

# Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade\*

Alison Martins Meurer<sup>1,2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>  
E-mail: alisonmmeurer@gmail.com

Rayane Camila da Silva Sousa<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7181-1607>  
E-mail: rayanecamila@ufpr.br

Flaviano Costa<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4694-618X>  
E-mail: flaviano@ufpr.br

Romualdo Douglas Colauto<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3589-9389>  
E-mail: rdcolauto.ufpr@gmail.com

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Curitiba, PR, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Contabilidade, Ponta Grossa, PR, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Contábeis, Curitiba, PR, Brasil

Recebido em 09.09.2019 – Desk aceite em 27.09.2019 – 3ª versão aprovada em 05.03.2020

Editor-Chefe: Fábio Frezatti

Editora Associada: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender como os egressos de mestrado em contabilidade perceberam os sentimentos vivenciados nas diferentes fases de orientação das dissertações. Tal investigação possibilita identificar quais etapas geram sentimentos negativos e, assim, propor ações para aprimorar a relação afetiva entre orientador-orientando, considerando que os sentimentos afetam substancialmente o potencial dos trabalhos científicos derivados dessa relação. A relação orientador-orientando e os sentimentos envolvidos nela estão entre os principais fatores que afetam positiva ou negativamente a conclusão do trabalho acadêmico, e sua compreensão é relevante para aprimorar esse processo de interação. Uma das implicações da pesquisa se refere à importância de os programas *stricto sensu* acompanharem o processo de orientação e, de alguma forma, à busca de mecanismos que fomentem a harmonia do processo de orientação, na medida em que as experiências vivenciadas durante a orientação da dissertação podem afetar a propensão do orientando em prosseguir sua trajetória acadêmica. Para coleta de dados, realizou-se uma *survey* na qual os participantes utilizaram *emojis* para representar os sentimentos vivenciados na relação com o orientador durante a construção da dissertação de mestrado. Além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas que permitiram a elaboração do discurso do sujeito coletivo acerca dos sentimentos vivenciados nas orientações da dissertação. As 88 respostas e oito entrevistas permitiram identificar sentimentos como ansiedade, medo e insegurança nas primeiras fases de construção da dissertação. Abandono, confusão e frustração foram manifestados nas últimas fases da relação com o orientador. Quanto aos sentimentos positivos, há indicativos de alegria, satisfação e tranquilidade apresentando maior frequência nas últimas etapas da dissertação. Os discursos do sujeito coletivo ainda indicaram que a relação com o orientador afetou a qualidade da pesquisa científica e a trajetória acadêmica do discente.

**Palavras-chave:** relação orientando-orientador, sentimentos no ensino superior, mestrado, *emojis*, representação social.

## Endereço para correspondência

Alison Martins Meurer

Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade  
Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 – CEP 80210-170  
Jardim Botânico – Curitiba – PR – Brasil

\* Trabalho apresentado no XIX USP International Conference in Accounting, São Paulo, SP, Brasil, julho de 2019.



## 1. INTRODUÇÃO

O comportamento do professor e a forma afetiva com que trata seus estudantes suscitam motivação e interesse no processo ensino-aprendizagem, de forma que esses participam mais e, conseqüentemente, assimilam melhor os conhecimentos apresentados em sala de aula. Ademais, o professor que expressa sua afetividade e atinge seus estudantes de forma positiva aprimora habilidades sociais, ajuda a desenvolver os discentes e promove o convívio de unidade e cooperação (Reis et al., 2012).

A atenção aos aspectos cognitivos em detrimento das relações afetivas tem sido foco de discussões no ambiente universitário (Veras & Ferreira, 2010). Estudos indicam que o relacionamento entre discentes e docentes tem se apresentado como influenciador da qualidade das atividades desenvolvidas na pós-graduação, principalmente no que tange ao processo de orientação de trabalhos científicos (Falaster et al., 2017). O orientador ocupa o papel de guia da jornada acadêmica do discente; parte do sucesso ou insucesso do orientando pode ser atribuída à convivência com seu orientador, transformando esse relacionamento em um tipo de parceria na qual o produto final é a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado (Nóbrega, 2018).

O processo de orientação e a relação entre orientador-orientando são investigados na literatura sob variadas perspectivas. Nóbrega (2018) abordou o relacionamento nas orientações acadêmicas e o papel formal do orientador, Falaster et al. (2017) discutiram o impacto da orientação nas publicações futuras de doutorandos, Massi e Giordan (2017) trataram da formação do orientador e Leite e Martins (2006) analisaram as influências da relação orientador-orientando na produção de teses e dissertações em cursos de administração e contabilidade.

As evidências encontradas nesses estudos revelaram carência de profissionalização e formalização da figura do orientador (Massi & Giordan, 2017; Nóbrega, 2018), apontaram para a influência positiva da produção dos orientadores na qualidade das publicações dos orientandos (Falaster et al., 2017) e indicaram a falta de compromisso e respeito aos prazos e às atividades do *stricto sensu* pelos orientandos, fato que compromete a qualidade das pesquisas científicas. Além disso, esses trabalhos lançaram luz à existência de um ambiente autocrático e verticalizado no qual as orientações ocorrem de maneira assistemática, sendo vivenciados sentimentos como angústia e insegurança pelos orientandos.

Os sentimentos advindos do processo de orientação ocupam o núcleo central deste estudo, visto que esse elemento pode afetar, de alguma maneira, o

comportamento e as atividades desempenhadas pelos discentes, como a relação com os conteúdos abordados no ambiente de ensino (Mahoney & Almeida, 2005; Tassoni & Leite, 2013). Assim, nesta pesquisa, emprega-se, especificamente, o conceito de sentimento como parte integrante da dimensão afetiva. Conseqüentemente, o escopo teórico da pesquisa está alicerçado na Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (2007), que situa os sentimentos no domínio afetivo em que permite expressar as sensações vivenciadas a partir de determinadas experiências (Gratiot-Alfandéry, 2010).

O rendimento acadêmico do estudante e seu desenvolvimento cognitivo e afetivo são influenciados por um conjunto vasto de condições que, na maioria das vezes, podem ser mediadas pela qualidade das relações interpessoais ocorridas no ambiente escolar; dentre essas está a do professor com o estudante, que são afetadas por variáveis como crenças, sentimentos, motivações e habilidades (Del Prette et al., 2005).

Em estudo correlato, Leite e Martins (2006) abordaram a influência da relação orientador-orientando no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em contabilidade do município de São Paulo. Os relatos evidenciaram insegurança e solidão do orientando, em relação ao processo de orientação, ocasionadas, principalmente, pela falta de convívio e distanciamento de seus orientadores. Descobriram que orientadores valorizam características técnicas dos orientandos, enquanto orientandos destinam elevada importância para as dimensões pessoais e afetivas no convívio com orientadores.

Nesse sentido, as discussões sobre a importância da relação orientador-orientando para as atividades acadêmicas desenvolvidas no *stricto sensu* e a importância de abordar os sentimentos oriundos a partir desse processo induzem a inquietação que norteia esta pesquisa: quais são os sentimentos percebidos pelos egressos de mestrado em contabilidade nas diferentes fases de orientação da dissertação? Conseqüentemente, o objetivo desta pesquisa consistiu em compreender como os egressos de mestrado em contabilidade perceberam sentimentos vivenciados nas diferentes fases de orientação da dissertação. Os egressos consubstanciam o corpo de análise do estudo à medida que os sentimentos são consolidados no decorrer do tempo, tornando esse grupo mais apto à análise do que os discentes que estão cursando pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

No *stricto sensu*, a reestruturação dos critérios do modelo de avaliação institucional utilizado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao mesmo tempo em que fortalece a observação da produção científica em termos quantitativos, secundariza a atenção para aspectos qualitativos (Nascimento, 2010). A convivência, a parceria, o companheirismo e a amizade entre orientador-orientado, decorrente do maior tempo para construção do trabalho, cedem lugar a uma relação heterônoma, produtivista e superficial devido ao excesso de trabalho destinado ao orientador e à cobrança por indicadores de produtividade (Alves et al., 2012).

Esse desalinhamento tem preocupado pesquisadores, visto que dessas relações é corporizada “a face mais concreta dos programas de pós-graduação, ou seja, é do trabalho dos discentes e docentes que resultam as pesquisas e as publicações” (Nóbrega, 2018, p. 1056). Assim, esta pesquisa justifica-se por possibilitar a compreensão de um dos aspectos envolvidos no dinamismo da relação existente nas orientações: os sentimentos desenvolvidos entre indivíduos que lutam para a construção do conhecimento científico no país, como para angariar um lugar de destaque no universo dos mais produtivos.

A observação de elementos centrais do processo de construção de conhecimento permite construir uma representação social para delinear os sentimentos

advindos do processo de orientação e, conseqüentemente, identificar aspectos que possam ser aprimorados nessa interação. Sabe-se que a qualidade da relação orientador-orientado é apontada como um dos principais fatores que afetam de forma positiva ou negativa a conclusão do trabalho acadêmico (Alves et al., 2012). Mesmo assim, há carência de investigações que tratam do processo de orientação no Brasil e no exterior (Nóbrega, 2018). Levecque et al. (2017) também destacam a relevância de se considerarem aspectos psicológicos no ambiente da pós-graduação, na medida em que as pressões que os permeiam podem afetar psicologicamente o discente.

Especificamente em cursos para a área de negócios, ao explorar os sentimentos vivenciados nas orientações de dissertação, pode-se contribuir para a avaliação das condições de orientação nas quais os trabalhos científicos são desenvolvidos e explorar essas condições para solucionar os conflitos de relacionamentos interpessoais que ocorrem nesse meio (Leite & Martins, 2006). Dias et al. (2011) advertem que a falta de formação pedagógica dos orientadores faz com que seu estilo de orientação seja afetado pelas experiências bem ou malsucedidas vivenciadas como orientandos, sendo que os sentimentos ocupam papel de destaque nessa relação.

## 2. SENTIMENTOS E A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO

A universidade, antes vista como local de formação exclusiva da cognição, tem buscado incluir a afetividade na prática educativa, incentivando reflexões quanto ao seu lugar na formação humana integral do indivíduo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Devido à amplitude dos conceitos que permeiam a afetividade, pesquisadores com interesses distintos direcionaram diferentes olhares sobre a temática, como Henri Wallon (1941-2007), que destacou a afetividade como uma dimensão indispensável na construção do conhecimento e da pessoa ao longo de seu desenvolvimento intelectual (Veras & Ferreira 2010).

A Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (2007) une a afetividade e cognição de forma que estão dialeticamente em constante dinâmica, alternando-se nos diferentes estágios de conhecimento que o indivíduo adquire durante sua existência (Gratiot-Alfandéry, 2010). Mahoney e Almeida (2005) expõem que a afetividade concerne na propensão do indivíduo ser afetado pelo meio externo ou interno por sensações que podem vir a ser boas ou ruins. Na teoria walloniana, existem três momentos distintos que são conseqüências de elementos orgânicos e sociais na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão.

A emoção é manifestada por meio da expressão corporal e representada pelas atitudes instantâneas da

pessoa. O sentimento, como a expressão representacional da afetividade, é manifestado por meio da mímica ou linguagem. A paixão revela-se como forma de autocontrole do comportamento utilizada para silenciar a emoção, surgindo com a evolução das representações mentais (Mahoney & Almeida, 2005; Veras & Ferreira 2010).

A distinção entre os conceitos de emoção, sentimento e paixão e suas representações é umas das principais contribuições da teoria de Wallon, que possibilitou definir a afetividade como um domínio funcional constituído por diferentes momentos que vão evoluindo ao longo do desenvolvimento e que nasce do orgânico até alcançar o cognitivo, como pode ser observado nos sentimentos (Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

Especificamente sobre os sentimentos, Wallon advoga que esses não implicam em comportamentos repentinos e momentâneos, como as emoções, na medida em que são opostos a essas e tendem a contê-las (Veras & Ferreira, 2010). Nos sentimentos, a pessoa tem mais mecanismos de expressão representacional, visto que analisa antes de tomar uma atitude, espera o momento certo para se expressar e retrata intelectualmente suas razões e contexto de forma mais evoluída (Mahoney & Almeida, 2005).

De acordo com Tassoni e Santos (2013), o ambiente da sala de aula é permeado por uma dinâmica de

conhecimentos e sentimentos; essa combinação demonstra que aspectos do domínio afetivo são importantes para a formação do professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Para Pereira et al. (2016), os sentimentos são nomeáveis, representacionais e consolidados ao longo do tempo, correspondem à função da afetividade e podem ser denominados e detalhados com mais assertividade em uma pesquisa.

Silva (2005) utilizou a teoria walloniana para estudar a relação entre os sentimentos e emoções de alunos e professores em aulas teóricas e práticas e o processo de ensino-aprendizagem. Grande parte dos participantes revelou acreditar que os sentimentos e as emoções influenciaram no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes relataram sentimentos de prazer, realização, tranquilidade e motivação, sobretudo nas aulas práticas. Os estudantes descreveram sentimentos negativos associados a desânimo, desprazer, insegurança, ansiedade e medo nas aulas práticas e teóricas. Ainda assim, os sentimentos relacionados à motivação, ao prazer e à realização foram relatados como mais frequentes nas aulas práticas.

No que se refere ao trajeto para obtenção do título de mestre ou doutor, os sentimentos advindos da relação orientador-orientando são parte integrante dessa dimensão afetiva e, também, estão presentes nas várias etapas de formação do discente. Ao longo desse trajeto, o orientando é conduzido por um professor-orientador (Nóbrega, 2018). A competência para orientar um estudante vai além dos conhecimentos específicos, técnicos e de metodologia científica, implicando também em habilidades didáticas que exigem, principalmente, a capacidade do orientador de estabelecer um relacionamento coerente de aprendizagem significativa com seu orientando (Dias et al., 2011).

Para Viana (2008), o orientador e o orientando são dois personagens que estão ligados por uma escolha ou por uma obrigação de compartilhar a trajetória de construção do conhecimento. Nessa trajetória, ambos são pessoas providas de sentimentos que oscilam de um extremo a outro, tal como em todo relacionamento humano.

O processo de orientação de trabalhos acadêmicos é uma das atividades mais importantes na docência, embora, no Brasil, seja negligenciado e careça de formação que desenvolva as competências necessárias dos professores para tal (Costa et al., 2015). Para Nóbrega (2018), é possível perceber que nos programas de pós-graduação a relação orientador-orientando é inexplorada, sendo tratada como elemento não importante para a formação do discente e finalização da dissertação ou tese. Entretanto, o autor ressalta que a produção de conhecimento e de pesquisa ocorre no próprio contato dos envolvidos, uma vez que a afetividade está entrelaçada no trabalho científico, assim como em qualquer prática que envolva pessoas.

No desenvolvimento de teses ou dissertações, é indispensável que os orientadores e orientandos conheçam suas atribuições e estabeleçam um relacionamento produtivo que propicie a construção de conhecimento. Quando o orientador não exerce sua função, a relação com seu orientando fica comprometida e tem efeitos negativos no processo de construção do saber e na qualidade da pesquisa científica (Leite & Martins, 2006).

