



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

CLEYSSON RICARDO JORDÃO BRAGA DIAS

**ANÁLISE DE ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

JOÃO PESSOA, PB
2024



CLEYSSON RICARDO JORDÃO BRAGA DIAS

**ANÁLISE DE ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

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

Linha de Pesquisa: Organizações e Sociedade.
Orientador: Dr. Anielson Barbosa da Silva.

JOÃO PESSOA,
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D541a Dias, Cleysson Ricardo Jordão Braga.

Análise de estilos de orientação acadêmica na
pós-graduação em Administração no Brasil / Cleysson
Ricardo Jordão Braga Dias. - João Pessoa, 2024.
142 f. : il.

Orientação: Anielson Barbosa da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Orientação acadêmica - estilos. 2. Pós-graduação
em Administração. 3. Escala - desenvolvimento e
validação. I. Silva, Anielson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.048(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLEYSSON RICARDO JORDÃO BRAGA DIAS

ANÁLISE DE ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Organizações e Sociedade.

Aprovada em 20 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ANIELSON BARBOSA DA SILVA**
Data: 21/02/2025 15:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **JOSE JORGE LIMA DIAS JUNIOR**
Data: 25/02/2025 11:39:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Jorge Dias Júnior (Examinador Interno)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA TAVARES DOS SANTOS XAVIER**
Data: 21/02/2025 20:46:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **GRAZIELA DIAS ALPERSTEDT**
Data: 25/02/2025 14:42:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Graziela Dias Alperstedt (Examinadora Externa)
Universidade do Estado de Santa Catarina

CANOS DAROS
LOURDES - 18979485T

Firmado digitalmente por CANOS
DAROS LOURDES - 18979485T
Fecha: 2025.02.22 09:32:40 +01'00'

Profa. Dra. Lourdes Canós-Daros (Examinadora Externa)
Universidade Politécnica de Valência

Dedico esta tese à minha esposa, que orientou minha forma de amar.
Aos meus filhos, que orientam minha maneira de enxergar o mundo.
Aos meus pais, que sempre me orientaram a ser um homem melhor.

AGRADECIMENTOS

Esta, sem dúvidas, é a parte mais importante desta tese, pois o grande resultado que ela apresenta é o da gratidão. Como disse a filósofa Santa Edith Stein: “A gratidão é a memória do coração.”

É impossível afirmar que esta tese é exclusivamente minha. Posso me intitular como autor, mas a autoria do pensamento só foi possível graças ao auxílio de outros autores que me ajudaram a escrever a história da minha vida, e que também me apoiaram antes, durante e no encerramento deste trabalho.

Agradeço a Deus, autor da minha existência. É n’Ele que deposito minha fé e esperança. Sem a orientação divina, não seria possível compreender o sentido da minha vida e o motivo de ter realizado este doutorado. Sinto Sua presença em cada capítulo da minha história e posso afirmar: este é um dos mais belos.

Sou imensamente grato à minha esposa, Sarah, amor da minha vida. Iniciei meu doutorado recém-casado e, junto com a escola do conhecimento acadêmico, fui aprendendo a ser esposo e a assumir minha missão. Sem ela, não conseguiria. Durante este processo do doutoramento, nos tornamos pais, construímos nossa casa com recursos escassos e aprendemos que o amor, de fato, supera tudo. Em todas as vezes que pensei em desistir, ela olhou nos meus olhos e disse: “Você não vai desistir. Vai terminar este doutorado.” Conseguimos, meu amor! Nós conseguimos!

Preciso agradecer aos meus filhos. Sim, eles me fazem querer ser um homem melhor todos os dias. Venho aprendendo a ser pai desde o meu segundo ano de doutorado. Neste processo, devolvemos uma vida a Deus. E até nesta experiência aprendi que não temos controle sobre nada nesta terra, apenas sobre o amor que sentimos e ofertamos. Por isso, reafirmo: Amo vocês com tudo que tenho e sou.

Há duas pessoas nesta trajetória que nunca desistiram de mim: meus pais, José Clóvis e Carmem Rejane. Quando olho para minha história, consigo enxergar com muita gratidão todo o esforço de mostrar-me o caminho da bondade, da doação e da justiça. Escrevo este agradecimento com lágrimas nos olhos, porque agora, como pai, imagino o que vocês devem estar sentindo. Valeu a pena, meus queridos pais, renunciar a tantas coisas pelo meu estudo. Naqueles dias em que a comida na mesa era extremamente escassa, em que dormimos no chão e vimos nossas posses sendo levadas por uma enchente, vocês não desistiram. Cada sacrifício foi recompensado, não porque estou me tornando doutor, mas porque eu e meus irmãos

entendemos que o amor não é uma utopia, mas uma escolha capaz de transformar qualquer realidade. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço também aos meus irmãos Clóvis Romero, Delson Neto e Cleyton Rogério. Vocês sempre me apoiaram em todas as escolhas da minha vida. Lembro de cada valor doado, cada vibração pelas conquistas e o apoio nas horas difíceis. Amo vocês e as famílias que formaram junto às minhas queridas cunhadas: Aline, Amanda e Laysa. E aos meus sobrinhos, que tanto amo: Arthur e Guilherme.

Numa tese com a temática da orientação acadêmica, não posso deixar de registrar minha gratidão ao meu orientador, professor Anielson Barbosa da Silva. Sua existência deixou marcas profundas em mim. Não acredito em coincidências, mas em providência. Recordo-me do momento em que fiz a seleção do doutorado no PPGA e o senhor estava na banca. Uma de suas perguntas foi: *“Como era sua relação com seus orientadores?”*. Talvez ali, a tese tenha nascido no meu inconsciente. Sinto-me muito privilegiado por ter trilhado este caminho ao seu lado. O senhor é minha principal referência de um orientador que consegue adotar diferentes estilos para oferecer o melhor aos seus alunos. Agradeço pelas conversas, conselhos, confiança e ensinamentos que perpassam todas as dimensões da minha vida. Obrigado por não medir esforços para que esta tese fosse concluída com maestria. Obrigado por acreditar em mim, muitas vezes, quando a desesperança quis me alcançar. Obrigado pelo seu amor à profissão e à missão de vida, reconhecido não só por mim, mas por todos que foram tocados de alguma forma.

Agradeço também aos meus dois orientadores anteriores nesta jornada acadêmica: professor Luiz Sebastião (graduação) e professor Rodolfo Filho (mestrado). Luiz encontrou em mim um potencial para a academia, segurou minha mão e me ensinou a andar neste caminho, sendo até hoje um porto seguro no qual posso contar. Rodolfo me ensinou a acreditar em mim, no meu potencial, mesmo nas situações mais adversas que o meio acadêmico pode me impor. Muito obrigado, professores!

Concluir um doutorado nos faz recordar todo o percurso acadêmico que trilhamos. Ao escrever esta tese, lembrei-me várias vezes de uma pessoa: tia Sônia. Gostaria de registrar meu agradecimento àquela que me alfabetizou na Escola Infantil Arco-Íris. As marcas deixadas pela sua pedagogia em minha vida são sempre lembradas.

Agradeço aos meus professores, que contribuíram para a construção do meu saber desde o ensino infantil até o doutorado. Sem vocês, esta versão de mim não existiria. Sei que esta profissão deixa marcas eternas na vida das pessoas, e hoje me realizo nela.

Agradeço a minha prima Luiza, que é também comadre, amiga, colega de profissão e irmã. Sempre admirei sua vida e neste percurso da nossa formação sou muito grato por poder dividir dores e alegrias. Que sorte ter você comigo sempre!

Agradeço aos meus amigos, que ofereceram seus ombros, ouvidos, tempo e apoio durante este processo. Aos que me acompanharam desde o início (Iago, Bárbara, Vanessa, João Paulo, Lethícia, Pedro, Heidy, Marcel, Fernanda, Matheus, Bia, Heraldo, Monalisa, Magda...) e aos que chegaram na hora em que mais precisei de forças para continuar (Luis e Frei Wilter).

Agradeço aos meus irmãos e irmãs da Comunidade Católica Manain, meu pedaço do céu aqui na terra.

Agradeço imensamente aos meus colegas da turma 10 do Doutorado do PPGA. Merecíamos ser a turma 10, pois entendemos o verdadeiro sentido do crescimento conjunto. Estendo este agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, por ter sido uma casa acolhedora durante todo o processo. Carregarei estes nomes para sempre!

Finalmente, agradeço a todos os que contribuíram diretamente para que esta tese fosse concluída: Eduardo, professor Diógenes Bido e Jailson (na análise dos dados), os participantes da pesquisa, avaliadores, pessoas dentro e fora da academia que ouviram sobre o trabalho e todas as realidades que foram alcançadas, de forma direta ou indireta, por ele.

Como costumo dizer: Minha vida é uma eterna gratidão. Que venham os próximos capítulos!

“Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. No entanto, o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Santa Teresa de Calcutá

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar os estilos de orientação acadêmica identificados na pós-graduação em Administração no Brasil. Os objetivos específicos foram: (1) caracterizar os estilos de orientação acadêmica, (2) desenvolver uma Escala de Estilos de Orientação Acadêmica, (3) validar essa escala e (4) verificar as relações entre os estilos de orientação acadêmica e o perfil dos orientadores que atuam na pós-graduação em Administração no Brasil. O argumento central da pesquisa é que existem diferentes estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração, refletindo possíveis abordagens adotadas pelos orientadores no contexto brasileiro. Para alcançar o primeiro objetivo, foi utilizada a fenomenografia, com entrevistas realizadas com 23 professores, bolsistas de produtividade, de diversas áreas da Administração e em diferentes estágios de carreira. No segundo objetivo, foi desenvolvida uma escala para mensurar os estilos de orientação acadêmica, submetida a 527 estudantes da pós-graduação em administração, tendo como método de análise a Análise Fatorial Exploratória para compreender os dados. A validação da escala, realizada no terceiro objetivo, foi feita por meio da Análise Fatorial Confirmatória, utilizando uma amostra de 243 egressos da pós-graduação em Administração. Finalmente, o quarto objetivo consistiu na verificação das relações entre os estilos de orientação e variáveis do perfil dos orientadores, 236 professores responderam à pesquisa, e para análise utilizou-se cálculos descritivos e o teste não paramétrico de U de Mann-Whitney. Os resultados do estudo fenomenográfico indicaram quatro concepções definidas como estilos de orientação: Pragmático, Treinador, Aprendiz e Afetuoso. Os resultados da análise da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica foi a identificação de dois estilos predominantes: Relacional-Empático e Técnico-Instrumental. A validação da escala demonstrou sua consistência na mensuração desses estilos. Além disso, foram encontradas diferenças significativas entre os estilos de orientação e o sexo feminino, com uma possível predominância do estilo Relacional-Empático entre as mulheres. Também foi observada uma diferença significativa entre os estilos e os programas de pós-graduação profissionais, sugerindo uma maior presença dos dois estilos nesse contexto. Conclui-se que esta tese contribui significativamente para o campo da orientação acadêmica, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos estilos de orientação na pós-graduação em Administração. A Escala de Estilos de Orientação Acadêmica desenvolvida é uma ferramenta útil para programas de treinamento de orientadores, permitindo a formação contínua desses profissionais e incentivando práticas de orientação mais adaptativas. Os estilos Relacional-Empático e Técnico-Instrumental não são dicotômicos, mas sim complementares, e os orientadores podem adotar elementos de ambos, conforme as necessidades de seus orientandos, o tipo de pesquisa e as demandas institucionais.

Palavras-chave: Orientação Acadêmica. Estilos de Orientação Acadêmica. Pós-graduação em Administração. Desenvolvimento e Validação de Escala.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the academic mentoring styles identified in graduate programs in Administration in Brazil. The specific objectives were: (1) to characterize academic mentoring styles, (2) to develop a scale for academic mentoring styles, (3) to validate this scale, and (4) to verify the relationships between mentoring styles and the profiles of mentors in graduate programs in Administration in Brazil. The central argument of the research is that there are different academic mentoring styles in graduate programs in Administration, reflecting possible approaches adopted by mentors in the Brazilian context. To achieve the first objective, phenomenography was used, with interviews conducted with 23 productivity fellowship professors from various areas of Administration and at different career stages. For the second objective, a scale was developed to measure academic mentoring styles, which was administered to 527 graduate students in Administration. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to analyze the data. The scale validation, conducted for the third objective, was carried out using Confirmatory Factor Analysis (CFA) with a sample of 243 graduates of graduate programs in Administration. Finally, the fourth objective involved verifying the relationships between mentoring styles and mentor profile variables. A total of 236 professors responded to the survey, and descriptive statistics and the non-parametric Mann-Whitney U test were used for the analysis. The results of the phenomenographic study revealed four distinct mentoring styles: Pragmatic, Coach, Learner, and Affectionate. The results of the academic mentoring styles scale identified two predominant styles: Relational-Empathetic and Technical-Instrumental. The scale validation demonstrated its consistency in measuring these styles. Additionally, significant differences were found between mentoring styles and gender, with a possible predominance of the Relational-Empathetic style among women. A significant difference was also observed between the mentoring styles and professional graduate programs, suggesting a higher presence of both styles in this context. This thesis concludes by making a significant contribution to the field of academic mentoring by providing a deeper understanding of mentoring styles in graduate programs in Administration. The developed Academic Mentoring Styles Scale is a useful tool for training programs for mentors, enabling their continuous professional development and encouraging more adaptive mentoring practices. The Relational-Empathetic and Technical-Instrumental styles are not dichotomous but complementary, and mentors may adopt elements of both styles depending on the needs of their mentees, the type of research, and institutional demands.

Keywords: Academic Advising. Advising Styles. Graduate Programs in Administration. Development and Validation of Scale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1. Triângulo da orientação acadêmica.....	26
Figura 3.1. Processo de Construção das Concepções	39
Figura 4.1. Concepções dos Estilos de Orientação Acadêmica.....	50
Figura 4.2. Distribuição da Amostra de Estudantes por Região do Brasil	64
Figura 4.3. Estilos de Orientação Acadêmico Estabelecidos na Escala	69
Figura 4.4. Distribuição da Amostra dos Egressos por Ano de Conclusão	72
Figura 4.5. Modelo Estrutural da AFC para a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica	75
Figura 4.6. Distribuição da Amostra por Tempo de Atuação.....	78
Figura 4.7. Distribuição da Amostra pela Quantidade de Orientações Concluídas ...	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 Matriz de Correlações do Fator 1	66
Tabela 4.2 Itens, Cargas Fatoriais e Comunalidades do Fator 1	66
Tabela 4.3 Matriz de Correlações do Fator 1	67
Tabela 4.4 Itens, Cargas Fatoriais e Comunalidades do Fator 2	68
Tabela 4.5 Resultados Medidas de Ajuste do Modelo	73
Tabela 4.6 Resultados da Matriz de correlações, Confiabilidade Composta, Alpha de Cronbach e AVE do Modelo Testado	74
Tabela 4.7 <i>Heterotrait-Monotrait Ratio</i> (HTMT)	74
Tabela 4.8 Análise do Estilo de Orientação Acadêmica de Professores por Variáveis do Perfil da Amostra.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 Abordagens Comuns do Processo de Orientação Acadêmica.....	30
Quadro 3.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	34
Quadro 3.2 Trilogia da Fenomenografia no Roteiro.....	36
Quadro 3.3 Construção das Concepções – Estilos de Orientação	38
Quadro 3.4 Itens Apresentados na Validação de Face e de Conteúdo da Escala	42
Quadro 3.5 Itens definidos da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica após Validação de Face e Conteúdo	43
Quadro 4.1 Definição das Concepções – Estilos de Orientação Acadêmica	61
Quadro 4.2 Definição das Dimensões da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica	70
Quadro 4.3 Definição das Dimensões da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica – EEOA	76
Quadro 5.1 Sugestões de Estudos Qualitativos e Quantitativos Futuros	90

Sumário

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Delimitação do Problema de Pesquisa	16
1.2	Objetivos	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos	19
1.3	Justificativas	20
1.4	Inovação Conceitual e Argumento da Tese	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	Orientação Acadêmica	23
2.2	Orientação Acadêmica na Pós-Graduação	25
2.3	Estilos de Orientação Acadêmica	28
3	METODOLOGIA	32
3.1	Delineamento da Primeira Etapa da Pesquisa	33
3.2	Delineamento da Segunda Etapa da Pesquisa	40
3.2.1	Desenvolvimento da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica - Objetivo Específico 2	41
3.2.2	Validação da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica - Objetivo Específico 3	45
3.2.3	Verificação das relações entre os Estilos de Orientação Acadêmica e o perfil de orientadores que atuam na pós-graduação em administração no Brasil - Objetivo Específico 4	47
4	ANÁLISE DE RESULTADOS	49
4.1	Estudo 1 - Caracterização de estilos de orientação acadêmica: uma abordagem fenomenográfica	49
4.1.1	Estilo de Orientação Pragmático - <i>“Então, eu entrego conforme a pessoa quer” (P.15)</i>	51
4.1.2	Estilo de Orientação Treinador - <i>“Eu adoro a prática de esporte. Então, eu sempre trabalho dentro dessa linha, não de competição, mas de disciplina” (P.17)</i>	53
4.1.3	Estilo de Orientação Aprendiz - <i>“É uma relação de aprendizado: a cada dia você aprende uma coisa nova” (P.6)</i>	56
4.1.4	Estilo de Orientação Afetuoso - <i>“Eu acho que é uma mistura de professor com pai: a gente tem que ser tudo, né?” (P.3)</i>	58
4.2	Estudo 2 - Desenvolvimento da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica	62

4.3 Estudos 3 - Validação da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica com Egressos	70
4.4 Estudo 4 - Verificação de Relações Entre os Estilos de Orientação Acadêmica e o perfil de Orientadores	77
5 CONCLUSÕES	83
5.1 Percurso da Tese em busca do Alcance dos Objetivos	83
5.2 Implicações Teóricas e Práticas	87
5.3 Limitações e Recomendações de Estudos Futuros	89
5.4 Reflexões Finais.....	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ESTUDO 2	113
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTUDO 3	122
APÊNDICE C – CARTÃO DE VISITA (ESTRATÉGIA PARA COLETA DE DADOS DO ESTUDO 4).....	132
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO ESTUDO 4.....	133

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório desta tese apresenta a delimitação do problema de pesquisa, que culmina na formulação da pergunta de pesquisa, a qual orienta o desenvolvimento do estudo. Em seguida, são expostos os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, e as justificativas que fundamentam o foco da investigação. Por fim, é apresentada a inovação conceitual e o argumento central da tese.

1.1 Delimitação do Problema de Pesquisa

A pós-graduação *stricto sensu* é um espaço essencial para a formação de pesquisadores, representando o nível mais avançado no sistema educacional mundial (Storey & Richard, 2013; Steiner, 2005). Neste contexto, há uma ênfase no desenvolvimento de competências voltadas para as práticas de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional (Silva & Costa, 2014). A orientação acadêmica, em qualquer área do conhecimento, emerge como uma das dimensões centrais deste processo formativo, pois oferece o direcionamento necessário ao pós-graduando (Saviani, 2012; Nóbrega, 2018).

O processo de orientação acadêmica se concretiza por meio da interação entre duas figuras centrais: o orientador e o orientando (Araújo, 2021). A construção desses papéis no contexto educacional brasileiro remonta às origens da pós-graduação no país (Araújo & Sampaio, 2019). Importante destacar que, no Brasil, a pesquisa continua sendo o principal foco da pós-graduação *stricto sensu* (Saviani, 2012; Nóbrega, 2018; Schwartzman, 2022), em contraste com a graduação, onde o ensino é o foco principal (Saviani, 2012). Esse caráter distintivo é evidenciado pela expectativa de que a trajetória de um mestre ou doutor esteja centrada na elaboração de um trabalho final, essencial para a obtenção do título (Zilbermann, 2012).

A necessidade de elaboração da dissertação ou tese fundamenta o processo de orientação acadêmica (Zilbermann, 2012), que é, por sua natureza, um processo de ensino (Khene, 2014) com diversas dimensões (Halse & Malfroy, 2010; Costa, Souza, & Silva, 2014), sendo intimamente ligado à formação de pesquisadores (Costa, Souza, & Silva, 2014). Por essa razão, a orientação acadêmica é

frequentemente defendida como um ponto estratégico dentro da pós-graduação (Saviani, 2012).

Ainda que a consolidação do trabalho final seja uma premissa fundamental, é inevitável que o processo de orientação acadêmica envolva aspectos pessoais das partes envolvidas (Costa, Souza, & Silva, 2014). Assim, a relação orientador-orientando se torna uma das mais complexas e delicadas dentro dos programas de pós-graduação (Ferreira, Furtado, & Silveira, 2009), uma vez que essa dinâmica influencia diretamente o desempenho acadêmico e profissional do discente (Meurer *et al.*, 2021).

A complexidade do processo de orientação acadêmica tem atraído a atenção de diversos pesquisadores, que buscam compreender suas múltiplas facetas a partir de enfoques multidisciplinares (Kam, 1997; Leite & Martins, 2006; Barne & Austin, 2009; Ferreira, Furtado, & Silveira, 2009; Khan, 2014; Ali, Watson, & Dhingra, 2016; Araújo, 2021; Kumar *et al.*, 2022; Fogelman, 2023). Embora existam diferentes interpretações desse processo (Masek & Alias, 2020), é possível constatar a congruência da concordância dos autores em afirmarem que o sucesso do aluno é afetado pela condução do orientador (Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2012; Odena & Burgess, 2015; Parker-Jenkins, 2016; Bettencourt, Friendensen, & Bartlett, 2021; Kumar *et al.*, 2022; Marnewick, 2023).

Na área de Administração, as competências que um docente deve desenvolver para sua atuação também têm sido objeto de análise (Silva & Costa, 2014), especialmente considerando o processo de aprendizagem que fortalece suas múltiplas funções, incluindo a orientação (Santos & Silva, 2019). Mesmo com essas expectativas, é evidente que o papel e a conduta do orientador são influenciados por fatores objetivos e subjetivos que permeiam a relação com o orientando (Donavan, 2019). Diretrizes institucionais, contexto, visão de mundo, experiências, ideologias e práticas são alguns dos elementos que moldam o estilo de orientação acadêmica (Grant, Hackney, & Edgar, 2014; Cishe, Mantlana, & Nyembezi, 2015).

Cabe ressaltar que, independentemente da postura do orientador, cada relação de orientação é única, pois envolve pares distintos (Maxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Nesse sentido, os estudos sobre orientação acadêmica também buscam compreender o papel, as características e as experiências do orientando, que influenciam diretamente essa relação (Azure, 2016; Donovan, 2019; Masek & Alias, 2020). Enquanto orientandos, os estudantes trazem consigo expectativas sobre o

processo de orientação e realizam interpretações próprias do contexto em que estão inseridos (Davis, 2019). Esse aspecto evidencia a complexidade da relação entre orientador e orientando.

A literatura aponta que as falhas no processo de orientação estão frequentemente associadas ao desalinhamento de expectativas, ao choque de personalidades e ao confronto de diferentes abordagens de trabalho (Turner & McAlpine, 2011). Esses contrastes podem levar à insatisfação dos alunos com seus orientadores, especialmente em relação à falta de apoio, direcionamento, conhecimento técnico e relacional, além da utilização de estilos de orientação desatualizados (Wandesango & Machingambi, 2011; Gruzdev, Terentev, & Dzharova, 2020). Por outro lado, os orientadores esperam que seus orientandos demonstrem capacidade para desenvolver a pesquisa, motivação, boa personalidade, organização e atitude para a resolução de problemas (Kam, 1997; Turner & McAlpine, 2011; Masek & Alias, 2020). Esses contrastes de expectativas são comuns e frequentemente evidenciam desafios na relação (Masek & Alias, 2020).

É possível afirmar que há um esforço contínuo para aprimorar a qualidade da orientação acadêmica (Costa, Souza, & Silva, 2014; Vähämäki, Saru, & Palmunen, 2021). Estudos sugerem que relações de orientação positivas favorecem o progresso do processo investigativo do aluno (Sverdlik *et al.*, 2018), seu bem-estar (Leijen, Lepp, & Remmik, 2016) e sua satisfação (Stubbs, Pyhältö, & Lonka, 2011). Por outro lado, relações de orientação negativas resultam em um progresso mais lento na pesquisa (Malfoy & Webb, 2000) e na aprendizagem (Felder & Silverman, 1998), além de estarem associadas a problemas emocionais, físicos e à evasão na pós-graduação (McCallin & Nayar, 2012; Leijen, Lepp, & Remmik, 2016). Em particular, a crise de saúde mental entre estudantes de pós-graduação (Evans *et al.*, 2018) está frequentemente ligada ao processo de orientação, sendo uma das causas da alta taxa de desistência (Zhou & Okahana, 2019).

Há um debate em andamento sobre a formação da pós-graduação em Administração no Brasil (Costa, 2021; Costa, Machado, & Câmara, 2022; Schwartzman, 2022), que questiona os processos formativos vivenciados pelos alunos nesse ambiente. Entendo que a orientação acadêmica constitui a base desse processo formativo para mestrandos e doutorandos. Durante a orientação, o aluno se desenvolve e vivencia situações que podem fortalecer ou enfraquecer sua formação, impactando sua atuação futura. Afirmo que a orientação acadêmica, portanto, é um

processo complexo que envolve diversas dimensões. A compreensão detalhada desse processo pode beneficiar alunos, professores e programas de pós-graduação. Assim, identificar variações nos estilos de orientação acadêmica pode contribuir para o debate sobre os processos formativos e seu impacto no desempenho de estudantes e docentes na pós-graduação. Meu propósito é discutir o processo de orientação a partir de uma perspectiva mais abrangente, mediada por fatores individuais, contextuais e normativos, sugerindo que as contingências podem resultar em diferentes estilos de orientação acadêmica.

A partir das reflexões apresentadas, surge a seguinte questão de pesquisa que orienta esta tese: **Quais estilos de orientação acadêmica são identificados na pós-graduação em Administração do Brasil?**

Para responder a esta questão, este projeto de tese propõe objetivos que são expostos na seção seguinte.

1.2 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa são apresentados a seguir. Inicialmente, é delineado o objetivo geral, e, em seguida, são especificados os objetivos específicos, cujos alcances visam responder à pergunta de pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os estilos de orientação acadêmica identificados na pós-graduação em Administração do Brasil.

1.2.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar Estilos de Orientação Acadêmica;
2. Desenvolver uma Escala de Estilos de Orientação Acadêmica;
3. Validar a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica;
4. Verificar as relações entre os Estilos de Orientação Acadêmica e o perfil de orientadores que atuam na pós-graduação em administração no Brasil.

1.3 Justificativas

Este estudo identifica uma lacuna na temática da orientação acadêmica, uma vez que a maior parte das discussões existentes concentra-se na percepção dos orientadores em relação ao processo de orientação (Schaurich dos Santos, Perrone, & Garcia Dias, 2015; González-Ocampo & Badia, 2019). Dessa forma, ao analisar as consequências dos estilos de orientação para pós-graduandos, mestres, doutores e professores da pós-graduação, este estudo busca contribuir com a literatura, especialmente na área de Administração, com uma abordagem mais integrada. A pesquisa propõe uma análise complementar, contemplando as perspectivas dos orientadores, orientandos e recém-formados.

É notável que a orientação acadêmica não seja um tema recente nas discussões científicas, mas ainda desperte controvérsias e questionamentos sobre sua percepção e efetividade (Leite, Filho, & Martins, 2006). Não foram encontrados indícios de estudos fenomenográficos sobre essa temática, que busquem observar as variações nas concepções do fenômeno, que é o foco do primeiro objetivo específico desta tese.

Este estudo contribui para o debate sobre estilos de orientação acadêmica por meio de seus achados. Além disso, os resultados desta pesquisa visam expandir o debate no campo da Administração, promovendo a construção de problemáticas que associem construtos teóricos aos estilos de orientação identificados.

É importante destacar que são escassos os estudos que proponham uma abordagem integrativa para a compreensão da orientação acadêmica, especialmente na área de Administração. Sob uma perspectiva teórica, este estudo também oferece reflexões e dimensões que abrangem diferentes significados e compreensões acerca da orientação acadêmica. Assim, a justificativa teórica desta tese reside no fato de que ela visa caracterizar os estilos de orientação acadêmica presentes na pós-graduação em Administração, uma temática ainda pouco explorada de forma conjunta nesta área, em uma perspectiva abrangente por meio de um estudo exploratório e descritivo, que considera os diversos sujeitos envolvidos neste fenômeno. Além disso, há contribuições metodológicas neste trabalho, que ampliam as possibilidades de investigação, combinando o uso das abordagens qualitativa e quantitativa para compreender o fenômeno.

Na perspectiva prática, é relevante retomar as reflexões em torno das expectativas dos programas de pós-graduação, especialmente na área de Administração, quanto ao desenvolvimento das competências dos alunos (Mowbray & Halse, 2010; Silva & Costa, 2014). O objetivo é orientar os alunos para uma perspectiva de empregabilidade mais ampla (Mowbray & Halse, 2010; Costa, 2021; Costa, Machado & Câmara, 2022). Nesse sentido, compreender a orientação acadêmica como um fator contributivo para o sucesso dos alunos é crucial para que os programas e professores reflitam sobre suas posturas e processos formativos. O desenrolar dos resultados desta pesquisa podem ainda contribuir para que os programas de pós-graduação reconsiderem suas expectativas e adotem uma abordagem que favoreça a redução da evasão, do adoecimento e da dilatação de prazos entre os pós-graduandos.

É fundamental reforçar o impacto que a pós-graduação exerce sobre os agentes envolvidos e destacar que a relação entre orientador e orientando é determinante para o processo de formação. As reflexões apresentadas nesta tese proporcionarão uma visão mais alinhada com as expectativas dos alunos, docentes e instituições para o futuro. Nesse contexto, a formação contínua dos orientadores surge como uma estratégia essencial para garantir que estes estejam atualizados em relação às melhores práticas e tendências educacionais (Wang et al., 2017).

Destaca-se que um dos produtos desta tese é o desenvolvimento e a validação de uma escala de mensuração dos estilos de orientação acadêmica. Considerando que o estilo de orientação ainda é amplamente determinado pelo professor (Leite Filho & Martins, 2006), essa escala permitirá auxiliar no processo de identificação e reflexão sobre as estratégias que podem ser adotadas, tanto pelo docente quanto pelo programa, a partir do diagnóstico dos estilos de orientação do corpo docente. Como afirma Khene (2014), por se tratar de um processo de ensino, a orientação acadêmica pode ser aprendida. Portanto, é essencial que os orientadores se mantenham atualizados sobre as melhores práticas e tendências na educação superior (González & Hargreaves, 2018).

Este estudo também oferece uma importante contribuição social. Ao diagnosticar os estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração, os resultados poderão fornecer à sociedade profissionais mais conscientes sobre seus processos de formação. Os desdobramentos dessa reflexão têm o potencial de

impactar positivamente o bem-estar de alunos e professores da pós-graduação, promovendo um ambiente acadêmico mais saudável e eficiente.

1.4 Inovação Conceitual e Argumento da Tese

Esta tese inova conceitualmente ao integrar um estudo qualitativo e quantitativo com três sujeitos distintos: alunos, egressos e professores, proporcionando um tripé de análise de indivíduos diretamente envolvidos no contexto da pós-graduação em Administração. Consequentemente, também inova na abordagem metodológica ao desenvolver uma etapa qualitativa exploratória, cujos resultados possibilitaram a criação e validação de uma escala de mensuração, a partir de uma abordagem quantitativa, ampliando o escopo da pesquisa e permitindo uma análise integrada da temática.

Nesta perspectiva, foi realizado um estudo fenomenográfico para identificar as concepções sobre o papel do orientador, as quais foram classificadas como estilos de orientação acadêmica. Esse tipo de análise ainda não está presente na literatura. Assim, a observação desses estilos subsidiou uma reflexão quantitativa com o esforço para o desenvolvimento de uma escala, que também será utilizada para criar e validar um instrumento de mensuração do construto, introduzindo uma novidade na abordagem dessa temática.

A partir da contextualização e do delineamento do problema de pesquisa, da apresentação dos objetivos, justificativas e inovações, apresento o argumento central que caracteriza esta tese: ***Existem diferentes estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração no Brasil.***

Para embasar cientificamente este argumento, o próximo capítulo se dedica a fundamentar os principais conceitos que orientam a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o embasamento teórico sobre os principais construtos envolvidos nesta tese.

A primeira seção tem como propósito oferecer uma visão geral e específica sobre a Orientação Acadêmica, apresentando as principais perspectivas teóricas e destacando os esforços para situá-la no campo da literatura científica. A seção seguinte focaliza a perspectiva da orientação acadêmica no contexto da pós-graduação, explorando como esse processo se desenrola nesse nível de ensino. Finalmente, a última seção busca explorar os estudos que identificam os diferentes estilos de orientação acadêmica, contribuindo para a compreensão das variações existentes nesse fenômeno.

2.1 Orientação Acadêmica

A relação entre orientador e orientando é inicialmente denominada "orientação" (Ferreira, Furtado, & Silveira, 2009). No entanto, esse termo pode variar conforme o contexto, sendo também denominado "supervisão", "treinamento", "mentoria" ou "facilitação" (Schlosser et al., 2011; Bégin & Gérard, 2013). Além disso, as expectativas em relação a essa relação podem divergir conforme as instituições e as políticas educacionais (McCallin & Nayar, 2012; Grant, Hackney, & Edgar, 2014). Dessa forma, pode-se afirmar que existem diferentes concepções sobre o processo de orientação acadêmica (Masek & Alias, 2020).

Dois desses termos destacam-se na literatura nacional e internacional. O termo "supervisão", amplamente utilizado em universidades de países como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, está relacionado principalmente ao apoio oferecido pelo professor ao projeto de carreira do aluno, visando seu sucesso acadêmico e profissional (Kiley, 2011). Esta concepção é alinhada à definição da National Academic Advising Association (NACADA, 2006), que entende a supervisão acadêmica como um processo no qual o orientador ajuda o aluno a atingir seus objetivos acadêmicos e profissionais, fornecendo informações que favorecem a tomada de decisões adequadas. A preferência por este termo nos países mencionados não exclui o uso do termo "orientação".

Nos cursos de ensino superior no Brasil, é comum a necessidade de elaboração de um trabalho de caráter monográfico, com o orientador desempenhando o papel de auxiliar o estudante nesse processo. Na pós-graduação, o orientador é um membro do corpo docente que orienta a formação e a construção das pesquisas de mestrandos e doutorandos (Leite & Martins, 2006). Nesse sentido, a orientação acadêmica configura-se como uma relação pedagógica estabelecida entre orientador e orientando (Viana & Viegas, 2010), envolvendo tanto as dimensões profissionais quanto pessoais de ambos (Ferreira, Furtado, & Silveira, 2009). Em outras palavras, trata-se de uma interação entre o orientador, que detém conhecimento e experiência, e o orientando, que busca aprender (Leão Ferreira, 2015).

Costa, Souza e Silva (2014) destacam que a orientação acadêmica não se restringe apenas à "orientação da pesquisa", mas envolve também aconselhamento e mentoria, com o objetivo de formar pesquisadores, professores e, acima de tudo, profissionais competentes. Dessa maneira, a orientação acadêmica abrange o estímulo de perspectivas psicossociais e orientações voltadas para a carreira (Leão & Ferreira, 2015). Em virtude das diversas terminologias adotadas na literatura nacional e internacional, optou-se por adotar o termo "orientação acadêmica" para garantir coerência interna neste estudo.

A orientação acadêmica é um processo abrangente, que engloba dimensões intelectuais, sociais, contextuais (Halse & Malfroy, 2010), emocionais, políticas e morais (Costa, Souza, & Silva, 2014). Embora compartilhe características gerais, cada relação de orientação é única, uma vez que envolve pares distintos, cujas subjetividades são diversas (Maxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Este processo torna-se produtivo quando se busca criar um espaço de geração de conhecimento, por meio de um relacionamento construtivo, no qual ambas as partes compreendem suas prerrogativas (Leite Filho & Martins, 2006).

Em parte da literatura, a orientação acadêmica é considerada um conjunto de práticas. Essa perspectiva é explicada pela ótica da racionalidade técnica, que foca na execução eficiente de metas previamente estabelecidas, com ênfase no "como" e "por quê", a fim de solucionar problemas claramente delineados. Sendo assim, a partir do ponto de vista da racionalidade técnica, a orientação de um trabalho acadêmico é uma série de etapas previsíveis, que podem ser melhoradas ou controladas, para a sua conclusão de um modo eficaz (Acker, Hill, & Black, 1994).

Acker, Hill e Black (1994) também discutem uma perspectiva alternativa na literatura, que busca explicar a orientação acadêmica a partir do que Strauss (1970) denomina "modelo de ordem negociada", fundamentado na abordagem interacionista. Para esses autores, essa visão se sustenta porque as ações de orientador e orientando são moldadas por experiências passadas e presentes, além das interpretações das situações e interações com outros agentes. Ou seja, as expectativas de orientadores e orientandos estão sujeitas a negociações e mudanças ao longo do tempo, com ambos podendo ajustar suas condutas a partir das interpretações dos significados atribuídos. Essa perspectiva contrasta com a racionalidade técnica, pois as situações são caracterizadas por singularidades e incertezas, e as expectativas entre orientador e orientando podem mudar mutuamente ao longo do processo.

Vale ressaltar que, no contexto brasileiro, a pós-graduação continua sendo o principal espaço voltado para a formação de pesquisadores (Saviani, 2012; Nóbrega, 2018). É nesse ambiente que os alunos são acompanhados por orientadores na construção de suas pesquisas, bem como no delineamento do processo formativo que culminará na obtenção do título acadêmico. A seção seguinte dedica-se a explicar as características da orientação acadêmica evidenciadas na literatura, especificamente no contexto da pós-graduação.

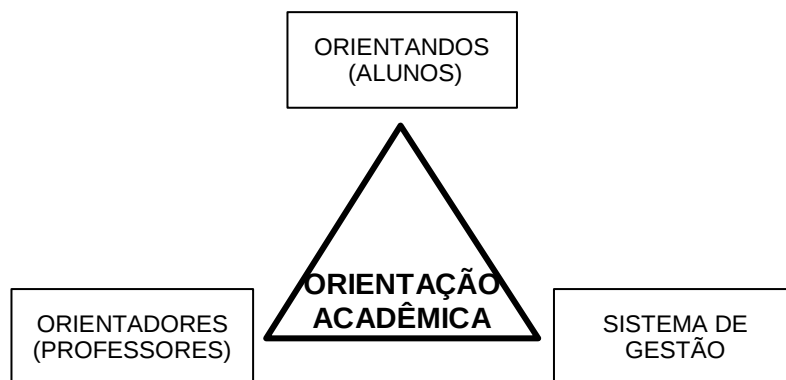
2.2 Orientação Acadêmica na Pós-Graduação

A orientação acadêmica é uma dimensão essencial do desempenho docente na pós-graduação, conforme ressaltado por Saviani (2012), Nóbrega (2018) e Santos e Silva (2019). Esse processo abrange não apenas aspectos pedagógicos (Khene, 2014), mas também a formação de pesquisadores (Costa et al., 2014). A maneira como a orientação é conduzida impacta diretamente a persistência (Tinto, 1993) e o sucesso dos alunos de pós-graduação (Pyhältö et al., 2012; Odena & Burgess, 2015; Parker-Jenkins, 2016; Bettencourt et al., 2021; Kumar et al., 2022; Marnewick, 2023).

Ao longo do processo de pós-graduação, os orientadores devem proporcionar aos orientandos a transmissão de conhecimento para favorecer o desenvolvimento de pesquisas (Barnes & Austin, 2009), além de oferecer direcionamento e formação para o mundo do trabalho acadêmico ou profissional (Cross, 2018; German, Sweeny, & Robbins, 2019; Taylor et al., 2018). Porém, independentemente da abordagem

adotada para analisar a orientação acadêmica, é possível afirmar que três componentes são essenciais para que esse processo seja eficaz: os orientadores, os orientandos e o sistema de gestão (Masek & Alias, 2020). A Figura 2.1 ilustra esses componentes no triângulo da orientação.

Figura 2.1. Triângulo da orientação acadêmica



Fonte: Adaptado de Masek e Alias (2020, p. 2494)

A Figura 2.1 pode ser explicada a partir da ideia de que a orientação acadêmica eficaz é influenciada pelas características do orientador, do orientando e do sistema de gestão no qual ambos estão inseridos. Nesse contexto, é relevante caracterizar individualmente esses três componentes.

Desde o período medieval, o papel do orientador tem evoluído no sentido de contribuir para a construção do conhecimento (Kumar *et al.*, 2022). Essa evolução reflete a influência dos pressupostos ontológicos, epistemológicos, políticos e ideológicos, que orientam os costumes, tradições e práticas disciplinares dos orientadores (Grant, Hackney, & Edgar, 2014; Cishe, Mantlana, & Nyembezi, 2015). Independentemente da postura adotada, é importante destacar que, no processo de orientação acadêmica, são esperadas três funções principais do orientador: liderança, suporte e conhecimento especializado no tema da pesquisa (Ali, Watson, & Dhingra, 2016).

Outras funções do orientador também são apresentadas na literatura, variando conforme as expectativas e o contexto em que esse profissional se insere. Por exemplo, Jeager, Sandman e Kim (2011) caracterizam o orientador como mediador, advogado, patrocinador, interventor, coaprendiz, coeducador, cogerador e intérprete. Costa, Souza e Silva (2014) destacam o orientador na função de conselheiro. McCallin e Nayar (2012) apontam que o orientador pode ser também consultor, avaliador e

mentor, enquanto Richards e Fletcher (2020) adicionam as funções de amigo, gerente e apoiador. Apesar das diversas expectativas, pode-se afirmar que a conduta do orientador tem um papel crucial no sucesso do orientando (Bettencourt, Friendensen, & Bartlett, 2021), sendo a qualidade da atuação do orientador influenciada por características pessoais, conhecimento e experiência (Masek & Alias, 2020).

Outro componente essencial do processo de orientação acadêmica é o orientando. Sabe-se que a satisfação dos orientandos com seus resultados acadêmicos está diretamente relacionada à interação pessoal com o orientador (Green, Hood, & Neumann, 2015). Os orientandos são profundamente influenciados pela conduta de seus orientadores, e o sucesso de suas trajetórias acadêmicas depende dessa relação (Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2012; Odena & Burgess, 2015; Parker-Jenkins, 2016). Contudo, observa-se que, ao longo do processo, os orientandos desenvolvem seu próprio estilo, mesmo que inicialmente adotem características de seu orientador (Ragins & Kram, 2009).

Os orientandos trazem consigo suas experiências particulares de aprendizagem, relacionamento interpessoal e conduta (Masek & Alias, 2020), além de características de gênero e perspectivas socioeconômicas e socioemocionais que também afetam o processo de orientação (Azure, 2016; Donovan, 2019). Espera-se que o orientando exerça sua criatividade em todas as etapas do processo de orientação, o que requer o desenvolvimento progressivo de segurança, autonomia e maturidade (Severino, 2009). Além disso, presume-se que o orientando desenvolva características como confiança no orientador, capacidade para desenvolver a pesquisa, motivação na organização do trabalho, solução de problemas e comunicação, essenciais para alcançar a qualidade no processo de orientação (Kam, 1997).

Além dos aspectos pessoais, as variações do sistema de gestão também afetam o processo de orientação acadêmica (Grant, Hackney, & Edgar, 2014). Por exemplo, a individualidade das universidades, com suas regras, políticas e regulamentos distintos, os programas de pós-graduação e as áreas de estudo escolhidas são componentes essenciais desse sistema (Masek & Alias, 2020). Muitas universidades desenvolvem manuais de orientação acadêmica, nos quais prescrevem os papéis e responsabilidades dos estudantes e dos professores, além de definirem as expectativas do processo de orientação e as consequências caso não se atinjam os resultados esperados (Grant, Hackney, & Edgar, 2014).

De certo modo, esses espaços possuem características próprias de conduta, ambientes de aprendizagem, estrutura e agentes envolvidos no processo de formação (Halse & Malfroy, 2010; Silva & Costa, 2014). Por isso, o estilo de orientação acadêmica pode variar conforme a compreensão dos papéis dentro das expectativas institucionais (Mainhard *et al.*, 2009; McCallin & Nayar, 2012; Grant, Hackney, & Edgar, 2014), o que pode impactar a relação do aluno com a instituição (Young-Jones *et al.*, 2013).

Vale refletir, neste ponto, sobre o contexto da pós-graduação em Administração, um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades críticas, como análise de dados, pensamento estratégico e tomada de decisão. Segundo Silva e Costa (2014), a orientação acadêmica é essencial para guiar os alunos nesse contexto, promovendo uma conexão entre teoria e prática. Portanto, a orientação acadêmica não se limita ao acompanhamento do desenvolvimento de pesquisas, mas também visa cultivar competências como liderança, comunicação e resolução de problemas (Storey & Richard, 2013). Essas habilidades são particularmente relevantes no campo da Administração, onde os profissionais frequentemente enfrentam cenários complexos e dinâmicos (Costa, Machado, & Câmara, 2022).

Apesar da sua importância, diversos desafios podem afetar a eficácia da orientação acadêmica. A falta de tempo e a sobrecarga de responsabilidades dos orientadores podem limitar a quantidade e a qualidade do apoio oferecido (López *et al.*, 2021). Além disso, a diversidade de perfis dos alunos, incluindo diferentes origens culturais e acadêmicas, pode exigir abordagens personalizadas que considerem as distintas experiências, o que nem sempre é viável (González & Hargreaves, 2018; Kumar & Dhal, 2020). Outro desafio significativo é a necessidade de desenvolver um relacionamento de confiança entre orientador e orientando. Muitos alunos podem hesitar em expressar suas dificuldades, o que pode resultar em desvio das expectativas e menor desempenho acadêmico (Wang *et al.*, 2017).

A partir da caracterização dos componentes principais do processo de orientação, é possível identificar alguns dos estilos de orientação acadêmica presentes na literatura que os envolvem. A seção seguinte busca abordar esses estilos.

2.3 Estilos de Orientação Acadêmica

O estilo de orientação acadêmica é compreendido como um conjunto de práticas compartilhadas pelo orientador, que estruturam as interações com os orientandos com base nas necessidades destes e no contexto institucional em que ambos estão inseridos (Kam, 1997; Gruzdev, Terentev, & Dzhafarova, 2020). Essa interação é regida por princípios que podem ser explícitos ou implícitos, intencionais ou não (Boehe, 2016). Diversos estilos de orientação acadêmica são descritos na literatura (Kaufman & Schwartz, 2003), sendo diferenciados pelas expectativas relacionadas aos papéis de cada agente envolvido (Abiddin, 2007).

Existem duas perspectivas principais para a análise dos estilos de orientação acadêmica (Gruzdev, Terentev, & Dzhafarova, 2020). A primeira é abordada por Armstrong (2004), que a classifica como estilos cognitivos, com base em conceitos psicológicos. A segunda perspectiva é apresentada por Delamont, Atkinson e Parry (2000), que consideram o estilo de orientação como uma manifestação específica da cultura acadêmica.

No que diz respeito aos estilos cognitivos, Gatfield (2006) contribui ao identificar as dimensões de estrutura e suporte como atributos essenciais para a classificação dos estilos de orientação. Segundo o autor, dependendo do nível de cada uma dessas dimensões, quatro estilos de orientação podem emergir: *laissez-faire*, pastoral, contratual e diretoria. O estilo *laissez-faire* é caracterizado por baixos níveis de estrutura e suporte, o que resulta em maior autonomia para o orientando. No estilo pastoral, o suporte é elevado, enquanto a estrutura é reduzida, refletindo uma abordagem mais amigável e compreensiva do orientador. O estilo contratual, por sua vez, é caracterizado por altos níveis tanto de estrutura quanto de suporte, evidenciando uma postura de liderança e uma abordagem prestativa. Finalmente, o estilo diretoria apresenta uma estrutura alta e um suporte baixo, com o orientador adotando uma postura mais rígida e focada na manutenção da ordem.

Por outro lado, ao analisar o estilo de orientação como parte integrante da cultura acadêmica, é possível recorrer ao trabalho de Bitzer e Albertyn (2011), que identificam três abordagens predominantes no processo de orientação acadêmica. Essas abordagens também funcionam como quadros referenciais para a condução das orientações e incluem a abordagem diádica, a abordagem em grupo e a abordagem em equipe. O Quadro 2.1 foi elaborado para distinguir essas abordagens, detalhando as expectativas e o papel do professor no processo de orientação acadêmica.

Quadro 2.1. Abordagens comuns do processo de orientação acadêmica

ABORDAGEM	EXPECTATIVA	PAPEL DO ORIENTADOR
Diádica	A responsabilidade do processo de orientação é dividida em partes iguais.	O orientador assume a centralidade, representando a comunidade acadêmica e é responsável por mediar as fases de formação do estudante.
Grupo	Estudantes com experiências semelhantes se auxiliam no processo de construção dos seus trabalhos, compartilhando informações e <i>feedbacks</i> .	O orientador assume o papel de formação, fornecendo instruções regulares e oficiais que desenvolvam as habilidades necessárias dos estudantes.
Equipe (também conhecida como Abordagem em Time)	Processo compartilhado, onde orientadores se unem para auxiliar o estudante, mesmo que haja um orientador principal.	São levados em consideração a experiência dos professores e possíveis deficiências do orientador principal, ou ainda, os comitês de orientação desenvolvidos por algumas instituições.

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 2.1 busca ilustrar as três principais abordagens da orientação acadêmica, conforme apresentadas por Bitzer e Albertyn (2011). Pode-se observar que, em cada abordagem, existe uma expectativa específica para os orientandos, a qual direciona a conduta do orientador.

Além dos trabalhos mencionados, outros esforços também foram realizados para classificar os estilos de orientação acadêmica. Sinclair (2004), por exemplo, propõe dois estilos denominados “*hands on*” e “*hands off*”. Para o autor, o estilo “*hands on*” é mais intervencionista, com o orientador adotando uma postura de proximidade em relação ao orientando. Por outro lado, no estilo “*hands off*”, o orientando desfruta de maior liberdade, exigindo um nível mais elevado de autodirecionamento. Sinclair também ressalta a importância de considerar as necessidades dos orientandos, o estágio de sua formação e a fase do projeto.

A maioria dos estilos de orientação acadêmica está diretamente relacionada às dimensões do “produto da pesquisa” e do “processo da pesquisa” (Boehe, 2016). Quando a orientação foca na dimensão do produto, o objetivo principal é a conclusão do trabalho, com o orientador oferecendo suporte na construção conceitual, metodológica e na redação. Já na dimensão do processo, o foco está na construção do conhecimento, envolvendo tanto o orientador quanto o orientando no

gerenciamento das etapas do trabalho, como cronogramas, marcos e tomada de decisões.

A literatura tem mostrado que existe uma relação entre o estilo de orientação e a satisfação dos orientandos com seus orientadores (Gruzdev, Terentev, & Dzhaferova, 2020). Nesse contexto, é relevante o trabalho de Devos et al. (2015), que associa os estilos de orientação à teoria da autodeterminação. Os autores exploram como os orientadores equilibram aspectos como autonomia *versus* controle, estrutura *versus* caos, e envolvimento *versus* negligência. A conclusão é que a confiança do orientador no orientando é um fator crucial para o desenvolvimento da autonomia, estrutura e envolvimento. Em contraste, a desconfiança do orientador tende a limitar o desenvolvimento do orientando, forçando-o a seguir a vontade do orientador devido à falta de confiança nas escolhas feitas.

O estudo de Lan e Williams (2005) também deve ser citado devido à possibilidade de congruência com os objetivos desta pesquisa. Os autores adaptaram o *Parenting Style Questionnaire* de Buri (1991) para criar o *Style Questionnaire II* (ASQ-II), associando-o aos estilos de orientação acadêmica. A partir dessa adaptação, foram definidos quatro estilos de orientação, com base no nível de exigência e na capacidade de resposta do orientador: Autoritativo, Autoritário, Permissivo e Desinteressado. O estudo também associou os estilos de orientação à percepção dos alunos sobre seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva, habilidades profissionais, satisfação com seus orientadores e produtividade. Vale ressaltar que essa pesquisa foi conduzida exclusivamente com alunos de doutorado dos cursos de Agricultura, Artes e Ciências, Administração de Empresas, Educação, Engenharia, Ciências Humanas e Arquitetura.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados nesta seção, emerge uma reflexão sobre os estilos de orientação acadêmica observados na pós-graduação em Administração. O próximo capítulo apresentará a estrutura metodológica proposta para a execução desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado na perspectiva ontológica em que sujeito e fenômeno estão integrados, adotando uma visão não dualista. Nesse sentido, busca-se compreender, a partir das descrições das experiências, a construção de significados, com o objetivo de investigar a natureza do conhecimento (Merriam & Bierema, 2014).

Por tratar-se de um estudo dividido em duas etapas complementares, pode-se afirmar que ele assume um posicionamento epistemológico interpretativista na primeira etapa e funcionalista na segunda. A perspectiva interpretativista é evidenciada na primeira etapa, na qual se busca compreender como os sujeitos interpretam, constroem e atribuem significados às suas experiências de orientação acadêmica (Saccol, 2010). Já na segunda etapa, a abordagem funcionalista se destaca pela observação imparcial, pela comparação e pelas conexões causais entre os fenômenos, com verificação empírica, utilizando a tríplice aliança: teoria, dados e métodos (Cabral, 2004; Collins, 2009). Assim, a proposta é apresentar uma relação de continuidade, e não de incongruência, entre as duas abordagens epistemológicas, uma vez que é possível integrá-las a partir da problemática apresentada (Creswell & Clark, 2013).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa adota o método misto, pois incorpora abordagens qualitativa e quantitativa para finalidades específicas de coleta de dados e análise dos resultados. O estudo visa analisar os dados de maneira interdependente, integrando as abordagens para alcançar o objetivo proposto (Antonello & Godoy, 2010).

Neste capítulo, são apresentadas as informações sobre o percurso metodológico adotado para a construção e execução desta tese. Foram realizados quatro estudos para alcançar o objetivo proposto.

Importante destacar que este estudo está dividido em duas etapas. Na primeira etapa, optou-se por realizar um estudo com abordagem qualitativa, visando obter uma compreensão mais profunda do fenômeno, com o intuito de alcançar o objetivo específico 1. A partir dos resultados encontrados, foi possível estabelecer um caminho para o alcance dos objetivos específicos 2, 3 e 4 que foram abordados na segunda etapa da pesquisa, com uma abordagem quantitativa.

Para uma melhor compreensão, este capítulo está dividido em duas seções, apresentando os delineamentos das etapas 1 e 2 da pesquisa. Em cada seção, são detalhados os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise de dados de ambas as etapas.

3.1 Delineamento da Primeira Etapa da Pesquisa

A primeira etapa da pesquisa apresenta a estruturação de um estudo fenomenográfico (Marton, 1981; Santos & Silva, 2022), caracterizado como exploratório. O objetivo foi utilizar o método fenomenográfico para compreender as diferentes concepções sobre o fenômeno "ser orientador", partindo do pressuposto de descrever, analisar e entender as experiências dos sujeitos (Marton, 1981; Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

O itinerário de estudos fenomenográficos proposto por Feldon e Tofel-Grehl (2018) foi adotado para a melhor estruturação desta fase da pesquisa. De acordo com os autores, o primeiro momento é o *Planejamento da Pesquisa*, que envolve a delimitação do fenômeno estudado com base nos conceitos e teorias levantados na literatura. Espera-se a definição dos sujeitos da pesquisa e a estruturação do instrumento de coleta de dados.

Portanto, os sujeitos desta etapa da pesquisa foram professores de pós-graduação em Administração *Stricto Sensu* no Brasil. Para a seleção dos participantes, foram estabelecidos três critérios. O primeiro critério foi a seleção de professores Bolsistas de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para isso, foi realizada uma consulta no site do CNPq em 30 de março de 2023, o que possibilitou o *download* de uma planilha pública com informações sobre os bolsistas, incluindo nome, nível e instituição. A planilha inicialmente continha 238 nomes de professores vinculados ao Comitê de Assessoramento da Área de Administração.

Para aprimorar a seleção dos sujeitos, foi acrescentada uma nova coluna na planilha, contendo a área de pesquisa de cada professor. Essa informação foi obtida por meio de consultas individuais na Plataforma *Lattes* do CNPq, utilizando o nome completo dos professores. Com isso, foi possível estabelecer o segundo critério de seleção: professores que representassem diversas áreas de pesquisa em Administração. Uma outra informação obtida foi do tempo de titulação e a quantidade

de dissertações e teses orientadas sendo incluídas na planilha. Essa adição favoreceu a compreensão dos níveis de experiência de cada professor selecionado.

Com base nesses dados, foi realizada uma reunião de orientação, que permitiu uma análise mais detalhada, possibilitando a definição do terceiro critério: selecionar professores em diferentes estágios de carreira. A participação do orientador nessa fase foi essencial, considerando sua ampla experiência e conhecimento sobre os professores da área, especialmente por ter sido membro da diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) entre 2018 e 2020, além de atuar na comunidade acadêmica da área de Administração por mais de 20 anos. A partir dessa experiência, o orientador indicou 39 nomes de professores Bolsistas de Produtividade do CNPq, que abarcavam as diversas áreas da Administração e possuíam diferentes níveis de experiência profissional, atendendo aos três critérios estabelecidos.

Após essa primeira seleção, o orientador entrou em contato com os professores selecionados por meio de e-mail, WhatsApp e telefone, convidando-os a participar de uma entrevista para coleta de dados de uma tese sobre Orientação Acadêmica. Após a confirmação de interesse dos professores, foi realizado um segundo contato, desta vez pelo orientando, para agendar o dia e a hora das entrevistas. O orientador obteve 25 respostas positivas, mas apenas 23 professores confirmaram o agendamento da entrevista. Dessa forma, os 23 professores que responderam ao segundo contato formam os sujeitos desta pesquisa fenomenográfica, seguindo o pressuposto de Bowden (2005), que recomenda entre 20 e 25 sujeitos para estudos fenomenográficos.

O Quadro 3.1 caracteriza os sujeitos da pesquisa, organizados pela ordem das entrevistas. O quadro apresenta informações sobre o sexo, a área de pesquisa, o tempo de titulação, a região do Brasil onde atuam e a quantidade de dissertações e teses de mestrado e doutorado orientadas e concluídas. Destaca-se que os sujeitos são professores de instituições públicas e privadas.

Quadro 3.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sexo	Área	Tempo de titulação (em anos)	Região do Brasil	Qtd. orientações de Mestrado	Qtd. orientações de Doutorado

Feminino	Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional	16	Sudeste	58	11
Masculino	Estatística, Pesquisa Operacional e Ensino e Pesquisa em Administração	19	Sudeste	24	10
Masculino	Produção	25	Sul	59	16
Feminino	Gestão de Pessoas e Marketing	19	Centro-Oeste	7	3
Masculino	Ensino e Pesquisa em Administração, Teoria Organizacional e Teoria Social	12	Nordeste	8	7
Feminino	Finanças	18	Nordeste	29	11
Masculino	Teoria Organizacional	15	Sul	21	14
Masculino	Economia e Métodos Quantitativos	19	Nordeste	21	8
Masculino	Gestão de Pessoas e Organizações	23	Nordeste	37	16
Feminino	Contabilidade	11	Sudeste	11	3
Masculino	Estudos Organizacionais e Estratégia	15	Sul	18	10
Masculino	Estatística e Métodos Quantitativos	11	Sul	15	3
Feminino	Sustentabilidade Ambiental e Estratégia	20	Sul	33	12
Masculino	Estratégia	16	Sudeste	26	9
Masculino	Estudos Organizacionais e Métodos Qualitativos	15	Sudeste	10	18
Masculino	Marketing	25	Nordeste	46	14
Masculino	Tecnologia e Informação e Logística	22	Sul	35	18
Masculino	Administração Pública e Estratégia	17	Nordeste	40	7
Feminino	Marketing	26	Sudeste	53	20
Masculino	Estudos organizacionais, Gênero e Sexualidade	14	Sudeste	19	3
Feminino	Sistemas de Informação e Tecnologia da Informação	18	Sul	26	9
Feminino	Gestão Ambiental e Sustentabilidade	22	Nordeste	45	4
Feminino	Marketing e Internacionalização de Empresas	41	Sudeste	126	37

Fonte: Elaboração Própria

Ainda na fase de Planejamento da Pesquisa, foi estruturado o instrumento de coleta de dados. Cabe destacar que, em estudos fenomenográficos, é possível utilizar entrevistas, grupos de discussão ou até mesmo a elaboração de desenhos como instrumentos de coleta (Feldon & Tofel-Grehl, 2018; Santos & Silva, 2022). Neste estudo, a entrevista foi considerada a mais adequada, pois permite acessar a percepção do sujeito por meio da explicitação de suas experiências em relação ao fenômeno, além de ser o método mais indicado em pesquisas fenomenográficas (Marton, 1986; Tight, 2016). Para a execução da entrevista, optou-se por um roteiro semiestruturado, baseado na proposta de Santos e Silva (2019), denominada *Trilogia da Fenomenografia: percepção, pensamento e ação*. O Quadro 3.2 apresenta o roteiro utilizado nas entrevistas, tomando como referência essa abordagem.

Quadro 3.2. Trilogia da Fenomenografia no Roteiro

Trilogia	Significados	Roteiro
Percepção	Apreende (o quê?)	O que é ser orientador(a)?
Pensamento	Significado (como?)	Como aprendeu a ser orientador(a)?
Ação	Comportamento (Por quê?)	Fale um pouco das suas experiências como orientador(a). Quais as mais significativas? Por quê?

Fonte: Adaptado de Santos e Silva (2019, p. 12).

De acordo com Santos e Silva (2019), o modelo apresentado no Quadro 3.1 visa alcançar os objetivos propostos pela abordagem fenomenográfica, que busca descrever a concepção de um fenômeno a partir das experiências de percepção, pensamento e ação dos sujeitos. É importante destacar que, embora o roteiro tenha sido utilizado como base, outras questões emergiram durante as entrevistas, geralmente com o objetivo de aprofundar as respostas dos participantes. Tais questões incluíam: "O que isso significou para você?", "Você poderia me dar um exemplo?" e "Isso foi positivo ou negativo?".

O momento seguinte, conforme indicado por Feldon e Tofel-Grehl (2018), é a *Operacionalização da Pesquisa*. O aplicativo *Zoom Meeting* foi utilizado para a realização das entrevistas. Após a confirmação da disponibilidade dos professores, um e-mail com as informações necessárias e o link de acesso à sala virtual foi enviado. Apenas uma das entrevistas foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*, a pedido de um dos participantes que não estava familiarizado com a plataforma sugerida. As entrevistas ocorreram entre os dias 17 de abril e 9 de junho de 2023, e,

em ambas as plataformas, foi utilizada a ferramenta *Closed Caption*, que fornece a opção de legendas para as falas. Ao final de cada entrevista, as plataformas geraram arquivos de vídeo, áudio e texto, contendo as transcrições das legendas.

Após a conclusão da primeira entrevista, a transcrição foi realizada e analisada para avaliar a adequação do método. Foi identificado que seria interessante incluir uma nova pergunta no roteiro: "*Quais os atributos de um(a) orientador(a)?*" Esta questão surgiu para garantir que tais atributos fossem capturados com mais precisão, evitando que ficassem restritos às questões já preestabelecidas. A pergunta foi então acrescentada na segunda posição do roteiro e foi feita aos entrevistados subsequentes.

Feldon e Tofel-Grehl (2018) sugerem que o próximo momento seja a *Análise dos Dados*, que envolve a transcrição e análise das entrevistas com o objetivo de identificar as semelhanças e diferenças entre as concepções emergentes. Neste estudo, a primeira transcrição foi realizada manualmente, por meio da conferência detalhada dos arquivos de texto gerados pelas plataformas, associada à escuta atenta dos áudios e vídeos. No entanto, ao final da segunda transcrição, observou-se que o tempo gasto nesse processo era excessivo, especialmente devido à preocupação com a exatidão gramatical e a precisão nas expressões utilizadas pelos entrevistados. Por essa razão, optou-se por uma nova estratégia: a utilização da plataforma *Transkriptor*. Essa ferramenta facilitou a aquisição dos arquivos de texto com as transcrições, exigindo apenas uma conferência gramatical para assegurar maior exatidão.

Na *Análise dos Dados* dos estudos fenomenográficos, é fundamental que os resultados revelem as concepções dos entrevistados. A partir desta perspectiva, busca-se entender as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos ou grupos percebem o fenômeno, com base em suas experiências, interpretações, aprendizagens e percepções (Marton, 1981). Essas descobertas são denominadas concepções e podem ser observadas nos depoimentos dos participantes sobre o fenômeno. Para isso, foi adotada a abordagem de Cherman e Rocha-Pinto (2016), que propõe que as concepções emergem a partir de categorias descritivas que permitem uma maior compreensão do fenômeno.

As 23 entrevistas somaram aproximadamente 15 horas e 8 minutos de gravação e geraram um total de 130.509 palavras transcritas. A identificação dos entrevistados foi realizada a partir do código Pn, onde "P" representa a palavra

"professor" e "n" é o número do entrevistado, variando de 1 a 23. A análise dos dados foi inicialmente conduzida pelo autor desta tese, que identificou possíveis concepções. Durante essa análise, foi criado o Quadro 3.3, com o intuito de facilitar o processo de estruturação e identificação das informações emergentes. Nesse quadro, foram expostas a codificação que identifica o entrevistado, a ordem de análise das entrevistas, a concepção identificada e uma breve explicação que fundamenta essa concepção.

Quadro 3.3. Construção das Concepções - Estilos de Orientação

Código	Concepção	Motivo de enquadramento
P1	Afetuosos	Coloca os afetos como primordial na relação.
P21	Aprendente	Aprende com as experiências de orientação, por isso, acompanha de perto o aluno.
P13	Pragmática	Espera maturidade do aluno para realização das obrigações.
P10	Afetuosos	Orientação com estilo maternal. Busca revelar o potencial do aluno.
P19	Treinador + Aprendente	Assume o papel de treinadora do aluno. Aprende constantemente nas experiências de orientação.
P4	Aprendente	Enfatiza o crescimento em conjunto nas experiências de orientação, sempre aberta à novos aprendizados.
P6	Aprendente	Aprende constantemente, mesmo com uma experiência vasta.
P22	Treinadora	Trabalha para favorecer a extração da potencialidade dos orientandos.
P23	Treinadora + Aprendente	Possui uma carreira vasta, e assume a responsabilidade do trabalho com os orientandos. Preza pela reputação. Amplia a visão do papel do orientador.
P2	Pragmático	Faz o que tem que ser feito, de um modo efetivo. Não gosta de se envolver na vida pessoal dos alunos.
P3	Afetuosos	Assume um papel paternalista na relação. Se envolve estacionalmente com os alunos.
P17	Treinador	Evidencia que a orientação é igual a prática de esportes, e que o orientador assume o papel de treinador.
P7	Afetuosos	Os atributos relacionados ao relacionamento e aspectos pessoais são colocados em primeiro lugar.
P20	Afetuosos	Preocupa-se com a saúde mental dos alunos e coloca o trabalho final como algo secundário.
P11	Aprendente + Afetuosos	Assume o papel de aconselhador e suporte dos alunos. Se coloca na condição do aluno para compreender suas limitações e sentimentos.
P14	Pragmático	Espera que o aluno saiba caminhar só; potencializa o desenvolvimento da autonomia do aluno.
P8	Pragmático	O aluno deve conduzir o processo sem esperar cobranças do orientador, sendo o dever do aluno procurá-lo.
P5	Treinador	Preocupa-se com sua reputação frente à academia. Busca oferecer um processo que favoreça a construção de bons trabalhos.
P9	Aprendente	Orgulha-se com a evolução dos orientandos, instigando-os a superarem seu mestre. Individualiza cada processo de orientação.
P15	Pragmático	Entrega conforme o orientando busca. Entende que o aluno é totalmente responsável pelo seu processo. Não se envolve afetivamente com os orientandos.
P12	Treinador	Instiga os alunos a serem bons pesquisadores, a se superarem sempre.
P16	Treinador	Treina os alunos para alcançar grandes produções. Acredita que este é o resultado de um bom processo de orientação.

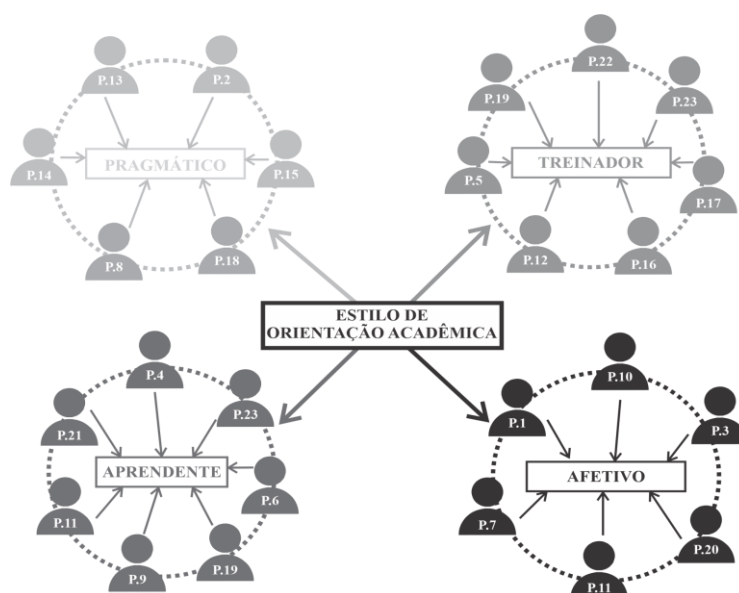
P18	Pragmático	Entende que é necessário o alinhamento das expectativas para oferecer ao orientando a medida esperada.
P2	Pragmático	Faz o que tem que ser feito, de um modo efetivo. Não gosta de se envolver na vida pessoal dos alunos.

Fonte: Elaboração Própria

A partir da organização das informações no Quadro 3.3, foi possível observar um primeiro panorama das concepções e seus significados. No entanto, os dados foram posteriormente repassados ao orientador deste estudo (antes da apresentação dos achados), que também realizou o processo de análise de forma independente, utilizando o *software Nvivo 10.0*. Essa técnica de análise duplicada validou o critério de confiabilidade proposto pela fenomenografia (Khan, 2014; Santos & Silva, 2022). O objetivo dessa análise paralela foi identificar similaridades nas concepções emergentes por perspectivas diferentes.

O confronto entre as duas análises revelou uma congruência superior a 90% nas interpretações das concepções. O processo de leitura aprofundada realizado pelos pesquisadores possibilitou uma reflexão sobre os significados atribuídos pelos sujeitos ao vivenciarem o fenômeno, bem como sobre como esses significados estavam conectados de alguma forma. O resultado desse processo foi o surgimento de *insights* a respeito das possíveis concepções, tanto rasas quanto profundas, do ser orientador. Esse processo culminou na reunião dos aspectos semelhantes, o que levou à definição das concepções, que foram compreendidas como estilos de orientação acadêmica. A Figura 3.1 ilustra o processo de definição das concepções.

Figura 3.1. Processo de Construção das Concepções



Fonte: Elaboração Própria

A Figura 3.1 ilustra o processo de definição das concepções, a partir da descrição, análise e compreensão das experiências dos sujeitos. Ou seja, as concepções, que foram denominadas de estilos de orientação acadêmica, emergem das semelhanças e diferenças observadas nas experiências relatadas pelos orientadores. O processo de discussão entre os pesquisadores, juntamente com o confronto com a literatura existente, possibilitou a consolidação de quatro concepções. O método fenomenográfico sugere que as concepções sejam organizadas em níveis hierárquicos (Marton, 1981; Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Santos & Silva, 2022). Neste estudo, optou-se por enquadrar essas concepções em graus de profundidade, do mais raso ao mais profundo (Santos & Silva, 2022).

O último momento instituído por Feldon e Tofel-Grehl (2018) na pesquisa fenomenográfica é a elaboração do relatório de resultados. Portanto, nesta tese, o relatório é apresentado no Capítulo 4 (Análise dos Resultados), seguindo a recomendação de utilizar trechos das entrevistas para possibilitar a avaliação da fundamentação das concepções estabelecidas. Além disso, observa-se o resgate da base teórica para articular e sustentar os resultados encontrados.

A próxima seção abordará a segunda etapa deste estudo, que adota uma abordagem quantitativa, construída a partir dos achados da etapa fenomenográfica.

3.2 Delineamento da Segunda Etapa da Pesquisa

Considerando uma fundamentação teórica mais aprofundada e os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, constatou-se a necessidade de uma estruturação mais objetiva para alcançar os objetivos específicos 2, 3 e 4. Dessa forma, a segunda etapa desta tese adota uma abordagem quantitativa de natureza exploratória e descritiva, com foco na relação dos dados à causalidade, visando mensurar a realidade de maneira objetiva (Vergara, 2009; Yin, 2009).

A transição de um estudo qualitativo para a construção de uma escala de mensuração é um processo que viabiliza a sistematização e quantificação de fenômenos complexos. Conforme Creswell e Clark (2013), estudos qualitativos fornecem uma compreensão aprofundada das experiências e significados atribuídos pelos indivíduos a determinados contextos, servindo como base para a criação de instrumentos passíveis de validação quantitativa. Além disso, Bardin (2016) ressalta que a análise qualitativa oferece *insights* que orientam a definição de categorias e

itens de uma escala, garantindo que esta reflita de maneira precisa a realidade do fenômeno investigado. Assim, a integração de metodologias qualitativas e quantitativas enriquece a pesquisa e fortalece tanto a validade quanto a confiabilidade das medições (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Para uma melhor compreensão, esta seção será estruturada em três subseções. A primeira descreve o processo de desenvolvimento da escala, enquanto a segunda detalha o processo empírico de validação. Por fim, a terceira subseção apresenta os procedimentos dos testes de relação realizados. Com isso, será possível visualizar todo o delineamento da segunda etapa da pesquisa de um modo mais detalhado.

3.2.1 Desenvolvimento da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica - Objetivo Específico 2

O resultado do estudo fenomenográfico consistiu na caracterização das concepções de ser orientador acadêmico. Essas concepções, dentro da lógica deste estudo, serviram como base para a definição dos estilos de orientação acadêmica. A partir da compreensão proporcionada pelo estudo qualitativo, o próximo passo foi o desenvolvimento de um instrumento de mensuração para diagnosticar tais estilos.

Partindo do pressuposto de Costa (2011), a construção de uma escala é uma forma de viabilizar a mensuração do fenômeno em questão. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de esforços para garantir a validade e confiabilidade dos instrumentos de medição. Esta seção descreve os passos adotados para atingir esse objetivo.

O esforço inicial concentrou-se em obter clareza sobre o que se desejava mensurar (Costa, 2011), partindo da premissa de que, na fenomenografia, é possível identificar concepções que se encontram em níveis mais superficiais ou mais profundos. Dessa maneira, neste estudo, a mensuração envolveu a caracterização de estilos de orientação acadêmica, os quais apresentam diferentes níveis, conforme as concepções identificadas no estudo fenomenográfico. Mais especificamente, foram esses estilos que receberam medidas para a construção da escala.

Após um extenso processo de consolidação teórica dos resultados qualitativos, foram definidos itens capazes de adequar-se à mensuração dos quatro estilos de orientação acadêmica identificados. O cuidado nesse momento foi especialmente

voltado para as definições e o estabelecimento de fronteiras entre os itens (DeVellis, 2016), com o objetivo de inseri-los adequadamente nas categorias de análise. Assim, foi fundamental resgatar os atributos indicados pelos entrevistados a partir da inclusão de uma pergunta adicional no roteiro de entrevistas (conforme descrito na seção 3.1).

A redação dos itens foi então elaborada, seguida pela validação do conteúdo e a construção do questionário, buscando adequação e clareza. Em seguida, o questionário foi submetido a especialistas nas áreas de Administração, Educação e Métodos Quantitativos com base nos critérios estabelecidos para validação de conteúdo (Costa, 2011). Vale destacar que, antes dessa etapa, a redação foi revisada por uma professora de língua portuguesa para correção gramatical.

Dessa forma, foi realizada a validação de face e conteúdo dos itens da escala. O questionário foi estruturado com seis itens para o Estilo Pragmático, sete para o Estilo Treinador, sete para o Estilo Aprendiz e seis para o Estilo Afetuoso. Os itens dessa fase estão apresentados no Quadro 3.4. Para essa etapa, 10 docentes do ensino superior foram convidados a participar. Como já mencionado, estes docentes são especialistas nas áreas de administração, educação e métodos quantitativos.

Quadro 3.4. Itens Apresentados na Validação de Face e Conteúdo da Escala

Estilo	Ítems Validação de Face e Conteúdo
Pragmático	1. Impõe a construção da autonomia do(a) orientando(a).
	2. Mantém um nível de relacionamento centrado em resultados.
	3. Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.
	4. Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).
	5. Pressupõe maturidade do(a) orientando(a) para assumir as consequências de suas próprias escolhas.
	6. Transfere a responsabilidade para o(a) orientando(a) pelos resultados alcançados no processo de orientação.
Treinador	7. Impõe disciplina no processo de orientação.
	8. Motiva o(a) orientando(a) a construir uma carreira de pesquisador(a).
	9. Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.
	10. Age com firmeza quando percebe que o(a) orientando(a) está saindo do foco.
	11. Treina os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.
	12. Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a).
	13. Ensina os(a) orientandos(as) a realizarem pesquisas com qualidade e rigor acadêmico.
Aprendente	14. Individualiza cada processo de orientação.
	15. Adota uma postura de abertura a novas ideias.
	16. Oferece um tempo de escuta para o(a) orientando(a).

	17. Relata experiências aprendidas em orientações anteriores.
	18. Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).
	19. Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.
	20. Ajusta o processo de orientação de acordo com o ritmo de aprendizagem do(a) orientando(a).
Afetuoso	21. Valoriza os afetos na relação de orientação.
	22. Engaja-se emocionalmente na relação com o(a) orientando(a).
	23. Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).
	24. Conscientiza o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.
	25. Torna o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).
	26. Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.

Fonte: Elaboração Própria

Na validação de face, os professores foram convidados a avaliar a qualidade dos enunciados dos itens apresentados no Quadro 3.4, com base na definição do Estilo de Orientação a ser avaliado. Quatro critérios foram estabelecidos para essa avaliação: 1) os enunciados dos itens são adequados à escala de *Likert* utilizada; 2) os enunciados não apresentam repetições ou redundâncias; 3) os enunciados estão claros e corretos gramaticalmente; 4) a ordem de apresentação das palavras está correta.

Quanto à validação de conteúdo, os especialistas avaliaram a adequação do conteúdo de cada item, utilizando dois critérios: 1) os itens refletem o estilo de orientação ao qual foram agrupados e não aspectos relacionados a outros estilos de orientação; 2) os itens cobrem todas as facetas do domínio do estilo de orientação indicado, ou uma amostra significativa e representativa delas.

Os resultados desse processo de validação indicaram a necessidade de remover três itens (5, 21 e 22). Além disso, quatro itens (1, 7, 13 e 23) precisaram ser reestruturados. O Quadro 3.5 apresenta os 23 itens definidos na primeira estruturação da Escala.

Quadro 3.5. Itens definidos da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica após Validação de Face e Conteúdo

Estilo	Ítems Validação de Face e Conteúdo
Pragmático	1. Valoriza a autonomia do(a) orientando(a).
	2. Mantém um nível de relacionamento centrado em resultados.

	3. Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.
	4. Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).
	5. Transfere a responsabilidade para o(a) orientando(a) pelos resultados alcançados no processo de orientação.
Treinador	6. Valoriza a disciplina no processo de orientação.
	7. Motiva o(a) orientando(a) a construir uma carreira de pesquisador(a).
	8. Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.
	9. Age com firmeza quando percebe que o(a) orientando(a) está saindo do foco.
	10. Treina os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.
	11. Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a).
Aprendente	12. Conduz os(a) orientandos(as) a realizarem pesquisas com qualidade e rigor acadêmico.
	13. Individualiza cada processo de orientação.
	14. Adota uma postura de abertura a novas ideias.
	15. Oferece um tempo de escuta para o(a) orientando(a).
	16. Relata experiências aprendidas em orientações anteriores.
	17. Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).
Afetuoso	18. Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.
	19. Ajusta o processo de orientação de acordo com o ritmo de aprendizagem do(a) orientando(a).
	20. Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).
	21. Conscientiza o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.
	22. Torna o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).
	23. Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.

Fonte: Elaboração Própria

Os especialistas também avaliaram e consideraram adequada a proposta de escala de verificação apresentada, que, neste caso, trata-se de uma escala do tipo-*Likert*, amplamente utilizada na área de estudos da Administração. A escolha desse formato parece ser coerente com o objetivo de mensuração da escala e apropriada para o modelo estabelecido. Vale ressaltar que os itens foram reorganizados numa distribuição aleatória no instrumento consolidado, conforme apresentado no Apêndice A.

Após a consolidação deste instrumento, os dados foram inicialmente coletados por meio de um *survey*, com alunos de pós-graduação em administração no Brasil. O Estudo 2 desta tese foi realizado com uma amostra de 527 participantes. O questionário foi distribuído por meio dos e-mails institucionais dos programas de pós-

graduação, grupos de *WhatsApp* e redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*. A coleta de dados ocorreu entre os dias 11 de junho e 11 de setembro de 2024. A caracterização detalhada dessa amostra será apresentada no capítulo seguinte, intitulado "Análise dos Resultados".

Para a análise desses resultados, foi utilizada a técnica de Análise Fatorial Exploratória (AFE), uma técnica estatística multivariada empregada para investigar as inter-relações entre as variáveis, com o objetivo de identificar a estrutura subjacente dos dados. Nesse estágio, buscou-se observar a relação entre as variáveis analisadas e como elas se organizaram em fatores (Castello & Osborne, 2005). A aplicação da AFE foi crucial para compreender a complexidade dos dados e garantir a validade do instrumento de mensuração (Hair *et al.*, 2009; Costa, 2011), além de permitir a identificação das variáveis e dimensões latentes do fenômeno estudado, em relação aos conceitos teóricos. Para isso, foram realizados todos os procedimentos necessários para validar este método, incluindo a utilização do método de rotação dos fatores, a análise das comunalidades e cargas fatoriais, bem como a avaliação da confiabilidade dos fatores. Para melhor organização, os valores de referência serão apresentados no capítulo "Análise dos Dados", a fim de facilitar a visualização e a compreensão da relação entre as expectativas e os resultados obtidos.

Duas amostras foram selecionadas com o objetivo de validar a escala e analisar como as dimensões podem ser compreendidas, a partir de análises dos dados sociodemográficos. A primeira amostra foi composta por egressos de Mestrado e Doutorado que concluíram seus cursos nos últimos cinco anos (classificados como recém-mestres e recém-doutores). A segunda amostra, por sua vez, é formada por professores da pós-graduação em administração. Esse objetivo contribui para a próxima estratégia, que visa atingir o objetivo específico 3. A seção seguinte apresenta o delineamento desses estudos.

3.2.2 Validação da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica - Objetivo Específico

3

Uma nova amostra foi selecionada com o objetivo de validar a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica. Com a consolidação da escala a partir dos resultados do Estudo 2, optou-se por analisá-la sob a perspectiva de recém-doutores e mestres, que obtiveram seus títulos nos últimos cinco anos. A amostra do Estudo 3 desta tese foi

composta por 243 respondentes provenientes das cinco regiões do Brasil. Utilizou-se a plataforma Google Forms, na qual a escala de 20 itens, distribuídos de forma aleatória, foi aplicada para mensurar duas dimensões (estilos de orientação acadêmica) (APÊNDICE B), juntamente com questões sociodemográficas. A coleta de dados aconteceu entre os dias 25 de agosto e 27 de outubro de 2024.

A escolha dessa amostra baseia-se na premissa de que doutores e mestres concluíram seus processos de orientação. Diferentemente do Estudo 2, que investigava o fenômeno no tempo presente, esta amostra oferece a perspectiva de analisar o fenômeno no passado, considerando um processo de orientação já consolidado. Ou seja, ao invés de questionar como "*o(a) seu(sua) orientador(a) age...*", o objetivo foi captar dos egressos a reflexão: "*em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a) agiu...*". Para isso, a escala foi adaptada para o tempo passado.

A validação da escala foi realizada por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Essa técnica utiliza a Modelagem de Equações Estruturais para avaliar a qualidade do ajuste entre o modelo teórico e a estrutura correlacional observada na escala (Costa, 2011).

O modelo foi definido com base na construção teórica estabelecida no Estudo 1 e remodelado no Estudo 2. Os fatores foram definidos de acordo com os resultados obtidos na AFE, com o objetivo final de verificar a proximidade entre o modelo teórico estabelecido e o modelo de equações estruturais estimado.

A AFC foi realizada utilizando o *software* JASP. Além disso, os valores indicados por Hair *et al.* (2009) foram adotados como indicadores de referência. Nesse contexto, a qualidade do ajuste do modelo (GoF – *Goodness of Fit*) foi analisada para verificar a adequação do modelo testado aos dados. Também foram avaliadas a validade convergente, para verificar a pertinência dos itens ao modelo teórico, e a validade discriminante, para confirmar que os fatores são, de fato, distintos entre si. Assim como no estudo anterior, os valores de referência serão apresentados no capítulo de Análise de Resultados, para facilitar a visualização e comprovação.

Uma nova amostra foi selecionada para realização de testes de relação entre os Estilos Relacional-Empático/Técnico-Instrumental e o perfil de professores da pós-graduação em administração brasileira. A seção seguinte explica o delineamento destes testes.

3.2.3 Verificação das relações entre os Estilos de Orientação Acadêmica e o perfil de orientadores que atuam na pós-graduação em administração no Brasil - Objetivo Específico 4

O quarto estudo desta tese foi realizado com uma nova amostra. A população do estudo consiste em professores atuantes na pós-graduação na área de Administração em todo o território nacional e de diferentes contextos institucionais. Para definir a amostra, foram adotadas as seguintes estratégias: (a) aproveitamento da participação do autor da tese no Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD 2025), realizado entre 16 e 18 de setembro de 2024; (b) envio de *e-mails* utilizando um banco de dados com mais de 1.500 registros de professores da pós-graduação em Administração; e (c) utilização de redes sociais. Na estratégia (a), foram distribuídos cerca de 400 cartões de visita (ver Apêndice C) com um *QR code* que direcionava os professores para o instrumento de coleta de dados. Os professores foram abordados diretamente durante as sessões do evento.

A coleta de dados ocorreu entre 16 de setembro e 29 de novembro de 2024, por meio da EEOA, em uma abordagem de autoavaliação (ver Apêndice D), juntamente com questões sociodemográficas, na plataforma *Google Forms*. Ao final da coleta de dados, obteve-se uma amostra de 236 respondentes.

A proposta deste estudo foi a verificação das relações entre os estilos de orientação acadêmica e o perfil dos orientadores, utilizando o cálculo da média, o desvio padrão e o teste estatístico não paramétrico de U de *Mann-Whitney*. O objetivo foi analisar possíveis diferenças significativas relacionadas a variáveis específicas do perfil dos orientadores, como sexo, bolsista de produtividade, tipo de instituição e tipo de programa de pós-graduação. A análise estatística a ser realizada visa identificar se existem diferenças significativas entre os grupos em relação aos estilos de orientação acadêmica, utilizando uma abordagem robusta, dada a natureza das variáveis envolvidas.

A média e o desvio padrão foram as medidas centrais utilizadas para descrever as características dos dados coletados sobre os estilos de orientação acadêmica e o perfil dos orientadores. Essas duas medidas serão calculadas para cada variável do perfil dos orientadores (sexo, bolsista de produtividade, tipo de instituição e tipo de

programa de pós-graduação), permitindo uma primeira visão do comportamento das amostras.

O teste de U de *Mann-Whitney* é um teste não paramétrico utilizado para comparar duas amostras independentes quando as variáveis não seguem uma distribuição normal. Este teste é adequado para dados ordinais ou quando não se pode garantir a normalidade das amostras, como ocorre em muitas situações de Ciências Sociais Aplicadas, onde as variáveis podem não se distribuir de forma simétrica. O teste de *Mann-Whitney* analisa se as distribuições de duas amostras independentes são significativamente diferentes, comparando as classificações das observações. Ele gera um valor de U, que representa a soma dos postos das duas amostras. O teste verifica a hipótese nula de que as distribuições das duas amostras são idênticas, contra a hipótese alternativa de que elas são diferentes.

A partir do teste de Mann-Whitney, os resultados podem ser interpretados da seguinte maneira: 1) Valor do U significativo ($p < 0,05$), que indica diferença significativa entre os dois grupos comparados; 2) Valor de U não significativo ($p \geq 0,05$), sugerindo que não há diferença significativa.

Após a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos utilizados nos quatro estudos desta tese, a análise dos dados obtidos será apresentada. O próximo capítulo discute os resultados de cada estudo realizado.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo foi organizado em quatro seções. A primeira seção apresentará os resultados do Estudo 1 (qualitativo), com base no método fenomenográfico. A segunda seção descreverá o processo de construção da escala e a aplicação da Análise Fatorial Exploratória, utilizando a amostra de estudantes de pós-graduação em administração. Em seguida, a seção 4.3 detalhará os resultados da validação da escala com uma amostra de egressos. Por fim, a última seção apresentará os resultados do Estudo 4, abordando as relações entre as dimensões da escala e os dados sociodemográficos, com uma amostra de professores de pós-graduação em administração.

4.1 Estudo 1 - Caracterização de estilos de orientação acadêmica: uma abordagem fenomenográfica

Diante do exposto no capítulo 3, a primeira etapa da pesquisa foi conduzida por meio de um estudo fenomenográfico. Esta seção apresenta os resultados identificados a partir da análise conjunta entre o autor e o orientador desta tese.

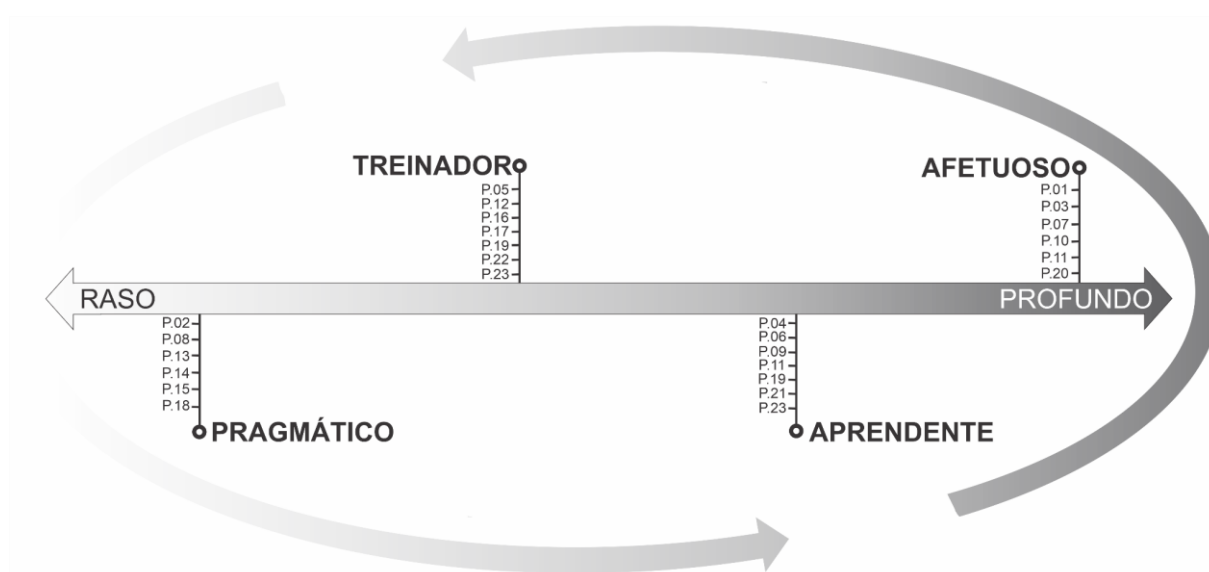
Seguindo a abordagem proposta por Feldon e Tofel Grehl (2018), o foco da análise é a identificação das concepções, a partir das semelhanças e diferenças nas experiências dos orientadores. Em outras palavras, ao analisar as transcrições das entrevistas, o objetivo não foi centrar-se no fenômeno em si, mas sim nas variações e semelhanças das experiências vivenciadas pelos orientadores no contexto do fenômeno. A leitura aprofundada dos dados pelos pesquisadores possibilitou uma reflexão sobre os significados que os sujeitos atribuíram ao vivenciar o fenômeno e como esses significados se conectavam entre si. O resultado desse processo foi o surgimento de *insights* sobre as possíveis concepções, tanto rasas quanto profundas, do ser orientador.

Os insights emergentes dessa primeira fase de análise foram representados por meio de uma figura ilustrativa, na qual foram estabelecidas conexões entre as possíveis concepções e os elementos que as definiriam, enquadrando os entrevistados que compartilham dessas estruturas reflexivas. Contudo, as entrevistas também foram analisadas separadamente pelo orientador desta pesquisa, que utilizou

o software Nvivo para identificar as possíveis concepções a partir de sua própria análise. Esse processo revelou uma grande congruência nas análises de ambos, com as concepções emergentes apresentando mais de 90% de semelhança, atendendo aos critérios de confiabilidade estabelecidos pela pesquisa fenomenográfica (Khan, 2014).

A discussão entre os pesquisadores e o confronto com a literatura permitiram a consolidação de quatro concepções. Para ilustrar esse processo, foi criada uma figura que representa as concepções em diferentes níveis de profundidade, além de classificar os professores em cada estilo (Figura 4.1). Destaca-se que, em alguns casos, um mesmo orientador foi classificado em mais de uma concepção.

Figura 4.1. Concepções dos Estilos de Orientação Acadêmica



Fonte: Elaboração Própria

A Figura 4.1 busca ilustrar que os estilos de orientação acadêmica não são caracterizados de forma linear, mas sim cíclica. O envolvimento dos pesquisadores com os dados propiciou o processo de atribuição de significados e o desenvolvimento das concepções. A etapa subsequente consistiu em estabelecer significados e fundamentação para cada concepção, desde a mais rasa até a mais profunda, bem como explorar seus vínculos com o fenômeno observado. A categorização não tem a intenção de sugerir que as concepções mais profundas sejam superiores ou mais adequadas à orientação acadêmica, mas foi delineada a partir de uma perspectiva

que vai de uma orientação mais objetiva (rasa) até uma mais subjetiva e complexa (profunda).

Para melhor esclarecimento, a seguir serão apresentadas quatro subseções, nomeadas de acordo com cada concepção, que neste estudo são entendidas como estilos de orientação acadêmica, do nível mais raso ao mais profundo, a saber: Pragmático, Treinador, Aprendiz e Afetuoso. Essas subseções têm como objetivo fundamentar cada concepção, apresentando os trechos das entrevistas que sustentam tais definições. O fechamento desta seção será dedicado às reflexões geradas nas análises.

4.1.1 Estilo de Orientação Pragmático - *“Então, eu entrego conforme a pessoa quer”* (P.15)

A concepção que classifica o estilo de orientação como Pragmático se baseia no baixo envolvimento do orientador com a dimensão relacional, sendo sua principal preocupação a conclusão do trabalho. Em outras palavras, esse estilo está centrado em "fazer o que precisa ser feito". Nesse contexto, o orientando deve assumir seu papel de forma autônoma, sem esperar um apoio afetivo ou relacional do orientador.

Eu acho que eu tenho algumas coisas que para mim são muito claras, e que eu acho que as pessoas não tem e que prejudicam. A primeira coisa para mim que é muito clara: eu defendi meu doutorado em 2008... eu defendi meu doutorado em 2006... 2005... então meu caro, o trabalho é do cara não é meu! O trabalho é do aluno! Eu não tenho nada a ver com o trabalho do aluno. Eu não estou preocupado se o meu nome está num trabalho ruim. O problema é do aluno, o problema não é meu! Então eu acho que isso é... prazo não é comigo, nada é comigo! Estou à disposição para ajudar, mas o trabalho não é meu! A tese não é minha, a dissertação não é minha. Eu não tô nem aí (P.15).

Nesta categoria de análise, o conceito de não envolvimento relacional é destacado, especialmente quando o orientador afirma não ser responsável pelo desenvolvimento do orientando. No processo de orientação, o aluno deve assumir o papel de protagonista, sendo a contribuição do orientador orientada pela iniciativa do aluno em buscar apoio.

Você dá pro aluno algumas orientações gerais sobre, digamos assim, os caminhos a seguir, mas deixa o aluno também construindo o seu próprio caminho. O aluno tem que ser capaz de ir montando o seu plano de estudo, montando a sua... a sua dissertação de mestrado, a sua tese de doutorado; e trazendo sempre materiais novos para o orientador ir conversando, né... com o orientando. Mas claro que o orientador tem um papel forte na parte de métodos, principalmente (P.14).

O orientador que é incapaz de alinhar essas expectativas, ele corre o risco dele exigir mais esforços do sujeito do que aquilo que o cara pode ou quer dar. E, eventualmente, ele dá mais esforços, na parte do orientador, daquilo que o cara quer ou que o cara precisa. Então, é muito isso. Ao longo do tempo você ganha essa maturidade, né? (P.18).

Esses significados estão relacionados à visão do orientador sobre a perspectiva mais técnica da orientação (Bianchetti & Machado, 2002). O orientador assume o papel de guiar principalmente no "como fazer a pesquisa", orientando o aluno nas etapas teórica e metodológica do trabalho, a partir da organização das ideias apresentadas por ele. O professor enfatiza que "o orientando tem que vir preparado, tem que vir com sugestões, dúvidas a tirar, tem que ter um trabalho bem autoral" (P. 14).

Essa característica parece estar associada à definição do orientador como avaliador do orientando (McCallin & Nayar, 2012), uma vez que é esperado que o orientando sempre apresente algo relacionado ao trabalho para ser avaliado. O orientador também espera que o orientando demonstre maturidade para aceitar o processo de avaliação e as críticas, reconhecendo-as como parte essencial do desenvolvimento. Caso o foco esteja no resultado do trabalho, a atenção deve ser direcionada ao produto final para alcançar o êxito.

[...]e aí, quando junta problemas relacionados a redação e ao conteúdo, e aí eu vou para um aspecto negativo... o que é que acontece? Eu, eu tenho um perfil que eu corrijo muito os trabalhos, né? Então, eu não consigo olhar e ver: 'ah, tá errado, você tem que corrigir'. Aí, às vezes, o trabalho vai assim 'sangrando', né? E não são todos os alunos que tem a maturidade para receber a crítica (P.13).

Os fatores que constituem essa concepção se relacionam com a expectativa do orientador na autonomia do orientando, tanto na perspectiva técnica como emocional. Por isso, é possível assemelhar ao estilo de orientação contratual, onde o orientador possui as dimensões de estrutura e suporte altos, demonstrando uma perspectiva prestativa diante da procura do orientando (Gatfield, 2006).

Não vou ficar controlando o prazo de ninguém, não. Então olha o prazo que você tem de Seminário, de Qualificação e tal... das suas obrigações, e vai me comunicando; e o que você precisar, eu tô à disposição. Eu fico numa postura mais assim: deixo o aluno me procurar. Agora quando ele me procura, eu respondo rápido. Seja para dar opinião, para falar comigo alguma questão pessoal, alguma outra questão lá do Programa... seja para corrigir trabalho, né... dar opinião sobre o projeto, sobre o trabalho em si (P.8).

A estrutura do trabalho está diretamente relacionada ao nível de suporte oferecido pelo orientador. Embora a preocupação afetiva com os orientandos possa surgir, o orientador tende a esperar níveis elevados de sinceridade para definir de

forma clara os papéis de ambos.

É, eu não gosto de entrar na vida pessoal dos alunos, só quando o aluno de fato abre para mim que está passando por alguma situação. [...] quer dizer, não precisa ficar contando mentirinha para mim, porque porra, já estou com cinquenta e tantos anos, né? Então, a vida fica muito mais simples, sabe? Quando as pessoas começam a falar a verdade (P.2).

A característica de evitar o envolvimento com o contexto afetivo é evidente nesta concepção. Nesse caso, predomina a ênfase na técnica, focando nas etapas necessárias para a execução do trabalho. Assim, observa-se que essa abordagem representa um estilo mais superficial de orientação, onde cada um deve cumprir o que se espera de seu papel, especialmente sob a ótica técnica. Para esses orientadores, é essencial a conquista progressiva da maturidade e autonomia do orientando (Severino, 2009). O orientador exerce sua função acreditando que o orientando sabe o que deve ser feito e como se comportar na relação: “confesso também que eu espero que meus orientandos tenham essa capacidade de se autoadministrar” (P. 14).

Não se pode afirmar que este seja um estilo certo ou errado de orientação, mas reforça a ideia de que a conduta do orientador influencia diretamente os resultados alcançados pelo orientando (Keskinen, 2012).

Eu não vou perder meu tempo com você [orientando]. Desculpa, você está sem compromisso... Eu penso nisso, não falo, né? Sem compromisso, não vou eu perder tempo com mil coisas para fazer, minha agenda é entupida, eu sou ocupado. Eu não vou perder meu tempo! Então, eu entrego conforme a pessoa quer (P.15).

A partir do exposto, o Estilo de Orientação Pragmático pode ser definido como aquele no qual o orientador se envolve pouco na dimensão relacional, concentrando-se essencialmente em realizar o que precisa ser feito, especialmente no que diz respeito ao trabalho, que é visto como o produto final necessário para que o orientando alcance o título. O orientador espera um grau de autonomia do orientando, tornando-o responsável pelo desfecho do processo.

4.1.2 Estilo de Orientação Treinador - *“Eu adoro a prática de esporte. Então, eu sempre trabalho dentro dessa linha, não de competição, mas de disciplina” (P.17)*

O grande foco do orientador nesta concepção é treinar o orientando para alcançar objetivos, que envolve o crescimento pessoal e de conhecimento. Nesse

contexto, o orientador busca antecipar o resultado final, com o intuito de orientar e auxiliar o aluno no processo de alcance do objetivo estabelecido.

Se a gente fosse fazer um paralelo com um treinador esportivo, eu diria que a gente está numa modalidade dos esportes individuais, mas quase dos esportes menos valorizados aí, né? Porque os mais valorizados, o cara, tem mais infraestrutura, muitas vezes. Então, é nesse sentido... ainda mais, que para um esportista ter um acho que sucesso... eu nunca fui treinadora, mas acho que tem várias dimensões que a gente precisa tomar conta, para ele ter um bom, um bom desempenho, né? Então seria um esportista amador, que está fazendo aquilo pelo amor ao esporte, né? Então, eu acho que o treinador tem que entender isso e caminhar junto. Eu entendo o orientador dessa forma, né? (P.19).

Como afirmam Leão e Ferreira (2005), a orientação constitui uma relação que propicia a troca entre o orientando, interessado em aprender, e o orientador, detentor de experiência e conhecimento. Nesse contexto, entende-se que a experiência do orientador potencializa o desejo de uma atuação mais eficaz, resultando em trabalhos reconhecíveis pela academia. A experiência do orientador concentra-se na habilidade de direcionar o aluno, com ênfase nos resultados. Assim, pode-se refletir sobre a ideia de que "quanto mais experiente, melhor o desempenho do orientador".

Eu acho que eu sempre tive muito sucesso na orientação. Sempre atrai muitos alunos, exatamente por esse meu compromisso, em que o aluno deve acabar, né? Ele está ali comigo e é a minha responsabilidade, e dele também, óbvio, mas do meu lado há uma responsabilidade na conclusão do trabalho. E isso, enfim, eu acho que as pessoas percebem, né? E aí, você cria uma reputação de ser um orientador eficaz, né... que leva, de fato, a conclusão do trabalho. Eu acho que isso é uma característica: dou muito apoio, muito apoio! Gosto de fazer! (P. 23).

Nessa concepção, observa-se que os orientadores tendem a destacar seus papéis e a enfatizar sua responsabilidade no processo de orientação. Eles recorrem a diversas ferramentas para o desenvolvimento do aluno, especialmente ao perceberem que serão avaliados pela eficácia do processo. Assim, na orientação, o foco está no alcance dos objetivos, mesmo que isso exija um empenho intenso no aprimoramento das deficiências do aluno. Alcançar os objetivos torna-se uma questão de honra.

E, aí, a gente vê quando alguém é bom professor mesmo, bom orientador, na hora que pega aqueles que são limitados: aí que é a hora de mostrar! Porque você tem que mobilizar um conjunto de recursos que você tem ali, né? Como o pessoal costuma dizer: 'abrir a caixa de ferramentas para poder resolver o problema'. Então, assim: 'vamos lá, vamos tentar essa estratégia, vamos tentar essa, aquela, aquela outra'. Que em geral o orientador padrão, a orientadora padrão, fala: 'Não, não, faça aí! Não conseguiu? O problema é seu! Você que não sabe! Você tem que estudar mais! Isso é uma deficiência que você já trouxe, eu não sei da onde, então não sou eu que tenho que resolver isso aí'. Isso é bem comum. Entendeu? Isso é bem comum. E, então

para mim, é bom orientador, né... esse aí que consegue mobilizar essas coisas todas (P.5).

Vale ressaltar que as dimensões afetivas e relacionais dos orientandos são reconhecidas no processo de orientação, mas sua observação tem como principal objetivo o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, o orientador busca tornar o processo de orientação mais previsível, estabelecendo etapas que possam ser controladas para atingir os objetivos definidos (Acker, Hill, & Black, 1994). O orientador foca na motivação do aluno e no acompanhamento contínuo, atento às necessidades que surgem ao longo do processo. O trabalho de motivação está vinculado à formação da responsabilidade e à independência do orientando, que deve ser capaz de seguir com o processo de forma autônoma após a sua conclusão.

Eu quero que eles tenham a ideia de que, se sentir cheiro de queimado, né... no negócio aí, tem que voltar, tem que voltar, tem que ir atrás, tá? Porque você é um pesquisador, você tem responsabilidade com o que você publica, né? (P.12).

É interessante, né... você ler os agradecimentos dos alunos, na perspectiva assim, do que é que eles, né... sempre, né... reforçam, né? Então, eles reforçam essa, essa característica, né... de exigir sempre mais e o melhor. E mostra que eles são capazes de entregar mais do que eles estão entregando, né? Então, está sempre, essa... que eu definitivamente não desisto, eu não desisto do aluno. Eu vou, trazendo ele, obrigando ele a tirar o melhor dele, né? Tirar quase o impossível (P.22).

A concepção de "Treinador" associa o estilo de orientação acadêmica ao processo esportivo. Tanto o orientador quanto o orientando têm uma "linha de chegada", que corresponde à conclusão da pesquisa. Ao longo do percurso, o orientador observa os fatores que influenciam o desempenho do aluno e utiliza seu conhecimento e experiência para motivá-lo a continuar na "corrida". A motivação do orientador reside na formação de futuros pesquisadores com elevado nível de excelência, capazes de produzir de maneira mais assertiva.

Eu adoro a prática de esporte. Então, eu sempre trabalho dentro dessa linha, não de competição, mas de disciplina. Eu acho que o bom orientador, ele tem que mostrar disciplina, tem que levar o aluno a ser disciplinado, para que ele faça as coisas no tempo certo, na hora certa; que ele resolva as coisas da melhor forma possível (P.17).

Então, é mais um papel de Advogado do Diabo: de fazer questionamentos, de mostrar ao aluno que ele tenha segurança nos pontos de vista que está sendo colocado, que está sendo construído... Porque, afinal, embora tenha a participação do orientador, o trabalho é do aluno. Então, o orientador tem um... é aquele indivíduo que faz com que o aluno se desenvolva, cresça (P.16).

A partir desses resultados, é possível concluir que a concepção de Treinador(a) estaria relacionada ao estilo de orientação onde o orientador treina o aluno pensando

em extrair o máximo de seu desempenho acadêmico. Por isso, preocupa-se com o desenvolvimento deste aluno, estando atento às suas necessidades pessoais, com isso, busca motivá-lo para o alcance da excelência no resultado do trabalho final.

4.1.3 Estilo de Orientação Aprendizente - *“É uma relação de aprendizado: a cada dia você aprende uma coisa nova” (P.6)*

Essa concepção é fundamentada principalmente na perspectiva da abertura do orientador às experiências de aprendizagem. Nesse contexto, o foco não está apenas na conclusão do trabalho, mas no processo que envolve experiências individuais de aprendizagem, relacionamentos interpessoais e conduta (Masek & Alias, 2020). Assim, o tratamento com os orientandos busca ser individualizado, e cada experiência de orientação é vista como uma oportunidade de aprendizado.

É uma relação de aprendizado: a cada dia você aprende uma coisa nova. Você tem que tentar fazer o foco em olhar aquela pessoa que você está orientando, né? Não é todo mundo... as pessoas não são iguais, né? Cada um tem suas peculiaridades. Os conhecimentos são diferentes, as bagagens... o que eles têm a oferecer de ponto inicial sempre é diferente (P.6).

A parte do conhecimento específico, do trabalho, eu acho que a gente tem que ter isso, é... mas, mais do que conhecer é ter a capacidade de aprender também coisas novas, né? (P.19).

O P.6 corrobora essa ideia ao destacar a individualidade de cada orientando, afirmando que *"cada um tem suas peculiaridades"*, e que, por meio dessa experiência, é possível descobrir novas possibilidades de aprendizado. Assim, nesta concepção, o orientador vê cada relação de orientação como única, devido às características distintas dos pares envolvidos (Maxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). O trabalho do orientador torna-se personalizado, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento do orientando tanto em aspectos pessoais quanto profissionais. O P.21 destaca essa experiência como fundamental para sua formação enquanto profissional acadêmico.

Eu gosto muito de orientar! Na verdade, orientar para mim é a melhor coisa do trabalho acadêmico, porque eu acho que a gente consegue acompanhar mais de perto o aluno. O aluno consegue ver a evolução dele de uma maneira muito mais personalizada do que em sala de aula, né? (P.21).

A experiência de novidades, descobertas e aprendizados, como afirma o P.21, torna o processo de orientação mais instigante, gerando um sentimento de realização na prática docente. Ou seja, o estilo de orientação Aprendizente está relacionado a uma

perspectiva de realização profissional do professor na função de orientador. O orientador assume o processo como uma missão de conduzir o aluno, especialmente por compreender que, ao alcançar os objetivos esperados, o sucesso do aluno resulta também em sua própria realização enquanto orientador.

Eu tô com uma doutoranda agora, que ela fez o mestrado numa área bem qualitativa: teoria crítica ainda, né... que é talvez a mais radical das áreas qualitativas aí. E ela quis fazer comigo. E ela falou: 'eu topo qualquer coisa, professora! Se você me ensinar a fazer as análises estatísticas, eu topo!' Aí, eu falei: 'então vamos fazer o seguinte: você me ensina a fazer a parte quali, que eu quero aprender cada vez mais; e eu te ensino a fazer a parte quanti, combinado?' Então, nessa troca, assim, sabe? A gente vai crescendo juntos e eu vejo muito dessa maneira. Então, o aluno traz a ideia, o sonho dele, o projeto dele, e aí eu converso muito para casar os interesses, né? (P.4)

O P.4 ilustra essa abertura ao aprendizado mútuo, desafiando a ideia de que o orientador é o único detentor do conhecimento, alinhando-se ao posicionamento de Kumar *et al.* (2022), que afirmam que a orientação é um processo de construção de conhecimento entre os pares envolvidos. A experiência do orientador não se limita a fornecer conhecimento, uma vez que ele assume também o papel de conselheiro (Costa, Souza, & Silva, 2014). O P.11 destaca os papéis do orientador voltados para o aconselhamento e apoio, enquanto o P.23 reforça que esse papel é amplo.

Então, eu acho que esse é o primeiro pilar, né... da orientação: de ser mentor, de ser alguém que vai orientar, que vai ajudar, que vai é... aconselhar, que vai apoiar... suportar, né? Por ser uma rede de apoio, uma rede de suporte dentro daquele processo (P.11).

Porque eu acho que, pelo menos no meu ponto de vista e da minha experiência, orientar é: um conjunto muito amplo de funções que não se restringe ao papel acadêmico, porque você acaba sendo um conselheiro, que é... e o que você vai... sobre o que você vai aconselhar, transcende... transcende a área técnica acadêmica e entra na área pessoal frequentemente (P.23).

Nesta concepção, a característica de conselheiro vai além da área técnica, abrangendo também a dimensão pessoal, como afirma o P.23. Trata-se, portanto, de uma abordagem mais profunda, que alcança as subjetividades envolvidas no processo relacional entre os pares, que compartilham objetivos de crescimento e transformação. O próprio P.11 relata que o orientador assume o papel de rede de apoio e suporte do orientando, revelando características que superam as expectativas meramente técnicas. Esse entendimento remete ao pensamento de Leite Filho e Martins (2006), que afirmam que o processo de orientação torna-se produtivo quando há um esforço para criar um espaço que favoreça a geração de conhecimento, por meio de um relacionamento construtivo entre os pares.

O P.9 destaca o orgulho do orientador ao perceber, ao final de sua carreira, que seus alunos foram capazes de trilhar caminhos de aprendizado que os levaram a alcançar objetivos significativos de crescimento. Ressalta-se a atenção dedicada pelo orientador, que alcança a perspectiva voltada para a carreira do orientando.

Eu tenho orgulho, né... de encontrar os meus alunos e ver que eles seguiram, entendeu? Independente daquilo que eu fiz, não é? Você se orgulha, porque sabe que você deu alguma contribuição ali. Quer dizer, você... e eu sempre digo assim nas minhas aulas, eu abro as minhas aulas e digo: 'óh, a responsabilidade aqui... os mestres precisam... os aprendizes precisam superar os mestres. Então, vocês precisam fazer um esforço para ser melhor do que eu, porque para ser igual não resolve'. Então, a gente tem essa ideia também de que você tá formando um indivíduo para o futuro, né? E as pessoas... e isso renova, por exemplo, eu já estou praticamente no final da minha carreira, e vi que muitos dos meus alunos aprenderam isso: essa ideia de que você pode também, né? (P.9).

Observa-se que, neste estilo de orientação, o orientador se preocupa em oferecer um processo de aprendizagem que permita ao orientando superar o próprio orientador, o que se torna motivo de orgulho para o P.9. Este entende a formação como um processo de renovação, buscando fazer com que o orientando se sinta capaz. Esse ponto fortalece a concepção de que a orientação acadêmica envolve o estímulo tanto à perspectiva psicossocial quanto à orientação para a carreira (Leão & Ferreira, 2015).

A partir das reflexões apresentadas, pode-se concluir que a concepção que define o estilo de orientação Aprendizente está ancorada na ideia de uma relação individual entre orientador e orientando, que promove um processo de aprendizagem mútuo. Dessa forma, o orientador se mostra aberto às transformações pessoais e profissionais, especialmente ao viabilizar uma perspectiva relacional.

4.1.4 Estilo de Orientação Afetuoso - *"Eu acho que é uma mistura de professor com pai: a gente tem que ser tudo, né?" (P.3)*

Esta concepção é mais profunda, pois aborda especificamente as subjetividades envolvidas no processo de orientação. No estilo de orientação Afetuoso, o orientador prioriza os afetos na relação com o orientando. Como exemplificado pelo P.7, que afirma: *"Eu acho que o foco do orientador é a pessoa e não o produto que ela vai fazer"* (P.7), o relacionamento interpessoal vem em primeiro lugar. A partir dessa construção afetuosa, as obrigações técnicas acadêmicas são então alcançadas.

Mas eu acho que os atributos ligados ao relacionamento entre as pessoas, eles acabam vindo em primeiro lugar: acessibilidade, né... de mapear as dificuldades; acessibilidade de ouvir bastante o estudante; acessibilidade de conduzir gradualmente, né.. para dentro de um assunto comum, de provocar reflexões, de provocar a crítica. Porque você tem que fazer a pessoa criar e ao mesmo tempo não se sentir inferiorizada, incapacitada. Pelo contrário, ela ganhe prazer em fazer aquilo (P.7).

Há uma preocupação, como afirma o P.7, em gerar satisfação no processo de orientação, especialmente ao criar um ambiente de acolhimento, escuta e reflexão. O orientador adota uma perspectiva de filiação com o orientando, em que sua postura é vista como maternal/paternal. O P.3 ilustra essa compreensão ao descrever o papel do orientador: *"Eu acho que é uma mistura de professor com pai; a gente tem que ser tudo, não é?"*. Pode-se afirmar que essa concepção se aproxima das funções de amigo e apoiador, conforme já abordado na literatura por Richards e Fletcher (2020), pois enfatizam a dimensão relacional do processo.

Eu trago os alunos aqui pra casa, eu faço o jantar, eu faço o almoço. Eu termino a minha disciplina... fazia mais isso, depois com a pandemia e tudo, virou uma bagunça, né? Terminava a minha disciplina, eu trazia os alunos tudo aqui pra casa pra fazer um almoço, né? Eu sempre procurei ter eles muito próximos, e que tivessem confiança em mim, né? Confiança para tudo: 'se tu quer desabafar alguma coisa que está te prejudicando... vamos lá, vamos tomar um café" (P.3).

O P.3 busca fortalecer os vínculos ao convidar os alunos para seus espaços pessoais, como quando os convida para refeições em sua casa. Essa atitude reforça a perspectiva de construção de confiança e de relações que envolvem os afetos. Nesta concepção, a orientação não se limita ao processo de pesquisa, mas abrange também o aconselhamento e a mentoria, com o objetivo de promover a melhor formação possível para profissionais competentes (Costa, Souza, & Silva, 2014). Destaca-se a preocupação do orientador com o bem-estar do orientando, e esse aspecto assume o protagonismo na relação entre os pares, deslocando o foco da busca por pesquisas excelentes para o cuidado com o desenvolvimento do orientando.

E hoje em dia, acho que hoje em dia tem um fator que eu acho que está muito presente é a saúde mental. Então, você tem que ter uma certa sensibilidade para entender as questões de saúde mental dos alunos, e saber até que limite você pode caminhar com ele. Às vezes não pode fazer um trabalho que você achava assim: 'olha, é uma coisa assim, perfeita'. Mas, é defensável? Vai ficar reprovado por causa daquilo? Não! Se não vai ficar reprovado: ótimo! O cara chegou no limite dele? Chegou! Ele não consegue ir adiante. Está claro que foi por questões de saúde mental, e não questões intelectuais (P.20).

Fica evidente, a partir da colocação do P.20, que, ao contrário de outras concepções, o estilo de orientação Afetuoso não visa apenas à conclusão de um bom

trabalho final. O P.20 destaca sua preocupação com a saúde mental do aluno, um fator que impacta diretamente seu bem-estar. Dessa forma, as pressões relacionadas aos prazos e à qualidade da pesquisa são amenizadas, favorecendo um processo mais respeitoso e sensível às limitações de cada um. Além disso, o nível de tolerância em relação ao aluno é mais elevado, o que pode ser observado na fala do P.11.

Percebe quanto poder que se tem na mão de um professor e de um orientador? É como diria o Homem-Aranha: 'Grandes poderes requerem grandes responsabilidades'. Então, é mais ou menos isso: eu acho que um orientador, ele tem que ter consciência desta ascensão que ele tem, desse poder de influenciar a vida dos seu aluno para ser humano. E, aí, a boa medida, o bom senso, é sempre esse, sabe? Eu acho assim: pô, o cara passou por dificuldades, vamos dar uma segunda chance, né? Ele, ele, errou aqui, mas vamos tolerar. Ele está muito imaturo, muito verde ainda, mas quem nunca, né? Eu também era quando estava na posição dele. Esse tipo de pensamento, ele reflete uma certa humanidade (P.11).

Nesta concepção, o orientador demonstra uma humanização do processo de orientação. Embora ocupe a posição de autoridade, sua preocupação está em oferecer ao orientando condições que preservem um relacionamento saudável entre ambos. Como afirma o P.11, o orientador toma consciência do poder que exerce e, conseqüentemente, sua conduta pode abrir portas para o sucesso do orientando (Bettencourt, Friendensen, & Barlett, 2021).

Eu às vezes sinto que eles pensam assim: 'nossa, ela é tipo uma segunda mãe', sabe? É uma característica, às vezes, 'porque ela vai acompanhar de perto, ela às vezes vai perguntar: ah, por que você não está bem hoje?'. Tem alguns alunos que chegam para a reunião de orientação e falam: 'não professora, hoje eu não consegui produzir muito; a gente pode só conversar?'. Aí no final ele fala: 'você pode me dar um abraço, professora?'. E aí eu falo: 'posso!'. É que naquele momento acho que era isso que eles queriam (P.10).

Fica evidente, a partir da fala do P.10, que existe uma percepção por parte do aluno de abertura para a demonstração dos afetos na relação com o orientador. Ou seja, o aluno se sente confortável para expressar seus sentimentos, acolher e demonstrar seus afetos. Trata-se de um processo de confiança mútua, que, quando estabelecido, potencializa a realização do orientando. Como destaca o P.1, essa experiência é individualizada e exige um olhar amplo sobre o ambiente e o contexto em que ambos estão inseridos. O orientador sente-se motivado pela oportunidade de promover o crescimento pessoal e profissional do aluno, a partir do relacionamento baseado em afetos e confiança. É possível observar que o P.1 descreve esse processo de reconhecimento do orientando ao final da experiência de orientação.

Assim, porque cada um tem a sua individualidade. Não dá para eu falar assim: 'eu aprendi, meu jeito é esse, encaixem-se'. Porque é possível extrair esse 'a mais' de cada um, se você não compreender bem como é que ele

funciona, em que contexto nós estamos, quais são as demandas atuais, as dificuldades... E, aí, você ir contornando tudo isso, pra no fim ter um tipo de retorno que eu tenho com frequência, que é falar assim: 'Olha, acreditou em mim quando nem eu acreditava' (P.1).

A partir dessa explanação, pode-se definir a concepção Afetuoso como um estilo de orientação no qual o orientador prioriza os afetos e o bem-estar dos orientandos no processo. Dessa forma, o orientador conduz a orientação preservando esses aspectos, sendo que a construção do trabalho final torna-se uma consequência natural dessa relação, que valoriza experiências emocionais positivas.

Após a análise dos dados, que caracteriza o espaço de resultados, é possível concluir que quatro concepções do ser orientador emergiram deste estudo fenomenográfico. Essas concepções foram constituídas a partir das semelhanças e diferenças nas compreensões e experiências de orientadores que vivenciaram e continuam vivenciando o fenômeno analisado. Embora se trate do mesmo fenômeno, a análise possibilitou o diagnóstico de concepções distintas, que são entendidas neste estudo como Estilos de Orientação: Pragmático, Treinador, Aprendente e Afetuoso. O quadro 4.1 define-os.

Quadro 4.1 Definição das Concepções - Estilos de Orientação Acadêmica

Estilo de Orientação	Definição
Pragmático(a)	O orientador tem como principal foco os resultados que o processo de orientação precisa alcançar. Impõe a construção da autonomia do orientando e mantém um nível de relacionamento centrado nos resultados. Espera maturidade do aluno para assumir a responsabilidade do processo de formação.
Treinador(a)	O orientador treina o orientando pensando em extrair o máximo de seu desempenho acadêmico, por preocupar-se com a reputação de ser eficaz em seu trabalho. Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do estudante, estando atento às suas necessidades, com isso, busca motivá-lo à disciplina para o alcance da excelência no resultado do trabalho final.
Aprendente	O orientador estabelece uma relação de orientação mais próxima e singular com o estudante, que oportuniza um processo de aprendizagem para ambos, marcado pela abertura e flexibilidade, além de valorizar o potencial de desenvolvimento do estudante.
Afetuo(a)	O orientador estabelece uma relação mediada por aspectos subjetivos e centrada nos afetos e na busca do bem-estar dos estudantes. O resultado positivo do processo de orientação está atrelado à provocar experiências emocionais positivas.

Fonte: Elaboração Própria

A similaridade das experiências e entendimentos sobre o ser orientador foi agrupada nessas concepções, a partir das experiências relatadas pelos professores entrevistados. Vale destacar que alguns professores foram enquadrados em mais de uma concepção. É possível observar que há professores que possuem dois estilos de orientação, embora esses estilos sejam próximos em termos de profundidade.

Nesta análise, houve um esforço para resgatar a literatura de forma a fundamentar os achados. O que se constatou foi a possibilidade de trazer reflexões que sustentam os resultados da pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que este é um estudo exploratório e seu principal propósito é revelar as diferentes concepções do ser orientador, além de oferecer contribuições à literatura existente.

Algumas observações também merecem destaque. Por exemplo, foi possível identificar que na concepção Pragmático predominam professores do sexo masculino, enquanto na concepção Aprendente, a maioria dos entrevistados é do sexo feminino. Ainda dentro do estilo Pragmático, verificou-se que há uma predominância de professores de áreas mais objetivas (Sustentabilidade, Gestão Ambiental, Estratégia, Estatística, Pesquisa Operacional, Economia, Métodos Quantitativos). Apenas dois entrevistados destoam dessa tendência: o P.15, que se concentra mais na área de Estudos Organizacionais e Métodos Qualitativos, e o P.2, que é da área de Estatística e Pesquisa Operacional, mas também demonstra interesse pela área de Ensino e Pesquisa em Administração. Essa experiência não se repetiu nas outras concepções, pois as diversas áreas foram mais homogêneas nas demais categorias. Essas observações não são determinantes, mas merecem destaque neste estudo.

As experiências relatadas pelos entrevistados permitiram a proposição de conceitos que revelam o processo de orientação como multifacetado e complexo, uma vez que cada estilo de orientação possui suas particularidades, mas não deve ser visto de forma excludente, nem sugerir que um professor assuma apenas um estilo de orientação. Portanto, os resultados deste estudo sugerem que os estilos de orientação acadêmica são contingentes e dinâmicos.

A seção seguinte utiliza esse aporte teórico explorado no estudo qualitativo para embasar a construção da escala proposta nesta tese.

4.2 Estudo 2 - Desenvolvimento da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica

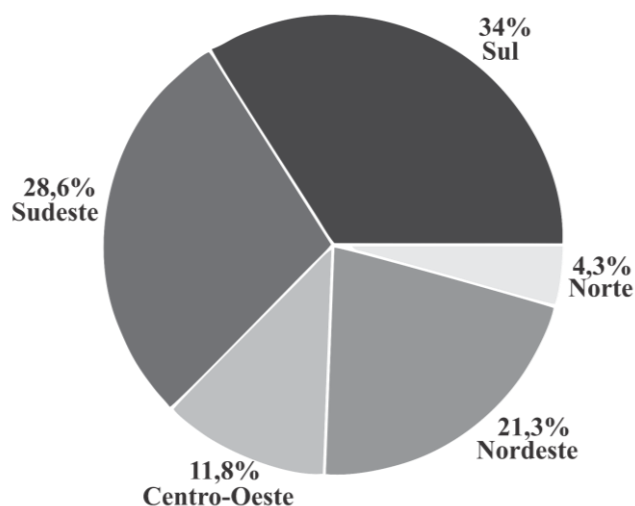
Conforme descrito no Capítulo 3, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi desenvolvido a partir de um percurso metodológico que resultou na definição de 23 itens. Esse instrumento foi adaptado na plataforma *Google Forms*, incluindo a escala tipo-Likert e questões sociodemográficas (ver Apêndice A).

A população-alvo deste estudo foi composta por alunos de Pós-graduação em Administração, matriculados em cursos de mestrado e doutorado (acadêmico ou profissional), distribuídos por todas as regiões do Brasil. A amostra foi constituída por 527 respondentes que atendem a essas características. O tamanho da amostra é considerado relevante, uma vez que um tamanho aceitável para a realização da técnica de Análise Fatorial Exploratória é de, pelo menos, cinco vezes a quantidade de itens no questionário (Hair *et al.*, 2009). Dessa forma, a amostra obtida foi superior a dez vezes o número de itens do questionário. O questionário ficou disponível para respostas entre 11 de junho e 11 de setembro de 2024, sendo divulgado por meio dos e-mails institucionais dos programas de pós-graduação, grupos de WhatsApp e redes sociais, como Instagram e Facebook.

O perfil da amostra é composto por 55% de respondentes do sexo feminino e 45% do sexo masculino. Em relação ao estado civil, 55,3% são casados, 37,8% são solteiros e 6,7% são divorciados. Quanto à composição familiar, 52,9% dos participantes não possuem filhos, 23,7% têm um filho, 18,3% têm dois filhos e 5% têm três ou mais filhos.

No que diz respeito à condição acadêmica, 47,9% dos participantes são alunos de doutorado acadêmico, 34% de mestrado acadêmico, 13,6% de mestrado profissional e 4,5% de doutorado profissional. Vale destacar a representatividade de todas as modalidades de programas de pós-graduação em administração na amostra. Quanto à instituição de vínculo, 63% estão associados a programas de instituições públicas, 35,1% a privadas e 1,9% a comunitárias. Em relação à carga de trabalho, 68% dos respondentes estudam e trabalham, enquanto 32% dedicam-se exclusivamente aos estudos. Além disso, 54,8% dos participantes não recebem bolsa de nenhum órgão de fomento. Em relação à experiência profissional docente, 45,4% dos participantes indicaram não ter experiência, 29,2% já tiveram alguma experiência docente e 25,4% estão atualmente atuando como docentes. A Figura 4.2 apresenta a distribuição da amostra nas diferentes regiões do Brasil.

Figura 4.2 Distribuição da Amostra de Estudantes por Região do Brasil



Fonte: Elaboração Própria

Conforme ilustrado na Figura 4.2, a amostra é representativa de todas as regiões do Brasil, com a região Sul apresentando o maior número de respondentes e a região Norte o menor. Vale ressaltar que a distribuição da amostra parece refletir a proporção de Programas de Pós-Graduação por região, com a região Norte possuindo a menor representação.

A análise dos dados prosseguiu com a realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE). Dado que a escala foi concebida a partir das concepções reveladas no estudo qualitativo, o objetivo nesse estágio foi compreender de forma indutiva como os dados se comportam na amostra selecionada. Esse processo de construção da escala exigiu decisões sobre sua estruturação, com ênfase em um processo contínuo de indução e dedução, visando registrar as evidências empíricas e confrontá-las com a literatura estabelecida.

Na AFE, buscou-se identificar padrões e relações significativas entre os itens, o que possibilitou uma interpretação mais clara dos dados. Por meio da aplicação da estatística multivariada, foi possível observar as inter-relações entre as variáveis criadas no estudo, com o objetivo de estabelecer uma estrutura subjacente a essas variáveis de análise (Hair *et al.*, 2009). Ao identificar grupos de variáveis fortemente correlacionadas, esses grupos foram denominados fatores, os quais necessitam ser confrontados com os achados da literatura para validar as dimensões que a escala visa mensurar. A análise requer reflexão e interpretação baseadas no conhecimento

adquirido nas pesquisas que fundamentam o fenômeno observado, para finalmente decidir sobre a permanência ou ajuste da estrutura. Neste estudo, a proposta da escala envolve a mensuração de quatro dimensões (estilos de orientação acadêmica) e, por meio da AFE, buscou-se confirmar esse modelo de mensuração ou, eventualmente, apresentar um novo modelo.

Para a realização da AFE, utilizou-se o software JASP. Inicialmente, os dados foram tratados com a verificação de dados faltantes (não detectados) e medidas de estatísticas descritivas para compreender o comportamento dos dados. Optou-se pelo método de extração dos Componentes Principais, frequentemente utilizado em estudos dessa natureza, por permitir a observação de fatores subjacentes não identificados nas etapas anteriores. Além disso, foi escolhida a seleção de fatores com base nos *Eigenvalues* superiores a 1 e a solução rotacionada *Oblíqua*, na perspectiva *Promax*, uma vez que se entende que os fatores são correlacionados entre si.

Para verificar a adequação da amostra, foram realizados os testes KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) com referência $\geq 0,8$; esfericidade de *Bartlett* com p-valor $< 0,001$; e análise das correlações entre itens, visando valores superiores a 0,2 dentro de cada fator. Além disso, foi analisada a variância total extraída de cada fator, com referência em valores superiores a 50%, e o teste do *Alpha de Cronbach*, com indicador de $\alpha \geq 0,7$ (Hair *et al.*, 2009; Brown, 2015). O tratamento e os testes foram realizados no SPSS. Os resultados dessa amostra estão apresentados na Tabela 4.1.

Na primeira rodada, com todos os itens, os resultados dos testes de adequação indicaram KMO de 0,97, sendo considerado adequado. O teste de esfericidade de *Bartlett* revelou $\chi^2 = 9.322,66$, $df = 253,00$ e p-valor $< 0,001$. Quanto à correlação entre os itens, nenhum valor ficou abaixo de 0,2. Dois fatores emergiram, com a variância total explicada de 59,1%. No entanto, ao analisar as cargas fatoriais, observou-se que três variáveis apresentaram cargas inferiores a 0,50: Pragm02 (Q.06) "*Transfere a responsabilidade para o(a) orientando(a) pelos resultados alcançados no processo de orientação*"; Trein03 (Q.09) "*Motiva o(a) orientando(a) a construir uma carreira de pesquisador(a)*"; e Trein06 (Q.19) "*Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a)*". A decisão foi remover essas variáveis e realizar uma nova rodada da AFE.

Os resultados dos testes de adequação da nova rodada, sem as três variáveis, apresentaram KMO de 0,97; esfericidade de *Bartlett* $\chi^2 = 8.193,74$, $df = 190,00$ e p-valor $< 0,001$ (adequados). Novamente, dois fatores emergiram, com a variância total

explicada de 65,5%, superior à rodada anterior. A Tabela 4.1 apresenta a matriz de correlações do Fator 1.

Tabela 4.1 Matriz de correlações do Fator 1

Itens	Afet03	Apr07	Afet04	Prag04	Prag05	Apr04	Apr06	Apr03	Afet01	Apr05	Afet02	Apr02
Afet03	1											
Apr07	0,645	1										
Afet04	0,763	0,666	1									
Prag04	0,670	0,612	0,628	1								
Prag05	0,666	0,656	0,662	0,639	1							
Apr04	0,689	0,593	0,632	0,562	0,613	1						
Apr06	0,765	0,634	0,660	0,578	0,659	0,705	1					
Apr03	0,726	0,637	0,644	0,581	0,626	0,716	0,762	1				
Afet01	0,749	0,607	0,677	0,561	0,612	0,634	0,733	0,734	1			
Apr05	0,686	0,566	0,620	0,565	0,596	0,676	0,688	0,646	0,605	1		
Afet02	0,633	0,465	0,505	0,471	0,502	0,529	0,593	0,589	0,611	0,491	1	
Apr02	0,702	0,573	0,621	0,511	0,611	0,606	0,701	0,684	0,703	0,610	0,609	1

Fonte: Elaboração Própria

Observa-se que os resultados de correlação entre os itens dentro do mesmo fator são superiores a 0,2, o que indica uma correlação significativa entre os itens. Destaca-se também que o *Alpha de Cronbach* do fator apresentou um valor de 0,95 ($\alpha \geq 0,7$), evidenciando uma alta consistência interna na variação total do fator.

O próximo passo foi a análise das comunalidades, que representam o total da variância que o item compartilha com as demais variáveis incluídas. O valor de referência adotado para as comunalidades foi $\geq 0,4$. Além disso, foram avaliadas as cargas fatoriais, que indicam a correlação entre as variáveis originais e o fator gerado, com valor de referência $\geq 0,5$ (Hair *et al.*, 2009). Os valores obtidos superaram os critérios de referência estabelecidos, conforme apresentado na Tabela 4.2.

Tabela 4.2 Itens, Cargas Fatoriais e Comunalidades do Fator 1

Variáveis	Com.	Carga Fatorial
Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.	0,803	0,942
Adota uma postura de abertura a novas ideias.	0,671	0,895
Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).	0,715	0,893
Valoriza a autonomia do(a) orientando(a).	0,629	0,859
Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).	0,656	0,753

Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).	0,660	0,690
Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.	0,763	0,673
Ajusta o processo de orientação de acordo com o ritmo de aprendizagem do(a) orientando(a).	0,739	0,642
Torna o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).	0,710	0,641
Individualiza cada processo de orientação.	0,634	0,615
Conscientiza o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.	0,490	0,580
Oferece um tempo de escuta para o(a) orientando(a).	0,670	0,549

Fonte: Elaboração Própria

Após a análise dos itens que emergiram no Fator 1, o próximo passo foi refletir sobre o processo teórico e semântico que esses resultados apresentavam. Esse processo resultou na nomeação do Fator 1 como “*Relacional-Empático*”. A sustentação teórica dessa nomenclatura será discutida ao final desta seção. Vale ressaltar que essa decisão envolveu uma análise cuidadosa dos atributos que caracterizam o estilo de orientação identificado.

Em relação aos resultados do Fator 2, a Tabela 4.3 apresenta a Matriz de Correlações deste fator. O Fator 2 incluiu oito itens, e testes de verificação foram realizados para garantir a adequação da estrutura identificada.

Tabela 4.3 Matriz de correlações do Fator 2

Itens	Trein02	Trein01	Pragm01	Pragm03	Trein04	Trein05	Trein07	Apren01
Trein02	1							
Trein01	0,592	1						
Pragm01	0,657	0,524	1					
Pragm03	0,632	0,501	0,590	1				
Trein04	0,644	0,524	0,591	0,651	1			
Trein05	0,652	0,511	0,572	0,597	0,645	1		
Trein07	0,598	0,499	0,591	0,572	0,593	0,648	1	
Apren01	0,544	0,464	0,421	0,445	0,478	0,467	0,369	1

Fonte: Elaboração Própria

Os resultados da Matriz de Correlações são satisfatórios ($> 0,2$), indicando a plausibilidade do fator. O *Alpha de Cronbach* deste fator apresentou o valor de 0,90 ($\alpha \geq 0,7$), o que demonstra consistência interna na variação total do fator. Com base na análise dos resultados e na junção das variáveis, o Fator 2 foi denominado como

"*Objetivo-Instrumental*". A Tabela 4.2 apresenta os itens e os resultados das comunalidades e cargas fatoriais associados a esse fator.

Tabela 4.4 Itens, Cargas Fatoriais e Comunalidades do Fator 2

Variáveis	Com.	Carga Fatorial
Treina os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.	0,742	0,871
Age com firmeza quando percebe que o(a) orientando(a) está saindo do foco.	0,615	0,848
Mantém um nível de relacionamento centrado em resultados.	0,636	0,823
Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.	0,632	0,718
Conduz os(a) orientandos(as) a realizarem pesquisas com qualidade e rigor acadêmico.	0,670	0,705
Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.	0,657	0,659
Valoriza a disciplina no processo de orientação.	0,582	0,620
Relata experiências aprendidas em orientações anteriores.	0,430	0,506

Fonte: Elaboração Própria

Após a obtenção dos resultados fatoriais, que se mostraram satisfatórios, o próximo passo foi realizar uma análise e interpretação dos fatores emergentes. Nesse contexto, os resultados identificados no estudo qualitativo necessitaram ser ajustados e explicados. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) revelou uma versão aprimorada da escala, identificando dois estilos de orientação acadêmica: o *Relacional-Empático* e o *Objetivo-Instrumental*.

É importante retomar as teorias apresentadas na seção 2.3 do capítulo 2, nas quais autores propõem a existência de dois estilos de orientação. O modelo de Sinclair (2004), por exemplo, descreve os estilos "*hands on*" e "*hands off*". Os orientadores que adotam o estilo "*hands on*" se envolvem de maneira mais direta e próxima com os orientandos, enquanto os que adotam o estilo "*hands off*" demandam maior autonomia do estudante, com um nível mais elevado de autodirecionamento.

Outro referencial teórico relevante é o de Boehe (2016), que, embora não classifique estilos de orientação, propõe que o processo de orientação pode ser pautado pela ênfase no "produto da pesquisa" ou no "processo da pesquisa". Nesse sentido, há orientadores que focam principalmente no trabalho final, enquanto outros priorizam o processo vivido pelo orientando até a entrega do trabalho final.

Os resultados da AFE demonstraram que o modelo criado neste estudo também revela dois estilos de orientação acadêmica. Para validar e aprimorar a

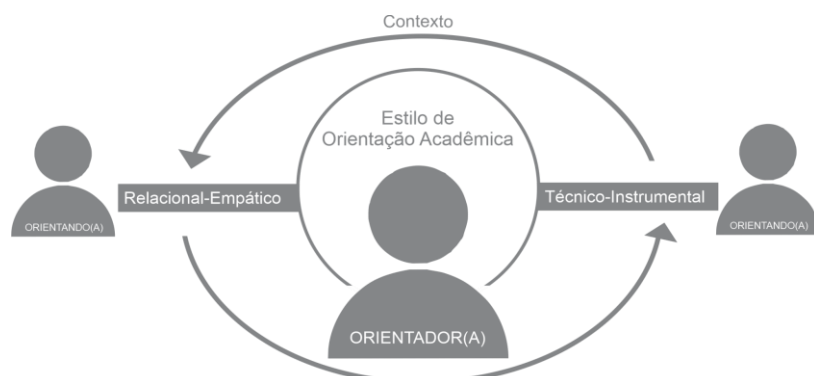
escala, foi necessário revisar todo o processo de construção, desde a origem da escala até a análise dos dados qualitativos, o desenvolvimento dos itens, as contribuições dos especialistas e a literatura que sustentou esse modelo até o momento.

O estilo *Relacional-Empático* (fator 1) refere-se à postura do orientador que adota uma abordagem mais próxima e individualizada do orientando. Esse estilo prioriza o respeito ao ritmo de aprendizagem, às limitações e aos sentimentos do estudante, reconhecendo a importância do relacionamento interpessoal no processo de orientação. A empatia é um elemento fundamental, com o orientador considerando as necessidades, emoções e o ritmo de aprendizagem do orientando.

Por outro lado, o estilo *Objetivo-Instrumental* (fator 2) enfatiza os resultados que o processo de orientação deve alcançar. O orientador que adota esse estilo busca eficácia e disciplina, focando na aquisição de técnicas e metodologias que assegurem a produção de trabalhos acadêmicos de qualidade e rigor científico. Esse estilo é *técnico* porque o aspecto relacional se concentra em promover um bom desempenho acadêmico do orientando, e *instrumental* porque prioriza o conhecimento das metodologias adequadas para garantir a qualidade das pesquisas.

Acredita-se que esses estilos não são fixos ou exclusivos de cada orientador, mas sim predominantes, podendo variar de acordo com as necessidades do orientando e o contexto em que estão inseridos. Importante frisar que a proposta da escala não visa diagnosticar um estilo de orientação certo ou errado, mas sim identificar qual estilo predomina em um determinado orientador. A Figura 4.3 ilustra o modelo de Estilos de Orientação Acadêmica proposto nesta escala.

Figura 4.3 Estilos de Orientação Acadêmica Estabelecidos na Escala



Fonte: Elaboração Própria

A Figura 4.3 ilustra as duas possibilidades de Estilos de Orientação Acadêmica que a escala busca identificar como predominantes no orientador, sendo ambas interconectadas e influenciadas pelo contexto em que o orientador se encontra. A Figura 4.3 é estabelecida a partir da ótica apresentada por Masek e Alias (2020) do Triângulo da orientação, que constitui este processo a partir de três componentes: orientadores, orientandos e sistema de gestão (que neste caso é reportado como contexto). É neste Triângulo que se identificam os estilos de orientação acadêmica que são afetados por toda cada elemento presente nesta lógica.

Finalmente, o Quadro 4.2 apresenta as definições objetivas das duas dimensões identificadas na análise. As definições são estabelecidas a partir de todo o processo indutivo e dedutivo.

Quadro 4.2 Definição das Dimensões da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica.

Estilo de Orientação	Definição
Relacional-Empático	O(A) orientador(a) assume uma postura mais próxima e individualizada do(a) orientando(a), por meio de um relacionamento interpessoal que oportuniza um processo de orientação que respeite o ritmo de aprendizagem, as necessidades, as limitações, as emoções e os sentimentos do(a) estudante.
Técnico-Instrumental	O(A) orientador(a) assume uma atuação centrada nos resultados que a orientação deve alcançar, e adota um comportamento centrado no bom desempenho acadêmico, na disciplina e na aquisição de métodos e técnicas eficazes para produção de um trabalho de qualidade e com rigor acadêmico.

Fonte: Elaboração Própria

Após a execução de todos os procedimentos estabelecidos para a limpeza e consolidação da escala, o próximo passo foi submetê-la a uma nova amostra, com o objetivo de validá-la. A seção seguinte apresenta o detalhamento desse processo, que corresponde ao Estudo 3 desta tese.

4.3 Estudos 3 - Validação da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica com Egressos

A população deste estudo foi composta por mestres e doutores que obtiveram seus títulos em Programas de pós-graduação em Administração brasileiros nos últimos cinco anos. O objetivo foi captar a percepção dos egressos sobre seus

processos de orientação já consolidados. A amostra contou com 243 respondentes, provenientes das cinco regiões do Brasil. Utilizou-se a plataforma *Google Forms*, com uma escala definida de 20 itens (ver Apêndice B), além de questões sociodemográficas.

Os dados foram coletados entre 28 de agosto e 27 de outubro de 2024, por meio do envio dos questionários via *e-mail*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* aos egressos. Para a construção do banco de dados, foram realizadas visitas aos sites dos programas de Pós-graduação em Administração e ao *Currículo Lattes*.

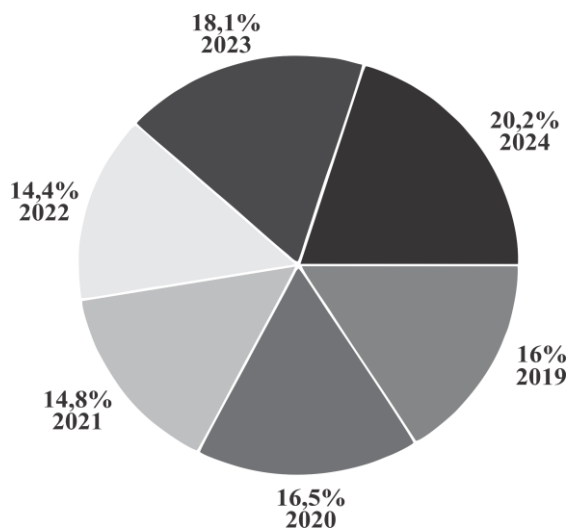
A amostra é composta por 51,9% de respondentes do sexo masculino e 48,1% do sexo feminino. Em relação ao estado civil, 52,3% indicaram ser casados, 39,9% solteiros, 7% divorciados e 0,8% viúvos. Quanto à questão de filhos durante o período de curso, 60,9% afirmaram não ter filhos, 17,7% possuíam dois filhos, 15,6% um filho e 5,8% indicaram ter três ou mais filhos.

Em relação ao processo de formação na pós-graduação, a maior parte dos respondentes realizou o curso em instituições públicas (74,9%) e não obteve bolsas de estudo durante o período de formação (54,3%). A amostra é composta por 49,4% de egressos do doutorado acadêmico, 42,4% do mestrado acadêmico, 6,2% do mestrado profissional e 2,1% do doutorado profissional. Quanto à localização dos programas de pós-graduação, 41,6% dos respondentes indicaram que seus programas estavam localizados no Sudeste, 25,1% no Nordeste, 17,7% no Sul, 11,5% no Centro-Oeste e 4,1% no Norte.

Adicionalmente, 41,2% dos respondentes atuam como docentes atualmente, enquanto 39,1% trabalham em outras áreas do mercado. A Figura 4.4 apresenta a distribuição da amostra quanto ao ano de obtenção do título de mestrado ou doutorado, considerando os últimos cinco anos. Cabe ressaltar que, no instrumento de coleta de dados, foi solicitado que os egressos de doutorado respondessem com base na experiência com o orientador do doutorado, e os egressos de mestrado deveriam basear suas respostas na experiência durante o mestrado.

Observa-se que a distribuição por ano de conclusão do curso apresenta porcentagens relativamente equilibradas. A escolha de delimitar o período de obtenção do título nos últimos cinco anos visou captar a percepção dos egressos em relação à sua experiência acadêmica de pós-graduação, em um contexto ainda recente e mais próximo de suas realidades.

Figura 4.4 Distribuição da Amostra dos Egressos por Ano de Conclusão



Fonte: Elaboração Própria

O primeiro procedimento de tratamento dos dados consistiu na análise da qualidade das respostas. Foram identificados 31 casos suspeitos de padrão de resposta sistemático, sendo: 12 respondentes que marcaram “5” para todos os 20 itens; 11 que responderam da mesma forma para 19 itens; e 9 que responderam igualmente para 18 itens. Esse tratamento foi essencial para garantir a validade dos dados. Após a exclusão desses casos, a amostra final contou com 211 respondentes, que foram utilizados para os procedimentos subsequentes.

A primeira técnica aplicada foi a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para verificar o comportamento da estrutura fatorial da escala com esta nova amostra. Os resultados mostraram que os padrões observados no estudo anterior se mantiveram. Os testes de adequação indicaram: KMO de 0,95; esfericidade de *Bartlett* $\chi^2 = 4.225,98$, $df = 190$, $p\text{-valor} < 0,001$, valores que foram considerados adequados. Os dois fatores se confirmaram, com a variância total explicada de 65,5%, comunalidades superiores a 0,4 e cargas fatoriais acima de 0,5.

Em seguida, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com o objetivo de avaliar a plausibilidade da estrutura da escala. Para isso, utilizou-se o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), adequado para dados categóricos (DiStefano & Morgan, 2014; Li, 2016).

Os índices de ajuste utilizados para avaliar a qualidade do modelo foram: χ^2 , χ^2/igl , *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). De acordo

com as referências teóricas, os valores desejáveis para os índices são: χ^2 não deve ser significativo; a razão χ^2/gl deve ser menor que 5, preferencialmente abaixo de 3; os valores de CFI e TLI devem ser superiores a 0,90, com preferência por valores acima de 0,95; o SRMR deve ser inferior a 0,08; e o RMSEA deve ser inferior a 0,08, com intervalo de confiança (limite superior) abaixo de 0,10 (Hair *et al.*, 2009; Brown, 2015). A Tabela 4.5 apresenta os resultados dos índices de ajuste obtidos.

Tabela 4.5 Resultados Medidas de Ajuste do Modelo

Medidas de ajuste do modelo	Geral
χ^2	291,29
gl	169
χ^2/gl	1,72
CFI	0,998
TLI	0,997
RMSEA	0,055
SRMR	0,057

Nota: χ^2 = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker-Lewis Index*; SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*.

Fonte: Elaboração Própria

Como indicado na Tabela 4.5, a estrutura da proposta da escala se ajustou muito bem aos dados, conforme os índices de ajuste analisados. O valor da razão χ^2/df foi de 1,72, o que demonstra uma boa adequação do modelo. Além disso, os índices de CFI (0,99) e TLI (0,99) estão dentro dos parâmetros recomendados, sendo ambos superiores a 0,90, com preferência por valores acima de 0,95. O RMSEA apresentou um valor de 0,05, que está abaixo do limite de 0,06, o que é considerado excelente. O SRMR também obteve um valor de 0,05, que está abaixo do limite superior de 0,08, o que reforça a qualidade do ajuste do modelo. Com base nesses índices, pode-se concluir que a estrutura proposta da escala é adequada e que todos os índices de ajuste suportam o modelo.

Após essa análise dos índices de ajuste, o próximo passo foi verificar a validade convergente e a confiabilidade do modelo. A fidedignidade da medida foi verificada por meio da confiabilidade composta (CC), sendo considerado um valor satisfatório para $CC > 0,7$ (Damásio & Valentini, 2015). Para o fator *Relacional-Empático* (RE), a confiabilidade composta foi de 0,97, enquanto para o fator *Técnico-Instrumental* (TI), o valor foi de 0,95, ambos indicando alta confiabilidade.

Além disso, o *Alpha de Cronbach* também foi calculado para verificar a consistência interna dos fatores. Os valores obtidos foram 0,95 para o fator *Relacional-Empático* e 0,92 para o fator *Técnico-Instrumental*, ambos acima do limite mínimo de 0,7, o que atesta a consistência interna da variação total dos fatores ($\alpha \geq 0,7$).

Os valores da *Average Variance Extracted* (AVE) foram analisados, com a referência sendo um valor $\geq 0,5$ (Hair *et al.*, 2009). Esses resultados estão apresentados na Tabela 4.6 e confirmam a validade convergente da escala. Comprova-se a robustez do modelo de dois fatores proposto na escala, demonstrando que ele é confiável, válido e bem ajustado aos dados da amostra.

Tabela 4.6 Resultados da Matriz de correlações, Confiabilidade Composta, Alpha de Cronbach e AVE do Modelo Testado

Itens	RE	TI	CC	α	AVE
RE	1		0,97	0,95	0,73
TI	0,789	1	0,95	0,92	0,69

Fonte: Elaboração Própria

Conforme observados na Tabela 4.6, os valores da AVE apresentam resultados satisfatórios. O fator *Relacional-Empático* (RE) obteve uma AVE de 0,73, enquanto o fator *Técnico-Instrumental* (TI) apresentou um valor de 0,69. Esses valores indicam que ambos os fatores possuem uma quantidade significativa de variância explicada pelas variáveis que os compõem, com o valor mínimo de 0,5 sendo amplamente superado, o que confirma a validade convergente da escala.

Quanto a validade discriminante dos construtos, adotou-se o método *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT) para análise. Utilizou-se como referência de boa validade discriminante o valor de HTMT $< 0,85$ (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015). Observou-se o resultado de 0,734 indicando que os construtos são considerados suficientemente distintos, conforme explanado na Tabela 4.7.

Tabela 4.7 *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT)

Itens	RE	TI
RE	1	
TI	0,734	1

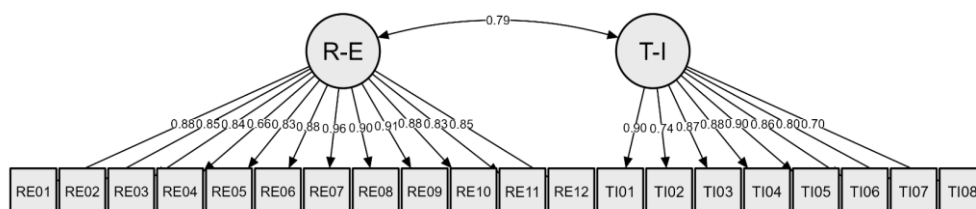
Fonte: Elaboração Própria

Ao analisar o resultado da Tabela 4.7 observa-se que os construtos são diferentes e possuem pouca correlação entre si, o que comprova a validade discriminante do modelo.

A Figura 4.5, por sua vez, ilustra o Modelo Estrutural da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica, que representa visualmente a relação entre os fatores e os itens que compõem cada um deles. Essa representação gráfica do modelo estruturado ajuda a visualizar como os fatores *Relacional-Empático* (RE) e *Técnico-Instrumental* (TI) estão organizados e como os itens se relacionam com esses fatores, facilitando a compreensão da estrutura subjacente da escala e sua adequação aos dados.

Essa modelagem confirma a robustez da escala e sua capacidade de mensurar de maneira precisa e consistente os estilos de orientação acadêmica revelados. O modelo estrutural apresentado na figura evidencia a adequação dos fatores e seus itens, oferecendo uma visão clara da organização teórica e empírica da escala.

Figura 4.5 Modelo Estrutural da AFC para a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica.



Fonte: Elaboração Própria

Com base nos resultados obtidos, nas análises realizadas e nos critérios e indicadores adotados, o modelo de mensuração dos Estilos de Orientação Acadêmica, apresentado na Figura 4.5, composto por 20 itens, demonstrou um nível satisfatório de qualidade psicométrica. O Quadro 4.3 exibe o Modelo de Formulário para a Aplicação da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica (EEOA). Observa-se que o Estilo de Orientação Acadêmica é diagnosticado por meio de duas possibilidades: *Relacional-Empático* (itens 1 a 12, correspondentes aos itens RE01 a RE12) e *Técnico-Instrumental* (itens 13 a 20, correspondentes aos itens TI01 a TI08). Trata-se de uma proposta, sendo importante destacar que os itens podem ser apresentados de forma embaralhada, como ocorreu nos estudos de construção e validação.

Quadro 4.3 Definição das Dimensões da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica - EEOA.

Utilize a escala a seguir para indicar a resposta que representa a frequência das ações do(a) seu(sua) orientador(a) acadêmico no seu processo de Mestrado ou Doutorado.					
• Você deve preencher honestamente com os seguintes valores: 1 - Nunca 2 - Quase Nunca 3 - Às Vezes 4 - Quase Sempre 5 - Sempre					
<i>Em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a)...</i>					
1. Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.	1	2	3	4	5
2. Adota uma postura de abertura a novas ideias.	1	2	3	4	5
3. Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
4. Valoriza a autonomia do(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
5. Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
6. Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).	1	2	3	4	5
7. Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.	1	2	3	4	5
8. Ajusta o processo de orientação de acordo com o ritmo de aprendizagem do(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
9. Torna o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
10. Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.	1	2	3	4	5
11. Adota uma postura de abertura a novas ideias.	1	2	3	4	5
12. Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).	1	2	3	4	5
13. Treina os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.	1	2	3	4	5
14. Age com firmeza quando percebe que o(a) orientando(a) está saindo do foco.	1	2	3	4	5
15. Mantém um nível de relacionamento centrado em resultados.	1	2	3	4	5
16. Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.	1	2	3	4	5
17. Conduz os(a) orientandos(as) a realizarem pesquisas com qualidade e rigor acadêmico.	1	2	3	4	5
18. Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.	1	2	3	4	5
19. Valoriza a disciplina no processo de orientação.	1	2	3	4	5
20. Relata experiências aprendidas em orientações anteriores.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaboração Própria

É relevante destacar que a mesma escala foi testada em diferentes amostras, utilizando tempos verbais variados. Dessa forma, há a possibilidade de ajustar o tempo verbal (passado ou presente) de acordo com o público-alvo a ser avaliado. Por fim, o diagnóstico do estilo deve ser obtido por meio da média aritmética dos itens que o compõem.

A seção seguinte apresentará o quarto estudo desta tese, realizado com professores da pós-graduação em Administração do Brasil. Este estudo busca alcançar o objetivo específico 4 desta tese, a partir da verificação das relações entre os estilos de orientação acadêmica e o perfil de orientadores atuantes no contexto investigado.

4.4 Estudo 4 - Verificação de Relações Entre os Estilos de Orientação Acadêmica e o perfil de Orientadores

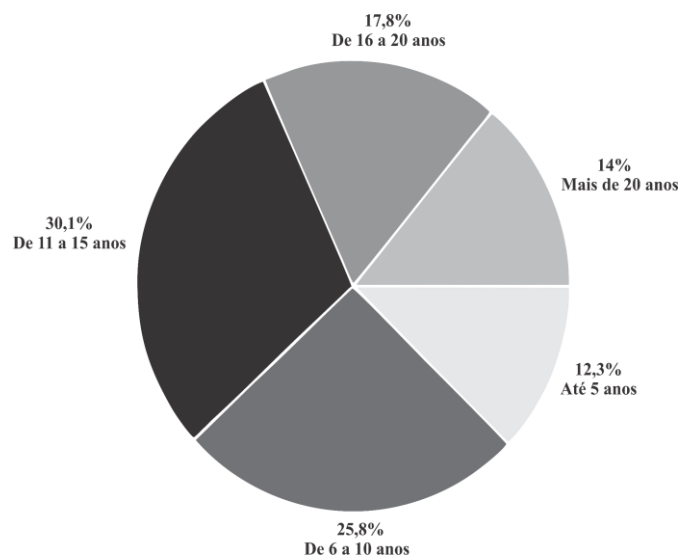
Este estudo buscou analisar as possíveis relações entre o perfil dos orientadores acadêmicos da pós-graduação em Administração no Brasil e os estilos de orientação acadêmica identificáveis por meio da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica (EEOA).

Como explicado anteriormente, a amostra foi constituída por 236 professores atuantes na pós-graduação em administração do Brasil. Esta é composta por 56,4% de mulheres. Em relação à composição familiar, 34,3% dos respondentes possuem dois filhos, 26,7% têm um filho, 23,7% não têm filhos, 12,3% têm três filhos e 3% têm mais de três filhos. Quanto à distribuição geográfica, 37,7% dos participantes atuam em programas de pós-graduação na região Sudeste, 30,1% na região Sul, 24,6% no Nordeste, 5,5% no Centro-Oeste e 2,1% no Norte. Além disso, 60,6% indicaram que atuam em um programa de pós-graduação, enquanto 39,4% afirmaram atuar em mais de um.

A amostra também revela que 73,7% dos professores atuam em programas de pós-graduação em instituições públicas, 15,3% em instituições privadas e 11% em instituições comunitárias. Quanto ao tipo de programa, 62,7% dos respondentes estão em programas acadêmicos, 22,5% em programas acadêmico-profissionais e 14,8% em programas exclusivamente profissionais. Ademais, 22,9% dos participantes indicaram ser bolsistas de produtividade de agências de pesquisa. A Figura 4.6 ilustra

a distribuição da amostra conforme o tempo de atuação em programas de pós-graduação.

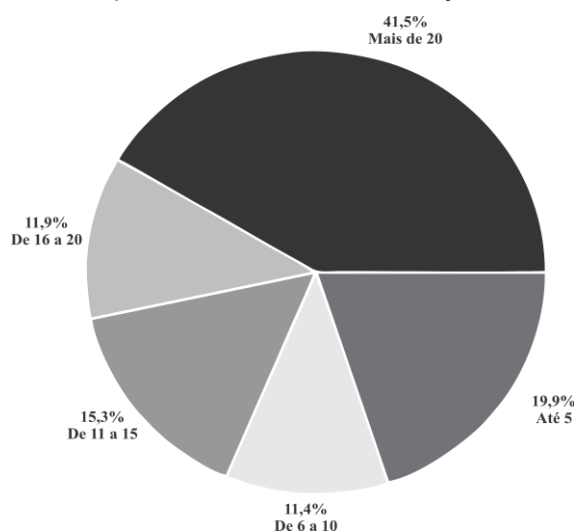
Figura 4.6 Distribuição da Amostra por Tempo de Atuação



Fonte: Elaboração Própria

Os resultados apresentados na Figura 4.6 indicam uma distribuição dos participantes conforme os diferentes estágios de carreira, analisados pelo tempo de atuação em programas de pós-graduação (PPGs). Destaca-se que 30,1% dos respondentes possuem entre 11 e 15 anos de experiência na pós-graduação. Outro aspecto relevante foi a análise da distribuição da amostra em relação à quantidade de dissertações e teses orientadas e concluídas. A Figura 4.7 apresenta esses dados.

Figura 4.7 Distribuição da Amostra pela Quantidade de Orientações Concluídas



Fonte: Elaboração Própria

Observa-se que a maior parte da amostra (41,5%) já orientou mais de 20 dissertações ou teses. Outro aspecto relevante para caracterizar o perfil dos respondentes é a área principal de pesquisa com a qual se identificam, conforme a classificação da ANPAD. As áreas de pesquisa mais frequentes são: Administração Pública (20,8%), Estratégia nas Organizações (13,1%), Marketing (12,7%), Estudos Organizacionais (11,4%), Gestão de Pessoas (10,6%), Inovação, Tecnologia e Empreendedorismo (10,2%), Educação e Pesquisa em Administração (6,4%), Operações e Logística (5,9%), Finanças (4,2%), Tecnologia da Informação (3,4%) e Contabilidade (1,3%).

Para a análise das relações entre os estilos de orientação acadêmica e o perfil da amostra, foram calculadas a média e o desvio padrão, e utilizou-se o teste estatístico não paramétrico de U de *Mann-Whitney* para a comparação de amostras não pareadas, com o objetivo de verificar diferenças significativas com algumas variáveis do perfil da amostra (sexo, bolsista de produtividade, tipo de instituição e tipo de programa de pós-graduação).

Inicialmente, foi realizada a análise descritiva dos estilos de orientação acadêmica, com base na média e no desvio padrão. Na amostra, o estilo Relacional-Empático obteve uma média de 4,46 e desvio padrão de 0,66, enquanto o estilo Técnico-Instrumental apresentou média de 4,29 e desvio padrão de 0,76.

Além disso, foram analisadas as estatísticas descritivas para os estilos de orientação acadêmica identificados (Relacional-Empático e Técnico-Instrumental) e as diferenças entre os grupos, considerando as variáveis sexo, bolsista de produtividade, tipo de instituição e tipo de programa de pós-graduação. O objetivo foi verificar se essas variáveis dicotômicas apresentavam diferenças significativas na prevalência de determinado estilo de orientação. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 4.7.

Tabela 4.8 Análise do Estilo de Orientação Acadêmica de Professores por Variáveis do Perfil da Amostra

	RE Média (Desvio Padrão)	TI Média (Desvio Padrão)
Masculino	4,41 (0,38)	4,28 (0,49)
Feminino	4,55 (0,33)	4,31 (0,43)
W (p-valor)	5259 (0,00)	6703 (0,93)

Bolsista de Prod.	4,50 (0,40)	4,38 (0,36)
Não Bolsista Prod.	4,46 (0,36)	4,27 (0,49)
W (p-valor)	4504 (0,41)	2892 (0,53)
Pública	4,48 (0,36)	4,28 (0,49)
Privada	4,48 (0,35)	4,28 (0,39)
W (p-valor)	3069 (0,93)	2892 (0,53)
Acadêmico	4,42 (0,37)	4,24 (0,47)
Profissional	4,57 (0,34)	4,50 (0,41)
W (p-valor)	1956 (0,03)	1706 (0,00)

Fonte: Elaboração Própria

Ao considerar a variável sexo, o resultado do teste de Mann-Whitney indicou uma diferença estatisticamente significativa entre os sexos no fator Relacional-Afetivo. A partir da média observada (4,55 para o sexo feminino e 4,41 para o sexo masculino), é possível interpretar que, nesta amostra, há uma prevalência maior da percepção do estilo Relacional-Empático nas mulheres do que os homens.

É relevante correlacionar essa interpretação com os resultados do estudo qualitativo. Ao analisar as concepções geradas na fenomenografia, constatou-se que, no estilo mais profundo, denominado *Aprendente* – que enfatiza o aspecto relacional – houve uma predominância do sexo feminino. Em contrapartida, o estilo *Pragmático*, que tem um foco mais voltado para a relação orientada pelo trabalho, revelou maior prevalência entre os homens. Uma possível explicação para essa diferença pode estar relacionada aos aspectos maternos presentes nas mulheres. Algumas das participantes do Estudo 1 mencionaram que viam seus orientandos "como filhos" e buscavam cultivar uma relação de empatia e respeito, que favorecesse o desenvolvimento do aluno.

É possível trazer indícios da literatura que indicam que as professoras tendem a adotar abordagens pedagógicas mais colaborativas e inclusivas. Elas frequentemente se concentram no desenvolvimento de relações interpessoais com os alunos e promovem um ambiente de aprendizado mais participativo. As mulheres são também mais inclinadas a considerar as necessidades emocionais e sociais dos alunos, o que pode ser explicado pela socialização de gênero que as encoraja a priorizar a comunicação e o cuidado (Laube *et al.*, 2007).

Em relação à associação entre os estilos de orientação e o fato de os professores serem ou não bolsistas de produtividade, não foi observada diferença

estatisticamente significativa. O mesmo ocorreu no que tange à relação entre os estilos e o tipo de instituição ao qual os programas de pós-graduação pertencem. Não houve diferença significativa entre instituições públicas e privadas.

Quanto à relação entre os estilos e o tipo de programa de pós-graduação, os resultados indicaram uma diferença estatisticamente significativa entre os dois estilos. Com base na média como parâmetro de análise, pode-se afirmar que, estatisticamente, ambos os estilos são mais evidentes nos Programas de Pós-graduação Profissionais.

Esse achado remete à reflexão de Barata (2020), que diferencia os Programas de Pós-graduação Profissionais dos acadêmicos, destacando que:

Os programas profissionais que tem como alunos, efetivamente, pessoas que já estão na prática profissional e que portanto, sentem a necessidade de melhorar sua formação para fazer face aos problemas que o próprio trabalho apresenta cotidianamente, permitem diferenciar as turmas em relação a sua motivação, engajamento e capacidade de incorporação de conhecimentos e métodos que ganham sentido quando trabalhados tendo como objeto os problemas práticos, daquelas dos cursos acadêmicos constituídas majoritariamente por alunos recém-egressos dos cursos de graduação, sem qualquer experiência profissional.

Conforme destacado pela autora, a prática profissional dos alunos evidencia uma diversidade de perfis e a utilização de metodologias variadas nos programas de pós-graduação profissionais. Nesse sentido, os resultados sugerem que essa pluralidade favorece a existência de diferentes estilos de orientação para esses alunos. Em contraste, os programas de pós-graduação acadêmicos parecem seguir uma lógica mais estruturada, que tende a resultar em estilos de orientação mais padronizados.

Nos programas profissionais, o papel do professor é distinto, embora ainda envolva aspectos acadêmicos. Os professores nesses programas tendem a ser mais orientados para a prática, buscando integrar teoria e experiência no desenvolvimento de competências profissionais. Embora a pesquisa também desempenhe um papel nesses cursos, ela é predominantemente aplicada, com foco na solução de problemas reais e na análise de situações do cotidiano profissional. Um aspecto crucial da atuação dos professores em programas profissionais é a construção de um currículo que se articule diretamente com as necessidades do mercado. Dessa forma, os professores devem adaptar constantemente seus conteúdos e métodos para garantir que os alunos adquiram as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da profissão que irão exercer (Barata, 2020)

Os achados desta seção visam principalmente suscitar reflexões para estudos futuros. A partir da criação e validação da escala, surgem diversas possibilidades de explorar como os estilos de orientação acadêmica se relacionam com diferentes variáveis sociodemográficas. Além disso, seria interessante investigar como os estilos Relacional-Empático e Técnico-Instrumental podem ser associados a outros construtos, possibilitando diagnósticos mais abrangentes de realidades distintas.

Destaca-se que este capítulo apresentou uma construção teórica fundamentada em quatro estudos complexos. Cada estudo contribuiu para a continuidade do processo, visando ao alcance dos objetivos específicos desta tese. Os achados obtidos serão retomados no capítulo seguinte, onde serão apresentadas as conclusões, limitações e recomendações decorrentes desta pesquisa.

5 CONCLUSÕES

Esta tese teve como objetivo analisar os estilos de orientação acadêmica identificados na pós-graduação em Administração no Brasil, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da temática de uma forma teórica e prática. O estudo foi guiado por quatro objetivos específicos: 1) caracterizar os estilos de orientação acadêmica; 2) desenvolver uma escala de estilos de orientação acadêmica; 3) validar a escala; e, 4) verificar as relações entre os estilos de orientação acadêmica e o perfil dos orientadores.

Este capítulo pretende resgatar a trajetória percorrida nos capítulos anteriores, guiado pelos objetivos supracitados, os conceitos que nortearam a teoria estabelecida e os procedimentos metodológicos escolhidos. Finalmente, serão explicados os resultados alcançados, assim como as implicações teóricas e práticas, limitações e recomendações de estudos futuros.

5.1 Percurso da Tese em busca do Alcance dos Objetivos

Entender a orientação acadêmica não é exclusividade desta tese. Percebe-se que muitos autores se esforçam para encontrar respostas sobre este fenômeno há muito tempo (Kam, 1997; Leite & Martins, 2006; Barne & Austin, 2009; Ferreira, Furtado, & Silveira, 2009; Khan, 2014; Ali, Watson, & Dhingra, 2016; Araújo, 2021; Kumar et al., 2022; Fogelman, 2023), mas a grande questão que gerou toda a reflexão deste estudo é: *Será que existem estilos diferentes de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração?*

Não se pode negar que, a área de Administração, assim como outras áreas, está num movimento reflexivo sobre: *qual o papel do mestre e doutor em administração na atualidade ?* (Costa, 2021; Costa, Machado, & Câmara, 2022; Schwartzman, 2022). Independentemente da resposta desta questão, o que se pode refletir é que o processo de orientação acadêmica destes alunos é um fator importante para sua saúde e bem-estar (Leijen, Lepp, & Remmik, 2016) e satisfação (Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2011) durante e após o período formativo. Do outro lado, como visto, se a relação de orientação acadêmica é encarada de forma negativa, os orientandos são afetados na aprendizagem (Felder & Silverman, 1998),

desenvolvimento de suas pesquisas (Malfoy & Webb, 2000), nos aspectos emocionais, físicos e de desistência do curso (McCallin & Nayar, 2012; Leijen, Lepp, & Remmik, 2016).

Por esse motivo, a reflexão levantada nesta tese torna-se relevante, sendo esta, um ponto de partida para muitas outras, já que há uma escassez de estudos sobre o fenômeno. Dessa forma, para consolidação da tese, buscou-se responder a pergunta de pesquisa: *Quais estilos de orientação acadêmica são identificados na pós-graduação em Administração do Brasil?* Assim, através destes achados, outras pesquisas poderiam ser desenvolvidas de forma mais estruturada, partindo da premissa estabelecida. Portanto, um percurso foi estabelecido a partir de objetivos específicos, na busca de estruturar este estudo em fases de análise.

O primeiro objetivo foi caracterizar estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em administração. E, para seu alcance, foi necessário inicialmente se debruçar sobre a literatura existente da temática de orientação acadêmica e, de um modo mais específico, da orientação acadêmica na pós-graduação. Finalmente, foi necessário buscar nos estudos já consolidados, como os autores identificaram estilos de orientação em diversos contextos. Neste processo, alguns estilos foram identificados (Sinclair, 2004; Lan & Williams, 2005; Gatfield, 2006; Boehe, 2016), com estudos realizados em diversas áreas, de forma particular e em conjunto. Mais uma vez, pôde-se perceber que não havia indícios de uma reflexão exclusiva na área de administração, o que fortaleceu o aspecto exploratório desta pesquisa.

Com a bagagem do conhecimento teórico, partiu-se para o contexto empírico. Elegeu-se o método da fenomenografia para realização do primeiro estudo desta tese. Cabe ressaltar dois aspectos desta escolha: 1) é um método pouco explorado na área de administração; 2) não há indícios de sua utilização em pesquisas sobre orientação acadêmica. Aqui, demonstra-se a relevância dessa escolha, visando as contribuições que o estudo poderia oferecer no aspecto metodológico e teórico. Mas, o foco principal não era apenas realizar um estudo vanguardista e sim, entender as concepções do fenômeno “ser orientador”. A fenomenografia, favorece a compreensão de fenômenos pouco explorados, pelo fato de utilizar-se da descrição, análise e compreensão das experiências do sujeito (Marton, 1981; Cherman & Rocha-Pinto, 2016). Ou seja, o foco estaria em captar como os professores da pós-graduação da área de administração percebem, pensam e agem na condição de orientadores (Santos & Silva, 2019).

No estudo 1, foi possível captar essas reflexões de 23 professores, de diferentes regiões do Brasil, das diversas áreas da Administração, em diversos estágios de carreira. Desse modo, a análise dos resultados seguiu rigorosamente os passos indicados por autores que falam sobre este método (Marton, 1981; Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Feldon e Tofel-Grehl, 2018; Santos e Silva, 2019). Após o processo de reflexão sobre os resultados, de forma conjunta com o orientador deste estudo, foram concebidas quatro concepções do “ser orientador”, que neste estudo foram nomeadas de estilos de orientação: Pragmático, Treinador, Aprendente e Afetuoso. Compreendeu-se assim, que o primeiro objetivo específico foi alcançado neste estudo exploratório.

Consecutivamente, a tese parte de uma perspectiva interpretativista para analisar o fenômeno a partir de uma perspectiva funcionalista. Houve um esforço de, a partir dos achados, contribuir com um produto, que neste caso seria uma escala de identificação dos estilos de orientação acadêmica encontrados no estudo 1. Com a proposta do segundo objetivo específico, seria possível confirmar ou descobrir novas perspectivas para analisar o fenômeno explorado. Portanto, o passo seguinte foi utilizar-se da metodologia de criação de uma escala.

Mais uma vez, foi necessário adotar procedimentos para garantir rigor metodológico. Inicialmente, refletiu-se sobre as definições dos estilos, e de forma individual, os itens da escala foram definidos para cada estilo. Após revisão gramatical, a escala foi submetida à especialistas das áreas de administração, educação e métodos quantitativos para realização do processo de validação de face e conteúdo. As sugestões foram acatadas e alguns itens foram removidos. Após consolidação do modelo inicial, a escala com 23 itens foi submetida a uma amostra de 527 estudantes da pós-graduação em administração do Brasil.

A partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE) dos dados coletados, foi possível diagnosticar uma reformulação do modelo teórico encontrado no estudo qualitativo. Após tratamento dos dados, a escala se consolidou com 20 itens e uma nova contribuição foi estruturada com a identificação de dois fatores: *Relacional-Empático* e *Técnico-Instrumental*. A tese assume uma nova compreensão sobre estes estilos, sem descartar as anteriores, que de alguma forma serviram de subsídio reflexivo e relacional com estes achados. Com o resgate da literatura, foi possível identificar que alguns autores deram indícios de uma diferenciação dupla de estilos (Sinclair, 2004; Boehe, 2016).

Definiu-se que o estilo Relacional-Empático é observado quando o(a) orientador(a) assume uma postura mais próxima e individualizada do(a) orientando(a), por meio de um relacionamento interpessoal que oportuniza um processo de orientação que respeite o ritmo de aprendizagem, as necessidades, as limitações, as emoções e os sentimentos do(a) estudante. Enquanto que, no estilo Técnico-Instrumental, o(a) orientador(a) assume uma atuação centrada nos resultados que a orientação deve alcançar, e adota um comportamento centrado no bom desempenho acadêmico, na disciplina e na aquisição de métodos e técnicas eficazes para produção de um trabalho de qualidade com rigor acadêmico. Cabe ressaltar que esta reflexão deve ser sustentada considerando-se aspectos da literatura que fundamentam o processo de orientação acadêmica em três componentes: orientador(a), orientando(a) e contexto. Ou seja, acredita-se que o estilo de orientação acadêmica é afetado pelo(a) orientando(a) e pelo contexto ao qual o(a) orientador(a) está inserido(a). Com a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica (EEOA) definida, o segundo objetivo específico foi alcançado.

A tese também se propôs a validar esta escala no objetivo específico 3. Para isso, uma nova amostra foi selecionada: 243 recém-egressos (concluintes dos últimos cinco anos) de programas de pós-graduação em administração brasileiros. A lógica para a escolha da amostra se deu partiu do pressuposto que esses mestres e doutores conseguiriam refletir e analisar o processo concluído de orientação.

Os procedimentos rígidos da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foram estabelecidos e cumpridos. Todos os testes de adequação e significância revelaram que, sem a necessidade de intervenções, o modelo criado poderia ser confirmado e validado. Finalmente, a proposta da versão final da EEOA foi apresentada como um dos produtos desta tese, indicando o alcance do terceiro objetivo específico.

Ainda diante das reflexões que emergiram do estudo qualitativo (fenomenografia) com os professores, observou-se uma oportunidade de analisar relações entre os estilos de orientação encontrados nesta pesquisa com o perfil desse grupo para criar *insights* de futuros estudos. Este foi o objetivo específico 4, que para seu alcance, uma nova amostra foi selecionada. Ao todo, 236 professores responderam ao questionário da EEOA.

Na análise destes dados, caracterizou-se a amostra e quatro relações foram testadas a partir das variáveis sexo, bolsistas de produtividade, tipo de instituição e tipo de programa de pós-graduação). Elegeu-se a média, desvio padrão e o teste não

paramétrico de *Mann-Whitney* para a analisar se existia diferenças entre os estilos de orientação acadêmica e algumas variáveis relacionadas ao perfil da amostra.

É interessante destacar que um dos resultados confirmou uma perspectiva dos achados do estudo qualitativo: os testes indicaram que há uma diferença significativa entre os sexos no fator Relacional-Afetivo. E, a partir do resultado das médias, foi possível interpretar que as mulheres, apresentam um estilo mais predominante do Relacional-Empático que os homens.

No que se refere à perspectiva de relação entre os estilos e o fato do(a) professor(a) ser bolsista de produtividade não foram achadas diferenças significativas. O mesmo aconteceu nos testes que relacionam o estilo de orientação com professores que pertencem a instituições públicas e privadas (sem diferença significativa).

Por fim, a relação entre os estilos de orientação acadêmica e o tipo de programa de pós-graduação apresentou diferença significativa para os dois estilos. A partir da análise da média, observou-se que, tanto o estilo Relacional-Empático como o Técnico-Instrumental estão mais presentes em professores que atuam em programas profissionais.

Estes achados permitem indicar que o quarto objetivo específico também foi alcançado. Sendo assim, todo o percurso estabelecido no início desta tese confirma o argumento de que há diferentes estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração no Brasil. A seção seguinte identifica as implicações teóricas e práticas que esta tese alcança.

5.2 Implicações Teóricas e Práticas

No âmbito teórico, essa tese possui inicialmente uma contribuição significativa com a temática da orientação acadêmica. Afinal, por mais que existam estudos que explorem o assunto, não há evidências de discussões que consigam integrar todos os agentes que estão envolvidos no fenômeno (estudantes, egressos e docentes) numa mesma análise. Ressalta-se que a maioria dos estudos parte da percepção dos orientadores ou exclusivamente dos orientandos (Lan & Williams, 2005; Schaurich dos Santos, Perrone, & Garcia Dias, 2015; González-Ocampo & Badia, 2019).

Especialmente na área de administração, o estudo conseguiu captar a percepção de 1.029 pessoas, entre estudantes, egressos e professores, nos quatro

estudos realizados. Nesta perspectiva, a área possui uma lacuna de estudos sobre a temática em questão e a teoria defendida neste estudo pode favorecer reflexões futuras, principalmente na área de Educação e Pesquisa em Administração.

Uma outra implicação que o estudo promove é metodológica. A escolha do método fenomenográfico promove uma análise diferenciada do fenômeno. Como indicado anteriormente, este método ainda é pouco explorado na área de administração e não foram encontrados nenhum estudo que utilizasse o método para observar as concepções do “ser orientador”. Sendo assim, o caminho indicado e detalhado lança uma discussão interpretativista interessante sobre a teoria que foi identificada.

Finalmente, a Escala de Estilos de Orientação Acadêmica estabelecida neste estudo também torna-se uma contribuição importante desta tese na perspectiva teórica. A partir do ensaio já realizado no estudo 4, percebe-se que a escala pode contribuir com diversos achados em contextos diferentes.

Quando se refere às implicações práticas, a partir dos resultados obtidos, várias contribuições podem ser destacadas para a prática acadêmica no contexto da pós-graduação em Administração. Primeiramente, a caracterização dos estilos de orientação acadêmica fornece um quadro de referência para os orientadores refletirem sobre suas práticas de ensino e pesquisa, permitindo-lhes identificar o estilo que mais se alinha com suas competências e com as necessidades de seus orientandos.

A Escala de Estilos de Orientação Acadêmica pode ser uma ferramenta útil para programas de treinamento de orientadores, auxiliando na formação contínua desses profissionais e incentivando a adoção de práticas de orientação mais flexíveis e adaptativas. Além disso, ao compreender os estilos predominantes entre os orientadores, as instituições de ensino podem promover políticas e estratégias que favoreçam um ambiente acadêmico mais equilibrado, considerando as particularidades dos estudantes, das áreas de especialidade, do contexto e da natureza das pesquisas que estão sendo desenvolvidas.

Vale ressaltar que os dois estilos (Relacional-Empático e Técnico-Instrumental) não se apresentam como dicotômicos ou mutuamente exclusivos, mas como diferentes formas de atuação dentro do mesmo campo acadêmico. Os orientadores(as) podem adotar, de forma flexível, elementos de ambos os estilos, dependendo do perfil de seus orientandos(as), da natureza da pesquisa e das

demandas institucionais. A escala desenvolvida, com suas dimensões bem definidas, facilita a análise e compreensão dessas práticas de orientação, oferecendo um referencial útil para a formação de novos(as) orientadores(as) e para o aprimoramento das práticas de orientação existentes.

Após a argumentação das implicações desta tese, a seção seguinte apresenta as limitações e recomendações de estudos futuros.

5.3 Limitações e Recomendações de Estudos Futuros

Embora os resultados obtidos sejam significativos, é importante reconhecer as limitações da pesquisa. A primeira limitação está relacionada ao aspecto conceitual e teórico. De fato, a compreensão da temática possui maior difusão na área da Educação e uma baixa exploração nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas. Neste sentido, o pesquisador precisou enfrentar o campo de análise com informações restritas. Essa limitação fica evidente na tentativa de discussão dos dados em confronto com a literatura. As interpretações foram sustentadas, em parte, pelos achados disponíveis, o que é mais comum quando se estuda um fenômeno ainda pouco explorado, mas cujos resultados podem potencializar o avanço do conhecimento sobre a temática em futuros estudos.

Um outro fator limitante foi o tempo de coleta de dados. Nota-se que, principalmente na amostra do estudo 4, diante das diversas estratégias estabelecidas, o número total de respondentes alcançou o mínimo esperado. A busca por uma representação de respondentes das diversas regiões exigiu um esforço de tempo maior que o projetado.

Finalmente, fica evidente que o estudo 4 poderia alcançar outras interpretações, a partir de uma análise mais detalhada dos dados. Para esta limitação, pretende-se explorar estes dados em estudos futuros na tentativa de aprofundar a análise do fenômeno dos estilos de orientação acadêmica.

Quanto às sugestões, esse estudo abre diversas possibilidades para pesquisas futuras, principalmente no que tange à ampliação do escopo e à profundidade da análise. Uma linha de pesquisa interessante seria a exploração das percepções dos orientandos sobre os estilos de orientação e como essas percepções impactam suas trajetórias acadêmicas e profissionais. A aplicação da escala em programas de pós-

graduação de outras áreas de conhecimento também poderia fornecer comparações relevantes entre as práticas de orientação em Administração e outras áreas.

Além disso, a investigação dos efeitos dos estilos de orientação no desempenho acadêmico e na qualidade da produção científica poderia oferecer uma compreensão mais ampla sobre as implicações desses estilos para a formação de futuros pesquisadores. O Quadro 5.1 apresenta algumas das sugestões que podem emergir estudos futuros.

Quadro 5.1 Sugestões de Estudos Qualitativos e Quantitativos Futuros

Metodologia	Sugestão	Ação
Qualitativa	Análise das Percepções dos(as) Orientandos(as) sobre os Estilos de Orientação	Realizar entrevistas ou grupos focais com estudantes para compreender como eles percebem os diferentes estilos de orientação. Quais aspectos de cada estilo (relacional-empático e técnico-instrumental) são mais valorizados por eles? Como esses estilos influenciam sua experiência na pós-graduação, seu desempenho e seu bem-estar acadêmico e pessoal?
	Estudo de Casos Longitudinais sobre o Impacto dos Estilos de Orientação no Desenvolvimento Acadêmico dos Estudantes	Acompanhar alguns estudantes ao longo de sua jornada acadêmica para observar como a adoção de diferentes estilos de orientação impacta seu progresso na pesquisa, a qualidade do seu trabalho final (dissertação ou tese) e sua inserção no mercado de trabalho ou em outros contextos acadêmicos.
	Estudo Comparativo de Orientadores(as) em Diferentes Programas de Pós-Graduação	Realizar um estudo qualitativo para comparar os estilos de orientação de docentes de diferentes programas de pós-graduação em Administração (por exemplo, em universidades públicas e privadas) e entender como o contexto institucional e a natureza do programa influenciam as práticas de orientação.
	Análise da Evolução dos Estilos de Orientação ao Longo da Carreira Acadêmica	Entrevistar orientadores(as) com diferentes níveis de experiência (iniciantes, intermediários e experientes) para investigar se e como seus estilos de orientação mudam ao longo da carreira acadêmica. Quais fatores (como mudança de abordagem pedagógica, maturidade profissional, engajamento, estilos de aprendizagem, etc.) contribuem para essa evolução?
	Exploração das Relações entre Estilos de Orientação e Diversidade dos Estudantes	Realizar entrevistas com orientadores(as) e orientandos(as) para explorar como os estilos de orientação se ajustam às necessidades de estudantes com diferentes perfis (como alunos estrangeiros, estudantes com deficiências, com problemas relacionados à saúde mental, ou estudantes de diferentes formações acadêmicas). Isso pode fornecer insights sobre a flexibilidade e adaptabilidade dos(as) orientadores(as) a essas diversidades.

Quantitativa	Análise de Correlações entre Estilos de Orientação e Desempenho Acadêmico dos Estudantes	Usar a escala de estilos de orientação acadêmica para analisar a correlação entre os estilos de orientação e o desempenho acadêmico dos estudantes (medido por notas, aprovação, tempo de conclusão da pesquisa, etc.). Esse estudo quantitativo poderia fornecer evidências mais robustas sobre a eficácia de cada estilo no contexto da pós-graduação.
	Estudo de Impacto dos Estilos de Orientação na Publicação Científica	Examinar quantitativamente a relação entre os estilos de orientação e a produção científica dos estudantes, verificando se certos estilos de orientação (como o técnico-instrumental) estão mais relacionados ao sucesso na publicação de artigos em periódicos acadêmicos de alto impacto.
	Desenvolvimento e Validação da Escala em países de língua inglesa e espanhola	Realizar a validação da EEOA em amostras de países de língua inglesa e espanhola para expansão das análises.
	Estudo de Perfil de Orientadores: Relações entre Estilos de Orientação e o desenvolvimento da Autoliderança e da Criatividade Emocional.	Realizar uma análise quantitativa que investigue a relação entre o estilo de orientação de professores e o desenvolvimento da Autoliderança e Criatividade Emocional dos estudantes.
	Influência do Estilo de Orientação no Bem-Estar Psicológico dos Orientandos	Investigar como diferentes estilos de orientação influenciam o bem-estar psicológico dos alunos, medido por escalas de ansiedade, estresse e satisfação acadêmica. Este estudo pode explorar se o estilo relacional-empático é associado a menores níveis de estresse e maior satisfação.

Fonte: Elaboração Própria

Finalmente, a seção seguinte fecha este capítulo apresentando reflexões finais do processo de construção da tese.

5.4 Reflexões Finais

Em suma, esta pesquisa proporcionou uma visão detalhada sobre os estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento de uma escala específica que pode ser usada para mensurar essas práticas. A identificação dos estilos Relacional-Empático e Técnico-Instrumental, por meio da validação de uma escala, é uma contribuição significativa para o estudo da orientação acadêmica, ao mesmo tempo em que oferecem uma

base para intervenções práticas que podem aprimorar as estratégias adotadas pelos(as) orientadores(as) nos processos de formação acadêmica na pós-graduação.

Ao refletir sobre a diversidade de estilos de orientação e suas implicações, esta pesquisa contribui para uma maior compreensão do processo de formação de pós-graduandos, com potencial para enriquecer a qualidade da educação e da pesquisa na pós-graduação em Administração no Brasil.

Ao concluir esta jornada de pesquisa, é impossível não refletir sobre o impacto profundo que a escrita desta tese teve em minha vida pessoal e acadêmica. A busca pelo entendimento dos estilos de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração no Brasil foi, para mim, não apenas uma tarefa intelectual, mas uma experiência de autoconhecimento, *networking* e amadurecimento profissional.

Ao longo deste processo, fui desafiado a expandir meus horizontes acadêmicos e a lidar com questões complexas que, em muitos momentos, não tinham respostas imediatas ou fáceis.

A construção desta tese exigiu deste pesquisador um esforço de trânsito em áreas distintas como a Educação e a Psicologia. Porém, fica evidente a maturidade alcançada após todo desdobramento do percurso proposto. Destaca-se a importância de ouvir sugestões e críticas do estudo em diferentes espaços, acadêmicos ou não. Constantemente, fui lembrado de que o papel do orientador não pode ser rigidamente definido. O orientador que, ao longo de sua carreira, se adapta às necessidades e aos contextos de seus orientandos, criando uma relação de confiança, tem o potencial de transformar não apenas a pesquisa do aluno, mas sua trajetória acadêmica e profissional.

O maior crescimento está na observação de uma temática orgânica na área que é proposta. Não somente o autor, mas estudantes e professores conseguiram se enxergar e refletir sobre os estilos nos espaços que esta proposta foi apresentada.

Escrever esta tese também me levou a questionar a própria prática de orientação na qual estou envolvido como acadêmico e futuro orientador. Como minha trajetória acadêmica se construiu em grande parte sob o olhar de meus próprios orientadores, foi inevitável refletir sobre como as minhas próprias experiências de orientação moldaram minha visão e meu estilo de atuação. Como sou capaz de integrar essas aprendizagens e, ao mesmo tempo, inovar e ajustar minha forma de orientar de acordo com as necessidades do meu orientando ou de minha orientanda? Essas questões não só ampliaram minha visão sobre a orientação acadêmica, mas

também me desafiaram a me tornar um orientador mais consciente e sensível ao processo de desenvolvimento acadêmico e humano dos meus futuros estudantes.

Além disso, a construção da Escala de Estilos de Orientação Acadêmica foi um marco pessoal e profissional, pois me proporcionou não apenas uma ferramenta metodológica de mensuração, mas também uma oportunidade de contribuir de maneira significativa para o campo da Administração, oferecendo uma ferramenta que poderá, no futuro, ser usada por outros pesquisadores e orientadores para refletir sobre suas práticas pedagógicas. Isso me deu um grande senso de realização e propósito, ao perceber que minha pesquisa pode gerar impactos na formação de futuras gerações de orientadores(as) e orientar a forma como abordam suas relações com os estudantes.

A jornada de escrever esta tese me transformou, não apenas como pesquisador, mas também como pessoa. Encerro este trabalho com uma profunda gratidão pelos aprendizados adquiridos, pela oportunidade de reflexão e pelo desafio de contribuir para o avanço do conhecimento na área de Administração. A orientação acadêmica, em toda sua complexidade, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma verdadeira arte de entender e respeitar as individualidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que se busca alcançar os objetivos acadêmicos e profissionais.

REFERÊNCIAS

- Abiddin, N. Z. (2007). Postgraduate students' perception on effective supervision: A case study at one public university in Malaysia. *The Journal of International Social Research*, 1(1), 7–19.
- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 28, 483–498.
- Ahlberg, M. (2019). Academic advising styles and their impact on graduate students. *Journal of Academic Advising*, 45(2), 78–92.
- Ali, P. A., Watson, R., & Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227–241.
- Antonello, C. S., & Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: Uma visão multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 310–332.
- Araújo, K. D. de S. (2021). “O que é que a senhora acha?”: Assimetria e entrelaçamento de discursos na relação de orientação acadêmica. *Fólio - Revista de Letras*, 13(1), 303–322.
- Araújo, K. D. de S., & Sampaio, M. C. H. (2019). Orientação acadêmica: Panorama de uma atividade. *Trabalho & Educação*, 28(2), 177–196.
- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 599–616.
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331–371.

Averill, J. R. (2004). A tale of two sharks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228–233.

Azure, J. A. (2016). Students' perspectives of effective supervision of graduate programmes in Ghana. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 163–169.

Baker, C., & McDonald, D. (2018). The effects of advising styles on student engagement and learning outcomes. *Journal of Higher Education*, 90(1), 45–59.

Baker, C., Rivera, E., & Fields, M. (2019). Building supportive networks for graduate students: The role of alumni. *Journal of Higher Education*, 90(4), 563–582.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barata, R. B. (2020). Programas de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles? *International Journal of Business & Marketing*, 5(2), 30-34.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bar-On, R. (2016). Beyond IQ and EQ. In *The Wiley Handbook of Personality Assessment* (pp. 104–118). Wiley.

Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297–315.

Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press.

Becket, H. (1970). *Sociological work*. Transaction Books.

Bégin, C., & Gérard, L. (2013). The role of supervisors in light of the experience of doctoral students. *Policy Futures in Education*, 11(3), 267–276.

Bettencourt, G. M., Friedensen, R. E., & Bartlett, M. L. (2021). Re-envisioning doctoral mentorship in the United States: A power-conscious review of the literature. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 237–252.

Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (Orgs.). (2002). *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Editora da UFSC/Cortez.

Bitzer, E. M., & Albertyn, R. (2011). Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. *South African Journal of Higher Education*, 25, 875–888.

Boyatzis, R. E. (2016). Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioral level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 287–293.

Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. In J. A. Bowden & P. Green (Orgs.), *Doing developmental phenomenography* (pp. xx–xx). RMIT University Press.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Cabral, A. (2004). A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: Foco em Durkheim. *Cadernos EBAPE BR*, 2(2), 1–15.

Cherman, A., & Rocha-Pinto, S. R. (2016). Fenomenografia e valoração do conhecimento nas organizações: Diálogo entre método e fenômeno. *Revista Administração Contemporânea*, 20(5), 630-650. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016160282>

Cishe, N., Mantlana, D., & Nyembezi, N. (2015). Teaching practices from a theoretical perspective. *International Journal of Education Sciences*, 9(2), 163-171. <https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890510>

Collins, R. (2009). *Quatro tradições sociológicas* (1ª ed.). Vozes.

Corrar, L. J., Edilson, P., & Dias Filho, J. M. (2009). *Análise multivariada*. Atlas.

Costa, F. J. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: Aplicações em administração*. Ciência Moderna.

Costa, F. J., Souza, S. C. T., & Silva, A. B. (2014). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 823-852. <https://doi.org/10.21713/1676-2640.2014v11n25p823>

Costa, F. J. (2021). Resgatando o profissional de administração para teoria e prática em administração. *Teoria e Prática em Administração*, 11(2), 179-187. <https://doi.org/10.21722/tpa.v11i2.43910>

Costa, F. J. da, Machado, M. A. V., & Câmara, S. F. (2022). Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em administração no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 20(6), 823-835. <https://doi.org/10.1590/1679-395120220409>

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 1-9.

Creswell, J. W., & Clark, V. P. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Penso.

Cross, L. K. (2018). Graduate student perceptions of online advising. *NACADA Journal*, 38(2), 72–80. <https://doi.org/10.12930/NACADA-18-16>

Davis, D. (2019). Students' perceptions of supervisory qualities: What do students want? What do they believe they receive? *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 431-464. <https://doi.org/10.28945/4290>

Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2^a ed.). SAGE Publications, Inc.

Delamont, S., Atkinson, P., & Parry, O. (2000). *The doctoral experience: Success and failure in graduate school*. Falmer.,

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.

Devos, C., Van Der Linden, N., Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 439-464. <https://doi.org/10.28945/2179>

Dias Júnior, J. J. L., & Silva, A. B. (2020). Tradução e validação da escala de autoliderança para o contexto brasileiro. *Revista de Psicologia, Organizações e Trabalho*, 20(1), 931-940. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.1.14651>

DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>

Donovan, J. (2019). You're my anchor and my sail: A metaphor for a successful supervisor/supervisee relationship. In T. M. Machin, M. Clarà, & P. A. Danaher (Eds.), *Traversing the doctorate: Reflection and strategies from students, supervisors and administrators* (pp. 287-301). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23731-8_16

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>

Franke, A., & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070903429513>

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887–899. <https://doi.org/10.1177/0002764218772773>

Ferreira, L. M., Furtado, F., & Silveira, T. S. (2009). Advisor-advisee relationship: The multiplier knowledge. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 24(3), 170-172. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502009000300007>

Fogelman, T. (2023). 'A sort of collaboration': Challenged conceptions and negotiated temporalities in supervision practice at a reform university. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1364-1379. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2145097>

Furtner, M. R., Baldegger, U., & Rauthmann, J. F. (2013). Leading yourself and leading others: Linking self-leadership to transformational, transactional, and laissez-faire leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4), 436-449. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.693299>

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/13600800500283980>

German, K. T., Sweeny, K., & Robbins, M. L. (2019). Investigating the role of the faculty advisor in doctoral students' career trajectories. *Professional Development in Education*, 45(5), 762–773. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623439>

Goldman, Z. W., & Goodboy, A. K. (2017). Explaining doctoral students' relational maintenance with their advisor: A psychosocial development perspective. *Communication Education*, 66(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1206306>

Goldsby, M. G., Elizabeth, A., Goldsby, C. B., Neck, C. P., Neck, A., & Mathews, R. (2021). Self-leadership: A four-decade review of the literature and trainings. *Administrative Sciences*, 11, 1-25. <https://doi.org/10.3390/admsci11010004>

González, J. M., & Hargreaves, A. (2018). Managing diversity in postgraduate supervision: The importance of understanding student backgrounds. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 89-104. <https://doi.org/10.28945/4027>

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse*, 24(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/0159630030240202>

Grant, K., Hackney, R., & Edgar, D. (2014). Postgraduate research supervision: An 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 43-60. <https://doi.org/10.28945/1993>

Green, H. J., Hood, M., & Neumann, D. L. (2015). Predictors of student satisfaction with university psychology courses: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131–146. <https://doi.org/10.1177/1475725715584697>

Gruzdev, I., Terentev, E., & Dzharfarova, Z. (2020). Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities. *Higher Education*, 79(5), 773-788. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00464-w>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070903414516>

Harari, M., Williams, E., Castro, S., & Brant, K. (2021). Self-leadership: A meta-analysis of over two decades of research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(2), 1-34. <https://doi.org/10.1111/joop.12321>

Haskins, C. H. (1966). *The rise of universities*. Cornell University Press.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.

Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691. <https://doi.org/10.1108/02683940210450487>

Houghton, J. D., Wu, J., Godwin, J., Neck, C., & Manz, C. (2012). Effective stress management: A model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220–238. <https://doi.org/10.1177/1052562911426995>

Heath, T. (2002). A qualitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/07294360220124611>

Jaeger, A. J., Sandmann, L. R., & Kim, J. (2011). Advising graduate students doing community-engaged dissertation research: The advisor-advisee relationship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 5-25.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/00346543033007014>

Kam, B. H. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81-103. <https://doi.org/10.1023/A:1003051014209>

Kaufman, J., & Schwartz, T. (2003). Models of supervision: Shaping professional identity. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 143-158. https://doi.org/10.1300/J001v22n01_12

Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.

Khastari, S., & Asgari, P. (2019). Relationship between emotional regulation, resiliency, and self-efficacy with emotional creativity of painting artists in Ahwaz. *Salamat Ijtmai (Community Health)*, 6(2), 149-156.

Khen, C. P. (2014). Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: A reflection in a developing country. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 73-83. <https://doi.org/10.28945/2046>

Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.524204>

Kumar, V., Kaur, A., Sharmini, S., & Noman, M. (2022). 'Smile and nod' or more? Reassessing the role of the silent supervisor in the doctoral viva. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 263-277. <https://doi.org/10.28945/4875>

Kuška, M., Trnka, R., Mana, J., & Nikolai, T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal*, 32(2), 151-160. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1763411>

Lan, W., & Williams, A. (2005). Doctoral students' perceptions of advising style and development and the relationship between them. *NACADA Journal*, 25(1), 31-41. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-25.1.31>

Laube, H., Massoni, K., Sprague, J., & Ferber, A. (2007). The Impact of Gender on the Evaluation of Teaching: What We Know and What We Can Do. *NWSA Journal*. 19. 87-104.

Leão, C. P., & Ferreira, A. C. (2015). Talking about mentoring relationships from the perspectives of PhD students: A conceptual model development. In *Proceedings of the International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 1209-1215). Firenze, Italy.

Leijen, Ä., Lepp, L., & Remmik, M. (2016). Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1032763>

Leite Filho, G. A., & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46, 99-109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000200007>

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

López, A., Martínez, P., & Romero, R. (2021). Challenges in doctoral supervision: A perspective from mentors and mentees. *Educational Research*, 63(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1818959>

Mahembe, B., Engelbrecht, A. S., & de Kock, F. S. (2013). A confirmatory factor analytic study of a self-leadership measure in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v11i1.406>

Mainhard, T., Rijst, R. V. D., Tartwijk, J. V., & Wubbles, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9191-2>

Malfoy, J., & Webb, C. (2000). Congruent and incongruent views of postgraduate supervision. In M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Making Ends Meet* (pp. 153-162). Adelaide: Advisory Centre for University Education, the University of Adelaide.

Manz, C. C. (1983). *The art of self-leadership: Strategies for personal effectiveness in your life and work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Manz, C. C. (1986). Self-Leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306260>

Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering Self-Leadership: Empowering your self for personal excellence*. New Jersey: Prentice Hall.

Manz, C. C. (2015). Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead? *Academy of Management Perspectives*, 29(3), 132-151. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0083>

Martskvishvili, K., Abuladze, N., Sordia, N., & Neubauer, A. (2017). Emotional Creativity Inventory: Factor structure, reliability and validity in a Georgian-speaking population. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 11, 31-41.

Marques-Quinteiro, P., Curral, L. A., & Passos, A. M. (2012). Adapting the revised self-leadership questionnaire to the Portuguese context. *Social Indicators Research*, 108(3), 553-564. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9925-4>

Marques-Quinteiro, P., Vargas, R., Eifler, N., & Curral, L. (2018). Employee adaptive performance and job satisfaction during organizational crisis: The role of self-leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1531639>

Marnewick, A. L. (2023). A supervision approach to facilitate learning during the master's research journey. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 357-372. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2218351>

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In R. Sherman & R. Webb (Eds.), *Qualitative research in Education: Focus and methods* (pp. 176–205). London: Falmer Press.

Masek, A., & Alias, M. (2020). A review of effective doctoral supervision: What is it and how can we achieve it? *Universal Journal of Educational Research*, 8, 2493-2500. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>

Maykrantz, S. A., & Houghton, J. D. (2020). Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills. *Journal of American College Health*, 68(1), 89-96. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1574122>

McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590346>

McNall-Burns, E. (1973). *Western civilizations*. New York: Norton.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Meurer, A. M., Souza, R. C. S., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(85), 158-173. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202100040>

Moxham, L., Dwyer, T., & Reid-Searl, K. (2013). Articulando as expectativas para a candidatura de doutorado no início: Garantindo o 'melhor ajuste' do supervisor/aluno. *Revista de Política e Gestão do Ensino Superior*, 35(4), 345–354. <https://doi.org/10.5935/2237-3097.20130031>

Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research & Development*, 29, 653-664. <https://doi.org/10.1080/07294360903299359>

Mueller, T., & Niessen, C. (2018). Self-leadership in the context of part-time teleworking. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 14292. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2018.14292abstract>

NACADA: The Global Community for Academic Advising. (2006). Concept of academic advising. <https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Concept-of-Academic-Advising.aspx>

Neck, C., & Houghton, J. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663040>

Neck, C. P., & Manz, C. C. (2013). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (6th ed.). Prentice Hall.

Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2017). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. SAGE.

Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. SAGE.

Neubert, M. J., & Wu, J. C. (2006). An investigation of the generalizability of the Houghton and Neck Revised Self-Leadership Questionnaire to a Chinese context. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 360-373. <https://doi.org/10.1108/02683940610663031>

Nóbrega, M. H. de. (2018). Orientandos e orientadores no século XXI: Desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, 43(3), 1055-1076. <https://doi.org/10.1590/2175-62361183233>

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01380>

Odena, O., & Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1014137>

Parker-Jenkins, M. (2016). Mind the gap: Developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor-supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43, 57-71. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1183200>

Pearce, C. L., & Manz, C. C. (2011). Leadership centrality and corporate social responsibility (CSIR): The potential ameliorating effects of self and shared leadership on CSIR. *Journal of Business Ethics*, 102, 563-579. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0840-9>

Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2012). Supervisor's perceptions of resources and challenges vis-a-vis the doctoral journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395-414. <https://doi.org/10.28945/1743>

Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5<523::AID-JOB861>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB861>3.0.CO;2-I)

Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2009). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications.

Richards, K. A. R., & Fletcher, T. (2020). Learning to work together: Conceptualizing doctoral supervision as a critical friendship. *Sport, Education and Society*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1673280>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Saccol, A. Z. (2010). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista De Administração Da UFSM*, 2(2), 250–269. <https://doi.org/10.5902/198346591725>

Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). Dimensões da prática docente na pós-graduação em administração. In *Anais do XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019* (pp. 1-17). Maringá/PR: ANPAD.

Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(5), 5-27. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190222>

Santos, G. T., & Silva, A. B. (2022). Fenomenografia como método de pesquisa para a educação em Administração. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 20(4), 42-55. <https://doi.org/10.19055/contextus.v20i4.7946>

Saviani, D. (2012). A pós-graduação em educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Org.), *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (3rd ed., pp. 109-120). Cortez.

Schaurich dos Santos, A., Perrone, C. M., & Garcia Dias, A. C. (2015). Adaptação à pós-graduação stricto sensu: Uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, 20(1), 141-152. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>

Schwartzman, S. (2022). Pesquisa e pós-graduação no Brasil: Duas faces da mesma moeda? *Estudos Avançados*, 36(104), 227-254. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142022.36104.00008>

Schlosser, L. Z., et al. (2011). Advisor-advisee relationships in graduate training programs. *Journal of Career Development*, 38(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0894845309354727>

Severino, A. J. (2009). Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 13–27. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.9.26.AO03>

Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. *Revista Economia e Gestão*, 14(34), 30-57. <https://doi.org/10.5752/p.1980-5142.2014v14n34p30>

Sinclair, M. (2004). *The pedagogy of good 'PhD' supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*. Department of Education, Science and Training.

Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19(54), 341-365. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000100018>

Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2011). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37(1), 185–222. <https://doi.org/10.1177/0149206310383911>

Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2019). Self-leadership: A paradoxical core of organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and*

Organizational Behavior, 6, 47–67. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015211>

Storey, V. A. (2013). *Redesigning professional education doctorates*. New York: Library.

Storey, P., & Richard, A. (2013). The global landscape of higher education: A comparative perspective. *Educational Researcher*, 42(6), 356-370. <https://doi.org/10.3102/0034654313499283>

Strauss, A. (1978). A social world perspective. In N. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction*, 1 (pp. 119-138). JAI Press.

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.532214>

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4111>

Taylor, R. T., Thomas, E. L., & Williams, J. M. (2018). Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: A view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors. *Studies in Higher Education*, 43(5), 854–866. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1312844>

Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1004652>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Turner, G., & McAlpine, L. (2011). Doctoral experience as researcher preparation: Activities, passion, status. *International Journal for Researcher Development*, 2(1), 46–60. <https://doi.org/10.1108/17597511111128392>

Trnka, R., Zahradnik, M., & Kuška, M. (2016). Emotional creativity and real-life involvement in different types of creative leisure activities. *Creativity Research Journal*, 28, 348–356. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1200453>

Trnka, R., Čabelková, I., & Kuška, M. (2019). Cognitive decline influences emotional creativity in the elderly. *Creativity Research Journal*, 31, 93–101. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1562203>

Trnka, R., Kuška, M., & Čabelková, I. (2020). Emotional creativity across adulthood: Age is negatively associated with emotional creativity. *Studia Psychologica*, 62(2), 164-177. <https://doi.org/10.21909/sp.2020.02.791>

Vähämäki, M., Saru, E., & Palmunen, L. M. (2021). Doctoral supervision as an academic practice and leader–member relationship: A critical approach to relationship dynamics. *The International Journal of Management Education*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100419>

Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância média extraída e confiabilidade composta: Indicadores de precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 171-178. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

Viana, C. M. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, 33(3), 222–226. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300009>

Wadesango, N., & Machingambi, S. (2011). Post graduate students' experiences with research supervisors. *Journal of Sociology Soc Anth*, 2(1), 31-37.

Wang, G., Huang, H., & Zheng, Q. (2015). Effect of Chinese employees' emotional creativity on their innovative performance. *Social Behavior and Personality*, 43, 1147–1160. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.7.1147>

Wang, X., Jiang, Z., & Liu, Y. (2017). Training programs for academic advisors: A systematic review. *Journal of Academic Advising*, 34(3), 52-68. <https://doi.org/10.1002/j.1365-2648.2017.00067.x>

Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/09684881311304973>

Zilbermann, R. (2012). Orientação: A aventura compartilhada. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Orgs.), *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (3rd ed., pp. 19-36). São Paulo: Cortez.

Zhou, E., & Okahana, H. (2019). The role of department supports on doctoral completion and time-to-degree. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 511-529. <https://doi.org/10.1177/1521025118786489>

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ESTUDO 2

Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil



Questionário de Pesquisa - Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado que investiga a temática da Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil.

- Se você é aluno(a) de mestrado ou doutorado de algum programa de pós-graduação em administração brasileiro está apto(a) a responder este questionário.
- Solicitamos a sua colaboração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de administração e envio para publicação em revista científica. Todas as respostas permanecerão anônimas, não sendo possível rastrear ou identificar individualmente os respondentes. Portanto, não se preocupe ao responder que sua identidade será preservada.
- Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores.
- Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, uma vez que não há identificação do respondente em qualquer parte do questionário.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, solicitamos que encaminhe mensagem para o seguinte endereço de e-mail: cleyssonricardojbd@gmail.com

Agradecemos a sua contribuição.

Cleysson Ricardo Jordão Braga Dias
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPA

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Orientador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPA

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. *

☐ Concordo em participar da pesquisa.

☐ Não Concordo em participar da pesquisa.

Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil



Questionário de Pesquisa - Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

INSTRUÇÕES

- Utilize a escala a seguir para indicar a resposta que representa a frequência das ações que você identifica do **seu(sua) orientador(a) acadêmico**.

- Você deve preencher honestamente com os seguintes valores:

- 1 - Nunca
- 2 - Quase Nunca
- 3 - Às Vezes
- 4 - Quase Sempre
- 5 - Sempre

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

O(A) seu(sua) orientador(a)... *

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Relata experiências aprendidas em orientações anteriores.	☐	☐	☐	☐	☐
Age com firmeza quando percebe que o(a) orientando(a) está saindo do foco.	☐	☐	☐	☐	☐
Torna o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Mantém um nível de relacionamento centrado em resultados.	☐	☐	☐	☐	☐
Treina os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.	☐	☐	☐	☐	☐
Transfere a responsabilidade para o(a) orientando(a) pelos resultados alcançados no processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐

Você é estudante de: *

- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Doutorado Acadêmico
- ☐ Doutorado Profissional

Seu programa de Pós-Graduação em Administração está vinculado a uma Instituição: *

- ☐ Pública - Federal
- ☐ Pública - Estadual
- ☐ Pública - Municipal
- ☐ Privada
- ☐ Outro: _____

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

O(A) seu(sua) orientador(a)...

1 - Nunca 2 - Quase Nunca 3 - Às Vezes 4 - Quase Sempre 5 - Sempre

Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Conscientiza o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Motiva o(a)
orientando(a) a
construir uma
carreira de
pesquisador(a).

☐☐☐☐☐

Oferece um
tempo de escuta
para o(a)
orientando(a).

☐☐☐☐☐

Conduz os(a)
orientandos(as)
a realizarem
pesquisas com
qualidade e rigor
acadêmico.

☐☐☐☐☐

Ajusta o
processo de
orientação de
acordo com o
ritmo de
aprendizagem
do(a)
orientando(a).

☐☐☐☐☐

Região onde você realiza o curso:

☐ Norte

☐ Nordeste

☐ Centro-Oeste

☐ Sudeste

☐ Sul

Atualmente você:

- ☐ Dedicar-se exclusivamente aos estudos
- ☐ Estuda e trabalha

Quanto a experiência na docência, você:

- ☐ Já teve uma experiência como docente no passado
- ☐ Está atuando como docente atualmente
- ☐ Não possui experiência docente

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

O(A) seu(sua) orientador(a)...

1 - Nunca 2 - Quase Nunca 3 - Às Vezes 4 - Quase Sempre 5 - Sempre

Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Valoriza a autonomia do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.

☐☐☐☐☐

Você é bolsista da CAPES, CNPq ou de uma Agência de Pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

O(A) seu(sua) orientador(a)...

1 - Nunca

2 - Quase
Nunca

3 - Às Vezes

4 - Quase
Sempre

5 - Sempre

Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Adota uma postura de abertura a novas ideias.

☐☐☐☐☐

Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Valoriza a disciplina no processo de orientação.

☐☐☐☐☐

Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Seu sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

Seu estado civil:

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)

☐ Separado(a)/Divorciado(a)

☐ Viúvo(a)

Seu estado civil:

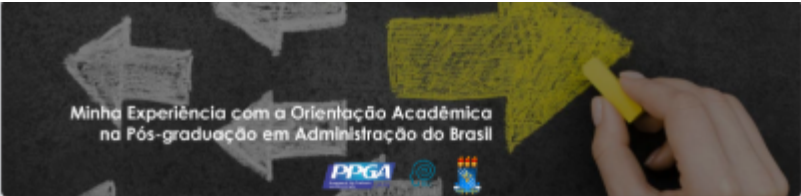
- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Separado(a)/Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)

Você tem filhos?

- ☐ Sim, tenho 1 filho(a)
- ☐ Sim, tenho 2 filhos(as)
- ☐ Sim, tenho 3 ou mais filhos(as)
- ☐ Não tenho filhos

AGRADECEMOS
POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTUDO 3



Minha Experiência com a Orientação Acadêmica
na Pós-graduação em Administração do Brasil

PPGA UFPB FAPESP

Pesquisa com Egressos - Minha Experiência com a Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado que investiga a temática da Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil.

- Se você é **EGRESSO(A) DOS ÚLTIMOS 5 ANOS (2019 a 2024)**, de cursos de **mestrado ou doutorado**, de algum programa de pós-graduação em administração brasileiro está apto(a) a responder este questionário.
- Solicitamos a sua colaboração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de administração e envio para publicação em revista científica. Todas as respostas permanecerão anônimas, não sendo possível rastrear ou identificar individualmente os respondentes. Portanto, não se preocupe ao responder que sua identidade será preservada.
- Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores.
- Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, uma vez que não há identificação do respondente em qualquer parte do questionário.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, solicitamos que encaminhe mensagem para o seguinte endereço de e-mail: cleyssonricardojbd@gmail.com

Agradecemos a sua contribuição.

Cleysson Ricardo Jordão Braga Dias
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Orientador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. *

☐ Concordo em participar da pesquisa.

☐ Não Concordo em participar da pesquisa.



Minha Experiência com a Orientação Acadêmica
na Pós-graduação em Administração do Brasil



Pesquisa com Egressos - Minha Experiência com a Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)



 Não compartilhado

INSTRUÇÕES

- Se você concluiu só o mestrado, avalie seu orientador do mestrado. Caso tenha concluído o doutorado, avalie só o orientador do doutorado.
- Utilize a escala a seguir para indicar a resposta que representa a frequência das ações do(a) seu(sua) orientador(a) acadêmico no seu processo de Mestrado ou Doutorado.
- Você deve preencher honestamente com os seguintes valores:
 - 1 - Nunca
 - 2 - Quase Nunca
 - 3 - Às Vezes
 - 4 - Quase Sempre
 - 5 - Sempre

MINHA EXPERIÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Você é egresso(a) dos últimos 5 anos de:

- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Doutorado Acadêmico
- ☐ Doutorado Profissional

Ano de conclusão do curso:

- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022
- ☐ 2023
- ☐ 2024

Em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a)...

Se você concluiu só o mestrado, avalie seu orientador do mestrado. Caso tenha concluído o doutorado, avalie só o orientador do doutorado.

1 - Nunca 2 - Quase Nunca 3 - Às Vezes 4 - Quase Sempre 5 - Sempre

Relatava
experiências
aprendidas em
orientações
anteriores.

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Agia com firmeza quando percebia que o(a) orientando(a) estava saindo do foco.

☐☐☐☐☐

Tornava o processo de orientação uma experiência emocional positiva para o(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Manteve um nível de relacionamento centrado em resultados.

☐☐☐☐☐

Treinava os(as) orientandos(as) para extrair o máximo do desempenho acadêmico.

☐☐☐☐☐

Seu programa de Pós-Graduação em Administração estava vinculado a uma Instituição:

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Comunitária

MINHA EXPERIÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a)...

Se você concluiu só o mestrado, avalie seu orientador do mestrado. Caso tenha concluído o doutorado, avalie só o orientador do doutorado.

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Direcionava o processo da orientação para a execução do trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
Conscientizava o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.	☐	☐	☐	☐	☐
Motivava o(a) orientando(a) a construir uma carreira de pesquisador(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Oferecia um tempo de escuta para o(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Conduzia os(a) orientandos(as) a realizarem pesquisas com qualidade e rigor acadêmico.	☐	☐	☐	☐	☐

Ajustava o processo de orientação de acordo com o ritmo de aprendizagem do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Região onde você realizou o curso:

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

Atualmente você:

- ☐ Atua profissionalmente no mercado
- ☐ Atua como docente
- ☐ Continua seu processo de formação acadêmica
- ☐ Não atua profissionalmente nem academicamente

MINHA EXPERIÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a)...

Se você concluiu só o mestrado, avalie seu orientador do mestrado. Caso tenha concluído o doutorado, avalie só o orientador do doutorado.

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Reconhecia as diferenças das características de cada orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Prezava pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐
Agia com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
Individualizava cada processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐
Valorizava a autonomia do(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐

Conduzia o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.

☐☐☐☐☐

Você foi bolsista da CAPES, CNPq ou de uma Agência de Pesquisa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em sua experiência de orientação, o(a) orientador(a)...

Se você concluiu só o mestrado, avalie seu orientador do mestrado. Caso tenha concluído o doutorado, avalie só o orientador do doutorado.

1 - Nunca 2 - Quase Nunca 3 - Às Vezes 4 - Quase Sempre 5 - Sempre

Direcionava o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Adotava uma postura de abertura a novas ideias.

☐☐☐☐☐

Priorizava um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Valorizava a disciplina no processo de orientação.

☐☐☐☐☐

Conduzia o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).

☐☐☐☐☐

Seu sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

Seu estado civil durante o Mestrado/Doutorado

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)

☐ Separado(a)/Divorciado(a)

☐ Viúvo(a)

Você tinha filhos(as) durante o período de Mestrado/Doutorado concluído?

- ☐ Sim, tinha 1 filho(a)
- ☐ Sim, tinha 2 filhos(as)
- ☐ Sim, tinha 3 ou mais filhos(as)
- ☐ Não tinha filhos

AGRADECEMOS
POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C – CARTÃO DE VISITA (ESTRATÉGIA PARA COLETA DE DADOS DO ESTUDO 4)

Você é professor(a) da Pós-graduação em Administração de algum PPG no Brasil?	COLABORE COM A PESQUISA: 
ESTUDO 3 - ESTILOS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	
Cleysson Ricardo J. B Dias DOUTORANDO	 Anielson Barbosa da Silva ORIENTADOR

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO ESTUDO 4

Estilos de Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração no Brasil



Pesquisa com Professores/Orientadores Acadêmicos da Pós-graduação em Administração do Brasil (Estudo 3)

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado que investiga a temática da Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração do Brasil.

- Se você é professor(a) da Pós-graduação, de cursos de mestrado ou doutorado, de algum PPG brasileiro da área de administração está apto(a) a responder este questionário.
- Solicitamos a sua colaboração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de administração e envio para publicação em revista científica. Todas as respostas permanecerão anônimas, não sendo possível rastrear ou identificar individualmente os respondentes. Portanto, não se preocupe ao responder que sua identidade será preservada.
- Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores.
- Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, uma vez que não há identificação do respondente em qualquer parte do questionário.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, solicitamos que encaminhe mensagem para o seguinte endereço de e-mail: cleyssonricardojbd@gmail.com

Agradecemos a sua contribuição.

Cleysson Ricardo Jordão Braga Dias
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB
Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Orientador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

☐ Concordo em participar da pesquisa.

☐ Não Concordo em participar da pesquisa.



Estilos de Orientação Acadêmica na Pós-graduação em Administração no Brasil



Pesquisa com Professores/Orientadores Acadêmicos da Pós-graduação em Administração do Brasil (Estudo 3)

cleyssonricardojbd@gmail.com [Mudar de conta](#)



✉ Não compartilhado

INSTRUÇÕES

• Utilize a escala a seguir para indicar a resposta que representa a frequência das suas ações no processo de orientação.

• Você deve preencher honestamente com os seguintes valores:

- 1 - Nunca
- 2 - Quase Nunca
- 3 - Às Vezes
- 4 - Quase Sempre
- 5 - Sempre

ORIENTADORES ACADÊMICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO BRASIL

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

O programa de Pós-Graduação em Administração que você atua está vinculado a uma Instituição...

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Comunitária

Você atua em um programa de Pós-Graduação em Administração...

- ☐ Acadêmico
- ☐ Profissional
- ☐ Acadêmico e Profissional

Enquanto orientador(a) você...

1 - Nunca

2 - Quase
Nunca

3 - Às Vezes

4 - Quase
Sempre

5 - Sempre

Relata
experiências
aprendidas em
orientações
anteriores.

☐☐☐☐☐

Age com firmeza
quando percebe
que o(a)
orientando(a)
está saindo do
foco.

☐☐☐☐☐

Torna o
processo de
orientação uma
experiência
emocional
positiva para
o(a)
orientando(a).

☐☐☐☐☐

Mantém um
nível de
relacionamento
centrado em
resultados.

☐☐☐☐☐

Treina os(as)
orientandos(as)
para extrair o
máximo do
desempenho
acadêmico.

☐☐☐☐☐

Você atua em mais de um programa de pós-graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

ORIENTADORES ACADÊMICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO BRASIL

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Região onde o PPG que você atua está localizado:

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

Enquanto orientador(a) você...

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Direciona o processo da orientação para a execução do trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
Conscientiza o(a) orientando(a) sobre a importância de sua saúde e bem-estar.	☐	☐	☐	☐	☐

Motiva o(a)
orientando(a) a
construir uma
carreira de
pesquisador(a).

☐☐☐☐☐

Oferece um
tempo de escuta
para o(a)
orientando(a).

☐☐☐☐☐

Conduz os(a)
orientandos(as)
a realizarem
pesquisas com
qualidade e rigor
acadêmico.

☐☐☐☐☐

Ajusta o
processo de
orientação de
acordo com o
ritmo de
aprendizagem
do(a)
orientando(a).

☐☐☐☐☐

Tempo de atuação em Programas de Pós-Graduação em Administração:

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Número de orientações de Mestrado/Doutorado em andamento:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ Outro: _____

ORIENTADORES ACADÊMICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO BRASIL

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Número de orientações de Mestrado/Doutorado concluídas:

- ☐ Até 5
- ☐ De 6 a 10
- ☐ De 11 a 15
- ☐ De 16 a 20
- ☐ Mais de 20

Enquanto orientador(a) você...

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Reconhece as diferenças das características de cada orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Preza pela reputação de ser eficaz no processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐
Age com empatia na relação com o(a) orientando(a) para compreender suas limitações e sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
Individualiza cada processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐
Valoriza a autonomia do(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Conduz o processo de orientação como uma experiência de aprendizagem para ambos.	☐	☐	☐	☐	☐

Você é bolsista de produtividade de alguma Agência de Pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Sua área principal de pesquisa é:

- ☐ Administração Pública
- ☐ Tecnologia da Informação
- ☐ Contabilidade
- ☐ Educação e Pesquisa em Administração
- ☐ Estudos Organizacionais
- ☐ Estratégia nas Organizações
- ☐ Finanças
- ☐ Operações e Logística
- ☐ Gestão de Pessoas
- ☐ Inovação, Tecnologia e Empreendedorismo
- ☐ Marketing

ORIENTADORES ACADÊMICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO BRASIL

Obs.: se estiver usando o celular, role a tela para a esquerda para visualizar todas as opções de resposta.

Seu sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

Enquanto orientador(a) você...

	1 - Nunca	2 - Quase Nunca	3 - Às Vezes	4 - Quase Sempre	5 - Sempre
Direciona o processo de orientação para o desenvolvimento do(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Adota uma postura de abertura a novas ideias.	☐	☐	☐	☐	☐
Prioriza um bom relacionamento interpessoal com o(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Valoriza a disciplina no processo de orientação.	☐	☐	☐	☐	☐
Conduz o processo de orientação centrado no interesse do(a) orientando(a).	☐	☐	☐	☐	☐

Você tem filhos?

- ☐ Sim, tenho 1 filho(a)
- ☐ Sim, tenho 2 filhos(as)
- ☐ Sim, tenho 3 filhos(as)
- ☐ Sim, tenho mais de 3 filhos(as)
- ☐ Não tenho filhos(as)

