UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE – CEPCON

EDLEUZA PAULINA LOURES DA SILVA

AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

BELO HORIZONTE

2020

EDLEUZA PAULINA LOURES DA SILVA

AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Profª. Drª. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

BELO HORIZONTE

2020

AGRADECIMENTOS

Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus (ECLE 3: 1). Tudo na vida tem o tempo certo de acontecer, há o tempo de chorar, o tempo de sorrir, o tempo de ser feliz e até mesmo o tempo de sofrer. O mestrado representou, para mim, uma mistura de diferentes tempos, o tempo de desafiar-me, de desesperar-me, de aprender, de tentar, de ter medo do fracasso, de persistir, de insistir e, finalmente, o tempo de concluir. Agora, é tempo de agradecer, e poxa, como é difícil transferir para o papel o sentimento de gratidão. Ao iniciar as últimas revisões (que não foram poucas, rsrsrs) da versão final da dissertação comecei a repassar todo o período em minha mente e listar quais foram os principais responsáveis por mais essa conquista em minha vida. Deixo meu primeiro agradecimento a Deus, não apenas por ser de praxe em agradecimentos, mas por Ele ser simplesmente o Ser que me move e me dá forças cotidianamente. Agradeço minha família maravilhosa, meu pai que está de longe observando com orgulho (assim espero...), minha mãe (a mulher mais batalhadora desse mundo) e minha irmã (pedaço do meu coração). Agradeço aos meus velhos amigos, Daniel Paiva e Marcelo Amorim, que me acompanharam durante esse período, e também aos meus novos amigos, em especial, Gabriela Moraes, Gustavo Henrique, Larissa Queiroz, Daniela Silva e Isis Alves, que compartilharam comigo os risos, os choros, os nervosismos para os *pecha-kucha* da professora Jacqueline e os desesperos para as provas do professor Wagner. Agradeço de modo muito especial ao meu namorado Luis Eduardo, por ter me ouvido desabafar por horas em dias de luta e em dias de glória e ter suportado minha bipolaridade. Sou muito grata também ao professor Marcelo Angotti e à sua esposa, Carolina Mafra, por terem me auxiliado e me incentivado a ingressar no mestrado. Também agradeço com carinho aos professores João Estevão (UFMG) e Luís Eduardo Afonso (USP) por terem contribuído para esta pesquisa. Por fim, um dos agradecimentos mais especiais vai para minha orientadora, Jacqueline Cunha. Obrigada por ter me acolhido mesmo sem eu ter a experiência técnica com a pesquisa científica, por ter tido paciência, por ter sido exigente, crítica e por ter me mostrado que meu potencial é maior do que eu pensava. Obrigada por ser descontraída, por ser tão compreensiva e por despertar em mim tantos sentimentos agradáveis durante as revisões.

Um tempo para cada coisa
Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus:
tempo para nascer, e tempo para morrer;
tempo para plantar, e tempo para arrancar o que foi plantado;
tempo para adoecer e tempo para sarar;
tempo para demolir, e tempo para construir;
tempo para chorar, e tempo para rir;
Eclesiastes 3: 1-8