Na Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (2007), o processo de ensino-aprendizagem é considerado uma unidade na qual a relação interpessoal professor-aluno tem papel definitivo, visto que as dimensões afetiva-cognitiva-motora funcionam de forma integrada. Assim, ver o estudante na sua completude e realidade é um desafio para o professor que normalmente não tem formação com tais dimensões conjuntas (Mahoney & Almeida, 2005).

Nesse sentido, a função de ensinar do professor tornou-se, ao longo dos anos, mais abrangente e complexa, uma vez que esse deixou de cumprir apenas o papel de transmissor de informação e conhecimento e passou a ser orientador ou mediador do estudante na construção do saber. Tal função exige formação constituída por conhecimentos diversos e atitudes que fomentem o aluno integrar os conceitos cognitivo, afetivo e comportamental no processo de aprendizagem do conteúdo curricular, pois esses estão atrelados ao rendimento do discente no ambiente de aprendizagem (Ribeiro, 2010).

Leite (2012) enfatiza que o relacionamento professor-aluno é também de caráter afetivo e, conforme é desenvolvido, provoca resultados afetivos positivos ou negativos na relação entre os estudantes e os conteúdos curriculares desenvolvidos, como, por exemplo, afinidade ou distanciamento. Nesse contexto, o professor desempenha papel relevante na construção do conhecimento e tem sido objeto de estudos em diferentes níveis de formação (Camargo, 2017; Pereira et al., 2016; Ribeiro et al., 2005; Veras & Ferreira, 2010). Especificamente no *stricto sensu*, também são encontrados resultados positivos e negativos advindos do processo de orientação de dissertações e teses. A exemplo, Leite e Martins (2006) afirmam que a construção do saber, durante o processo de orientação, não é uma ação solitária e que a relação entre orientador e orientando é essencial, uma vez que da convivência singular com orientadores serão produzidas pesquisas capazes de contribuir para o crescimento e a solidificação da ciência na área estudada.

Viana e Veiga (2010) destacam que o sucesso da relação e da produção científica requer que o orientador e o orientando estabeleçam um convívio alicerçado no diálogo, na dedicação, no interesse, na disciplina, na responsabilidade e no compromisso. Dessa forma, poderão inibir as dificuldades encontradas tanto pelos orientadores,

como a falta de tempo dos seus orientandos para finalizar as atividades no prazo determinado, quanto pelos orientandos, como a indisponibilidade dos orientadores em atendê-los.

Costa et al. (2015) salientam que compete ao orientador guiar o orientando na vivência de sua formação, pois o processo de desenvolvimento do aluno é vivencial, podendo ocorrer a partir das experiências em sala de aula, no relacionamento com os professores, colegas e, principalmente, com o próprio orientador. Falaster et al. (2017) argumentam quanto à existência de relação entre a qualidade da orientação e a qualidade do desenvolvimento acadêmico do orientando. Os resultados de seu estudo indicaram que orientadores mais experientes e com publicações de melhor qualidade influenciam seus orientandos a realizar publicações de qualidade ao invés de quantidade.

Sheldon et al. (2015) avaliaram as qualidades relevantes dos orientadores inerentes ao conhecimento,

à disponibilidade e ao suporte à autonomia do orientando. As evidências indicaram que o suporte à autonomia foi o fator mais relevante na satisfação e no desempenho dos alunos em relação aos seus orientadores. Foram evidenciados, também, a relação entre o tempo que o orientador disponibiliza nos encontros aos seus orientandos e o fator suporte à autonomia, tendo em vista que tal fator considera não só o modo como o aluno pode adquirir conhecimentos do seu orientador, mas também como o orientador o ajuda a desenvolver habilidades interpessoais.

Nesse contexto, os achados e as discussões existentes na literatura direcionam holofotes para a relação entre orientador-orientando, sendo reconhecido que os sentimentos vivenciados durante as diferentes fases do processo de orientação podem afetar a qualidade das atividades desenvolvidas e indicar elementos que podem ser aprimorados nesse processo.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa descritiva tem como campo de estudo os egressos de nove cursos de mestrado da Região Sul do país, os quais são vinculados às instituições de ensino superior Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). A amostra é caracterizada como não probabilística e foi definida por meio de acessibilidade. A escolha da Região Sul do Brasil objetivou a viabilidade

econômica e operacional do estudo. A coleta de dados foi operacionalizada em duas etapas: *survey* e entrevistas semiestruturadas. Na primeira etapa, realizou-se a *survey on-line* a partir da plataforma SurveyMonkey® com intuito de identificar os sentimentos vivenciados nas orientações de dissertação de mestrado a partir de questionário composto por dois blocos.

No Bloco I, foram dispostas 10 fases que consubstanciam o período de construção da dissertação e uma questão resumindo todo seu processo; com isso, foi possível captar os sentimentos vivenciados em cada etapa de construção da dissertação. Na Tabela 1 estão dispostas as fases da orientação que compuseram as indagações do instrumento de pesquisa.

**Tabela 1**

*Fases do período de construção da dissertação*

1 – Discussão do tema e questão de pesquisa
2 – Discussão dos objetivos e contribuições da dissertação
3 – Discussão da estrutura do referencial teórico
4 – Discussão da metodologia
5 – Discussão dos ajustes sugeridos pela banca de qualificação
6 – Discussão sobre a análise dos resultados
7 – Discussão das conclusões da dissertação
8 – Discussão dos ajustes sugeridos pela banca de defesa
9 – Discussões sobre os recortes de artigos gerados pela dissertação de mestrado
10 – Discussões sobre a continuidade dos estudos no programa
Percepção geral – Principais sentimentos positivos e/ou negativos vivenciados durante o processo de orientação da dissertação

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Para cada fase da dissertação, solicitou-se que o respondente indicasse de um a três *emojis* com conotação de sentimentos positivos ou negativos vivenciados na respectiva etapa da pesquisa. Cada *emoji* recebeu um rótulo numérico, assim o participante deveria assinalar a caixa de seleção correspondente ao número do *emoji*. Foram dispostos 10 *emojis* com conotação negativa e 10 com conotação positiva. Após assinalar os *emojis*, em cada fase, disponibilizou-se um campo textual aberto para que o respondente indicasse de três a cinco sentimentos vivenciados durante essa etapa da dissertação.

Novak et al. (2015) citam que os *emojis* permitem que sentimentos sejam expressos a partir da maximização de elementos não verbais que chamam a atenção e possibilitam melhor compreensão da mensagem por meio de imagens. Nesse sentido, o uso de *emojis* tem o propósito de compartilhar diferentes representações afetivas em dois

grupos distintos: sentimentos positivos e sentimentos negativos. Não é pretensão da pesquisa discutir se os respondentes têm sentimentos rotulados de forma unânime para cada *emoji*, logo, um dos propósitos das entrevistas foi pluralizar a representação dos sentimentos motivados pela utilização dos *emojis* indicados como os mais frequentes neste estudo. A seleção dos 20 *emojis* (dez positivos e dez negativos) resultou da busca em materiais publicados sobre aqueles mais utilizados no dia a dia.

Para validação externa do questionário da pesquisa, contataram-se dois especialistas pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação dos autores do artigo. Foi certificado que esses especialistas utilizam com frequência *emojis* para representar sentimentos em seu cotidiano e que são pesquisadores da área de educação contábil. Suas sugestões foram totalmente aceitas e culminaram na versão final utilizada neste estudo e apresentada na Figura 1.



**Figura 1** *Emojis positivos e negativos*

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

O Bloco II objetivou caracterizar os participantes da pesquisa. A partir das respostas obtidas, foi possível delinear o perfil dos 88 respondentes conforme a Tabela 2.

