

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

Características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis

Edleuza Paulina Loures da Silva, Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, João Estevão Barbosa Neto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2758>

Submetido em: 2021-08-08

Postado em: 2021-08-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

EDLEUZA PAULINA LOURES DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4857-3866>

JAQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2522-3035>

JOÃO ESTEVÃO BARBOSA NETO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5197-2166>

RESUMO: Este estudo teve como objetivo identificar as características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, na percepção dos discentes. A relevância da pesquisa respalda-se, principalmente, na importância do vínculo construído entre orientadores e orientandos durante o mestrado ou doutorado. As características dessa relação podem ser determinantes para a qualidade da dissertação ou tese, bem como para a formação profissional do indivíduo. A amostra foi composta por 309 discentes de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, sendo que 65% correspondem a alunos de mestrado acadêmico, 31,72% a alunos de doutorado acadêmico e 2,91% a alunos de mestrado profissional. As percepções dos alunos sobre a relação de orientação foram capturadas por meio do *Questionnaire on Supervisor-doctoral Student Interaction* (QSDI na literatura internacional) adaptado por Mainhard, Rijst, Tartwijk e Wubbel (2009), cujo *Alpha* de Cronbach foi de 0,9424. A partir da análise descritiva das respostas, constatou-se que os alunos, ao pensarem e tratarem da relação de orientação, priorizam aspectos relacionados à figura do orientador como pessoa e pouco detalharam sobre as características do processo de orientação e desenvolvimento do trabalho. Esse achado reitera a conclusão de que os alunos indiretamente escolhem seus orientadores e os analisam adotando como critério os traços de personalidade como mais relevantes em detrimento da formação técnica.

Palavras-chave: Relação de orientação; Pós-graduação; Ciências Contábeis.

Characteristics of the students and supervisors' interaction in *stricto sensu* postgraduate courses in Accounting Sciences

ABSTRACT: This study aimed to identify the characteristics of the interpersonal relationships existing between supervisors and students in *stricto sensu* postgraduate courses in Accounting in Brazil, in the perception of students. The relevance of the research is based, mainly, on the importance of the relationship built between advisors and students during the master's or doctoral degree. The characteristics of this relationship can be decisive for the quality of the dissertation or thesis, as well as for the individual's professional training. The sample consisted of 309 *stricto sensu* graduate students in the accounting area, 65% of which correspond to academic master's students, 31.72% to academic doctorate students and 2.91% to professional master's students. Students' perceptions about the mentoring relationship were captured using the *Questionnaire on Supervisor-doctoral Student Interaction* adapted by Mainhard, Rijst, Tartwijk and Wubbel (2009), whose Cronbach's Alpha was 0.9424. From the

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <edleuza.l@hotmail.com>

² Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <jvacbr@yahoo.com.br>

³ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <joaostevaobarbosaneto@gmail.com>

descriptive analysis of the answers, it was found that the students, when thinking about and dealing with the mentoring relationship, prioritize aspects related to the figure of the mentor as a person and little detail about the characteristics of the guidance process and work development. This finding reiterates the conclusion that students indirectly choose their advisors and analyze them, adopting as a criterion the personality traits as more relevant to the detriment of technical training.

Keywords: Students and supervisors' interaction; Postgraduate studies; Accounting Sciences.

1. Introdução

As pessoas inter-relacionam-se continuamente e estabelecem vínculos de diferentes formas, seja por meio do diálogo, contato, ou pela simples manifestação de gestos (Andersen, 1979). Com o avanço das pesquisas, especial atenção tem sido dada às relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos nos diferentes níveis educacionais. Essas relações representam fator determinante para uma aprendizagem de sucesso (Hagenauer & Volet, 2014) influenciando diretamente a qualidade da conexão entre o aluno e o objeto de conhecimento (Leite & Tassoni, 2002).

Sob um maior aprofundamento teórico, nos cursos superiores de mestrado e doutorado, além das disciplinas a serem cursadas e das atividades complementares obrigatórias é exigido do aluno para que ele receba a titulação o desenvolvimento de um trabalho científico (dissertação no mestrado e tese no doutorado) construído sob a orientação de um professor (Leite Filho, 2004).

Na literatura é possível identificar trabalhos que investigaram a relação orientador-orientando no processo de desenvolvimento de teses e dissertações tanto em contexto nacional (Santos Filho & Carvalho, 1991; Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith & Alves, 1993; Viana & Veiga, 2010; Alves, Espindola & Bianchetti, 2012) como internacional (Acker, Hill & Black, 1994; Heath, 2002, Kleijn *et al.*, 2012; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015; Simões & Melo, 2017; Masek, 2017; Hamid & Shah, 2018). De forma ampla, tais pesquisas buscaram evidenciar os elementos facilitadores e inibidores presentes no processo de orientação e que contribuiriam ou não para o êxito do trabalho.

A aprendizagem durante o desenvolvimento da tese ou dissertação apresenta peculiaridades em relação à aprendizagem tradicional ocorrida em sala de aula (Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015). Na pós-graduação os alunos precisam aprender como desenvolver pesquisa científica de maneira independente para elaborar a dissertação ou tese e alcançarem a titulação (Kleijn *et al.*, 2012). Leite Filho (2004) e Leite Filho e Martins (2006) destacam que o orientador mantém uma relação mais singular e subjetiva com seus orientandos, uma convivência íntima que resultará em um trabalho científico. Tais autores evidenciam que, na percepção de pós-graduandos, essa etapa vai além do mero desenvolvimento de um trabalho científico, perpassando fortemente pela construção do relacionamento com o orientador.

Outras pesquisas ressaltaram que o orientador busca por orientandos que possuam competências técnicas para o desenvolvimento do trabalho (Leite Filho, 2004; Leite Filho & Martins, 2006) ou cujos temas de pesquisa sejam compatíveis com seus interesses (Souza, Magalhães, Vieira, Gonçalves & Lucchi, 2016). Em contraponto, os alunos escolhem seus orientadores pela relação afetiva (Leite Filho, 2004; Leite Filho & Martins, 2006) e por segurança, acessibilidade e disponibilidade (Souza *et al.*, 2016), o que evidencia a relevância da afetividade na relação de orientação.

Especificamente para a área contábil, uma das maiores deficiências dos programas de mestrado e doutorado decorre da escassez de disciplinas que priorizam a formação docente (Miranda, 2010; Engel, Vendruscolo & Bianchi, 2015), podendo afetar todas as atividades a ela vinculadas, dentre elas a de orientar. A formação de pesquisadores é fortemente explorada pelas matrizes curriculares e atividades exigidas pelos programas de mestrado e doutorado da área contábil. Todavia, a falta de aprimoramento da docência interfere na qualidade de todas as atividades para as quais seja necessária a concretização do ato de ensinar. Por exemplo, as aulas a serem ministradas posteriormente e o processo de orientação da pesquisa científica. Adicionalmente, este estudo encontra respaldo para sua realização no crescimento exponencial do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e consequentemente do número de teses e dissertações produzidas, o que acarreta uma maior demanda por orientação. Nesse contexto, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais são as características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, na percepção dos discentes?**

A justificativa deste trabalho reside nas suas contribuições. Este trabalho contribui ao suscitar reflexões para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre a necessidade de se atribuir maior dedicação à formação dos alunos, voltada a aspectos pertinentes à vida docente, bem como aprofundar aspectos pedagógicos do processo de orientação. Apesar da responsabilidade pelo desenvolvimento e conclusão da dissertação ou tese não se restringir ao orientador, o programa possui autonomia para buscar melhorias práticas que favoreçam a formação de docentes mais completos tanto para o mercado, quanto para a área acadêmica.