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral investigar quais as percepções dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando. A compreensão da afetividade presente nas relações interpessoais vivenciadas no ambiente educacional foi baseada nas teorias abordadas por Jean Piaget, Levi Vygotsky e Henri Wallon. Esses autores dedicaram grande parte de suas pesquisas ao estudo do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Apesar de apresentarem diferentes metodologias suas teorias são convergentes ao estabelecerem que o indivíduo se desenvolve por meio das relações interpessoais, e que essas são permeadas pela afetividade. A amostra deste estudo foi composta por 309 discentes de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, sendo que 65% desse total corresponde 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 Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI na literatura internacional) adaptado por Mainhard, Rijst, Tartwijk e Wubbel (2009) e as de afetividade por meio da Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas na literatura internacional) desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1985). O *Alpha* de *Cronbach* para o QSDI foi de 0,9424 e para a Panas de 0,9025, atestando a alta confiabilidade interna das escalas. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) do QSDI gerou um total de seis fatores (F1: Liderança e amizade, F2: Repreensão e insatisfação, F3: Compreensão. F4: Liberdade, F5: Incerteza e F6: Exigência), que explicaram 65,53% da variabilidade total dos dados. A AFE da Panas gerou dois fatores, um para afetos positivos e outro para afetos negativos, os quais explicaram 71,47% da variabilidade total dos dados. A partir dos fatores retidos da AFE do QSDI foram construídos os Modelos de Regressão Linear Múltipla (MRLM). Cada fator representou uma variável dependente e, portanto, foram estimadas seis regressões. Os resultados evidenciaram que o aumento dos afetos positivos na relação de orientação contribui para o aumento da liderança, amizade e compreensão por parte do orientador, na percepção dos discentes. Por outro lado, ainda na percepção dos pós-graduandos, o aumento dos afetos negativos favorece comportamentos voltados para a repreensão, insatisfação e exigência, além de contribuir para a redução da compreensão e de sua autonomia no processo de orientação. Observou-se também que a compreensão do orientador tende a ser maior nos momentos em que o aluno está se preparando para a defesa da dissertação ou tese, e que o aluno vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública possui maior liberdade no processo de desenvolvimento do trabalho em comparação aos alunos de IES privadas. Por fim, constatou-se que a exigência por parte do orientador tende a ser menor quando o discente pertence ao mestrado, possui experiência em pesquisa científica e está se preparando para a defesa. Assim, quando se analisa a relação de orientação do ponto de vista do orientando, conclui-se que a maior parte dos discentes participantes deste estudo apresentam uma relação afetivamente positiva com o orientador, tendo sido ressaltados aspectos como a amizade, a compreensão, admiração, respeito, entusiasmo, entre outros. Entretanto, observou-se que alguns discentes apresentaram percepções afetivamente negativas sobre a relação de orientação, evidenciando sentimentos como o medo, estresse, desinteresse, frustação, entre outros, e gerando uma preocupação com relação a forma como alguns orientadores estão conduzindo suas orientações. Conclui-se ainda, que os alunos, ao pensarem e tratarem da relação de orientação, priorizaram aspectos relacionados à figura do orientador enquanto pessoa e pouco detalharam sobre as características do processo de orientação e desenvolvimento do trabalho. Esse achado reitera que os alunos escolhem seus orientadores e

os analisam adotando como critério os traços de personalidade como mais relevantes em detrimento da formação técnica. Ao final esta pesquisa visa contribuir para a academia por meio do aprimoramento da pesquisa científica sobre a afetividade no ambiente educacional. Também contribui ao suscitar reflexões para os programas de pós-graduação sobre a necessidade de se atribuir maior dedicação a formação docente, e, fornece insights para que orientadores e orientando possam refletir sobre comportamentos que devem ser realçados ou evitados no processo de orientação de teses e dissertações.

Palavras-chave: Afetividade; Relação de orientação; Ciências Contábeis; QSDI; Panas.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS 9
LISTA DE TABELAS 10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 12
1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa 13
1.2 Objetivos 18
1.2.1 Objetivo geral 18
1.2.2 Objetivos específicos 18
1.3 Relevância do estudo 18
1.4 Organização da dissertação 20
2 REFERENCIAL TEÓRICO 22
2.1 Afetividade 22
2.1.1 Abordagem sócio cultural 22
2.1.2 Afetividade a luz das teorias de Jean Piaget 25
2.1.3 Afetividade a luz das teorias de Vygotsky 27
2.1.4 Afetividade a luz das teorias de Wallon 31
2.1.5 Conceituação de afetividade 35
2.1.6 Afetividade no ambiente educacional 36
2.1.7 Evidências empíricas sobre a afetividade no ambiente educacional 37
2.2 Relação professor-aluno 49
2.2.1 Relação professor-aluno 49
2.2.2 Relação orientador-orientando na pós-graduação 50
2.2.3 Problemas na relação de orientação 53
2.2.4 Evidências empíricas sobre a relação de orientação 54
2.3 Afetividade na relação de orientação 63
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 65
3.1 Tipologia da pesquisa 65
3.2 Sujeitos da pesquisa 66
3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados 68
3.3.1 Instrumento de coleta de dados 68
3.4 Técnicas de análise dos dados 74
3.4.1 Estatística descritiva 74
3.4.2 Análise Fatorial 75
3.4.3 Análise de Regressão Linear Múltipla 77

