclusive em capital econômico (COSTA; MARTINS, 2017). Dessa perspectiva, o acúmulo de capital científico dentro do campo é uma via para o alcance de “recompensas” meramente econômicas.

Em face desses pressupostos bourdieusianos, pode-se evidenciar que, no campo acadêmico-científico, a produção do conhecimento tende a não ser “desinteressada”, ou seja, todo pesquisador nele inserido pode agir visando sobretudo chegar primeiro, ser melhor, brilhar (BOURDIEU, 2004) e obter prestígio, ao invés de simplesmente contribuir para o avanço do conhecimento científico. Nesse contexto, os agentes possuem interesses que podem ir além da simples busca pelo conhecimento ou, como diz Brandão (2010), o interesse em “ganhar” corre o risco de sobressair ao interesse de auxiliar no desenvolvimento da ciência. Isso é o que Bourdieu chama de *illusio*, uma postura do agente para produzir “desinteressadamente”, sabendo que pode galgar novas posições dentro do campo (COCK *et al.*, 2018).

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Com base nesse entendimento, cada agente engajado em um campo é caracterizado por sua trajetória social ou, no sentido de Bourdieu, por seu *habitus*, que, conforme já mencionado, está estreitamente relacionado à sua origem social e escolar. Esse *habitus* influencia suas trajetórias dentro do campo. A herança familiar e educacional dos agentes pode impactar na forma como eles se relacionam com o campo acadêmico-científico.

Nesse sentido, aqueles agentes que “já nasceram no campo” ou que são detentores de um capital herdado possuem uma espécie de inatismo, ou seja, já têm incorporado o “sentido do jogo” do campo científico. Isso pode lhes garantir vantagens dentro dele ou, como aponta Bourdieu (2004, p. 28), “a arte de antecipar o futuro do jogo”. Por outro lado, aqueles agentes que adquiriram disposições que não são aquelas que esse campo exige, longe do campo em que se inscrevem (BOURDIEU, 2004), isto é, que não possuem as mesmas condições dos anteriores em termos de capital herdado, precisam opor-se às forças do campo, mais precisamente, travar lutas contra a lógica de dominação do campo para tentar modificar as suas disposições (e posições).

Bourdieu (2004, p. 28) evidencia que “os agentes não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo”. Portanto, os agentes do campo acadêmico-científico não obedecem às regras (da estrutura) sem elaborar suas estratégias. Assim, é possível que os agentes engajados no campo acadêmico-científico façam uso de estratégias no sentido de manter ou de subverter suas posições dentro dele. Fixados em posições na estrutura correspondentes aos seus níveis de acumulação de capital científico, esses agentes podem

desenvolver estratégias orientadas para a conservação de suas posições ou para a sua transformação.

Quanto mais os agentes ocupam uma posição elevada na estrutura, ou seja, quanto mais poder (estritamente relacionado ao volume de capital científico) possuem no interior desse campo, mais eles tendem a lutar para preservar a sua posição (dominante). Por isso que o poder, para Bourdieu, atua para engendrar a reprodução social (VOGT; SILVA; VENTURINI, 2019).

A partir dessa discussão, percebe-se que, para Bourdieu, as relações de poder se desenvolvem em um determinado campo. Este campo, portanto, corresponde a um espaço de lutas entre agentes — indivíduos ou instituições. Esses agentes estão providos de um determinado capital, em graus diferenciados de acumulação. Por essa razão, influenciados também pelo *habitus* que possuem, acabam por ocupar posições diferenciadas no campo (na estrutura) e, em virtude delas, direcionam suas práticas (estratégias) no sentido de manter sua posição no campo ou de modificá-la.

### **3.1 As noções de campo e de poder simbólico**

Não existe uma representação homogênea da sociedade, ou seja, há espaços sociais que são constituídos por uma pluralidade de campos: essa é a ideia basilar que configura o conceito de campo. O campo é descrito, em linhas gerais, como um *locus* estruturado, dotado de uma autonomia relativa, com suas regras próprias de funcionamento e relações de força (BOURDIEU, 2004).

A noção de campo como um “campo de forças” implica entendê-lo como um *locus* de enfrentamentos entre os diferentes agentes nele inseridos para conseguir a posse do capital que rege a sua dinâmica (BOURDIEU, 2004). Os campos são espaços estruturados (hierarquizados) e de relações objetivas (ou de forças) entre agentes que, com suas respectivas e distintas disposições de capital acumulado no curso de suas lutas anteriores, competem pelo monopólio de um cabedal específico (COSTA; MARTINS, 2017). Em síntese, como campo de forças Bourdieu considera as relações de poder firmadas entre os agentes no interior de um campo, que, alternadamente, se fundamentam na circulação de um capital simbólico, reconhecido por todos os seus concorrentes (ANDRADE, 2007).

Dada essa noção de campo, é possível perceber, junto com Rosa e Brito (2009), como a sociedade se diferencia e é heterogênea, ou seja, como a cada espaço social corresponde uma dinâmica específica e, principalmente, mediante essas especificidades, como as relações de poder que se estabelecem em cada um desses espaços sociais são revestidas de singularidades.

Por exemplo, as relações de poder que perfazem o campo acadêmico-científico são inerentes a ele. Elas estão, portanto, imbricadas no capital que orienta sua dinâmica.

O campo é também um espaço de relações de dominação, o que quer dizer que a acumulação desse capital que rege a dinâmica ou o “jogo” do campo pode levar um determinado agente a ocupar uma posição eminente (privilegiada) no seu interior (BOURDIEU, 2004). Em um espaço no qual os agentes podem deter níveis diferentes de acumulação de capital, e consequentemente de posições, a posição que o agente ocupa na estrutura irá determinar suas possibilidades e impossibilidades dentro dele (BOURDIEU, 2004). Todo campo, de acordo com Bourdieu, estrutura-se com base na díade dominantes/dominados, estabelecendo um espaço de relações de poder e de lugares de distinções entre ortodoxia e heterodoxia, que remetem às estratégias que os agentes deverão utilizar no sentido de se manter no seu interior (ANDRADE, 2007). Tudo isso corresponde a dizer, como aponta Andrade (2007), que àqueles agentes que encontram-se fixados no polo dominante do campo correspondem práticas de ortodoxia, ou seja, direcionadas a conservar intacto o seu capital acumulado e, por consequência, sua posição na estrutura. Por outro lado, aqueles agentes que estão situados no polo dominado recorrem a práticas de heterodoxia, no intuito de subverter a lógica de dominação do campo e, com isso, ascender em posições no seu interior ou, como coloca Garcia (1996), conquistar determinada posição dominante.

Essas relações de poder, no entanto, são permeadas por uma espécie de poder que Bourdieu designou de poder simbólico, que se manifesta no sentido de reproduzir/sustentar o sistema de dominação do campo. Como o próprio nome sugere, ele é manifesto de forma simbólica, ou seja, é um tipo de poder que os agentes posicionados no campo como dominantes exercem sobre os dominados, sobretudo no intuito de conservar o seu poder/posição na estrutura (no campo) e de contribuir para a perpetuação dessa relação. Assim, todo poder simbólico é capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012). Ele é uma espécie de poder no qual os agentes que ocupam posições dominantes no campo se valem não de mecanismos físicos para manifestá-lo, mas da posição que ocupam no campo (e dos capitais que conseguiram acumular ao longo de sua trajetória) para impor visões de mundo que são dadas como legítimas, garantindo que aqueles que ocupam posições de dominados possam sempre contribuir para sua própria dominação.

O poder simbólico reveste-se de especificidades pouco visíveis porque ele é manifesto como positivo e não como repressor. Assim, ele acaba por ser um poder que conta com a colaboração de pessoas. Nesse sentido, Alves, Espíndola e Bianchetti (2012), ancorados em

Bourdieu, afirmam que o poder simbólico se legitima porque conta com a colaboração dos dominados, que possuem consciências organizadas e devidamente preparadas para reconhecer e crer nesse poder. Eles (re)conhecem o poder (a autoridade e a superioridade) dos dominantes e, com isso, terminam por submeter-se a ele.

Considerados esses aspectos, faz-se necessário dizer que o poder simbólico é uma espécie de poder que, sendo manifesto, sujeita os que a ele se submetem a um tipo de violência que Bourdieu designou de violência simbólica. Essa forma de violência resulta do processo de dominação e se manifesta de maneira simbólica nas interações sociais entre dominantes e dominados. Portanto, estabelecendo-se como uma forma de violência invisível, ela se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa e não arbitrária, que ainda assim é tão lesiva quanto as mais diversas formas de violência que existem, físicas ou não (ROSA; BRITO, 2009).

Considerando que essa submissão se estabelece porque aqueles que estão posicionados como dominantes no campo são detentores de princípios diferenciadores (no sentido de Bourdieu) que os dominados não possuem, pode-se dizer que, na realidade, esses agentes possuem capitais que tornam “legítimo” o seu poder.

### **3.2 A noção de capital**

Indissociável da noção de campo é a de capital (SÁ, 2018). Segundo elemento que integra a tríade conceitual bourdieusiana, a noção de capital pode ser introduzida mediante a evocação da concepção de Bourdieu (2004) dos campos sociais como relativamente autônomos. Segundo esse autor, o capital só existe em relação a um campo ou, dito de outro modo, a cada campo social correspondem mecanismos específicos de capitalização de recursos que lhe são próprios (BOURDIEU, 2004). Isso corrobora a já mencionada concepção do autor de que, em cada campo social, o capital adquire seu valor específico.

Nesse sentido, em cada campo social predomina um capital específico, que serve como uma moeda própria daquele campo, cuja posse é a condição para que os agentes se mantenham no jogo (social); assim, para que consigam permanecer no campo, é necessário que os agentes detenham um mínimo de capital específico do campo no qual estão situados (BRANDÃO, 2010). Essa é a condição para que sejam capazes de acumular ainda mais este capital, inclusive porque, como reconhecem Vogt, Silva e Venturini (2019), as pessoas, ao longo de sua trajetória pessoal ou profissional, estão na maior parte das vezes em busca de capitalizar a maior quantidade de capital simbólico legitimado pelo campo.

Dessa forma, no interior de um campo, o capital serve como um instrumento de diferenciação. Isso porque ele não é distribuído de forma homogênea entre os agentes que nele estão inseridos, mas de forma díspar, por isso, ele se constitui como um espaço hierarquizado. Dessa forma, é a posse e, principalmente, o volume do capital dominante e valorizado dentro do campo que determina a posição dos agentes na estrutura e, por conseguinte, os seus tipos de práticas de luta pelo poder (recordem-se as práticas de ortodoxia e heterodoxia). Em síntese, conforme Sá (2018, p. 331), “a estratégia e o posicionamento de um agente num determinado campo dependem do volume, da estrutura e da evolução ao longo do tempo do capital possuído.”

Rivera e Brito (2015) apontam que, para analisar as posições (dos agentes) dentro de um campo, é necessário compreender o conjunto de capitais que os distinguem. Isso, por sua vez, introduz o que Andrade (2007) afirma sobre, na ótica bourdieusiana, não existir somente uma espécie de capital, mas uma multiplicidade deles. Essa diferenciação do conceito de capital em Bourdieu deve-se a que o capital não se restringe à sua forma econômica (constituído mediante acumulação de bens meramente econômicos). Assim, Bourdieu adota uma concepção ampliada do conceito de capital, considerando a existência de uma variedade de capitais, cada um com suas especificidades. Dentre eles, pode-se pontuar: i) capital cultural; ii) capital social; iii) capital científico; e iv) capital simbólico. Segundo Rivera e Brito (2015), essas são as principais formas de capital concebidas por Bourdieu ou, ainda, os tipos básicos por meio dos quais esse autor entendia e diferenciava essa noção (SÁ, 2018), cujas características serão descritas adiante.

No que se refere ao capital cultural, essa noção é instaurada por Bourdieu (1999) como forma de busca pela compreensão das desigualdades de desempenho escolar de agentes provenientes de classes sociais distintas. A noção de capital cultural representou uma ruptura com as concepções que atribuem o sucesso ou o insucesso escolar a meras aptidões naturais, preconizando que eles são, na realidade, provenientes da distribuição do capital cultural entre classes sociais. Em síntese, no âmbito desse conceito bourdieusiano, é evidenciado que há uma substancial relação entre a origem social dos agentes — relacionada à herança (ou não) de capital cultural fornecida pela família (BOURDIEU, 1996), manifesta em seus níveis de acesso aos bens da cultura — e os seus rendimentos escolares. Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu (1996), as diferenças de aptidão dos agentes são inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado.

Setton (2005) evidencia que o capital cultural pode derivar de múltiplos investimentos culturais. Nesse sentido, com base em Bourdieu (1999), o capital cultural pode existir sob três formas: i) no estado incorporado; ii) no estado objetivado; e iii) no estado institucionalizado.

No estado incorporado, como o próprio nome sugere, o capital está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação, logo, é quando se torna parte integrante do indivíduo mediante um trabalho de inculcação e de assimilação (BOURDIEU, 1999). O capital, nesse estado incorporado, existe sob a forma de “disposições duráveis no organismo”; ele é, portanto, produto de um durç de socialização familiar do indivíduo. Nas palavras de Bourdieu (1999, n. p), “a acumulação inicial do capital cultural só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização”. Portanto, conforme o autor, é um tipo de capital “pessoal”, que se obtém através de um processo de socialização prolongado.

Por sua vez, o capital cultural em seu estado objetivado é uma espécie de capital que, em linhas gerais, está “objetivado em suportes materiais”. Assim, é expresso mediante a posse de bens culturais, como livros, pinturas, esculturas etc., sendo fruto de uma apropriação simbólica desses materiais (BOURDIEU, 1999, n. p). De acordo com Bourdieu (1999), para conseguir possuir esses bens (na sua materialidade), deter capital econômico é suficiente; no entanto, para a apropriação do capital cultural em sua forma objetivada, é necessário que se tenha adquirido um capital cultural incorporado pelo conjunto da família. Isso se justifica porque, segundo esse autor, para que um agente consiga apropriar-se simbolicamente desses bens culturais, isto é, “para que consiga utilizá-los de acordo com sua destinação específica” (BOURDIEU, 1999, n. p), é necessário que detenha os códigos necessários (capacidades) para decifrá-los.

Finalmente, o capital cultural no estado institucionalizado é expresso através dos títulos ou, mais precisamente, dos diplomas. O diploma funciona como uma certificação, uma garantia de competência cultural, que concede a quem o detém um valor convencional contínuo no que diz respeito à cultura (BOURDIEU, 1999). Bourdieu (1996) aduz que a instituição escolar é um espaço que contribui para a distribuição do capital cultural e, assim, da reprodução social. Tendo isso em mente, o diploma representa um certificado de competência social; logo, é um título fornecido pelo sistema escolar que consagra uma diferença social preexistente. Portanto, esse capital pode ser descrito como um elemento de poder e de diferenciação cultural.

Um outro tipo de capital seria o capital social. Este estaria vinculado à capacidade de acesso a determinadas informações e oportunidades em razão dos relacionamentos e círculos sociais dos quais um indivíduo participa (ou não) (SÁ, 2018). Nesse sentido, a noção de capital

social está relacionada à maneira como um indivíduo pode obter benefícios mediante a sua participação em grupos ou redes sociais.

O capital científico, por sua vez, possui duas formas que conferem poder aos agentes dentro do campo científico. A primeira, que se caracteriza como institucional, está associada à ocupação de um cargo de prestígio acadêmico, isto é, está atrelada à posse de direções de departamentos ou à participação em comitês de decisão, o que acaba por conferir-lhes poder tanto sobre os meios de produção (celebração de contratos, prestação de serviços) quanto de reprodução (nomeação e construção de carreiras) (RIVERA; BRITO, 2015). A segunda, que se estabelece como um poder de prestígio social, é adquirida especialmente através do reconhecimento fornecido pelos pares do próprio campo. Segundo Bourdieu (2004), as duas espécies de capital científico possuem leis de acumulação e formas de transmissão distintas.

Quanto aos mecanismos de acumulação, importa ser dito inicialmente que, segundo Bourdieu (2004), ambas as formas de capital são difíceis de serem acumuladas simultaneamente na prática. Logo, enquanto o capital institucionalizado é adquirido fundamentalmente através de estratégias políticas específicas (participação em bancas de tese, de concursos etc.), o capital científico “puro” é passível de ser obtido à medida que se contribui legitimamente para o progresso da ciência, o que alternadamente acaba por conceder aos agentes um crédito simbólico.

O capital institucionalizado é formado por uma espécie de capital burocrático e possui regras de transmissão semelhantes às de qualquer outro tipo de capital dessa mesma espécie — via concursos. Em relação ao capital científico “puro”, ele é fragilmente objetivado e relativamente indeterminado (BOURDIEU, 2004). É um capital que, de acordo com Bourdieu (2004), está relacionado à pessoa, ou seja, aos dons pessoais. Isso implica que sua transmissão na prática é difícil, por isso, segundo Bourdieu (2004), o pesquisador só pode transmitir a sua competência científica através de um demorado trabalho de formação.

A capitalização dos referidos capitais é realizada no sentido de adquirir um tipo específico de capital simbólico. O capital simbólico, por sua vez, corresponde a uma propriedade de qualquer outro tipo de capital (econômico, cultural, social etc.) percebida pelos agentes sociais, cujas categorias de percepção são tais que eles podem percebê-las e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (BOURDIEU, 1996). Sendo assim, esse tipo de capital corresponde à posse de um capital que é reconhecido pelos agentes de um determinado campo como de substancial valor.

Portanto, assim como diz Andrade (2007, p. 111), “todo campo se fundamenta na circulação de um capital simbólico reconhecido por todos os concorrentes”, ou melhor, por

todos os seus agentes, de modo que é acumulação desse capital que pode levar um determinado agente a conquistar a hegemonia (posição eminente) no seu interior.

### 3.3 A noção de *habitus*

Para compreender a lógica de um campo, é fundamental o entendimento do conceito bourdieusiano designado de *habitus*. Dados os aspectos que indicam a existência do mundo social constituído por estruturas objetivas ou, de forma mais específica, por campos sociais, o conceito de *habitus* pode ser pensado como uma prática mediadora do agente (indivíduo) em relação à estrutura (campo) social (ANDRADE, 2007). A noção de *habitus* parte da concepção de que os campos sociais são espaços estruturados que existem independentemente da escolha e vontade dos agentes, mas que alternadamente podem “atuar” condicionando e orientando suas práticas. Dessa forma, o *habitus* corresponde à incorporação das regras, normas e valores sociais pelos indivíduos. Ele é, pois, produto de uma inculcação e atua como um princípio gerador de práticas (SÁ, 2018).

O *habitus* é um conjunto de disposições, “estruturas estruturantes” incorporadas e orientadoras das práticas (SÁ, 2018). Ao dizer que o *habitus* se trata de “estruturas estruturantes”, cabe menção à “estrutura” como algo preexistente e que, por essa razão, supõe-se ter suas regras e normas postas. Logo, pode-se falar que o *habitus* é “estruturante”, na medida que os agentes, no sentido de conseguir participar da estrutura, aprendem e compartilham suas regras agindo em conformidade com elas. Como consequência, tem-se um sistema de manutenção e reprodução dessa estrutura. Disso, procede-se que o *habitus* é uma espécie de manifestação das características, gostos e práticas, próprios da estrutura da qual o agente faz parte (SÁ, 2018).

A elaboração do conceito de *habitus* representou um avanço relativo à concepção de que a ação humana é produto somente de pensamentos racionais/objetivados. Ela originou-se da vontade de Bourdieu de lembrar que, ao lado da norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores da prática (ANDRADE, 2007). Dessa forma, o *habitus*, segundo o pensamento bourdieusiano, corresponde a uma espécie de internalização das estruturas sociais que permite que os agentes ajam no espaço social de acordo com o “senso do jogo”, isto é, condicionados pelas regularidades dos mais diversos campos sociais, sem ter antes, evidentemente, objetivado agir daquela maneira. Portanto, a sua função é atrelada à análise daquilo que estaria “por trás” das práticas sociais (SÁ, 2018).

Mais especificamente, a ideia de *habitus* pressupõe que os agentes inseridos em um determinado campo social podem agir de acordo com as regras e normas do jogo social, que podem diferir e depender do campo no qual estão imersos, sem que seja necessário que eles recorram a razão a cada momento para decidir sobre o que fazer. O *habitus* é, nesse sentido, um saber agir apreendido pelo agente na sua inserção em determinado campo (BRANDÃO, 2010). Ele é um tipo de conduta pertinente/adequada que se torna intrínseca ao agente, à medida que participa desse jogo (com suas normas) e se relaciona com outros agentes já engajados no campo (e por isso, supõe-se, mais experientes). Assim, como apontam Costa e Martins (2017), o *habitus* está atrelado a um campo específico, que alternadamente se compõe por agentes dotados de um mesmo *habitus*. Isso implica dizer que todo campo possui um *habitus* compartilhado por todos os agentes que dele fazem parte, ao mesmo tempo em que esse *habitus* é objetivo.

O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em uma determinada situação (BOURDIEU, 1996). São “estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e da resposta adequada” (BOURDIEU, 1996, p. 42) do agente de acordo com as regras do campo do qual faz parte. Dados esses aspectos, o *habitus* seria uma noção que, como coloca Sá (2018), orienta o pesquisador a buscar o sentido daquilo que está além do hábito do agente. Isso porque, para Bourdieu, os indivíduos nem agem conforme padrões previamente determinados por uma estrutura, nem são orientados pela escolha racional entre as opções disponíveis.

A aplicabilidade do conceito de *habitus* pode ser verificada quando Bourdieu analisa o sentido das práticas no campo acadêmico-científico, em termos da maneira como os agentes pertencentes a esse campo são estimulados e também condicionados pelas suas conjunturas (ANDRADE, 2007). Nesse contexto, portanto, esses agentes são influenciados pelo “sentido do jogo científico”, por meio das experiências em participar desse jogo. Assim, através de um processo de socialização acadêmica, geralmente oferecido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os agentes podem agir de acordo com as suas regularidades e regras em virtude da incorporação dessas mesmas regras (COSTA; MARTINS, 2017).

### **3.4 *Homo academicus***

*Homo academicus*, escrita em 1984 por Pierre Bourdieu, é a obra na qual o sociólogo concebe como objeto de análise científica o mundo universitário. Antes de seguir apresentando-a, cabe menção ao complexo trabalho realizado por Bourdieu neste livro, visto que “analisar

cientificamente o mundo universitário significa tomar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida como fundada para realizar a objetividade e a universalidade” (BOURDIEU, 2013, p. 16). Há uma complexidade em analisar uma instituição que, no espaço social, é legitimada como dotada de poder simbólico.

Bourdieu penetrou nas estruturas do campo universitário francês, do qual fazia parte, desvelando o poder simbólico que possuía e a violência simbólica que exercia. Encarando de forma veemente as suas regras, buscou desnudar conflitos, contradições, crises, interesses, relações de força, hierarquias de prestígio e rupturas de equilíbrios (BOURDIEU, 2013) que se estabeleciam nesse campo, assim produzindo a sua sociologia crítica.

O texto de *Homo academicus* está situado contextualmente durante e após o movimento de Maio de 1968<sup>1</sup>. Bourdieu, devido ao conhecimento aproximado que detinha daquele espaço social, construiu uma espécie de topografia social do mundo universitário, um espaço essencialmente marcado por lutas entre os agentes que dele fazem parte e que buscam sobreviver a uma luta que é de “todos contra todos”; uma luta em que uns dependem dos outros, ao mesmo tempo em que são concorrentes, para determinar sua verdade e seu valor (BOURDIEU, 2013, p. 17). Desse modo, vê-se que o campo universitário é analisado como um local de lutas concorrenciais por uma posição, ou seja, como um lócus organizado a partir de uma dialética da conservação e do reconhecimento.

A intenção de Bourdieu foi “demolir o *Homo academicus*, classificador entre os classificadores, nas suas próprias classificações” (BOURDIEU, 2013, p. 17) ou, dito de outro modo, desvelar os segredos da sua classe. Bourdieu constrói uma sociologia do universo científico, fornecendo subsídios para a compreensão da comunidade científica como um lócus no qual, numa perspectiva ideal, os agentes no seu interior deveriam ter como estrito objetivo a busca pela verdade, mas que é permeado por interesses que ultrapassam a simples busca pelo conhecimento. Assim, Bourdieu faz uma análise acerca do funcionamento desse campo e dos mecanismos que impedem a concorrência pura entre os seus agentes (COCK *et al.*, 2018).

No capítulo intitulado *Um livro para queimar?*, Bourdieu trata das implicações epistemológicas e éticas de se analisar o campo universitário. Para ele, “o olhar sociológico precisa estar sob ‘vigilância epistemológica’ e o analista deve distanciar-se, mas ‘sem perder os

---

<sup>1</sup> Em Maio e Junho de 1968, houve a maior greve da história da França, que levou o país ao desabastecimento e evidenciou as necessidades humanas como um produto do trabalho humano (VARELA; SANTA, 2018). A greve envolveu vários setores da sociedade, iniciando-se pelos estudantes, que se aliaram à classe trabalhadora em protestos e reivindicações de várias naturezas.

benefícios da familiaridade, assumindo o risco de possíveis reducionismos ao interpretar o mundo social no qual participa” (MACHADO, 2013, p. 100).

No segundo capítulo, intitulado *O conflito das faculdades*, os conceitos seminais de campo, *habitus* e capital aparecem de forma mais significativa. Aqui, tem-se um exemplo da aplicação das noções bourdieusianas nesse campo científico em particular. O autor demonstra a existência de hierarquias entre faculdades e, no interior delas, entre as distintas disciplinas. Ao observar os capitais de que dispõem os professores, o sociólogo procurou evidenciar a relação existente entre o capital herdado desses agentes — a saber, o capital cultural e social, os determinantes escolares, o capital de poder e prestígio universitário, o capital científico e intelectual (GARCIA, 1996) — e a sua distribuição nas faculdades, nas posições que ocupam na hierarquia institucional. Bourdieu explicita como aquele campo universitário estava organizado de acordo com dois princípios de hierarquização opostos (MACHADO, 2013): primeiro, como um lugar de confronto social (ou institucionalizado), estritamente ligado à ocupação de posições de destaque nas instituições científicas; segundo, em relação ao capital científico específico (ou puro), que repousa no reconhecimento pelos pares (COCK *et al.*, 2018).

No terceiro capítulo, Bourdieu põe em xeque a ideia da meritocracia científica, que consagra institucionalmente determinados agentes (MACHADO, 2013, p. 101). Para tanto, faz uma distinção entre as faculdades situadas no que designou de “polo mundano” (faculdades de Direito e Medicina) e de “polo científico” (faculdades de Letras e Ciências Humanas) e observa que, em cada um desses contextos, há predominância de um tipo particular de poder. Com isso, a partir das espécies de poder anteriormente apontadas, distingue: enquanto nas primeiras há um acúmulo de um tipo de “poder universitário”, uma espécie de poder administrativo fundado no acúmulo de posições que permitem controlar outras posições e seus ocupantes, nestas últimas há predominância de um poder de “prestígio científico” fundado no investimento bem-sucedido unicamente na atividade de pesquisa. Logo, neste último caso, a maior parte dos agentes são considerados “cientistas puros” (BOURDIEU, 2013). Portanto, conforme Garcia (1996), num polo estavam as faculdades cientificamente dominadas, mas social e politicamente dominantes (ou dominantes na ordem temporal) e, em outro, estavam as faculdades cientificamente dominantes, mas socialmente dominadas. Essa distinção, por sua vez, tinha a ver com o lugar e a significação que os professores conferiam à atividade científica.

Aqueles agentes que detêm um poder propriamente universitário (ou que são detentores de um capital institucionalizado) possuem o controle dos instrumentos de reprodução do corpo professoral, pois são ocupantes de posições de poder estritamente fundadas na instituição e

limitadas à instituição (BOURDIEU, 2013). Já os revestidos de poder ou autoridade científica (que são detentores de um capital científico) são reconhecidos pelos pares, possuem um maior número de publicações, citações e traduções. Enfim, possuem um poder de prestígio intelectual e científico ou, como aponta o autor, “um poder de consagração e um capital simbólico de notoriedade” (BOURDIEU, 2013, p. 111). A aquisição de um poder institucional tende a comprometer a acumulação de um capital de autoridade científica e vice-versa (BOURDIEU, 2013). Isso pode ser explicado na medida em que a acumulação de capital universitário (ou institucional), segundo Bourdieu (2013), toma tempo.

O poder ou autoridade científica relaciona-se com a obtenção de prestígio intelectual e de reconhecimento pela produção científica. Já o capital universitário é um tipo particular de capital simbólico, uma espécie de honorabilidade universitária. Isso implica que, para sua acumulação, é necessário um gasto de tempo do agente na participação, por exemplo, em cerimônias e reuniões, podendo, a partir daí, obter vantagens, como tornar-se conhecido dentro do campo e, em consequência, galgar outras posições no seu interior em virtude do reconhecimento adquirido. Isso pode ser melhor compreendido quando Bourdieu (2013, p. 134) menciona:

“[...] há uma vantagem considerável em ocupar uma cadeira nesta comissão, porque isso te faz conhecido; para um mestre assistente que procura um posto de professor, desde que tenha defendido sua tese, se ele participou de comissões locais, ainda que um pouco periféricas, se há um posto criado lá, a comissão de especialistas lhe dará imediatamente a precedência.”

O capital universitário é um poder que se acumula mediante a criação de uma rede de relações sociais no campo, ou seja, é um poder social.

São as diferentes formas de alocação de tempo correspondentes às distintas espécies de capital que melhor sintetizam a oposição que se estabelece entre os agentes pertencentes aos dois polos do campo universitário: o “científico” e o “mundano” (BOURDIEU, 2013). É com base no investimento do tempo dos agentes que se pode melhor distinguir os agentes (se cientistas “puros” ou “quase puros”) nesse campo universitário: respectivamente, se se volta primordialmente para o trabalho de produção e representação que contribui para a acumulação de um capital simbólico de notoriedade externa (neste caso, os agentes são pesquisadores, portanto mais ricos em prestígio externo) ou para o trabalho de acumulação e gestão do capital universitário.

Devido ao fato de o poder propriamente universitário só poder ser acumulado e mantido à custa de um gasto constante e importante de tempo (BOURDIEU, 2013) e de ele ser um poder

que “se paga mais do que nunca em tempo” (BOURDIEU, 2013, p. 134), isso resulta na diminuição do tempo disponível para a pesquisa científica (BOURDIEU, 2013).

Bourdieu (2013) aponta para a organização fortemente hierarquizada da Universidade francesa e aborda as hierarquias entre as faculdades com base nos poderes (estritamente relacionados à posse de capitais) dos professores. O sociólogo introduz que, naquele contexto, os professores que deveriam fazer parte das faculdades eram submetidos a critérios de seleção baseados em informações ligadas a eles (BOURDIEU, 2013). Esses agentes eram selecionados para fazer parte do corpo professoral com base na posse dos capitais (e poderes deles procedentes) que conseguiram acumular. Assim, o autor justifica que esse seria um modo de seleção que permitiria uma imagem mais fiel do campo universitário como espaço de posições apreendidas por meio das propriedades dos agentes que nele detêm os atributos ou as atribuições e que lutam, com armas e poderes capazes de produzir efeitos visíveis, para prendê-los e defendê-los, para conservá-los imutáveis ou transformá-los (BOURDIEU, 2013). Esse método de seleção tornaria possível caracterizar as posições de poder desses agentes através de suas propriedades (entenda-se capitais) e poderes deles procedentes.

Dizer isso é importante porque, segundo Bourdieu (2013, p. 107), o “peso social de uma instituição” somente é definido quando se apoia na análise das distribuições do conjunto das propriedades pertinentes, isto é, eficientes num espaço de jogo determinado, que estão ligadas a indivíduos, enquanto caracterizam seus membros, genérica e especificamente. O peso que uma instituição detém, a sua posição social, só é passível de ser definido com base no volume e na estrutura do capital científico dos agentes que a compõem, um capital simbólico que se baseia no grau de reconhecimento atribuído a cada agente pelos seus pares/concorrentes (COCK *et al.*, 2018).

Dessa concepção bourdieusiana, pode-se explicitar:

[...] em relação às instituições, que a sua estrutura e volume de capitais estão condicionados ao conjunto (de capitais) dos seus pesquisadores, o que é somado aos seus bens simbólicos. O conjunto de capitais científico, político, social e simbólico dos pesquisadores é incorporado à estrutura e ao volume de capitais das instituições. O prestígio adquirido por uma instituição pelo conjunto dos seus capitais também gera produtos simbólicos aos seus pesquisadores (COCK *et al.*, 2018, p. 7).

Bourdieu investiu na análise sobre a organização do campo universitário com base em princípios ou em espécies de poder, considerando-o como um lócus marcado por oposições de poder entre os seus agentes.

Há uma série de evidências acerca da maneira como se estabeleciam as divisões de poder nesse espaço social. Primeiramente, pertencer a uma determinada instituição ou disciplina era indicativo de detenção de poder (ou não) nesse campo. Segundo Bourdieu (2013, p. 111), “os professores apresentavam taxas ainda mais elevadas de representação quando ocupavam posições mais bem posicionadas no campo, e da mesma maneira para as disciplinas”. Os indícios do capital cultural e social herdado eram aspectos que indicavam como esses agentes estavam (sobre)representados nessas instituições. Ele relacionava a posição ocupada nas diferentes faculdades e disciplinas pelos professores à posse de determinados índices desses capitais (GARCIA, 1996). Entre os próprios professores, uns eram munidos de mais poder (capital) científico e outros mais voltados à reprodução escolar. É nesse sentido que Bourdieu (2013) faz a topografia do campo universitário, analisando a oposição de poder entre “professores ordinários” e “grandes eruditos”.

O espaço universitário foi delimitado em regiões que correspondiam a classes de posições e disposições que se opunham de formas muito diferentes entre esses agentes (BOURDIEU, 2013). Os professores ditos “ordinários”, os quais Bourdieu menciona como agentes “dominantes temporalmente e temporariamente” porque, segundo ele, são “dominados do ponto de vista da consagração propriamente universitária e sobretudo do ponto de vista da notoriedade intelectual” (BOURDIEU, 2013, p. 115) (isto é, possuem um poder independente do valor de suas produções científicas), detinham um poder universitário no estado (quase) puro. Esses agentes, conforme Bourdieu (2013), possuem poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário; logo, possuem um atributo de função que está ligado muito mais à posição hierárquica que ocupam no campo do que às propriedades de suas obras ou pessoa. Por outro lado, os professores “eruditos” eram aqueles que possuíam um “poder de prestígio propriamente interno”, que faziam parte das altas esferas do grande prestígio científico, o que, portanto, associava-se ao seu prestígio intelectual.

Tudo isso fica melhor compreendido quando Bourdieu versa sobre o capital universitário, enfatizando que quem o detém pode possuir poder, sem, no entanto, possuir prestígio intelectual. Ainda, o autor menciona que detentores deste tipo de capital mantêm um prestígio intelectual, porém de um tipo especial: são pessoas conhecidas no campo mesmo que o que tenham produzido seja “fraco” (BOURDIEU, 2013, p. 116). Compreende-se que esses agentes detentores de um capital propriamente universitário, ao invés de atuarem como pesquisadores, ocupam posições eminentes na instituição.

É no nível das obras desses agentes que se poderia melhor distinguir os professores “eruditos” dos “ordinários”. Para Bourdieu (2013, p. 114), “é evidentemente no nível das obras,

de seus temas, de seu estilo, que se revelaria completamente tudo o que separa os grandes eruditos dos professores ordinários.” O lugar de publicação dessas obras também constitui um bom indicador dessa posição.

Em se tratando especialmente do poder acadêmico (ou universitário), Bourdieu versa que, para o seu exercício, supõe-se uma capacidade do agente de “ter alunos, de colocá-los, de fazer com que estes permaneçam em relação de dependência” (BOURDIEU, 2013, p. 122). Logo, é nessa perspectiva que se evidencia o poder simbólico que os agentes dominantes (no papel de professores) exercem sobre os dominados (no papel de alunos), uma vez que esse poder acadêmico pressupõe uma “arte de manipular o tempo dos outros” (BOURDIEU, 2013, p. 122). Entende-se que o poder acadêmico é uma espécie de poder no qual se presume que quem o reveste tem a capacidade de manipular a “trajetória acadêmica” do outro (nesse caso, o aluno), isto é, o ritmo de sua carreira e curso, a defesa da tese, a publicação de artigos ou de obras. Alternadamente, esse poder do dominante (professor) sobre o dominado (aluno) só se exerce mediante uma cumplicidade deste último. Portanto, “essa arte (de manipular o tempo dos outros) que é também uma das dimensões do poder, com frequência só se exerce com a cumplicidade mais ou menos consciente do impetrante” (BOURDIEU, 2013, p. 122).

Logo, é nesse sentido que os professores orientadores são referenciados por Bourdieu (2013) como “patrões” e os alunos orientandos como “clientes”. Segundo ele, nesse contexto universitário, os professores (ou “patrões”) — que, por sua vez, são dotados do sentido do jogo necessário para garantir uma carreira aos seus alunos (ou “clientes” — precisam, a fim de garantir-se nas alternâncias de poder, constantemente afirmar seu poder, reforçando seu prestígio acadêmico. Em outras palavras, o campo acadêmico é um universo social no qual o poder (e seu mantimento) depende fundamentalmente do “ser reconhecido”. Como afirma Bourdieu (2013, p. 125), “há sem dúvida poucos universos sociais em que o poder dependa tanto da crença, em que ele seja tão verdadeiro, pois, segundo as palavras de Hobbes, ‘ter poder é ter seu poder reconhecido’”.

Complementarmente, Bourdieu (2013) aponta que, para uma completa compreensão acerca dos fenômenos de concentração do poder universitário, é preciso levar em conta as estratégias do *habitus*. Em outras palavras, esse autor trata sobre a maneira como o *habitus* permeia a relação entre professores orientadores e alunos orientandos, remetendo-o para explicar a estreita relação entre o capital de poder universitário possuído por diferentes “patrões” (professores) e a qualidade (medida pelo capital escolar) de seus clientes (alunos) (BOURDIEU, 2013).

Nesse sentido, os alunos “mais prevenidos, que também são os mais aquinhoados, não têm necessidade de calcular, nem de medir suas chances para levar aos mestres seu reconhecimento” (BOURDIEU, 2013, p. 126). Ou seja, na concepção bourdieusiana, os alunos mais bem “providos” daquele tipo de capital (escolar) são reconhecidos e orientados pelos professores mais “poderosos”. Como afirma Bourdieu (2013, p. 126), “esse é um dos efeitos que fazem com que o capital vá ao capital”. Por sua vez, isso também serve para a qualidade social dos alunos. Como aponta Bourdieu (2013, p. 127), “vê-se na verdade se reagruparem em torno dos ‘patrões’ mais poderosos os candidatos com maior número de propriedades eficientes no campo”. Isso acaba por representar, segundo ele, uma dimensão da manifestação do capital simbólico do professor. Portanto, desse último ponto de vista, entende-se que professores que orientam alunos que se destacam no nível de acumulação de capital cultural e social possuem um maior acúmulo de capital simbólico no campo.

Finalmente, é com base no quantitativo de orientações, com destaque para as teses, que se pode diferenciar os grandes “patrões” ou, ainda, os professores mais “poderosos” nesse campo universitário (BOURDIEU, 2013). Segundo o autor, a uma carreira universitária exitosa precede-se a escolha de um orientador “poderoso”, porém esse “poder” do orientador não está relacionado à fama que possui ou à sua competência técnica, mas ao tema da tese com o qual trabalha e propõe. Logo, pode-se interpretar que há também uma hierarquia implícita no âmbito dos temas das teses. Isso se explica a partir da alusão à comunidade científica como um espaço de jogo concorrencial, a qual destaca como, nesse universo, os pesquisadores são levados, em alguns casos, à procura de temas mais “lucrativos”, e simbolicamente mais visíveis, em busca de uma posição nas hierarquias institucionais (ANDRADE, 2007).

Retomando a discussão, Bourdieu (2013) coloca que a escolha do orientador e do tema por parte do aluno possui um sentido intelectual e social “implícito”, o que se explica quando “os mais consagrados dos impetrantes vão em direção aos objetos mais nobres e às posições mais prestigiosas a que eles introduzem” (BOURDIEU, 2013, p. 129). Assim, é nesse contexto da escolha do orientador e do tema da tese que Bourdieu trata sobre as inclinações do senso prático e afirma: “como a escolha do cônjuge, a escolha do orientador também é em parte uma relação de capital a capital: pela condição do orientador e do tema escolhidos, o candidato afirma o sentido que ele tem de sua própria condição e da condição dos diferentes orientadores possíveis” (BOURDIEU, 2013, p. 129).

Finalmente, a partir dos destaques da obra *Homo academicus*, conseguiu-se evidenciar que a estrutura do campo universitário é resultado da relação de forças entre os agentes ou, mais precisamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo, por meio das

instituições de que fazem parte (BOURDIEU, 2013). Além disso, como também reconhece Garcia (1996), pode-se perceber a complexidade dos fatores envolvidos na análise de um campo científico. Tais fatores passam pela consideração da posição de um campo ou de uma disciplina particular no interior do campo científico e em relação ao campo do poder, assim como pela consideração de suas hierarquias e das posições dos diferentes agentes no interior de um campo (BOURDIEU, 2013).

### **3.4.1 *Homo academicus* no Brasil**

Neste momento, será realizada uma breve contextualização sobre como o aparato teórico de Bourdieu (2013) é trabalhado no estudo do campo acadêmico-científico brasileiro. Espera-se contribuir para a visualização sobre a maneira como os conceitos desenvolvidos por Bourdieu em suas análises direcionaram a prática de pesquisa (SÁ, 2018) e foram operacionalizados por autores no campo acadêmico do Brasil.

Para uma efetiva compreensão das implicações das ideias e conceitos bourdieusianos no campo acadêmico-científico brasileiro, será necessária uma constante remissão aos aspectos estruturais do campo acadêmico-científico segundo a ótica de Bourdieu (2004). Visando contribuir para esse entendimento, cabe aqui realizar uma síntese acerca desses aspectos.

Como já percebido a partir das discussões anteriores, os agentes de um campo podem ser indivíduos e/ou instituições (BOURDIEU, 2004). Esses agentes adquirem níveis diferenciados de acúmulo de capital científico, cujo volume termina por concedê-los uma posição mais ou menos privilegiada no campo. Em virtude dessas suas disposições, esses agentes estabelecem lutas concorrenciais para manter ou subverter sua posição (BOURDIEU, 2004). Ademais, para o agente melhor posicionado no campo, são concedidos o reconhecimento e a possibilidade de exercer autoridade científica, o que está acompanhado de outros capitais que conferem poder e capitais simbólicos ao agente no seu interior (COCK *et al.*, 2018).

Portanto, entendeu-se que a aproximação à noção de campo acadêmico-científico em Bourdieu (2004) seria necessária para compreender as análises trazidas no estudo de Cock *et al.* (2018). Esses autores efetuaram uma tradução empírica dos conceitos bourdieusianos em um campo acadêmico-científico particular, empreendendo uma investigação correspondente ao *Homo academicus* (BOURDIEU, 2013), ao analisar como são produzidas as hierarquias naquele contexto. Para tanto, tomaram como objeto de investigação ou, dessa vez com base em uma concepção bourdieusiana, como “agentes” investigados, as universidades na configuração das hierarquias acadêmico-científicas (COCK *et al.*, 2018), construindo um desenho dessas

hierarquias através dos seus pesquisadores, sendo estes igualmente concebidos como agentes (ANTUNES; RODRIGUES; BRANDÃO, 2019).

Partindo dos aspectos estruturais e funcionais do campo acadêmico-científico, é possível inferir que um campo, e especialmente este, é um espaço de hierarquias. Ele é, portanto, um *lócus* no qual os agentes obtêm graus diferenciados de poder decorrentes do reconhecimento que adquirem no seu interior, em virtude de ser um espaço marcado por lutas pelo acúmulo de um capital específico (científico) (BOURDIEU, 2004), o que está estritamente ligado à busca pelo ganho de autoridade científica no campo. Esta autoridade, se pensada no âmbito da pós-graduação, caracteriza-se como um entrelaçamento de competência técnica e de reconhecimento dos pares, mediado pelas instâncias oficiais (COCK *et al.*, 2018), ou seja, pelos seus órgãos de financiamento.

Dado esse quadro conjuntural, Cock *et al.* (2018) fornecem subsídios para uma compreensão sobre a maneira como são estabelecidas essas hierarquias no campo acadêmico-científico brasileiro quando analisam a dinâmica interna de um campo particular. Os autores analisam as hierarquias entre instituições tendo como base o volume e estrutura de capitais dos seus agentes bolsistas Pesquisadores de Produtividade (PQ) — indivíduos que se destacam entre os pares e que recebem incentivos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão de financiamento dos programas de pós-graduação. Para tanto, os autores consideram os pesquisadores com bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ-1A) e Produtividade Sênior (PQ-Sr), mais destacados no campo pelos critérios do CNPq ou, como aduzem Cock *et al.* (2018, p. 11), “um grupo que possui acúmulo de capital acadêmico e de um capital simbólico que os aufere posicionamento privilegiado no campo”. Pode-se dizer que bolsistas Pesquisadores de Produtividade (PQ) são agentes que inerentemente se destacam entre os seus pares, isto é, já possuem um diferencial de capital científico no meio acadêmico (ANTUNES; RODRIGUES; BRANDÃO, 2019, p. 6), constituindo “um grupo de elite em nível nacional” (COCK *et al.*, 2018, p. 11). Os PQ-1A e PQ-Sr, por sua vez, “representam uma elite dentro dessa elite” (COCK *et al.*, 2018, p. 11).

Dito isso, os estudos permitem pensar nas estratégias e estruturas de capitais que asseguram posições de destaque às universidades no campo acadêmico-científico investigado (COCK *et al.*, 2018). A partir de uma interpretação feita neste estudo com base na lente teórica bourdieusiana, os pesquisadores (e seus respectivos capitais) serviriam como estratégias das universidades para, na luta concorrencial, ocupar melhores posições nas suas hierarquias acadêmico-científicas.

Constata-se que Cock *et al.* (2018) trabalham com “elites” ou, mais precisamente, com “elites acadêmicas”, as quais, conforme Antunes, Rodrigues e Brandão (2019, p. 4), referem-se a “minorias que conseguiram obter prestígio e privilégios através de seus méritos e aptidões e que, portanto, estão submetidas a julgamentos de agentes de seu próprio campo”.

Dados esses aspectos, foi possível evidenciar um estudo homólogo ao *Homo academicus* de Bourdieu (2013) quando Cock *et al.* (2018), ao investigar o posicionamento de instituições nas hierarquias acadêmico-científicas de um campo em particular a partir de seus pesquisadores, investigaram a distinção que essas instituições conferiram a esses primeiros pesquisadores. Logo, percebe-se que o pressuposto direcionador da prática investigativa de Cock *et al.* (2018) foi o da interdependência entre o peso social de uma instituição e as propriedades (conjunto de capitais) dos indivíduos a ela pertencentes (BOURDIEU, 2013). Isso fica melhor percebido nas palavras de Cock *et al.* (2018, p. 7) quando apontam que “o reconhecimento pelos pares do prestígio conferido pela posse de bolsas de pesquisa alimenta e reproduz capitais e hierarquias simbólicas que, por sua vez, conferem autoridade científica aos pesquisadores e suas instituições no jogo das hierarquias científicas”.

Particularmente a partir do trabalho de Cock *et al.* (2018), a interpretação que se faz do *homo academicus* em termos das hierarquias que se estabelecem entre as universidades com base nos capitais dos professores (BOURDIEU, 2013) parte da evidenciação de que, no campo acadêmico-científico que os autores investigaram, são poucas as universidades que estão posicionadas no topo das hierarquias acadêmico-científicas. Conforme os autores, isso poderia ser explicado porque são as instituições em que estão concentradas uma maior quantidade de pesquisadores (PQ-1A e PQ-Sr) da “elite” do campo, em virtude dos capitais que já conseguiram acumular (COCK *et al.*, 2018).

Finalmente, faz-se uma interpretação nos moldes do *Homo academicus* quando se constata que as instituições ocupantes de posições privilegiadas no campo as alcançaram porque se beneficiaram dos capitais (científico e simbólico) dos pesquisadores (COCK *et al.*, 2018). Assim, sendo estas universidades as mais representadas entre os “pesquisadores da elite” do campo, infere-se, a partir de Cock *et al.* (2018), que são agentes dominantes nas suas hierarquias acadêmico-científicas. Elas detêm poderes para ditar as regras do jogo e possuem uma distinção no campo que acaba por agregar capital político ao capital científico dos pesquisadores (COCK *et al.*, 2018). Portanto, estar inserido nessas universidades de “destaque” no campo investigado significa, para os agentes pesquisadores, uma espécie de distinção.

A partir dessa conjuntura, percebe-se, com base em Cock *et al.* (2018), que há uma dialética de poder entre pesquisadores (considerados de elite do campo em virtude dos seus

capitais) e instituições (que concentram esses mesmos pesquisadores). Como dizem os autores, “a presença de pesquisadores com bolsas de produtividade em pesquisa nas instituições as eleva na hierarquia acadêmico-científica, ao mesmo tempo em que fazer parte delas também os deixa bem-posicionados no campo” (COCK *et al.*, 2018, p. 3).

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, caracteriza-se a pesquisa, descrevem-se o contexto e os sujeitos, assim como o processo de produção e interpretação dos dados.

#### **4.1 Caracterização da pesquisa**

Nesta pesquisa, assumi como objetivo compreender, a partir dos relatos de experiências e vivências de professores orientadores e alunos orientandos de mestrado e doutorado, como esses agentes performam a prática de orientação acadêmica ou, ainda, como essa prática acontece cotidianamente entre ambos no contexto da pós-graduação em Administração no Brasil. Com isso, a perspectiva central é compreender melhor a orientação acadêmica, com suas características, singularidades e problemáticas que, porventura, estivessem sendo enfrentadas durante os processos de orientação.

Diante disso, optei, nesta pesquisa, por estudar a prática de orientação acadêmica a partir de uma abordagem qualitativa, necessária quando o pesquisador tem por finalidade entender, interpretar e analisar subjetividades e intersubjetividades (BISPO, 2020). Assim, adotei a suposição de que somente entrando em contato com os agentes que performam a prática da orientação acadêmica diretamente no campo (FLICK, 2009) se poderia produzir um conhecimento acerca da multidimensionalidade da relação que se estabelece entre orientadores e orientandos. Isso porque, ao interagir com os agentes centrais dessa prática (escutando as suas próprias vozes), poderíamos ter noção de como ela (de fato) acontece, sendo aberta a possibilidade de perceber que a relação de orientação pode ser fonte de crescimento, não só acadêmico, mas também pessoal e profissional (para ambos os envolvidos no processo) e pode, igualmente, ser marcada por desvirtuamentos de poder entre ambos. Portanto, assumi uma postura investigativa que me possibilitasse ter acesso à maneira como esses agentes participantes da pesquisa, orientadores e orientandos, vivenciaram seus processos de orientação em suas particularidades e nuances e, principalmente, à forma como relações de poder podem ocorrer nas práticas de orientação na pós-graduação a partir da captação das percepções dos interlocutores, sob a ótica de Bourdieu (1989).

Seguindo o pensamento de Bispo (2020), a pesquisa qualitativa, por ser de caráter interpretativo/analítico, permite a construção de um caminho metodológico de forma “artesanal”, de acordo com a investigação que pretendemos realizar. Além disso, um de seus fundamentos reside na possibilidade de utilizar a teoria para orientar como se irá abordar o

fenômeno de investigação (BISPO, 2019). Nesse sentido, dadas as possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa, atreladas à miríade de técnicas que se pode utilizar para desenvolver uma pesquisa desse tipo (BISPO, 2019), a entrevista apresentou-se como o instrumento mais adequado para conduzir este estudo e, particularmente, para produzir seus dados qualitativos. Através das entrevistas, os sujeitos participantes puderam expressar detalhes acerca das expectativas, experiências e problemáticas vivenciadas em seus processos de orientação.

Busquei investigar a prática de orientação na pós-graduação mediante uma abordagem qualitativa porque, embasando-me em Bispo (2019), a minha pretensão era empreender um intenso processo reflexivo a partir das narrativas dos participantes (orientadores e orientandos), no sentido de apreender, com base na lente teórica de Pierre Bourdieu e da operacionalização dos seus conceitos ou noções (de campo, *habitus*, capital, poder simbólico e violência simbólica) no campo da pós-graduação em Administração, a maneira como as relações orientador-orientando podem estar sendo ou terem sido construídas e perpassadas pelo fenômeno do poder (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, o que busquei, neste estudo, foi ir além das descrições dos dados que foram produzidos junto aos professores orientadores e alunos orientandos ou, ainda, daquilo que foi identificado no campo de investigação, mas interpretá-los de forma alinhada com a teoria, confrontando-os com a literatura. Tudo isso porque a minha ideia central era contribuir com o que já se sabe sobre a orientação acadêmica (BISPO, 2020).

#### **4.2 Caracterização dos sujeitos e do campo de pesquisa**

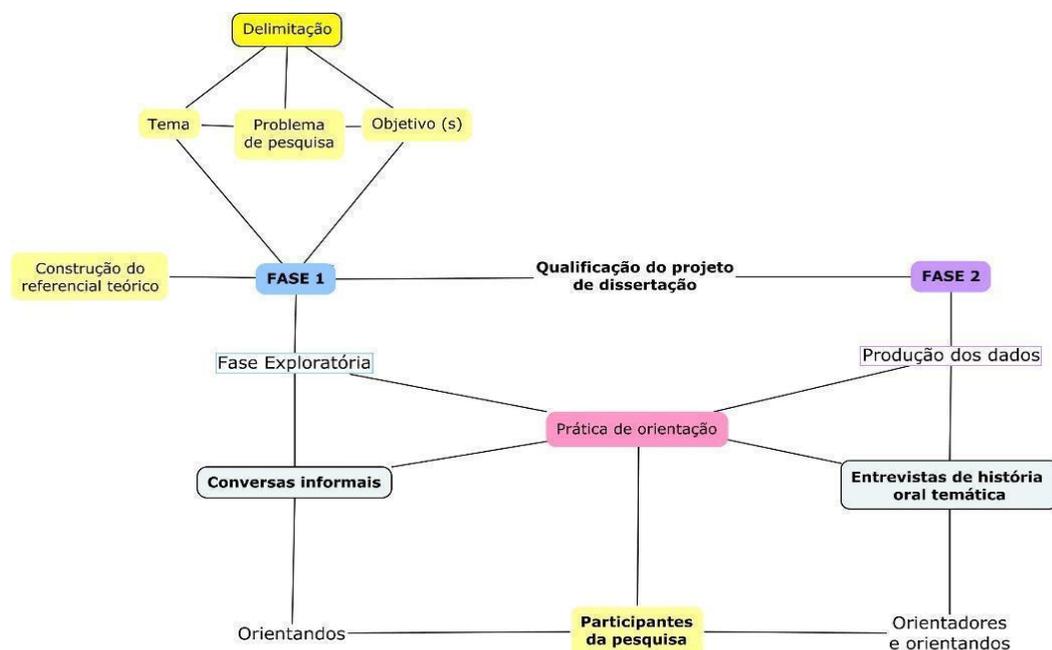
Em um estudo de entrevistas, a amostragem está associada à decisão sobre quais pessoas entrevistar e de quais grupos elas devem ser originárias (FLICK, 2009). Neste estudo, foram entrevistados alunos orientandos e professores orientadores de mestrado e doutorado de distintos programas de pós-graduação e regiões do Brasil, de modo a compreender diferentes contextos relacionados ao fenômeno investigado.

O critério inicial adotado para a escolha dos entrevistados era que fossem estudantes e professores de programas de pós-graduação da área de Administração, que é a minha área de atuação e, portanto, objeto do meu interesse e domínio acadêmico. Além disso, por ser a relação orientador-orientando a base da construção do conhecimento científico na pós-graduação, concordo com a ideia de que é somente mediante a presença do professor orientador e a forma afetiva com que ele trata os seus alunos-orientandos (MEURER *et al.*, 2021) que estes adquirem a possibilidade de compreender o que é, de fato, o “fazer científico” e se sentem motivados a

perseguir e concluir a sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, a orientação de mestrandos e doutorandos é um dos requisitos fundamentais para o sucesso da formação pós-graduada (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Por isso, surgiu o entusiasmo de investigar como a prática de orientação acontece, especialmente nesse campo acadêmico da Administração e de, assim, compreender que tipo de relação vem sendo construída entre professores orientadores e alunos orientandos que dela fazem parte. Por sua vez, isso permitiria identificar como essa relação pode ter sido ou estar sendo transpassada por um tipo de poder (BOURDIEU, 1989) que emana de um constante reconhecimento (pelo orientando) da autoridade intelectual e institucional do orientador.

Para o desdobramento desta pesquisa, a minha imersão enquanto pesquisadora no campo teve início em meados de julho de 2022. O trabalho de campo foi dividido em duas fases distintas, conforme apresentado na Figura 18.

Figura 18 - Fases de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

No que designei de Fase 1 ou de fase exploratória da pesquisa, tem-se uma etapa posterior à delimitação do tema, problema e objetivo(s) da pesquisa, paralela à construção do referencial teórico e precedente à efetiva fase de pesquisa de campo. Esta etapa da pesquisa se constituiu como uma estratégia metodológica para obter uma maior familiaridade com o campo nos seus aspectos teórico e empírico (BISPO, 2020) e, através dos relatos dos interlocutores, ir entremeando, de certa forma, campo e análise.

Conforme demonstrado na Figura 19, na Fase 1, busquei realizar conversas particulares e informais via *Google Meet* com dois alunos de pós-graduação (de mestrado e de doutorado, respectivamente) em Administração, no sentido de avançar, em certa medida, no conhecimento acerca da maneira como estão acontecendo ou como foram suas relações de orientação. Dessa fase exploratória do campo (Fase 1), entendo que é necessário mencionar duas importantes informações. Primeiro, esta etapa consistiu em um processo breve, dado o quantitativo restrito de pessoas com quem estabeleci essa conversação inicial. Com isso, reconheço a necessidade de também ter interagido com orientadores, considerando que compreender como a relação de orientação acontece demanda ouvir ambas as vozes envolvidas no processo de orientação. No entanto, o desenvolvimento desta fase exploratória do campo foi primordial.

Primeiramente, ela foi útil para que eu conseguisse compreender melhor o campo de pesquisa, principalmente um dos grupos de participantes com quem iria manter os diálogos durante a fase efetiva de pesquisa de campo (Fase 2). Ademais, nesta fase exploratória (Fase 1), ao conversar com os orientandos sobre suas práticas de orientação acadêmica, busquei obter impressões iniciais do campo que pretendia investigar ao longo da Fase 2, na perspectiva de compreender inicialmente como os conceitos teóricos de Bourdieu poderiam ser operacionalizados neste campo. Portanto, neste momento da pesquisa, busquei testar, especialmente, a validade de utilizar os conceitos bourdieusianos para guiar posteriormente as interpretações das narrativas que deveriam ser obtidas quando da produção dos dados junto aos participantes da pesquisa — orientadores e orientandos — através das entrevistas de história oral temática (Fase 2).

Como a procedimentalização da fase exploratória da pesquisa (Fase 1) ocorreu conjuntamente ao desenvolvimento do referencial teórico, evidentemente, nesse processo, obtive um aprofundamento do conhecimento sobre o tema investigado (ALBERTI, 2013), o que foi fundamental para a elaboração de um roteiro inicial de conversa com os participantes. Além disso, seguindo a orientação de Alberti (2013), essa medida deveria contribuir na fase de interpretação das entrevistas de história oral temática (Fase 2), quando foi necessária constante reflexão sobre os sentidos e significados das respostas dos participantes.

No Quadro 1, seguem os dados dos entrevistados.

Quadro 1 - Dados dos entrevistados

Nome do participante	Idade	Nível de formação	Programa de pós-graduação	Tempo da conversa
----------------------	-------	-------------------	---------------------------	-------------------

En1	34	Mestrado	PPGA/UFPB	21min
En2	50	Doutorado	PPGA/UFPB	1:08min

Fonte: Elaboração própria.

Durante essa primeira interação, segui um percurso próprio. Primeiramente, ouvi as histórias das experiências de orientação do aluno-orientando de mestrado. Em seguida, fui introduzindo determinados tópicos de interesse, buscando delinear um roteiro inicial de conversa. Ademais, nesse primeiro contato com o campo, obtive impressões que foram úteis para o próprio delineamento desta pesquisa.

No entanto, ao optar por ir introduzindo tópicos que, *a priori*, considerei importantes (baseados no anterior aprofundamento do conhecimento da literatura sobre o tema) serem levantados durante as conversas com os participantes, não consegui obter resultados exitosos, pois percebi que não foi possível “acessar”, de forma efetiva, as experiências das relações de orientação do participante, talvez porque o processo tenha se tornado, em certa medida, “pré-estruturado” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Assim, entendi que, em se tratando do tema que me propus a investigar neste estudo, seria mais fácil que as experiências de orientação das pessoas viessem a ser alcançadas numa situação como a que Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam, ou seja, as entrevistas deveriam ser conduzidas de modo que houvesse mínima intervenção da pesquisadora, criando-se um ambiente de espontaneidade, uma vez que, sem questões estruturadas, os entrevistados se sentem mais à vontade para expressar suas vivências.

A partir disso, ao conversar posteriormente com o aluno-orientando de doutorado, busquei seguir, de certo modo, os direcionamentos de Jovchelovitch e Bauer (2002), criando uma situação na qual a pessoa narrasse os acontecimentos de suas relações com seus orientadores que, naquele momento, considerava importantes, sem que eu fizesse qualquer intervenção. Portanto, busquei superar aquela forma de conversa baseada em um sistema “pergunta-resposta” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e percebi uma situação inversa àquela primeira experiência de conversação.

Em síntese, esse primeiro contato com o campo foi essencial para confirmar que o emprego das narrativas, mais precisamente da técnica de entrevista de história oral temática, seguindo a concepção de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), torna possível que os “participantes externem suas perspectivas particulares de forma autêntica”. Concluí, assim, que essa seria a técnica mais adequada para reconstruir as experiências de orientação acadêmica dos participantes desta pesquisa: orientandos e orientadores. Ademais, esta fase exploratória do

campo foi primordial para perceber a potencialidade da discussão sobre o tema de investigação e, assim, a pertinência dessa problemática como objeto de pesquisa.

Particularmente a partir da conversa com o aluno-orientando de doutorado, consegui obter uma impressão inicial sobre a maneira como podem se estabelecer as relações de poder nas práticas de orientação na pós-graduação. Ao ouvir a história daquele aluno-orientando, constantemente me remeti aos aspectos eminentemente prescritivos lidos anteriormente na literatura acerca da relação orientador-orientando, constatando que existe um distanciamento entre o que geralmente se idealiza sobre a prática de orientação e a maneira como ela acontece. Ou seja, ainda que se prescreva como a orientação idealmente “deve ser”, ela pode ser performada pelos seus agentes — e naquela situação, especialmente, pelo orientador — de modo inverso às disseminadas diretrizes fornecidas na literatura (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010).

Com base na conversa e na literatura sobre o tema, penso que, embora geralmente se acredite que a prática de orientação “deva ser pautada em um compromisso no qual orientador e orientando tenham seus direitos e deveres respeitados” (VIANA; VEIGA, 2010, p. 171), algumas vezes, ela pode se constituir como uma prática na qual os agentes (ali, o orientador) se destituem de seus deveres e na qual os direitos da contraparte (orientando) podem não ser considerados, principalmente porque o que comumente se espera de um orientador é que supervisione o orientando em todo o processo de estruturação de seu trabalho final (VIANA; VEIGA, 2010). Porém, diante daqueles relatos das práticas de orientação acadêmica do aluno-orientando de doutorado, visualizei uma situação concreta de má utilização da autoridade da função de orientador, que causou insucesso e grande frustração ao orientando.

Portanto, pareceu fazer sentido o consenso existente na literatura (LEITE FILHO, MARTINS, 2006; VIANA, 2008) de que a relação que se estabelece entre orientador e orientando pode ser determinante para o sucesso, ou não, da formação pós-graduada do aluno. Nesse caso, conforme dito, aquele aluno-orientando (de doutorado) não concluiu o processo de doutoramento porque, segundo o que essa pessoa relatou e o que pude interpretar inicialmente, a sua relação de orientação foi marcada por uma relação conflituosa de poder (BOURDIEU, 1989). Com base nessas conversas iniciais, consegui obter uma compreensão sobre como os conceitos bourdieusianos — principalmente as noções de campo, capital, poder simbólico — são passíveis de serem interpretados nas relações entre orientadores e orientandos.

Tendo procedido com a submissão da pesquisa para a análise ética no Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e qualificado o projeto de dissertação, avancei da Fase 1 para a Fase 2 da pesquisa, que consistiu na realização das

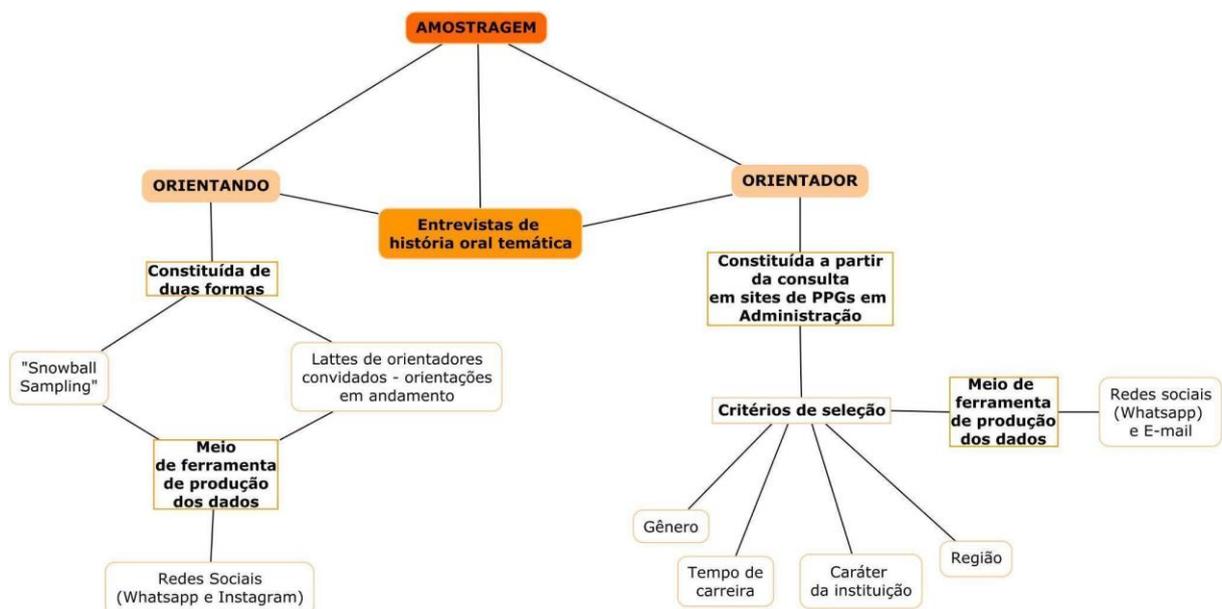
entrevistas ou na efetiva produção dos dados junto aos discentes orientandos e docentes orientadores de pós-graduação em Administração.

Quanto aos procedimentos éticos observados nesta pesquisa, segui a recomendação da Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que contempla as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, e que dispõe, no § 1º de seu Art. 1º, sobre a necessidade de apresentação de monografias e trabalhos similares do protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2016).

Dito isso, na Fase 2, iniciei as entrevistas utilizando a técnica de história oral temática. Os participantes orientandos puderam, através de suas reflexões, dar significado aos relatos de suas vivências ao longo de suas práticas de orientação acadêmica durante o mestrado e/ou doutorado. Já os participantes orientadores puderam relatar suas experiências desde o período como orientandos de mestrado e doutorado até a relação atual com os seus orientandos (LIMA *et al.*, 2017).

No sentido de fornecer uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos que foram seguidos nesta pesquisa, apresento a Figura 19.

Figura 19 - Resumo das estratégias metodológicas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como mostra a Figura 19, neste estudo, a amostragem foi basicamente constituída de três formas. Os alunos orientandos foram recrutados, principalmente, através da técnica da “bola de neve” ou *snowball sampling* (BAILEY, 2019). O processo compreendeu inicialmente a realização de entrevistas com informantes acessíveis e, a partir destes, a obtenção de referências para expandir a amostra de sujeitos. Esse processo de recrutamento é útil porque, através dele, o entrevistado tem condições de fornecer sugestões sobre aspectos que possam vir a ser explorados ou indicações de entrevistados que venham a contribuir com informações pertinentes e importantes relacionadas à temática investigada (BAILEY, 2019).

Além de utilizar essa técnica de amostragem (“bola de neve”) para os alunos orientandos, recorri a uma seleção de potenciais participantes a partir das orientações em andamento que constavam no Currículo *Lattes* de professores orientadores que foram convidados a participar da pesquisa. Essa técnica, por sua vez, possibilitava entrelaçar aspectos presentes nos relatos das experiências de orientação acadêmica de orientandos com os de seus respectivos orientadores, ajudando a confirmar informações e diferentes percepções sobre as mesmas práticas ou eventos, o que contribuiria para enriquecer as análises e fundamentar melhor as minhas conclusões.

Quanto aos professores orientadores, a amostra desses participantes foi constituída a partir da identificação dos programas de pós-graduação em Administração no Brasil e, posteriormente, da consulta ao quadro de professores disponível nos *sites* de cada programa. Após a identificação dos professores, busquei construir uma amostra aleatória considerando basicamente 4 (quatro) aspectos: gênero, tempo de carreira (consultado a partir do currículo *Lattes*), caráter da instituição da qual faz parte e região. Portanto, busquei construir uma amostra composta por sujeitos homens e mulheres, com tempos de carreira distintos (acadêmicos juniores e seniores), atuantes em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, e provenientes de diferentes regiões do Brasil.

Diante disso, enquanto pesquisadora, minha aproximação dos participantes ocorreu de duas maneiras distintas: os alunos orientandos (mestrandos e doutorandos) foram convidados a participar da pesquisa através das redes sociais (Instagram e/ou *WhatsApp*). Os potenciais participantes (mestrandos e/ou doutorandos) que estivessem em processo de orientação com orientadores convidados a participar da pesquisa foram contatados de duas formas: por meio de um recurso disponibilizado na Plataforma *Lattes* que permite o envio de *e-mail* para pesquisadores a partir dos seus próprios currículos ou por meio da obtenção do contato pessoal através do meu orientador. É válido mencionar que, ao utilizar o método de amostragem “bola de neve”, recebi a indicação do nome/contato de um orientando de um professor orientador que

já havia sido entrevistado. Nesta situação, só obtive conhecimento disso durante a própria entrevista.

Nos casos em que recorri à utilização das redes sociais para firmar o contato com os orientandos(as), me referindo especialmente ao Instagram, assim o fiz quando já conhecia um potencial participante ou quando, através do método “bola de neve”, recebia indicação do nome de um orientando através de um informante já acessível, mas eu não possuía ou não conseguia o contato (número de telefone/*WhatsApp*) do aluno através desse participante. Nesse caso, especificamente, o contato inicial e o convite eram realizados através dessa rede social, prosseguindo para o *WhatsApp* quando do aceite da pessoa em participar da pesquisa. Em síntese, o *WhatsApp* foi útil para o desenvolvimento deste estudo, pois foi a ferramenta que, além de tornar mais fácil o acesso aos potenciais participantes (orientandos), permitiu com que nós (pesquisadora e potenciais participantes) mantivéssemos basicamente todo o contato e interação durante a pesquisa.

Importa dizer ainda que, através do método “bola de neve”, era eu quem geralmente contactava, a princípio, o(s) potencial(is) informante(s). Todavia, houve uma situação em que uma potencial participante contactada não conseguiu participar da entrevista, por indisponibilidade de tempo, mas pediu o meu consentimento para divulgá-la em um grupo de *WhatsApp*, o que resultou no recebimento do contato de diversos participantes prontificando-se a contribuir com a pesquisa.

Por sua vez, em se tratando dos professores orientadores e de como ocorreu a minha aproximação em relação a esses participantes, estes foram convidados (tendencialmente e particularmente) a participar da pesquisa via *e-mail*. Em alguns casos específicos, esse convite foi realizado via redes sociais (*Whatsapp*). Assim, praticamente todo o contato estabelecido com esses participantes aconteceu através do *e-mail*. Somente quando não obtive êxito no contato por essa via, busquei o contato pessoal de alguns participantes.

Sendo assim, o desenvolvimento dos contatos nesta pesquisa ocorreu unicamente através do meio virtual, dada a perspectiva de acessar professores e estudantes de programas de pós-graduação de vários Estados do país. Tal procedimento facilitou o acesso e a manutenção do contato com uma maior diversidade de participantes (docentes e discentes), de modo que, presencialmente, talvez houvesse maiores limitações nesse sentido (PINHEIRO, 2022).

Importa mencionar, ainda, que investigar cientificamente temas sensíveis, como o que proponho nesta pesquisa, relacionado à maneira como o poder (BOURDIEU, 1989) pode se apresentar no âmbito de uma relação que a literatura caracteriza pelos parâmetros didático-pedagógicos e dialógico-afetivos, requer a criação de uma relação de empatia com os

entrevistados. Ademais, a utilização da técnica de produção de dados à qual recorri para o desenvolvimento da pesquisa (a história oral) requer do pesquisador qualidades imprescindíveis, tais como sensibilidade, tranquilidade e empatia (XAVIER *et al.*, 2020). Desse modo, adotando a orientação de Bailey (2019), durante as entrevistas busquei criar uma relação de transparência, transmitindo para os entrevistados a compreensão dos seus pontos de vista e acolhendo as suas histórias. Essa postura empática foi relevante não só para o recrutamento de novos participantes, mas até mesmo para a própria reflexão e elaboração da narrativa do participante acerca de suas vivências. No uso da história oral, a qualidade das informações, declarações e opiniões a serem emitidas pelo entrevistado depende estreitamente da relação estabelecida entre as partes (pesquisadora e participantes) (ALBERTI, 2013).

Em suma, na Fase 2, o campo foi vivenciado estritamente de modo *on-line*. Todavia, isso não impediu que essa vivência fosse realizada de forma aprofundada (PINHEIRO, 2022). Isso pode ser justificado porque, durante esse período, ao entrar em contato com 58 pessoas (entre orientandos e orientadores), apenas 21 (entre ambos os grupos) não participaram das entrevistas. Essa adesão majoritária me fez perceber um genuíno anseio das pessoas de, além de participar da pesquisa (conforme dito, alguns alunos chegaram, inclusive, a me procurar dispostos a contribuir), externar e compartilhar as suas histórias, as suas vivências e os pontos sensíveis de suas práticas de orientação na pós-graduação.

No tópico a seguir, detalho como aconteceu a produção de dados (BISPO; GHERARDI, 2019) neste estudo, avançando na descrição da maneira como foi estabelecida a interação entre pesquisadora e participantes —orientadores e orientandos.

### **4.3 Produção dos dados**

Antes de descrever de forma mais detalhada a maneira como o contato era estabelecido entre pesquisadora e participantes ou, ainda, como os dados foram produzidos, reflito a respeito das escolhas metodológicas aqui realizadas.

Conforme Bispo e Gherardi (2019), neste estudo, adoto a perspectiva de “produção de dados” em detrimento de “coleta de dados”, uma vez que, aqui, os dados qualitativos foram construídos conjuntamente entre os entrevistados e a pesquisadora quando da realização das entrevistas. Dito isso, diante da miríade de possibilidades metodológicas que a pesquisa qualitativa fornece (BISPO, 2020), para a produção dos dados junto aos agentes participantes da pesquisa, utilizei a técnica de entrevista narrativa ou, mais especificamente, a entrevista de história oral temática.

A entrevista de história oral temática versa prioritariamente sobre a participação dos entrevistados no tema escolhido, tendo como eixo suas vivências e experiências (ALBERTI, 2013). A história oral é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados. Trata-se de testemunhos de seres vivos que, ao serem interpelados, discorrem narrativamente sobre o que sabem a respeito de certos acontecimentos e assuntos (XAVIER *et.al.*, 2020).

Seguindo a orientação de Alberti (2013), esse tipo de entrevista é adequado para temas que têm estatuto relativamente definido na história de vida dos depoentes, como, por exemplo, experiências em conjunturas específicas. Dessa perspectiva, a história oral temática mostrou-se a ferramenta mais adequada para captar, através das narrativas de professores orientadores e alunos orientandos, como a prática de orientação acontece entre ambos e, particularmente, como as relações de poder podem estar ou terem se constituído no contexto de suas práticas de orientação na pós-graduação em Administração. Nesse sentido, em se tratando dos alunos orientandos, optei por entrevistar alunos com curso de pós-graduação em andamento ou concluído. No caso de doutorandos, estes também puderam externar as suas experiências de orientação anteriores (durante o mestrado, se concluído na área de Administração), caso entendessem ser importante relatá-las no momento da entrevista.

O interesse pela utilização dessa técnica de produção de dados esteve associado à expectativa de que ela criasse um ambiente mais favorável para que os entrevistados pudessem expressar suas perspectivas, visto que essa técnica tem como pressuposto subjacente o ato de “contar histórias” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Assim, tem como suporte as lembranças (GOMES; SANTANA, 2010) e é produto da memória subjetiva dos depoentes (BASSI, 2007). Portanto, apoia-se em depoimentos e caracteriza-se como uma técnica para gerar histórias. Utilizá-la como ferramenta de pesquisa implica fornecer estímulo e encorajamento ao entrevistado para que possa lembrar-se de algum acontecimento importante de sua vida e, assim, relatar suas experiências. Ao contar histórias, os entrevistados podem tornar familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam em sua vida cotidiana, fornecendo ao entrevistador a possibilidade de reconstruir acontecimentos a partir de suas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Desse modo, ao trabalhar com a história oral temática neste estudo, abriu-se a oportunidade de captar, pelas reminiscências, o que os entrevistados experimentaram e vivenciaram em seus processos de orientação (GOMES; SANTANA, 2010).

A coleta de depoimentos, além de nos possibilitar o conhecimento de diferentes “versões” (GOMES; SANTANA, 2010) sobre a prática de orientação acadêmica, possibilitou

que, enquanto pesquisadora, eu pudesse ser capaz de “trazer para nossa realidade”, ou melhor, de me aproximar subjetivamente dos inúmeros e recorrentes casos levantados nas constantes reportagens veiculadas em portais jornalísticos do Brasil (resgatadas na introdução deste trabalho) que mostram as diversas problemáticas vivenciadas nessa relação entre orientadores e orientandos e que são, na maior parte das vezes, invisibilizadas pela lógica cotidiana das práticas da pós-graduação.

O contato com os participantes – orientandos e orientadores – foi estabelecido de diferentes formas. Primeiro, conforme introduzido no tópico anterior, quanto aos orientandos, cada potencial participante era alcançado através do método de amostragem *snowball sampling* (“bola de neve”) ou mediante seleção de nomes feita pela pesquisadora a partir das orientações em andamento registradas no currículo *Lattes* de orientadores convidados a participar da pesquisa (que já haviam sido entrevistados). No primeiro caso (quando utilizava o método “bola de neve”), eu os contactava inicialmente por meio das redes sociais (*Instagram* e/ou *WhatsApp*) enviando, paralela e particularmente, uma mensagem de texto padrão redigida apenas com o fim de convidá-los a participar da pesquisa por meio de uma entrevista (ver Apêndice B). Ao final de cada mensagem enviada, acrescia a informação sobre quem havia me indicado/enviado o nome/contato, após o prévio consentimento do informante acessado.

Quando o participante respondia aceitando ser entrevistado, possíveis dúvidas eram esclarecidas, geralmente relacionadas ao tempo estimado de duração das entrevistas. Em seguida, eu perguntava se poderia enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice C), conforme recomendação da Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estatui, particularmente no art. 2º, a necessidade da obtenção da anuência do participante da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (BRASIL, 2016). Assim, busquei obter o consentimento esclarecido do participante, comunicando que este deveria não apenas concordar em participar da pesquisa, mas também tomar essa atitude plenamente consciente dos motivos da entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados poderiam vir a ocasionar, bem como da sua liberdade de deixar de ser participante caso sentisse a necessidade, por qualquer que fosse o motivo (ROSA; ARNOLDI, 2007).

É válido mencionar que, no início do processo de coleta de participantes, àquelas pessoas com quem ia estabelecendo os primeiros contatos, eu solicitava que preenchessem, diretamente no TCLE, o dia e o horário que tinham disponibilidade para que pudessemos realizar a entrevista. No entanto, quando essa fase da produção dos dados foi se intensificando (quando comecei a interagir com mais pessoas), esses aspectos (dia/horário) eram acertados

ainda no contato inicial (via redes sociais) com o(a) participante, e só posteriormente ele(a) preenchia essas informações no TCLE.

No caso daqueles alunos que busquei acessar a partir das orientações em andamento que constavam no currículo *Lattes* de seus orientadores (que já haviam sido entrevistados), o contato acontecia da seguinte forma: já tendo listado o nome de um(a) mestrando(a) e um(a) doutorando(a) que está em processo de orientação, acessei o currículo desses(as) orientandos(as) e, a partir da própria Plataforma *Lattes*, que permite o contato direto com o pesquisador, enviei um *e-mail* com o mesmo conteúdo enviado aos demais orientandos acessados por meio das redes sociais (ver Apêndice B). Neste caso, embora tenha listado os nomes de um(a) mestrando (a) e de um(a) doutorando(a) que estavam sendo orientados(as) por cada orientador da amostra desta pesquisa, mediante uma escolha aleatória, somente dois (entre mestrandos(as) e doutorandos(as)) foram contactados. O meu propósito, com o uso dessa estratégia, era obter uma compreensão inicial acerca de como a prática de orientação está sendo performada, segundo as vozes de seus dois agentes centrais (orientador e seu respectivo orientando).

Ainda que desenvolvido todo esse processo, não consegui obter êxito de contato com os participantes através dessa via. Logo, a fim de atingir esse objetivo, senti a necessidade de recorrer ao meu orientador para que, se possível, realizasse a intermediação de contato com orientandos em processo de orientação com orientadores que já estivessem participando da pesquisa. Portanto, foi por meio do meu orientador que recebi o contato pessoal de algumas dessas pessoas, conseguindo, assim, entrevistar apenas 1 (um) desses orientandos, que pediu que entrasse em contato com ele através das redes sociais (*WhatsApp*). Os procedimentos de contato (convite e entrevista) foram os mesmos que os utilizados com os orientandos que iam sendo alcançados através do método de amostragem “bola de neve”.

Devo ressaltar aqui que, apesar de a identificação desses participantes (orientandos) ter sido feita a partir das informações públicas (das orientações em andamento) que constam nos currículos *Lattes* de seus orientadores, em nenhum momento da entrevista mencionei que essa identificação foi realizada a partir do acesso aos currículos de seus orientadores. Com isso, busquei manter o sigilo dos nomes dos participantes (orientadores) da pesquisa.

Em uma pesquisa na qual se faz uso da história oral como método, é possível considerar a possibilidade de determinadas pessoas se negarem a prestar depoimentos sobre o assunto, bem como estarem excessivamente ocupadas para cederem parte de seu tempo à realização de entrevistas (ALBERTI, 2013). Nesse sentido, naquela situação em que utilizei como método de amostragem a ferramenta “bola de neve”, de todas as pessoas com quem busquei interagir

durante a pesquisa, 4 (quatro) não responderam a mensagem; outra ainda concordou em ser entrevistada quando a contactei inicialmente, informou que voltaria a entrar em contato, mas não o fez; duas, indicadas por informantes já acessíveis, informaram que não eram da área de Administração, e apenas uma alegou não poder participar por indisponibilidade de tempo. Também busquei indicação de possíveis participantes com o único orientando em processo de orientação (com um dos orientadores entrevistados) e, neste caso, fui informada que uma pessoa se recusou a participar da pesquisa. Portanto, do total de 38 orientandos convidados a participar da pesquisa (incluindo um dos entrevistados na fase exploratória), apenas 11 (onze) não participaram (incluindo os que não responderam ao convite enviado via currículo *Lattes* dos orientadores).

Agendada a entrevista para o dia e horário escolhidos pelo(a) entrevistado(a), e tendo este(a) já assinado o TCLE, no dia da entrevista, geralmente 10 minutos antes de realizá-la, o *link* do *Google Meet* era enviado. Algumas vezes, eu fazia o envio do *link* para videoconferência já durante o contato com o participante. Todos os participantes assinaram o termo solicitado. Na situação da entrevista, eu comentava brevemente acerca de algumas informações do TCLE (meu programa de pós-graduação, orientador, objetivo da pesquisa). No caso de doutorandos, perguntava o programa de pós-graduação e a instituição na qual concluiu o mestrado, dizia que ele poderia falar livremente sobre suas experiências de orientação (no mestrado e/ou no doutorado) e que, no curso da conversa, eu iria levantando apenas alguns tópicos norteadores que tornassem possível o desenvolver da sua narrativa. No momento da entrevista, pedia, mais uma vez, o consentimento para que a entrevista fosse gravada (pois já pedira essa autorização no TCLE), o que foi assentido também por todos com quem conversei.

Por sua vez, com os professores orientadores, o contato para convidá-los a participar desta pesquisa era firmado da seguinte maneira: eu encaminhava um *e-mail* (ou uma mensagem no *Whatsapp*) particular com informações semelhantes às que constavam na mensagem de texto enviada aos alunos orientandos, acrescidas do tempo estimado de duração das entrevistas e da solicitação de uma resposta prévia acerca do melhor dia e horário para que pudéssemos realizá-las (ver Apêndice D).

Diferentemente do que ocorreu em relação aos alunos orientandos, os quais pude acessar mais facilmente, entrar em contato com os professores orientadores, em determinados casos, foi mais difícil. Isso porque, com exceções, eu encaminhava o e-mail para diversas pessoas simultaneamente, mas, muitas vezes, não obtinha resposta. Diante disso, muitas vezes já tendo aguardado uma semana ou mais por um retorno, eu via a necessidade de entrar em contato com o meu orientador para relatar essa dificuldade em contactar esses participantes. Nessas ocasiões,

os procedimentos de contato passavam a ser os seguintes: o orientador entrava em contato com os professores a serem convidados, no sentido de intermediar esse diálogo entre pesquisadora e participante; em seguida, ele me contactava, informando o posicionamento (o aceite ou não) do(a) orientador(a) em participar da pesquisa; em caso de aceite, eu os(as) contactava, mais uma vez, via *e-mail*.

Em síntese, nos casos que foram uma exceção a esse quadro em que o(a) participante respondeu ao e-mail assentindo em participar, sem que fosse necessária uma intermediação do orientador, o contato pesquisadora-participante acontecia da seguinte forma: ele(a) respondia sugerindo um dia/horário disponível na sua agenda para que pudéssemos conversar e, nessas ocasiões, não houve problemas quanto ao agendamento das entrevistas; ou ele(a) buscava conciliar a sua agenda com a minha, por exemplo, pedindo sugestões de dias/horários em que eu teria disponibilidade durante a semana. Na primeira situação, eu enviava o TCLE e o *link* do *Google Meet* para a posterior realização da videoconferência, quando prontamente respondia ao e-mail confirmando o agendamento da entrevista. Na segunda, eu encaminhava os *links* do TCLE e do *Google Meet* somente quando o dia e o horário da conversa já haviam sido combinados e acertados entre pesquisadora e participante. Finalmente, nas situações em que o intermédio do orientador foi necessário para que eu conseguisse interagir com os(as) orientadores(as), posteriormente ao contato dele com os participantes (quando respondiam ao segundo e-mail enviado, convidando-os(as) a participar da pesquisa), as formas como a interação aconteciam eram as mesmas citadas anteriormente.

Importante a ser dito é que, dos professores orientadores com quem busquei interagir nesta pesquisa, nenhum se recusou a participar, em um primeiro momento. Ou seja, nenhum orientador respondeu ao *e-mail*/mensagem de texto no *Whatsapp* recusando-se em contribuir com a pesquisa, seja quando houve intermediação do meu orientador, seja quando consegui estabelecer um contato direto com o participante. Contudo, dos 20 orientadores os quais convidei para participar da pesquisa, 6 (seis) não responderam ao e-mail enviado. Houve 2 (dois) casos em que ainda consegui contactar os orientadores, porém eles não chegaram a participar da pesquisa. Em uma das situações, o orientador informou que poderia participar, mas não prolongou o diálogo. Na outra, o convite foi enviado por e-mail após intermediação do meu orientador e, depois de uma semana, a entrevista pôde ser agendada. Todavia, no dia em que a entrevista iria ser realizada (especificamente 30 minutos antes de iniciá-la), o participante enviou um *e-mail* justificando que não poderia participar da entrevista naquele momento. Em função do agendamento de outras entrevistas e do pouco tempo para a realização da pesquisa, não foi mais possível incluir esse participante na pesquisa. Por fim, com 2 (dois) professores

não foi possível compatibilizar os horários com o cronograma da pesquisa. Desse modo, dos 20 orientadores convidados a participar da pesquisa, 10 não participaram.

Descritos esses detalhes acerca de como o contato era estabelecido com os alunos orientandos e professores orientadores, falo agora sobre as minhas experiências no processo de produção dos dados junto aos orientandos e orientadores.

Primeiro, o método da história oral considera as entrevistas como fontes (XAVIER *et al.*, 2020), logo, elas são a base da história oral (BAILEY, 2019), ou seja, é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral (ALBERTI, 2013). Seguindo a orientação de Jovchelovitch e Bauer (2002), busquei evitar qualquer pré-estruturação das entrevistas. A ideia foi oferecer espaço para que os entrevistados se sentissem dispostos a narrar acontecimentos de suas experiências de orientação por eles vistos como importantes. Isso porque, embora a história oral temática permita que o entrevistador possua um papel mais ativo, isto é, que controle o assunto abordado pelo depoente a fim de que suas falas sejam articuladas ao tema investigado (SACRAMENTO; FIGUEIREDO; TEIXEIRA, 2017), e torne possível o uso de um roteiro prévio, não é aconselhada a realização de interrupções à fala do entrevistado no ato da entrevista (XAVIER *et al.*, 2020). Portanto, as entrevistas ocorriam sem maiores intermediações minhas.

Respaldando-me nisso, ao longo dos diálogos, considerei que poderia ir fazendo apenas determinadas intervenções, ou melhor, direcionamentos e estímulos aos participantes através de interrogações (XAVIER *et al.*, 2020) acerca do fenômeno sob investigação, sem que, no entanto, interferisse no raciocínio, no pensamento ou no curso do que estava sendo expresso pelo entrevistado. Dessa forma, oportunamente, inclusive a partir da prévia pesquisa exaustiva sobre o tema (ALBERTI, 2013), ia introduzindo tópicos norteadores durante a entrevista, no sentido de, como o próprio nome sugere, nortear o entrevistado ante a construção de sua narrativa. Assim, as perguntas que eram suscitadas no decorrer das entrevistas com orientadores e orientandos foram dispostas (ver Quadro 2 adiante) e vinculadas ao objetivo que pretendia atingir ao levantá-las. No entanto, esses objetivos não foram estabelecidos com a perspectiva de criar uma “estaticidade”, de modo que as próprias interpretações das entrevistas se tornassem “engessadas”. Inclusive, durante as entrevistas, não necessariamente todas as perguntas elencadas precisavam ser feitas e uma pergunta poderia atender, também, a um outro objetivo.

O ideal, em uma situação de entrevista do tipo história oral, é que se caminhe em direção a um diálogo informal e sincero (ALBERTI, 2013). Tendo isso em mente, nas entrevistas realizadas com os(as) orientandos(as), eu evocava as suas histórias pedindo que contassem, a princípio, sobre o que o(a) motivou a ingressar na pós-graduação e, por conseguinte, o que a

pós-graduação representa/representava para eles(as). Considerei que levantar esses questionamentos seria um bom início para a conversa, pois, assim, teríamos a possibilidade de compreender o que o *status* de pós-graduado representa para o aluno. Essa indagação serve de referência para compreender o “peso” que a relação orientador-orientando tem para o(a) participante. Portanto, a depender do que a pós-graduação representa para ele(a), eu poderia entender como ele(a) lida com as situações que acontecem na sua relação de orientação. Em síntese, compreender o que a pós-graduação representa para o(a) aluno(a) poderia conduzir à compreensão sobre como ele(a) entende a sua relação de orientação. Refletindo sobre isso, remeto ao que Bourdieu reflete sobre o vínculo entre a distinção social e a obtenção do capital cultural. A esse respeito, Oliveira e Fernandes (2017), fundamentando-se em Bourdieu, afirmam que a educação geralmente é vista como possibilidade de ascensão e manutenção social para as famílias de classes desprivilegiadas culturalmente.

A partir disso, os(as) participantes falavam sobre diversas motivações, contavam, muitas vezes, desde a experiência na graduação até chegar à transição para a pós-graduação. Logo, externavam como tinham acontecido e/ou vinham acontecendo suas relações de orientação no mestrado e/ou doutorado. Assim, eu ia realizando algumas inserções, à medida que as pessoas avançavam em suas histórias, de modo a contemplar as questões importantes a serem dialogadas (PINHEIRO, 2022). Em suma, levantava tópicos na entrevista relacionados à escolha do orientador; aos projetos de dissertação/tese; à maneira como as relações de orientação começaram a ser construídas; às perspectivas acerca das atribuições de um orientador e de um orientando; às expectativas e realidades vivenciadas nos processos de orientação; ao que é uma boa orientação acadêmica e à maneira como os alunos avaliam suas relações de orientação com base nessas suas concepções; à maneira como estão sendo as suas experiências de orientação acadêmica, de modo a compreender o que não gostaram/não gostam; a possíveis intenções de desistência da pós-graduação e, nesse contexto, se consideravam a relação de orientação determinante para a sua permanência na pós-graduação.

Por sua vez, quanto aos docentes no papel de orientadores, pensei que se fazia importante, sobretudo, compreender como foi construído o “ser orientador” desses agentes (LIMA *et al.*, 2017). A justificativa é que, a partir dessa investigação, poderíamos compreender como estão sendo conduzidos os processos de orientação em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil, em termos de possíveis replicações por parte desses agentes de práticas deletérias provenientes de experiências ruins vivenciadas em seus processos de orientação. Em síntese, pretendi captar, por meio da entrevista com esses orientadores, se as suas experiências enquanto orientandos influenciam a forma como orientam atualmente (LIMA

*et al.*, 2017). Assim, junto aos orientadores, busquei compreender desde as suas experiências enquanto orientandos e se estas foram/são determinantes para a forma como orientam seus alunos até as suas experiências na prática de orientação atualmente. Nesse sentido, além de entender as suas concepções sobre o que é “ser orientador” e as maneiras pelas quais aprenderam a ser orientadores, busquei compreender como acontecem os processos de escolha/aceite dos seus orientandos em termos de possíveis considerações de algum aspecto ou perfil; se existem fatores institucionais que afetam o processo de orientação e se esses fatores são positivos ou negativos; quais atribuições considera ter o orientador e o orientando; aspectos positivos e negativos de suas experiências de orientação; o processo que utilizam para orientar os alunos (LIMA *et al.*, 2017); recordações sobre possível(is) experiência(s) traumática(s) vivenciada(s) em seus processos de orientação; um resumo do processo que utilizam para orientar seus alunos.

Nos Quadros 2 e 3 a seguir, apresento, de forma pontual, os tópicos suscitados no decorrer das entrevistas com orientandos e professores orientadores, respectivamente, relacionando-os com os objetivos pretendidos ao enunciá-los.

Quadro 2 - Tópicos norteadores das entrevistas com orientandos(as)

OBJETIVO	TÓPICOS NORTEADORES – ENTREVISTA ORIENTANDOS
<b>Compreender o que o <i>status</i> de pós-graduado(a) representa para o(a) aluno(a)</b>	O que o(a) motivou a ingressar na pós-graduação? O que a pós-graduação representa/representava para você?
<b>Compreender as experiências de orientação dos alunos orientandos</b>	Como foi o seu ingresso no mestrado e/ou doutorado? No processo seletivo, você direcionou o seu projeto para algum(a) professor(a)/orientador(a)? Você escolheu o(a) seu(sua) orientador(a)? Se sim, por que você o(a) escolheu? Quanto ao projeto de dissertação e/ou tese, você continuou com o projeto de tese e/ou dissertação que submeteu no processo seletivo ou houve mudança? E, se mudou, qual a razão da mudança? Como foi o contato inicial com o(a) seu(sua) orientador(a)? Ou seja, como começou a ser construída a sua relação com o(a) seu(sua) orientador(a)? Da sua concepção sobre o que seja uma “boa orientação”, você considera que suas relações de orientação se enquadram/enquadraram nesse parâmetro? O que você esperava de sua orientação foi/é e o que de fato recebeu/recebe? Por quê? O que você não gosta na sua relação de orientação? Você já teve receio em tirar dúvidas ou entrar em contato com o(a) orientador(a)? Se sim, por quê? Você já pensou, em algum momento durante o mestrado e/ou doutorado, em trocar de orientação? Você já pensou em desistir da pós-graduação por motivos externos (que não estivessem relacionados à sua relação de orientação)? E, nessa situação, considera que essa relação foi/é determinante para a sua permanência na pós-graduação? Você já pensou em desistir da pós-graduação por motivos relacionados à sua relação de orientação?
<b>Entender como os alunos avaliam o processo de orientação</b>	Enquanto orientando(a), quais atribuições você considera ter um(a) orientador(a)? E quais atribuições você considera ter um(a) orientando(a)? O que você acha que pode configurar uma boa orientação acadêmica?

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Tópicos norteadores das entrevistas com orientadores

OBJETIVO	TÓPICOS NORTEADORES – ENTREVISTA ORIENTADORES
<b>Compreender as experiências enquanto orientando(a)</b>	O(A) Sr.(a) pode falar sobre as suas experiências enquanto orientando(a)? Ou seja, como foram suas relações de orientação durante os percursos no mestrado e doutorado?
<b>Compreender a transição entre ser orientando(a) e ser orientador(a)</b>	O que é ser orientador(a) para o(a) Sr.(a)?
	Como o(a) Sr.(a) aprendeu a ser orientador(a)?
	Suas experiências enquanto orientando(a) foram/são determinantes para a forma como o(a) Sr.(a) orienta seus alunos atualmente? Em que sentido?
<b>Compreender a construção do ser orientador(a), a partir das relações com seus orientados e das experiências enquanto orientador</b>	Como o(a) Sr.(a) escolhe ou aceita seus orientandos? Antes de fazer essa escolha ou aceite, o(a) Sr.(a) considera ou observa algum aspecto e/ou prioriza determinado perfil? Qual aspecto e perfil seriam esses?
	Existem fatores institucionais que afetam os seus processos de orientação? Esses fatores são positivos ou negativos?
	Para o(a) Sr.(a), quais são as atribuições de um(a) orientador(a)? O(A) Sr. (a) poderia elencá-las?
	E de um(a) orientando(a)? Para o(a) Sr.(a), quais são as principais atribuições de um(a) orientando(a)?
	O(A) Sr.(a) poderia falar um pouco sobre as suas experiências de orientação, abordando aspectos positivos e negativos?
	O(A) Sr.(a) se recorda de alguma(s) experiência(s) traumática(s) já vivenciada(s) em seus processos de orientação?
	O(A) Sr.(a) poderia resumir o processo que utiliza para orientar seus alunos?

Fonte: Adaptado de Lima *et al.* (2017).

Portanto, nas entrevistas com ambos os grupos (orientadores e orientandos), não senti quaisquer dificuldades por parte dos entrevistados em narrar as suas histórias e as experiências que vivenciaram em suas práticas de orientação na pós-graduação. Havia aqueles que se mostraram mais abertos em contar suas histórias e os que eram mais “pontuais” em seus relatos, mas todas as pessoas com quem conversei fizeram, ao seu modo, reflexões sobre as suas vivências em suas relações de orientação.

As entrevistas aconteceram no período entre 12 de setembro de 2022 a 15 de dezembro de 2022. Com os alunos orientandos, geralmente aconteciam de 3 (três) a 5 (cinco) entrevistas por semana. Já com os professores orientadores, as entrevistas eram mais espaçadas, geralmente acontecendo de 1 (uma) a 2 (duas) entrevistas semanalmente. Todas as entrevistas eram realizadas a depender da disponibilidade do participante. Na realidade prática do campo, verificou-se que as entrevistas com os orientandos eram mais extensas porque estes eram mais descritivos e detalhistas com relação aos seus processos de orientação. Em contrapartida, os orientadores eram mais objetivos e mais focados no resultado final da orientação.

Participaram desta pesquisa 37 (trinta e sete) pessoas, entre orientadores e orientandos, incluindo a entrevista com um dos orientandos com quem conversei na fase exploratória. Sacramento, Figueiredo e Teixeira (2017) e Alberti (2013) dizem que o princípio da saturação pode ser utilizado para definir o número de entrevistas no uso da história oral como método na pesquisa. Assim, à medida que eu ia entrando em contato com as pessoas por meio da utilização dos referidos métodos de amostragem, ia construindo uma agenda de diálogos com base em critérios qualitativos, o que significa que não vi a necessidade de estabelecer com precisão, *a priori*, quantos depoentes seriam necessários para conseguir atender ao meu objetivo (PINHEIRO, 2022). No entanto, embora em determinado momento da pesquisa de campo (especialmente com os alunos orientandos), a saturação dos dados (que defini, *a priori*, como o critério para encerramento da realização das entrevistas) já tivesse sido alcançada, ou seja, os relatos de experiência já estivessem apresentando elementos repetitivos, senti a necessidade, em concordância com o orientador, de vivenciar ainda mais o campo a fim de compreender melhor o fenômeno que estava investigando.

Com respaldo no que diz Alberti (2013), é possível alterar a listagem dos participantes em virtude de o desempenho de certos entrevistados não corresponder às expectativas iniciais. Nesse sentido, à medida que as entrevistas iam acontecendo e eu percebia que a participação do entrevistado não foi tão profunda a ponto de contribuir significativamente para compreender o fenômeno que estava sob investigação, ia adicionando novos depoimentos. Com isso, no que tange ao modo como procedi com a análise (interpretação) dessas entrevistas, elas foram

concebidas em sua totalidade. Isso significa que, durante as análises, as entrevistas dos orientandos (no total de 27) e dos orientadores (no total de 10) foram todas consideradas, totalizando, conforme dito, 37 entrevistas interpretadas.

Com relação aos orientandos, das 27 (vinte e sete) entrevistas realizadas, busquei identificar similaridades de informações nas narrativas dos participantes. Elas foram organizadas em 3 (três) categorias a partir de uma classificação feita com base na valoração sobre as relações orientador-orientando. Foram identificados 3 (três) tipos de relação orientador-orientando, conforme os relatos dos orientandos: i) orientações engajadas: nas quais há um acompanhamento aproximado do orientador, que mantém uma relação dialógica com o orientando, considerando as dimensões intelectuais e afetivas do processo; ii) orientações protocolares: nas quais o professor busca contribuir para a formação do orientando, fornecendo diretrizes de pesquisa ou relacionadas às etapas de elaboração do seu trabalho final, sem que haja relação afetiva significativa entre ambos; iii) orientações ausentes: nas quais o orientador não constrói vínculos profissionais (não auxilia o discente no planejamento de sua pesquisa), nem afetivos com o orientando.

No Quadro 4, apresento o quantitativo de práticas de orientação identificadas no campo correspondentes a cada uma dessas categorias:

Quadro 4 - Práticas de orientação

<b>Categoria de orientação</b>	<b>Quantidade de práticas de orientação identificadas no campo</b>
Orientação engajada	13
Orientação protocolar	13
Orientação ausente	5

Fonte: Elaboração própria

Foi identificada, também, 1 (uma) prática de orientação que estava em fase inicial e que, portanto, não foi considerada.

Na análise, busquei diferenciar o tipo de orientação que os participantes doutorandos tiveram no mestrado e doutorado, considerando que foi aberta a possibilidade de externarem suas experiências em ambos os processos. Além disso, foram consideradas as experiências de orientações que foram encerradas (nas quais houve troca de orientador). Essa é a explicação

para, nessa categorização, o número de orientações ter excedido o quantitativo de orientandos entrevistados.

Já com relação aos orientadores, dos 20 (vinte) professores orientadores convidados a participar, obtive uma taxa de retorno de 50%, ou seja, conforme apontado, foram realizadas 10 (dez) entrevistas. Após a análise (interpretação), elas foram agrupadas mediante similaridade de informações, resultando em 4 (quatro) perfis de orientação, conforme os elementos que foram identificados na descrição dos orientadores: i) orientação cuidadosa: prática na qual o orientador se sente responsável por acompanhar o processo de seus orientandos de forma mais aproximada, acolhendo-os, motivando-os, fornecendo direcionamentos tanto no planejamento como na execução da pesquisa, pela qual também se sente responsável. São orientações nas quais laços de amizade são formados entre orientador-orientando; ii) orientação profissional: prática meramente profissional, ou seja, objetiva e formal, com exigência de cumprimento de prazos e cronogramas, não sendo requerido pelo orientador o estabelecimento de vínculos afetivos entre ele e o orientando; iii) orientação tradicional: prática na qual o orientador se vê como um referencial para o aluno, em termos de comprometimento, e a sua autoridade se coloca como elemento importante na condução da relação; iv) orientação crítica: prática na qual se percebe que o orientador não possui interesse em se dedicar de forma mais profunda, nem se sente preocupado em ser um bom orientador ou em construir uma relação muito próxima aos seus orientandos, visto que se dedica mais às suas pesquisas fora da orientação.

Apresento, no Quadro 5 a seguir, o quantitativo de perfis de orientação identificados no campo correspondentes a cada uma das categorias:

Quadro 5 – Quantitativo dos perfis de orientação

<b>Perfil de orientação</b>	<b>Quantitativo identificado no campo</b>
Orientação cuidadosa	3 perfis
Orientação profissional	4 perfis
Orientação tradicional	1 perfil
Orientação crítica	1 perfil

Fonte: Elaboração própria

Também, 1 (uma) entrevista foi desconsiderada por não ter contribuição relevante para a pesquisa.

Na apresentação dos dados, escolhi os relatos daqueles orientadores e orientandos mais representativos em cada categoria para embasar a caracterização dos tipos de orientação (orientandos) e dos perfis de orientação (orientadores). No entanto, mesmo quando as entrevistas não eram descritas minuciosamente (ALBERTI, 2013), isto é, quando, por alguma razão subjetiva, o participante não fez um relato detalhado acerca de suas experiências em seus processos de orientação, ainda assim elas se transformaram em um dado significativo de pesquisa. A partir delas, pude refletir sobre: a disposição do(a) entrevistado(a) para narrar as experiências vividas, que, no momento, pode ter sido reduzida; e, principalmente, a provável falta de reflexão do(a)entrevistado(a) acerca de sua própria prática de orientação, já que, ao longo de nossas vidas, quando aprendemos algo, é natural que isso seja incorporado ao nosso cotidiano e, por tornar-se habitual, podemos não pensar muito sobre isso (BRUNO, 2019). Portanto, é preciso considerar que há pessoas que, por mais representativas que imaginemos que sejam para discorrer sobre o tema que estamos investigando, podem simplesmente não se interessar ou se verem “impedidas” a explorar e externar suas experiências (ALBERTI, 2013).

Foram entrevistados alunos orientandos e professores de mestrado e/ou doutorado das regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil (sem representante da região Norte).

Finalmente, ao encerrar as conversas, eu realizava anotações relacionadas às impressões das entrevistas, abrangendo alguns elementos essenciais das respostas dos entrevistados. Nos Quadros 6 e 7, encontram-se dispostas, respectivamente, as informações sobre o total de participantes (orientandos e orientadores) entrevistados (na ordem em que ocorreram as entrevistas). De cada participante, estão listados o nível de formação atual (formação em curso ou já concluída), o programa de pós-graduação, a idade e o tempo de entrevista.

Devo ressaltar que, nesta pesquisa, os riscos envolvidos, tais como constrangimento e desconforto durante as entrevistas, buscaram ser evitados. Além disso, este estudo não ofereceu riscos à saúde do(a) participante. Os(as) participantes não foram mencionados(as) ou identificados(as) em nenhum momento durante a pesquisa. Portanto, foram respeitados os aspectos éticos, sobretudo os critérios de confidencialidade, privacidade e proteção dos nomes dos(as) participantes da pesquisa, de modo que lhes atribuí nomes fictícios, com a finalidade de assegurar a sua não identificação na pesquisa. Também vale salientar que foram suprimidos dos diálogos as referências a nomes de instituição, programas de pós-graduação, professores, orientadores, grupos ou temas de pesquisa e nomes de cidades, de modo a preservar os dados que pudessem identificá-los(as). Por fim, apenas a pesquisadora pôde manusear e ter acesso às entrevistas, que foram arquivadas, no formato de áudio, exclusivamente pela pesquisadora,

ficando sob a sua total responsabilidade, a fim de garantir a proteção do sigilo dos dados dos(as) participantes.

Quadro 6 - Relação do total de participantes orientandos entrevistados

<b>Relação dos(as) entrevistados (as)</b>	<b>Nome fictício do(a) participante</b>	<b>Nível de formação atual</b>	<b>Região (da instituição)</b>	<b>Caráter da instituição</b>	<b>Região (da instituição que são egressos de mestrado) - Doutorandos</b>	<b>Caráter da instituição</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo da entrevista</b>
<b>ORIENTANDOS</b>								
1º	Luan	Doutorado	Nordeste	Pública	-	-	50	1:08:00
2º	Carlos	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	29	22:25
3º	Emanoel	Mestrado	Nordeste	Pública	-	-	23	34:47
4º	Carol	Doutorado	Nordeste	Pública	Mestrado em outra área	-	34	29:02
5º	Fred	Mestrado	Nordeste	Pública	-	-	39	37:37
6º	Kris	Mestrado	Nordeste	Pública	-	-	36	35:59
7º	Helena	Doutorado	Sul	Pública	Nordeste	Pública	30	55:12
8º	Gustavo	Mestrado (Concluído em 2020)	Nordeste	Pública	Mestrado em outra área	-	36	19:45
9º	Lívia	Mestrado	Nordeste	Pública	-	-	48	32:38

<b>10°</b>	Henrique	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	48	21:47
<b>11°</b>	Liz	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	28	50:34
<b>12°</b>	Júlia	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	31	43:15
<b>13°</b>	Olívia	Doutorado	Sul	Pública	Centro-Oeste	Pública	30	26:10
<b>14°</b>	Enzo	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	40	38:00
<b>15°</b>	Bruno	Doutorado	Sudeste	Pública	-	-	33	29:52
<b>16°</b>	Aurora	Doutorado	Sudeste	Pública	Nordeste	Pública	31	42:07
<b>17°</b>	João	Doutorado	Nordeste	Privada	Mestrado em outra área	-	33	46:45
<b>18°</b>	Maria	Doutorado	Sudeste	Pública	Nordeste	Pública	37	59:00
<b>19°</b>	Clarice	Mestrado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	26	25:20
<b>20°</b>	Adriana	Doutorado	Nordeste	Pública	Nordeste	Pública	27	40:43
<b>21°</b>	César	Mestrado	Sudeste	Privada	-	-	33	48:04
<b>22°</b>	Léia	Doutorado	Sudeste	Privada	Mestrado em outra área	-	49	34:56
<b>23°</b>	Sofia	Doutorado	Sudeste	Pública	Sudeste	Pública	26	40:47

<b>24°</b>	Luiz	Doutorado (Concluído em 2022)	Nordeste	Pública	Mestrado em outra área	-	35	31:08
<b>25°</b>	Evaristo	Doutorado	Sudeste	Pública	-	-	31	36:26
<b>26°</b>	Alice	Doutorado	Sudeste	Pública	Sudeste	Pública	31	1:39
<b>27°</b>	Lucas	Doutorado	Sudeste	Pública	Sul	Pública	40	1:20:55

Elaboração própria.

Quadro 7 - Relação do total de participantes orientadores entrevistados

Relação dos(as) entrevistados (as)	Nome fictício do(a) participante	Região (da instituição)	Caráter da instituição	Idade	Tempo da entrevista
<b>ORIENTADORES</b>					
1º	Otávio	Nordeste	Pública	51	40:08
2º	Cristina	Nordeste	Pública	34	38:12
3º	Caetano	Sudeste	Pública	45	15:41
4º	Afonso	Centro-Oeste	Pública	44	32:18
5º	Clarissa	Centro-Oeste	Pública	49	54:10
6º	Suzana	Sul	Pública	55	22:43
7º	Vicente	Sudeste	Pública	68	56:21
8º	Sérgio	Sul	Privada	61	48:22
9º	Pedro	Nordeste	Pública	37	23:46
10º	Igor	Sul	Privada	38	22:18

Fonte: Elaboração própria.

Em termos gerais, quanto ao perfil das pessoas com quem estabeleci contato e interação no curso desta pesquisa, dos orientandos foram entrevistados 13 homens e 14 mulheres. Já da amostra dos orientadores, foram entrevistados 7 homens e 3 mulheres. Além disso, fizeram parte desta pesquisa alunos orientandos que compreendem a faixa etária entre 23 e 50 anos e professores orientadores da faixa etária entre 34 e 68 anos.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, contudo, o processo de transcrição das entrevistas não foi realizado imediatamente após as suas finalizações. Ele ocorreu da seguinte forma: optei pelo auxílio de aplicativos (*Ocam*) para gravar as entrevistas e para realizar as transcrições (*Transkriptor*). Desse modo, ao finalizar cada entrevista, arquivava apenas os áudios das entrevistas em pastas organizadas para cada grupo entrevistado (orientadores e orientandos) e, posteriormente, no momento de desenvolver a transcrição, contava com a ajuda

do aplicativo apropriado para esse fim, tendo em vista que algumas entrevistas foram extensas. Processada a transcrição, ouvia novamente cada entrevista fazendo possíveis correções e ajustes na narrativa do(a) participante, a fim de garantir o máximo de precisão dos dados. Vale salientar que somente procedi com a utilização desses recursos mediante certificação de que os dados não ficariam expostos em nenhuma dessas ferramentas.

Finalmente, tão importante quanto a declaração das técnicas e métodos escolhidos, assim como a explicitação do processo de produção de dados, é a explicação detalhada dos critérios utilizados para análise e interpretação dos dados (BISPO, 2020), o que será realizado no tópico seguinte.

#### **4.4 Interpretação dos dados**

Conforme descrito anteriormente, este estudo foi desenvolvido em duas fases. A fase preliminar (Fase 1 ou exploratória) compreendeu uma imersão preliminar do campo, quando conversei de maneira informal e virtual com alunos de pós-graduação sobre suas práticas de orientação na pós-graduação. Já a fase da produção dos dados propriamente dita (Fase 2) consistiu na realização das entrevistas de história oral junto aos sujeitos da pesquisa (orientadores e orientandos).

A Fase 1 (ou exploratória) da pesquisa, conforme dito, além de ter contribuído para o próprio delineamento desta pesquisa, foi fundamental para o posterior processo de entrevistas com os(as) participantes (Fase 2). Para além dessas contribuições, o desenvolvimento dessa etapa preliminar da pesquisa (Fase 1) foi útil em um terceiro aspecto. Embora, nessa fase, as conversas com os participantes (orientandos) tenham sido estabelecidas informalmente, o minucioso relato do Entrevistado 2 (ver Quadro 2) poderia vir a contribuir significativamente para compreender o fenômeno a que me propus a investigar: como a prática de orientação, de fato, tem acontecido ou tem sido performada no campo da Administração no Brasil. Considerando que essa conversa aconteceu de modo virtual e, mediante consentimento do participante, foi gravada, optei por proceder com a transcrição na íntegra do diálogo que estabeleci com esse participante e, por conseguinte, com a interpretação desses dados à luz da teoria.

Todavia, as entrevistas de história oral temática (Fase 2) foram o ponto de referência para a realização da análise propriamente dita, momento em que recorri a técnicas analíticas para compreender o fenômeno que estava investigando. Desse modo, o material produzido através das entrevistas de história oral com os participantes foi interpretado por meio da análise

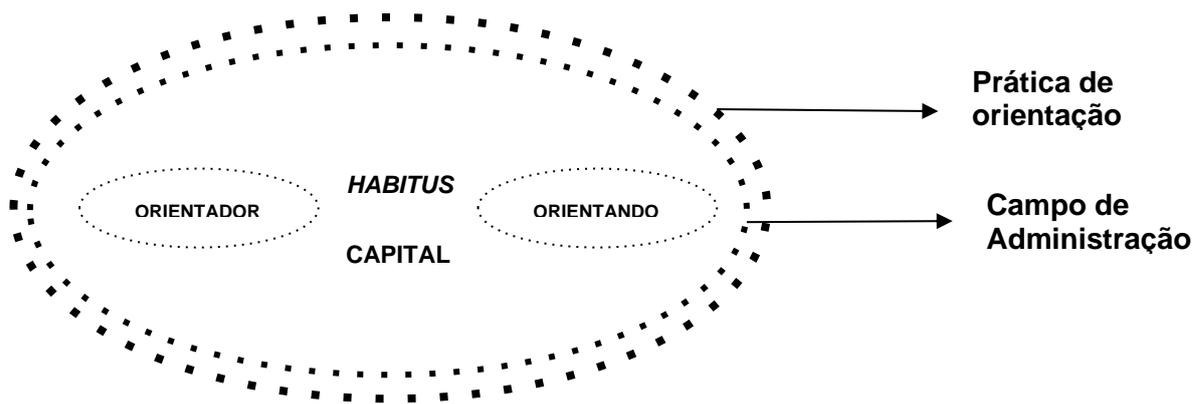
da narrativa. Com efeito, para compreender como as práticas de orientação acontecem no contexto da pós-graduação em Administração, coube a análise dessas práticas por meio das narrativas construídas no processo de registro dos dados (PINHEIRO, 2022).

Importa mencionar que, de certo modo, a interpretação dos dados não se restringiu a uma fase posterior à produção de dados, mas se iniciou desde o momento em que ia interagindo com as pessoas (orientadores e orientandos). Assim, desde o início da produção desses dados, ou seja, à medida que iam surgindo do campo, eu já refletia sobre como a teoria poderia ser utilizada para guiar as interpretações desses resultados. O intuito era conseguir, através de uma leitura reflexiva do campo sob investigação, apresentar uma análise crítica e reflexiva (BISPO, 2020) da prática de orientação, para finalmente contribuir com uma perspectiva teórica para essa prática na pós-graduação em Administração. Portanto, a coleta (produção de dados), análise (interpretação) e redação não constituíram passos distintos nessa pesquisa, mas estiveram inter-relacionados, ocorrendo simultaneamente (PINHEIRO, 2022). Isso se mostrou importante para que conseguisse, ao final da entrevista, avaliar o peso dos dados apresentados como contribuição efetiva, ou não, para responder ao problema da pesquisa. Com isso, das 37 entrevistas, considerei que 15 (quinze) forneceram contribuições mais relevantes que as demais.

Jovchelovitch e Bauer (2002) dizem que a história oral temática é uma técnica aberta, tratando-se dos procedimentos analíticos que podem ser utilizados após a produção de dados junto aos participantes. Respalhando-me nisso, neste estudo, procedi com a interpretação das narrativas de orientadores e orientandos sobre as suas respectivas práticas de orientação acadêmica utilizando, como subsídio teórico, a praxeologia bourdieusiana. A perspectiva foi identificar como os aspectos do funcionamento e da estrutura do campo universitário forjados por Bourdieu (2004, 2013) ainda se fazem presentes no campo acadêmico em análise. Desse modo, considerando que a teoria sociológica desse autor é constituída pelo entrelaçamento de três conceitos centrais (campo, capital, *habitus*) e, ainda, pelas noções de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) e de violência simbólica, as narrativas (dos orientadores e orientandos) foram interpretadas por meio de traduções empíricas desses conceitos/noções, utilizando-os(as) como instrumentos para construir o fenômeno em investigação (SÁ, 2018).

Na Figura 20, a seguir, apresento como a prática de orientação acadêmica foi investigada com base na praxeologia bourdieusiana.

Figura 20 - Orientação acadêmica como prática



Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, como ilustrado na Figura 20, busquei investigar a prática de orientação no campo relacionado à pós-graduação em Administração. Logo, os agentes-alvo de investigação foram os professores orientadores e alunos orientandos de programas de pós-graduação desse campo em específico.

Em linhas gerais, as interpretações foram desenvolvidas tendo em vista o ponto central da praxeologia bourdieusiana de que as práticas dos agentes no campo estão diretamente relacionadas à posição que ocupam nesse espaço e às suas disposições (BOURDIEU, 1996). Nesse sentido, as interpretações das entrevistas dos participantes (orientadores e orientandos) foram direcionadas pelo posicionamento teórico de Bourdieu (2004) de que o campo acadêmico-científico é um espaço no qual os agentes possuem níveis diferenciados de acúmulo de capital (científico), que serve de explicação para a posição que ocupam no seu interior, bem como para a maneira como nele interagem e tomam posições. Tal posicionamento, por sua vez, conduziu à investigação do *habitus* ou do sentido das práticas desses agentes nesse campo, em termos da maneira como são condicionados a agir de acordo com suas conjunturas (ANDRADE, 2007) ou vão de encontro a elas. Isso porque o *habitus* é uma condição que indica como é ou como funciona a estrutura e ajuda a agir no campo “de acordo com ela”, embora os indivíduos tenham a capacidade e a liberdade de “não seguir as regras”.

Finalmente, com o intuito de melhor desenvolver a interpretação das entrevistas, isto é, de tornar mais fácil a compreensão de como a teoria poderia ir orientando o processo de análise e interpretação dos dados que surgiram do campo, optei pela impressão de todas as transcrições. Desse modo, os dados foram dispostos em documentos impressos (ficando sob domínio exclusivo da pesquisadora), que tornaram possível a realização de marcações, comentários, e,

em determinados casos, a busca de comunalidades entre as histórias (PINHEIRO, 2022) de orientadores e orientandos.

Os resultados desse percurso de análise são apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa, que é compreender como a prática de orientação acontece entre orientadores e orientandos de mestrado e doutorado no campo da pós-graduação em Administração no Brasil, balizou o modo como os dados foram interpretados.

De acordo com Bispo (2020), a forma como devemos categorizar os resultados encontrados no campo sofre influência da lente teórica à qual recorreremos em nossa pesquisa. Por sua vez, a depender da teoria, essa categorização pode ser expressa *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, pode ser informada pela teoria ou emergir do próprio campo. Como este estudo busca contribuir com uma perspectiva teórica para a prática de orientação acadêmica, a forma de raciocinar os dados foi definida dessas duas formas, o que implica que as categorias de análise dos dados foram estabelecidas previamente — ancoradas nos conceitos bourdieusianos de campo, capital e *habitus* — para construir o fenômeno que pretendia investigar. Posteriormente, o próprio campo fez emergirem novas categorias (relacionadas, também, aos objetivos da pesquisa) dentro da interpretação dos dados. Nesse sentido, a lente teórica ajudou a compreender o campo e este, por sua vez, auxiliou a compreender a teoria.

Nesse sentido, os dados que emergiram do campo foram dispostos e organizados de modo a explicar como a prática de orientação acadêmica é performada por orientandos e orientadores, de acordo com a ótica de ambos ou, ainda, como essa prática é percebida por cada um dos grupos entrevistados. Em suma, optei por desenvolver as interpretações das narrativas captando as experiências subjetivas do orientando e do orientador no âmbito da prática de orientação acadêmica.

Parto da concepção, fundamentada nos dados, de que a orientação acadêmica, assim como os diversos tipos de relações sociais, pode ser permeada por expectativas distintas, uma vez que os seus agentes centrais (orientandos e orientadores) podem pensar a relação de orientação de formas diferentes. Logo, foi essa a lógica que embasou a forma como procedi com a organização das entrevistas. A partir de então, realizei as traduções empíricas dos conceitos ou noções (SÁ, 2018) da praxeologia bourdieusiana (*habitus*, capital e campo) para, enfim, compreender como essa prática de orientação (de fato) acontece no campo da Administração.

Os dados que emergiram do campo trazem evidências acerca da maneira como a orientação é compreendida sob a ótica do orientando e do orientador. Esses dados, por sua vez, refletem o seguinte: no geral, a forma como o aluno orientando pensa a orientação não é a mesma que o professor orientador. Logo, existe uma dissonância entre as expectativas das

partes envolvidas na orientação. De forma genérica, os primeiros têm um olhar mais relacional da orientação, ou seja, para os orientandos, a orientação “vale” como “processo”. Já para os orientadores, existe uma preocupação com a orientação que representa também aspectos quantitativos dentro da sua produção acadêmica, assim como dentro das suas obrigações na docência. Nesse sentido, para os orientadores, não é necessariamente o processo da orientação que parece lhes interessar ou a relação orientador-orientando, mas os produtos ou resultados oriundos desse encontro. Em síntese, pelo que se afigurou, a orientação assume significados distintos, em termos de valorização, para orientandos e orientadores. A explicação para isso, segundo refletem os dados, é que a prática de orientação, em grande parte das vezes, não é performada estritamente como se prescreve e normatiza na literatura (VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010) porque, especialmente no campo da Administração, existem diversos perfis de praticantes (ou de orientação).

Retomando a noção de *habitus* em Bourdieu, ele corresponde, em linhas gerais, à internalização das normas ou das regras do campo, fazendo com que os agentes ali engajados estejam propensos a agir em conformidade com elas. Portanto, produto de uma inculcação (SÁ, 2018), ele é o que “nos diz” o “jeito socialmente certo” de agir, embora, segundo Bourdieu (2004), ainda seja possível que consigam subverter essas regras, isto é, que tenham o livre arbítrio para ir de encontro às normas estabelecidas no campo. Guiando-me por esse conceito bourdieusiano, neste estudo, a noção de *habitus* foi interpretada empiricamente para delinear perfis de orientação que existem nesse campo, enquanto a noção de capital serviu de suporte para revelar as atreladas dissonâncias entre as expectativas de orientandos e orientadores, de acordo com esses perfis de praticantes identificados.

Nesse contexto, poderíamos assumir que o *habitus* da orientação seria tal qual dizem os textos prescritivos, descritivos e normativos levantados neste estudo. Esses textos sugerem como deveria ser uma orientação acadêmica, suscitando que essa prática pressupõe, por exemplo, o acompanhamento muito próximo do aluno pelo orientador no direcionamento e supervisão de sua pesquisa em todas as etapas (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), num processo em que haja abertura de espaços para a comunicação constante entre ambos, bem como para a troca de informações sobre a vida (inclusive a pessoal) (BRUNO, 2019). Com base em uma tradução subjetiva da ideia desse conceito bourdieusiano, o *habitus* é como socialmente as pessoas entendem que é “o certo”, logo, tende a levar os agentes a serem parecidos, ou seja, a se comportarem de determinada maneira. Dessa forma, encontra-se na literatura um “ideal” de orientação acadêmica para as práticas de orientação dos agentes no campo, embora não se

observe que todas as práticas estejam de acordo com o que se idealiza sobre ela. Vale dizer que, no campo, também identifiquei práticas que validam esse *habitus*.

No entanto, embora esse *habitus* da orientação exista e, conforme dito, seja percebido por alguns agentes nesse campo, também foram identificadas práticas de orientação nas quais ele foi subvertido pelos seus agentes — orientadores e orientandos (BOURDIEU, 2004). Tendo em vista, ainda segundo a praxeologia bourdieusiana, que, no campo, os agentes podem fazer/agir diferente do que se propõe e se idealiza como sendo “certo”, há práticas de orientação no campo da Administração nas quais a forma como o orientador percebe esse *habitus* não é a mesma que o orientando. Isso ficou evidenciado na diversidade de perfis de condutas dos orientandos e dos orientadores face aos seus orientandos identificada nesta pesquisa. Quanto aos orientandos, há aqueles com perfis mais pragmáticos, autônomos no processo de pesquisa, e aqueles mais “dependentes” da figura do orientador. Em contrapartida, dos perfis de orientadores, há os mais paternalistas, que se reúnem com frequência com seus orientandos e que, portanto, pensam na orientação como processo e no relacionamento orientador-orientando; aqueles que veem a orientação de uma forma supostamente técnica, ou seja, que estabelecem relações nas quais não há uma troca pessoal, apenas uma troca de experiência científica; bem como aqueles que veem a orientação apenas como obrigação e que mantêm uma relação cartorial com o orientando.

Diante desses perfis de orientação/praticantes identificados no campo da Administração, fui conduzida à reflexão acerca dos capitais e da divergência que há entre eles de acordo com esses perfis. Ou seja, nesse campo, a orientação assume “valor” diferenciado sob a ótica dos orientadores e dos orientandos. Ao dizer anteriormente que os alunos orientandos valorizam o “processo” da orientação, parto da constatação, fundamentada nos resultados, de que, para o orientando, a orientação é valorosa porque é um caminho para chegar naquilo que, para ele, tem valor: o título de mestre e/ou doutor. Logo, para o orientando, a (boa) forma como se dá a relação (e a interação) com o orientador é importante e, muitas vezes, vista como determinante para o (exitoso) processo de construção do conhecimento na pós-graduação. Por outro lado, o entendimento de que, para alguns professores orientadores, a orientação possa ter um valor mais objetivo, baseia-se na evidência de que, no geral, para o orientador, os produtos provenientes dela podem assumir maior relevância do que o processo ou a relação orientador-orientando. Isso serviu de explicação, por exemplo, para a forma como os orientadores escolhem/aceitam ou idealizam essa escolha/aceite de seus orientandos.

Pensar a orientação dentro da lógica dos capitais reflete o valor que essa prática possui dentro do campo acadêmico. Foi possível conferir, a partir dos dados, que a orientação tem,

sim, um valor no campo, pois, a depender de quantos mestres e doutores o orientador consegue formar, ele consegue pontuar de forma distinta, de acordo com os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Porém, esse “valor” é reduzido, se for comparado ao de outras práticas do campo acadêmico, como publicações, artigos, prêmios, dentre outros, e aos “ganhos” que, conseqüentemente, elas podem conferir-lhes no seu interior (na estrutura). Isso explica as atitudes do orientador que, por vezes, não se sente demasiadamente preocupado em construir uma relação com o orientando e, talvez, em ser um bom orientador. Seu interesse central pode estar direcionado a outro aspecto: entregar com excelência e ganhar essas outras “coisas” que são mais valorizadas no campo acadêmico-científico para, em virtude disso, conseguir ocupar posição de destaque no campo, ou melhor, entre os seus pares. Foi nesse contexto que coube a interpretação da noção de campo em Bourdieu.

Conceitualmente, de acordo com a óptica bourdieusiana, o campo acadêmico-científico corresponde a um espaço estruturado (hierarquizado) onde os agentes, com seus respectivos níveis de capital (científico), disputam (estabelecem relações de poder) no sentido de conseguirem ocupar posições eminentes em seu interior, ou melhor, de serem conhecidos e reconhecidos pelos pares concorrentes dentro do próprio campo (BOURDIEU, 2004). Traduzindo empiricamente essa noção de campo, é possível compreender o porquê de o orientador, por vezes, concentrar-se e sentir-se mais interessado em práticas diversas da orientação (artigos, publicações, prêmios). Isso pode ser explicado porque, nesse campo acadêmico, o orientador não vê na orientação ou no número de orientandos o lugar para ganhar essa “disputa”, mas no alcance do financiamento de projetos, na execução de pesquisas independentes e na assunção de cargos importantes. Essas disputas não são travadas com os orientandos, já que, sendo um espaço hierarquizado, o orientador ocupa uma posição “superior” no campo (BOURDIEU, 2004), mas com seus próprios pares, no sentido de adquirir, dentro do campo acadêmico, recursos, prestígio e reputação.

Finalmente, os resultados encontrados no campo, ou melhor, os trechos das narrativas de orientandos e orientadores suscitam a reflexão sobre a orientação enquanto capital no campo acadêmico-científico da Administração. Eles revelam a relevância que a orientação acadêmica assume nesse contexto, de acordo com a visão de orientandos e de orientadores. De fato, há práticas de orientação no campo da Administração nas quais os aspectos prescritivos e normativos comumente trazidos na literatura acerca do que seria um bom orientador são evidentes. Nestes casos, coube retomá-los para estabelecer o diálogo com as narrativas de alguns dos participantes para explicar como as práticas “idealizadas” acontecem nesse contexto.

No entanto, embora essas boas práticas de orientação existam, as experiências negativas também fazem parte do cotidiano das práticas de orientação acadêmica na pós-graduação nesse campo. Essas últimas, conforme constatado na revisão bibliográfica realizada, não têm sido abordadas na literatura. Isso implica dizer que as prescrições e normas comumente trazidas na literatura não foram suficientes para explicar como acontecem as práticas de orientação de todos os participantes que foram entrevistados neste estudo.

Assim, a fim de buscar mais elementos para compreender como é que realmente se dá a relação entre orientandos e orientadores com a estrutura, busquei, no diálogo com os dados do campo, desenhar o *habitus*, delinear melhor o campo e os capitais dentro dessa relação, ou seja, entender o que é valorizado por orientandos e orientadores nesse processo de orientação.

## **5.1 A prática de orientação acadêmica na voz dos orientandos**

### **5.1.1 Perfil dos orientandos**

Ratificando o que foi descrito no item 4.3, nas interpretações, foram consideradas as 27 (vinte e sete) entrevistas realizadas com os alunos orientandos. Mediante a identificação de similaridades nas narrativas dos participantes, elas foram categorizadas em 3 (três) tipos de orientação, designadas de: i) orientações engajadas; ii) orientações protocolares; e iii) orientações ausentes. A partir dessa categorização, foram identificadas 13 (treze) orientações engajadas, 13 (treze) orientações protocolares, 5 (cinco) orientações ausentes; e 1 (uma) orientação ainda em fase inicial, considerando-se, para essa categorização, a distinção do tipo de orientação que os orientandos tiveram no mestrado e no doutorado e as orientações que foram encerradas (quando houve troca de orientador). Os fragmentos das narrativas dos participantes que constarão nas interpretações são referentes a 11 (onze) entrevistas, por entender que elas são mais representativas para explicar cada um desses tipos de orientação.

Tendo sido deixado a critério do entrevistado (especialmente os que estão em processo de doutoramento) descrever as suas experiências de orientação no mestrado e/ou doutorado, alguns desses orientandos desenvolveram as suas narrativas com base apenas no processo de orientação atual, enquanto outros falaram das suas experiências de orientação no mestrado e no doutorado. Os participantes que tiveram o Estado e o caráter da instituição da qual são egressos listados no Quadro 6 foram apenas aqueles que descreveram, além de suas experiências de orientação atual, as experiências de orientação durante o mestrado; na análise, foram consideradas apenas as experiências dos participantes que são egressos de PPGs em

Administração. Ao narrarem suas vivências em dois processos de orientação, é possível que tenham tido experiências distintas, ou melhor, tipos de orientação diferentes no mestrado e no doutorado.

Na subseção seguinte, foram interpretadas e discutidas, à luz da praxeologia bourdieusiana, as experiências dos entrevistados como orientandos.

### 5.1.2 Experiências como orientandos

Com base na percepção dos alunos orientandos acerca de suas experiências na prática de orientação, foi possível identificar que, no campo acadêmico da Administração, a prática de orientação acadêmica é performada de diversas formas. Em outras palavras, a maneira como os alunos percebem como se dá a relação orientador-orientando, nesse contexto, é diferente. Nesse sentido, as evidências fornecidas pelos dados são de que a dinâmica é uma característica da relação estabelecida entre os orientadores e os orientandos inseridos nesse campo acadêmico. Isso porque o que eles refletem é que a orientação acadêmica sempre se estabelece em níveis diferenciados entre esses agentes (VIANA, 2008), ou seja, em graus de proximidade diferentes entre ambos.

Conforme apontado no item 4.5, os alunos orientandos possuem uma perspectiva mais relacional da prática de orientação. Com base nisso, foi possível chegar à constatação de que o orientador é a figura central da orientação, ou seja, os alunos orientandos constroem as suas narrativas centrando-se no modo como seus processos de orientação foram conduzidos pelos orientadores e nas experiências que tiveram ao longo desses percursos na orientação. Foi possível identificar, a partir dos dados empíricos, que, sob a ótica do orientando, a prática de orientação compreende diferentes performances provenientes ou diretamente relacionadas ao perfil de praticante do orientador. Isso, portanto, serviu de embasamento para que os resultados fossem organizados a partir de 3 (três) categorias (tipos) de orientação, aqui designadas de: i) orientações engajadas; ii) orientações protocolares; e iii) orientações ausentes. Assim, nesta subseção, as interpretações foram dispostas apresentando-se as atividades da prática de orientação dos participantes que constam nas suas narrativas e que são representativas do tipo de orientação que receberam na pós-graduação em Administração.

Diante disso, coube a tradução empírica da noção bourdieusiana de *habitus*. Recordando seus aspectos conceituais, o *habitus* corresponde à maneira como socialmente os agentes engajados no campo entendem que é o “certo” a se fazer, propendendo a levá-los a se comportarem daquela maneira. Assim, o *habitus* atua como um princípio gerador de práticas

(SÁ, 2018) que podem, de acordo com o modo como acontecem, servir ou não para validá-lo. Esse conceito bourdieusiano foi útil para explicar as condutas (ou perfis) dos praticantes (orientadores e orientandos) nas práticas de orientação identificadas no campo, conforme as percepções dos orientandos.

Assumindo que o *habitus* da orientação corresponde ao que geralmente se prescreve e se normatiza na literatura sobre como deveria ser (ou acontecer) a relação orientador-orientando, pude identificar, no campo, alunos-orientandos que percebem ter vivenciado processos de orientação com orientadores que prezam por manter uma relação dialógica, considerando as dimensões intelectuais e afetivas que permeiam esse processo e que, portanto, servem para corroborar esse *habitus*. Foi a partir dessa constatação que emergiu a primeira categoria de análise deste estudo, relativa às práticas de orientação que correspondem ao que designei de “orientações engajadas”.

Há orientações em que percebi que o orientador sentia preocupação em vivenciar o processo junto ao discente, portanto, relações nas quais houve acompanhamento muito próximo do aluno por parte do orientador (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), nas quais vínculos afetivos foram construídos e manifestados em uma construção dialógica, harmoniosa, de confiança tanto no nível pessoal como acadêmico, nas quais, inclusive, as circunstâncias pessoais do orientando foram consideradas (VIANA, 2008; VIANA; VEIGA, 2010). Ao analisar os processos de orientação descritos pelos(as) participantes nas entrevistas, identifiquei 6 (seis) entrevistados(as) que relataram ter tido experiências de orientação do tipo “engajada”.

Na análise das falas que exemplificam esse tipo de orientação, identifiquei a experiência da orientanda Liz, que fala sobre as vivências que teve junto à sua orientadora durante o mestrado:

[...] A XXX é fantástica, em questão de orientação ela foi maravilhosa. [...] Então, eu tive um contato muito próximo com ela desde a minha entrada no mestrado. E a relação com ela foi muito boa nesse sentido. [...] Ela é muito próxima do orientando. Então, ela acompanha o trabalho, basicamente a gente escreve a dissertação a quatro mãos, assim, porque ela está toda semana acompanhando o que você escreveu, se você escreveu um parágrafo, manda pra ela que ela traz um monte de coisas que você vai ajustando e tal. [...] A experiência foi tão boa que é algo que talvez eu queira levar pra mim como exemplo, para as minhas orientações do futuro, por exemplo. Eu quero ser amiga dos meus orientandos, né, pra que essa relação de confiança exista e uma relação de parceria mesmo. (Liz)

A narrativa da orientanda Liz deixa evidente a sua perspectiva acerca de como a sua orientadora desempenha a prática de orientação. O trecho de sua fala chama a atenção para os elementos da prática ou do perfil de orientação de sua orientadora que, pontualmente, revelam-

se no acompanhamento próximo ao orientando (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). A fala da orientanda Liz corrobora um aspecto comentado na literatura, que é como as experiências do aluno na prática de orientação podem ser determinantes para a sua posterior prática como orientador (NÓBREGA, 2018). Isso fica claro quando a orientanda avalia a orientação que recebeu, caracterizando-a como “maravilhosa” e “boa”, bem como vê, nessa experiência, um exemplo do que quer reproduzir com seus alunos-orientandos quando de sua formação pós-graduada. A partir da análise das experiências da orientanda Liz, é possível compreender a importância que ela confere à relação construída entre ela e a sua orientadora, bem como a influência que as experiências vividas nesse período terão para a construção do seu perfil de praticante ou de seu perfil de orientação (LIMA *et al.*, 2017), quando revela, com base no que recebeu, a expectativa de ser “amiga” de seus orientandos.

Portanto, pode-se inferir a importância que é dada pelo orientando ao fato de o professor orientador levar em consideração, em sua prática de orientação, a dimensão afetiva que permeia esse processo (GANDRA; ROCHA, 2019). Isso fica ainda mais evidente na experiência do orientando Carlos vivenciada durante o seu percurso de doutoramento:

[...] Eu conhecia o meu orientador atual de uma forma, assim, muito distante [...]. **É um nome conhecido, mas que eu pensava que eu nunca ia alcançar. Eu tinha essa sensação, sabe, eu pensava: o professor XXX é muito pra mim.** Não vai ser ele. E quando eu fiz a seleção pra o doutorado, eu achava que eu não seria escolhido por ele. [...] **Era o que eu mais queria,** mas eu achava que ele não iria me escolher. **E pela surpresa, eu fui escolhido por ele.** [...] **Então, assim, a gente construiu, tem construído né, uma relação, há quase dois anos, de muita parceria também.** Digamos assim... assim que eu comecei o doutorado, eu descobri que eu seria pai. Então, ali no início mesmo, do doutorado, a minha esposa engravidou, **e o professor XXX foi muito importante nesse processo.** Porque eu tive medo, assim, um frio na barriga, porque eu estava começando o doutorado, **e ele me acolheu com um olhar além do olhar de orientador, a gente percebe né... assim que deveria ser, digamos,** de cobrança, de direcionamento acadêmico. **Ele disse: “não, esse é um momento único na sua vida”, e ele me ajudou enquanto a experiência dele de pai também. Ele era um orientador ali, familiar, digamos assim.** E isso foi muito importante pra mim, sabe? (Carlos)

A experiência de orientação de Carlos suscita a reflexão acerca de dois aspectos que se fazem presentes na relação orientador-orientando: i) os capitais que atravessam essa relação; e ii) a afetividade que permeia o processo de orientação. Quanto ao primeiro ponto, veem-se os capitais do orientador como elementos de distinção no campo (BOURDIEU, 2004) e como potencialmente influentes nas escolhas do orientando sobre quem irá orientá-lo. No excerto anterior, o orientando Carlos sublinha como o seu orientador é um agente revestido de poder ou autoridade científica, em virtude de ele ser (re)conhecido no campo (BOURDIEU, 2013), e enfatiza a expectativa que tinha de, em virtude disso, ser orientado por ele.

Com base na lente teórica bourdieusiana, percebe-se que o seu atual orientador detém um significativo nível de capital científico no campo acadêmico-científico, que se subentende ser expresso, por exemplo, no maior número de publicações e citações (BOURDIEU, 2013) que possui em relação aos seus pares e que, portanto, o faz ser conhecido e reconhecido nesse contexto (BOURDIEU, 2004). Diante disso, é possível refletir sobre como a perspectiva de Carlos de ser orientado por esse orientador foi influenciada pelos capitais (científico e simbólico) que ele detém e que se refletem no prestígio intelectual e científico e no reconhecimento que possui pela sua produção intelectual (BOURDIEU, 2013). Esse aspecto também será bem explicitado mais à frente, quando forem detalhadas as relações orientador-orientando identificadas nesta pesquisa.

Em relação ao segundo ponto, é possível inferir o perfil de orientação de seu orientador, que, subentende-se, possui uma visão da orientação para além do foco na pesquisa (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Nesse sentido, na percepção do orientando Carlos, os traços característicos do perfil de praticante do seu orientador são a parceria e o acolhimento (VIANA; VEIGA, 2010), mas, além disso, a atenção sobre a dimensão afetiva que se manifesta nesse processo (GANDRA; ROCHA, 2019). Isso se evidencia quando Carlos destaca como o seu orientador o “acolheu com um olhar além do olhar do orientador”, referindo-se à maneira acolhedora com que lidou com um acontecimento de sua vida pessoal, que, na visão do orientando, poderia vir a interferir na sua trajetória acadêmica (VIANA, 2008; GANDRA; ROCHA, 2019). Da experiência do orientando Carlos na prática de orientação, é possível verificar, portanto, a importância da dimensão afetiva para o orientando no processo de orientação de pesquisa científica (NOGUEIRA; LEITE, 2014).

Essa relevância fica mais evidente no excerto da orientanda Júlia, que relatou as suas vivências durante o processo de orientação no mestrado:

Na última vez que eu disse a ele que eu ia desistir, que não estava mais valendo a pena, eu lembro que ele falou assim: “aí está difícil, mas você tem uma brechinha e você é pequena, você vai passar por essa brechinha, eu vou lhe arrastar”. **Então, ele sempre tinha esse jeito assim de dizer: “está difícil, eu sei, mas a gente vai esperar, a caravana vai seguir”, sabe? Ele era muito prático, assim, então eu chegava cheia de problema, e ele sempre me propunha soluções, assim. Então, o meu processo de orientação foi determinante pra que eu não largasse o mestrado.**  
(Júlia)

A partir do relato da orientanda Júlia, é possível ratificar aquilo que comumente tem sido descrito e prescrito na literatura, isto é, que a relação orientador-orientando é um aspecto que pode auxiliar ou dificultar a superação das dificuldades que surgem na trajetória do

orientando (VEIGA; VIANA, 2007); que a qualidade da orientação é um dos pontos críticos responsáveis pelo sucesso (ou não) do alunos na pós-graduação (LEITE FILHO; MARTINS, 2006); ou, ainda, que uma relação salutar e bem-conduzida entre orientadores e orientados é uma das principais causas responsáveis pela conclusão do trabalho final do aluno (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012). Portanto, vê-se, na experiência de orientação de Júlia, como a figura do seu orientador exerceu um papel preponderante para que ela superasse as adversidades que ocorreram na sua trajetória acadêmica (MEURER *et al.*, 2021) e mais: como o apoio do orientador foi determinante para que ela permanecesse na pós-graduação, ou seja, para que não “desistisse” ou “largasse” o mestrado.

Isso também se confirmou com a orientanda Sofia, que compartilhou a percepção de que a qualidade da orientação acadêmica é um ponto determinante para a permanência do aluno-orientando na pós-graduação (LEITE FILHO; MARTINS, 2006):

**[...] Então, é muito determinante, muito determinante a orientação. [...] Pra mim, a orientação ela é muito determinante. Mais até do que o curso. Sabe? Tipo, o curso é com a nota no MEC, gente, ele pode ser nota mil. Se não tiver orientador, você não vai publicar essa dissertação. Você não vai publicar, você vai sair de lá com um trauma e um rolo. [...] Então, o orientador é, assim, e ele vai definir inclusive a sua carreira. Porque assim, né? [...] eu já vi muita gente porque, por causa de orientador, desistiu do curso e, tipo, desistiu de ser professor e, por causa de muito orientador, tem gente que quer ser professor pra falar “não, você é que nem o fulano”. Fulano é minha referência tanto boa quanto ruim. Então, eu acho que, assim, orientar um pós-graduando é uma puta responsabilidade. (Sofia)**

No excerto da narrativa da orientanda Sofia, essa perspectiva fica evidente quando ela chama a atenção para a importância de o orientando priorizar, “ainda mais do que o curso” referindo-se à maneira como o programa de pós-graduação é avaliado segundo os critérios da CAPES), a qualidade da relação que estabelece com o orientador. Na concepção dela, a qualidade da relação orientador-orientando é mais determinante porque pode ser crucial não só pela influência na decisão do aluno de permanecer na pós-graduação, mas, segundo ela, pelo fato de o orientador ter a “responsabilidade” de “definir a carreira” do orientando, as suas escolhas profissionais, ou de ter a sua prática de orientação como “referência” quando da formação pós-graduada do aluno. Com relação a esse último aspecto, percebe-se que, sob a ótica do orientando, as experiências vivenciadas nesse período são de suma importância no processo de construção do ser orientador (LIMA *et al.*, 2017).

Dito isso, pude identificar que, nesse tipo de orientação engajada, existe o risco de não ficarem nítidos os limites entre o pessoal e o profissional. Por exemplo, a orientanda Sofia teve uma relação que se iniciou ainda na época da especialização e se prolongou até o doutorado

com o mesmo professor-orientador, o que pode ser visto como algo positivo ou negativo. Para a orientanda Sofia, isso foi percebido de modo muito positivo, como se observa no trecho a seguir:

[...] Aí pro doutorado, a mesma coisa. Eu terminando o mestrado né, bom, agora eu vou prestar o doutorado. Ele foi “e aí, a gente vai continuar?” **Eu falei “professor, não tenho a mínima intenção de te abandonar” porque a nossa relação dá muito certo, sabe? A gente ficou muito amigo e foi um processo natural.** [...] Assim, eu considero que eu tenho uma boa orientação, é... mas não é que eu estou falando isso porque o meu orientador é bom. Assim, porque ele é super, hiper, mega, não. Dentro do meu tema, ele não é o melhor orientador. Ele não é um orientador, assim, que, se eu tivesse que escolher, escolheria ele por causa de currículo, né? Se tiver dentro do que eu estudo, e do que ele estuda, dentro das competências dele, ele não é o que dá *match*, sabe? Eu, às vezes, nem ficaria na XXX. Então, assim, mas eu me considero bem orientada porque o meu orientador ele tem uma boa noção da burocracia da faculdade. [...] **então, eu falo, é... meu orientador, assim, perfeito só Jesus, mas que, tipo, ele é perfeito nesse sentido, sabe?** (Sofia)

O processo de orientação da orientanda Sofia, por sua vez, ocasiona a reflexão acerca do ônus que um longo vínculo estabelecido com um mesmo orientador pode ocasionar ao aluno, em termos de um possível comprometimento do seu pensamento crítico. No excerto anterior, a orientanda Sofia considera ter uma boa orientação não porque existe um alinhamento de área e de interesses de pesquisa entre ela e seu orientador, uma vez que ela menciona, inclusive, que “às vezes nem ficaria” na instituição em que estuda. Com isso, pode-se inferir que essa é uma relação de orientação que se prolonga por incentivo do próprio professor-orientador, que deseja “manter” essa orientanda, a qual já conquistou sua confiança por ter demonstrado dedicação e foco nas experiências anteriores, o que se torna uma garantia de êxito para o novo processo de orientação. Isso é “confortável” para esse orientador, que, conseqüentemente, tem menos preocupação com a orientanda. Esse é um processo que pode ocorrer de forma espontânea e inconsciente nas relações.

Nesse sentido, a orientanda Sofia menciona que a sua relação com seu orientador aconteceu mediante um processo “natural”; no entanto, em virtude do protocolo dos processos de seleção da pós-graduação, é difícil essa relação ter se prolongado naturalmente, considerando-se fatores institucionais como, por exemplo, a competição por vaga. Sendo assim, conforme já apontado, na orientação engajada da orientanda Sofia, é possível que não tenha havido a delimitação clara do limite entre as dimensões do profissional e do pessoal. Pela forma como a orientanda expressa o modo como aconteceu a sua relação de orientação, parece que, mesmo tendo percebido esse risco, ela não o entendeu como negativo.

Todavia, na experiência da orientanda Liz, esse foi o único aspecto de que ela não gostou em seu processo de orientação (engajada) no mestrado:

É... **no mestrado, o que eu não gostei**, [...] embora a experiência tenha sido maravilhosa com a professora XXX. [...] É... mas eu acho que essa questão, por exemplo, da minha viagem, né? Por exemplo, estava viajando, aí a professora mandava mensagem “Liz, não te perdes, assim, se liga nos prazos”; **existia uma cobrança maior porque eu acho que a gente tinha essa liberdade maior pra conversar, e poderia ser desconfortável às vezes**. É... nesse sentido da cobrança, porque a gente tinha essa liberdade de conversar, então ela falava “não te perdes” [...]. (Liz)

Vê-se que, embora a orientanda Liz tenha gostado da relação de engajamento, ao mesmo tempo, essa relação lhe trouxe um sentimento de desconforto, uma vez que, em virtude de haver uma “liberdade maior” de diálogo, a orientadora costumava fazer cobranças até nos horários de lazer da estudante.

Dentre os relatos que se coadunam com a orientação engajada, destaca-se, finalmente, o caso da orientanda Aurora, que teve uma experiência muito singular em termos de orientação. Ela fez um relato das vivências que teve junto aos seus orientadores durante o mestrado e o doutorado, quando, neste período, vivenciou dois processos de orientação distintos: ela revela ter recebido uma orientação engajada durante o mestrado, conforme descreve no trecho a seguir, e também estar vivenciando, no doutorado, uma experiência com características similares, embora anteriormente tenha experienciado outro tipo de relação, que aqui designei de protocolar.

[...] E, assim, **eu sempre tive o apoio dessa minha orientadora**. Assim, **ela foi bem importante, assim, eu contava as minhas dificuldades, eu conversava sobre as minhas dificuldades, até da minha vida pessoal mesmo** [...]. E essa minha orientadora, **eu tenho contato ainda, até hoje**. [...] (Aurora)

Do fragmento da narrativa da aluna orientanda Aurora, é possível depreender, mais uma vez, que a dimensão afetiva, como em qualquer relacionamento interpessoal, também se manifesta na relação orientador-orientando (GANDRA; ROCHA, 2019). Isso fica evidente quando Aurora revela a abertura que a sua orientadora estimulava na relação, demonstrando, em sua prática de orientação, o papel que precisava assumir no domínio afetivo, ao dar suporte emocional (VIANA, 2008), através da troca de informações sobre a vida (inclusive pessoal) (BRUNO, 2019), além de, evidentemente, manter uma relação profissional com ela. Assim, a orientanda Aurora revela como essa relação afetiva construída com sua orientadora foi importante para ela, na medida em que tinha o trato com as dificuldades que ela enfrentava não só no âmbito da pesquisa, mas também em sua vida pessoal (VIANA, 2008).

Com relação ao processo de doutoramento, conforme dito, Aurora vivencia atualmente uma orientação com características de uma prática engajada, como se vê no trecho abaixo:

[...] E aí, nesse meio tempo, conversei com **o meu atual orientador**. Nossa, a primeira ligação que eu falei com ele no *WhatsApp*, assim, **foi outra coisa, sabe**, assim, “Aurora, tudo bem? Estou aqui, olhe, primeiramente, não precisa me chamar de professor, **a gente não precisa de formalidade nenhuma** [...] **Vamos marcar de você vir aqui no departamento pra você conhecer as meninas, que também são minhas orientandas. Vou colocar você no grupo com elas pra você começar, pra conversar, perguntar sobre as disciplinas, perguntar sobre os professores**”. [...] Assim, **foi uma pessoa super receptiva, me inseriu no ambiente acadêmico que eu não fazia parte**, me colocou pra conversar com as meninas dele, **me integrou no grupo dele pra que eu pudesse conversar, sabe? E isso, assim, foi totalmente diferente, sabe?** [...] **Aí acho que foi um dos fatores principais, assim, deu realmente ter saído, ter escolhido o outro, foi questão de orientação**. Por mais, assim, que, antes, na minha orientação de antes, eu tinha tudo, eu tinha um projeto, eu tinha onde coletar os dados, eu tinha acesso aos dados, eu tinha como fazer, eu tinha onde fazer, eu já tinha toda uma estrutura de projeto, **mas eu não tinha o principal, que era uma relação de proximidade com o meu orientador**. [...] **Hoje é como se ele fosse mais, é... como se fosse uma relação mais, sei lá, mais amigável, tá? Ele é mais, ela é mais simples, é como se ele também fosse aluno**. [...] **Hoje, com meu atual orientador, eu tenho uma relação próxima**. (Aurora)

É possível perceber que o modo como a orientanda Aurora constrói a narrativa de suas experiências no doutorado atualmente é baseado em uma comparação entre o que ela sente que recebe de seu orientador antes e hoje, após mudar da IES em que ingressou inicialmente e, conseqüentemente, de orientador, devido a problemas enfrentados na relação de orientação em sua primeira experiência de doutorado, a qual foi abandonada. A orientanda Aurora caracteriza a relação que tem com seu orientador atualmente como “amigável” e “simples”, uma “relação próxima”, em comparação com a experiência malsucedida anterior.

Neste momento, é aberta margem para perceber que, embora alguns orientandos reconheçam que o *habitus* da orientação foi refletido em determinadas práticas de orientação performadas no campo investigado, outros revelam que tiveram processos de orientação nos quais esse *habitus* foi parcialmente subvertido (BOURDIEU, 2004) pelos seus orientadores e, vale dizer, também por eles próprios, considerando-se o que se descreve e se prescreve para uma prática de orientação engajada.

Assim, identifiquei que, no campo acadêmico de Administração, também há práticas de orientação nas quais o professor-orientador estabeleceu uma relação estritamente profissional com o aluno-orientando, portanto, relações nas quais não houve um grau de envolvimento afetivo (VIANA, 2008) significativo entre ambos, apenas trocas de experiências acadêmicas. São, portanto, as práticas que aqui designei de “orientações protocolares”, tendo sido identificadas 4 (quatro) relações desse tipo no campo. Segundo dizem os orientandos, eles

sofriam interferência pela aparente carência de tempo e de disponibilidade dos orientadores para a prática de orientação acadêmica (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), pelo modo como os orientadores lidavam com o conceito de autonomia (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), pela postura autocrática dos orientadores (LEITE FILHO; MARTINS, 2006) ou, mesmo, pelo modo como os próprios orientandos lidaram com a relação, devido ao reconhecimento dos capitais (BOURDIEU, 2004) dos orientadores que ali se faziam presentes.

É o caso da orientanda Aurora na IES que ingressou no doutorado, ou seja, na sua primeira orientação:

**[...] E aí, é... eu comecei a perceber que a minha relação com ele não funcionava. Ele não era uma pessoa que eu conseguia, assim, não sei se por mim ou se por ele, mas eu não tinha, é... digamos, eu não tinha a mesma, sabe, que com a minha orientadora do mestrado. Eu não tinha vergonha de dizer “olha professora, isso aqui eu não sei”. Com ele, eu não tinha isso. Eu não tinha essa liberdade de chegar e dizer “olha, eu não sei”. Eu não estou conseguindo, eu não estou entendendo. E, durante a disciplina que eu fiz com ele, eu sentia que era muito ríspido em algumas respostas e algumas coisas. [...] O problema era a forma, era a relação mesmo, a minha relação com ele. [...] Só que a orientação era como se fosse um casamento. São quatro anos com aquela pessoa. Eu tinha que ter uma boa relação com aquele professor, eu tinha que ter a liberdade de chegar pra ele e dizer “olha, eu não estou entendendo”, de chegar e dizer “olha, eu não sei o que é pra fazer, eu não sei o que é isso, eu não sei como fazer”. Mas eu não conseguia nem falar porque eu sinto que, às vezes, quando eu ia falar, [...] ele me chamava pra conversar. Mas era uma coisa que talvez partisse mais de mim mesmo, talvez partisse mais de mim. [...] Talvez era eu que o colocasse, mas eu colocava como uma pessoa que sabia muito, era como se ele estivesse num pedestal e eu estivesse muito abaixo. (Aurora)**

Das experiências de orientação da aluna Aurora, é possível perceber uma que, segundo ela, não foi bem-sucedida, levando-a a mudar de IES. No entanto, o excerto anterior também suscita a reflexão de que nem sempre as relações de orientação são malsucedidas pelo modo como foram conduzidas pelos orientadores. A orientanda também mencionou que “sentia que ele era muito ríspido em algumas respostas e algumas coisas”, o que permite refletir acerca do poder simbólico (BOURDIEU, 1989) que o seu orientador exercia e que pode ter influenciado negativamente no bom andamento dessa relação.

Com base na praxeologia bourdieusiana, o campo acadêmico é um espaço de posições, é um lugar de ‘diferenciação’, no qual os seus agentes ocupam posições de acordo com “princípios de diferenciação” que correspondem aos capitais que detêm. Sendo assim, na relação orientador-orientando, o poder simbólico é exercido pelo orientador sobre o orientando, na medida em que este reconhece a “autoridade” e a “superioridade” daquele, em virtude de o orientador ser portador de conhecimentos e de uma posição institucional que o orientando não possui (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Diante disso, é possível ver aqui uma relação que não foi bem-sucedida em razão da maneira como a própria orientanda se “colocava” nela, a partir do reconhecimento que ela fazia da posição (estritamente relacionada ao nível de capital que detém) que o seu orientador ocupa no campo e, particularmente, na relação (BOURDIEU, 2004). Portanto, a partir da experiência da orientanda Aurora, vê-se que uma prática de orientação pode não dar certo e ser encerrada também em razão da maneira como o próprio orientando se vê diante do orientador. Aurora relata ter sentido um grande desnivelamento entre a sua posição e a do orientador, pois, como menciona, “eu o colocava como uma pessoa que sabia muito, era como se ele estivesse num pedestal e eu tivesse muito abaixo”. Essa percepção da orientanda pode estar relacionada ao que afirmam Venâncio *et al.* (2021) sobre o processo de orientação no campo acadêmico ser permeado por relações de poder, hierárquicas e institucionalizadas, que valorizam os saberes de orientadores(as) em detrimento dos saberes de orientandos(as), podendo criar um sentimento de inferioridade do orientando com relação ao orientador.

No entanto, é possível que a prática de orientação também seja problemática ou, ainda, “difícil”, como a orientanda Liz define a sua relação de orientação no doutorado, devido ao perfil de praticante do orientador:

**[...] No doutorado, acho que eu esperava ser mais próxima do meu orientador. Por conta dessa experiência anterior, eu esperava uma proximidade maior, eu esperava, não sei se eu fiquei de certa forma dependente da orientação e de alguém me falando “ó, isso, vai por esse caminho, não, vai por esse, vai por esse”. Tanto que, antes da qualificação, eu fiquei um pouco apreensiva se o que eu estava escrevendo, de fato, fazia sentido porque eu falava, “meu Deus, eu não falei com meu orientador essa semana”. Era, tipo assim, “eu não falei com meu orientador essa semana, será que eu já não estou fazendo besteira? Será que eu já não estou desviando do tema?” Então, são duas experiências diferentes [...]. É... e talvez até, por outro lado, me deixou um pouco dependente, porque, quando eu cheguei na experiência do doutorado, é você por você mesmo, você tem algumas reuniões ali com o orientador pra fazer algumas delimitações do estudo porque precisa. É... mas não tem esse acompanhamento de dizer, “oh, eu escrevi um parágrafo e vou mandar pro professor”, que era o que eu tinha no mestrado. Ele não vai corrigir linha por linha. O meu orientador, ele leu o meu projeto de tese na semana. Eu já tinha entregado pra banca, na semana da qualificação, ele leu. [...] Então, é... foi uma experiência que foi meio, é... não é problemática a palavra, mas foi meio difícil pra mim porque, chegou na semana da qualificação, ele disse “ah, eu li seu trabalho está muito bom, mas ó, isso aqui pode melhorar, isso aqui pode melhorar, isso aqui pode melhorar”. E eu esperava que ele me falasse isso antes de eu mandar o trabalho pra banca, né. [...] E, no doutorado, o que eu não gosto, é... eu acho que é justamente essa falta de proximidade. É... existe um distanciamento, ah... às vezes, né? Embora meu orientador ele é muito educado, ele é muito gentil, ele é um *gentleman*...mas a gente sente né, que há uma imposição, assim, de posição mesmo, ele é o cara que está ali, e a gente é só reles mortais doutorandos. (Liz)**

No trecho da narrativa da orientanda Liz, por sua vez, chama a atenção o efeito que o recebimento de uma orientação do tipo engajada, especialmente durante o mestrado, causa no

aluno-orientando em termos do desenvolvimento de sua autonomia. Nesse sentido, é possível que o orientando que tenha vivenciado uma relação muito próxima ao orientador (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) nesse período se torne “dependente” desse tipo de orientação porque, também, pode ser que a pesquisa científica, naquele momento, seja algo totalmente novo para o aluno (GANDRA; ROCHA, 2019). No entanto, na fase do doutorado, a autonomia do aluno-orientando é uma competência que os professores-orientadores almejam para seus alunos, ou seja, em grande parte das vezes, os orientadores acreditam que podem contar com a autonomia do orientando, uma vez que esta é desafiada e começa a ser construída no mestrado (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Leite Filho e Martins (2006) afirmam que os orientadores tendem a valorizar características técnicas dos orientandos, o que implica que os orientadores veem a autonomia como fator determinante para a escolha dos orientandos. Nesse sentido, a orientanda Liz caracteriza sua relação orientador-orientando como “difícil” porque tem somente “algumas reuniões” com o orientador. Diante disso, pode-se perceber que este mantém uma prática de orientação meramente profissional (VIANA, 2008) com ela. Também cabe destacar que, assim como identificado na experiência da orientanda Aurora, esse “distanciamento” entre orientador-orientando pode ser agravado pelo modo como o próprio orientando vê a posição do orientador na relação (BOURDIEU, 2004), o que fica evidenciado na experiência da orientanda Liz quando sente que “há uma imposição de posição”, como se fosse apenas uma “reles mortal doutoranda”.

Esse tipo de relação estritamente profissional (VIANA, 2008) entre orientadores e orientandos também pode ser identificado na prática de orientação da orientanda Olívia, que considera ter tido durante o mestrado um relacionamento “bem pontual e acadêmico” com seu orientador, com “pouco relacionamento pessoal”:

A minha relação com a minha orientadora no mestrado [...] **a gente tinha pouco relacionamento assim, pessoal, era um relacionamento bem pontual e acadêmico mesmo**, tanto que, **durante todo o programa, eu não tinha nem o telefone pessoal dela, a gente nunca se falou, nunca teve esse contato [...]** Mas eu não tinha, tinha só o *e-mail*, e todas as nossas fontes de contato a distância eram por *e-mail*. Então, era uma devolutiva nesse sentido, com data estabelecida para próxima versão, e eu respeitava o cronograma, e ela respeitava de volta, sempre muito pontual. (Olívia)

A experiência da orientanda Olívia junto ao seu orientador deixa ainda mais evidente como a relação orientador-orientando, muitas vezes, se restringe ao que Costa, Sousa e Silva (2014) caracterizam como sendo uma orientação com foco para pesquisa, portanto, pautada no

compromisso no cumprimento de prazos e de cronogramas e na confiança mútua apenas no nível acadêmico (VIANA, 2008).

O relato a seguir da orientanda Olívia, relativo à sua experiência no doutorado, gera a reflexão sobre como uma relação puramente profissional entre orientador e orientando pode ser importante para que o orientando, principalmente o de nível de doutorado, desenvolva a sua autonomia (VIANA, 2008). Por outro lado, essa orientanda revela no excerto que, ainda que estivesse em processo de doutoramento, sentia necessidade de um acompanhamento próximo por parte de seu orientador (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009):

[...] Já no **doutorado** [...] foi meio que um choque pra mim a partir do segundo semestre, porque eu me vi tendo que tomar todas as decisões da minha pesquisa. [...] **às vezes, eu pedia pra o meu orientador me dar um direcionamento, ele fala “não, não vou te dar seu tema, primeiro você escreve uma proposta pra mim e depois a gente vai” e foi bem difícil.** (Olívia)

Muitos orientandos, mesmo que de doutorado, não têm o esclarecimento sobre a necessidade de desenvolver um grau maior de autonomia durante esse processo, o que pode fazer com que culpabilizem o orientador por algo que deve ser de sua responsabilidade. Como já mencionado anteriormente, os orientadores acreditam poder contar com a autonomia do orientando no doutorado, uma vez que se entende que esta começa a ser construída ainda no mestrado (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Outro ponto levantado pela orientanda Olivia refere-se à forma como as lutas e disputas que estruturam o campo acadêmico-científico (BOURDIEU, 2004) se refletem nas relações orientador-orientando:

Não eu nunca fui pressionada diretamente, [...] eu não me sentia pressionada nesse sentido, só de, acho que, **subjetivamente pressionada** no sentido de tentar entregar um bom trabalho. **Às vezes, o orientador comenta que “ai, meu orientando fulano de tal publicou numa revista excelente internacional”, “ai, meu orientando que pesquisou sobre tal tema recebeu o prêmio”,** entendeu? (Olívia)

A partir da situação mencionada pela orientanda Olivia, é possível perceber como o campo científico, como qualquer outro no espaço social, é um local de constantes disputas concorrenciais por uma posição, ou seja, a estrutura se define a cada momento pelas relações de poder que seus agentes estabelecem entre si (COCK *et al.*, 2018). Dizer isso é importante para, a partir do trecho da orientanda Olivia, refletir sobre as cobranças feitas, ainda que indiretamente, pelo seu orientador, e que ela sente como “pressão”. Na verdade, elas poderiam representar um esforço para incentivá-la a adentrar no contexto de competição que caracteriza

o campo acadêmico e que se apoia na produção acadêmica e na busca pela distinção dentro do campo, como afirma Bourdieu (2004).

Finalmente, esse tipo de relação também foi vivenciado por Luiz, que enfatizou o caráter objetivo dessa relação protocolar:

**[...] Eu sempre segui muito à risca o que ele falava, né? Tudo o que ele falava nos nossos encontros eu buscava seguir à risca. [...] As orientações com ele foram muito nesse sentido.** Muito eficiente, **sempre muito objetivas**, ele é uma pessoa objetiva, e eu também sou. Então, nós íamos direto ao ponto nas orientações. Não ficávamos divagando muito não. (Luiz)

Assim, percebe-se que essa relação do tipo protocolar se concentra no estímulo das competências da esfera intelectual, como afirmam Gandra e Rocha (2019), e que, portanto, relaciona-se aos saberes teóricos, metodológicos e epistemológicos oferecidos pelo orientador, que se preocupa em auxiliar na elaboração do plano de trabalho durante o percurso acadêmico e em contribuir para a formação do orientando. Como Viana (2008, p. 104) afirma, “a relação é importante, mas não precisa ser afetiva”, o que significa dizer que o orientador mantém uma relação profissional de respeito mútuo, baseada na exigência, na cobrança e na preocupação de avaliar o desempenho do orientando durante o processo.

Para orientandos que já têm um significativo grau de autonomia de pesquisa ou que são focados no objetivo de obter a titulação acadêmica, o manutenção de uma relação protocolar não implica problemas, mesmo que ocorram conflitos durante o processo, como para o orientando Luiz:

**Não... desistir, eu nunca pensei em desistir não. [...] Então toda vez que eu tive estresse com ele, eu pensava no meu esforço, pensava que eu tinha que chegar no final desses quatro anos com o diploma de doutor, né?** Então, pra mim, nem fazia sentido nenhum isso. [...] Então, não importa o que ele fizesse, a minha cabeça estava feita de que eu ia chegar no final dos quatro anos e ia entregar uma tese. **Ele podia ser mais rígido que ele estava sendo, inclusive, que eu não ia pensar em desistir.** (Luiz)

Vê-se como o orientando Luiz valora a relação orientador-orientando. Ele tinha um foco bem definido e o compromisso de concluir o seu processo de orientação independentemente do que ocorresse. Para esse orientando, ainda que estivesse vivenciando um processo de orientação marcado por traços de excessiva objetividade e rigidez, via sua permanência na pós-graduação como importante, pois estava associada à possibilidade de receber o título de doutor. A noção de capital cultural, em seu estado institucionalizado, conforme Bourdieu (1999), permite uma reflexão acerca da relevância que o título possui para determinados agentes. Para o orientando Luiz, é possível inferir que o recebimento do diploma de doutor tinha um grande significado

porque funciona como uma certificação, uma garantia de competência cultural (BOURDIEU, 1999), e como um elemento de poder e diferenciação social.

Por último, percebi que também há, no campo acadêmico investigado, relações em que o orientador subverteu o *habitus* da orientação (BOURDIEU, 2004) porque, na percepção do orientando, destituiu-se de seu papel ou não cumpriu com suas prerrogativas. Nesse sentido, como apontam Costa, Sousa e Silva (2014) e Viana e Veiga (2010), estimular a autonomia ao orientando é diferente de não orientar, ou seja, não é deixar o aluno sem orientação. Nesse sentido, identifiquei práticas de orientação em que os professores não orientaram o trabalho do aluno-orientando em nome de uma suposta autonomia (VIANA, 2008), porque desobrigaram-se de suas responsabilidades (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014) ou porque dedicaram-se de forma insuficiente a essa prática, pois possuíam outras responsabilidades que transcendem os limites da relação orientador-orientando e que possuem importância institucional, como a ocupação de cargos institucionais (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009).

Desse modo, pude identificar que, no campo acadêmico de Administração, há práticas de orientação nas quais o agente central da prática (o orientador), conforme a visão dos orientandos, renunciou às suas funções. Em razão disso, ocorreram problemas no relacionamento que acabaram por influenciar negativamente no processo de construção do conhecimento desses alunos (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), acarretando inclusive implicações negativas a certos orientandos, como o insucesso da sua formação pós-graduada (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009).

Essas práticas correspondem ao que designei aqui de orientações “ausentes”. Foram identificadas no campo 5 (cinco) orientações desse tipo, nas quais faltava um acompanhamento próximo do aluno por parte do orientador (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) e um planejamento de pesquisa construído em conjunto (GANDRA; ROCHA, 2019), como se vê nas experiências das orientadas Helena e Alice durante os seus processos de orientação no mestrado:

[...] Então, eu sentia falta de uma presença mais firme de orientação. [...] A gente tinha pouco contato. [...] **Ela nunca teve tempo de orientar. As nossas orientações nunca duravam mais de 30 minutos.** E era sempre a gente que tinha que pedir uma orientação. (Helena)

[...] A orientadora que eu entrei no mestrado, eu concluí com ela e, **embora tenha sido também uma orientação horrorosa [...], eu vejo que eu não tive orientação nenhuma no mestrado, sabe?** [...] Olha, ela viajava, assim, eu tinha que, sei lá, qualificar em março, ela viajava em dezembro, janeiro, fevereiro, **me deixava sozinha. Não me dava um retorno.** [...] **E aí a gente se encontrava de três em três meses, não era nem na universidade, era perto da casa dela, numa padaria, não tinha nem computador, nem nada.** [...] **Então, no mestrado foi muito solitário.**

[...] **Ela me deixou muito, muito solta. [...] Eu achava isso normal porque eu não conhecia o ambiente. Eu não tinha ideia do que era uma orientação.** [...] (Alice)

Nos excertos anteriores, é possível visualizar como a prática de orientação acadêmica pode acontecer de uma forma completamente diferente da que se prescreve e se idealiza na literatura e, assim, ter características inversas às aquelas identificadas nas orientações do tipo “engajada”. A experiência da orientanda Helena, por exemplo, evidencia a ausência de disponibilidade da sua orientadora para atendê-la (VIANA; VEIGA, 2010), possibilitando perceber como a orientação acadêmica nem sempre se configura como um processo no qual há um acompanhamento do pós-graduando por parte do orientador, nas diversas etapas de sua pesquisa (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). Assim, a narrativa dessa aluna-orientanda indica que a sua relação sequer perpassou a dimensão intelectual do processo, ou seja, não houve auxílio da professora-orientadora na elaboração de sua pesquisa (GANDRA; ROCHA, 2019).

Essa ausência de orientação fica ainda mais perceptível na experiência da orientanda Alice. A aluna define o processo de orientação pelo qual passou como “horroroso”, justamente em virtude da ausência de um “acompanhamento”, numa situação de aparente negligência de sua orientadora em relação às suas atribuições (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). A experiência dessa orientanda também chama a atenção para um aspecto importante: a ausência de entendimento do orientando, principalmente aquele de mestrado, sobre o que configura uma orientação acadêmica e sobre quais são as prerrogativas do orientador, o que pode fazer com que esse orientando normalize e se sujeite a comportamentos, muitas vezes, descompromissados do orientador ou, como apontam Costa, Sousa e Silva (2014), a condutas do orientador que não são representativas da orientação acadêmica.

A orientanda Alice também relatou a experiência de orientação que teve no doutorado. Durante esse período, revela ter tido uma experiência singular em termos de orientação, que envolveu, inclusive, a troca de orientador. Anteriormente a essa troca, a aluna relata ter vivenciado um processo com uma orientadora “ausente”, que conheceu (sem, naquele momento, estabelecer nenhum contato e interação) em um evento e sobre a qual ela construiu uma idealização sobre o perfil de orientação, como narra no trecho a seguir:

[...] No doutorado, eu meio que já tinha um pouco dessa vivência, e aí eu tentei ser mais cuidadosa na escolha do orientador. Só que eu fui num evento, é... não foi nem aqui, foi evento internacional, né, na América Latina. E aí **eu vi essa professora apresentando um trabalho, e a forma que ela apresentava eu achei muito interessante**, sabe, ela falando. [...] **E aí ela falava, eu fiquei encantada**, falei “cara”, e ela falou de uma maneira tranquila, calma. [...] **Só que, assim, nesse evento que eu**

**a conheci, eu não a conheci, eu não falei com ela. [...] Então, eu não conversei com ela, só a vi no evento, achei ela legal, achei a forma dela falar encantadora, ela no corredor era mágica.** E aí eu fui pra o processo seletivo do doutorado “focadaça” nela. [...] E aí, então, eu fui pra lá, é... e meu objetivo maior era ser orientada por ela. Eu troquei minha cidade. [...] É... no doutorado, eu entrei com essa orientadora idealizada do que eu tinha visto no congresso, eu também fui muito procurando uma outra orientação que ficasse mais é... me acompanhando de perto, junto comigo. Entende? (Alice)

A partir do relato da orientanda Alice, é importante refletir, mais uma vez, acerca de como os capitais (elementos diferenciadores) dos orientadores (BOURDIEU, 2004) podem ser determinantes no processo de escolha do orientador pelo orientando. Ferreira, Furtado e Silveira (2009, p. 170-171) descrevem que o processo de escolha orientador-orientando “representa fundamentalmente a capacidade do orientador com suas linhas de pesquisa de seduzir e inspirar o aluno. Quanto maior é o impacto da temática e quanto maior a produção intelectual do orientador maior a procura pelos alunos”. O que esses autores apontam, portanto, é útil para compreender a razão de a orientanda Alice ter “trocado de cidade” para ser orientada por uma professora que apenas viu em um evento e que, naquele momento, achou “legal” e “encantadora a forma dela falar”. Aqui, é possível refletir acerca dos capitais que aquela orientadora conseguiu acumular ao longo de sua trajetória no campo, construindo uma imagem de pesquisadora reconhecida e respeitada que encantou a orientanda durante o evento.

Todavia, a narrativa da orientanda Alice, mediante os indícios que fornece acerca da maneira como essa orientadora performava a sua prática de orientação, revela a quebra de expectativas que houve entre o que ela esperava receber em termos de orientação (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) e o que ela, de fato, recebeu dessa orientadora:

**[...] Só que o problema foi que essa orientação dela começou a me incomodar.** Foi que a orientação dela era em grupo. Era uma galerona. Dez pessoas falando ali. [...] **Então, também não era uma orientação muito, assim, boa. E tinha o agravante de que ela não dava uma orientação particular, focada pra mim [...], aí que eu conheci de fato aquela mulher que estava no evento e comecei a compreender o que que ela fazia naquele evento. Era um artigo escrito por orientando dela, entendeu? Nem ela escreveu. Então, assim, ela tem um monte de orientando porque isso dá fruto, né? [...] E aí, ela também não está de fato escrevendo em campo, sabe? Que é o processo chato. Ela está sempre só ali dando espetáculos dela.** [...] eu fiz uma disciplina ministrada por ela no primeiro ano de doutorado, aí eu cheguei na sala de aula e lembro que ela virou pra mim e falou assim “Caramba, mas você vai é devagar hein? Você até hoje não mandou...”, sei lá, um negócio que ela tinha pedido pra eu mandar de escrita. [...] **E aí ela me cobrou isso na frente de todo mundo da turma. [...] depois de um tempo, eu descobri que ela falava mal de mim pra outros professores pelas costas. [...] [...] E aquilo pra mim foi... eu fiquei muito acabada porque eu fazia tudo que ela pedia.** (Alice)

A experiência vivenciada pela orientanda Alice no processo de orientação acadêmica explícita como o conceito bourdieusiano de campo suscita reflexões importantes sobre as

relações que o orientador estabelece com o orientando no campo acadêmico. O campo, e particularmente o campo acadêmico-científico, corresponde a um espaço de lutas e disputas entre agentes que concorrem no sentido de ocupar posições eminentes no seu interior (BOURDIEU, 2004). Com base nisso, é possível interpretar que a prática de orientação dessa orientadora à qual a orientanda Alice se refere é atravessada pelas competições que estabelece com seus pares, fora da orientação. Em outras palavras, pode-se perceber a influência dessas competições na performance da professora, chegando a atrapalhar a sua disponibilidade para a prática da orientação, o que se reflete nas reuniões de orientação em grupo, em detrimento de orientações individuais, e na extensa quantidade de orientandos que possui. Com base nesse último aspecto, como a orientanda Alice menciona que, para essa sua orientadora, ter muitos orientandos “dá fruto”, o que implica mais publicações em processo de coautoria e, conseqüentemente, acúmulo de capital científico para que, assim, nas lutas concorrenciais do campo acadêmico, consiga se destacar entre seus pares e ocupar melhores posições no seu interior (BOURDIEU, 2004).

Também é possível perceber que um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) e uma violência simbólica eram exercidos por essa orientadora, exemplificados, segundo a orientanda, pelas cobranças em público e pelos comentários negativos sobre a orientanda, desvalorizando seus esforços. Pode-se inferir que um poder simbólico era exercido nessa relação quando a orientadora, por ser portadora de conhecimentos e de uma posição institucional que a orientanda não possuía (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012), e, portanto, de capital cultural suficiente para ocupar a posição dominante em relação aos seus orientandos (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012), via-se em uma posição que, supostamente, dava-lhe o “poder” para agir de tal maneira. Essa postura acarretava conseqüências negativas para a orientanda, que revela sentimentos de frustração e de indignação diante da forma como foi tratada pela orientadora. Nesse contexto, é possível perceber que o poder simbólico foi manifestado pela orientadora nessa relação de orientação porque o seu poder (diretamente ligado à posição que ocupa no campo e, particularmente, na relação) é constantemente conhecido e reconhecido pela orientanda, que, submetido a ele, esteve sujeita a uma violência simbólica (silenciosa), que parece ter sido tão lesiva quanto as outras diversas formas de violência que existem, físicas ou não (ROSA; BRITO, 2009), o que levou a orientanda a solicitar a troca de orientação, como ela detalha a seguir:

**[...] Então, muitas das coisas que ela falava, que ela fazia comigo, é... eu não estava me tocando, eu deixava passar porque eu estava ali sendo orientada por ela, entendeu?** E mais, assim, é... depois eu descobri quem ela era, e brigamos, eu

troquei de orientação. [...] E aí, no final desse segundo ano que eu não tinha nada escrito e tinha que qualificar, sabe, tinha nada escrito, nada, ela me perguntava “e aí, como é que estava?” “Ah, não, tudo bem, eu estou escrevendo aqui, quando estiver pronto eu te mando”. **Quando eu tive coragem de pedir pra mudar de orientador, então, eu ainda empurrei com a barriga um ano porque essa coisa de trocar de orientador você sabe que ela não é fácil**, você tem que, né, sustentar um argumento muito bom. [...] Minha psicóloga, quando eu comecei com ela no meio do ano, ela até perguntou “você não tem como desistir? Porque, pelo que eu estou vendo, te faz muito mal. A academia faz muito mal a você”. E aí eu virei pra ele e falei “velho, vou ter que devolver quase quatro anos de bolsa Capes. Eu já gastei o dinheiro, gente”. Tem essa pressãozinha aí, entendeu? (Alice)

É possível identificar o poder simbólico (BOURDIEU, 1989) sendo exercido nessa relação de orientação quando a orientanda menciona: “muitas das coisas que ela falava, que ela fazia comigo, eu não estava me tocando, eu deixava passar, porque eu estava ali sendo orientada por ela”. Assim, quando a orientanda menciona que não estava percebendo ou que “deixava passar” o modo (violento) como a professora-orientadora agia naquela relação, isso pode ser explicado porque, para ela, ser orientada por aquela orientadora era importante, devido ao poder (que ela constantemente reconhecia), diretamente ligado aos capitais da orientadora, e à posição que ela ocupa no campo (e, particularmente, na relação). Ainda, a orientanda Alice chama a atenção para o tema da troca de orientação. Nessa situação, os conflitos chegaram a um nível em que a orientanda não se sentiu mais segura e respeitada dentro da relação, solicitando a troca de orientador. No relato, ela não deixou claro se chegou a discutir de forma objetiva com a orientadora sobre esse problema, mas fica subentendido que o desnivelamento era tão grande que esse diálogo ficou inviável.

Da vivência da orientanda Júlia no processo de orientação no doutorado, é possível perceber uma situação na qual o professor-orientador reproduz, em sua prática de orientação, comportamentos que, como destacam Costa, Sousa e Silva (2014), não são representativos da orientação acadêmica em uma visão positiva:

[...] **Sou mais autônoma, né? E mais sozinha também agora no doutorado, né?** [...] Então, eu nunca tive reunião com os meus colegas que são orientandos do meu orientador. [...] **Eu tive pouquíssimas orientações com o meu orientador. Me sinto meio sozinha mesmo.** [...] Agora, a minha relação com meu orientador, por incrível que pareça, ela é ótima, ela é excelente, [...] mas, de fato, não senti que, digamos assim, foi implementado um processo de orientação [...]. Quem está ministrando sozinha a disciplina de estágio docência sou eu, ele só foi duas vezes. [...] **É isso. Aí a gente marca orientações. Ele desmarca.** [...] **Aí é isso, eu sinto que a nossa relação pessoal é boa,** [...] mas o que eu esperava do orientador não era exatamente um amigo, né? E aí, no processo de orientação, ele é muito evasivo. [...] Então, por exemplo, eu peço determinadas ajudas a ele, e ele não dá. [...] **Não orientada. É mais do que autônoma. Eu não sou orientada.** (Júlia)

A experiência que a orientanda Júlia revela ter tido na prática de orientação suscita a reflexão sobre o que não são práticas de orientação acadêmica (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), se pensarmos comparativamente às caracterizações que os orientandos que tiveram orientações engajadas fizeram de seus processos de orientação. Nesse sentido, é possível perceber que a orientanda Júlia teve uma orientação ausente quando fornece diversos indícios sobre como a sua prática de orientação acadêmica (não) é conduzida pelo seu orientador, que, por exemplo, faz dela sua substituta nas tarefas da graduação, deixando que ministre aulas sozinha (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014) ou quando não fornece auxílio na execução de sua pesquisa (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) ou, ainda, quando diz que se percebia “mais autônoma” e “sozinha”, na medida em que sentia que não fora implementado um processo de orientação.

No relato do orientando Bruno, que também se caracteriza por ser do tipo “orientação ausente”, ele considera que um dos maiores problemas enfrentados foi a falta de disponibilidade para a prática de orientação por parte de seu orientador (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009):

**[...] E meu orientador é muito ocupado e ele assume cada vez mais cargo de gestão, braço direito do reitor, dá aula em três universidades, tem vários orientandos e tudo, então, assim, reuniões de menos de uma hora e acaba, quando você consegue. Então, assim, tem esse negócio que ele é muito ocupado, que eu acho que está faltando suporte,** eu acho que ele próprio reconhece isso, não fala diretamente, mas assim, nas entrelinhas eles sabem. [...] **Então, assim, não está sendo como deveria, por um lado, pelo tempo escasso dele.** (Bruno)

Na experiência do orientando Bruno, é possível perceber o que Ferreira, Furtado e Silveira (2009) ressaltam sobre um dos obstáculos no processo de orientação ser a ausência de dedicação do orientador para a prática de orientação. Segundo aponta o orientando Bruno, houve uma quebra de expectativas entre o suporte que esperava receber em termos de orientação e o que (não) recebeu de seu orientador, em função da realização de encontros assistemáticos de orientação (LEITE FILHO; MARTINS, 2006), provenientes da posição que o orientador ocupa no campo, pois era indicado a assumir cargos institucionais e a participar de eventos acadêmicos, assim como do excesso de orientandos que possui.

O orientando Bruno também permite refletir, mais uma vez, acerca da maneira como a competição inerente ao funcionamento do campo acadêmico-científico (BOURDIEU, 2004) se reflete na relação orientador-orientando:

**[...] Eu não gosto do senso de competitividade. Eu não gosto.** [...] foi uma coisa que realmente, assim, que às vezes eu fico desanimado, são frases, por exemplo, “ah,

fulano possui uma publicação A1”, entendeu? Isso é, “fulano já conseguiu.” Isso desanima, entendeu? Aí dá mais bloqueio ainda, porque aí, eu tô até apresentando mais um motivo, né? De que o ambiente é mais competitivo, né? **E o orientador é uma pessoa naturalmente competitiva, entendeu? [...] então, se tem uma coisa que eu não gosto, é essa sensação de competitividade, de você tem que fazer, você tem que aprovar, você tem que conseguir, é um desafio, porque esse tem... é, o que eu não gosto, assim, mais explicitamente.** [...] Agora sim, ele não diz “você tem que publicar em A1”, mas chega assim “Bárbara, olha aí, nosso aluno agora publicou no A1”. Aí é inevitável você pensar que eu não publiquei ainda, entendeu? **Então, são essas pressões, digamos assim, implícitas, é isso, implícitas. Porque o ambiente de doutorado é competitivo. [...] Assim, a convivência, e assim, o orientador dentro do programa de pós-graduação por aqui ele é um dos mais, digamos, de mais conquistas, de mais publicações, dos mais produtivos, digamos assim. Isso acaba refletindo também nos seus orientandos, eu quero que eles sejam produtivos, que eles consigam isso, que eles consigam aquilo.** (Bruno)

O trecho da narrativa do orientando Bruno confirma como a

ciência é um campo em que há interesse em parecer desinteressado, ou seja, a serviço do conhecimento exclusivamente científico. No entanto, embora haja interesse em produzir conhecimento válido para o campo específico, este conhecimento não é nunca desprovido do objetivo de interessar os pares e concorrentes e, portanto, produzir efeitos positivos para o campo e para a sua própria posição dentro dele” (ANTUNES; RODRIGUES; BRANDÃO, 2019, p. 15).

Nesse sentido, o campo acadêmico-científico é um espaço de relações de dominação, o que implica que os agentes no seu interior buscam não só contribuir com a ciência, mas, sobretudo, serem conhecidos e reconhecidos pelos pares dentro do próprio campo (BOURDIEU, 2004). Diante disso, vê-se, na experiência do orientando Bruno, que o seu orientador é um agente “competitivo” porque tem o objetivo de adquirir reconhecimento, o que só pode ser garantido, por exemplo, quando se tem artigos publicados, principalmente em revistas de prestígio (ANTUNES; RODRIGUES; BRANDÃO, 2019; COSTA; MARTINS, 2017). Assim, segundo menciona Bruno, o seu orientador possui um alto nível de distinção no campo, em função de sua extensa produção acadêmica e, de acordo com o relato, exigia dos seus orientandos que também se voltassem para a produção de artigos, reproduzindo seu modelo. Em virtude disso, Bruno se sentia “pressionado” além das preocupações que tinha com a elaboração do seu projeto.

A relação de orientação ausente pode chegar também a um nível extremo, em que orientando e orientador perdem a capacidade de dialogar, comprometendo seriamente o êxito do processo de orientação. É o caso do orientando Luan, que abandonou o programa de pós-graduação, como narra no trecho a seguir:

[...] E o primeiro ano foi tudo maravilhoso, os primeiros três anos de doutorado. Estes dois primeiros anos a minha orientadora ela, basicamente, fez assim, “vá cursando as

disciplinas e depois a gente conversa”. [...] **Minha orientadora me chamou no começo do quarto ano pra conversar, mas eram umas conversas muito vagas, entendeu?** [...] mas eu já tinha um prazo pra defender e tal. [...] Eu não consegui enxergar que existia reprovação em defesa de pós-graduação. [...] E aí, **quando eu fui reprovado na primeira qualificação, aí meio que, assim, eu estava num desespero muito grande, caiu a ficha de que o negócio não ia dar certo mais com essa professora.** [...] **Aí um professor de lá, que participou da banca, vendo a minha situação, vendo o meu desespero, me ofereceu ajuda, aí eu mudei de orientadora.** [...] E aí, eu ainda fiz muito esforço, passei por uma outra qualificação, fui aprovado numa outra qualificação, mas na vida que eu estava levando de lecionar no interior, pai doente em casa, é... **os traumas ainda da primeira reprovação ainda estavam ali presentes** [...] **Porque eu acho que tanto faltava um pouco de experiência da professora também, acho que eu era o segundo orientando de doutorado dela, e falta de experiência, de percepção minha também, eu olhava, enfim, eu achava que era assim mesmo,** que, como eu tinha vindo no mestrado, que eu tinha feito mestrado praticamente todo sozinho, eu achava que era assim mesmo, **eu ficava lendo as coisas por fora, mas a gente não conversava muito, a gente se encontrava uma vez ou outra no corredor, e eu ficava cursando as disciplinas lá, e pensando na tese.** [...] (Luan)

O orientando Luan, ao narrar sua experiência no processo de orientação acadêmica, permite constatar que, ainda que se espere que o processo de construção do conhecimento na pós-graduação ocorra mediante a interação entre os sujeitos professor-orientador e aluno-orientando, ele também pode acontecer de forma isolada para o orientando (LEITE FILHO; MARTINS, 2006), sem que tenha havido a implementação de um processo de orientação. Assim, vê-se, mediante experiência do orientando Luan, que a relação orientador-orientando nem sempre é construída com base na convivência, resultando na consolidação do conhecimento científico, pois o orientador pode, simplesmente, renunciar às suas funções, implicando rupturas no relacionamento (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Nessa situação, esses aspectos ficaram perceptíveis na medida em que o orientando Luiz e a sua orientadora não conseguiram criar uma rotina de acompanhamento eficiente, em razão do aparente desinteresse da orientadora em acompanhar de perto o seu percurso acadêmico (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), particularmente, o planejamento e a execução de sua pesquisa. Percebe-se que não houve uma comunicação efetiva entre ambos, ou seja, o estabelecimento de uma relação dialógica (VIANA, 2008) e, talvez por não haver um esclarecimento sobre as normas de trabalho, o orientando começou a produzir textos que não corresponderam às expectativas de pesquisa da orientadora, levando-a a dispensar o orientando, que, conforme visto, precisou recorrer a busca de um outro orientador.

Ademais, a experiência narrada pelo orientando Luan chama a atenção para um ponto abordado na literatura que pode influenciar negativamente na relação orientador-orientando: a ausência de diretrizes ou de uma preparação para o orientador no início do desempenho dessa

função (NÓBREGA, 2018). O orientando Luiz também reflete sobre a falta de esclarecimento que possuía sobre como deve acontecer uma orientação acadêmica, mas suscita a reflexão, principalmente, sobre como a falta de clareza acerca do que envolve a orientação, ou seja, as atividades de orientação, as funções de orientandos e orientadores, os seus direitos e deveres, podem deixar margem para que orientadores (como a sua, que estava em um segundo processo de orientação) ajam intuitivamente como leigos ou, mesmo, baseando-se em suas experiências de orientação (que podem ter sido malsucedidas) (NÓBREGA, 2018).

Cabe refletir sobre como a falta de habilidade do orientador para conduzir a orientação pode levar a situações extremas na relação, como descreve no excerto a seguir:

Aí foi chegando uma hora que, assim, eu lembro que ela chegou muito claramente pra mim e falou assim “ah, você já... você...”, nem sei qual foi o termo que ela usou, “você já bagunçou completamente o campo, já estragou”. [...] E eu não tinha com quem, eu não conseguia dialogar com ninguém porque só tinha ela que estudava essa teoria [...] **Botava no papel, enviava pra ela, ela me chamava e começou os xingamentos** [...] Ela só dizia, “não está bom” e esculhambava e mandava embora e mandava fazer outro. **Aí eu ia tinha outra ideia sozinho também e tal, não sei o quê. Botava no papel, levava a esculhambação também.** Aí, assim, foi assim até a defesa. [...] (Luan)

A partir dessa experiência, vê-se como a relação de orientação é fundamental para o êxito do trabalho do pós-graduando (VIANA, 2008) e mais: como o seu sucesso ou insucesso na pós-graduação se prende à qualidade dessa relação (VIANA; VEIGA, 2010). Assim, evidencia-se a falta de habilidade da orientadora para conduzir a orientação, a ponto de ser invasiva na forma de tratamento com o orientando, chegando a desrespeitá-lo com palavras ofensivas em diálogo que, deduz-se, alcançou um nível de estresse insuportável para ambos. Além disso, parece que a orientadora permitiu que o orientando avançasse muito no processo sem a devida condução, chegando muito próximo à data da defesa, quando houve uma substituição por outro orientador. No entanto, essa substituição não foi feita em tempo hábil, o aluno não teve segurança, foi reprovado na qualificação e resolveu abandonar a pós-graduação.

## 5.2 A orientação acadêmica na voz dos orientadores

### 5.2.1 Perfil dos orientadores

Conforme o mesmo critério de seleção utilizado na amostra dos orientandos, dos 20 (vinte) professores convidados a participar da pesquisa, foram realizadas 10 (dez) entrevistas, que, após a análise (interpretação), foram agrupadas mediante a identificação de similaridades

de informações, resultando em quatro perfis de orientação: i) orientação cuidadosa; ii) orientação profissional; iii) orientação tradicional; e iv) orientação crítica. Foram identificados 3 (três) perfis de orientação cuidadosa, 4 (quatro) perfis de orientação profissional, 1 (um) perfil de orientação tradicional e 1 (um) perfil de orientação crítica. Além disso, 1 (uma) entrevista foi desconsiderada por não ter contribuição relevante para a pesquisa.

### 5.2.2 Experiências como orientadores

A fim de que conseguisse explicar como a prática de orientação acontece no campo acadêmico-científico da Administração, de acordo com a percepção do orientador, pensei ser pertinente dispor as interpretações mediante (re)construção das experiências de orientação dos participantes, fazendo, inicialmente, uma breve alusão à forma como se deu o processo de interação entre pesquisadora e participante. Parto da concepção de que, ao fazer o resgate da forma como ocorreu esse encontro com cada um(a) dos(as) participantes orientadores(as), já há a possibilidade de desvelar elementos do perfil do(a) orientador(a) por meio da captação da forma como ele(a) reage quando fala sobre o tema. Além disso, poderíamos compreender melhor a motivação do professor convidado para participar da pesquisa e observar se, porventura, ele já refletira sobre a sua própria prática como orientador.

A referência que utilizei para, de fato, prosseguir delineando os perfis de praticantes (orientadores) existentes no campo acadêmico da Administração foi apresentar como foi construído o “ser orientador” dos(as) orientadores(as), ou seja, as conexões realizadas pelos(as) entrevistados(as) entre a época em que eram orientandos(as) e os dias de hoje, em que atuam como orientadores(as) de programas de pós-graduação (LIMA *et al.*, 2017). A partir daí, pude apontar a influência que os(as) orientadores(as) dos(as) participantes tiveram sobre o modo que orientam atualmente (LIMA *et al.*, 2017), em termos de saber como os(as) orientadores(as) refletem (ou não), em suas práticas de orientação, o modo como foram orientados. Nesse ponto, busco confrontar, no campo empírico, o que se dissemina na literatura: que o orientador aprende a orientar com base na forma como foi orientado (NÓBREGA, 2018) e, ainda, que as práticas de orientação dos professores de pós-graduação podem sofrer influência da maneira como estes foram orientados (mestrado e/ou doutorado), de modo que essas experiências anteriores podem, inclusive, ser determinantes para como orientam seus alunos atualmente (LIMA *et al.*, 2017).

Assim, nesta subseção, é apresentado o modo como cada um dos participantes orientadores conduzem suas práticas de orientação no campo acadêmico da Administração. Foi

possível identificar que, neste campo, há distintos perfis de praticantes ou, na perspectiva bourdieusiana, de *habitus*.

No âmbito dos perfis de orientação engajada, está a prática de orientação da professora Clarissa, que, no momento da entrevista, possibilitou uma tranquila interação entre pesquisadora e participante, mostrando-se disposta a fornecer um minucioso relato acerca de como acontece a sua prática de orientação nesse campo. Ela avalia que as experiências vivenciadas enquanto orientanda foram de suma importância para a construção de seu perfil de orientadora de pós-graduação.

Com certeza, né, Bárbara? Eu acho que a gente acaba reproduzindo muito do que a gente teve enquanto escola, quando a gente era orientando né, estava no papel de orientando. E pra um lado e pro outro. Então, muitas coisas muito positivas, tá? (Clarissa)

É importante pontuar a referência que os orientadores se tornaram na vida e, particularmente, no papel de orientadora de pós-graduação da professora Clarissa. No trecho anterior, ela esclarece que o modo como performa a prática de orientação hoje junto aos seus orientandos é baseado na forma como foi orientada. Segundo a entrevistada, ela reproduz “coisas muito positivas” que recebeu de seus orientadores. Portanto, no âmbito da prática de orientação, a professora Clarissa atua como uma orientadora que Lima *et al.* (2017) denominam de “clone”.

Assim, depreende-se que as experiências que mais influenciaram Clarissa na construção de seu perfil de orientadora foram aquelas vivenciadas enquanto orientanda (LIMA *et al.*, 2017). Isso fica evidente quando declara que tem, nas suas orientações anteriores, uma “escola”, servindo como modelo para o processo de orientação que hoje fornece aos seus orientandos. O excerto a seguir exemplifica essa afirmação:

Então, acho que, às vezes, eu acabo sendo muito mãe, assim, pra os meus orientandos, né? Porque eu faço todas as análises com eles. Então, a gente marca reuniões, às vezes, de oito horas, Bárbara, pra ensinar tudo. Eu ensino tudo. Não sei se foi por essa vivência que eu tive, mas, assim, no fundo, eu acho que foi boa, né? **Eu acho que me ensinou a ir atrás dos objetivos e entender que o papel do orientador é, de fato, orientar, né?** Então, é dar uma luz, mostrar os caminhos. (Clarissa)

Ao interpretar o que disse a professora Clarissa acerca de como acontece a sua prática de orientação, é possível inferir que o perfil e a sistemática de seu trabalho como orientadora recebem influência do modo como foi orientada (LIMA *et al.*, 2017). Ela deixa claro como, a

partir do que recebeu de seus orientadores, aprendeu o que é “ser orientadora”, que, segundo ela, tem a atribuição de “dar uma luz” e “mostrar os caminhos” aos discentes orientandos.

Através da sua voz, percebe-se que ela constrói uma relação de convivência com seus orientandos e que o modo como os orienta, de fato, baseia-se em um acompanhamento muito próximo (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) dos alunos, o que se evidencia quando realiza reuniões de orientação com duração de 8h (até 10h) junto com eles, em virtude do sentimento de responsabilidade que possui de “ensiná-los tudo”, referindo-se às análises. Ao mesmo tempo, ainda refletindo acerca do que recebeu de seus anteriores orientadores, busca fomentar a autonomia e a independência do orientando (BRUNO, 2019), sem, no entanto, distanciar-se deles (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), como afirma no fragmento a seguir:

Então, assim, eu acho que as experiências que eu tive da minha orientadora, tanto nessa parte dessa segurança quanto naquela parte que eu te falei, né, já também, que, assim, vai se virar. Vai aprender fazer. É isso aí, como eu já fiquei meio, foi difícil pra mim, **então eu já tento abraçar demais, né? Abraçar, assim, no sentido conotativo naturalmente, mas abraçar, assim, os orientandos, pra poder ensinar realmente, né?** Então, por isso que eu tenho realmente uma demanda grande, né? Muita gente quer ser orientada por mim, e agora, depois de tanto tempo, eu estou começando a pensar assim, ó, essa forma de ensinar tudo bonitinho, a gente tem que começar a mudar um pouco, porque tem uma hora que você não consegue mais, né? São muitos orientandos, e tipo, dez horas de reunião, pensa nisso aí. Fica complicado. **Mas eu acho que largar totalmente é uma coisa que eu não vou conseguir reproduzir, né? Não vou conseguir fazer.** Mas, enfim, eu acho que a gente faz as coisas boas, e as coisas não tão boas a gente tenta melhorar. (Clarissa)

Algo que se evidencia é como a professora Clarissa reflete acerca do tipo de orientação que recebeu e como busca performar a sua prática hoje, quando ocupa o papel de orientadora de pós-graduação. É possível perceber que ela, ao recordar-se dos desafios que enfrentou quando orientanda, busca performar atualmente a sua prática de orientação de modo a fornecer aos seus alunos aquilo que, implicitamente, gostaria de ter recebido. Logo, a professora Clarissa também busca orientar seus alunos como, de certo modo, desejava ter sido orientada, aprendendo com as faltas dos seus orientadores (LIMA *et al.*, 2017), ou seja, é uma orientadora do tipo “reflexiva” (LIMA *et al.*, 2017). Em síntese, o perfil de orientação da professora Clarissa é produto da reprodução das (boas) práticas de seus orientadores e de uma contraversão das falhas que conseguiu identificar. Portanto, depreende-se que, hoje, busca fornecer aos seus orientandos um apoio ainda maior do que recebeu de seus orientadores quando orientanda, o que faz, inclusive, com que reconheça que “já tenta abraçar (conotativamente) demais os seus orientandos” porque sente a responsabilidade de ensiná-los realmente o “fazer pesquisa”. É por isso que chega, inclusive, a se comparar a uma mãe para os seus orientandos.

Vê-se, ainda, a partir da fala da professora Clarissa, que uma atitude que não considera como representativa da orientação acadêmica é a de deixar o orientando “largado”. Aqui, é possível interpretar o que dizem Costa, Sousa e Silva (2014, p. 843) que “dar autonomia ao orientando é diferente de não orientar”. Isso porque, recordando situações vividas em suas experiências anteriores de orientação, quando precisava “se virar”, a professora Clarissa busca performar a prática de orientação atualmente numa espécie de contraversão ao que vivenciou. Assim, procura fomentar a autonomia dos seus orientandos para que aprendam a “caminhar sozinhos” e a “aprender a fazer”, ao mesmo tempo que tenta não se distanciar deles.

Se pensarmos a prática de orientação da professora Clarissa à luz da praxeologia bourdieusiana, é possível perceber que, na forma como ela acontece, dadas as suas referidas nuances, ela serve para validar o *habitus* da orientação acadêmica, que, conforme dito, está alinhado ao que se prescreve e se normatiza na literatura para essa prática (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA, 2010). Isso fica ainda mais evidente nos indícios que fornece no trecho a seguir, ao definir, com base na sua prática de orientação, o que, para ela, é “ser orientadora”:

Eu acho que orientadora é aquele, profissional né, que **abraça um projeto com o aluno**, porque a gente sabe que **uma dissertação ou uma tese, mesmo a monografia, né, um TCC, uma monografia de PIBIC, que seja, é um trabalho de quatro mãos, né? Não dá pra gente dizer que é só de duas mãos, né.** Então, assim, por isso que eu tento não ter tantos orientandos, sabe, Bárbara? **Por conta da qualidade da minha orientação. Eu faço muita questão disso.** Então, assim, **eu abraço a ideia.** Muitas das vezes eu levo uma ideia, eu já levo uma proposta, tá, que tem a ver com minhas linhas de pesquisa. Falo “ô, o que eu consigo fazer bem é isso, então eu gostaria de te orientar em algo que eu posso orientar bem, tá, que eu esteja seguro, né, pra esclarecer tuas dúvidas, pra te ensinar a caminhar, assim, pegar a tua mão mesmo e a gente fazer essa jornada juntos, né?”. Lógico que eu busco também alguma coisa que ele esteja com essa motivação, né? **Então, a gente tenta fazer um casamento de perspectiva do orientando, com a minha expertise, né, nas coisas que eu domino com mais facilidade. E eu realmente abraço o projeto. Então, assim, eu sou muito presente, né? Realmente, eu assumo o projeto com eles, né? A gente caminha juntos, né? E muitas coisas, assim, eu ensino desde o início, marcação de banca também, eu que marco.** Então, eu que vou atrás dos professores, primeiro pelo *WhatsApp*, e aí então a gente chega, né, num denominador comum. E aí, eu faço *e-mail*, então eu só aviso pra o orientando, né? Aí alguns falam assim “ah, mas eu que tinha que mandar um e-mail tal”. Eu falo assim: “olha, eu já fiz isso pra você”. “Nossa, professora, muito obrigada. Olha, que legal, está tudo pronto ali”. **Então, assim, eu realmente entro de cabeça no projeto, tá? Então, por isso que eu não gosto de ter muitos orientandos, porque eu não sei fazer uma coisa mais ou menos, eu não sei ser uma orientadora superficial, tá? Então, como eu realmente me entrego, porque é uma ideia que é construída por mim também junto com o orientando, então eu quero fazer o melhor possível.** (Clarissa)

A professora Clarissa pensa a orientação como processo (como relação orientador-orientando). Veja-se, com base no trecho anterior, que a construção do conhecimento na pós-

graduação, segundo ela, não cabe ser efetuada isoladamente pelo aluno orientando, mas precisa de sua interação enquanto orientadora (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). Assim, é possível inferir que a professora Clarissa é uma orientadora que se sente plenamente responsável pelo caminho a ser traçado pelo orientando (LIMA *et al.*, 2017), na medida em que vê a necessidade de “abraçar o projeto com o aluno”, vendo-o como um trabalho que não pertence somente ao orientando, mas que deve ser realizado “a quatro mãos”. Logo, depreende-se que, para a professora Clarissa, a prática de orientação, no campo da Administração, é uma prática valorizada.

Isso se corrobora nas afirmações que Clarissa faz sobre a quantidade de orientandos e a escolha do tema de pesquisa. A orientadora demonstra a preocupação em não ter muitos orientandos porque “não sabe ser uma orientadora superficial” e “quer fazer o melhor possível”, prezando pela qualidade de sua orientação. Além disso, quando no âmbito da escolha do tema da pesquisa de seus orientandos, busca um consenso entre a sua *expertise* e um tema que o aluno se sinta motivado a pesquisar. Portanto, na medida em que não promove uma relação autocrática, tentando submeter o orientando às suas vontades (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), ou quando se mostra disponível para atender aos seus orientandos (VIANA; VEIGA, 2010), caracteriza-se como “muito presente” no processo de orientação dos seus alunos.

No excerto apresentado a seguir, a professora Clarissa aponta quais as atribuições que considera ter no âmbito de sua prática de orientação.

Então, primeiro, assim, receber bem o aluno, né? E fechar o tema, assim, **tentando motivá-lo, tentando respeitar, sabe?** Trazendo pra ideia do nosso projeto, que **isso vai ser uma construção junto, né, uma construção coletiva, na verdade de dois, né? Uma construção conjunta entre mim e o orientando, tá?** Então, assim, **eu vou ajudar um pouquinho, mas vou também trazer elementos que ele gostaria que estivessem presentes na pesquisa dele**, porque eu acho que esse processo de motivação inicial, Bárbara, é fundamental. [...] a gente tem muitos alunos adoecendo, muitos alunos com problema de depressão, com problema de estresse, né? De pressão. Então, assim, a gente já tem prazos a cumprir. Eu sou uma pessoa chata com o prazo. Então, né? Já oriento assim há um bom tempo e eu nunca pedi prorrogação pra defesa. Nem na época da pandemia. Então, assim, já tem essa parte, né? Que é difícil, que é de pressão. **Então, acho que eu tenho que dar uma contrapartida muito bacana, no sentido de acolhimento, no sentido de motivação, no sentido do aluno saber que pode contar comigo.** Então, uma coisa interessante que acontece é que **a maioria esmagadora dos meus orientandos, a gente vira amigo.** Então, assim, daí eles acabam, concluem, viram pesquisadores do grupo de pesquisa, **e a gente faz confraternização de Natal todo ano**, e outros encontros, **e vão se formando, assim, laços de amizade, sabe?** Então... eu acho que isso é bom, isso mostra que o relacionamento deu certo, né? Então, o relacionamento que surgiu a partir de perspectivas de trabalho, né? **Mas que a gente com respeito, com delicadeza também, com elegância, né?** Então, assim, **eu gosto de ser uma orientadora muito suave, assim, realmente, no trato com os alunos, né?** Então, eu não tenho lembrança de eu sendo dura ou brigando ou discutindo ou rompendo relações. Eu não sei fazer isso. Aí é do meu jeito, né, não é do meu feito, eu sempre fui

**muito, assim, carinhosa, né? Muito cuidadosa nas palavras, assim, até pra cobrar. Com a fala, né? Eles dizem, “até pra cobrar você cobra de uma maneira assim tão doce que nem parece que a gente está sendo cobrado”, né? (Clarissa)**

Constata-se, portanto, que o perfil de orientação da professora Clarissa tem traços de uma orientação cuidadosa e motivada (BRUNO, 2019). Segundo ela, dentre as suas atribuições enquanto orientadora, considera ser importante “respeitar” e “motivar” os seus orientandos, além de, conforme já apontado, entender que o processo de construção da pesquisa do aluno precisa do seu auxílio como orientadora (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009).

Um ponto de destaque na fala da professora Clarissa é como “não se sente dona da vida acadêmica” de seus orientandos (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). É sabido que a pós-graduação é um espaço de poder instituído, ou seja, é um espaço de hierarquia e, portanto, de lutas e disputas que são travadas, por exemplo, entre a CAPES (como órgão regulador de avaliação e fomento) e os próprios programas de pós-graduação, ou mesmo entre orientador e orientando, sendo que este último, metaforicamente, está na base da pirâmide. Por sua vez, tudo isso implica, principalmente ao orientando, a submissão, no seu cotidiano pessoal ou profissional, às pressões e exigências relacionadas à conclusão das dissertações e teses (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012). Nesse contexto, chama a atenção, no trecho da narrativa da professora Clarissa, a preocupação em “acolher” e “motivar” os seus orientandos para que, em meio às pressões inerentes à pós-graduação, possam estar cientes de que “podem contar” com o seu auxílio como orientadora e com o seu reconhecimento de que precisa fornecer ajuda aos seus alunos, mas também sente a necessidade de deixar abertura para que o orientando aborde, em sua pesquisa, “elementos que gostaria que estivessem presentes ali”.

Com isso, é possível perceber que a professora Clarissa fornece uma orientação que não se restringe à leitura e revisão dos trabalhos acadêmicos finais, ou seja, da dissertação ou da tese do aluno (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), mas procura manter uma relação mais próxima com seus orientandos, chegando, inclusive, ao nível de relação pessoal para além do contexto acadêmico (LIMA *et al.*, 2017) quando aponta que se torna amiga “da maioria esmagadora dos seus orientandos”, de modo que os alunos chegam, inclusive, a concluir a pós-graduação e os “laços de amizade” permanecem. Logo, observa-se que as relações de orientação acadêmica da professora Clarissa são relações que tendencialmente “dão certo” devido à forma como ela busca tratar seus orientandos, atribuindo isso, inclusive, aos seus traços de personalidade. A orientadora procura conduzir-se na relação de orientação com “delicadeza”, “elegância”, “sendo suave no trato com os alunos”, a ponto de não ter lembranças de ter sido “dura”, “discutido” ou “rompido relações com seus orientandos”.

Na literatura, Costa, Sousa e Silva (2014) defendem o pressuposto de que o propósito da orientação deve ir além do foco na pesquisa. Eles argumentam que o papel da orientação é amplo e, por isso, deve estar vinculado à visão do orientador como um conselheiro ou mentor acadêmico. Essa postura que prescrevem que idealmente seja assumida pelo orientador fica evidenciada numa situação de orientação vivenciada pela professora Clarissa com um aluno orientando de doutorado que, sentindo-se desmotivado em sua trajetória na pós-graduação, pôde contar com o apoio da orientadora.

Aconteceu agora, recentemente, com um aluno do doutorado. Ele fez mestrado comigo, foi muito bom. E aí, quando ele participou do processo seletivo, acabou ficando comigo novamente, só que mudou de tema, e eu senti que ele não estava cem por cento. Ele falou “é, de fato, Clarissa, a pandemia mexeu muito comigo, e eu estou trabalhando em tempo integral, já voltei pra o presencial, né, e eu estou, assim, quando eu chego em casa pra tentar produzir, escrever, me dá uma preguiça, assim, e eu não sou assim, né. Então, eu não estou suficientemente motivado”. E ele tinha uma preocupação, assim, de não me decepcionar. Ele falou isso comigo, assim, várias vezes, né? **Então, assim, tem que ter tempo pra ouvir também. Acho que essas habilidades, essas *softs skills*, tanto na moda agora, o orientador precisa ter. Então, já estive com esse menino umas três vezes, reuniões de mais de uma hora, né? Atuando como psicóloga mesmo**, tentando entender o que está acontecendo. E, no final, eu falei assim “olha eu vou te apoiar a realmente sair, a se desligar do programa porque você não está motivado como você falou, né? **E eu não estou decepcionada, porque a gente passa por diferentes momentos na vida da gente, a nossa vida não é só estudar, não é só trabalhar, né?** Somos seres humanos complexos, assim, e tudo que a gente passou aí nos últimos anos mexeu de fato, né? Então, eu acho assim ó, você já fez as matérias, você pode se desligar. **Se um dia você quiser voltar, eu vou estar aqui de braços abertos pra te receber, você não vai ficar com o filme queimado**”. Então, assim, ele chegou a chorar no final dessa conversa, né? Porque ele falou “poxa, eu nunca pensei, né? Que eu ia escutar isso, né?” **Porque, tipo, abandonar o doutorado no meio muita gente pode falar assim “ah, esse cara não é persistente, né? Não persevera, então eu não quero mais orientá-lo**”. Só que eu não acho que isso que tem que ser assim não, sabe? **Eu acho que as pessoas têm o direito de estarem confusas, de estarem indecisas e de pedirem pra parar**, de ter coragem de falar “eu não consigo mais, que um dia eu volte ou não”. **E a gente continua superamigo. Eu falei “eu quero continuar sendo sua amiga**”. **A gente sai de vez em quando, né? Pra almoçar juntos, coisa assim. E então, acho que, assim, o relacionamento tem que ir além dessa questão só profissional, sabe?** Ele falou assim “eu estou até me questionando se eu preciso mesmo ter um doutorado”. Porque ele é servidor público, né? Tem emprego bom, ganha bem. E ele fala “será que eu preciso mesmo disso?” Aí eu falei “fulano, volte quando você achar que você precisa. Enquanto você achar que não está valendo a pena, então vamos dar uma parada mesmo”. **E aí eu vi aquele alívio, sabe? Aquele alívio que ele sentiu. Ele falou que não dormia bem desde que entrou no doutorado. Isso não faz sentido, né? Isso não pode ser assim.** (Clarissa)

O trecho da narrativa da professora Clarissa coloca-nos na posição de refletir que a orientação acadêmica pode ir além de uma relação pedagógica (VIANA; VEIGA, 2010) e extrapolar os limites de uma relação profissional (VIANA, 2008). Isso porque, nas fases do processo de orientação, é possível que o orientando vivencie diversos sentimentos que podem afetar a qualidade de suas atividades (MEURER *et al.*, 2021) e interferir no seu desempenho.

Neste caso, percebe-se que a professora Clarissa também desempenhou um papel no domínio afetivo (VIANA, 2008), na medida em que precisou “atuar como psicóloga”, compreendendo os problemas pessoais e emocionais do orientando (consequências da pandemia, exaustão devido ao trabalho), fornecendo suporte emocional para, juntos, encontrarem a melhor forma de solucionar aquela situação (VIANA, 2008). Portanto, Clarissa chegou à conclusão, conjuntamente ao aluno, de que “a vida não é só estudar e só trabalhar”, dando-lhe a opção de desligar-se do programa para retornar em um outro momento.

Mediante a identificação das atividades relativas à prática de orientação que caracteriza o grupo representado pela professora Clarissa, é possível dizer, em síntese, que o seu perfil de praticante (de orientadora) é um reflexo da orientação, ou melhor, das “coisas muito positivas” que, segundo ela, recebeu dos seus orientadores de mestrado e doutorado. Nesse sentido, vê-se que os orientadores representados pela professora Clarissa podem ser relacionados a um perfil de orientação do tipo cuidadosa (BRUNO, 2019) e supostamente maternal, pois se sentem na responsabilidade de, ao performar essa prática, fornecer um acompanhamento muito próximo aos seus orientandos, acolhendo-os e motivando-os, atuando com apoio psicológico, sendo “suaves” no trato com esses alunos, “mostrando-lhes os caminhos”, em extensas reuniões de orientação, nas quais buscam “ensiná-los tudo” na execução da pesquisa, pela qual se sentem responsáveis, além de formar laços de amizade para além da relação orientador-orientando.

Dessas atividades da prática de orientação da professora Clarissa, é possível inferir, portanto, que o seu perfil de orientação se alinha ao que, no espaço deste estudo, classifiquei como o primeiro perfil de orientação existente no campo da Administração: orientadores que prezam por estabelecer relação cuidadosa, muito próxima ao orientando, chegando ao nível de uma relação pessoal e supostamente maternal.

Desse perfil de orientação da professora Clarissa, faz-se necessário refletir sobre um aspecto revelado em seu discurso: para fornecer uma orientação nesse molde, lhe é exigido um dispêndio maior de tempo, o que faz com que sinta a necessidade de rever a sua prática. Em contrapartida, é possível que essa orientadora esteja tão condicionada a agir de tal maneira que possa sentir dificuldade em subverter esse *habitus*. Logo, é importante refletir que esse perfil de orientação também pode acarretar consequências ao aluno orientando, cuja autonomia pode ser, de certo modo, comprometida.

Em contrapartida, o perfil aqui representado pelo professor Otávio trata a orientação acadêmica como uma relação profissional (VIANA, 2008). Na situação da entrevista com esse participante, a interação pesquisadora-participante ocorreu de forma mais pragmática.

Corroborando os aspectos trazidos na literatura de que, na formação pós-graduada, não há uma preparação para a prática de orientação (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011), ou seja, de que existe, na pós-graduação, uma lacuna de formação para função de orientação, restando aos discentes (e posteriores docentes) tornarem-se orientadores tendo como referência as suas experiências bem ou malsucedidas como orientandos ou com base na sua própria prática (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011), o professor Otávio aponta, ainda que implicitamente, como se deu o processo de construção de seu (atual) perfil de orientação.

Bom, orientar é algo que ninguém aprende, né. Não existe uma, eu estou falando formalmente, ou seja, não há um curso pra isso, não há uma disciplina pra isso, pelo menos eu não cursei nenhuma disciplina relacionada a isso. Então, normalmente, as orientações são baseadas em pelo menos dois aspectos, uma é o que você teve como experiência com seus anteriores orientadores, o que pode ser, é... você pode utilizar como exemplo ou contraexemplo, né? Ou seja, aquela situação, onde nunca farei isso com um orientando meu, ou sim, farei sempre isso com orientando o meu. E outro aspecto é a questão da tentativa e erro, né? Porque, como a gente está lidando com gente, não necessariamente o que você consegue ter sucesso com um orientando, seja ele de mestrado ou doutorado, você fazendo a mesma coisa você vai ter o mesmo sucesso com o outro também de mestrado ou doutorado. (Otávio)

Do trecho da narrativa do professor Otávio, é possível apreender que a ausência de um ensino para a função de orientar academicamente (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011) perdura desde a época em que era discente de pós-graduação. Por sua vez, ele alega que este foi um aspecto que influenciou no modo como ele aprendeu a performar e a lidar com a prática de orientação atualmente. Assim, diante da ausência de diretrizes formais sobre como performar a prática de orientação acadêmica, restou-o aprendê-la tendo como embasamento as suas experiências quando orientando, por vezes reproduzindo o que recebeu de seus orientadores, por vezes aprendendo com seus possíveis erros e faltas (LIMA *et al.*, 2017), por vezes aprendendo na prática (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011). Isso fica evidente quando o professor Otávio sugere que a forma como orienta os seus alunos é um reflexo do que utiliza como “exemplo e contraexemplo” do que recebeu de seus orientadores anteriores e que a sua prática atual é produto de uma aprendizagem na prática, performando-a por meio de “tentativa e erro”. Sobre esse último ponto, o professor Otávio reconhece que a orientação acadêmica é um processo permeado por subjetividades, deixando subentendido que cada prática de orientação se estabelece em níveis diferentes entre ele e o orientando (VIANA; VEIGA, 2010).

Ademais, as experiências com seus orientadores anteriores permanecem como pontos de referência para o professor Otávio performar a sua prática de orientação atualmente. Pelo que é possível apreender, para o professor Otávio, as experiências vivenciadas enquanto orientando servem como modelo não só para o modo como conduzir o processo de orientação

com os seus orientandos hoje, quando ocupa o papel de orientador (tendo os seus orientadores anteriores como referência), mas, principalmente, pelo que espera receber desses orientandos (tendo seu comportamento de orientando como referência).

É... então, a orientação, pra mim, é a coisa mais complexa que existe na pós-graduação. Talvez, para as outras pessoas, seja muito fácil. Pra mim, a parte mais fácil é tudo, menos orientação. Ministar aula é fácil, avaliação é fácil, participar de banca é fácil, orientar é muito difícil. Muito difícil. **Principalmente porque, muitas vezes, você cria uma expectativa baseada em seu próprio comportamento, comportamento do próprio orientador**, ou do histórico passado, de quando você teve sua experiência com seu respectivo orientador, seja ele de mestrado, doutorado, e você espera que o aluno, às vezes, tenha que se comportar, no mínimo, parecido. (Otávio)

A partir do excerto anterior, é possível perceber que, embora as experiências vivenciadas pelo professor Otávio (enquanto orientando) sejam concebidas por ele como uma referência para a prática de orientação (em termos de comportamento), contraditoriamente, hoje, quando ocupa o papel de orientador, elas são o motivo que o faz avaliar a orientação acadêmica como a prática “mais difícil” a ser performada na pós-graduação, se comparada a outras práticas inerentes ao seu papel do professor, como “ministrar aula”, “avaliar” e “participar de bancas”. Disso pode ser interpretado que a avaliação do professor Otávio acerca da prática de orientação acadêmica como “a coisa mais complexa que existe na pós-graduação” é feita porque espera que seus orientandos ajam/sejam exatamente como ele foi/era, na época em que ainda ocupava o papel de discente orientando.

É possível inferir, com base no fragmento a seguir, que as expectativas criadas pelo professor Otávio em termos do comportamento dos seus orientandos estão associadas à postura que espera dos alunos frente aos aspectos relacionados à pesquisa (comprometimento com prazos e cronogramas), a qual deveria ser semelhante à dele enquanto orientando.

Bem, tem o cronograma, que é o que supostamente seria a referência a ser adotada pra que os orientandos pudessem montar um conjunto de ações com datas respectivas de finalização e, assim, resolver da melhor maneira possível os problemas. **Até hoje, eu não tive nenhum orientando que tenha cumprido um cronograma, nem no mestrado e nem no doutorado. Todos eles deixaram de cumprir o cronograma, inclusive cronogramas por eles próprios elaborados.** (Otávio)

Em primeiro lugar, o trecho relativo à fala do professor Otávio atesta que, no rol das prescrições feitas na literatura para essa prática, uma das características do orientando valorizada pelo orientador é, de fato, o compromisso com os prazos institucionais (VIANA, 2008). Por outro lado, embora se espere de uma relação de orientação que seja pautada em um

compromisso do orientador e orientando em respeitar os direitos e deveres de ambos (VIANA; VEIGA, 2010), na prática, essas expectativas podem não ser correspondidas. Neste caso, o professor Otávio chama a atenção para o problema do não cumprimento do cronograma de pesquisa (que entende como sendo um dever) pelos seus orientandos, sejam eles de mestrado, sejam de doutorado, chegando a enfatizar: “cronogramas por eles (orientandos) próprios elaborados”.

Em segundo lugar, algo que chama a atenção na fala do orientador Otávio é como a aprendizagem com base na prática tornou possível que ele chegasse à constatação que influenciou o modo como performa ou lida com a prática de orientação, a saber, que a orientação acadêmica extrapola os limites de aspectos “técnicos” da pesquisa (VIANA, 2008). Assim, na prática, o professor Otávio pôde constatar que a orientação acadêmica é um processo inerentemente permeado por subjetividades — do orientando e do orientador. Isso, por sua vez, implica comportamentos e formas diferentes de lidar com o processo entre os atores envolvidos na orientação (VIANA; VEIGA, 2010), como deixa claro no trecho a seguir.

Sim. Isto é um aprendizado, como eu falei pra você, né? Ou seja, quando você começa a orientar as primeiras,  **você cria aquela expectativa enorme de fazer mais ou menos o que você fez e esperar que as pessoas façam o que você fez. Só que, com o tempo, você descobre que não vai vir isso. Esquece. Cada pessoa é uma pessoa diferente. Tem problemas diferentes. Tem, enfim, expectativas diferentes. Tem visões de mundo diferentes. Tem interesses diferentes. E formas de se empolgar também diferentes.** Então, na medida que se vai compreendendo isso, e isso realmente só vem muito com maturidade, né? É... e não só pela maturidade da idade, que não remete necessariamente ao fato de você orientar ou não, mas sim à vivência, né... mas, somado a isso, o fato de você estar orientando várias pessoas diferentes ao longo do tempo e... você descobre que é isso. (Otávio)

Assim, vê-se que, ao professor Otávio, resta o desafio de lidar com questões que são parte de todas as relações da convivência humana (VIANA, 2008), isto é, com “problemas”, “expectativas”, “visões de mundo”, “interesses” e “formas de se empolgar” que, não obstante, podem ser diferentes para orientador e orientando, e com as consequências que isso têm para o andamento da pesquisa do aluno.

A partir desses e dos demais indícios fornecidos no trecho a seguir, é possível inferir o perfil de orientação do professor Otávio. De acordo com a sua percepção, a orientação acadêmica associa-se, ou melhor, restringe-se ao acompanhamento dos trabalhos acadêmicos finais (dissertações e teses) dos seus alunos. O orientador contraria, assim, a visão de Costa, Sousa e Silva (2014), que propõem uma visão ampliada da orientação e defendem que ao orientador cabe assumir, por exemplo, o papel de guia, conselheiro, mentor acadêmico.

[...] Então, pra mim, é muito difícil orientar, muito difícil. É uma relação que, embora algumas pessoas digam que é amor e ódio, mas eu não entendo que seja amor e ódio. **Porque, enfim, pra mim, não é uma questão de amor e ódio, é uma questão profissional.** E, como profissional, não tem que ter amor e ódio envolvido, tem que ter profissionalismo, né? Ou seja, existe um prazo pra ser cumprido, existem tarefas a serem executadas e pronto, não tem uma questão de gostar ou não gostar do que tem que ser feito. Até porque, em princípio, quem faz mestrado ou doutorado não está sendo obrigado a fazer aquilo. Então, se a pessoa escolheu fazer uma seleção, subentende-se que a pessoa vai cumprir porque ela acha que é importante cumprir, não porque o orientador pede pra que ela cumpra, né? (Otávio)

O fragmento da fala do professor Otávio é sugestivo de como ele entende os papéis do orientador e do orientando e de como, na sua concepção, o propósito da orientação é o foco na pesquisa (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Isso pode ser compreendido quando a orientação é vista como uma relação meramente “profissional”, na qual há “prazos que precisam ser cumpridos e tarefas que precisam ser executadas, e pronto”. Fica subentendido que, na visão do professor Otávio, a orientação não requer o estabelecimento de vínculos entre ele (orientador) e o orientando. As expectativas que ele possui em relação à prática de orientação podem ser pensadas a partir do seguinte trecho:

[...] Então, **o máximo que pode acontecer é você não acabar o trabalho. Mas acabar o trabalho não é algo que seja o final do mundo, nem pra mim, nem pra você. Porque, afinal, a vida é muito mais do que ter um título, né?** E nem todo mundo tem que ter um título; e nem todo mundo tem que ter o título porque nem todo mundo tem aptidão para o título. O fato de não ter aptidão não quer dizer que a pessoa é melhor ou pior, quer dizer apenas que ela não tem aptidão pra aquilo. [...] Enfim, eu chamei atenção, o fato de não ter aptidão pra determinada coisa não quer dizer que eu seja imprestável, quer dizer que, pra aquilo em particular, eu não tenho aptidão, como eu posso ter aptidão pra várias outras coisas que você não tenha e você tem aptidão pra várias das coisas que eu não tenho. Então, é apenas refletir, perceber onde é que eu devo estar, né? (Otávio)

Do fragmento acima, faz-se oportuno refletir acerca de um aspecto: o processo, ou melhor, a relação orientador-orientando, aqui, não tem características afetivas, como se viu na percepção da professora Clarissa, mas assume um caráter mais formal e objetivo, com cobrança de tarefas e cumprimento de prazos. A relação de orientação é formada por seres humanos e, nessa condição, é possível que, durante a relação, o orientando seja confrontado por questões emocionais e pessoais que podem interferir na relação profissional (VIANA, 2008). Todavia, a forma como o professor Otávio organiza a sua narrativa dá a entender que a sua responsabilidade enquanto orientador não está no trato com essas questões, mas parece estar associada à necessidade de apenas contribuir para que o orientando consiga concluir a sua pesquisa, respeitando os cronogramas, como aponta no trecho a seguir:

Então, você veja que existe experiências onde o próprio aluno diz “Otávio, eu quero que você bote muita pressão em mim porque eu só funciono com pressão”. Enquanto tem aluno que diz “não, por favor, não me pressione, porque aí eu entro em parafusos se você começar a pressionar”. **Então, veja que há situações muito distintas, né? Em relação à orientação.** E que, nem em um caso nem no outro, eu fico brincando que eu não estou aqui pra fazer pressão nem deixar de fazer pressão. O cronograma foi você que fez. **Eu só vou acompanhar você ao longo do cronograma.** (Otávio)

Vê-se, a partir dos trechos extraídos da narrativa do professor Otávio, que, para ele, não é a relação orientador-orientando que é importante, assim como a prática de orientação não é valorizada no campo. Isso fica mais evidente em trecho já comentado, quando considera que “não é o final do mundo”, inclusive para ele, o aluno não conseguir “terminar o trabalho”, referindo-se às dissertações e/ou teses, inclusive mencionando a necessidade de o orientando refletir se, de fato, possui “aptidão” para estar na pós-graduação. No entanto, penso que é necessário refletir que, para o aluno, o processo para a obtenção do título e o próprio título são importantes. Esse processo, ressalte-se, é permeado pelas pressões emanadas pela Capes aos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, a esse aluno, que, na ponta dessa trama de relações, é quem sente de forma mais incisiva essas cobranças (ALVES; ESPÍNDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Percebe-se que o professor Otávio vê o seu campo de atuação de forma bem limitada, evitando uma maior proximidade afetiva com o orientando e creditando ao aluno a responsabilidade maior pelo êxito ou não do seu processo acadêmico. Assim, cabe refletir sobre como a orientação, na percepção do professor Otávio, distancia-se do *habitus* da orientação ou daquilo que se prescreve e se normatiza na literatura para essa prática. Na sua concepção, fornecer apoio próximo ao aluno (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) é atribuição que não lhe cabe enquanto orientador, mas terminar a pesquisa do aluno-orientando.

O professor Otávio destaca que essa relação também tem um ônus para o orientador, quando o aluno não cumpre as suas atribuições ou deveres (VIANA; VEIGA, 2010). Mesmo nessa situação, ele não se dispõe a atuar de uma forma acolhedora ou emocionalmente comprometida:

Mas aí vira aquela situação da pessoa não quer abandonar aquilo que ela gastou, enfim, gastou esforço pra conseguir e, ao mesmo tempo, está com um problema sério pessoal e tenta conciliar uma coisa com outra e só faz piorar as duas situações no final das contas. **E você, como orientador, fica rendido porque você vai fazer o quê? A não ser tentar apoiar ela da melhor maneira possível, mas nada além disso.** (Otávio)

Identificadas as atividades relativas à prática de orientação do professor Otávio, é possível perceber que, da forma como acontece, ela se caracteriza como uma orientação

meramente profissional, de caráter mais objetivo e formal, com a exigência de cumprimento de prazos e cronogramas, na qual, portanto, subentende-se não ser requerido pelo orientador o estabelecimento de vínculos afetivos entre ele e o orientando.

Diante disso, a prática de orientação do professor Otávio faz jus ao segundo perfil de orientação que identifiquei no campo acadêmico-científico de Administração: orientadores que estabelecem uma relação profissional ou supostamente técnica com o aluno orientando, limitada à troca de experiências científicas em detrimento das pessoais.

Com base nesse perfil de orientação alinhado à prática do professor Otávio, cabe analisar a necessidade de docentes de programas de pós-graduação refletirem sobre o significado da tarefa docente de “orientação acadêmica”, em lugar de uma “orientação de pesquisa” (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), o que implica a necessidade de se pensar a orientação direcionada não só às atividades formais relacionadas às etapas de elaboração do trabalho final do curso (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014) ou, em outras palavras, intencionada aos seus produtos, mas como processo que envolve outras dimensões afetivas, por exemplo. Esse processo, ressalte-se, é importante para o aluno e para a obtenção daquilo que, para ele, tem valor, ou seja, o título.

Suscitada essa prática de orientação, cabe, neste momento, mencionar as vivências do professor Sérgio. Isso porque ele também vê as experiências que teve durante seus percursos no mestrado e doutorado como determinantes para o modo como orienta seus alunos atualmente, quando ocupa o papel de orientador de pós-graduação (LIMA *et al.*, 2017), como mostra o excerto a seguir:

**Sem dúvida foram.** Porque eu sempre estou com eles, dando exemplo do que eu passei e qual o comportamento que me demandaram, e como eu reagi como eu fiz quando orientando, né? Porque eu só tenho a agradecer aos dois. Eu tive muita sorte nos meus dois orientadores de mestrado e de doutorado porque **eles me ensinaram muito mais coisas do que poderia ser a responsabilidade deles, né?** (Sérgio)

Do excerto acima, dois pontos (que serão esclarecidos a seguir) devem ser suscitados: i) como o perfil de praticante do professor Sérgio hoje, exercendo a função de orientador, tem traços daquilo que recebeu de seus orientadores; e ii) como lida com a orientação atualmente, baseando-se no seu comportamento quando orientando.

Tendo em consideração o primeiro ponto, foi possível identificar, conforme dito, que o perfil de praticante (de orientador) do professor Sérgio é produto de uma reprodução do que teve de seus orientadores (LIMA *et al.*, 2017). Isso pode ser inferido quando reconhece o

sentimento de gratidão aos seus orientadores que o ensinaram “muito mais coisas do que poderia ser da responsabilidade deles” e quando menciona as responsabilidades que considera ter como orientador:

**E eu me preocupo muito na orientação em ser orientador, e também, formar um cidadão. Não só formar um aluno que está estudando sobre determinado tema específico. [...] eu vejo que ser orientador é ensinar comportamento, postura ética, né, na pesquisa, mas também na vida.** Na relação com seus colegas, né? Em qual comportamento deve ser, não o ideal, mas aquele mais recomendado [...], é formar ele para a vida também, né? **E, pra mim, ser orientador é ter a responsabilidade de mostrar, tanto numa investigação científica como no comportamento para a vida dele,** como ser a pessoa, assim mas... lógico, sempre tem o meu viés do que que eu acho mais correto, né? **Mas eu acho que é formar a pessoa para a vida.** Isso é ser orientador. [...] às vezes, sento com os meus alunos e digo “olha, esse comportamento aqui não foi legal. Eu estou sabendo que aconteceu isso aqui. Eu sei que tu teve tal postura, então é, vamos lá”. **Eu acho que eu tenho responsabilidade porque eu recebi isso.** [...] Então, é isso que eu te falei, que eu levo comigo e **acho que eu também devo orientar os alunos, não só numa boa estrutura e planejamento da própria pesquisa e como que ele tem que se comportar,** como que ele tem que buscar o conhecimento, a estrutura que ele tem, que que é fazendo um projeto, como que ele tem que se comportar numa banca, como ele tem que se comportar numa sala de aula, isso é meio intrínseco à atividade de professor orientador. **Mas também tento passar valores, né, para eles, em virtude de eu ter recebido, né?** (Sérgio)

Vê-se que o professor Sérgio, em virtude dos processos de orientação que teve, no mestrado e doutorado, possui hoje um perfil de orientação baseado em uma visão ampla acerca do papel da orientação. Para ele, o orientador tem a atribuição de orientar o aluno na elaboração do trabalho final e de atuar como um conselheiro ou mentor (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Isso pode ser percebido quando se sente na responsabilidade de, além de formar pesquisadores, “formar cidadãos” ou, fazendo uso de suas palavras, de “formar a pessoa para a vida”, o que implica o reconhecimento de que o papel da orientação, na concepção do professor Sérgio, está vinculado à ideia de que o orientador deve pensar a orientação acadêmica como um processo que envolve outras dimensões (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), como acrescenta no trecho a seguir:

Então, as minhas responsabilidades... [...] E tem toda a parte de pesquisa. Pô, **cuida para que a orientação não seja conflituosa, para que o aluno não venha aqui reclamar na minha sala que não está encontrando o horário para falar com você, que você é muito grosso com ele, é muito mal-educado. Então, você tem a maneira correta de abordar o aluno, de conversar com ele, de mostrar as dificuldades que ele está tendo, mas de forma, né, de forma que ele não se sinta agredido. Cuidado com as produções.** Os alunos têm um mínimo de produção que eles têm que cumprir para defender a qualificação, para defender a tese final ou mestrado final. **Fica de olho nessas normativas.** Não esquece porque, quando ele vai defender, se não tiver, eu não vou permitir que ele defenda. Então, essas responsabilidades que eu tenho também. **Cumpra os prazos de defesa, de qualificação e de tese, né?** (Sérgio)

É importante distinguir o perfil de orientação do professor Sérgio do perfil da professora Clarissa. Embora ambos tenham uma visão da orientação com um maior nível de controle e acompanhamento do processo, esses orientadores se utilizam de instrumentos e estratégias diferentes, assim como justificam sua prática baseando-se em elementos distintos. O professor Sérgio vê, na orientação acadêmica, uma expressão da sua distinção social (BOURDIEU, 2004) dentro do campo acadêmico e se utiliza da sua imagem de autoridade como um referencial de conhecimento e de conduta para “controlar” o orientando em todo o processo de orientação, justificando essa prática como necessária para a formação acadêmica do orientando. Portanto, do perfil de orientação do professor Sérgio, depreende-se que se caracteriza como um orientador que pensa a orientação como uma prática educativa (VIANA, 2008), que demanda dele atenção ao que Costa, Sousa e Silva (2014, p. 838) definem como a “dimensão moral do processo”, que se reflete na responsabilidade que sente em ser um “referencial de moralidade” para os seus alunos, em termos de ensiná-los comportamentos éticos não só de pesquisa, mas a ética das relações, de exercício profissional, por exemplo, quando diz sentir-se responsável (inclusive ser “intrínseco ao papel de orientador”) em dialogar com os seus orientandos sobre “como se comportar numa banca” ou “como ele tem que se comportar na sala de aula”.

Corroborando as prescrições trazidas na literatura, é possível perceber que, dentre as qualidades indispensáveis a um orientador, estão a responsabilidade e o interesse (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009). Nesse sentido, o professor Sérgio sente a preocupação com questões relacionadas à acessibilidade (LEITE FILHO; MARTINS, 2006), ou seja, à disponibilidade em receber o orientando (VIANA, 2008), para que a relação com seus orientandos não seja conflituosa (VIANA; VEIGA, 2010). O professor também se preocupa com a maneira como conduzir a relação de orientação, respeitando o fato de que ele e o orientando possuem características profissionais diferenciadas (VIANA, 2008), quando pensa na “maneira correta de abordar e conversar com o aluno, sem que se sinta agredido”.

Além disso, chama a atenção na fala do professor Sérgio, vide o trecho a seguir, como a orientação acadêmica, na sua concepção, além de uma relação educativa (VIANA, 2008), configura-se como um processo humano e multidimensional, portanto, permeado pela dimensão da vida pessoal do aluno (SÁ; PAULA, 2019):

[...] E também, às vezes a gente também erra no sentido de como dizer as coisas, **porque é tanta coisa que envolve a vida de um ser humano e que impacta, né, que muitas vezes a gente não sabe todo o problema que enfrenta um aluno em várias situações da vida dele** e que ele não tem necessidade de me contar tudo, também. Então, a gente tem que pressupor que, muitas vezes, alguma dificuldade que ele está enfrentando não é basicamente daquele mundinho da pós-graduação, mas ele tem

muito mais problemas na vida do que isso, e a gente muitas vezes não considera isso, não aborda isso. **Até, muitas vezes, nem pede pra o aluno “vem, vem cá, vamos lá, tem alguma outra coisa te incomodando aí que você gostaria de falar para mim e que pode estar dificultando o nosso relacionamento, porque tu não está cumprindo com algumas, e eu talvez também não estou tendo sensibilidade para conversar contigo”.** Então, acho que isso é um problema e que, muitas vezes, nós também temos muitos problemas na vida e acabamos não querendo saber a fundo. Mais problema pra mim não, né? **Então, acho que essa é uma dificuldade que a gente tem e certamente a gente deve estar errando em algum momento com um aluno por não considerar também que ele deve estar com muita dificuldade. É pai, é mãe, é ele próprio, é um relacionamento que ele tem, seja de namorado ou namorada, seja na família que ele tenha, né?** Nos filhos que ele tem, **então tudo isso impacta absurdo no processo de pesquisa dele.** Então, acho que esse é um problema. (Sérgio)

Em relação ao perfil de orientação do professor Sérgio, é possível perceber que ele sente a preocupação de estabelecer uma relação dialógica com seus orientandos no processo de orientação (VIANA; VEIGA, 2010), na medida em que reflete que a orientação acadêmica, mais do que uma relação educativa e pedagógica (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), é uma relação permeada por problemas — familiares, afetivos, dentre outros — dos alunos orientandos, que podem acabar interferindo no processo de pesquisa (VIANA, 2008), muito embora ele mencione a necessidade do trato dessas questões como um “problema” que enfrenta em seus processos de orientação, o que já fornece indícios do modo como lida com a prática de orientação acadêmica.

Nesse sentido, ainda que o professor Sérgio tenha a prática de orientação dos seus orientadores como referência para a condução do processo de orientação dos seus alunos orientandos (LIMA *et al.*, 2017), no trecho a seguir, é possível perceber que essas vivências anteriores também exercem influência no modo como lida ou pensa a orientação hoje, em termos do comportamento que espera dos seus orientandos:

**Então, a relação professor é orientador-orientando era bem diferente da que existe hoje, né?** Não era essa demanda que o aluno manda às vinte três e trinta da noite um *WhatsApp* querendo saber se leu. **Então, é promíscuo. É muito ruim a relação que existe hoje.** Então, existia um respeito absurdo entre o orientando e orientador, né? [...] **Hoje, essa relação de respeito perdeu-se muito, né.** E, na época, Deus o livre. **A gente tinha uma preocupação e um cuidado em falar com o professor orientador e atender as demandas e fazer o melhor possível** e que hoje existe, mas a relação não é igual. **Por eu ter essa realidade de muito tempo atrás, né, de orientação, então eu consigo olhar bem o que é hoje, o que é antigamente.** E as demandas eram atendidas, assim, no prazo e, às vezes, muito antes. **A gente era aluno autodidata porque o professor chegava e dizia assim “daqui a vinte dias, então, tu me entregas isso e a gente tem que se virar”.** Não tinha essa coisa “professor, estou com dificuldade. Professor, me acha alguns artigos, porque eu não estou achando”. Está muito difícil. “Ai, eu não tenho tempo”. **Então, na época que eu fui orientando, isso não existia** isso, né? [...] **Hoje o aluno é tudo cheio de dedos.** A gente tem que ser tudo cheio de dedos, porque, se não, daqui a pouquinho nos chamam atenção. Então, eu tento, de alguma maneira, trazer, mas hoje eu tenho que ter cuidado porque eu não posso dizer como me disseram, porque, se não, vai ser um

melindre, coordenação me chamando. “O professor me falou isso”, entendeu? [...] hoje é muito paternalismo. É muito ter que orientar toda semana, é muito ter que orientar três, quatro vezes por semana [...]. O aluno tem que internalizar e errar e, por si próprio, amadurecer a pesquisa. E hoje não está acontecendo isso aí. (Sérgio)

No trecho anterior, fica evidenciado que o professor Sérgio também tem o seu perfil de orientando como uma referência para o que espera (em termos de comportamento) de seus orientandos atualmente. De sua fala, pode-se depreender que é um professor sênior, ou seja, que ele possui uma longa trajetória no campo e, particularmente, na prática de orientação. Em virtude disso, vê-se que possui um vasto esclarecimento sobre o que é “respeito” e que é uma pessoa preocupada com “valores”, o que, portanto, fá-lo avaliar como as práticas de orientação acontecem atualmente em comparação com a maneira como as relações de orientação se davam na sua época de orientando, ou melhor, como os orientandos se comportam nas relações de orientação hoje em comparação com o modo como ele agia quando orientando.

É possível constatar que, na concepção do professor Sérgio, a forma como a prática de orientação é performada hoje “é diferente”. Isso porque, atualmente, segundo ele, o orientando tem uma visão divergente da que os orientandos tinham na sua época, em termos do respeito nas relações de orientação. Para ele, hoje as relações de orientação são consideradas “promíscuas” e “ruins”, pois o entendimento que o orientando tem sobre “respeito” é que pode “invadir” o espaço do outro, na medida em que, por exemplo, menciona o fato de os orientandos mandarem “*Whatsapp* para o orientador às vinte e três e trinta da noite”. A isso, somar-se-ia a falta de compromisso da parte orientandos em “atender as demandas”. Assim, do perfil de orientação do professor Sérgio, é possível perceber que, embora ele busque reproduzir, como orientador, o modo como foi orientado (LIMA *et al.*, 2017), a forma como lida com essa prática se associa às expectativas de que seus orientandos ajam como ele, como orientando.

Um ponto que chama a atenção na fala do professor Sérgio é a maneira como lida com o conceito de autonomia, ao dizer que “a gente era aluno autodidata”. Conforme Viana (2008, p. 101), “uma relação pedagógica pode manifestar-se com um vínculo de natureza dependente ou libertadora”. Nesse sentido, é possível perceber as expectativas do professor Sérgio de que os seus orientandos (como os de sua época) rompam com esse vínculo dependente. Isso fica claro quando menciona que precisavam “se virar”, que “não tinha essa coisa” do aluno orientando dizer “professor, estou com dificuldade”, “professor, me acha alguns artigos, porque eu não estou achando. Está muito difícil” ou “ai, eu não tenho tempo”. Todavia, nesse ponto, penso que se faz importante concordar com as prescrições feitas para essa prática na literatura e refletir que nem todos os orientandos chegam na pós-graduação com essa autonomia e, muitas vezes, faz-se necessário que ela seja trabalhada (VIANA, 2008).

Portanto, evidenciados os elementos que caracterizam o perfil de orientação do professor Sérgio, pode-se dizer que eles constituem um terceiro perfil de praticante identificado no campo: orientadores que desejam acompanhar o aluno, mas que exigem uma contrapartida deste com relação a valores da educação tradicional (tais como disciplina e respeito pela figura do professor).

Constituindo um outro perfil de orientação, o professor Caetano, com quem estabeleci uma interação pontual e pragmática durante a entrevista, avalia as suas experiências anteriores, no mestrado e doutorado, enquanto orientando.

De uma forma geral, eu acho que tive experiências muito boas, acho que eu tive muita sorte. **Eu tive experiências muito boas como orientando** das pessoas aí, né? (Caetano)

Vê-se que o professor Caetano considera ter tido experiências positivas junto aos seus orientadores na pós-graduação. Todavia, contrariando a percepção de que os professores orientadores tendem a refletir em suas práticas de orientação o que receberam de seus antigos orientadores (NÓBREGA, 2018), o professor Caetano entende que essas vivências anteriores não foram determinantes para a forma como orienta os seus alunos atualmente.

[...] Eu acho que sim, eu acho que **elas são parcialmente** [...] (Caetano)

Para o professor Caetano, a relação com os seus orientadores de mestrado e de doutorado ou, ainda, o processo de orientação que teve durante esse período é visto como “parcialmente” determinante para a maneira como performa a prática de orientação. Isso porque, pelo que se infere do trecho a seguir, a orientação acadêmica é uma prática que aprendeu a performar à medida que a foi executando em sua trajetória enquanto docente. Logo, subentende-se que foi aprendida na prática (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011).

Então, eu não, eu nunca pensei sobre isso, né. Eu acho que é uma coisa que eu fui executando. (Caetano)

O professor Caetano deixa isso claro quando aponta que “nunca pensou” sobre o que é “ser orientador”. Ademais, a partir dos excertos da fala do professor, é possível adquirir uma noção sobre a forma como se deu a construção de seu perfil de praticante.

Com base em Lima *et al.* (2017), é possível que o orientador, na formação de seu perfil de orientação, reproduza as ações de seus orientadores ou utilize-as como contraexemplo. Na concepção do professor Caetano, embora tenha como referência atualmente as suas (boas)

experiências anteriores de orientação, o seu perfil de orientação atual não se alinha ao perfil de orientação de nenhum dos seus orientadores (mestrado e doutorado). Portanto, ele nem reproduz em sua prática o modo como foi orientado, nem orienta seus alunos com base em como gostaria de ter sido orientado (LIMA *et al.*, 2017), mas implicitamente reflete sobre como deveria orientar com base em como foi orientado, vide o fragmento a seguir:

**Olha, eu não me considero um bom orientador. É... eu não acho que eu sou um bom orientador.** É... eu acho que o orientador, ele tem que ter uma dedicação, talvez, muito grande aos alunos e, **como eu tenho muitas minhas coisas, minhas pesquisas, eu não acho que eu fico muito em cima como deveria** dos alunos de mestrado, doutorado e iniciação científica, né? Tento dar apoio psicológico, tento apoiar, tento ler, às vezes eu leio as coisas e comento, mas eu não acho que eu seja alguém, assim, acho que o XXX, o XXX não, mas eu acho que o XXX foi o orientador mil vezes melhor do que eu, do que eu sou, né? (Caetano)

O professor Caetano menciona as experiências que teve quando orientando e as compara com o modo como performa sua prática hoje. Um ponto importante a ser suscitado a partir da sua fala é como o orientador, ainda que tenha (boas) referências (com base nas suas próprias experiências) sobre como orientar seus orientandos, tem a possibilidade de conduzir o seu processo de orientação de uma forma oposta à de seus antigos orientadores. É possível depreender que, para o professor Caetano, a orientação acadêmica pressupõe, da parte do orientador, uma demasiada dedicação ao aluno, deixando subentendido que foi esse empenho que recebeu de seus anteriores orientadores, mas que, atualmente, não é esse o nível de dedicação que fornece aos seus orientandos em sua prática de orientação, levando-o, inclusive, a avaliar-se como um orientador não tão bom. Assim, deduz-se que o professor Caetano não reproduz atualmente o modo como foi orientado (LIMA *et al.*, 2017), em razão de que, em detrimento da orientação que recebeu ou, ainda, da importância que provavelmente era dada pelos seus orientadores a essa prática, ele se envolve com outras tarefas acadêmicas, não disponibilizando tanto tempo para a relação orientador-orientando, como o fazem a professora Clarissa ou o professor Sérgio.

Isso pode estar relacionado com o fato de o professor Caetano ser mais jovem e estar inserido em um contexto sócio-histórico em que a atividade acadêmica não está voltada principalmente para a orientação acadêmica, ou seja, o professor Caetano também prioriza as suas pesquisas independentes da orientação. Isso fica ainda mais evidente quando se refere às atribuições que considera ser inerentes ao papel do orientador como, por exemplo, “dar apoio psicológico”, “ler”, “comentar” o que o aluno produz, como tarefas que “tenta” desempenhar,

deixando a entender que desempenha essas atividades porque são uma “obrigação” que possui no campo.

Por sua vez, isso parece se refletir na forma como opta que sejam conduzidas as suas relações de orientação, conforme aponta no trecho a seguir:

Eu tive dois casos em que eu pedi pra que os alunos fossem embora. Um deles um aluno que queria que eu fosse pai dele. Não está disponível essa função, né? Meu papel não era ser pai dele, inclusive eu formalizei pra ele isso, pedi pra ele arrumar outro orientador. E uma outra orientada que, que eu senti que ela começou com umas conversas que não eram conversas que eu achava profícuas, em termos profissionais. É... e fazendo comentários assim, que eu achei completamente fora, ficando uma pessoa fora de propósito, e aí eu tentei elegantemente dizer que não deu certo. Ela ficou revoltada, mas não percebi o profissionalismo e percebi que ele ia misturar muito canal pessoal com um canal profissional e eu achei melhor terminar essa orientação. Foram duas orientações que terminei. (Caetano)

É possível inferir que, para o professor Caetano, a orientação acadêmica se trata de uma relação profissional (VIANA, 2008). Isso permite deduzir que, no seu entendimento, o papel da orientação também está associado à elaboração do trabalho final do aluno (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Dessa forma, na sua perspectiva, as atribuições do orientador devem limitar-se à pesquisa em si, de modo que relações de orientação nas quais os orientandos não se portaram profissionalmente foram relações que preferiu serem encerradas. Portanto, para o professor Caetano, não é o processo de orientação que busca vivenciar junto ao orientando.

Isso fica ainda mais evidente quando fala do sentimento de responsabilidade que possui sobre a formação de seus orientandos (LIMA *et al.*, 2017):

Mas com o trabalho do aluno, tem outra coisa também. Esses tempos veio um aluno me falar, “ah, professor, fica tranquilo que a minha tese [...]”, eu falei, “amigo, ó, eu já defendi a minha em dois mil e nove”. **Essa é uma coisa que eu tenho muito forte assim, acho que a tese é do aluno, não é minha, eu não vejo que eu, Caetano, não me sinto autor do trabalho do meu aluno, não me sinto responsável também não.** É... eu acho que se a pessoa estiver a fim de tocar, fazer uma coisa séria, tocar pra frente, fazer um trabalho que seja um trabalho que ela considera adequado, eu estou aqui pra ajudar. Agora, se ela também ela não está a fim de levar a sério, não sou eu que vou levar, entendeu? Eu dou pra o freguês aquilo que ele quer, né? Se ele quer que seja rigoroso, se eu vejo que ele está, a pessoa está querendo aprender, excepcional, e aí você está querendo aprender, aí pô, vou tentar fazer o máximo que eu posso pra aprender. Agora, se eu perceber que não é bem assim, que a coisa é uma brincadeira, que a pessoa não está, eu também não vou. Eu não vou ficar dando lição de moral, essas coisas também evito. Eu já fiz muito. Hoje eu não tô muito a fim. Quando eu começo a ver que vai ser problema, eu quero que o problema vá embora. Vamos resolver isso e vamos embora, não vamos ficar. Eu não estou aqui pra melhorar nenhum, eu tô aqui pra, pra tentar contribuir pra sociedade, aquilo que eu recebi se a pessoa estiver a fim de receber eu estou a fim, tô disponível pra oferecer. Se a pessoa não estiver a fim de receber, eu não vou ficar, eu fui o culpado, entendeu? Não acho que ah, porque meu nome está no trabalho precisa ser ótimo. Não. O que é meu é aquilo que eu assino, o que eu faço, o que eu escrevo. O que o outro faz o problema dele, né? (Caetano)

Desse modo, a partir do perfil de praticante do professor Caetano, é possível pensar no valor que essa prática adquire dentro do campo acadêmico sob a sua ótica. De sua narrativa foi permitido inferir que a orientação acadêmica está associada apenas a uma “obrigação” que precisa cumprir na pós-graduação. Isso se revela, por exemplo, quando admitiu ser um orientador não tão bom, pois não se sente demasiadamente preocupado em se dedicar a essa prática e em construir uma relação próxima dos seus alunos orientandos (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) quando ele se envolve com outras tarefas acadêmicas, não disponibilizando tanto tempo para a relação orientador-orientando, portanto, na medida em que seu interesse está associado a entregar com excelência suas pesquisas fora da orientação ou que não se vê responsável pelo trabalho do aluno.

Sendo assim, o perfil de praticante do professor Caetano tem traços similares ao perfil de orientação do professor Otávio. Todavia, é possível perceber que, em detrimento deste último, ele não tem aquela preocupação normativa. Assim, enquanto o professor Otávio tem um direcionamento para o cumprimento dos cronogramas de pesquisa, o professor Caetano não fornece evidências de que faz esse acompanhamento metódico e, ainda, não sente necessidade de ter uma postura acolhedora, como a professora Clarissa, ou não acha importante passar valores ou modelos para os seus orientandos, como o professor Sérgio.

Pensando na prática de orientação do professor Caetano dentro da lógica dos capitais, é possível perceber que, para esse perfil de orientador, comparada a outras práticas que são próprias do campo acadêmico, a orientação acadêmica adquire valor reduzido no campo, tendo mais relevância, por exemplo, a publicação acadêmica. É possível também inferir que o interesse do professor Caetano não reside em vivenciar o processo de orientação junto aos seus orientandos, mas, recordando o conceito de campo em Bourdieu (2004), em entregar com excelência as suas pesquisas, para, em virtude disso, conseguir ocupar posição de destaque nesse contexto, ou melhor, para ser reconhecido entre os seus pares. As atividades constituintes da prática de orientação representada pelo fazer do professor Caetano caracterizam um orientador que não tem interesse em se dedicar de forma mais profunda a essa prática e nem tem preocupação em ser considerado um bom orientador ou em construir uma relação muito próxima aos seus orientandos, uma vez que se dedica mais às suas pesquisas fora da orientação.

Assim, caracterizei um quarto perfil de orientação no campo acadêmico da Administração, a saber: orientadores que performam a prática de orientação apenas em razão de uma “obrigação” que precisa atender na pós-graduação e, particularmente, no programa de pós-graduação em que estão inseridos. As dificuldades decorrentes de uma orientação como

essa, por sua vez, vão depender do perfil dos orientandos, já que eles podem não se adaptar a uma relação menos comprometida em termos de acompanhamento e envolvimento.

Sendo assim, neste estudo, e particularmente na investigação empírica realizada com os professores orientadores de pós-graduação acerca de como a prática de orientação acontece, conforme a sua percepção, foi possível chegar à constatação de que, no campo acadêmico da Administração, há quatro perfis de orientação. No Quadro 8, apresento uma síntese desses perfis de praticantes:

Quadro 8 - Perfis de praticantes identificados no campo acadêmico de Administração

Quantidade de perfis	Perfil de orientação	Elementos do perfil de orientação
p1	<b>Orientação cuidadosa</b> - orientadores que prezam por estabelecer uma relação cuidadosa, muito próxima ao orientando, chegando ao nível de uma relação pessoal e supostamente maternal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação cuidadosa;</li> <li>- Supostamente maternal;</li> <li>- Acompanhamento próximo ao orientando;</li> <li>- Acolhimento e motivação;</li> <li>- Apoio psicológico;</li> <li>- Direcionamento;</li> <li>- Extensas reuniões de orientação;</li> <li>- Responsabilidade pela pesquisa do orientando;</li> <li>- Formação de laços de amizade.</li> </ul>
p2	<b>Orientação profissional</b> - orientadores que estabelecem relação profissional, ou supostamente técnica, com o aluno orientando, limitada à troca de experiências científicas em detrimento das pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação meramente profissional, de caráter mais objetivo e formal;</li> <li>- Exigência de cumprimento de prazos e cronogramas;</li> <li>- Desinteresse em estabelecer vínculos afetivos com o orientando.</li> </ul>
p3	<b>Orientação tradicional</b> - orientadores que desejam acompanhar o aluno, mas que exigem uma contrapartida do aluno com relação a valores da educação tradicional (disciplina e respeito pela figura do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cobrança para um comprometimento maior do orientando;</li> <li>- Orientador se vê como um referencial para o aluno, em termos de comprometimento;</li> <li>- Autoridade do orientador se coloca como elemento importante na condução da relação e é sempre lembrada pelo próprio orientador.</li> </ul>
p4	<b>Orientação crítica</b> - orientadores que performam a prática de orientação apenas em razão de uma “obrigação” que precisam atender na pós-graduação e, particularmente, no	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicção comedida à prática de orientação;</li> <li>- Despreocupação em ser um “bom orientador”;</li> <li>- Despreocupação em construir uma relação muito próxima aos seus orientandos;</li> <li>- Dedicção a práticas diversas da orientação.</li> </ul>

	programa de pós-graduação em que estão inseridos.	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Embora tenham emergido do campo essas categorias de interpretação, ou melhor, esses perfis de praticantes, estes não são estáticos ou absolutos, mas apenas refletem uma predisposição ou um *habitus* do professor. Assim, cabe refletir que o perfil de orientação de um professor pode estar, de alguma maneira, conectado, ou melhor, depender do perfil de orientação do aluno. Logo, é possível que, em sua trajetória acadêmica, o professor orientador acabe por revestir outros perfis de praticante ou, ainda, que sinta a necessidade de mudar o seu perfil de orientação ou migrar para um outro, como a professora Clarissa, que apontou estar propensa a mudar determinadas atitudes que toma em sua prática.

### 5.3 As relações de poder e os perfis de orientação

Penso ser importante empreender aqui uma breve reflexão acerca de como cada um desses perfis de praticantes ou de orientação identificados no campo acadêmico da Administração reflete, de alguma maneira, uma relação de poder. Para Foucault, as relações de poder não são visíveis no corpo social porque o poder não é um recurso que os indivíduos possuem e usam para controlar outras pessoas; é, todavia, uma força que perpassa todas as relações e práticas sociais, sendo exercido através do discurso, atitudes, condutas e posturas (VOGT; SILVA; VENTURINI, 2019). É com base nessa noção foucaultiana, atrelada à noção de poder simbólico em Bourdieu (1989), que buscarei apontar como o poder é manifesto, mesmo que de maneira invisível, ou melhor, simbólica, no âmbito desses respectivos perfis de orientação.

No primeiro perfil de praticante (orientação cuidadosa), representado pela professora Clarissa, identifiquei uma postura de forte direcionamento do professor orientador, que deseja manter o controle do processo do aluno, a fim de garantir a qualidade de seu produto final (dissertação e/ou tese), ainda que se utilizando de uma postura mais afetiva. Assim, é essa afetividade que permeia esse perfil de orientação, que reflete a manifestação do poder simbólico do orientador, o qual acredita que, em virtude do seu capital cultural, precisamente em seu estado institucionalizado, representado pelo título (diploma) de doutor que detém (BOURDIEU, 1999) e da posição que este lhe confere na relação de orientação, precisa manter a qualidade do trabalho do aluno para se resguardar dentro do campo. Com isso, a possibilidade

de ocorrência de situações de conflito é minimizada, observando-se a adoção da postura afetiva como instrumento estratégico para a construção de uma relação menos conflituosa e propiciadora de ganhos para ambos os envolvidos. Nesse contexto, é possível pensar a afeição como um instrumento de controle. Isso porque, embora o professor-orientador conduza a prática de orientação em conformidade ao que se prescreve e se normatiza na literatura, validando em sua prática o *habitus* da orientação, ainda assim, ele não tem como não agir profissionalmente porque precisa entregar com excelência seus produtos (teses e/ou dissertações), dadas as consequências profissionais que pode ter em sua carreira dentro do campo acadêmico no qual está inserido. Percebe-se que essa orientadora valoriza o rito acadêmico com todos os seus elementos (prazos, qualidade), assim como a distinção que o processo de orientação lhe confere. Por isso, possui a preocupação em acompanhar de forma muito próxima os passos do orientando.

Do segundo perfil de orientação identificado no campo (orientação profissional), por sua vez, é possível dizer que, nesse contexto, o poder é manifestado quando há a exigência do cumprimento de prazos e cronogramas, que representam um planejamento bem racionalizado e cumprido com precisão. Especialmente no caso do professor Otávio, ele expressa relação de poder em sua prática de orientação, na medida em que busca “controlar” a trajetória acadêmica dos orientandos mediante a determinação para que cronogramas sejam cumpridos, fazendo uso das normas e dos regimentos como instrumentos de poder. Trata-se de uma visão mais pragmática do processo. Depreende-se, que, para ele, ter (o título) e ser doutor (BOURDIEU, 1999) significa poder estabelecer sua metodologia de trabalho e requerer dos seus orientandos que ela seja cumprida. Assim, percebe-se que o entendimento acerca do “poder do orientador”, para o professor Otávio, é não ser contestado e, portanto, ser obedecido sem ressalvas.

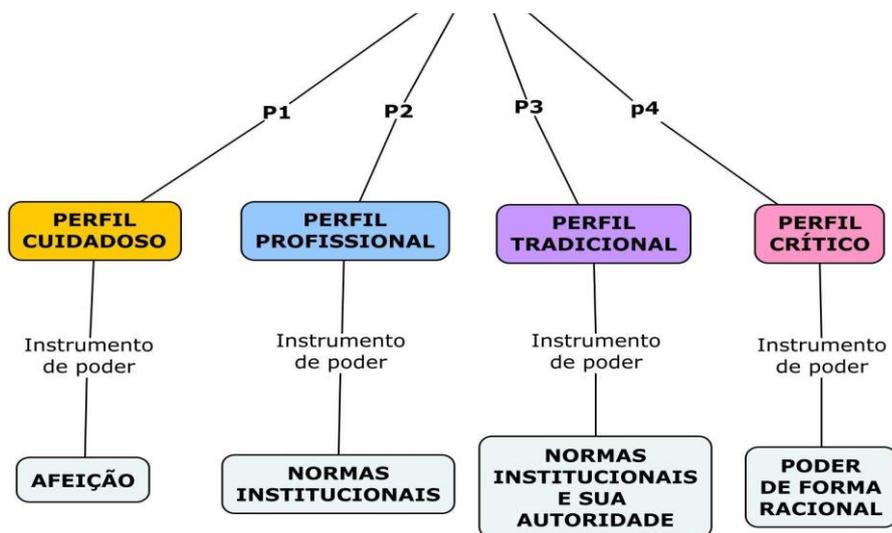
Com relação ao terceiro perfil de orientação detectado no campo empírico (orientação tradicional), demonstrado nas experiências do professor Sérgio, a manifestação do poder em sua prática de orientação acontece quando, além de fazer uso das normas institucionais, ele se utiliza de sua imagem de autoridade para ser obedecido pelos seus orientandos ou, ainda, para não ser contestado. Nesse sentido, se pudéssemos comparar o modo como as relações de poder acontecem nesse perfil de orientação, enquanto, no âmbito do perfil de orientação cuidadosa, o poder se manifesta de forma mais invisível (BOURDIEU, 1999), sob a estratégia do manutenção de uma relação afetiva e, de modo um pouco mais evidente, no segundo perfil de orientação, dada a exigência do cumprimento de normas institucionais de uma forma mais pragmática, aqui, o poder é exercido notoriamente pelo professor Sérgio. Isso se justifica na medida em que, na relação profissional, caso o orientando não cumpra com as demandas feitas

pelo orientador, a responsabilidade lhe é cobrada de forma incisiva. Em caso desse não cumprimento, o orientador se sente no direito de fazer uso de sua autoridade dentro do campo para advertir e punir o aluno orientando. Isso suscita a reflexão de que o orientador quer que os orientandos assumam a postura de “discípulos” porque ele estabelece um modelo de pesquisador a ser seguido, que tem por base a sua própria experiência pessoal. Para esse orientador, a sua autoridade não pode ser objeto de contestação por parte do orientando.

Finalmente, em relação ao quarto perfil de orientação (orientação crítica) identificado no campo empírico e percebido através das experiências do professor Caetano, ele se apoia em outros instrumentos — ou práticas — para manter o seu poder dentro do campo, não se comprometendo demasiadamente com a orientação. Logo, é possível inferir que o bom desempenho (ou não) dos orientandos não é visto como uma responsabilidade que lhe compete. O professor Caetano reconhece que o seu poder no campo não depende só da prática de orientação, assim, o poder, em suas relações de orientação, é manifestado de forma “mais racional” e tem um caráter menos pessoal e menos afetivo. Nesse modelo, a relação de poder não se manifesta pelo uso da afetividade, nem por pelo apego demasiado às normas e protocolos, tampouco se impõe pela distinção que o orientador possui no campo. Diferentemente, o orientador foca a sua atenção em diversas atividades, sem priorizar a orientação, a fim de obter distinção dentro do campo. Portanto, no modelo em foco, a relação de poder se manifesta mais fortemente fora da orientação, ou seja, entre orientador e seus pares. Diante do aluno, o orientador manifesta poder no que concerne ao seu capital cultural, que é disponibilizado caso o aluno tenha interesse.

Na Figura 21, portanto, esquematizo os instrumentos de poder correspondentes a cada perfil de praticante identificado no campo acadêmico de Administração.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 21 - Perfis de praticantes



Fonte: Elaboração própria.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi de compreender como a prática de orientação acontece entre orientadores e orientandos de mestrado e doutorado no campo da pós-graduação em Administração no Brasil. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com enfoque interpretativo, em que as evidências foram construídas com base em entrevistas *online* do tipo história oral temática, realizadas com 27 orientandos(as) e 10 orientadores(as) de mestrado e doutorado (constituindo uma amostra de 37 participantes) de programas de pós-graduação em Administração, atuantes em instituições públicas e privadas, provenientes de diferentes regiões do Brasil (Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), com distintos tempos de carreira (orientadores juniores e seniores).

O interesse pelo alcance do objetivo que a norteou proveio da perspectiva de produzir um conhecimento que viesse a contribuir frente ao que já se sabe acerca da orientação acadêmica (BISPO, 2020). Após revisão bibliográfica dos estudos existentes dentro dessa área específica no Brasil, identifiquei que as pesquisas relacionadas ao tema apontavam para abordagens eminentemente prescritivas e descritivas. No entanto, presumi — e os dados que emergiram do campo validaram — que esses textos eram insuficientes para explicar todas as atividades da prática de orientação que são performadas em um campo acadêmico-científico.

Nesse sentido, pude perceber que o debate científico acerca da orientação acadêmica no Brasil se encontra voltado para a descrição dos elementos que, idealmente, deveriam compor essa prática, ou seja, é tendencialmente prescritivo sobre a maneira como deveria ser uma “boa” orientação acadêmica. Os trabalhos levantados apresentavam diretrizes relacionadas, por exemplo, ao que seria um bom e um mau modelo de orientação (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), a quais seriam as características esperadas de um orientador e um orientando (MASSI; GIORDAN, 2018), às atribuições que ambos devem desempenhar (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009) e a direcionamentos metodológicos de escrita de dissertações e teses (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; FREITAS *et al.*, 2019).

No entanto, é importante destacar que a orientação acadêmica é um processo firmado essencialmente por pessoas, com suas subjetividades, o que significa que cada orientação é singular e, por isso, suscetível a condutas diferenciadas das partes envolvidas — orientadores e orientandos. Assim, é possível que esses agentes a performem de forma a validar os aspectos prescritivos disseminados na literatura, mas também é provável que “nem todas as duplas usufruam dessa condição privilegiada que caracteriza esse processo” (BIANCHETTI; MACHADO, 2012, p. 31), o que pressupõe a ocorrência de fragilidades na relação.

Dessa forma, é possível que, ao contrário do que os autores idealizam, a orientação acadêmica não implique na formação de elos entre orientadores e orientandos, nem no respeito constante aos direitos e deveres de ambos (VIANA; VEIGA, 2010), nem na constituição de um acompanhamento muito próximo desses primeiros em relação aos últimos (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009), tampouco de um relacionamento de aprendizagem mútua e contínua (ZILBERMANN, 2006), que se pauta no compromisso, na responsabilidade e na cooperação entre ambas as partes (SOUZA; RAMOS, 2019), ou de crescimento não só acadêmico, como também pessoal e profissional para ambos os envolvidos no processo. Sendo assim, existe a possibilidade de que a prática de orientação seja marcada por desvirtuamentos nas relações de poder entre orientadores e orientandos, já que, com base na noção foucaultiana de poder, atrelada à noção de poder simbólico em Bourdieu (1989), o poder é uma força que perpassa todas as relações e práticas sociais, sendo exercido através do discurso, de atitudes, de condutas e de posturas (VOGT; SILVA; VENTURINI, 2019), podendo ser manifestado de maneira invisível ou de forma simbólica nas interações entre esses agentes.

Isso significa, portanto, que nem sempre as práticas de orientação são performadas por orientandos e orientadores de modo a validar aquilo que se prescreve na literatura sobre ela. É por essa razão que aquelas prerrogativas podem, algumas vezes, não ser suficientes para explicá-las, revelando, assim, a lacuna que as pesquisas, especialmente no Brasil, têm deixado quanto ao fornecimento de uma análise e de uma consequente compreensão da orientação acadêmica com base em teorizações sobre ela.

Diante disso, o presente estudo é produto do esforço de se conseguir avançar na descrição dos dados produzidos junto aos orientadores e orientandos e, assim, contribuir com uma perspectiva teórica para a prática de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração, colaborando para avançar nas reflexões sobre as relações de poder e a sua influência nessa prática de orientação. Foram utilizados como subsídios os fundamentos teóricos do sociólogo francês Pierre Bourdieu ou, ainda, a praxeologia bourdieusiana, constituída fundamentalmente pelo entrelaçamento de três conceitos ou noções centrais (SÁ, 2018) — campo, capital e *habitus* — e pelos conceitos de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) e violência simbólica, para dar suporte ao alcance dos objetivos propostos.

Considerando que o objetivo geral deste estudo esteve pautado em compreender como a prática de orientação acontece entre seus agentes centrais, busquei captar as experiências subjetivas de orientandos e orientadores no âmbito dessa prática, ou seja, entender como ela é performada e percebida por ambos. Esse objetivo foi atingido na medida em que fui alcançando os objetivos específicos estabelecidos.

O primeiro objetivo específico esteve destinado a mapear as principais atividades constituintes da prática de orientação acadêmica. Com relação às percepções dos orientandos, como achado preliminar, a interpretação das entrevistas proporcionou a compreensão de que o orientador é a figura central da orientação. Essa constatação pôde ser obtida na medida em que percebi que os orientandos se centravam em narrar a maneira como os seus processos de orientação foram guiados pelo orientador e as experiências que, conseqüentemente, tiveram ao longo desses percursos.

O que se pôde identificar foi que, sob a ótica do orientando, a prática de orientação compreende diferentes performances (ou atividades) que se relacionam diretamente ao perfil de praticante do orientador. Nesse sentido, mediante identificação de similaridades nas narrativas dessa amostra de participantes, foi possível verificar **três tipos de práticas de orientação no campo acadêmico de Administração**: i) **orientação engajada**: prática na qual houve acompanhamento aproximado do orientador, que manteve uma relação dialógica com o orientando, considerando as dimensões intelectuais e afetivas do processo; ii) **orientação protocolar**: prática na qual o orientador buscou contribuir para a formação do orientando, fornecendo diretrizes de pesquisa ou relacionadas às etapas de elaboração do seu trabalho final, sem que houvesse relação afetiva significativa entre ambos; e iii) **orientação ausente**: prática na qual o orientador não construiu vínculos profissionais (não auxiliou o discente no planejamento de sua pesquisa) nem afetivos com o orientando. Desse modo, guiando-me pelas percepções dos orientandos, as atividades da prática de orientação foram mapeadas considerando-se as descrições acerca de como aconteceram as suas práticas de orientação junto aos seus orientadores, ou seja, com base na valoração que fizeram de suas relações orientador-orientando.

Considerando a evidenciação de que o tipo de orientação que os orientandos receberam guardava uma relação com o perfil de praticante do orientador, considerado o agente central da prática pelos orientandos, com base, desta vez, na percepção dos orientadores, as atividades constituintes da prática de orientação foram mapeadas delineando-se os perfis de praticantes desses agentes, que representavam suas predisposições concernentes ao modo como conduziam sua prática de orientação. Neste caso, conforme os elementos similares identificados na descrição dos orientadores, percebi **quatro perfis de orientação no campo**: i) **orientação cuidadora**: prática na qual o orientador se sentia responsável por acompanhar o processo dos orientandos de forma mais aproximada, acolhendo-os, motivando-os, fornecendo-lhes direcionamentos no planejamento e na execução da pesquisa, pela qual se sentia também responsável. É, portanto, um tipo de orientação em que laços de amizade eram formados entre

orientador-orientando; ii) **orientação profissional**: prática meramente profissional, ou seja, objetiva e formal, com exigência de cumprimento de prazos e cronogramas, na qual não era requerido pelo orientador o estabelecimento de vínculos afetivos entre ele e o orientando; iii) **orientação tradicional**: prática na qual o orientador se via como um referencial para o aluno, em termos de comprometimento, e a sua autoridade se colocava como elemento importante na condução da relação; iv) **orientação crítica**: prática na qual o orientador estimulava a autonomia do aluno, evitando assumir uma posição de controle autoritária ou afetiva, caracterizando-se por ser uma relação mais objetiva e mais livre do rigor das exigências protocolares.

Da evidenciação das atividades constituintes da prática de orientação sob a ótica dos participantes, foi possível responder o segundo objetivo específico delineado neste estudo, que foi identificar os elementos mais relevantes da prática de orientação sob a ótica dos discentes e docentes. As percepções dos orientandos revelaram a existência dos três tipos de práticas de orientação no campo (orientações engajadas, protocolares e ausentes), cujos elementos mais relevantes puderam ser evidenciados com base na caracterização daquelas práticas, ou seja, na interpretação dos elementos que foram descritos pelos discentes e que caracterizam cada tipo de orientação identificado. Sendo assim, nas orientações “engajadas”, os elementos mais importantes percebidos foram: acompanhamento (próximo) do processo do aluno; construção de vínculos afetivos; relações dialógicas, harmoniosas e pautadas na confiança; consideração das circunstâncias pessoais do aluno. Nas orientações “profissionais”, no entanto, destacaram-se os seguintes elementos: estabelecimento de relações estritamente profissionais (apenas com trocas de experiências acadêmicas) entre orientador-orientando; ausência de um (significativo) envolvimento afetivo entre ambos. Por último, nas orientações “ausentes”, os elementos distintivos desse tipo de prática foram: descompromisso; falta de dedicação (por parte do orientador) com a prática de orientação e renúncia às suas funções.

A percepção dos orientadores permitiu o desvelamento do modo como performam a prática de orientação e a identificação de similaridades de informações nas narrativas, que corroboram a existência de quatro perfis de orientação no campo acadêmico de Administração (perfil cuidadoso, perfil profissional, perfil tradicional e perfil crítico). Logo, os elementos mais relevantes da prática de orientação estiveram relacionados às características definidoras de cada perfil de praticante identificado. Nesse sentido, na prática de “orientação cuidadosa”, os elementos mais relevantes desse perfil de praticante foram: responsabilidade em acompanhar o processo dos orientandos, acolhimento, motivação, direcionamento de pesquisa e formação de laços de amizade entre orientador e orientando. No perfil de “orientação profissional”, por outro

lado, destacaram-se os seguintes elementos dessa prática: relações objetivas e formais, exigência de cumprimento de prazos e cronogramas, e desinteresse do orientador pelo estabelecimento de vínculos afetivos com o orientando. Na “orientação tradicional”, os elementos mais relevantes desse perfil foram: orientador como referencial de comprometimento, autoridade da pessoa do orientador colocada como elemento importante na condução da relação. Por último, os elementos definidores do perfil de “orientação crítica” foram: desinteresse do orientador em dedicar-se de forma mais profunda à prática, despreocupação em ser bom orientador e em construir uma relação muito próxima aos seus orientandos, e maior dedicação às pesquisas fora da orientação.

Diante da identificação das atividades e elementos constituintes da prática de orientação na pós-graduação em Administração, segundo as percepções de orientandos e orientadores, foi possível satisfazer o terceiro objetivo específico deste estudo, que foi apresentar uma reflexão sobre a prática de orientação acadêmica no campo da pós-graduação em Administração no Brasil. Neste momento, realizou-se a tradução empírica dos seguintes conceitos ou noções (SÁ, 2018) da praxeologia bourdieusiana: *habitus*, capital e campo.

O conceito bourdieusiano de *habitus* foi útil para explicar as atividades constituintes da prática de orientação ou os perfis de praticantes (de orientação) dos agentes (orientandos e orientadores). Foi mediante essa noção que se tornou possível entender as performances de orientandos e orientadores. Concebi que o *habitus* da orientação corresponde ao que comumente se prescreve e descreve na literatura sobre ela (VIANA, 2008; FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009; VIANA; VEIGA, 2010). Por outro lado, os dados que emergiram do campo forneceram a evidência de que, no campo acadêmico da Administração, existem práticas de orientação que o validaram e que o subverteram (BOURDIEU, 2004).

Os dados também refletiram que orientadores e orientandos pensam a orientação de formas diferentes e que existe uma dissonância entre as expectativas das partes envolvidas na orientação, ou seja, percebeu-se que a orientação assume significados distintos, em termos de valorização, para orientandos e orientadores. A noção de capital serviu de suporte para explicar as dissonâncias entre expectativas de orientandos e orientadores com a prática de orientação.

Nesse sentido, compreendeu-se que os orientandos têm um olhar mais relacional da orientação, ou seja, para esses agentes, a orientação “vale” como ‘processo’. Isso ficou perceptível quando os orientandos centraram as suas narrativas nas experiências que tiveram ao longo de seus processos de orientação junto aos orientadores. Assim, viu-se que, para os orientandos, o modo como a orientação é conduzida pelo orientador e a vivência que têm com ele é importante. Essa relevância, por sua vez, associa-se à significância que o título tem para o

discente. Em outras palavras, para o orientando, o processo é importante porque é o caminho para alcançar aquilo que, para ele, tem valor (título de mestre e/ou doutor). Portanto, para o aluno, a (boa) forma como se dá a relação (e a interação) com o orientador foi vista, inclusive, como determinante para a sua permanência na pós-graduação, assim como a expectativa da obtenção do título assumia um papel relevante para esse aluno superar as dificuldades que viessem a ocorrer na relação.

Para os orientadores, no entanto, a orientação representava também aspectos quantitativos dentro da sua produção acadêmica, assim como dentro das suas obrigações na docência. Assim, percebeu-se que, para eles, não era necessariamente o processo da orientação que lhes interessava ou a relação orientador-orientando, mas os produtos ou resultados oriundos desse encontro. É por essa razão que, embora esses agentes performem a prática de orientação de formas distintas ou, dito de outro modo, ainda que existam diversos perfis de praticantes no campo acadêmico da Administração (cuidadoso, profissional, tradicional ou crítico), em cada um destes se resguarda o mesmo interesse (pelos produtos), representando a pretensão do orientador de conseguir deter um maior nível de capital e ocupar uma posição eminente (privilegiada) no campo (BOURDIEU, 2004).

Foi a partir disso, portanto, que se conseguiu perceber como as relações de poder influenciam na prática de orientação acadêmica ou, mais precisamente, como o fenômeno do poder foi manifestado, mesmo que de maneira sutil ou simbólica (BOURDIEU, 1989), no âmbito dos perfis de orientação identificados no campo, através do discurso, de atitudes, de condutas e de posturas (VOGT; SILVA; VENTURINI, 2019) dos orientadores, tendo em consideração os instrumentos de poder que foram utilizados em cada um deles. Nesse sentido, no perfil de orientação cuidadoso, foi possível perceber uma postura de forte direcionamento do professor orientador, que desejava manter o controle do processo do aluno a fim de garantir o êxito do processo e a qualidade de seu produto final (dissertação e/ou tese), utilizando-se, de forma estratégica, de uma postura afetiva para, assim, assegurar resultados bem-sucedidos para ambos os envolvidos. No perfil de orientação profissional, os documentos protocolares do processo de pós-graduação (regimentos, cronogramas, prazos etc.) tornavam-se os balizadores da condução da orientação; assim, neste perfil, o foco do orientador era o cumprimento da burocracia do processo. Com relação ao perfil de orientação tradicional, a manifestação do poder em sua prática de orientação acontecia quando, além de fazer uso das normas institucionais, o orientador se utilizava de sua imagem de autoridade para ser obedecido e não ser contestado. Por último, no perfil de orientação crítica, a relação de poder não se manifestava pelo uso da afetividade, nem pelo apego demasiado às normas e protocolos, tampouco se

impunha pela distinção que o orientador possuía no campo, mas focava em diversas atividades fora da orientação a fim de obter distinção dentro do campo, como, por exemplo, em publicações.

Pensando na continuidade de estudos futuros, sobretudo pelas reflexões que surgiram a partir da discussão dos resultados e da ciência das limitações desta pesquisa, abrem-se alternativas para explorar a perspectiva dos professores-orientadores sobre o que consideram uma orientação engajada. Assim, é possível que a forma como o orientando caracterize e defina o tipo de orientação que recebeu divirja da perspectiva do orientador. Portanto, pesquisas futuras podem se dedicar a investigar se uma relação de orientação que, na concepção do orientando, foi bem-sucedida (engajada), também foi satisfatória para o orientador.

Novas frentes de pesquisa também podem surgir voltadas para a investigação dos perfis dos orientandos, em termos da adequação ou não ao perfil do orientador. Por exemplo, se orientações cuidadosas significam necessariamente o êxito do processo. Essa é uma possibilidade de investigação que se abre, considerando-se que, dentro dos perfis de orientação identificados no campo, a saber, orientação cuidadosa, profissional, tradicional e crítica, verificou-se que existem orientandos que alcançaram seus resultados e mencionam que, independentemente do tipo de orientação que recebessem, iriam concluir sua trajetória na pós-graduação. Para esses orientandos, portanto, a conclusão da pós-graduação tinha um imenso valor simbólico, a ponto de não importar o perfil de orientação do orientador. Porém, para alunos que não tenham essa mesma perspectiva, é possível que uma incompatibilidade entre o seu perfil e o do orientador afete a propensão de concluir a pós-graduação, o que demonstra a importância desta pesquisa quando infere que uma relação orientador-orientando malsucedida pode influenciar negativamente nos resultados do programa de pós-graduação, embora não seja um elemento determinante em algumas situações.

Por último, uma outra possibilidade de pesquisa, que poderia vir a contribuir com a própria CAPES, seria investigar, junto aos orientadores e orientandos, o que eles consideram que poderia mudar nos programas de pós-graduação, considerando-se que uma limitação desta pesquisa é que ela esteve voltada para a captação das representações dos participantes, mas não alcançou as suas percepções acerca das normas e dos protocolos da pós-graduação. Essa é uma limitação proveniente da própria metodologia aqui utilizada e que pode contribuir na organização de um protocolo melhor para as orientações.

Ainda como sugestão, o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo poderia vir a contribuir para verificar quantos alunos-orientandos desistiram da pós-graduação em virtude de uma relação de orientação malsucedida. Uma pesquisa nesse sentido poderia

auxiliar na compreensão sobre como as taxas de evasão dos alunos na pós-graduação podem estar relacionadas a problemas na relação orientador-orientando, além de tornar possível o desvelamento de quais seriam esses problemas.

Finalmente, esta pesquisa oferece, pelo menos, três contribuições práticas. Em primeiro lugar, propicia que orientadores reflitam sobre a própria prática, levantando questões que podem passar despercebidas pelo seu envolvimento no processo. Em segundo lugar, o estudo também é útil para desmistificar a orientação para os orientandos, de maneira que possam vê-la como um processo que precisa ser racionalizado desde a escolha do orientador, levando-se em consideração critérios diversos e não apenas o capital cultural do orientador. Por último, pode mostrar que existem lacunas nos protocolos dos programas, as quais deixam orientadores e orientandos à mercê de escolhas subjetivas no momento de montar a agenda de orientação, por isso a importância da formação de orientadores e da inserção deste conteúdo em disciplinas da pós-graduação, possivelmente no estágio-docência.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALVES, M. V.; ESPÍNDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, 2012.
- ALVESSON, M.; SANDBERG, F. The problematizing review: a counterpoint to Elsbach and Van Knippenberg's argument for integrative review. **Journal of Management Studies**, v. 57, n. 6, p. 1290-1304, Sept. 2020
- AMORIM, J. C.; SILVA, S. S.; SPERS, R. G. O futuro da pós-graduação no Brasil em 2030. **Revista de Administração**, v. 22, n. 3, p. 55-72, 2020.
- ANDRADE, P. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2007.
- ANTUNES, A. L.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. Hierarquias acadêmicas na pesquisa em educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- ARAÚJO, K. D. S. de.; SAMPAIO, M. C. H. Orientação acadêmica: panorama de uma atividade. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 177-196, 2019.
- ARAÚJO, K. D. S. "O que é que a senhora acha?": Assimetria e entrelaçamento de discursos na relação de orientação acadêmica. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, 2021.
- BAILEY, M. Snowball sampling in business oral history: accessing and analyzing professional networks in the Australian property industry. **Enterprise & Society**, v. 20, n. 1, p. 74-88, 2019.
- BARRETO, M. B.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, 2007.
- BIANCHETTI, L. A orientação coletiva na pós-graduação *stricto sensu*: o pioneirismo de Dermeval Saviani. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo; Florianópolis: Cortez; Editora da UFSC, 2012.
- BISPO, M. S. Pesquisas qualitativas: para além do método na pesquisa qualitativa em ciências sociais. In: FAZZI, R. de C.; LIMA, J. A. de. **Campos das ciências sociais: figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BISPO, M.S.; GHERARDI, S. Flesh-and-blood knowing: interpreting qualitative data through embodied practice-based research. **RAUSP Management Journal**, v. 54, n. 4, p. 371-383, 2019. DOI 10.1108/RAUSP-04-2019-0066

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa; São Paulo: Difel; Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2013. p. 112-143.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2. ed. 1. reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRUNO, A. R. Processos de investigação: trilhas e ideias sobre ser orientando/a e ser orientador/a. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 23-40, 2019.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p.189-202, 2011.

COCK, J. C. A. N. do. *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

COSTA, F.; MARTINS, G. A. de. Um olhar bourdieusiano sobre as estruturas sociais do campo científico contábil brasileiro. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 13, n. 4, p. 8-32, 2017.

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

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. dos. A relação orientador-orientando e os sujeitos dialógicos da pesquisa em um mestrado profissional de uma universidade pública brasileira. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netli**, v. 10, n. 7, p. 240-263, 2021.

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

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; GOUVEA, D. M. R. de G. O efeito da publicação científica do orientador na publicação dos seus orientados. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, art. 2, p. 458-480, 2017.

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.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREITAS, H. M. R. F. de. *et al.* Processo de construção de uma tese de doutorado na área de administração: produzindo sentido a partir de interação orientador-orientando. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 19, n. 43, p. 58-73, 2019.

FREITAS, M. F. Q. de.; SOUZA, J. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 125-141, 2018.

GANDRA, T. K.; ROCHA, J. A. P. Orientação acadêmica como espaço de integração intelectual, social e afetiva. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v.4, n. esp., p. 83-100, 2019.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, 1996.

GARCIA, P. M. de P.; BONFIM, C. S.; GOMES, D. M. O(s) processo(s) de orientação: reflexões a partir de casos históricos e hipotéticos. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 850-865, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14919>

GOMES, A. F.; SANTANA, W. G. P. **A história oral na análise organizacional**: a possível e promissora conversa entre a história e a administração. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2010.

GULASSA, D. C. R. *et al.* Considerações sobre o processo de orientação de monografia em Psicodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 81-94, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, 1994.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LEITE FILHO, G. A. L.; MARTINS, G. A. de. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, Minas Gerais, v. 46, ed. especial, p. 99-109, 2006.

LIMA, J. P. R. de. *et al.* “Ensina-me a orientar”: o papel da relação de orientação na construção do ser orientador. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 2017. **Anais [...]**. 2017.

LOPES, E. F. B. *et al.* A relação entre orientador e orientando no processo de produção científica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3854-3868, 2020.

MACHADO, D. P.; TONIN, J. M. F. da.; CLEMENTE, A. Orientador e orientando ideais: similaridades e dissimilaridades na percepção de professores e alunos. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 32-47, 2018.

MACHADO, D. V. Delatando segredos: a análise bourdieusiana do campo acadêmico. **Revista TEL – Tempo, Espaço, Linguagem**, v. 4, n. 1, p. 99-102, jan./abr. 2013.

MARTINS, V. A. *et al.* Influência da autoestima e relação orientador-orientando nos sintomas da Síndrome de Burnout: evidências da pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no contexto brasileiro. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v.15, n. 1, p. 27-45, 2021.

MARTIN, D. Refletindo a formação interdisciplinar na pós-graduação. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 57-65, 2011.

MASSI, L.; CARVALHO, H.; GIORDAN, M. Perfil socioformativo dos orientadores, heterogeneidade e hierarquia social na área de ensino da CAPES. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, p. 421-432, 2020.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, Brasília, v. 14, n. 33, 2017.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação e atuação do tutor como orientador de pesquisa na educação online. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 495-517, 2018.

MEURER, A. M. *et al.* Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 32, n. 85, p. 158-173, 2021.

NÓBREGA, M. H. da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018.

NOGUEIRA, B. M.; LEITE, S. A. S. da. A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. **Revista de Educação PUC-Campinas.**, Campinas, v.19, n. 3, p. 249-259, 2014.

OLIVEIRA, M.A.; FERNANDES, M.C.S.G. Condicionantes sociais, lógica das práticas e elementos constitutivos do *habitus* acadêmico-científico do estudante da pós-graduação. **Revista Internacional de Educação Superior**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 478-493, 2017.

PINHEIRO, P. T. *Under pressure*: os afetos e as emoções nas práticas da pós-graduação em Administração. 2022. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

RIVERA, A. S. P.; BRITO, M. J. de. **A pesquisa como prática social**: um estudo sob a perspectiva bourdieusiana. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 22., n. 75, p. 561-582, 2015.

RODRIGUES Jr., J. F.; FLEITH, D. S. de.; ALVES, K. M. B. A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 177, p. 437-463, 1993.

ROSA, A. R.; BRITO, M. J. de. Ensaio sobre violência simbólica nas organizações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 16., n. 5, p. 629-646, 2009.

ROSA, M. V. F. V. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÁ, M. **Filhos das feiras: uma composição do campo de negócios agreste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2018.

SÁ, R. M. C.; PAULA, C. P. A. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. **PRISMA.COM**, n. 34, p. 105-126, 2019.

SACRAMENTO; A. A.; FIGUEIREDO, P. F. M; TEIXEIRA, R. M. Método da história oral nas pesquisas em administração: análise nos periódicos nacionais no Período de 2000 a 2015. **Revista de Ciências da Administração**, v. 19., n. 49, p. 57-73, 2017.

SCHATZKI, T. R. A primer on practices: theory and research. In: HIGGS, J. *et al.* (Eds.). **Practice-based education: perspectives and strategies**. London: Sense Publishers, 2012.

SAVIANI, D. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo; Florianópolis: Cortez; Editora da UFSC, 2007. p. 148-176.

SETTON, M. G.J. da. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

SILVA, P. L.; DIAS, L. C. F.; SILVA, J. S. Ensino superior, mobilidade social e dominação: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 14, n. 3, p. 1145-1174, 2015.

SILVA, Y. F. O. de.; FERREIRA, J. R. R. Pós-graduação: a orientação coletiva como espaço de formação do futuro pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 890-910, 2020.

SOUZA, L. P.; RAMOS, A. T. S. “O percurso do pesquisador”: uma análise interacionista sociodiscursiva dos conflitos e da relação orientador-orientando no desenvolvimento da pesquisa. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 1, p. 24-41, 2019.

TEIXEIRA, A. C. S. *et al.* Acolhimento e orientação acadêmica no ensino remoto emergencial para os estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, 2021.

TEIXEIRA, F. Aprendizados no campo da metodologia de orientação acadêmica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1226-1251, 2020.

VARELA, R.; SANTA, R. D. O maio de 68 na Europa - Estado e revolução. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 969-991, 2018.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007. **Anais** [...]. 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/orientacao-academica-uma-relacao-de-solidao-ou-de-solidariedade>. Acesso em: 5 ago. 2022.

VENÂNCIO, L. *et al.* As relações com os saberes no processo de orientação acadêmica de professoras pesquisadoras de educação física escolar. **Leitura: Teoria & Prática, Campinas**, São Paulo, v. 39, n. 82, p. 73-90, 2021.

VIANA, C. M. Q. Q. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 222-226, 2010.

VOGT, M.; SILVA, M. Z. da; VENTURINI, J. C. As relações de poder nas pesquisas em contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de Foucault e Bourdieu. **Cuadernos de Contabilidad**, v. 20, n. 49, 2019.

XAVIER, A. R. *et al.* **História oral**: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2020.

ZILBERMANN, R. Orientação: a aventura compartilhada. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis; São Paulo: Ed. da UFSC; Cortez, 2006. p. 329-335.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - DIMENSÕES DOS ESTUDOS QUE ABORDAM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

DIMENSÕES DOS ESTUDOS QUE ABORDAM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA					
DIMENSÕES	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	OBJETIVO	PRINCIPAIS ACHADOS
<b>Propostas (modelos) de escrita de dissertações e teses</b>	Quem ensina um professor a ser um orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses	Dias, Patrus e Magalhães (2011)	Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)	Apresenta uma proposta metodológica de orientação de trabalhos monográficos.	Os autores propõem um modelo de orientação (de organização de uma monografia, dissertação ou tese, fornecendo direcionamentos para cada etapa de um projeto de pesquisa na área de Administração. Nisso, buscam contribuir com esses agentes mediante o reconhecimento, tanto da inexistência de um ensino formal para a função de orientação, tendo cabido aos mestres e doutores, aprendê-la na prática, ou com base em suas experiências bem ou malsucedidas enquanto orientandos; e de que os manuais de metodologia comumente prescrevem “como uma monografia deve ser” sem, no entanto, fornecer direcionamentos sobre como o docente deve orientar uma pesquisa desse gênero.
	Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação	Costa, Sousa, Silva (2014)	Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)	Discute o processo de orientação de mestrandos e doutorandos em programas de pós-graduação	Os autores veem a orientação como uma atividade especializada do trabalho docente. O pressuposto que fundamenta o estudo é que o processo de orientação vai além das atividades formais relacionadas às etapas de elaboração de dissertações e teses. A partir disso, constroem um modelo para o processo de orientação mediante uma revisão da literatura de estudos nacionais e internacionais. O modelo proposto estabelece três responsabilidades de formação do aluno orientando pelo professor orientador (pesquisador, professor e profissional) e delimita suas dimensões de consideração: intelectuais, sociais, contextuais, emocionais, morais e políticas. Nisso, fornecem recomendações sobre práticas a serem idealmente empreendidas e evitadas na orientação (não orientar e justificar como dar autonomia; querer ser “dono” da vida acadêmica do aluno, etc).
	Proposta de construção de uma tese de doutorado				

na área de administração: produzindo sentido a partir da interação orientador-orientando	Freitas <i>et.al</i> (2019)	Revista Contexto	Promover uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de teses na área de administração e a relação orientador-orientando.	pesquisa de tese) no campo da Administração. Relacionados à definição do tema ou problema a ser pesquisado, à revisão da literatura e à análise dos dados, esses erros são vistos como motivados por problemas como a diversidade de perfis (em termos de atitudes tomadas durante processo de pesquisa, que podem ou não serem benéficas à apropriada conclusão da tese) de orientadores e orientandos. Logo, evocam diretrizes para as distintas etapas de construção da tese abarcando desde o desenho e concepção da ideia da tese, ao desenvolvimento da pesquisa em si e sua apresentação escrita e verbal.
Processos de investigação: trilhas e ideias sobre ser orientando/a e ser orientador/a	Bruno (2019)	Educação em Foco	Propõe pontos que são fruto das vivências de ser orientando e ser orientador, pistas para o desenvolvimento de pesquisas e textos científicos.	Neste estudo, a figura do orientador é justificada em meio ao processo de formação de pesquisadores. O “ser orientador” é entendido como um papel que se constitui nas experiências de orientação. A autora destaca a necessidade de, no processo de pesquisa, haver uma orientação organizada. Por isso, apresenta os processos que integram o transcorrer de uma orientação acadêmica, elencando características que dele considera ser “ideais” e fornece direcionamentos para um melhor desenvolvimento de pesquisas, além de aspectos a serem evitados e estimulados por orientadores e orientandos.
Aprendizados no campo da metodologia de orientação acadêmica	Teixeira (2020)	Horizonte - Revista de Estudos da Teologia Ciências da Religião	Apresenta o método de orientação acadêmica denominado “método eletrônico” desenvolvido pelo autor a partir das suas experiências enquanto orientador.	O autor apresenta o que ele designa de “método eletrônico” de orientação que, portanto, se trata de um esquema de ajuda aos orientandos quando da elaboração de seus projetos de pesquisa. O método é descrito em quatro etapas distintas: i) montagem do quadro referencial bibliográfico; ii) esquema provisório de pesquisa (estrutura/sumário dos tópicos/capítulos; iii) montagem de pastas para cada tópico que consta no sumário anteriormente traçado; iv) redação do trabalho, para cada uma das quais fornece direcionamentos.
A orientação coletiva na pós-graduação stricto sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani	Bianchetti (2021)	Revista Brasileira de Educação	Apreender, nas experiências pioneiras de orientação coletiva, a sua contribuição para a criação de uma cultura de pesquisa e formação de pesquisadores e	Neste estudo, a orientação coletiva, baseada em redes de pesquisa colaborativa, é constatada como um locus privilegiado de formação de orientadores. Atrelada à orientação individual (entre orientador e orientando), esse modelo de orientação (pautado no envolvimento de orientandos e, eventualmente, de outros professores orientadores) é discutido e justificado pelo autor como relevante diante das transformações no funcionamento da pós-graduação marcadas pelas diferentes pressões sobre orientadores e orientandos.

				orientadores na/para a pós-graduação brasileira.	
<b>Descritivos/Prescritivos sobre a relação orientador/orientando</b>	A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos	Jr, Fleith, Alves (1993)	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Identificar circunstâncias que podem intervir no processo de elaboração de uma dissertação de mestrado.	Os autores examinaram impressões de orientadores e orientandos acerca da relação orientador-orientando e como ela pode influenciar positiva e negativamente no processo de escrita de uma dissertação. Evidenciaram a tendência de cada parte em exagerar a responsabilidade da sua contraparte. Ademais, é consensual que a relação orientador/orientando pode influenciá-lo positivamente.
	Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações	Filho e Martins (2006)	Revista de Administração de Empresas – RAE	Discute a relação orientador-orientando e suas influências no processo de produção de teses e dissertações	Os autores defendem que a construção de dissertações e teses) prescinde da relação orientador-orientando e que a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso, ou não, da formação pós-graduada. Os principais pontos levantados no estudo acerca da relação orientador-orientando, portanto pertinentes para serem destacados, são: i) orientadores tendem a valorizar características cognitivas (ou técnicas) dos orientandos enquanto que os orientandos priorizam características afetivas e pessoais dos orientadores; ii) as pressões da Capes podem interferir na qualidade da relação; v) posturas autocráticas do orientador nos encontros de orientação podem desencadear sentimentos “negativos” nos orientandos (angústia, solidão e isolamento)
	A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu	Viana (2008)	Revista Linhas Críticas	Analisa a relação orientador-orientando e suas implicações na produção acadêmica.	Os autores descrevem os desafios didático-pedagógicos e dialógicos-afetivos da relação orientador-orientando. Elencam, assim, os desafios enfrentados por orientadores que, portanto, podem interferir processo de orientação na pós-graduação stricto sensu. Com isso, apontam que estes são essencialmente de ordem afetiva, profissional; teórico-metodológico e institucional. Ademais, a relação orientador-orientando é apontada como determinante na superação dos desafios que surgem para os orientandos no processo de orientação e, por orientadores, como importante para o êxito do trabalho de dissertação.
	Relação orientador-			Resgata a essência da relação orientador-orientando como núcleo	A relação orientador-orientando é abordada nesse estudo mediante prescrições dos autores sobre como deve ser essa relação. Nessa perspectiva, perpassam pela descrição das etapas que constituem um processo de orientação e recomendam: i) passos a serem perseguidos pelo

	orientando. O conhecimento multiplicador	Ferreira <i>et.al</i> (2009)	Acta Cirúrgica Brasileira	de sustentação de um programa de pós-graduação senso estrito e suas influências e implicações no processo atual de formação dos pesquisadores.	orientador (em termos de atribuições, de qualidades pessoais e de condução na orientação); ii) perfis de mestrandos e doutorandos ‘ideais’ segundo os parâmetros da Capes; iii) descrevem os entraves ao processo de orientação.
	O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos	Viana e Veiga (2010)	Revista Educação	Discute a partir da voz de orientandos e seus respectivos orientadores sobre as contribuições e fragilidades de ambos para o êxito da produção acadêmica.	Nesse estudo os autores identificam as visões de orientadores e orientandos acerca da orientação acadêmica. Nisso, são destacadas as dificuldades enfrentadas por ambos em meio a relação orientador-orientando. Ademais, a relação orientador-orientando é ressaltada por orientadores e orientandos como fundamental para o êxito da elaboração do trabalho acadêmico. Finalmente, a orientação acadêmica é discutida como uma atividade permeada por desafios para ambas as partes, mas que exige compromisso e responsabilidades.
	Refletindo a Formação Interdisciplinar na Pós-graduação	Martin (2011)	Saúde e Sociedade	Discute a formação interdisciplinar na pós-graduação na perspectiva de orientadores com formação em Ciências Sociais e Humanas em Saúde e orientandos com formação em saúde.	A autora trata nesse estudo sobre as limitações que alunos (orientandos) e professores (orientadores) enfrentam quando possuem formação em áreas de conhecimento distintas. Consta que um processo de orientação entre agentes com áreas de formação distintas é um processo desafiador para ambos – orientadores e orientandos, mas que ao orientador cabe nesse contexto não só buscar aproximar sua área de formação e interesse à do aluno, mas de promover diálogo entre ambas, buscando também compreender a lógica da outra área.
	A relação orientador-orientando na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão	Alves <i>et.al</i> (2012)	Revista Educação em Questão	Analisar como se dá a relação orientador-orientando diante das controvérsias da organização e financiamento da Pós-	A relação orientador-orientando é pensada à luz das cobranças e exigências produtivistas impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Os autores apontam que, nesse contexto, a relação entre orientadores e orientandos tem sido marcada por uma heteronomia. Primeiro, porque estas exigências têm influenciado na prática dos orientadores (tornando-os indisponíveis para a atividade de orientação), e dos orientandos que, por sua vez, se veem obrigados a finalizar suas dissertações e teses em um tempo mais curto.

				graduação stricto sensu no Brasil.	Disso, portanto, tem resultado uma necessidade de maior intervenção dos orientadores nesse processo, e com isso, na autonomia do aluno. É nesse contexto que os autores discutem as relações de poder que se estabelecem entre os agentes da pós-graduação, especialmente entre o orientador e orientando.
	Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação	Nóbrega (2018)	Educação & Realidade	Analisar como se caracteriza a orientação acadêmica, precisamente o relacionamento orientando-orientador.	Nesse estudo os autores abordaram o relacionamento entre orientadores e orientandos analisando os papéis de ambos na atualidade. A partir disso, deram ênfase a falta de formalização e desprofissionalização da atividade de orientação, explicada principalmente devido a i) a lacuna de estudos sobre o tema (o que, segundo os autores, pode servir para explicar a atuação de orientadores baseando-se nas experiências como orientandos, devido a ausência de diretrizes para essa função); ii) a lacuna de preceitos (esclarecimentos) sobre as funções, direitos e deveres de orientandos e orientadores pelos Programas de Pós-Graduação, portanto gerando implicações na relação orientador-orientando. Finalmente, os autores defendem a necessidade de os programas de pós-graduação garantirem uma formação específica para o orientador.
	Orientação acadêmica: panorama de uma atividade	Araújo e Sampaio (2019)	Trabalho & Educação	Analisar as diversas configurações da atividade formativa de orientação acadêmica, a partir das interações verbais entre os participantes e dos sentidos que elas expressam.	As autoras analisaram a partir das interações verbais entre orientadora e orientanda de mestrado, e dos sentidos por elas expressados, quais são as diversas configurações que a atividade de orientação acadêmica possui. Concluíram que a orientação acadêmica as implicou lidar com questões de ordem tanto institucional, quanto pessoal durante o processo de orientação, mediante as normas do Regimento do Programa que regulam suas funções. Evidenciaram que elas foram vivenciadas, discutidas e modificadas durante o processo de orientação e disso emergiram ações de renormalização únicas e singulares, fundidas às individualidades dos sujeitos.
	Pós-graduação: a orientação coletiva como	Silva e Ferreira (2020)		Traçar considerações sobre em que medida a dinâmica metodológica desenvolvida na orientação coletiva pode	Os autores buscaram aqui uma compreensão sobre, se a dinâmica de orientação coletiva pode contribuir quando de um processo de desenvolvimento de uma pesquisa. Ademais, justificam a importância desse formato de orientação (coletiva) em meio as determinações da Capes que tem exigido a formação de pesquisadores em prazos mais reduzidos. Com isso, apontam que a orientação coletiva pode fornecer

	espaço de formação do futuro pesquisador		Revista Diálogo Educacional	contribuir para a compreensão do processo de pesquisa e escrita científica da dissertação de mestrado.	ganhos principalmente ao recém-orientador que nessas oportunidades pode tanto aperfeiçoar seus conhecimentos teórico-prático como ampliar seus conhecimentos e práticas para orientações de teses de doutorado. Evidenciaram, finalmente, que a orientação individual pode não estar sendo suficiente para o amadurecimento intelectual do mestrando nesse contexto de cobrança de produtividade emanadas pela Capes.
	A relação entre orientador e orientando no processo de produção científica	Lopes <i>et.al</i> (2020)	Brazilian Journal of Development	Analisar a relação entre orientador e orientando na produção científica durante o processo de orientação.	Os autores abordaram a relação orientador-orientando mediante uma revisão de literatura. Constaram uma lacuna de estudos sobre a temática no Brasil e que os assuntos abordados sobre o tema aparentam estar voltados para: como essa relação pode ser determinante para a desistência (ou não) dos discentes na pós-graduação; o papel do orientador no processo de orientação; propostas de melhoria no relacionamento orientador-orientando; a lacuna de formação existente para a função de orientação; a questão da autonomia do orientando no processo no desenvolvimento da pesquisa; relações de coautoria dentro dessa relação orientador/orientando. O ideal de produtividade disseminado na pós-graduação é mencionado como influenciando na relação orientador-orientando que passa a ser permeada pela pressão e tensão da obrigatoriedade de publicações. Os autores concluem que a produção do conhecimento só se efetiva mediante o processo de orientação, mas que essa pode ser afetada a depender do tipo de relação que se estabelece entre orientador e orientando.
	A relação orientador-orientando e os sujeitos dialógicos da pesquisa em um mestrado profissional de uma universidade pública brasileira.	Dantas, Santos (2021)	Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli	Investigar o processo de interação verbal entre orientador e orientando para a construção da dissertação de mestrado (ou produto outro).	Os autores investigaram o processo dialógico de orientadores e orientandos no contexto de um mestrado profissional. Defenderam a ideia de que para se pensar o processo de formação dos sujeitos sociais (neste caso aqui, de professores) é antes necessário compreender os contextos acadêmicos nos quais estão inseridos, o que pressupõe o entendimento da relação orientador-orientando. O estudo busca contribuir para a percepção acerca dos aspectos exteriores e sociais que permeiam esse processo de orientação. De acordo com os autores, para uma efetiva compreensão sobre os sucessos e insucessos da orientação acadêmica é preciso avançar no entendimento do processo de orientação por si só e entender o contexto social, histórico e situado dos orientadores e orientandos (ou seja, descrever o perfil desses sujeitos sociais).

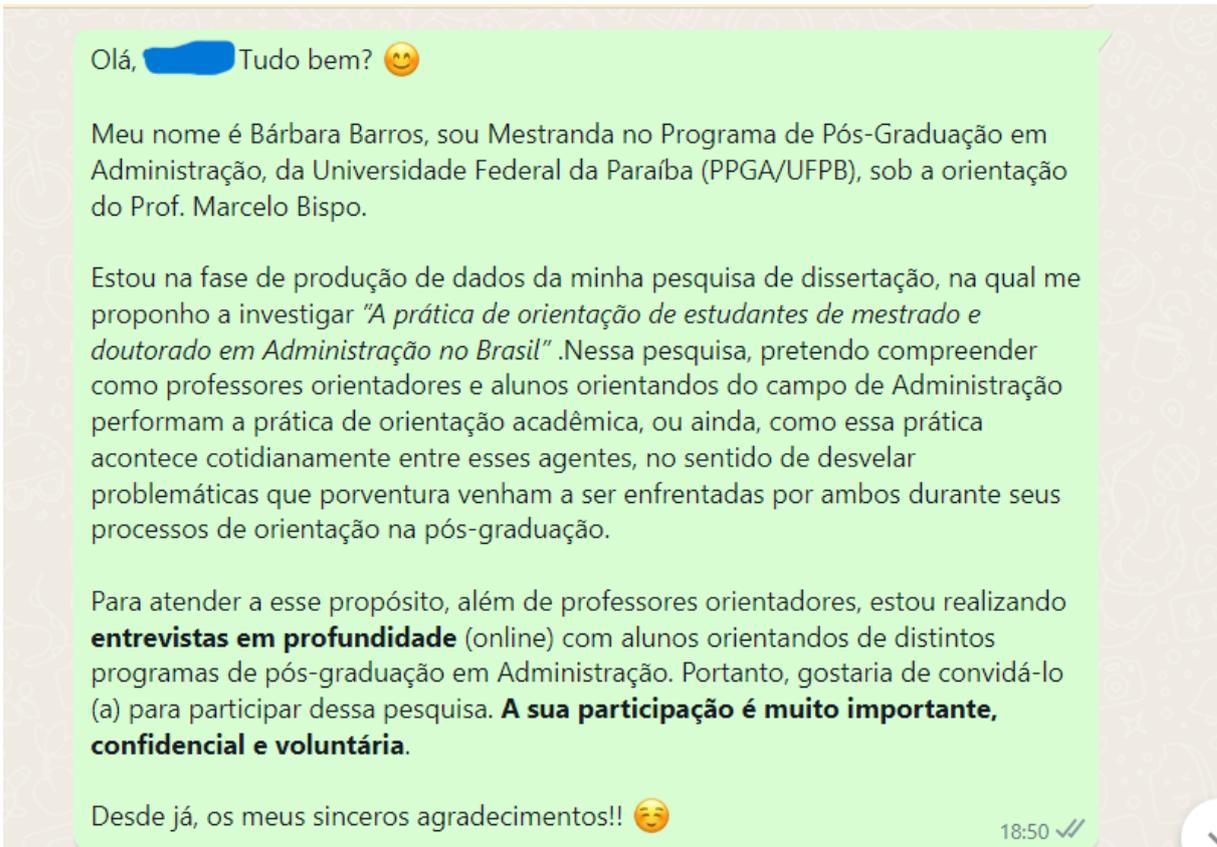
<b>Aspectos subjetivos influenciadores/decorrentes da relação orientador-orientando</b>	Orientador e orientando ideais: similaridades e dissimilaridades na percepção de professores e alunos	Machado <i>et.al</i> (2018)	Revista Contemporânea de Contabilidade	Identificar e comparar as características ideais do orientador e do orientando de dissertações e teses, tanto do ponto de vista de professores quanto de alunos	Os autores realizaram um estudo de abordagem quantitativa por meio de uma abordagem tipo <i>likert</i> de 1 a 5 para características intelectuais e interpessoais de orientadores e orientandos necessárias ao que seria um modelo de “orientação efetiva”. Convergências/disparidades entre as percepções desses sujeitos sobre características do orientador ideal e do orientando são pressupostas como determinantes para o sucesso/fracasso da relação entre eles, ou ainda, para explicar problemas recorrentes no contexto da pós-graduação (os altos índices de desistência dos alunos, as suas trocas de orientações no decorrer do curso). Os resultados encontrados pelos autores indicam que professores e alunos conferem o mesmo grau de importância acerca das características ideais em orientadores e orientandos.
	Influência da autoestima e relação orientador-orientando nos sintomas da Síndrome de Burnout: evidências da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no contexto brasileiro	Martins <i>et.al</i> (2021)	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	Analisar a influência da autoestima e a relação orientador-orientando nos sintomas da Síndrome de Burnout em estudantes de pós-graduação	Os autores investigaram neste estudo a percepção de mestrandos e doutorandos acerca da sua autoestima, acessibilidade e relação com o orientador, e os sintomas da síndrome de <i>burnout</i> . Constataram, no âmbito da acessibilidade e (boa) relação com o orientador, que embora não haja relação entre ambos e os sintomas da síndrome de <i>burnout</i> , uma baixa acessibilidade (ao orientador) é preditor de uma baixa eficácia (dos orientandos); enquanto boas relações orientador-orientando (pautadas no sentimento de respeito e admiração) são preditoras de uma maior eficácia dos pós-graduandos.
	Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade	Meurer <i>et.al</i> (2021)	Revista Contabilidade & Finanças	Compreender como os egressos de mestrado em contabilidade perceberam os sentimentos vivenciados nas diferentes fases de orientação das dissertações.	São enfatizados nesse estudo os sentimentos provenientes do processo de orientação de mestrado. Foram investigados os sentimentos dos participantes em cada fase do processo de construção de dissertações. OS autores evidenciaram que uma multiplicidade de sentimentos permeia o processo de orientação da dissertação. Constataram que sentimentos negativos (ansiedade, medo, angústia e insegurança) tendem a ser preponderantes no princípio do processo de orientação e se perpetuam no decorrer do processo (sendo relatados sentimentos como o abandono, a confusão e a frustração). São, portanto revelados no estudo, o acúmulo de estressores advindos da construção da dissertação e da relação com o orientador. Ademais, os sentimentos positivos (como alegria, satisfação, felicidade e tranquilidade) em contrapartida tendem a ser maximizados a partir da fase de qualificação.

	Universidade: nos Bastidores da Produção do Conhecimento	Haguette (1994)	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Trata sobre a incompetência metodológica do orientador e seu relacionamento com o aluno como aspectos que repercutem no processo de geração de conhecimento, e propõe princípios considerados cruciais para assegurar rigor científico, associado ao relacionamento ótimo entre orientador e orientando	A autora parte do pressuposto de que dois aspectos do orientador podem influenciar significativamente no processo de produção do conhecimento na pós-graduação: a sua incompetência metodológica e sua falta de habilidade no cumprimento dessa função. Estes, portanto, são vistos como repercutindo no relacionamento que o orientador estabelece com o orientando. Para a autora, o segundo aspecto é decorrente do primeiro. Logo, defende que a forma como o orientador se conduz na relação orientador-orientando é consequência do domínio que possui dos meandros teórico-metodológicos, que, por sua vez, não depende necessariamente do título (de doutor) que possui. Dadas essas questões, propõe princípios (denominados “mandamentos do bom orientador”) fundamentais para contribuir com esses problemas e para um melhor relacionamento entre orientador e orientando. Segundo os autores, bons orientadores, que possuam domínio teórico e metodológico são necessários para que ganhos individuais (ao aluno) e coletivos (à academia e a comunidade) sejam alcançados.
	Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Barreto e Martinez (2007)	Estudos de Psicologia	Identificar as possibilidades de professores de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em tornar sua prática educativa e orientação acadêmica um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovado	Os autores tratam sobre a premente necessidade de práticas pedagógicas e de orientação acadêmica criativas, isto é, que primem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, sendo esta, uma responsabilidade a ser observada pelos Programas de Pós-Graduação mediante o estabelecimento de processos educativos que incentivem a criatividade dos professores. Portanto, considera-se aqui que uma possibilidade, de fato, de trabalhar com os docentes para a implementação de uma prática pedagógica e orientação acadêmica pautadas nos pressupostos da criatividade e da inovação, somente pode ser efetuada através de um programa permanente de formação continuada para os docentes.
	O Efeito da Publicação Científica do Orientador	Falaster <i>et.al</i> (2017)	Revista de Administração	Analisar o efeito da orientação na produção científica dos alunos de	Os autores investigaram a relação entre a competência científica de publicação de artigos do orientador e a dos seus orientados. O propósito aqui era traçar relação entre qualidade e quantidade de publicações de ambos mediante sugestão de que uma orientação (aqui, centrada na figura do orientador) de qualidade (na qual possua habilidade e experiência em desenvolver e publicar artigos) favorece (têm uma relação positiva) uma formação de qualidade (de transferência de conhecimentos

	na Publicação dos Seus Orientados		Contemporânea - RAC	doutorado em Administração.	ao orientando para publicação de artigos) resultando em maiores produções (em termos quantitativos) e melhores (em termos qualitativos) dos recém-doutorados. Como resultado, encontraram relação positiva entre o histórico de produção do orientador (a sua competência de publicação) e a qualidade de publicações de seus orientandos, e negativa para a quantidade. Portanto, o artigo demonstra implicações positivas contra o produtivismo acadêmico ao concluir que os orientadores costumam influenciar na qualidade das publicações e não na quantidade, desafiando, assim, a lógica de que os professores preparam seus alunos para publicar grandes quantidades sem observar a qualidade.
	“Ensina-me a orientar”: o papel da relação de orientação na construção do ser orientador	Lima et.al (2017)	Artigo de evento - SEMEAD	Entender os significados que deram origem à construção do ser orientador pelo professor de pós-graduação stricto sensu em contabilidade.	Dado o referido objetivo dos autores neste estudo, identificaram em relação aos orientadores que as experiências vivenciadas enquanto orientando podem ser determinantes na construção do “ser orientador” e também na forma como os orientadores podem conduzir os processos de orientação atualmente, posto que essas experiências anteriores podem ser vistas como “modelos” a serem seguidos.
	Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional	Massi e Giordan (2017)	Revista Brasileira de Pós-Graduação	Mapear quantitativamente e identificar temáticas associadas à formação do orientador	Os autores investigaram mediante revisão de literatura nacional e internacional temáticas relacionadas à formação do orientador de pesquisas acadêmicas. Como resultado, identificaram uma pluralidade e dispersão de estudos relacionados ao tema e que são mais abrangentes internacionalmente. Ademais, sinalizam a importância de mais estudos sobre a formação do orientador, principalmente no contexto nacional.
	Orientação acadêmica como espaço de integração intelectual, social e afetiva.	Gandra e Rocha (2019)	Informação em Pauta	Discutir a relação orientando-orientador como um espaço de integração intelectual, social e afetiva.	Rememorações são feitas mediante narrativas de orientandas sobre características do processo de orientação realizado por sua orientadora. A relação de orientação aqui narrada é perpassada por dimensões de ordem intelectual, social e afetiva. Na esfera intelectual, destacam-se as contribuições relacionadas às etapas do projeto. Ou melhor, a transferência de saberes teóricos, metodológicos e epistemológicos. Na esfera social, o papel da orientação é ampliado para além de contribuições relacionadas à pesquisa. Ele se volta também à condução das orientandas ao ingresso no universo da academia e ao auxílio em aspectos não só estritos e relativos ao papel de orientador. Na esfera afetiva, portanto, o

					suporte está voltado à compreensão das dificuldades e questões emocionais que se manifestam na formação dos orientandos.
	Perfil Socioformativo dos orientadores, heterogeneidade e hierarquia social na área de ensino da CAPES	Massi, Carvalho e Giordan (2020)	Investigações em Ensino de Ciências	Contribuir para a compreensão da configuração da área de Ensino, por meio da investigação do perfil socioformativo de orientadores que a compõem, apontando para heterogeneidades e hierarquias sociais entre esses agentes	Em busca de compreender sociologicamente a área de Ensino, os autores investigaram as posições sociais hierárquicas (em termos de disparidades socioformativas e de patrimônio de capitais) que orientadores ocupam nesse campo a fim de desvelar a heterogeneidade desse grupo. Constataram que essa área é marcada por orientadores com níveis diferentes de patrimônios de capitais, isto é, que possuem formações que são significativamente distintas, ou, mais ou menos privilegiada (herança de formação familiar) e que por essa razão, em virtude da detenção ou não de elementos diferenciadores da formação, as condições que possuem para desempenhar esse papel são muito distintas, podendo, portanto, impactar em sua prática de orientação. Portanto, confirmaram uma hierarquização socioeconômica e formativa dos orientadores.

## APÊNDICE B - MENSAGEM DE TEXTO ENVIADA PARA CADA ORIENTANDO E POTENCIAL PARTICIPANTE ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS



## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Mestrando (a), Doutorando (a) ou Professor (a) Orientador (a) de pós-graduação,

Meu nome é BÁRBARA BARROS PAULINO, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), sob a orientação do Prof. Marcelo de Souza Bispo (PPGA/UFPB).

Estou conduzindo minha dissertação de mestrado sobre "**A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**".

Este é um convite para você participar dessa pesquisa que tem por objetivo "Compreender como se configura a prática de orientação de estudantes de Mestrado e Doutorado em Administração no Brasil". O motivo que nos leva a estudar essa temática é possibilitar a compreensão de como a orientação acadêmica acontece na prática, ou cotidianamente, entre orientadores e orientandos de Programas de Pós-Graduação em Administração do Brasil, o que pressupõe a possibilidade de desvelarmos problemáticas que são cotidianamente vivenciadas por esses agentes, no sentido de oferecer subsídios que auxiliem no aprimoramento dessa prática.

Caso decida aceitar o convite, você participará de uma entrevista em profundidade, de modo online, através da plataforma Google Meet. Para tanto, solicito que leia abaixo o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e assinale a opção SIM. Na sequência, vá para a seção seguinte onde deverão ser informados seus dados pessoais e indique o dia e horário para o agendamento da entrevista, para a qual solicito, também, o seu consentimento para gravação. Sua participação é importante, confidencial e voluntária e irá gerar informações úteis apenas para fins acadêmicos e científicos. Portanto, por ocasião da publicação dos resultados, seus dados e nome deverão ser mantidos em sigilo.

Desde já, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade e colaboração.

Bárbara Barros Paulino - [barbarapbarros11@gmail.com](mailto:barbarapbarros11@gmail.com)

Mestranda em Administração

Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba - PPGA/UFPB.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE), visa assegurar seus direitos e deveres como participante desta pesquisa sobre "A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL". O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar, e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Esse estudo não oferecerá riscos à sua saúde. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados. Portanto, serão respeitados os aspectos éticos, sobretudo os critérios de confidencialidade, privacidade e proteção dos nomes dos participantes da pesquisa.

Também serão suprimidas referências a nomes de instituição, programas de pós-graduação, professores (as), orientadores (as), grupo ou temas de pesquisa, e nomes de cidades, de modo a preservar os dados que possam identificá-los (as).

Apenas a pesquisadora poderá manusear e ter acesso as entrevistas que, portanto, serão arquivadas no formato de áudio, exclusivamente pela pesquisadora, ficando sob a sua total responsabilidade, a fim de garantir a proteção do sigilo dos seus dados.

Para participar deste estudo o(a)

Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável, a qualquer tempo, por meio das seguintes vias:

Telefone: (  )

E-mail: [barbarapharros11@gmail.com](mailto:barbarapharros11@gmail.com).

Também em caso de dúvida, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba (CEP/HULW/UFPB). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP/HULW/UFPB) está localizado no Campus I, Cidade Universitária, Rua Tab. Stanislau Eloy, nº 585, Castelo Branco, 58050-585, João Pessoa-PB.  
Telefone: (83) 3206-0754

Atenciosamente,

Bárbara Barros Paulino - PPGA/UFPB

1. Você aceita participar dessa pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

### **INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE**

2. Nome completo \*

---

3. Idade

---

4. Nível de formação atual \*

*Marcar apenas uma oval.*

Mestrado

Doutorado

5. Programa de Pós-Graduação \*

---

6. O Programa de Pós-Graduação é em Administração? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

## APÊNDICE D – MENSAGEM ENVIADA PARA CADA ORIENTADOR E POTENCIAL PARTICIPANTE ATRAVÉS DO E-MAIL



Bárbara Barros

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Bárbara Barros Paulino, sou Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), sob a orientação do Prof. Marcelo Bispo.

Estou na fase de produção de dados da minha pesquisa de dissertação, na qual me proponho a investigar "*A prática de orientação de estudantes de mestrado e doutorado em Administração no Brasil*". Nessa pesquisa, pretendo compreender como professores orientadores e alunos orientandos do campo de Administração performam a prática de orientação acadêmica, ou ainda, como essa prática acontece cotidianamente entre esses agentes, no sentido de desvelar problemáticas que porventura venham a ser enfrentadas por ambos durante seus processos de orientação na pós-graduação.

Para atender a esse propósito, além de orientandos discentes, estou realizando **entrevistas em profundidade (online)** com professores orientadores de distintos programas de pós-graduação em Administração. Portanto, gostaria de **convidá-lo (a)** para participar dessa pesquisa. **A sua participação é muito importante, confidencial e voluntária.**

Os resultados poderão fornecer subsídios para o aprimoramento da prática de orientação acadêmica nos diversos programas de pós-graduação em Administração do país.

Caso o Sr. (a) aceite participar, basta **me informar o melhor dia e horário** para que possamos conversar. **As entrevistas costumam durar entre uma a duas horas.**

Desde já, os meus sinceros agradecimentos.