Os achados desta pesquisa também podem suscitar reflexões para orientadores e orientandos sobre as relações que ocorrem ao longo do processo de orientação, bem como de sua eficácia e influência no desenvolvimento das dissertações e teses. As informações sobre a percepção dos estudantes sobre seus relacionamentos com o orientador podem ser úteis para fornecer *insights* aos orientadores sobre comportamentos que podem ser aprimorados ou evitados e contribuir para melhorar a qualidade da orientação.

2. Revisão de literatura

2.1 Relação professor-aluno

A relação professor-aluno é alvo de pesquisas com discentes do ensino fundamental (eg.: Settani, Longobardi, Sclavo, Fraire & Prino, 2015), graduação (Santos, 2010; Hagenauer & Volet, 2014) e pós-graduação (eg.: Acker, Hill & Black, 1994; Leite Filho & Martins, 2006; Viana & Veiga, 2010; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015; Masek, 2017; Hamid & Shah, 2018; Machado, Tonin & Clemente, 2018; Silva, Morais, Farias, Medeiros & Araújo, 2019).

Independentemente do nível educacional, tais estudos convergem para o entendimento de que a relação entre professores e alunos é um elemento crítico para a aprendizagem (Wertsch & Rupert, 1993; Aultman, Johnson & Schutz, 2009; Santos, 2010). Em suas teorias, Vygostky (1993, 1994, 2008) evidencia que a participação do outro é crucial na apropriação do conhecimento pelo indivíduo, ressaltando a relevância da relação professor-aluno na aprendizagem.

A qualidade das interações entre professores e alunos pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem nos diferentes níveis educacionais (Santos, 2010). Não somente no contexto de sala de aula, mas em diversos ambientes de aprendizagem, as relações interpessoais mostram-se como veículos aceleradores do processo, como por exemplo, na

relação de orientação construída durante a elaboração de teses e dissertações na pós-graduação *stricto sensu*.

2.2 Relação orientador-orientando na pós-graduação

A atividade de pesquisa difere da aprendizagem em sala de aula. Na pós-graduação *stricto sensu* espera-se do aluno a produção de uma dissertação ou tese, que se constituem por meio de indagações, formulação de hipóteses e interpretações. Todo esse processo de desenvolvimento do trabalho ocorre sob a supervisão de um professor que atua como orientador. Nesse período o discente aprende a desenvolver pesquisa de maneira independente, dado que o orientador atua como um suporte e não como agente desenvolvedor do processo. Apesar disso, o vínculo construído entre orientador e orientando pode facilitar ou dificultar essa etapa da pós-graduação.

A orientação apresenta particularidades em relação à aprendizagem tradicional. Na sala de aula há um professor para inúmeros alunos, ao passo que na relação de orientação são apenas duas figuras, tornando-a mais íntima e singular. Outro ponto importante envolve o contexto sociocultural do sujeito da relação professor-aluno ou orientador-orientando. Cada aluno chega à pós-graduação abarcado por um contexto de vida, com experiências, personalidades e propósitos diferentes. O professor orientador também possui sua subjetividade, o que torna seu papel ainda mais desafiador, uma vez que precisa encontrar formas de compreender a singularidade de seus orientandos levando em conta a sua subjetividade para que possa propiciar um ambiente mais produtivo em termos de construção e absorção do conhecimento. Em decorrência disso, é fundamental que os professores-orientadores considerem o fato de que existem experiências anteriores à sala de aula que podem favorecer ou não o processo de ensino (Viana & Veiga, 2010; Pereira & Abib, 2016).

O processo de aprendizagem durante a orientação é influenciado, sobretudo, pelas experiências adquiridas pelo indivíduo durante toda a sua vida (Pereira & Abib, 2016). Na prática educacional, os sujeitos estão trocando experiências de vida constantemente de modo a produzir novos conhecimentos (Rodrigues, 2014). Do mesmo modo, mesmo que o orientador já tenha experiência na área e tenha orientado uma série de alunos, cada orientando possui suas necessidades e singularidades de maneira que cada orientação constitui um processo único.

Em síntese, precisa ser estabelecido um relacionamento profissional, amigável e regular entre orientador e orientando. A relação de orientação deve ser solidária de maneira a atender a finalidade maior: a construção do conhecimento (Alves, Espindola & Bianchetti, 2012). Viana e Veiga (2007), a partir de entrevistas com orientadores, identificaram os principais pontos norteadores da fase inicial de orientação, sendo eles o afetivo, profissional e teórico metodológico. O primeiro envolve a preocupação do orientador em conhecer o orientando e deixar-se conhecer, buscar estabelecer um clima agradável e fortalecer a empatia da relação. O segundo foca no conhecimento das capacidades técnicas e inclusão do aluno nos grupos de pesquisa, e o terceiro trata do estabelecimento da forma de orientação.

2.3 Problemas na relação de orientação

As deficiências na formação docente repercutem não apenas no ambiente de sala de aula, mas também se estendem para a relação de orientação de teses e dissertações. Haguette (1994, p. 157) evidencia que a pós-graduação é prejudicada principalmente por dois fatores: “a incompetência metodológica dos orientadores e sua inabilidade no cumprimento dessa obscura função”. Para ele, o título de doutor não implica em um bom pesquisador, de maneira

que o doutor inexperiente que não reconhece suas limitações tende a reproduzir seus erros para os orientandos.

Leite Filho (2004) destaca que não há um entendimento consolidado sobre quais procedimentos devem ser seguidos pelo orientador, permeando uma ideia autoexplicativa sobre as atribuições da função de orientar. Santos Filho e Carvalho (1991), Haguette (1994) e Viana e Veiga (2007) destacam que existe uma pressuposição de que o orientador é experiente no tema de pesquisa do aluno, e que, por ter concluído seu projeto de pesquisa torna-se capaz de ensinar a outra pessoa.

Leite Filho (2004) também reitera que o fato de os programas de pós-graduação *stricto sensu* não explorarem a formação docente em seus regulamentos prejudica os processos de orientação. Para Alves, Espindola e Bianchetti (2012) o aumento de exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) contribui negativamente para a produção de dissertações e teses. Tais autores destacam que devido à sobrecarga dos orientadores, passou-se a considerar as relações de orientação mais produtivistas com encontros apenas superficiais. Essas pressões e exigência para a conclusão do trabalho tornam a relação de orientação autocrática (Alves, Espindola & Bianchetti, 2012).

2.4 Evidências empíricas sobre a relação de orientação

A temática de relação de orientação tem sido alvo de pesquisas nacionais e internacionais. Especificamente na área contábil tem-se as pesquisas de Leite Filho e Martins (2006), Machado, Tonin e Clemente (2018) e Silva, Morais, Farias, Medeiros e Araújo (2019).

As pesquisas nas quais o objeto de estudo é o ser-humano são permeadas pela subjetividade e pela complexidade no entendimento do fenômeno, bem como na escolha da metodologia e análise de dados a ser adotada. Para a relação de orientação, prevalecem esses desafios, os quais podem ser notados pela diversidade metodológica dos estudos anteriores. Os primeiros estudos (Santos Filho & Carvalho, 1991; Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Acker, Hill e Black, 1994; Heath, 2002) priorizaram a aplicação de entrevistas ou de questionários elaborados pelos próprios autores em conjunto com a análise de conteúdo dos resultados. A literatura até então não fornecia uma metodologia robusta para análise de características da relação de orientação (Figura 1).

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e análise dos dados	Resultados
Santos Filho e Carvalho (1991)	Relatar uma experiência de orientações coletivas de dissertações.	7 professores e 8 mestrandos da área de educação de uma IES brasileira	Relato de experiência. Segregação em pontos positivos e negativos da experiência de orientação coletiva.	Positivos: pluralidade de perspectivas, maior assistência aos orientandos, maior efetividade no levantamento bibliográfico etc. Negativos: precariedade institucional, dificuldade de redação científica, dificuldade para reunião.
Fernandes, Klering e Aguiar (1993)	Identificar fatores intervenientes na elaboração de dissertações de mestrado da área de Administração	22 professores orientadores, 20 mestres e 38 alunos de uma IES brasileira	Questionário elaborado pelo autor. Categorização entre elementos inibidores e facilitadores.	Elementos inibidores: dificuldade na escolha do tema, pouca experiência com pesquisa, pouca clareza na explicação do tema. Elementos facilitadores: empatia entre orientador e orientando, ampliação do acerto bibliográfico, disponibilidades de periódicos

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e análise dos dados	Resultados
	ão			na biblioteca
Rodrigues Júnior, Fleith e Alves (1993)	Examinar interações entre orientadores e orientandos	20 orientandos e 20 orientadores das áreas de Ciências Exatas e Humanas de uma IES brasileira	Técnica de incidentes críticos (Flanagan, 1954)	Segundo os professores as falhas no desenvolvimento estão relacionadas a falta de gerenciamento do mestrando limitações intelectuais. Os mestrandos atribuíram suas dificuldades ao conteúdo da dissertação.
Acker, Hill e Blak (1994)	Analisar as relações de orientações	67 alunos, 56 orientadores e 14 pessoas do setor administrativo de universidades da Grã-Bretanha	Entrevistas semiestruturadas. Análise de Conteúdo.	Alguns orientandos se sentiam como secretários do orientador, de maneira a apenas seguir ordens. Outros relataram uma relação mais horizontal e amigável.
Heath (2002)	Examinar o nível de satisfação dos alunos com relação a orientação	355 doutorandos australianos	Questionário elaborado pelos autores. Estatística descritiva	Reuniões regulares, orientação construtiva na definição do problema, metodologia e análise dos dados são aspectos importantes para a satisfação do aluno com relação a orientação.
Leite Filho e Martins (2006)	Compreender aspectos da relação orientador orientando e suas influências no processo de produção de teses e dissertações	15 orientandos e 07 orientadores dos programas de pós-graduação em Contabilidade de IES brasileiras	Entrevistas semiestruturadas. Análise de conteúdo.	Como requisitos de aceite de orientação os orientadores valorizam competências técnicas, ao passo que orientandos valorizam características pessoais e afetivas.
Viana e Veiga (2010)	Discutir a percepção de orientadores e orientandos sobre as contribuições e fragilidades da relação de orientação para o processo de elaboração da dissertação.	28 mestres egressos da pós-graduação e 18 orientadores de uma IES brasileira.	Questionário aos orientandos e entrevista semiestruturada aos orientadores. Análise de Conteúdo.	Ambas as partes reconhecem que o respeito, proximidade, empatia e confiança são fundamentais para o êxito do trabalho. Os orientandos ressaltam que a falta de disponibilidade do orientador prejudica o andamento do trabalho. Apesar da amizade e cordialidade, alguns orientandos se sentem sozinhos.
Alves, Espindola e Bianchetti, (2012)	Investigar a percepção de orientadores sobre características da relação de orientação	74 orientadores da área de Educação de uma IES brasileira.	Entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo	Alunos que possuem experiências com escrita científica são considerados mais fáceis de orientar.

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e análise dos dados	Resultados
Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot e Breklemans (2012)	Investigar a associação entre a relação de orientação, nota da dissertação, aprendizagem e satisfação do aluno.	401 estudantes holandeses de mestrado.	Questionário de Relação com o Orientados de Mainhard <i>et al.</i> (2009) e questionário elaborado pelos autores.	Autores constataram que os estudantes que percebem maiores níveis de proximidade, alcançaram notas mais altas, perceberam um maior nível de aprendizagem e também de satisfação.
Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya (2015)	Comparar as expectativas de orientadores e orientandos na relação de orientação.	95 alunos e 28 orientadores da área de Filosofia em universidades de São Petersburgo.	Entrevistas e Análise de Conteúdo	Em cada estágio do desenvolvimento da pesquisa o aluno espera por um tipo de apoio, por exemplo, motivação no início da pesquisa, feedback, assistência na análise e interpretação dos dados.
Simões e Melo (2017)	Analisar o impacto das relações de orientação do desenvolvimento pessoal do doutorando	308 doutorandos portugueses	2 Questionários de Relação com o Orientador (Melo, 2000 e Mainhard <i>et al.</i> , 2009). Questionário de Ganhos e Perdas (Melo, 2000). Análise de Regressão Linear Múltipla.	A dimensão “Oposição” influencia negativamente a percepção global de ganhos e perdas, ao passo que “Domínio” e “Submissão” influenciam positivamente.
Masek (2017)	Explorar os elementos presentes em uma boa relação de orientação	146 professores orientadores da Malásia	Questionário de Interação com o Orientador (Mainhard <i>et al.</i> , 2009).	Na percepção dos orientadores, há um alto nível de interações, permeado por boas discussões e expectativas de pesquisa.
Hamid e Shah (2018)	Explorar a dinâmica das interações entre orientadores e orientandos	56 pesquisadores da Universidade de Caxemira.	Questionário de Interação com o Orientador (Mainhard <i>et al.</i> , 2009). Estatística descritiva, análise de confiabilidade e análise fatorial.	Orientadores apresentam características de líderes, compreensivos e que proporcionam determinada autonomia aos alunos. Outros foram taxados como incertos, insatisfeitos, repreensivos e rígido.
Machado, Tonin e Clemente (2018)	Identificar e comparar as características ideais dos orientadores e orientandos da área contábil	74 alunos e professores de cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade de IES brasileiras.	Questionário desenvolvido pelos autores em Joseph Lowman (2007). Testes de correlação.	Características principais do orientador ideal: ético, honesto, disponível, motivador, educado, respeitoso e dedicado. Características principais do orientando ideal: ético, honesto, dedicado, pontualidade e competência.
Silva, Morais, Farias, Medeiros e Araújo (2019)	Identificar as dificuldades do processo de orientação de TCC's	31 docentes do curso de Ciências Contábeis de IES brasileiras.	Questionário elaborado pelos autores contendo quatro blocos: perfil, aspectos cognitivos, operacionais e relacionais	Observou-se que a maioria dos docentes apresentou um número relevante de orientações no último semestre, dificultando a percepção, compreensão e concentração em relação a

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e análise dos dados	Resultados
todos os trabalhos.				

Figura 1. Evidências empíricas sobre a relação de orientação

Fonte: elaboração própria

As evidências empíricas sobre a relação de orientação realizadas em contexto brasileiro são basicamente constituídas por trabalhos qualitativos, os quais adotaram a entrevista como método principal de coleta de dados. A busca por instrumentos previamente validados foi realizada na literatura internacional, na qual foi encontrado o Questionário de Interação Orientador-Orientando, desenvolvido por Mainhard *et al.* (2009), adaptado especificamente à relação de orientação na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, com o objetivo de ampliar a literatura nacional foi adotado o questionário de Mainhard *et al.* (2009) para compreensão da relação de orientação objeto deste estudo.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa descritiva utilizou da estratégia de Levantamento ou *Survey* e abordagem quantitativa. Para este estudo foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados dividido em duas partes. A primeira parte com questões de ordem sociodemográfica para caracterizar o perfil do respondente e a segunda parte para captar as percepções sobre as relações interpessoais com o orientador baseada no questionário adaptado por Mainhard *et al.* (2009).

A segunda parte do instrumento foi composta pelo Questionário de Interação Orientador-Orientando – QSDI (*Questionnaire on Supervisor–Doctoral Student Interaction – QSDI*). Este questionário visou coletar as percepções dos estudantes de mestrado e doutorado sobre seu relacionamento com o orientador, partindo de uma perspectiva de relações interpessoais (Mainhard *et al.*, 2009; Hamid & Shah, 2018).

Com base no Círculo Interpessoal de Leary (1957) e nos oito setores de Wubbels (1985), Wubbels e Levy (1991) desenvolveram, em 1988, o Questionário de Interação com o Professor (*Questionnaire on Teacher Interaction - QTI*). Dentre as diversas alterações posteriores, Mainhard *et al.*, (2009) adaptaram o modelo desenvolvido por Wubbels, Brekelmans, Brok e Tartwijk (2006) para o contexto relacional da orientação.

O modelo enfoca o comportamento interpessoal do orientador sob dois eixos em um plano cartesiano, o eixo y que retrata o **Controle/Domínio/Influência** e o eixo x que retrata características de **Afiliação/Afeição/Proximidade/Cooperação** (Wubbels *et al.*, 2006; Mainhard *et al.*, 2009; Hamid & Shah, 2018). O eixo de controle/domínio/influência descreve até que ponto o orientador influencia as atividades do aluno, ao passo que o eixo afiliação/afeição/proximidade/cooperação descreve a proximidade interpessoal entre orientador e orientando (Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2012). Sob tais eixos são abordadas oito dimensões de comportamento, conforme Tabela 1. Cada dimensão é constituída por um grupo de assertivas.

Tabela 1 – Dimensões do modelo interpessoal de Mainhard *et al.* (2009)

Dimensão	Assertivas	Exemplo de assertiva
Liderança	9, 21, 23, 24, 27, 29	Meu orientador me dá orientação clara.
Amizade	1, 8, 13, 26, 30, 32	Meu orientador é alguém em quem posso confiar.
Compreensão	6, 17, 33, 37	Meu orientador me escuta.
Liberdade do aluno	12, 35, 39, 40	Meu orientador segue minhas propostas.
Incerteza	3, 5, 18, 28, 34, 38	Meu orientador é indeciso sobre minhas iniciativas.
Insatisfação	7, 11, 14, 22, 25, 36	Meu orientador diz que eu sou inexperiente.

Repreensão	2, 10, 15, 31	Meu orientador é impaciente comigo.
Exigência	4, 16, 19, 20, 41	Meu orientador exige muito de mim.

Fonte: Mainhard *et al.*, (2009). Adaptado.

Por exemplo, o comportamento denominado no modelo como “Amigável” é composto por seis afirmações sobre o comportamento do orientador, dentre estas “Meu orientador é alguém em quem posso confiar”. Foi solicitado ao orientando que assinalasse qual o grau de intensidade de ocorrência de cada um dos tipos de comportamento, em uma escala tipo *Likert* com dez pontos, variando de “nunca” a “sempre”. Foram realizadas adaptações de idioma de maneira a adequar as assertivas do questionário para o cenário brasileiro e realizados pré-testes.

A população deste estudo compreendeu todos os indivíduos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Os dados disponíveis na plataforma Sucupira da Capes, capturados em junho de 2019, totalizaram 1.357 alunos regularmente matriculados na pós-graduação. Desse montante, 910 alunos (67%) estavam no mestrado acadêmico, 386 alunos (28,5%) no doutorado e 61 alunos (4,5%) no mestrado profissional. Após a submissão e aprovação pelo Coep da UFMG, sob o número 24616919.9.0000.5149, o instrumento de coleta de dados foi enviado via *Google Forms* aos 1.357 alunos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todo o processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

4. Análise e discussão dos resultados

Participaram desta pesquisa 202 alunos (65,37%) do mestrado acadêmico, 98 alunos (31,72%) do doutorado e 9 alunos (2,91%) do mestrado profissional, totalizando 309 indivíduos. A região Sudeste foi a mais representativa da amostra, com um total de 122 respondentes (40%) e a região Centro-Oeste foi a menos representativa, com apenas 22 respondentes (7%). Observou-se a predominância do gênero feminino na amostra com participação de 169 alunas (55%). A faixa etária ficou significativamente segregada, tendo maior representatividade na amostra, 94 respondentes que possuíam, à época do estudo, entre 26 e 30 anos de idade (30%) e menor representatividade 15 indivíduos acima de 50 anos de idade (5%). O respondente mais jovem possuía 21 anos e o mais velho 65 anos (idades à época do estudo), sendo ambos alunos de mestrado. A presença de jovens entre 21 e 25 anos ocorreu com maior frequência no mestrado. O respondente mais jovem do doutorado possuía, a época deste estudo, 25 anos.

De maneira ampla, à época do estudo, os mestrados participantes desta pesquisa estudavam em IES das regiões Sul e Sudeste, identificaram-se com o gênero feminino, possuíam entre 21 e 30 anos de idade e estavam solteiros. A maior parte dos doutorandos também estudava em IES dessas regiões, possuía entre 26 e 50 anos e estava casada. A amostra é composta, principalmente por discentes que possuem a graduação em Ciências Contábeis, os quais representam 87% (268 alunos) do total de participantes do estudo e a maioria dos alunos participantes desta pesquisa estavam vinculados às instituições de ensino superior públicas (79%).

Na literatura sobre a relação de orientação foram ressaltadas algumas características que podem influenciar positivamente ou negativamente o vínculo estabelecido entre orientador e orientando, tais como, a disponibilidade do orientador (*eg.*: Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith & Alves, 1993; Leite Filho, 2004; Leite Filho & Martins, 2006), o nível de satisfação do aluno com a orientação (*eg.*: Heath, 2002; Leite Filho, 2004; Kleijn *et al.*, 2012), a frequência dos encontros (*eg.*: Fernandes, Klering & Aguiar, 1993, Heath, 2002, e Nogueira & Leite, 2014), o domínio do orientador sobre o tema de

pesquisa do discente (eg.: Rodrigues Júnior, Fleith e Aguiar, 1993), entre outros aspectos. Nesse sentido, buscou-se direcionar algumas perguntas do questionário para a relação estabelecida entre esses discentes e seus orientadores.

Observou-se que 138 discentes (64%) não possuem coorientador. Dessa forma, a relação de orientador para esses discentes possui apenas dois atores, aluno e professor. Para os demais, tem-se a participação de três indivíduos no processo de orientação (Tabela 2).

Tabela 2 – Características da relação de orientação

Possui coorientador	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Sim	73	34.60	39	39.80	112	36.25
Não	138	65.40	59	60.20	197	63.75
Total	211	100	98	100	309	100
Domínio do orientador acerca do tema de pesquisa do orientando	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Muito pouco	4	1.90	5	5.10	9	2.91
Pouco	19	9.00	10	10.20	29	9.39
Suficiente	75	35.55	43	43.88	118	38.19
Muito	113	53.55	40	40.82	153	49.51
Total	211	100	98	100	309	100
Disponibilidade do orientador	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Sim	182	86.26	86	87.76	268	86.73
Não	29	13.74	12	12.24	41	13.27
Total	211	100	98	100	309	100
Frequência das reuniões	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Ainda não houve reunião	11	5.21	5	5.10	16	5.18
Nunca	2	0.95	1	1.02	3	0.97
Quase nunca	64	30.33	22	22.45	86	27.83
Quase sempre	105	49.76	52	53.06	157	50.81
Sempre	29	13.74	18	18.37	47	15.21
Total	211	100	98	100	309	100
Satisfação com o orientador	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Nota de 0 a 4	12	5.69	9	9.18	21	6.80
Nota de 5 a 7	45	21.33	11	11.22	56	18.12
Nota de 8 a 10	154	72.99	78	79.59	232	75.08
Total	211	100	98	100	309	100
Parceria em artigos científicos	Mestrado	%	Doutorado	%	Qt. total*	%
Sim	113	53.55	72	73.47	185	59.87
Não	98	46.45	26	26.53	124	40.13
Total	211	100	98	100	309	100

Fonte: dados da pesquisa.

*Engloba o total de alunos da amostra.

Também foi solicitado ao respondente que atribuísse seu nível de satisfação com o orientador, em uma escala que variou de 0 (muito insatisfeito) a 10 (muito satisfeito). Percebe-se que 75% dos respondentes (154 mestrandos e 78 doutorandos) demonstraram estar muito satisfeitos com o orientador, atribuindo nível de satisfação acima de 8. Por fim, em relação aos artigos científicos desenvolvidos pelos discentes em parceria com seu orientador, nota-se que 60% (113 mestrandos e 185 doutorandos) da amostra já efetivou esse tipo de parceria (Tabela 2).

De forma geral, os mestrandos e os doutorandos da amostra afirmaram que não possuem coorientadores, estão muito satisfeitos com seus orientadores, considerando-os como pessoas disponíveis que possuem muito domínio do tema pesquisado, e realizam reuniões frequentemente para tratar de assuntos relativos à dissertação ou tese. Além disso, esses discentes já produziram artigos científicos em conjunto com seus orientadores.

4.1 Confiabilidade do instrumento de coleta de dados

Foi obtido um *Alpha* de *Cronbach* de 0,9424, indicando alta consistência interna do QSDI. Entretanto, Hair *et al.* (2009) e Field (2009) ressaltam que esse valor varia à medida que aumenta o número de itens do instrumento. Para mitigar possíveis erros decorrentes da quantidade de variáveis, procedeu-se ao cálculo do *Alpha* de *Cronbach* considerando as dimensões trazidas pela literatura para o QSDI.

A partir da estratificação do instrumento em dimensões as escalas continuaram a ser consistentes e confiáveis, com *Alpha* de *Cronbach* entre 0,7090 e 0,8835, em linha com estudos anteriores (Masek, 2017; Mainhard *et al.*; 2009).

4.2 Características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, na percepção dos discentes

Na Tabela 3 estão apresentadas as medidas de dispersão e de tendência central obtidas com os dados coletados no Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI).

Tabela 3 – Percepção dos discentes sobre características da relação de orientação

Cód.	Descrição Assertiva	M	MED	MO	DP	MIN	MÁX
A8	Age de maneira profissional durante nossas reuniões.	8,99	10	10	1,82	0	10
A10	É alguém em quem posso confiar.	8,66	10	10	2,20	0	10
A1	Meu orientador (a) coopera quando preciso de algo	8,59	9	10	1,99	0	10
A25	Acredita no meu trabalho.	8,58	9	10	1,99	0	10
A24	Presta atenção quando tenho algo a dizer.	8,52	9	10	2,06	0	10
A39	Me apoia.	8,33	9	10	2,24	0	10
A40	Me ouve.	8,30	9	10	2,25	0	10
A13	Considera minhas propostas.	8,29	9	10	2,04	0	10
A21	Me ajuda.	8,28	9	10	2,41	0	10
A18	Explica de maneira compreensível quando pergunto algo.	8,14	9	10	2,56	0	10
A5	Confia no meu trabalho.	8,12	9	10	2,22	0	10
A14	É claro (a) durante nossas conversas.	8,07	9	10	2,39	0	10
A32	Me permite tomar minhas decisões.	8,04	9	10	2,16	0	10
A2	Dá um feedback completo sobre o meu trabalho.	8,02	9	10	2,31	0	10
A41	Me dá orientação clara.	7,91	9	10	2,59	0	10
A19	Me permite escolher minha própria direção.	7,80	8	10	2,44	0	10
A36	Age de maneira confiante ao discutir meus artigos.	7,55	8	10	2,82	0	10
A30	Reage com entusiasmo às minhas iniciativas.	7,49	8	10	2,64	0	10
A28	Me dá muitos conselhos sobre o meu trabalho.	7,43	8	10	2,79	0	10
A4	Imediatamente me corrige se eu fizer algo errado.	7,29	8	10	2,82	0	10
A20	Compartilha do meu senso de humor.	7,27	8	10	2,90	0	10
A31	É rigoroso (a) ao avaliar meu progresso.	7,25	8	10	2,75	0	10
A27	Exige muito de mim.	5,88	7	8	3,33	0	10
A38	Mostra-se impressionado (a) comigo.	5,58	6	5	3,12	0	10
A12	Critica o meu trabalho.	4,07	4	0	3,54	0	10
A29	Me critica.	3,76	3	0	3,45	0	10
A16	Antecipa possíveis desentendimentos entre nós.	3,28	2	0	3,65	0	10
A3	Está insatisfeito (a) com o meu progresso.	3,11	2	0	3,16	0	10
A26	Cria uma atmosfera de ambiguidade durante a nossa reunião.	2,95	1	0	3,54	0	10
A9	É impreciso (a) durante nossas reuniões.	2,61	1	0	3,35	0	10
A23	É indeciso (a) sobre minhas iniciativas.	2,16	1	0	2,89	0	10
A6	É tímido (a) em nossas discussões.	1,89	1	0	2,70	0	10
A11	É impaciente comigo.	1,62	0	0	2,69	0	10
A37	Acredita que não sou digno (a) de confiança.	1,55	0	0	3,05	0	10
A35	Acha que não sei nada.	1,10	0	0	2,37	0	10

Cód.	Descrição Assertiva	M	MED	MO	DP	MIN	MÁX
A33	Age com desdém em relação às minhas iniciativas.	1,08	0	0	2,13	0	10
A17	Fica mal-humorado (a) durante nossas discussões.	1,07	0	0	2,24	0	10
A22	Age de modo irritado comigo.	1,01	0	0	2,14	0	10
A34	Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado (a).	0,87	0	0	2,10	0	10
A7	Diz que eu não sou qualificado (a).	0,80	0	0	2,02	0	10
A15	Pensa que sou desonesto (a).	0,58	0	0	1,53	0	9

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: M: Média; MED: Mediana; MO: Moda; DP: Desvio-padrão; MIN: Mínimo; e MAX: Máximo. Os dados foram organizados em ordem crescente tendo como critério de classificação a média.

As opções para resposta às assertivas constantes no QSDI foram construídas baseadas em uma escala tipo *Likert* de 0 a 10. Assim, os valores próximos a 10 indicam maior concordância por parte do respondente com respeito ao que é abordado e valores mais próximos a zero indicam menor concordância.

Em complemento, na Tabela 4 estão apresentadas as frequências de respostas para três diferentes intervalos, a saber: notas de 0 a 3, de 4 a 7 e de 8 a 10.

Tabela 4 – Distribuição de frequência da percepção dos discentes sobre características da relação de orientação

Cód.	Descrição Assertiva	0 3	4 7	8 10
A8	Age de maneira profissional durante nossas reuniões.	7 2,3%	36 11,7%	266 86,1%
A10	É alguém em quem posso confiar.	15 4,9%	39 12,6%	255 82,5%
A1	Meu orientador (a) coopera quando preciso de algo	12 3,9%	48 15,5%	249 80,6%
A25	Acredita no meu trabalho.	10 3,2%	50 16,2%	249 80,6%
A24	Presta atenção quando tenho algo a dizer.	13 4,2%	57 18,4%	239 77,3%
A39	Me apoia.	14 4,5%	59 19,1%	236 76,4%
A40	Me ouve.	14 4,5%	68 22,0%	227 73,5%
A13	Considera minhas propostas.	13 4,2%	50 16,2%	246 79,6%
A21	Me ajuda.	20 6,5%	58 18,8%	231 74,8%
A18	Explica de maneira compreensível quando pergunto algo.	25 8,1%	49 15,9%	235 76,1%
A5	Confia no meu trabalho.	15 4,9%	67 21,7%	227 73,5%
A14	É claro (a) durante nossas conversas.	23 7,4%	50 16,2%	236 76,4%
A32	Me permite tomar minhas decisões.	13 4,2%	80 25,9%	216 69,9%
A2	Dá um feedback completo sobre o meu trabalho.	16 5,2%	75 24,3%	218 70,6%
A41	Me dá orientação clara.	27 8,7%	63 20,4%	219 70,9%
A19	Me permite escolher minha própria direção.	19 6,1%	84 27,2%	206 66,7%
A36	Age de maneira confiante ao discutir meus artigos.	32 10,4%	70 22,7%	207 67,0%
A30	Reage com entusiasmo às minhas iniciativas.	30 9,7%	81 26,2%	198 64,1%

Cód.	Descrição Assertiva	0	3	4	7	8	10
A28	Me dá muitos conselhos sobre o meu trabalho.	37	84	188			
		12,0%	27,2%	60,8%			
A4	Imediatamente me corrige se eu fizer algo errado.	44	75	190			
		14,2%	24,3%	61,5%			
A20	Compartilha do meu senso de humor.	35	89	185			
		11,3%	28,8%	59,9%			
A31	É rigoroso (a) ao avaliar meu progresso.	37	88	184			
		12,0%	28,5%	59,5%			
A27	Exige muito de mim.	80	100	129			
		25,9%	32,4%	41,7%			
A38	Mostra-se impressionado (a) comigo.	81	129	99			
		26,2%	41,7%	32,0%			
A12	Critica o meu trabalho.	147	84	78			
		47,6%	27,2%	25,2%			
A29	Me critica.	165	80	64			
		53,4%	25,9%	20,7%			
A16	Antecipa possíveis desentendimentos entre nós.	176	71	62			
		57,0%	23,0%	20,1%			
A3	Está insatisfeito (a) com o meu progresso.	195	74	40			
		63,1%	23,9%	12,9%			
A26	Cria uma atmosfera de ambiguidade durante a nossa reunião.	200	55	54			
		64,7%	17,8%	17,5%			
A9	É impreciso (a) durante nossas reuniões.	220	37	52			
		71,2%	12,0%	16,8%			
A23	É indeciso (a) sobre minhas iniciativas.	231	53	25			
		74,8%	17,2%	8,1%			
A6	É tímido (a) em nossas discussões.	248	34	27			
		80,3%	11,0%	8,7%			
A11	É impaciente comigo.	256	31	22			
		82,8%	10,0%	7,1%			
A37	Acredita que não sou digno (a) de confiança.	258	16	35			
		83,5%	5,2%	11,3%			
A35	Acha que não sei nada.	272	24	13			
		88,0%	7,8%	4,2%			
A33	Age com desdém em relação às minhas iniciativas.	274	26	9			
		88,7%	8,4%	2,9%			
A17	Fica mal-humorado (a) durante nossas discussões.	273	25	11			
		88,3%	8,1%	3,6%			
A22	Age de modo irritado comigo.	271	29	9			
		87,7%	9,4%	2,9%			
A34	Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado (a).	279	22	8			
		90,3%	7,1%	2,6%			
A7	Diz que eu não sou qualificado (a).	283	17	9			
		91,6%	5,5%	2,9%			
A15	Pensa que sou desonesto (a).	288	17	4			
		93,2%	5,5%	1,3%			

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: Os dados foram organizados seguindo a sequência apresentada na Tabela 3.

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 3 observa-se que a assertiva A8 “Age de maneira profissional durante nossas reuniões” apresentou a maior média (8,99) e baixo desvio-padrão (1,82). Pelas informações da Tabela 4 também constata-se que 266 alunos (86%) assinalaram suas respostas como 8, 9 ou 10. Tais resultados permitem inferir que a maior parte dos respondentes considera que seus orientadores agem de maneira profissional durante as reuniões. Com comportamento similar, as assertivas A10, A1, A25, A24, A39, A40, A13, A21, A18, A5 e A14 apresentaram médias acima de oito e desvios-padrão baixos.

Além disso, conforme dados elucidados na Tabela 4, para essas assertivas as respostas atribuídas por aproximadamente 70% dos discentes ficaram no intervalo de 8 a 10. Nota-se que tais assertivas apresentam em seu teor características positivas com relação ao orientador, revelando aspectos como a confiança (A10), cooperação (A1), atenção (A24 e A40) e *feedback* (A2), por exemplo.

As características abordadas no contexto dessas assertivas são essenciais ao processo de orientação acompanhado por uma relação de orientação marcadamente positiva e amistosa. A ausência dessas características pode prejudicar o vínculo relacional entre orientador e orientando e desfavorecer o processo de orientação, podendo influenciar diretamente na qualidade da dissertação ou tese. Por exemplo, o fato de o orientador conseguir explicar os conteúdos de maneira compreensível sempre que o orientando realiza um questionamento é fundamental para que não persistam dúvidas no que se refere ao desenvolvimento do trabalho.

Nessa perspectiva, há que se buscar compreender a percepção dos discentes que apresentaram opinião contrária à da maioria, os quais atribuíram respostas no intervalo de 0 a 3 para essas assertivas marcadamente positivas (Tabela 4). Primeiramente destaca-se o comportamento da assertiva A18, na qual observa-se que 25 discentes (8,1%) não consideraram que seu orientador “*explica de maneira compreensível quando perguntam algo*”. Por meio da base de dados completa extraída do *Google Forms* para o programa *Microsoft Excel* foi possível selecionar esses discentes e analisar qual o comportamento das respostas atribuídas por eles para os demais itens do questionário. Observou-se que, desses 25 alunos, 18 afirmaram que “*nunca*” ou “*quase nunca*” se reúnem com o orientador para tratar de assuntos relacionados à dissertação ou tese. Além disso, também afirmaram que o orientador é “*impreciso durante as reuniões*” (assertiva A9) e que o orientador “*não é claro durante as conversas*” (assertiva A14). Nessa perspectiva, a percepção desses discentes revela uma relação de orientação na qual é perceptível a existência de algum problema de comunicação ou relacionamento entre orientando e orientador, considerando a dificuldade desses alunos em compreender o que é passado pelo orientador. Esse aspecto pode estar associado à baixa frequência de reuniões entre aluno e professor, na medida em que o maior contato pode permitir a realização de maiores esclarecimentos sobre o andamento do trabalho.

Da mesma forma, para a assertiva A21 (“*Me ajuda*”) observa-se pela Tabela 4 que 20 alunos (6,5%) não consideram que o orientador “*os ajuda*”. Ao analisar a base de dados com as respostas atribuídas por esses alunos para os demais itens do questionário, constatou-se que esses alunos consideram que o orientador “*é impreciso durante as reuniões*”, que não “*dá conselhos sobre o trabalho*”, que “*não reage com entusiasmo às iniciativas do orientando*” e que, ao mesmo tempo, “*permite que o aluno tome suas próprias decisões com relação ao trabalho*”. Adicionalmente, para a pergunta apresentada na primeira parte do instrumento, a saber – “*Na sua percepção, seu orientador (a) possui domínio sobre seu tema de pesquisa?*” – esses alunos colocaram respostas que variaram entre “*muito pouco*”, “*pouco*” e “*suficiente*”. Após a coleta desses aspectos depreende-se que, na percepção desses discentes, seus orientadores não possuem muito conhecimento sobre o tema por eles pesquisado e não demonstram interesse e participação no desenvolvimento do trabalho. A junção dessas observações permite inferir que, possivelmente o fato de o orientador não ter vastos conhecimentos sobre o tema de pesquisa pode corroborar para a ocorrência de reuniões que gerem mais dúvidas que esclarecimentos.

Entretanto, apesar de esta pesquisa ser concentrada na percepção dos alunos com respeito à relação de orientação, torna-se oportuno suscitar reflexões sobre o orientador. Uma possível justificativa para essas deficiências percebidas pelos orientandos pode estar relacionada à alta carga de trabalho a qual os professores são submetidos, bem como ao excesso de atribuições. O estudante possui apenas um orientador, e coorientador em alguns casos, ao passo que o professor possui diferentes orientandos, com diferentes temas de

pesquisa e de diferentes níveis educacionais, por exemplo, alunos de iniciação científica, trabalho de conclusão, dissertação, tese, entre outros. Essas particularidades podem contribuir para que o orientador não tenha disponibilidade para se dedicar com o vigor que gostaria em uma única relação de orientação.

Em sequência, observa-se também pela Tabela 4, que 15 alunos (4,9%) afirmaram que o orientador não é uma pessoa na qual “*podem confiar*” (assertiva A10). Por meio de análises mais aprofundadas da base de dados, observou-se que esses alunos afirmaram que “*nunca*” ou “*quase nunca*” reúnem-se com seu orientador. O período da reunião pode ir além de uma conversa sobre tema, prazos e cronogramas, podendo representar o momento de fortalecimento do vínculo entre eles e, conseqüentemente, a construção de uma relação de confiança. Nesse sentido, a baixa frequência de reuniões e encontros entre aluno e professor pode dificultar a construção da confiança existente na relação. Também foi possível observar alta frequência de respostas entre 0 e 3 para a assertiva A5 (“*Confia no meu trabalho*”) e A36 (“*Age de maneira confiante ao discutir meus artigos*”), levando ao entendimento que, na percepção desses discentes, a confiança é ausente na relação tanto do aluno em relação a pessoa do orientador, quanto do orientador em relação ao trabalho desenvolvido pelo aluno.

Esses dados revelam que, apesar de a percepção da maioria dos participantes desta pesquisa ser marcadamente positiva para essas assertivas, há orientadores que, na percepção dos discentes, não apresentam as características de confiança, auxílio, cooperação, clareza e profissionalismo.

As assertivas A15 “*Pensa que sou desonesto(a)*”, A7 “*Diz que eu não sou qualificado(a)*” e A34 “*Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado(a)*” apresentaram média inferior a um e receberam respostas entre 0 e 3 por aproximadamente 90% dos discentes.. Considerando que essas afirmações apresentam em seu teor aspectos relevantemente negativos para a relação de orientação, a elevada frequência para valores próximos a zero revela que a maior parte dos orientadores, na percepção de seus orientandos neste estudo não apresentam comportamentos que gerem sentimentos de humilhação (A34), desonestidade (A7) e desqualificação (A7). Contudo, apesar da baixa frequência, houve alunos que assinalaram sua resposta no intervalo de 8 a 10, levando ao entendimento que, sob a percepção desses discentes, seu orientador tem atitudes que os fazem sentir-se humilhados (8 alunos), pensa que são desonestos (9 alunos) e os consideram desqualificados (4 alunos).

Na sequência, as afirmativas A22, A17, A33, A35, A37, A11 e A6 apresentaram média entre um e dois e receberam respostas no intervalo de 0 a 3 por aproximadamente 80% dos discentes. Tais assertivas também abordam características negativas, como por exemplo, irritação (A22), impaciência (A11), desprezo (A33) e mal humor (A17), as quais, considerando os resultados encontrados, são pouco frequentes nos orientadores analisados, na percepção da maioria dos alunos participantes desta pesquisa. Ressalta-se que essa é uma percepção da maior parte e não da amostra completa, pois houve discentes que afirmaram perceber grande intensidade de comportamentos como irritação (A11), desdém (A22), desconfiança (A37) e impaciência (A11) por parte do orientador.

Por meio da base de dados completa foi possível buscar maiores indícios sobre características da relação de orientação vivida por esses alunos. Ao analisar os alunos que afirmaram que seus orientadores adotam atitudes que os fazem se sentir humilhados, observou-se que esses alunos também consideraram que seus orientadores são pessoas impacientes (assertiva A11), ficam mal-humoradas durante as discussões (assertiva A17 “*Fica mal-humorado durante nossas reuniões*”) e agem de modo irritado. Além disso, esses mesmos alunos afirmaram que seus orientadores são pessoas críticas com relação ao trabalho (assertiva A12 “*Critica o meu trabalho*”) e com relação ao lado pessoal (assertiva A29 – *Me critica*), sendo extremamente exigentes (assertiva A27 “*Exige muito de mim*”) e rigorosos ao avaliar o progresso do aluno (assertiva A31 “*É rigoroso ao avaliar meu progresso*”). Nessa

perspectiva depreende-se que, na percepção desses discentes, essas relações de orientação são marcadas pela agressividade, exigência e mal humor.

Essas características podem prejudicar intensamente o processo de orientação, podendo provocar situações de estresse, insegurança e insatisfação por parte do orientando e orientador. Mesmo que em menor quantidade, esses discentes representam uma parcela de orientandos que encontram-se insatisfeitos com seus orientadores e podem enfrentar dificuldades no processo de orientação e desenvolvimento da dissertação ou tese. Contudo, ressalta-se que as características abordadas na assertiva 12 (“*Critica o meu trabalho*”) e assertiva 27 (“*Exige muito de mim*”) podem ser consideradas tanto positivas como negativas de acordo com a percepção individual de cada aluno. Pode haver alunos que trabalham bem com a cobrança, pressão, exigência e críticas sobre o trabalho, considerando que esses aspectos são essenciais ao processo e contribuem positivamente. Em contraponto, outros alunos podem entender que essas características são negativas, gerando revolta e insatisfação.

Por fim, torna-se possível identificar, de uma maneira geral, as características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil analisados na amostra, na percepção dos discentes. Com base nas evidências apresentadas nas Tabelas 4 e 5, na percepção da maioria dos discentes, é possível inferir que seus orientadores agem de maneira profissional durante as reuniões, são dignos de confiança, cooperam, acreditam no trabalho de seus orientandos, são atenciosos, apoiam, ouvem, consideram e confiam nas propostas apresentadas por eles, fornecendo *feedbacks* completos e buscando explicar de maneira compreensível.

Ressalta-se que as características identificadas consideraram a representatividade dessas percepções na amostra, não podendo ser generalizadas para todos os respondentes. Fato que pode ser observado pelas medidas de posição “mínimo” e “máximo” apresentadas na Tabela 3 e pelas frequências apresentadas na Tabela 4. Para todas as assertivas, sejam mais positivas ou negativas, foram obtidas respostas com valores zero e dez. Por exemplo, uma parte dos orientandos não considera que seu orientador age de maneira profissional durante as reuniões (A8), dado que houve marcações no termo “zero” (coluna de mínimo da Tabela 3). Contudo, como o valor que mais se repetiu dentre as respostas foi o “10”, a média geral foi de 8,99, e a frequência das respostas concentrou-se em valores bem próximos a “10”, foi possível a construção de uma percepção geral positiva.

5. Considerações finais

Todas as interpretações apresentadas no decorrer deste estudo decorrem da análise da percepção de 309 discentes captada de outubro a dezembro de 2019 no que se refere à relação que estes possuem com seus orientadores de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis.

A maioria dos orientandos participantes deste estudo apresentaram características positivas em relação ao seu convívio com o orientador. Foram ressaltadas a cooperação, confiança, dedicação, atenção e o feedback. Para esses casos foi possível descrever uma relação de orientação positiva e amistosa, que representam fatores determinantes para a satisfação das partes e produtividade.

Entretanto, ainda que em menor número, observou-se que, na percepção de alguns alunos, há orientadores que, não apresentam as características de confiança, auxílio, cooperação, clareza, paciência e profissionalismo na relação de orientação. Essas características podem prejudicar a relação de orientação, podendo ocasionar situações indesejadas de estresse emocional, insegurança e insatisfação para professores e alunos. Ainda que em número reduzido, esse discentes constituem uma parcela de orientandos que podem

enfrentar dificuldades no processo de construção da dissertação ou tese, diante da insatisfação que permeia a relação de orientação.

A relação de orientação configura-se como um processo muito delicado. Durante a pós-graduação o aluno passa por diferentes momentos, sejam de alegrias, desesperos, ansiedades, satisfações e insatisfações, de maneira que a percepção que um aluno apresentou no dia que participou desta pesquisa pode ter se alterado instantes após. Assim, a principal limitação das pesquisas sociais que envolvem percepções reside na impossibilidade de generalização para outros contextos e inclusive para o mesmo contexto. Nesse aspecto, os resultados não podem ser generalizados para os demais estudantes da área contábil ou de outras áreas.

Além da impossibilidade de extensão destes resultados ressaltam-se as limitações inerentes a estudos estritamente quantitativos. A abordagem qualitativa permite ir além do que mostram os números, possibilitando ao pesquisador aprofundar mais as compreensões já evidenciadas pelo estudo quantitativo. Como as características metodológicas não englobaram estudo de caso, realização de entrevistas, entre outros métodos qualitativos, buscou-se trabalhar de acordo com os dados coletados e extrair o máximo de compreensão possível destes.

Sugere-se a realização de pesquisas qualitativas com alunos da pós-graduação a fim de compreender mais profundamente as características da relação de orientação e suas atribuições na execução de um trabalho. Por fim, sugere-se a extensão deste estudo para outros cursos de pós-graduação e com a possibilidade de ampliação do número de participantes. Por meio de pesquisas como esta será possível compreender melhor o fenômeno estudado, identificar pistas de comportamentos que podem ser melhorados por orientadores e orientandos, comparar evidências e possibilitar que as relações de orientação sejam cada vez mais eficientes e prazerosas para ambas as partes.

6. Referências bibliográficas

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated?. *Higher Education*, 28(4), 483-498. Managed or negotiated?
- Alves, V. M., Espindola, I. C. P., & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, 43(29).
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 543-559.
- Engel, C. I., Vendruscolo, M. I., & Bianchi, M. (2015). Formação Docente do Curso de Ciências Contábeis: um Estudo da Base Pedagógica nos Programas Stricto Sensu. In *Anais do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças*, Florianópolis, SC, Brasil (Vol. 6).
- Fernandes, E. C., Klering, L. R., & de Aguiar, D. Q. (1993). Dissertação de mestrado: elementos inibidores e facilitadores. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 28(2).
- Ferreira, M. D. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(1), 35-44.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS-2*. Bookman Editora.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327.
- Formozo, G. A., de Oliveira, D. C., da Costa, T. L., & Gomes, A. M. T. (2012). As relações interpessoais no cuidado em saúde: uma aproximação ao problema. *Revista Enfermagem UERJ*, 20(1), 124-127.

- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Haguette, T. M. F. (1994). Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75(179-80-81).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hamid, Z., & Shah, S. A. (2018). Exploration of the Interactions between Supervisors and their Research Scholars at University of Kashmir.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 41-53.
- Kleijn, R. A., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939.
- Leite Filho, G. A. (2004). *A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em contabilidade na cidade de São Paulo* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. D. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46(SPE), 99-109.
- Leite, S. D. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 113-141.
- Machado, D. P., Tonin, J. M. F., & Clemente, A. (2018). Orientador e orientando ideais: similaridades e dissimilaridades na percepção de professores e alunos. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(35).
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher education*, 58(3), 359-373.
- Masek, A. (2017, August). Establishing supervisor-students' relationships through mutual expectation: A study from supervisors' point of view. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 226, No. 1, p. 012200). IOP Publishing.
- Melo, M. (2000). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81-98.
- Moskvicheva, N., Bordovskaia, N., & Darinskaya, L. (2015). Role of Students and Supervisors' Interaction in Research Projects: Expectations and Evaluations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 576-583.
- Nogueira, B. M., & da Silva Leite, S. A. (2014). A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(3), 249-259.
- Pereira, M. M., & Abib, M. L. V. S. (2016). Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de física do ensino médio. *Ciência & Educação*, 22(4), 855-873.
- Rodrigues Jr, J. F., de Fleith, D. S., & Alves, K. M. B. (2007). A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 74(177).
- Rodrigues, S. S. D. M. (2014). *A intersubjetividade na relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico*.

- Santos Filho, J. C., & Carvalho, M. L. R. (1991). Orientação coletiva de mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP. *Cadernos de Pesquisa*, (78), 73-79.
- Santos, S. C. D. (2010). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos " sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". *REGE Revista de Gestão*, 8(1).
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student–teacher relationship scale–short form. *Frontiers in psychology*, 6, 898.
- Silva, A. G., de Moraes, F. M. S. G., Farias, I. P., de Medeiros, P. M., & de Araújo, J. G. N. (2019). Dificuldades do Docente no Processo de Orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso: um Estudo em Cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior da Grande Recife. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 7(1), 20-38.
- Simões, J., & Melo, M. (2017). Ser estudante de doutoramento: A relação de orientação e a percepção de desenvolvimento pessoal.
- Souza, A. B., Magalhães, R. D. C. S., Vieira, J. D. F. L., Gonçalves, C. A., & Lucchi, M. (2016). Influência do afeto positivo na relação de aprendizagem entre orientador e orientando. *Latin American Journal of Business Management*, 7(2).
- Viana, C. M. Q. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, 33(3), 222-226.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*.
- Wertsch, J. V., & Rupert, L. J. (1993). The authority of cultural tools in a sociocultural approach to mediated agency. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 227-239
- Wubbels, T. (1985). *Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out*.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1-18.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Van Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands.

CONTRIBUIÇÕES DOS(AS) AUTORES (AS)

Edleuza Paulina Loures da Silva: participação ativa no desenvolvimento do trabalho, conceitualização, redação, coleta de dados, análise formal, metodologia e investigação.

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha: participação ativa no desenvolvimento do trabalho, conceitualização, análise formal, metodologia, investigação, orientação, acompanhamento e revisão do trabalho.

João Estevão Barbosa Neto: participação ativa no desenvolvimento do trabalho, orientação, redação, acompanhamento e revisão do trabalho.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.