**Tabela 2**

*Perfil dos participantes da pesquisa*

	n	%
Idade (anos)		
Até 25	5	5,68
De 26 a 35	54	61,36
De 36 a 45	22	25,00
De 46 a 55	6	6,82
Acima de 55	1	1,14
Região que reside		
Centro-Oeste	2	2,27
Nordeste	5	5,68
Norte	0	0,00
Sudeste	5	5,68
Sul	76	86,36
Gênero		
Feminino	52	59,09
Masculino	36	40,91
Agênero ou não binário	0	0,00
Outros	0	0,00
Mudança de cidade – Mestrado		
Sim	35	39,77
Não	53	60,23

**Tabela 2**

Cont.

	n	%
Percepção de auxílio financeiro		
Sim, durante todo o período do mestrado	40	45,45
Sim, durante parte do período do mestrado	14	15,91
Não	34	38,64

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2018).

A maioria dos respondentes constitui-se do gênero feminino (59,09%), 61,36% têm entre 26 e 35 anos, 86,36% residem na Região Sul, 60,23% não mudaram de cidade para cursar o mestrado e 45,45% receberam auxílio financeiro durante esse período. Os dados obtidos na primeira etapa do estudo foram analisados por meio de estatística descritiva. Para identificação e contagem dos sentimentos descritos na primeira etapa da pesquisa, utilizou-se a ferramenta *on-line* Text Analyzer®.

Na segunda etapa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com oito participantes da pesquisa, com objetivo de compreender as experiências e sentimentos vivenciados no processo de orientação, bem como identificar o que os *emojis* negativos e positivos mais assinalados na primeira etapa representam em termos de sentimentos para os egressos de mestrado. No

questionário aplicado na primeira etapa, disponibilizou-se um campo para que o respondente fornecesse seu *e-mail* para participação da segunda etapa, que consistiu nas entrevistas. A escolha dos participantes das entrevistas se deu visando à pluralidade dos cursos que as compõem. Assim, selecionaram-se entrevistados de diferentes programas para que fossem minimizados os riscos de autoseleção de opiniões. O período das entrevistas ocorreu em janeiro e fevereiro de 2019 e o tempo de duração de cada uma foi de aproximadamente 30 minutos. Empregou-se o método de saturação das evidências, em que as entrevistas foram finalizadas quando o incremento de novas participações não adicionaram evidências inéditas e cruciais aos relatos já coletados (Sampieri et al., 2013). Na Tabela 3 é apresentado o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas.

**Tabela 3**

Roteiro de entrevista semiestruturada

Quais tipos de sentimentos os <i>emojis</i> negativos/positivos mais assinalados remetem?
Você considera que durante o processo de orientação prevaleceram sentimentos positivos ou negativos em relação ao orientador? Poderia descrever o porquê dessa sensação?
Se você pudesse voltar no tempo, permaneceria com o mesmo orientador no mestrado?
Se o programa apresentasse uma lista com nomes de orientadores para continuidade dos estudos no doutorado, você permaneceria com o mesmo orientador?
Você indicaria seu orientador para amigos que queira bem?

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Observa-se que o foco das entrevistas foi identificar sentimentos na relação orientador-orientando, não nas fases de elaboração do trabalho (esforço para coleta, tabulação e análise dos dados).

Além do roteiro pré-definido, realizaram-se questionamentos secundários para obter mais detalhamento das experiências e sentimentos vivenciados no processo de dissertação. As evidências coletadas foram analisadas, além da estatística descritiva, por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo que se apresenta como “uma forma de resgatar e apresentar as representações sociais obtidas em pesquisas empíricas” (Lefevre & Lefevre, 2014, p. 503). Desse modo, foram identificadas as expressões-chave das falas dos entrevistados que remetiam a sentimentos

positivos e negativos dos egressos de mestrado em contabilidade e agrupadas as ideias principais para construção do discurso do sujeito coletivo oriundo de tais relatos em primeira pessoa, visto que

a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo. (Lefevre & Lefevre, 2014, p. 503)

Depois foram construídos discursos coletivos para representar os sentimentos positivos e negativos dos participantes das entrevistas.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os conceitos propostos na teoria de desenvolvimento do francês Henri Wallon contribuem para o entendimento da dimensão afetiva na qual os sentimentos fazem parte. Para Mahoney e Almeida (2005), a compreensão desses conceitos desvela aspectos importantes a serem considerados para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório e construtivo. Na Tabela 4 são expostos os

cinco sentimentos descritos e os três *emojis* negativos e positivos mais assinalados em cada fase da relação entre orientador e orientando no decorrer da dissertação. Para identificação do total de sentimentos descritos, no campo aberto de resposta foi utilizada a ferramenta *online Text Analyzer*<sup>®</sup>. No caso de empate, listam-se todos os sentimentos e/ou *emojis* do percentual na ocorrência.

**Tabela 4**

*Sentimentos e emojis com conotação negativa e positiva*

Fases da dissertação (Tabela 1)	Sentimentos com conotação negativa/positiva (%)	Emojis
1 – Tema e questão de pesquisa TSM: 292	Ansiedade (4,79), medo (4,10), angústia (3,42), dúvida (2,39), incerteza, preocupação e desespero (2,05)	
	Alegria (2,05), satisfação (1,71), alívio, felicidade e entusiasmo (1,37)	
2 – Objetivos e contribuições da dissertação TSM: 289	Ansiedade (3,11), insegurança (2,07), dúvida (2,07), solidão, angústia, confusão, medo e preocupação (1,73)	
	Satisfação, confiança, tranquilidade, entusiasmo, determinação (1,73)	
3 – Estrutura do referencial teórico TSM: 264	Trabalhoso (3,78), ansiedade (2,27), solidão (1,89), cansaço e preocupação (1,51)	
	Tranquilidade (3,41), entusiasmo (2,65), alegria (2,27), alívio, satisfação, apoio e determinação (1,51)	
4 – Metodologia TSM: 247	Medo e ansiedade (3,23), confusão (2,83), angústia e dúvida (2,02)	
	Satisfação (2,02), alegria, confiança e apoio (1,62), auxílio (1,21)	
5 – Ajustes sugeridos pela banca de qualificação TSM: 269	Medo (2,97), ansiedade (2,23), insegurança e nervosismo (1,48), indignação, raiva e abandono (1,11)	
	Tranquilidade (4,83), alegria (2,60), satisfação (2,23), felicidade e confiança (1,85)	
6 – Análise dos resultados TSM: 258	Angústia, cansaço, dificuldade, frustração e medo (1,93)	
	Satisfação (3,87), alegria (3,48), confiança (2,71), entusiasmo (2,32), determinação (1,93)	
7 – Conclusões da dissertação TSM: 252	Insegurança, solidão, angústia, medo e ausência (1,19)	
	Alívio (5,95), satisfação (4,36), alegria e confiança (3,17), paz e orgulho (1,98)	
8 – Ajustes sugeridos pela banca de defesa TSM: 242	Raiva, solidão, angústia, desconhecimento, frustração, cansaço, ansiedade (0,82)	
	Tranquilidade (6,61), alívio, felicidade e satisfação (5,37), alegria (2,89)	

**Tabela 4**

Cont.

Fases da dissertação (Tabela 1)	Sentimentos com conotação negativa/positiva (%)	Emojis
9 – Recortes de artigos gerados pela dissertação de mestrado TSM: 275	Abandono e dificuldade (1,81), cansaço (1,45), angústia e frustração (1,09)	
	Alegria (4,00), satisfação (3,27), realização (2,90), tranquilidade (2,18), entusiasmo (1,81)	
10 – Continuidade dos estudos no programa TSM: 198	Cansaço (3,03), raiva, abandono, frustração e ausência (1,51)	
	Alegria (3,03), tranquilidade (2,52), incentivo, comprometimento, satisfação, apoio, entusiasmo e orgulho (2,02)	
Percepção geral TSM:325	Ansiedade (3,69), insegurança e medo (2,46), raiva e angústia (1,53)	
	Alegria e satisfação (4,30), gratidão (3,69), superação e apoio (2,15)	

TSM = total de sentimentos mencionados.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio dos sentimentos e *emojis* assinalados pelos respondentes, notou-se que a relação entre orientando e orientador na fase de discussão do tema e questão de pesquisa foi caracterizada por sentimentos negativos de ansiedade, medo e dúvidas advindas do início de suas interações para construção da proposta de pesquisa. Da mesma maneira, durante a etapa de discussão dos objetivos e contribuições da dissertação, houve preponderância de insegurança, solidão e angústia referentes à construção do trabalho e ao relacionamento estabelecido. Nas etapas iniciais da pesquisa científica em que se delinea a proposta do estudo, é importante a atenção do orientador, pois a construção do conhecimento não ocorre de maneira isolada e a interação entre orientador e orientando são fundamentais para diminuir a insegurança científica dos orientandos e evitar danos nas fases seguintes da construção da dissertação (Leite & Martins, 2006).

A relação vivenciada no período de discussão da estrutura do referencial teórico foi considerada trabalhosa e geradora de ansiedade, cansaço e solidão. Em contrapartida, também foram notados relatos de sentimentos de satisfação, confiança, apoio e auxílio por parte do orientador. Os achados de Leite e Martins (2006) expõem que a relação orientando e orientador é caracterizada por encontros assistemáticos e insuficientes para suprir as necessidades do discente, fato que se alinha aos sentimentos de solidão elencados pelos respondentes. Nóbrega (2018) cita que o orientador deve explicitar, em seus encontros com os orientandos, leituras e estudos dirigidos que possibilitem a construção da pesquisa científica, sendo esse um dos aspectos que pode auxiliar na superação de dificuldades na escrita acadêmica.

A fase de discussão da metodologia mostrou-se permeada, prioritariamente, por medo, ansiedade e confusão. Nóbrega (2018) recomenda que, nesse período, os orientadores incentivem os discentes a realizar leituras científicas e aprimorar a escrita acadêmica, visto que essa habilidade é essencial para o desenvolvimento metodológico da pesquisa (Nóbrega, 2018). Apesar de evidências indicarem que, na seleção dos orientandos, os orientadores tendem a preferir aqueles que têm conhecimento prévio no campo metodológico (Leite & Martins, 2006), os sentimentos negativos permeiam o relacionamento nessa fase da dissertação, visto ser uma etapa essencial para consecução do trabalho, por se tratar da operacionalização da pesquisa.

Na fase de discussão dos ajustes sugeridos pela banca de qualificação, houve predominância de sentimentos positivos de tranquilidade, alegria e satisfação. Esse período marca o desencadeamento da pesquisa acadêmica, pré-requisito para posteriormente defender o trabalho (Nóbrega, 2018). Entende-se que, apesar de ser uma etapa geradora de medo, ansiedade, insegurança e nervosismo, a aprovação pela banca de qualificação tende a propiciar um clima mais harmônico que direciona a discussão de ajustes com o orientador, pois os efeitos gerados pela aprovação no exame de qualificação fomentam a tranquilidade no discente.

A partir da fase de qualificação, percebeu-se o aumento da indicação de sentimentos positivos. Nessa conjuntura, o amadurecimento do discente colaborou para que, na fase de discussão sobre a análise dos resultados, houvesse sensação de satisfação, alegria, confiança, entusiasmo e determinação. Destacam-se, também, os sentimentos de cansaço e exaustão na relação entre orientador e

orientando. Já na fase de discussões e conclusões da dissertação, houve preponderância de sentimentos de alívio, satisfação, alegria, confiança, paz e orgulho.

Na fase de discussão dos ajustes sugeridos pela banca de defesa, observaram-se sentimentos positivos de tranquilidade, alívio, felicidade, satisfação e alegria. Mesmo assim, há relatos de sentimentos negativos de raiva, solidão, angústia, desconhecimento, frustração, cansaço e ansiedade. Nessa etapa da pesquisa, os sentimentos de satisfação e frustração advindos da relação com o orientador podem estar espelhados na qualidade da dissertação percebida pelo discente. Os relatos expostos na pesquisa de Leite e Martins (2006) convergem para essa vertente, pois a qualidade da pesquisa científica depende do diálogo entre orientando e orientador, engajamento, empatia advinda dessa relação e indicação, por parte do orientador, de caminhos a serem seguidos pelo estudante.

As discussões sobre os recortes de artigos gerados pela dissertação de mestrado foram permeadas por sentimentos positivos de alegria, satisfação, realização, tranquilidade e entusiasmo. Em menor percentual, há indicativo de dificuldades e abandono durante o processo de discussões inerentes aos artigos oriundos da dissertação.

Com relação às discussões sobre a continuidade dos estudos no programa, foram apontados sentimentos de alegria, tranquilidade, incentivo, comprometimento, satisfação, apoio, entusiasmo e orgulho, aspectos que podem fomentar o anseio do discente em continuar sua formação

acadêmica no mesmo programa de pós-graduação do mestrado. Contudo, houve sentimentos de cansaço, raiva, abandono, frustração e ausência do orientador referentes a essas discussões, colaborando para a não continuidade da formação acadêmica no programa de pós-graduação.

As ações constituídas e manifestadas com base em sentimentos antagônicos podem gerar conflitos na relação orientador-orientando e dificultar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses estão envolvidos em uma relação de hierarquia (Silva, 2005). A teoria walloniana ajuda a reconhecer as manifestações afetivas dos estudantes como sinais de situações vivenciadas de forma positiva ou negativa.

Dessa forma, compreender como a afetividade é manifestada pelos sentimentos possibilita a definição de estratégias adequadas às especificidades de cada estudante (Gratiot-Alfandéry, 2010). A fim de ampliar a compreensão desses sentimentos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e construíram-se discursos do sujeito coletivo a partir das falas dos oito egressos entrevistados. Primeiramente, selecionaram-se os três *emojis* de conotação negativa e positiva com maior número de indicação na *survey* e foi solicitado que os entrevistados descrevessem os sentimentos que tais *emojis* representam na relação entre orientando e orientador. Desse modo, na Tabela 5 é exposto o percentual de indicações de cada *emoji* com conotação negativa, sendo destacados os com maior frequência em cada fase.

**Tabela 5**

*Dispersão dos emojis negativos nas fases da dissertação*

Fases	Emojis (%)									
	1 	2 	3 	4 	5 	6 	7 	8 	9 	10 
1	4,88	17,01	2,56	12,20	16,85	11,40	11,95	2,82	8,51	15,38
2	4,88	10,20	5,13	9,76	7,87	14,91	10,69	9,86	12,77	5,13
3	9,76	8,84	5,13	4,88	6,74	8,77	10,06	5,63	8,51	15,38
4	9,76	10,20	15,38	8,54	14,61	9,65	10,69	8,45	17,02	7,69
5	14,63	7,48	10,26	8,54	8,99	6,14	6,92	2,82	4,26	7,69
6	7,32	8,84	7,69	10,98	8,99	7,89	7,55	2,82	6,38	2,56
7	4,88	5,44	5,13	4,88	4,49	5,26	6,29	8,45	0,00	7,69
8	2,44	4,08	5,13	0,00	2,25	4,39	5,66	8,45	8,51	5,13
9	9,76	4,08	10,26	4,88	3,37	8,77	8,18	14,08	12,77	7,69
10	12,20	2,72	10,26	4,88	4,49	5,26	11,32	28,17	2,13	7,69
PG	19,51	21,09	23,08	30,49	21,35	17,54	10,69	8,45	19,15	17,95
Total [n (%)]	41 (100)	147 (100)	39 (100)	82 (100)	89 (100)	114 (100)	159 (100)	71 (100)	47 (100)	39 (100)

**Nota:** Os valores são apresentados em percentuais (%) que representam a distribuição do emoji em cada fase da dissertação. Na linha total é apresentado o número de menções de cada emoji. Em cinza são destacados os emojis com maior frequência em cada fase.

PG = Percepção Geral.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

O *emoji* mais assinalado com conotação negativa foi o 7, tendo sido assinalado 159 vezes durante as fases de construção da dissertação, seguido pelo *emoji* 2, com 147 indicações, e pelo 6, com 114 indicações. Por meio

dos relatos dos entrevistados, foi possível construir um discurso do sujeito coletivo que justifica o porquê desses *emojis* terem sido os mais assinalados na percepção dos entrevistados, conforme apresentado na Tabela 6.

**Tabela 6**

*Representação dos emojis sobre sentimentos negativos mais assinalados*

	Representa desânimo, negatividade e discordância com a forma que foi direcionada a orientação. A insatisfação e a decepção com a orientação despertaram sentimentos de reprovação e conflito, fazendo com que a orientação fosse marcada como experiência negativa.
	Representa aqueles estudantes que tiveram desalinhamento das ideias com o orientador. As atitudes e ideias não convergiram, geravam confusão. Houve conflitos na relação, gerando estresse, nervosismo, angústia, desespero e esgotamento mental.
	Houve decepções durante o percurso do mestrado, repercutindo como insatisfação, raiva e frustração.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Os *emojis* negativos representam sentimentos gerados por turbulências no processo de orientação. A sensação de abandono e as divergências de posturas entre orientador e discentes desencadeiam sentimentos que afetam o decorrer da construção da pesquisa. Falaster et al. (2017) observaram que a disponibilidade do docente e o suporte à

autonomia do discente interferem no resultado da pesquisa científica, sendo importante que as coordenações dos cursos observem tais aspectos no decorrer das orientações.

Da mesma maneira, a identificação dos *emojis* mais assinalados com conotação positiva foi realizada por meio da construção da Tabela 7.

**Tabela 7**

*Dispersão dos emojis positivos nas fases da dissertação*

Fases	Emojis (%)									
										
1	5,67	11,43	6,52	4,32	2,33	12,15	9,09	8,91	6,19	8,09
2	8,67	9,71	13,04	8,63	8,14	8,41	2,27	1,98	7,73	9,56
3	8,00	12,00	8,70	10,07	11,63	8,41	15,91	5,94	5,67	8,82
4	9,33	6,86	8,70	7,19	6,98	8,41	4,55	6,93	7,73	6,62
5	11,67	7,43	6,52	10,79	5,81	7,48	11,36	3,96	10,31	12,50
6	9,00	6,86	9,78	10,07	13,95	7,48	11,36	12,87	8,25	6,62
7	11,67	13,14	9,78	8,63	13,95	7,48	11,36	12,87	10,31	6,62
8	9,67	8,57	7,61	15,83	11,63	8,41	9,09	11,88	12,89	9,56
9	8,67	7,43	3,26	10,07	8,14	9,35	6,82	10,89	9,79	8,82
10	8,33	6,86	6,52	6,47	4,65	8,41	9,09	7,92	6,19	6,62
PG	9,33	9,71	19,57	7,91	12,79	14,02	9,09	15,84	14,95	16,18
Total [n (%)]	300 (100)	175 (100)	92 (100)	139 (100)	86 (100)	107 (100)	44 (100)	101 (100)	194 (100)	136 (100)

**Nota:** Os valores são apresentados em percentuais (%) que representam a distribuição do *emoji* em cada fase da dissertação. Na linha total é apresentado o número de menções de cada *emoji*. Em cinza são destacados os *emojis* com maior frequência em cada fase

PG = Percepção Geral.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

O *emoji* com conotação positiva mais assinalado foi o 11, com 300 indicações, seguido pelo 19, com 194 indicações, e pelo 12, com 175 indicações. Os discursos do sujeito coletivo que representam as percepções dos entrevistados são expostos na Tabela 8.

**Tabela 8***Representação dos emojis sobre sentimentos positivos mais assinalados*

	Representa elogios pela dedicação, alívio pelos resultados da pesquisa, superação de percalços e retrabalhos, alinhamento e finalização da pesquisa de forma positiva e com bons sentimentos pela realização do trabalho.
	Representa sentimentos de gratidão pelo conhecimento construído com o orientador, felicidade, alegria e orgulho pelo trabalho em parceria com seu orientador, reconhecimento pelo docente pelo esforço do orientando no desenvolvimento da pesquisa e estabelecimento de relacionamento harmônico.
	Representa superação de obstáculos, entusiasmo com a orientação, conclusão de etapas da dissertação, sentimento de orgulho.

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

Em seguida, foram construídos discursos do sujeito coletivo para questionamentos que compuseram o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Na Tabela 9 são mostrados os discursos para os sentimentos que prevaleceram na relação.

**Tabela 9***Sentimentos que prevaleceram*

	<b>Você considera que durante o processo de orientação prevaleceram sentimentos positivos ou negativos em relação ao orientador? Poderia descrever o porquê dessa sensação?</b>
Conotação negativa	<i>Meu processo de orientação foi muito sofrido e desgastante; me sentia abandonado, negligenciado, sozinho e sem amparo por parte do meu orientador.</i>
	<i>Foi uma frustração muito grande em termos de relacionamento humano. Houve falta de bom senso. Acho que faltava sensibilidade dele em relação a mim como orientando, ele nunca estava disponível e isso era revoltante; tive que procurar ajuda de colegas e outros professores do programa e, se não fosse eles, não teria dado conta.</i>
	<i>Saí mestre em resistência humana e não em contabilidade, e o que ajudou muito nessa fase difícil foi o apoio dos amigos com quem fiz o mestrado.</i>
Conotação positiva	<i>Tivemos uma boa relação, ele foi muito receptivo, sempre tive acesso a ele e todas as decisões eram compartilhadas, sempre tive ajuda dele, não me sentia só, ele me deu liberdade para crescer no meu tempo.</i>
	<i>Tenho boas recordações e sentimentos de gratidão, parceria, amizade, coletividade e companheirismo.</i>

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

O discurso coletivo com conotação negativa direciona olhares para a postura de abandono e negligência por parte do orientador acerca do desenvolvimento da pesquisa do orientando. Tais relatos justificam a presença de sentimentos de abandono, ausência e insegurança, como os apontados na *survey*. Essa carência de acompanhamento gera consequências psicológicas no discente e afeta a qualidade do trabalho acadêmico desenvolvido, sendo que o amparo para suas dificuldades advém do apoio de amigos e demais professores que o acompanham na caminhada acadêmica. O discurso com conotação positiva indica que a relação harmônica entre orientador e orientando implica no amadurecimento acadêmico do discente de forma gradual, sendo fortificada tal relação por meio de sentimentos de gratidão e companheirismo.

Os achados contribuem para as evidências existentes na literatura, a exemplo de Viana e Veiga (2010), que reforçam que o bom relacionamento com o orientador é essencial para a conclusão do trabalho, no qual a disponibilidade, o cuidado e a receptividade dos orientadores favorecem a

consecução da pesquisa. Em contrapartida, sentimentos de solidão e abandono, além da indisponibilidade do orientador, ocasionam danos à relação orientador-orientando e, conseqüentemente, à qualidade do trabalho.

A teoria de Wallon valoriza a relação professor-aluno e o ambiente educacional como elementos essenciais no desenvolvimento da pessoa por completo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Nessa teoria, o ambiente educacional é formado pelas relações humanas, objetos físicos e conhecimentos, e comprometido com a evolução do aluno em uma prática que envolve a dimensão social e individual (Galvão, 2000). Nesse contexto, a orientação é um processo conjunto em que o desenvolvimento do trabalho ocorre na comunicação estabelecida entre as partes envolvidas, por meio do olhar analítico e construtivo do orientador, que tem a função de estimular o gosto pela pesquisa e pela busca por conhecimento e a autonomia intelectual por parte do aluno (Viana, 2008). Na Tabela 10 são expostos os discursos referentes à troca do orientador, à continuidade de orientação e à indicação do orientador para amigos.

**Tabela 10***Discurso coletivo sobre troca do orientador e continuidade da orientação*

<b>Se você pudesse voltar no tempo, permaneceria com o mesmo orientador no mestrado?</b>	
Conotação negativa	Com certeza eu não permaneceria. Se eu pudesse escolher ou trocar, teria escolhido outro orientador.
Conotação positiva	Permaneceria por vários motivos: receptividade dele, forma como me tratou, a amizade; além da nossa relação ter sido uma experiência boa, ele entende bem da minha linha de pesquisa.
<b>Se o programa apresentasse uma lista com nomes de orientadores para continuidade dos estudos no doutorado, você permaneceria com o mesmo orientador?</b>	
Conotação negativa	Não, de forma alguma. Ele deixou a desejar na dissertação, além disso era muito arrogante e não respeitava os orientandos.
Conotação positiva	Sim, ele seria minha principal opção, pela sintonia e sincronismo que tivemos na nossa relação e também pela parte técnica dele, que sabe como está o estágio das pesquisas de minha área, o que está faltando ou o que pode ser pesquisado.
<b>Você indicaria seu orientador para amigos que queira bem?</b>	
Conotação negativa	Não. Com certeza, não. Aconselharia quem fosse orientado por ele a se amparar com colegas, aprender a lidar com sua personalidade e saber que ele vai tentar dificultar sua vida.
Conotação positiva	Com certeza, eu indicaria. Já aconselharia esse amigo quanto ao jeito dele, temas de interesse, saber alinhar as ideias e posturas para ter uma convivência harmônica com o orientador.

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

Os relatos denotam que aqueles que tiveram experiências negativas durante a orientação do mestrado optariam pela troca de orientação e não dariam prosseguimento à orientação no doutorado. Assim, os resultados podem direcionar o foco para a organização e o gerenciamento das orientações dos programas de pós-graduação em contabilidade investigados. A alocação de orientação não deve ser vista como algo fixo, pelo contrário, deveria permitir que o orientando ou o orientador optassem por interromper a orientação em caso de haver situações ambíguas. O desalinhamento de estilos de trabalho e de personalidade entre orientando e orientador pode causar desgastes e fragilizar o processo de desenvolvimento acadêmico.

Os discursos com conotação positiva reforçam aspectos valorizados que transcendem, até mesmo, as qualidades técnicas dos orientadores. Os relatos apontam que a

maior proximidade afetiva com os orientadores fomenta o sincronismo no desenvolvimento da pesquisa científica e maximiza o anseio pela continuidade do processo de orientação no doutorado, bem como a indicação do orientador para terceiros. Nesse escopo, Leite e Martins (2006) expõem que os orientandos tendem a valorizar características afetivas dos orientadores, enquanto os orientadores priorizam habilidades técnicas dos orientandos. Acredita-se que o período de adaptação do mestrado colabore para que haja valorização de qualidades afetivas por parte dos orientandos, visto que, no decorrer do mestrado, o discente enfrenta diversos desafios que necessitam de amparo de terceiros.

Na Tabela 11 são expostos os discursos construídos sobre outros aspectos nos quais o orientador foi mais importante no processo e tenha influenciado na qualidade do trabalho acadêmico.

**Tabela 11***Demais apontamentos*

<b>Outros pontos importantes sobre o processo de orientação</b>	
Conotação negativa	<i>A fase da orientação que eu senti mais falta do meu orientador foi no início, para conseguir alinhar a pesquisa, pois acredito que a principal contribuição do orientador seja no início, na determinação do tema, discussão da justificativa e dar segurança ao caminho que deve ser percorrido.</i> <i>Construí a ideia e objetivos sozinho e isso com certeza influenciou na qualidade do meu trabalho e na empolgação para sua realização.</i> <i>Algumas questões que eram de simples resolução eu desconhecia porque a gente, como aluno, não tem essa visão, não tem bagagem, e esse é o papel do orientador, indicar o caminho certo, discutir, orientar.</i> <i>Acho que os orientadores, em geral, precisam ter mais consciência do peso que eles têm de responsabilidade na vida dos seus orientandos, porque tem toda uma estrutura emocional envolvida na construção de uma dissertação e na cobrança que fazemos em relação a nós mesmos; é uma etapa difícil o mestrado.</i>

**Tabela 11**

Cont.

Outros pontos importantes sobre o processo de orientação	
Conotação positiva	<i>Meu orientador foi muito importante em todas as fases da dissertação, mas principalmente no início, quando me ajudou na definição do escopo, na proposta da pesquisa, objetivos e justificativas. Ele foi essencial na fase inicial da pesquisa, e isso contribuiu para qualidade do trabalho, porque desde o início do mestrado ele me direcionou.</i>

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Nota-se que a fase inicial do processo de construção da dissertação caracteriza-se pela maior dependência do orientador, sendo que o orientando espera com ansiedade o contato inicial com seu orientador para discutir o trabalho. A expectativa do orientando é dialogar e, a partir de então, ter um direcionamento. Já o orientador espera que o orientando tenha uma ideia de pesquisa interessante e que se adeque à sua linha de pesquisa. Essa é uma etapa decisiva na construção de um relacionamento que se fortalecerá no decorrer do processo de elaboração da dissertação, refletido de maneira positiva ou negativa na qualidade do trabalho (Viana, 2008).

Os relatos estão alinhados aos sentimentos indicados na *survey*, visto que nas etapas iniciais há predomínio de medo, insegurança, dúvida e angústia advindos da relação com o orientador e da construção da dissertação. Nesse sentido, o orientador foi descrito como direcionador do aluno, sendo seu papel indicar os caminhos a serem seguidos e auxiliar na definição de todo escopo da pesquisa. O discurso do sujeito coletivo revela que sua essencialidade afeta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, fato também defendido por Sheldon et al. (2015), bem como o estado emocional dos discentes no decorrer do processo de construção da dissertação. Desse modo, inúmeros sentimentos são

vivenciados no processo de orientação da dissertação. Percebe-se que tais sentimentos propulsionam ou provocam entraves no decorrer da construção da pesquisa, sendo fatores que interferem na qualidade do trabalho acadêmico e afeta o estado psíquico do discente. O distanciamento entre orientador e orientando é uma barreira no processo de orientação e no êxito das dissertações, além de ser um determinante dos sentimentos de angústia e solidão manifestados pelos orientandos. Assim, é indispensável que o processo de orientação esteja alicerçado no respeito e na democracia com intuito da relação orientador-orientando ser conduzida harmonicamente, promovendo o diálogo e diminuindo a pressão e a autocracia sobre os discentes (Alves et al., 2012).

A relação entre afetividade e aprendizagem tem sido considerada elemento essencial para discutir diferentes temáticas, como a relação orientador-orientando, o desempenho acadêmico, a motivação, entre outros (Tassoni & Santos, 2013). Nesse contexto, a concepção de afetividade pode ser observada nas discussões sobre sentimentos, como abordado nesse estudo, nas quais sua manifestação é percebida como resposta aos acontecimentos vivenciados durante o período de orientação da dissertação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre orientador e orientando tem sido apontada como elemento relevante na construção de pesquisas científicas. Direcionando holofotes para as dissertações de mestrado, a figura do orientador tem ocupado papel preponderante na adaptação do discente às demandas acadêmicas e na superação de adversidades que possam ocorrer nessa caminhada. As evidências na literatura (Alves et al., 2012; Falaster et al., 2017; Leite & Martins, 2006) mostram que a sintonia, a convivência e os sentimentos experimentados no processo de orientação têm capacidade de afetar tanto a qualidade das pesquisas científicas como o desenvolvimento acadêmico do discente.

Os achados desta pesquisa indicaram a preponderância de sentimentos negativos no início do processo de orientação, sendo que a ansiedade, o medo, a angústia e a insegurança caracterizam as primeiras fases da relação com o orientador. No decorrer da dissertação, outros sentimentos foram relatados, como o abandono, a confusão e a frustração, evidenciando que o acúmulo de estressores advindos da construção da dissertação e da relação com o orientador marca as etapas da dissertação e consubstancia entraves para o desenvolvimento no *stricto sensu*. Em contrapartida, houve relatos de maximização de sentimentos positivos, como alegria, satisfação, felicidade e tranquilidade, que colaboram para o estabelecimento

de uma relação afetiva pautada no companheirismo, no apoio e na compreensão das dificuldades do discente.

A relação estabelecida durante a orientação tem capacidade de afetar a propensão do orientando a continuar sua formação, bem como a se atrelar à qualidade das atividades desenvolvidas no *stricto sensu*. Os tons destoantes entre as posturas constatadas por orientandos acerca de seus orientadores podem encontrar respaldo na falta de profissionalização e de orientações claras sobre o papel do orientador no ambiente universitário brasileiro (Massi & Giordan, 2017). Sugere-se que os programas de pós-graduação realizem acompanhamento e avaliação da qualidade das orientações por meio de consultas com os orientandos. Da mesma maneira, os orientadores devem ser consultados com intuito de verificar o desenvolvimento do discente e de sua pesquisa.

A definição de regras e a possibilidade de troca de orientação também podem ser abordadas como um processo formal nos cursos *stricto sensu*, sendo realizado sem entraves. Nesse sentido, os desalinhamentos de estilo de trabalho e de personalidade podem ser encarados como algo comum, havendo, por parte dos programas, meios estruturados para contornar essas adversidades.

As representações obtidas por meio dos *emojis* e das indicações realizadas pelos participantes expressam a pluralidade dos sentimentos que permeiam todas as fases de construção da dissertação. Conforme preconizado na Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (2007), as representações sociais obtidas no estudo indicam que os sentimentos se perpetuam e se consolidam com o decorrer

do tempo, e as preocupações pairam nos impactos que esses sentimentos ocasionam no desenvolvimento da trajetória acadêmica dos discentes, bem como na perpetuação de tais práticas quando esses exercerem atividades docentes.

Nesse sentido, o acompanhamento periódico do estado emocional dos discentes e a disponibilização de canais que os auxiliem a superar dificuldades que possam surgir no decorrer da pesquisa apresentam-se como implicações práticas fornecidas pelas evidências. No âmbito teórico, a construção de representações sociais a partir de sentimentos representados por *emojis* apresenta-se como um avanço para a temática, na medida em que os *emojis* são representações visuais amplamente utilizadas no cotidiano e são capazes de consubstanciar uma pluralidade de sentimentos que dificilmente seriam expostos por meio de outras formas de comunicação.

As limitações do estudo consistem na ausência de pesquisas que utilizam *emojis* para representação de sentimentos que permitiriam uma possível análise comparativa. Em contrapartida, essa limitação também pode ser entendida como uma das contribuições metodológicas da pesquisa. Para pesquisas futuras, sugere-se analisar os mecanismos formais dos programas de pós-graduação, a fim de verificar como os conflitos nas relações entre orientadores e orientandos são tratados pelos orientadores e coordenações de cursos. Além disso, abranger e comparar as diferentes regiões do país podem delinear o perfil das relações consubstanciadas nos cursos *stricto sensu* em contabilidade e possibilitar a prática de *benchmarking* entre os programas.

## REFERÊNCIAS

- 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), 135-156.
- Camargo, P. D. S. A. S. (2017). Representações sociais de docentes da EJA: Afetividade e formação docente. *Educação & Realidade*, 42(4), 1567-1589.
- Costa, F. J., Sousa, S. C. T., & Silva, A. B. (2015). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25).
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, F., Martini, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 10(20), 57-72.
- Dias, S. M. R. C., Patrus, R., & Magalhães, Y. T. de. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 697-727.
- Falaster, C., Ferreira, M. P., & Gouvea, D. M. R. de. (2017). O efeito da publicação científica do orientador na publicação dos seus orientandos. *Revista de Administração Contemporânea*, 21(4), 458-480. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160118>
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 26(36), 21-38.
- Galvão, I. (2000). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes.
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). *Henri Wallon/Hélène Gratiot-Alfandéry*. Tradução e organização Patrícia Junqueira. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. <https://doi.org/10.1007/BF02195303>
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: Representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502-507.
- Leite, G. A., Filho, & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46[Especial], 99-109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>

- Leite, S. A. D. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2005). Affection and teaching-learning process: Contributions of Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20(1), 11-30. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>
- Massi, L., & Giordan, M. (2017). Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: Um estudo bibliográfico nacional e internacional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1375>
- Nascimento, L. F. (2010). Modelo Capes de avaliação: Quais as consequências para o triênio 2010-2012? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 579. <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.130>
- Nóbrega, M. H. da. (2018). Orientandos e orientadores no século XXI: Desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, 43(3), 1055-1076. <https://doi.org/10.1590/2175-623674407>
- Novak, P. K., Smailovi, J., Sluban, B., & Mozeti, I. (2015). Sentiment of emojis. *PloS One*, 10(12), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144296>
- Pereira, A. L., Silva, B. D. D., & Almeida, L. R. D. (2016). Afetividade no contexto acadêmico: Percepção de mestrandos de um curso oferecido em regime b-learning. In *Livro de Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem* (p. 1648-1659).
- Reis, V. T., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, 30(69), 347-357.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, (20), 31-54.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5a. ed). Penso.
- Sheldon, K. M., Garton, B., Orr, R., & Smith, A. (2015). The advisor quality survey: Good college advisors are available, knowledgeable, and autonomy supportive. *Journal of College Student Development*, 56(3), 261-273.
- Silva, A. R. C. (2005). Sentimentos e emoções: Um estudo com professores e alunos do curso de medicina veterinária. In *Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPEd* (p. 1-18).
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. da S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: As contribuições da teoria walloniana. *Educação*, 36(2), 262-271. <https://doi.org/10.1097/00004714-198504000-00001>
- Tassoni, E. C. M., & Santos, A. N. M. D. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: Um estudo no GT20 da ANPEd. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 65-76.
- Veras, R. da S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>
- Viana, C. M. Q. Q. (2008). A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. *Linhas Críticas*, 14(26), 93-110.
- Viana, C. M. Q. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, 33(3), 222-226.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.