3.5 Variáveis e hipóteses da pesquisa 78
3.6 Modelo econométrico 85
3.7 Síntese das técnicas estatísticas 86
3.8 Avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG 88
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS 90
4.1 Caracterização da amostra 90
4.1.1 Perfil sociodemográfico dos respondentes 92
4.1.2 Perfil acadêmico dos respondentes 94
4.1.3 Informações sobre o curso 97
4.1.4 Percepção dos respondentes sobre as características do processo de orientação 99
4.2 Características das relações existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis 102
4.2.1 Confiabilidade/consistência do instrumento 102
4.2.2 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. 103
4.2.3 Afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis em suas relações com o orientador. 111
4.3 Análise Fatorial Exploratória 115
4.3.1 Análise Fatorial Exploratória – QSDI 115
4.3.2 Análise Fatorial Exploratória – Panas 121
4.4 Relação entre a afetividade e os vínculos estabelecidos entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil 124
4.4.1 Características que influenciam a relação entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil 124
4.4.2 Análise da relação existente entre os afetos positivos e negativos e a relação entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil 128
4.4.4 Outros afetos percebidos na relação de orientação 144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 151
5.1 Implicações da pesquisa 151
5.2 Limitações da pesquisa 156
5.3 Sugestões para pesquisas futuras 157
REFERÊNCIAS 158
APÊNDICE A 171
APÊNDICE B 172
APÊNDICE C 176
APÊNDICE D 178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evidências empíricas sobre a afetividade no ambiente educacional.....48
Figura 2. Evidências empíricas sobre a relação de orientação 62
Figura 3. Modelo de comportamento interpessoal 71
Figura 4. Afetos positivos e negativos 73
Figura 5. Variáveis do estudo.....85
Figura 6. Técnicas estatísticas.....87
Figura 7. Procedimentos para alcance dos objetivos traçados 88
Figura 8. Rejeição e não rejeição das hipóteses das variáveis 143
Figura 9. Afetos que melhor expressam a relação de orientação, na percepção dos alunos de mestrado. Fonte: elaborado pela autora. 145
Figura 10. Afetos que melhor expressam a relação de orientação, na percepção dos alunos de doutorado. 145
Figura 11. Outros afetos vivenciados na relação de orientação na percepção de mestrandos. 149
Figura 12. Outros afetos vivenciados na relação de orientação na percepção dos doutorandos. 149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – ***Programas de Pós-graduação* Stricto Sensu *em Contabilidade no Brasil*** 67
Tabela 2 – **Dimensões do modelo interpessoal de Mainhard *et al.* (2009)** 72
Tabela 3 – **Composição da amostra** 91
Tabela 4 – **Perfil sociodemográfico dos respondentes** 93
Tabela 5 – **Perfil acadêmico dos respondentes** 95
Tabela 6 – **Número de publicações e participação em projetos de iniciação científica** 96
Tabela 7 – **Características do curso** 98
Tabela 8 – **Características da relação de orientação** 100
Tabela 9 – **Disponibilidade do orientador e frequência das reuniões** 101
Tabela 10 – **Alpha de Cronbach** 102
Tabela 11 – **Alpha de Cronbach estratificado** 103
Tabela 12 – **Percepção dos discentes sobre características da relação de orientação** 104
Tabela 13 – **Distribuição de frequência da percepção dos discentes sobre características da relação de orientação** 105
Tabela 14 - **Percepção dos discentes sobre a afetividade presente na relação de orientação** 112
Tabela 15 - **Distribuição de frequência da percepção dos discentes sobre a afetividade presente na relação de orientação** 113
Tabela 16 – **Comunalidades - QSDI** 116
Tabela 17 – **Medidas de adequação da análise fatorial exploratória - QSDI** 117
Tabela 18 – **Cargas fatoriais - QSDI** 118
Tabela 19 - **Atribuição de nomes aos fatores - QSDI** 119
Tabela 20 – **Autovalores e variância explicada - QSDI** 120
Tabela 21 – **Comunalidades - Panas** 122
Tabela 22 - **Medidas de adequação da análise fatorial exploratória - Panas** 122
Tabela 23 – **Cargas fatoriais e atribuição de nomes aos fatores - Panas** 123
Tabela 24 – **Autovalores e variância explicada - Panas** 123
Tabela 25 - **Correlação entre as variáveis explicativas: parte I** 125
Tabela 26 - **Correlação entre as variáveis explicativas: parte II** 126
Tabela 27 – **Estatística descritiva das variáveis não-dummies** 126
Tabela 28 – **Frequência da variável SAT** 127
Tabela 29 - **Frequência das variáveis dummies: parte I** 127

Tabela 30 – **Frequência das variáveis dummies: parte II**.....128
Tabela 31 – **Liderança e amizade x Repreensão e insatisfação**.....130
Tabela 32 – **Compreensão x Liberdade**.....134
Tabela 33 – **Incerteza x Exigência**.....139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF – Análise Fatorial

AFE – Análise Fatorial Exploratória

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AP – