

AUTOEFICÁCIA E RELACIONAMENTO ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

SELF-EFFICACY AND THE RELATIONSHIP BETWEEN ADVISORS AND ADVISEES IN STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS

Aline Fátima Modkovski 1

Frank Menezes Rodrigues 2

Alessandro Messias Moreira 3

Renan Antônio da Silva 4

Murched Omar Taha 5

Francisco Sandro Menezes Rodrigues 6

Sônia Francisca Monken 7

Antônio Pires Barbosa 8

Renato Ribeiro Nogueira Ferraz 9

Resumo: Este estudo objetivou verificar a influência do relacionamento orientando-orientador no desempenho acadêmico em cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu*, considerando como variável a autoeficácia. Para tal, uma pesquisa descritiva foi realizada no formato de levantamento, com uma amostra de 193 orientandos, oriundos de um Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração acadêmica, e dos Mestrados Profissionais em Gestão em Sistemas de Saúde, Gestão de Projetos, Gestão Ambiental e Sustentabilidade e Gestão do Esporte, de uma instituição de Ensino Superior privada de São Paulo - SP. Para a análise dos dados foram aplicadas técnicas estatísticas descritivas e regressão. Os resultados indicaram que a autoeficácia exerce influência significativa na relação orientando-orientador frente à produção acadêmica, bem como no futuro sucesso do orientando como pesquisador independente. Entende-se que os resultados desta pesquisa contribuem com o avanço dos estudos sobre a influência da relação orientando-orientador na produção acadêmica, ao destacar a autoeficácia como uma importante variável nessa relação, visto que um dos objetivos das Universidades é produzir e difundir o conhecimento, formando profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho e na comunidade acadêmica por meio da titulação de novos mestres e doutores e, especialmente, qualificando-os para a pesquisa.

Palavras-chave: Orientando. Orientador. Pós-Graduação. Produtividade. Ensino.

Abstract: This study aimed to verify the influence of the advisor-advisee relationship on academic performance in *Stricto sensu* postgraduate courses, considering the self-efficacy as a variable. To this end, a descriptive research was carried out in the survey format, with a sample of 193 advisees, from a *Stricto sensu* Postgraduate Program in Academic Administration, and from the Professional Masters in Health Systems Management, Project Management, Environmental and Sustainability Management, and Sports Management, of a private higher education institution of São Paulo-SP. Descriptive statistical techniques and regression were applied for data analysis. The results indicated that self-efficacy has a significant influence on the advisor-advisee relationship to academic production, as well as on the future success of the advisee as an independent researcher. It is understood that the results of this research can contribute to the advancement of studies on the influence of the advisor-advisee relationship in academic production, highlighting self-efficacy as an important variable in this relation, since one of the objectives of universities is to produce and disseminate knowledge, training professionals to be able to work in the labor market and in the academic community through the qualification of new masters and doctors, and especially qualifying them for research.

Keywords: Advisee. Advisor. Postgraduate. Productivity. Teaching.

- 1 Mestre em Administração. Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Erechim, RS. E-mail: ale_faz@hotmail.com
- 2 Doutorando em Educação – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) – São Bernardo, SP. E-mail: lepp@rc.unesp.br
- 3 Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNIS). E-mail: alessandromoreira@unis.edu.br
- 4 Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: renan.silva@professor.unis.edu.br
- 5 Livre-Docente. Professor Associado da Disciplina de Técnica Operatória e Cirurgia Experimental – Departamento de Cirurgia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – São Paulo, SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-1393>. E-mail: murched@unifesp.br
- 6 Pós-Doutor em Cardiologia. Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Cardiologia – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – São Paulo, SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-0585>. E-mail: sandromrodrigues@hotmail.com
- 7 Doutora em Saúde Pública. Albert Einstein - Faculdade Israelita de Ciências em Saúde, São Paulo, SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4648925294194872>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5063-8956>. E-mail: soniamonken@uninove.br
- 8 Doutor em Administração de Empresas. Programa de Pós-Graduação em Cidades Inteligentes e Sustentáveis (PPGCIS). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5529421541489904>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6478-6522>. E-mail: rbe.pires@gmail.com
- 9 Pós-Doutor em Ciência da Informação. Plataforma Hipocrates Medicina, São Paulo, SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-895X>. E-mail: renatobio@hotmail.com

Introdução

A organização do sistema brasileiro de Pós-Graduação *Stricto sensu* compreende dois níveis de estudo, Mestrado e Doutorado, que se destinam a qualificar pesquisadores para atuar nas mais distintas áreas do conhecimento. Logo, um dos principais objetivos das Universidades é produzir e difundir conhecimento, formando profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho e na comunidade acadêmica, titulando novos docentes universitários e qualificando-os para atuar como pesquisadores. Constituindo nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* um sistema educacional bem-sucedido, os quais, concentram praticamente toda a capacidade de pesquisa nacional (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) reforça o adendo sob o enfoque para a capacitação dos docentes nas universidades, formando primeiramente contingentes de pesquisadores e especialistas em âmbito Federal. Sendo voltado para o desempenho e qualidade, proporciona a integração da pesquisa desenvolvida nas universidades com o setor produtivo, visando dessa forma o desenvolvimento nacional. Assim, essa flexibilização do modelo de Pós-Graduação, e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, proporcionam a ênfase na internacionalização, e introduzem ao princípio da indução estratégica, combatendo assimetrias. Ainda, destaca-se o impacto das atividades de Pós-Graduação no setor produtivo e na sociedade, que resulta na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Trata-se de um forte componente de continuidade na gestão e condução das atividades em face a missão institucional, incluindo a efetiva participação da comunidade acadêmica (CAPES, 2011).

Na atualidade, é necessário atender a demanda da formação de cidadãos mais críticos e profissionais comprometidos, os quais acompanhem os avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, estejam imbuídos de responsabilidade social, que se preocupe com o desenvolvimento da ética voltada para valores humanos, que se importe com os sujeitos e com as relações sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Nesse sentido, entende-se o reconhecimento da atividade docente universitária como ação complexa, em especial por aliar ensino, pesquisa e extensão, ampliando a necessidade de uma formação específica para a docência no ensino superior voltada para os programas de Pós-Graduação *Latu sensu* e *Stricto sensu*. A formação que prevalece nesse contexto é para a especialização em uma determinada área de conhecimento com foco na pesquisa (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). O atual contexto em que se desenvolve o ensino superior gera perspectivas quanto a sua formação, dada a responsabilidade das instituições de ensino perante a educação universitária tendo em vista a necessidade de assegurar o desenvolvimento e qualidade nos processos educativos, ou seja, a aprendizagem como um elemento irredutível que responde a procura por uma formação com base na realização (CABEZAS *et al.*, 2017) is one of the key factors that negatively influence levels of teacher job satisfaction. Considering a representative sample of teachers in Santiago of Chile (N=950).

A literatura científica relata que o orientador/pesquisador, ao desenvolver sua prática profissional, é capaz de criar habilidades de reflexão e ação transformadora dos orientandos sob sua responsabilidade, sendo capaz de, manter um relacionamento com seu orientando o qual enfatiza principalmente aspectos afetivos e emocionais da relação, além de ter formação técnica, capacitação científica, e de dominar aspectos teóricos e metodológicos para conduzir satisfatoriamente a pesquisa (ALLEN; EBY, 2003; TARDIF, 2005; WITTER, G. P.; ZABALA, A.; ARNAU, 2011). A partir disso, orientando e orientador começam a debater juntos os fundamentos e etapas indispensáveis para a realização da pesquisa (DADIZ; GUILLET, 2015).

A relação entre orientando e orientador requer que o escopo de observação seja ampliado, levando em consideração os aspectos vinculados à necessidade de se repensar as relações do homem no mundo atual. Desta forma, a relação entre orientando e orientador é inserida no amplo ambiente dos relacionamentos humanos, sendo marcado pelo enfoque de que o comportamento de uma pessoa exerce influência na outra pessoa (DADIZ; GUILLET, 2015; LEO; FERREIRA, 2015).

O orientando busca compreender e assemelhar suas características ao comportamento do orientador à medida que o relacionamento se fortalece. O interesse na relação entre orientando e orientador tem ganho impulso, buscando rastrear sua aplicação prática em ambientes voltados à

aprendizagem, bem como o apelo voltado a uma relação pessoal, tangível e transformadora. Esta se torna acessível quando enquadrada nas experiências pessoais, buscando saber como, quando, e por que (RAGINS; KRAM, 2009).

Uma variável considerada nesta pesquisa que pode corroborar para o entendimento da relação entre orientando e orientador e o desempenho na produção acadêmica é a autoeficácia. Trata-se da motivação e desempenho dos orientandos, possibilitando que estes realizem determinadas tarefas de forma autodidata, ou seja, o próprio orientando em seu esforço particular realiza a busca e pesquisa o material necessário para sua aprendizagem mesmo estando sujeito as influências sociais (BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, 2008). Este estudo concentra-se em quatro constructos, sendo compromisso com a carreira, orientação psicossocial, orientação relacionada a carreira e autoeficácia (PAGLIS; GREEN; BAUER, 2006).

Diante o exposto, busca-se neste trabalho compreender se a relação entre orientando e orientador influencia na produção acadêmica, tomando por base os Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração vinculados a uma Universidade privada localizada na cidade de São Paulo – SP. Procurar-se-á responder às indagações referentes à autoeficácia dos discentes, demonstrando se a autoeficácia é fator crucial para o sucesso de uma relação bem-sucedida em termos de pesquisa e publicações. Toma-se por base que, conforme os avanços na relação vão ocorrendo, o orientador passaria a olhar com maior interesse para as capacidades do orientando, buscando transformá-lo em um pesquisador independente. Como objetivo central, pretende-se analisar se a orientação recebida exerce influência sobre os resultados dos orientados no que tange à produção científica e às publicações futuras, bem como se as habilidades e atitudes desenvolvidas pelos orientandos foram baseadas em características apresentadas pelos orientadores durante o relacionamento, exercendo influências positivas em termos de pesquisa e produtividade, e se esta parceria reflete nos dados quantitativos exigidos pelas agências de fomento. Por fim, a pesquisa busca verificar se, de alguma forma, os resultados podem interferir na maior circulação de conhecimento para a comunidade acadêmica, propagando a multiplicidade do conhecimento gerado nas Universidades, a fim de torná-las mais fortes e reconhecidas em termos de pesquisa e geração de valores para o ensino.

O enfoque quantitativo dos Programas de Pós-Graduação e os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não permitem transparecer um aspecto que, embora pouco visível nas Dissertações de Mestrado e nas Teses de Doutorado, artigos científicos e anais de eventos, é um dos pilares que sustenta a elaboração destes trabalhos: a relação orientando-orientador. Estudos acerca da orientação e características da relação vivenciada entre orientandos e orientadores são escassos, especialmente no Brasil. Este fato é percebido, inclusive, pela reprodução de discursos entre pós-graduandos, além das dificuldades que vivenciam quanto as capacidades de raciocínio, escrita e organização dos conhecimentos (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Parte-se do pressuposto de que o processo de construção do conhecimento não é uma atividade isolada, portanto requer interação entre os sujeitos envolvidos. No decorrer do Programa e ao longo do processo de construção do conhecimento o relacionamento entre orientandos e orientadores deve ser visto como o cerne que possui o intuito de facilitar e ajudar os orientandos a concluírem seus trabalhos. Em meados de 1990, a CAPES modificou de forma substancial a sistemática de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* induzindo a um redirecionamento de foco na formação de professores para pesquisadores (KUENZER; MORAES, 2005). A partir de então procurou-se dar maior ênfase ao tema relação entre orientando e orientador, por meio de pesquisas e publicações.

Referencial Teórico

Nesta seção apresenta-se a revisão bibliográfica sobre a relação entre orientando e orientador. Todavia, devido à complexidade deste tema, foi necessário buscar conceitos, definições e resultados empíricos de estudos, principalmente na área da educação (AUSTIN, 2002; DADIZ; GUILLET, 2015; DELAROSBY, 2015; EL-HILALI; AL-JABER; HUSSEIN, 2015; GREEN; HOOD; NEUMANN, 2015; LEAO; FERREIRA, 2015; LEE, 2007; MUDAMBI; HANNIGAN; KLINE, 2012; PINHEIRO;

MELKERS; YOUTIE, 2014; RAGINS; KRAM, 2009), e também em outras áreas de conhecimento, como a Psicologia (ALLEN; EBY, 2003; BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, 2008; ELLINGER, 2004; GITHAIGA; THINGURI, 2014; JAKUBOWSKI; DEMBO, 2004; MERRIAM, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; STOJILJKOVIĆ; DJIGIĆ; ZLATKOVIĆ, 2012; TARDIF, 2005; TEIXEIRA, 2009; WITTER, G. P.; ZABALA, A.; ARNAU, 2011), os quais foram realizados em diversos países tais como, Brasil, Estados Unidos, Portugal, Kuwait e Quênia.

O Relacionamento entre orientando e orientador e comprometimento com a carreira

Os relacionamentos que guiam o desenvolvimento pessoal e profissional, ou até mesmo o curso de nossas vidas, na melhor das hipóteses são uma relação que inspiram o crescimento mútuo, aprendizado e desenvolvimento. “A relação entre orientando e orientador tem a capacidade de transformar os indivíduos, grupos e comunidades. É interessante notar que, a orientação, oferece *insights* provocantes sobre seu significado em uma relação que transcende o tempo, gênero e cultura” (BEZERRA, 2013).

O interesse na relação entre orientando e orientador tem ganhado impulso, fazendo com que essa onda de atenção busque rastrear a aplicação prática em ambientes voltados a aprendizagem, bem como o apelo voltado a uma relação pessoal, tangível e transformacional. No entanto, é acessível quando enquadrada dentro de experiências pessoais, buscando saber como, quando e por quê. Tradicionalmente a orientação tem sido definida como uma relação entre o orientador mais velho e experiente e, um orientando menos experiente e mais jovem com a finalidade de ajudar a desenvolver a carreira do pupilo (RAGINS; KRAM, 2009).

Embora, a definição de orientação ter sido aperfeiçoada ao longo dos anos, uma característica fundamental define a relação de orientação distinguindo-a de outros tipos de relações pessoais, ou seja, orientação é uma relação de desenvolvimento incorporada ao contexto de carreira. Logo, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento ocorrem devido a esse relacionamento, cujo foco principal é o desenvolvimento e crescimento da carreira do orientando (RAGINS; KRAM, 2009). Independentemente da situação, o orientador pode transformar qualquer interação com o orientando em um momento de aprendizado. Por exemplo, durante o aconselhamento, o orientador tem a oportunidade de preparar seu orientando com as habilidades necessárias para pensar de forma independente e assim solucionar problemas (DADIZ; GUILLET, 2015).

A aprendizagem é oportuna e contextual, ajudando o orientando a desenvolver estratégias relacionadas a conflitos de gestão. O orientador pode aconselhar e facilitar este tipo de aprendizagem simultânea através de discussões, canalizando princípios de aprendizagem para adultos e, desta forma, ajudar o desenvolvimento global do orientando. A relação entre orientando e orientador permite que o aluno resolva problemas por meio de uma série de perguntas que facilitem ao orientando chegar às próprias conclusões. Em contrapartida, o orientador capacita o orientando a pensar por meio de abordagens viáveis guiadas por *feedback*, ensinando indiretamente habilidades de pensamento crítico que podem ser aplicadas em situações futuras (DADIZ; GUILLET, 2015).

A pesquisa é um processo que necessita de foco devido aos inúmeros desafios envolvendo o fornecimento de tarefas e atividades educacionais que incluem o progresso do projeto de pesquisa patrocinando a participação dos alunos na prática acadêmica (LEE, 2007). Os orientandos devem se sentir parte integrante na busca e construção de conhecimento durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa na Pós-Graduação, através de estratégias e atividades adequadas (LEAO; FERREIRA, 2015). Além disso, é importante que se sintam integrados ao meio acadêmico. Desta forma, os orientadores desempenham papel importante nesta jornada, pressupondo que, os benefícios e a qualidade do ensino dos alunos possuem base nos processos de aprendizagem, a fim de, desenvolver suas competências validando o conhecimento adquirido (LEAO; FERREIRA, 2015) fatores-chave na relação entre orientando e orientador podem realmente influenciar o ensino e a aprendizagem. Através do acesso à educação, as pessoas não só adquirem conhecimentos e desenvolvem suas capacidades, mas também tem maiores oportunidades de melhorar sua qualidade de vida.

Este estudo compreende que, mentor e orientador possuem o mesmo significado conforme

(LEAO; FERREIRA, 2015) mentor e orientador são descritos como uma única pessoa em um mesmo papel, embora seja importante identificar que, orientador é uma pessoa contratada para instruir ao outro em um campo específico ou em um campo de aprendizagem com o cumprimento de um relacionamento fixo. E, o mentor é definido como um conselheiro experiente e confiável em uma empresa ou instituição educacional.

A relação entre orientando e orientador e a orientação psicossocial

Conforme a análise feita por (WITTER, G. P.; ZABALA, A.; ARNAU, 2011) sobre a obra de Zabala e Arnau (2010), a educação é considerada uma prestação de serviço diferenciada, em contrapartida aos demais serviços. Não se considera o aluno como um produto ou como um cliente, mas como próprio participante do processo educacional. Para um resultado efetivo da relação de ensino e aprendizagem, o aluno deve ter um papel ativo. A finalidade deste serviço é o desenvolvimento adequado e o acréscimo de conhecimentos, qualidades e valores humanos na formação do estudante. Os alunos procuram aprender e atualizar suas informações e seus conhecimentos relativos à aprendizagem tornando relevante essa ação dada às fronteiras de carreira hoje, nas quais as mudanças estruturais criam a necessidade de aprendizagem em ritmo acelerado.

O conhecimento é um instrumento que se traduz na capacidade de trabalhar em grupo (saber conviver), em assimilar conteúdos (saber conhecer), em executar tarefas (saber fazer) que serão realizadas com seus traços e qualidades individuais (saber ser). Isto posto, percebe-se que os saberes podem ser entendidos como um somatório de habilidades necessárias para lidar com as demandas que o contexto social exige (TARDIF, 2005). A concepção crítica no processo de conhecimento, ensino e aprendizagem, em todos os momentos e espaços, deve perpassar a postura e prática investigativa imprescindivelmente na Pós-Graduação, uma vez que a atividade específica é a pesquisa (TARDIF, 2005).

A pesquisa científica pertence ao âmago acadêmico, sendo, inclusive, objetivo central e prioritário dos pós-graduandos e seus respectivos orientadores (SEVERINO, 2009). Todavia, o processo de ensino e aprendizagem pertencente a esse nível é marcado pela finalidade de desenvolver e realizar efetivamente a pesquisa, a fim de se criar novos conhecimentos e processos como ato para alavancar a ciência em diversas áreas do conhecimento. Para tal, o aprimoramento do orientando é imprescindível à prática efetiva da pesquisa científica. Ao se preparar um bom pesquisador, prepara-se um bom profissional, especificamente, um profissional de pesquisa (SEVERINO, 2009). Por isso, encontramos sentido em falar da relação entre orientando e orientador na Pós-Graduação *Stricto sensu* não por razões ou finalidades institucionais, de nomenclaturas, ou poder, mas, por ser importante e fundamentalmente diferente. Tendo como grande diferencial, a própria forma de se conceber esta relação juntamente com o conhecimento. Tendo uma relação ideal na qual, o orientador está atento às necessidades do aluno e preocupado em repassar contribuições recentes e necessárias sobre o conhecimento produzido em sua área, do outro lado, o orientando, buscando sempre adequar-se e ser compreendido em sua razão de ser, buscando sempre a construção de novos conhecimentos (SEVERINO, 2007). O substantivo que justifica e sustenta a existência da relação orientando e orientador é destinado à produção de conhecimento através da pesquisa, e à formação de novos pesquisadores e produção acadêmica como, artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). Ou seja, fazer ciência e não apenas transmiti-la.

Devido ao caráter formativo e pedagógico imbricado ao processo de construção do conhecimento, o envolvimento dos alunos é extremamente categórico. Ou seja, é necessário que os alunos estejam envolvidos em práticas para além da orientação individualizada com seu orientador, consolidando sua atividade acadêmica em trabalhos coletivos, a fim de promover novos conhecimentos e compartilhar experiências com outros pesquisadores em grupos de pesquisa ou colegas de disciplinas. Esta dinamicidade da vida acadêmica implicaria um investimento sistemático na produção científica, de modo a incentivar e cobrar todo corpo docente a tornar-se igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Este é um processo no qual os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução da pesquisa e não somente colaborando através de orientações nas pesquisas de seus orientandos. Ou seja, não se ensina a pesquisa sem se estar

pesquisando (SEVERINO, 2009). Todavia, nos critérios de avaliação atuais, as publicações são originárias de um grupo de pesquisa, ou seja, a autoria contém mais de um docente pertencente ao Programa de Pós-Graduação. Logo a pontuação decorrente da referida produção é dividida, e tal fato faz com que a individualidade dos orientados seja estimulada, já que todos buscarão ser o primeiro autor da publicação.

O processo de orientação consiste basicamente em leitura e discussões conjuntas, trazendo o embate de ideias e apresentação de sugestões e críticas para respostas e argumentações na pauta de um trabalho em desenvolvimento, proporcionando o esclarecimento, convencimento e a prevenção de questões quanto ao conteúdo e sua forma. Ou seja, pressupõe-se que esse diálogo tenha existência no projeto de pesquisa. Essa identificação possui processos consistentes e inconsistentes de percepção na visão do orientando e orientador. No começo, o orientando pode adquirir o estilo pessoal de seu orientador e, com o passar da relação, ao absorver virtudes e valores intrínsecos no comportamento do orientador, acaba encontrando seu próprio estilo pessoal (RAGINS; KRAM, 2009). Independentemente do contexto da orientação, esta pode ser definida como uma relação entre uma pessoa mais experiente e conhecedor (orientador) e uma menos experiente que quer aprender (orientando). É um relacionamento no qual o orientador tem dois estímulos distintos: psicossocial e orientação para a carreira. A orientação psicossocial envolve os papéis de mentor, conselheiro ou amigo e a orientação para a carreira envolve papéis tais como treinador ou patrocinador (LEAO; FERREIRA, 2015).

Várias dimensões são identificadas como sendo importantes para uma relação de orientação bem sucedida: (1) dimensão de ensino, que vê a tutoria como termo de benefício curricular; (2) o âmbito acadêmico, de acordo com a assistência prestada ao aprendiz; (3) o pessoal, dimensão de interação que determina o compromisso não só com o trabalho, mas também com o desenvolvimento dos estudantes e habilidades sociais; (4) funções de carreira, onde mentor aconselha sobre as opções curriculares e perspectivas da carreira profissional; (5) a distância entre o orientador e o orientando, que pode ter um papel importante na comunicação; (6) a diversidade de características pessoais, sociais, econômicas e culturais; (7) a dimensão da orientação, que apresenta o orientador como ponte entre o orientando e a Universidade (LEAO; FERREIRA, 2015). Orientadores são descritos como um conselheiro experiente e confiável em uma instituição educacional que treina e aconselha seus pupilos em um relacionamento contínuo. A maioria das pesquisas descreve exemplos de orientação em um contexto ocupacional enfatizando a importância do orientador com o sucesso na carreira do orientando (LEAO; FERREIRA, 2015).

A relação entre orientando e orientador e a orientação profissional

A realização de pesquisas e a capacidade de absorção de conhecimento são os resultados que os orientandos obtêm de sua experiência acadêmica. Isto porque, em decorrência da estrutura de inter-relação entre o orientando e o orientador é semelhante a um organismo, existindo um líder e seus colaboradores. Quanto mais forte for essa relação, mais haverá trocas de qualidade e as realizações do orientando serão mais positivas (ZEINABADI, 2014). A pesquisa está ligada as habilidades e conhecimentos do orientando, assim como, a progressão na carreira e a preparação para o mundo acadêmico. Logo, o desempenho do orientador motiva e satisfaz o aluno orientado ao mesmo tempo em que, relaciona de forma positiva os resultados das experiências universitárias (EL-HILALI; AL-JABER; HUSSEIN, 2015).

Destaca-se a importância dos valores sociais adquiridos, demonstrando aos orientandos os meios pelos quais fornecem suporte para a conquista de seus objetivos, bem como a realização e absorção de capacidades. O orientando tem uma vasta gama de opções para escolher, tem que empreender decisões complexas a fim de fazer as escolhas certas. Não só pela qualidade de ensino, mas também pelas expectativas sociais que contribuem para o aumento da demanda por trabalhos com níveis mais elevados e altamente qualificados (PETRUZZELLIS; ROMANAZZI, 2010).

A orientação depende de uma abordagem única de cada orientando, no qual a instrução de um orientador experiente e a qualidade dessas instruções é o principal fator para a satisfação das expectativas do orientando, relacionando diretamente a qualidade de ensino (ELLIOTT; SHIN, 2002). A expressividade do orientador influencia o entusiasmo e a avaliação do orientando, enquanto que, o

conteúdo influencia as avaliações do seu conhecimento. A clareza, objetivos identificados, acúmulo de assunto, habilidades de apresentação, organização de material e assistência do orientador são aspectos importantes no estilo de ensino e conhecimento para a satisfação das expectativas do aluno (GREEN; HOOD; NEUMANN, 2015).

Os orientandos satisfeitos normalmente relacionam diretamente seus resultados acadêmicos à interação pessoal com o orientador. A instrução centrada no orientando é considerada importante pelos estudantes, estes relatam maior satisfação quando o ensino é realizado de forma inovadora, proporcionando autonomia em relação às decisões de aprendizagem do que quando o orientador especifica o que eles precisam fazer e em qual ordem. Avaliações adequadas, jornada de trabalho, a presença de metas claras e objetivas e a criação de padrões para a avaliação são importantes preditores de comprometimento para o aluno, assim como, o desenvolvimento de competências (GREEN; HOOD; NEUMANN, 2015). As expectativas geradas pelos orientandos e as exigências colocadas sobre eles pode explicar a relação entre a carga de trabalho, a gestão de tempo e satisfação. Os orientandos que esperam obter maior sucesso tendem a empenhar maior esforço, e por isso, aceitam elevadas cargas de trabalho, realizando a gestão de tempo em conformidade, sem prejuízo na satisfação. No entanto, alunos que esperam falhar tendem a se desgastar e enxergar a carga de trabalho como um fardo, e não realizam a gestão de tempo de forma eficiente, resultando em insatisfação (GREEN; HOOD; NEUMANN, 2015).

A preferência em trabalhar de forma independente está relacionada com uma maior satisfação nesta relação, sendo a autoeficácia o preditor da satisfação entre ambos. O ensino e a aprendizagem na Pós-Graduação são baseados em interações intencionais por meio de um currículo que, sintetiza e contextualiza as experiências educacionais dos orientandos dentro de suas aspirações, capacidades e vivências estendendo a aprendizagem para além dos limites estipulados. Essa convivência desencadeia um relacionamento próximo fazendo com que os orientandos valorizem o processo de aprendizagem aplicado a tomada de decisões estratégicas e colocando em prática as experiências e perspectivas adquiridas durante o curso a fim de, estabelecer prioridades e avaliar eventos desenvolvendo pensamento crítico e habilidades (DELAROSBY, 2015). Isto é, fornece aos orientandos a oportunidade de desenvolver uma relação pessoal e profissional consistente ajudando-os a desenvolverem seus talentos, interesses, valores e prioridades, permitindo realizar uma conexão com seu presente e sua experiência acadêmica e com seus planos de vida futura através da descoberta de suas potencialidades com finalidade de ampliar suas perspectivas profissionais.

A relação entre orientando e orientador e o interesse mútuo pela mesma temática de pesquisa

As linhas de pesquisa formam uma espécie de rede de informações que contém abundante conhecimento sobre relacionamento entre pessoas e entidades. Esse tipo de conhecimento é, muitas vezes, escondido em uma rede de diferentes tipos de relações não categorizadas explicitamente (WANG *et al.*, 2010). Isto é, esse relacionamento é reconhecido e exerce diferentes tipos de interações sociais entre as pessoas, neste caso entre o orientando e orientador e os grupos de pesquisa, formando um vínculo complexo e sutil que governa essa dinâmica. O tema de pesquisa do pós-graduando pode ser influenciado pelo orientador, enquanto que seus hábitos de pesquisa podem ser influenciados pelo meio acadêmico.

A consciência deste tipo de relacionamento pode oferecer abundantes informações adicionais, trazendo diversas descobertas e constatações que podem ser aplicadas na comunidade de pesquisa. O interesse mútuo pela mesma linha de pesquisa oferece uma oportunidade de compreender melhor a percepção da comunidade acadêmica, uma vez que, fornece semântica adicional às informações sobre outros estudos e coautores, além das ligações simples e explícitas deste relacionamento (WANG *et al.*, 2010). Proporcionando ao orientando a oportunidade de desenvolver interesses profissionais semelhantes aos do orientador devido a sua influência.

Para Wang *et al.* (2010) através dessa parceria é possível descobrir como pesquisadores de diversas comunidades realizam investigações de temas emergentes e como se desenvolveram nos últimos anos, bem como, qual é a influência destes pesquisadores para a comunidade

acadêmica. Ao aconselhar o orientando, o orientador demonstra sua experiência apresentando e fundamentando resultados de pesquisas solidificando a base de informações pertinentes para a formação do orientando. A delimitação e o desenvolvimento de investigações científicas através da estrutura de uma linha de pesquisa proporcionam a construção de referências centrais para a docência e a definição dos núcleos de estudos delineando a temática das dissertações, teses e produções científicas dos docentes e discentes.

A linha de pesquisa deve ser entendida como um núcleo temático suficientemente delimitado que reflete a especialidade e as competências dos docentes do Programa (SEVERINO, 2009). Ou seja, a tendência é que a relação entre orientando e orientador se organize em torno de uma linha de pesquisa, passando a ser referência no núcleo de estudo e nos projetos de ambos sendo desenvolvida e constituída de forma coletiva, buscando a superação do trabalho solitário e individualista do pesquisador. O interesse mútuo pela temática de pesquisa permite uma atividade conjunta, integrada e convergente, no qual, surgem e desenvolvem-se competências e interesses que produzem conhecimento coletivo no seu âmbito temático.

A produção científica deve ser pertinente ao projeto-eixo do orientador. Não basta apenas produzir e publicar, divergindo da temática delimitada pela linha de pesquisa. Dessa forma, valoriza-se todo esforço e produção realizados a partir de um investimento interno vinculado diretamente ao tema desenvolvido e às afinidades dessa relação. Desta forma, não é o volume de produção escrita que irá contar. Não adianta elencar numerosos escritos se estes forem oriundos de outras áreas ou tenham surgido através de outras circunstâncias que não as atividades de investigações próprias. Entende-se que, a pesquisa precisa ser planejada antes de ser realizada, a elaboração de um projeto de pesquisa é a primeira etapa de um longo processo, imprescindível para o trabalho de construção do conhecimento, sendo explícito em sua forma técnica em decorrência de exigências institucionais e representando um roteiro de trabalho a ser desenvolvido pelo orientando (SEVERINO, 2009).

Este planejamento possibilita ao orientando organizar uma rotina de trabalho, impondo ordem aos procedimentos lógicos e operacionais, bem como a organização do tempo e das atividades, além de ser um ponto de referência para o diálogo com o orientador. Mesmo que seja alterado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, constitui um roteiro fundamental delimitando o caminho a ser percorrido, e as etapas a serem desenvolvidas, e os instrumentos e estratégias a serem utilizados em sua execução. O projeto deve delimitar com extrema clareza e precisão o objetivo da pesquisa, sua problematização e a contribuição que a pesquisa trará, bem como as hipóteses a serem defendidas e os objetivos a serem alcançados. As referências teóricas e os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, seu cronograma de execução e as fontes documentais em que foi baseada a investigação (SEVERINO, 2009).

Os orientandos juntamente com os orientadores devem e precisam ampliar os espaços e processos de produção de conhecimento, indo além das atividades curriculares básicas. Devem expandir seus esforços e suas referências de interlocução e intercâmbio no interior da comunidade acadêmica através da participação em eventos de diferentes naturezas como congressos, seminários, simpósios através da produção e apresentação de trabalhos parciais que tenham alguma relação com suas investigações submetendo as próprias ideias e primeiras conclusões a diálogos mais abrangentes, como forma de atualizar o conhecimento adquiridos em debates atuais presentes na comunidade acadêmica nacional e internacional (SEVERINO, 2009). Afinal, a construção do conhecimento é uma obra coletiva, feita por um sujeito coletivo, representado historicamente por comunidades científicas de cada área. Obviamente, essa participação deve ser entendida e praticada como um exercício sistemático e competente, e não ser confundido com a prática de turismo cultural ou curtição social (SEVERINO, 2007).

A relação entre orientando e orientador e a autoeficácia

A autoeficácia compreende a natureza humana em sua constante busca por controle sobre os acontecimentos que envolvem sua vida. A pauta aqui abordada é proporcionada pela Teoria Social Cognitiva, correspondente a um conjunto de pressupostos teóricos que enfatiza o desenvolvimento humano na perspectiva que se dá entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Essa interação busca explicar os mecanismos cognitivos inerentes a esta interação recíproca, sendo o

núcleo central deste processo cognitivo a crença na autoeficácia. A Teoria Social Cognitiva adota a perspectiva do autodesenvolvimento, adaptação e mudança, ou seja, ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. “Segundo essa visão, as pessoas são auto organizadas, proativas, autorreguladas e auto-reflexivos sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, 2008).

Na Pós-Graduação toma-se consciência de maior exigência e adaptação a um conjunto de padrões nos quais a cultura e a conduta do aprendizado apresentam caráter diferenciado em relação a outras etapas da escolarização formal. A experiência vivenciada pelos orientandos durante essa jornada constitui inúmeros desafios a serem superados a cada etapa do Programa, tais desafios conduzem os alunos para processos de transição complexos e multidimensionais que envolvem mudanças de ambiente, hábitos de estudo e a percepção de si mesmos. As experiências que os estudantes da Pós-Graduação vivenciam constituem diferentes desafios acadêmicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais, que são próprios de cada etapa do Programa (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). As mudanças que ocorrem durante este processo de desenvolvimento estão diretamente relacionadas à permanência e rendimento acadêmico dos orientandos no decorrer da formação na Pós-Graduação, na qual, o indivíduo conhece suas próprias capacidades apresentando um comportamento intencional podendo variar o grau de intensidade (BOLFER, 2008).

A Pós-Graduação é um período de adaptação para o orientando, pois varia em termos de aprendizado e capacidade, ou seja, a autoeficácia da mesma pessoa pode variar em grau e intensidade (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). Os desafios da transição e integração acadêmica colocam algumas exigências, apelando a níveis adequados de autonomia e maturidade dos orientandos para garantir sua adaptação e sucesso (ALMEIDA, 2007). Tais exigências estão voltadas para maior participação, maior iniciativa e autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem, além de aprender e/ou a (re)adaptar os métodos e competências auto regulatórias de estudo e de aprendizagem no sentido de promover o sucesso acadêmico (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). Cada vez mais os orientandos são desafiados a assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se mais ágeis em resposta às necessidades adotando abordagens flexíveis.

A autoeficácia é influente no campo da educação para adultos, podendo ser questão central de como os adultos aprendem sendo adequada na intervenção para melhorias na aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Em seu processo de aprendizagem, os adultos aguçam o desenvolvimento psicossocial, por meio de estímulos naturais e sociais proporcionados pelo contexto do ambiente em que estão inseridos proporcionando o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a fomentação de suas capacidades e o alcance de uma vida feliz e interativa em sociedade resultando na transformação e desenvolvimento do conhecimento humano a partir de seus pensamentos, sentimentos e ações. Essa interação entre o sistema pessoal do indivíduo e o ambiente resultará em ações ou comportamentos que serão interpretados e avaliados pelo próprio indivíduo, essas interpretações irão influenciar o planejamento de novas tomadas de decisão. Aprender é um processo contínuo, que envolve observação, processamento das informações e modelamento do que é observado (GITHAIGA; THINGURI, 2014). Para (LIU, 2015) alunos em formação acadêmica devem equipar-se de múltiplas habilidades a fim de se tornarem ativamente eficientes. Alunos adultos são independentes, desta forma é necessário que o ambiente de aprendizagem permita formular as próprias experiências de aprendizagem.

A relação entre orientando e orientador e a produção científica

A produção científica possui diversos aspectos quanto ao seu conceito e parte do pressuposto que, o seu resultado é em forma de publicações, de comunicações e outros trabalhos elaborados e divulgados sendo relacionados a atuação nos cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu*. Este teor científico é relevante, pois atua na disseminação de mudança da dependência para a interdependência científica, tecnológica, econômica e política (SEVERINO, 2007). Justificando desta forma, a preocupação para com a análise, avaliação e reflexão em torno da produção científica produzida na Pós-Graduação *Stricto sensu* trazendo elementos para estudos e posicionamentos distintos envolvendo aspectos amplos e específicos.

A formação de pesquisadores tem preferência nos Programas de Pós-Graduação. A obrigatoriedade da dissertação para mestrandos e tese para os doutorandos, os currículos e as exigências de publicações científicas reforçam a formação científica, além da inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador (PATRUS; LIMA, 2014). O constructo da autoeficácia, ou o julgamento que o indivíduo realiza sobre a própria capacidade para agir num dado domínio, tem sido investigado em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ainda é pouco conhecido e difundido no contexto educacional brasileiro (IAOCHITE et al., 2016) Daí a dificuldade em se estabelecer conceitos que se encaixem a todo o contexto educacional brasileiro, especialmente pelo fato de que na Pós-Graduação são privilegiados os domínios de autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente.

O crescente interesse pela avaliação do ensino superior que vem ocorrendo no Brasil e, a produção científica aliada a outros aspectos dos cursos de pós-graduação poderá gerar elementos de melhoria qualitativa e quantitativa em relação a sua produção. Dentre os diversos aspectos envolvendo a produção científica e que têm suscitado posições contraditórias existe um que, embora seja frequentemente debatido, raramente é convertido em texto impresso, a fim de viabilizar uma discussão mais ampla: a relação entre orientando e orientador e a produção acadêmica advinda dessa parceria (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

A Pós-Graduação se esforça para atender dois objetivos explorar novos conhecimentos por meio da valorização da pesquisa e valorização do conhecimento através da instrução, abordando uma imagem cumulativa moldada para a descoberta daquilo que é aceito pela comunidade acadêmica enquanto representam saltos revolucionários para novos campos de pesquisa ou novos paradigmas. Embora saibamos que, a ciência não evolui de forma linear e ilesa a conflitos sua trajetória é, no entanto, progressiva (MUDAMBI; HANNIGAN; KLINE, 2012).

Desta forma, a ciência irá avançar por meio de processos de integração e especialização atraindo diversos escopos do conhecimento e aprofundando-se em estudos específicos de diversas áreas trazendo avanço saudável e gestão para um campo que requer integralização e especialização, o estreitamento destas especialidades investigativas traz a inevitável criação do conhecimento para dentro da comunidade acadêmica. A área que melhor explica o equilíbrio entre a integração e especialização no domínio da gestão é o desenvolvimento de pesquisadores nos cursos de Pós-Graduação, é nesse o ponto de transição de mero estudante para contribuinte acadêmico que os insights sobre a natureza do progresso científico são instilados (MUDAMBI; HANNIGAN; KLINE, 2012). Ou seja, formando novos pesquisadores em início de carreira em um momento de grande complexidade, as habilidades investigativas tornar-se-ão cada vez mais necessárias trazendo à tona a necessidade de se desenvolver pesquisas que realmente contribuam ao meio acadêmico aumentando sua qualidade e não somente a quantidade e que tenha como objetivo permitir maior compreensão e acesso do público a estas pesquisas. O orientador, ou em alguns casos o grupo de pesquisa tem papel crucial a desempenhar devido as suas concepções em relação à pesquisa, pois este afeta o modo como o orientando enxerga a pesquisa e a produção final deste processo.

As pressões para que as publicações se tornem uma característica permanente das pesquisas, bem como a capacidade dos programas de Pós-graduação em promover a capacitação da publicação de pesquisas, têm aumentado consideravelmente. Portanto, é relevante examinar o papel do aluno e do professor dentro da experiência do aluno como um indicador de produtividade na carreira futura. O processo de formação na Pós-graduação deve socializar e preparar os alunos para o mundo relacionado à pesquisa acadêmica, fornecendo uma base sólida a partir da qual os alunos possam embarcar em um produtivismo bem-sucedido no início de sua carreira (PINHEIRO; MELKERS; YOUTIE, 2014). O processo da Pós-Graduação é construir conhecimento técnico para os alunos de determinada área, mas, também, potencializar e fornecer a socialização profissional, muito importante para as normas e cultura da vida acadêmica. Desta forma, os alunos desenvolvem suas habilidades de *know-how* que lhes permite aprender o processo de escrever e tornar a investigação publicável, e não somente se ater as normas disciplinares, no qual, o orientador exerce papel fundamental para a socialização e influência no desenvolvimento de competências, bem como, colegas e outros indivíduos que exercem algum papel neste processo de desenvolvimento (PINHEIRO; MELKERS; YOUTIE, 2014). Diante disso, todo o processo durante a Pós-Graduação fornece, teoricamente, a combinação dessas habilidades permitindo que o aluno avance e conquiste

seu grau como mestre ou doutor

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa empírica do tipo descritiva, com abordagem quantitativa, realizada por meio de levantamento (*survey*). A pesquisa descritiva tem como principal foco descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, exigindo que o investigador possua uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Levando a descrição exata dos fenômenos e dos fatos, excluindo desta forma a possibilidade de se verificar por meio da observação, o que poderia causar um viés interpretativista. As técnicas de coleta de dados são baseadas em questionários e escalas em um primeiro momento, em um segundo momento utilizam-se entrevistas, estas podem ser subjetivas e apenas quantificáveis (GIL, 2002). Uma das características mais significativas na pesquisa descritiva é a utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados. Infere-se do exposto que a pesquisa descritiva se configura como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira e nem tão aprofundada como a segunda (FERNANDES; GOMES, 2003). No presente trabalho foi utilizado o método de pesquisa *survey*, ou seja, uma metodologia de caráter quantitativo cuja pesquisa deve ser planejada pelo pesquisador e a sua aplicação deve estar ligada diretamente aos objetivos do estudo (FREITAS et al., 2000). A amostra da pesquisa compreendeu mestrandos e doutorandos na condição de alunos orientandos, mestres e doutores em condição de *alumni*, dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração (PPGA) Mestrado Acadêmico e Doutorado, e os Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas da Saúde (GSS), Mestrado Profissional em Gestão de Projetos (GP), Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade (GEAS) e Mestrado Profissional em Gestão do Esporte (GE). O levantamento foi realizado em uma universidade privada e obteve 193 respostas válidas.

O questionário contemplou 35 afirmações, divididas em quatro constructos. O constructo relação entre orientando e orientador (variável independente) foi composto pelas influências da relação entre orientando e orientador na produção científica conjunta, que tem como referência o estudo de (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). A mensuração do desempenho acadêmico (variável dependente) foi baseado no estudo de (PAGLIS; GREEN; BAUER, 2006) que propôs uma escala de autoavaliação baseada em quatro constructos compromisso com a carreira, orientação psicossocial, autoeficácia e orientação para a carreira. Nessa situação, o pesquisador está interessado em identificar como o modelo estrutural é ajustado nos diferentes grupos pré-estabelecidos e quais diferenças existem nos coeficientes de regressão, dependendo do valor da variável moderadora (VIEIRA, 2009).

No questionário, as variáveis foram medidas por uma escala intervalar de concordância contendo 5 pontos (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente) em três constructos e em um único constructo as variáveis foram medidas por uma escala intervalar de concordância contendo 10 pontos (1=discordo totalmente; 10=concordo totalmente). O questionário *online* foi aplicado diretamente aos orientandos matriculados e já graduados nos programas investigados entre os anos de 2010 a 2016. As questões foram enviadas aos respondentes por meio de correio eletrônico (*e-mail*) pelas secretarias dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* selecionados para este estudo, além de terem sido enviados também por meio de *WhatsApp* e *Facebook*. Os dados obtidos no levantamento foram organizados e tabulados no *software* Microsoft Excel®, e serviram de entrada ao *software* IBM SPSS®. Constatou-se que não houve uma situação de dados perdidos (*missing values*). A interpretação dos dados deu-se por meio do método estatístico de análise por regressão, por se tratar de um método que procura identificar a natureza da variável de resposta. Neste caso, a variável de resposta é dicotômica, ou seja, apresenta as categorias da influência da autoeficácia na relação entre orientando e orientador, ou a não influência da mesma relação. Sendo assim, optou-se pela utilização da regressão, na tentativa de encontrar um modelo explicativo da variável resposta em função das variáveis explicativas. A regressão logística se enquadra na classe de métodos estatísticos multivariados de dependência, pois relaciona um conjunto de variáveis independentes com uma variável dependente categórica (HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, 1998; MORGAN, G. A.; GRIEGO, 1998).

Resultados

Nesta seção são descritos os resultados desta pesquisa, incluindo o procedimento de coleta de dados, a amostra, constructos (variáveis) utilizados e a técnica de análise dos dados.

Perfil dos Respondentes

Na distribuição dos 193 pós-graduandos respondentes da pesquisa, pelos seus respectivos Programas de Pós-Graduação, a maior parte pertence ao Doutorado em Administração, totalizando 57 participantes (29,5%), e 10 (5,2%) do Doutorado Interinstitucional – DINTER em Administração, e 48 (24,90%) do Mestrado Acadêmico em Administração, e 8 (4,10%) do Mestrado Interinstitucional – MINTER em Administração. Em relação aos Mestrados Profissionais, a maior parte dos respondentes pertence ao Mestrado Profissional em Gestão em Sistemas de Saúde (GSS), totalizando 27 (14%), seguido Mestrado Profissional em Gestão de Projetos (GP), com 23 (11,90%), e Mestrado Profissional em Gestão do Esporte, com 20 (10,4%).

Os 193 respondentes da pesquisa foram distribuídos em níveis de instrução, sendo que, no Mestrado Profissional, 9 (4,66%) encontram-se no segundo ano do Mestrado em Gestão do Esporte, 8 (4,14%) encontram-se no segundo ano do Mestrado em Gestão de Projetos, e 5 (2,6%) encontram-se no segundo ano do Mestrado em Gestão em Sistemas da Saúde. No Mestrado Acadêmico, 40 (20,7%) encontram-se no segundo ano do Mestrado em Administração. E, no Doutorado 21 (10,9%) encontram-se no segundo ano, 10 (5,2%) encontram-se no terceiro ano, e 13 (6,7%) encontram-se no quarto ano. No Mestrado Profissional, encontram-se em fase de prorrogação 4 (2,07%) dos participantes no Mestrado em Gestão em Sistemas de Saúde, 3 (1,55%) dos participantes no Mestrado em Gestão de Projetos, e 1 (0,51%) dos participantes no Mestrado em Gestão do Esporte. No Mestrado Acadêmico, encontram-se em fase de prorrogação 4 (2,1%) dos participantes do Mestrado em Administração. No Mestrado Profissional, já concluíram o Programa 20 (10,36%) dos participantes no Mestrado em Gestão em Sistemas de Saúde, 10 (5,18%) dos participantes no Mestrado em Gestão de Projetos, e 10 (5,18%) dos participantes no Mestrado em Gestão do Esporte. No Mestrado Acadêmico, 12 (6,2%) dos participantes no Mestrado em Administração já concluíram o Programa, e 23 (11,9%) já concluíram o Doutorado.

Discussão

Para a análise dos resultados, foram criadas categorias de análise (MINAYO, 2001), nas quais foram agrupadas respostas idênticas, mas de sujeitos diferentes, observando-se casos em que as respostas tocavam vários pontos diferentes, mas permitiam identificação de mais de uma categoria. Buscando melhor entendimento, dividiu-se a análise dos resultados do questionário em quatro constructos (áreas temáticas), em concomitância com os objetivos específicos desta pesquisa.

Constructo 1: Compromisso com a Carreira

No constructo 1, foram identificados aspectos que levam os orientandos a se sentirem comprometidos com sua carreira, bem como as condições e requisitos apontados pelos orientandos para esta escolha.

O resultado apontou que, quanto maior o nível de escolaridade maior o comprometimento com a carreira. Por exemplo, Doutores e Doutorandos são mais comprometidos com a carreira do que Mestrados acadêmicos e Mestrados profissionais. A diferença entre os níveis de escolaridade foi significativa (Sig = 0,018). Quanto ao comprometimento com a carreira no decorrer do Programa, quem está no início tende a ser mais comprometido do que aqueles que já concluíram o Programa. A diferença entre os níveis foi significativa (Sig = 0,022).

Quanto à importância relacionada à pesquisa, os resultados apontam que os orientandos do Mestrado Profissional e os orientandos do Mestrado Acadêmico tendem a dar menos importância

para as pesquisas que realizam. E, dentre os dois Programas, os orientandos do Mestrado Profissional tendem a dar ainda menos importância do que aqueles do Mestrado Acadêmico. A diferença foi significativa (Sig= 0.005). Os resultados apontam ainda que, os orientandos que estão mais comprometidos com a carreira tendem a realizar mais produções técnicas (palestras, mesas redondas, aulas ministradas, moderações em congressos, avaliações de pôsteres, relatos técnicos e artigos publicados), e possuem maior número de publicações em anais de eventos, e maior número de artigos científicos publicados, quanto maior interesse pela carreira de pesquisador maior a quantidade de publicações.

Constructo 2: Autoeficácia

O constructo 2 se refere aos orientandos com relação a sua autoeficácia, ou seja, a crença dos orientandos em conseguir realizar determinadas tarefas sozinhos. Este agrupamento indica os motivos pelos quais os orientandos se sentem capazes em realizar suas tarefas individualmente.

Os resultados demonstram que, quanto maior o nível de instrução, mais os orientandos sentem-se capazes de realizar com êxito determinadas tarefas, como por exemplo, um projeto de pesquisa. E, desta forma, sentem-se seguros quanto à aceitação destes projetos e sua publicação (Sig= 0,003). Dentre estes projetos de pesquisa, destacaram-se artigos científicos e relatos técnicos, com maior destaque para a produção de artigos científicos (Sig= 0,001).

Quanto à crença dos orientandos em se considerarem coautores eficazes, e enviarem artigos a congressos e estes serem aceitos, os resultados demonstram que, quanto mais autoeficaz e comprometido com a carreira, maior é a participação e publicação em anais de eventos. Quanto à crença dos orientandos em identificar questões de pesquisa que realmente devem ser estudadas, e quanto mais comprometidos com a pesquisa, os resultados demonstram que maior será a publicação dos orientandos em coautoria com seus orientadores (Sig= 0,001).

As análises demonstram que, quanto maior o nível de instrução, maior é a crença dos orientandos em sentirem-se capazes de efetivar análises de dados corretamente, identificarem questões que realmente merecem ser estudadas, e completar a revisão de literatura para questões importantes. Estes passam a possuir maior número de produções técnicas, artigos em revistas, e publicações em coautoria com o orientador (Sig=0,001).

Constructo 3: Orientação Psicossocial

O agrupamento 3 avaliou a opinião dos orientandos com relação à orientação psicossocial recebida, ou seja, como o orientador participou como um mediador na formação e no desenvolvimento dos orientandos. Neste constructo, os orientandos indicaram os motivos pelos quais receberam orientação psicossocial.

A análise demonstrou que, quanto mais o orientador compartilha sua história de carreira com o orientando, incentivando o orientando a continuar e avançar no Programa, mais o orientando se sente motivado e capaz de efetivar maior número de publicações de qualidade. O mesmo resultado ocorre quando o orientador encoraja e propõe novas técnicas de pesquisa para a elaboração de artigos, relatos e produção técnica. Desta forma, o orientando busca se assemelhar e se espelhar na experiência do orientador como pesquisador e cientista, até conseguir experiência suficiente para moldar seu próprio estilo (Sig= 0,015).

Constructo 4: Orientação relacionada para a carreira

O constructo 4 avaliou a opinião dos orientandos com relação à "orientação relacionada à carreira". Neste constructo, os orientandos indicaram os motivos pelos quais identificaram sua orientação relacionada à carreira de pesquisador.

As análises demonstram que, quanto mais o orientador partilha sua história de carreira com o orientando, maior é o interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, maior o número de publicações (Sig= 0,013). Dentre todas as categorias de publicações que este constructo avaliou, foi

escolhida a produção técnica, por ser mais expressiva frente às demais, com significância de (Sig=0,017), e a categoria de artigos científicos, por também ser mais expressiva frente às demais, com significância (Sig=0,026). Comparando ambas, a produção técnica foi a mais significativa.

Comparação entre os níveis dos constructos

No constructo 1, denominado “compromisso com a carreira”, o nível de comprometimento com a carreira começou em 7,79% sendo que, na metade do Programa, esse comprometimento caiu para 6,88%, e se manteve em 6,89% até o final do Programa.

No constructo 2, denominado “Autoeficácia”, o nível de autoeficácia começou em 8,28%, caiu para 7,29% na metade do Programa, e voltou a crescer, chegando a 8,26% no final do Programa.

No constructo 3, denominado “Orientação Psicossocial”, o nível para a orientação psicossocial começou em 8,38%, na metade do Programa caiu para 7,08%, e voltou a crescer, chegando a 7,90% no final do Programa.

No constructo 4, denominado “Orientação para a Carreira”, o nível para a orientação para a carreira começou em 8,05%, caiu para 6,70% na metade do Programa, e voltou a crescer, chegando a 7,45% no final do Programa.

Em síntese:

A autoeficácia é fator importante na relação entre orientando e orientador, com destaque para a orientação psicossocial e orientação para a carreira, tendo em vista que estes fatores corroboram para que o orientando tenha um bom desempenho e comprometimento com a carreira de pesquisador.

Entretanto, conforme o orientando avança no Programa, tende a sentir maiores dificuldades em relação à pesquisa e, desta forma, em alguns momentos sua capacidade em trabalhar individualmente diminui de forma significativa, voltando a aumentar na medida em que o orientando se sente seguro em relação às novas perspectivas no Programa.

Conclusão

Com base nos resultados obtidos, foi constatado que a autoeficácia é um preditor importante para a relação entre orientando e orientador, bem como para o sucesso futuro do orientando como pesquisador independente. Todavia, deve-se levar em consideração a capacidade de raciocínio, interesse e motivação pessoal do orientando em dar continuidade à sua carreira acadêmica pois, por mais que o relacionamento entre aluno e professor tenha sido proveitoso, depende do aluno a continuidade e propagação do aprendizado ocorrido durante a relação.

Observou-se ainda, que os orientandos participantes deste estudo se sentiam confiantes no desenvolvimento de uma relação terapêutica que proporcionou apoio, sintetizando informações, identificando barreiras, e realizando o aconselhamento de carreira de forma efetiva. Ademais, sentiam-se confiantes no uso dos conhecimentos adquiridos para realização de investigações atuais, importantes e éticas, para o meio acadêmico. Contudo, em relação ao comprometimento com a carreira, os indicadores de autoeficácia diminuem quando comparados às três dimensões investigadas (início, meio e fim dos respectivos Programas).

Esses achados suscitam algumas indagações, já que o comprometimento com a carreira é muito maior enquanto os alunos se encontram no início dos Programas, diminuindo de forma significativa na metade do Programa, e aumentando novamente depois de concluído o grau, porém, não chegando aos patamares encontrados no início. Será que tal fato pode ocorrer devido à baixa autoestima do aluno em relação ao seu compromisso com a carreira? Será que a maioria dos alunos, após concluírem o grau, não possuem interesse em continuar na carreira acadêmica, dedicando-se a outras atividades profissionais? Ou, este fato pode estar associado ao pouco estímulo das universidades no tocante a realização de pesquisas e publicações futuras, ou mesmo pode significar que o conhecimento produzido não está sendo difundido para a comunidade acadêmica?

Em qualquer uma dessas possibilidades, e considerando a dinamicidade atual da comunidade acadêmica, bem como o próprio processo da relação entre orientando e orientador, é preciso que o orientando esteja preparado, e se sinta confiante para lidar com as adversidades e diversidades que

permeiam a carreira acadêmica, visto que este comportamento pode contribuir para o seu sucesso ou fracasso, bem como também pode auxiliá-lo na obtenção do grau.

Os resultados encontrados nesta pesquisa trazem implicações importantes do ponto de vista prático e teórico. Em relação à prática, os resultados apontaram que os orientandos se sentiam confiantes em relação ao aconselhamento de carreira consolidado, tais como a síntese de informações para a tomada de decisões e a construção de uma relação psicossocial (emocional) forte. Ficou evidente a necessidade de investir em competências associadas ao comprometimento com a carreira, sobretudo, em função da demanda e acesso a carreira acadêmica.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmaram o pressuposto teórico sobre a formação da autoeficácia a partir das experiências de domínio. Conforme os orientandos avançam nos respectivos programas realizando tarefas, eles acabam interpretando seus próprios atos e posteriores resultados e acabam por desenvolver suas próprias capacidades a fim de participar e praticar atividades subsequentes, e desta forma agem correspondendo as crenças criadas por eles mesmos. Os orientandos com menor comprometimento com a carreira podem não ter tido experiências suficientes para formar crenças de autoeficácia nos diferentes domínios do aconselhamento de carreira.

Referências

ALLEN, T. D.; EBY, L. T. Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. **Journal of Management**, v. 29, n. 4, p. 469–486, 2003.

ALMEIDA, L. S. Transição, Adaptação Acadêmica Êxito Escolar No Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203–215, 2007.

ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 81–93, 2002.

AUSTIN, A. E. Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. **The Journal of Higher Education**, v. 73, n. 1, p. 94–122, 2002.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (2008). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 176 pp.

BEZERRA, M. A. C. **O Programa de E-mentoring do Ponto Cidadão**. Recife: Faculdade Boa Viagem – DeVry Brasil Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração - CPPA Mestrado Profissional em Gestão Empresarial, 2013.

BOLFER, M. M. M. D. O. **Reflexões Sobre Prática Docente: Estudo De Caso Sobre Formação Continuada de Professores Universitários**, 2008.

CABEZAS, V. et al. Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 64, p. 64, 19 jun. 2017.

DADIZ, R.; GUILLET, R. Educational Perspectives: Mentors, Proteges, and the Mentoring Relationship. **NeoReviews**, v. 16, n. 2, p. e62–e68, 1 fev. 2015.

DELAROSBY, H. R. Student Characteristics and Collegiate Environments that Contribute to the Overall Satisfaction With Academic Advising Among College Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2015.

EL-HILALI, N.; AL-JABER, S.; HUSSEIN, L. Students' Satisfaction and Achievement and Absorption Capacity in Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 177, n. July 2014, p. 420–427, 2015.

ELLINGER, A. D. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 158–177, 2004.

- ELLIOTT, K. M.; SHIN, D. Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 24, n. 2, p. 197–209, 2002.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios De Pesquisa Nas Ciências Sociais: Características E Modalidades De Investigação. **ConTexto**, v. 3, n. 2175–8751, p. 1–23, 2003.
- FREITAS, H. et al. **O Método de pesquisa Survey Revista de Administração**, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GITHAIGA, S. N.; THINGURI, R. An Exploration of Teachers' Attitude towards Life Skills Education : A Case Study of Secondary Schools in Thika West District , Kiambu County , Kenya. **Journal of Education and Practice**, v. 5, n. 34, p. 133–142, 2014.
- GREEN, H. J.; HOOD, M.; NEUMANN, D. L. Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review. **Psychology Learning & Teaching**, v. 14, n. 2, p. 131–146, 2015.
- HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate data analysis**. 7. ed. New Jersey: Pearson Education, 2017.
- IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Psicologia Escolar e Educacional, Marília**, v. 20, n. 1, p. 45–54, 2016.
- JAKUBOWSKI, T. G.; DEMBO, M. H. The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change with academic self-regulation. **Journal of College Reading and Learning**, v. 35, p. 7–24, 2004.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. DE. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341–1362, 2005.
- LEAO, C. P.; FERREIRA, A. C. **Talking about mentoring relationships from the perspectives of PhD students: A conceptual model development**. 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). **Anais do IEEE**, 2015
- LEE, A. M. Developing effective supervisors : Concepts of research supervision. **South African Journal of Higher Education**, v. 21, n. 4, p. 680–693, 2007.
- LEITE, C. M. W.; RAMALHO, F. A. Produção Científica: um estudo com professores universitários. **Revista Biblionline - Portal de Periódicos Científicos Eletrônicos da UFPB - Departamento de Ciência da Informação - DCI**, p. 13, 2005.
- LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. DE A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99–109, 2006.
- LIU, S.-H. Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students. **International Education Studies**, v. 8, n. 10, p. 63–71, 2015.
- MERRIAM, S. B. **Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory**New Directions for Adult and Continuing Education, 2001.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in Adulthood a Comprehensive Guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. v. 3
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica E Arte: O Desafio Da Pesquisa Social**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORGAN, G. A.; GRIEGO, O. V. **Easy use and interpretation of SPSS for Windows: answering research questions with statistics**. New Jersey: Psychology Press, 1998.
- MUDAMBI, R.; HANNIGAN, T.; KLINE, W. Advancing Science on the Knife's Edge: Integration and Specialization in Management Ph.D. Programs. **Academy of Management Perspectives**, p. 83–105, 2012.

- OLIVEIRA, T. P. DE; CRUZ, G. B. DA. Inserção profissional docente no ensino superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 78, 2017.
- PAGLIS, L. L.; GREEN, S. G.; BAUER, T. N. Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 4, p. 451–476, 2006.
- PATRUS, R.; LIMA, M. C. a Formação De Professores e De Pesquisadores Em Administração: Contradições e Alternativas. **Revista de Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4–29, 2014.
- PETRUZZELLIS, L.; ROMANAZZI, S. Educational value: how students choose university. **International Journal of Educational Management**, v. 24, n. 2, p. 139–158, 2010.
- PINHEIRO, D.; MELKERS, J.; YOUTIE, J. Learning to play the game: Student publishing as an indicator of future scholarly success. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 81, n. 1, p. 56–66, 2014.
- RAGINS, B. R.; KRAM, K. E. **The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice**. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., 2009. v. 44
- SEVERINO, A. J. A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1982–7199, p. 31–49, 2007.
- SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 13–27, 2009.
- STOJILJKOVIĆ, S.; DJIGIĆ, G.; ZLATKOVIĆ, B. Empathy and Teachers' Roles. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 69, n. Iceptsy, p. 960–966, 2012.
- SUPERIOR, F. C. DE A. DE P. DE N.; (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação–PNPG (2011-2020)**. Brasília, DF, Brasil: v. I
- TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ.
- TEIXEIRA, M. O. Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e acadêmicos. **Psychologica**, n. 1990, p. 47–55, 2009.
- VIEIRA, V. A. Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. **Revista de Administração Universidade de São Paulo RAUSP**, v. 44, n. 1, p. 17–33, 2009.
- WANG, C. et al. **Mining advisor-advisee relationships from research publication networks**. Proceedings of the 16th ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining - KDD '10. **Anais...**New York, New York, USA: ACM Press, 2010
- WITTER, G. P.; ZABALA, A.; ARNAU, L. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. **Praxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 133–134, 2011.
- ZEINABADI, H. R. Principal-teacher high-quality exchange indicators and student achievement: testing a model. **Journal of Educational Administration**, v. 52, n. 3, p. 404–420, 2014.

Recebido em 30 de março de 2021.

Aceito em 13 de julho de 2022.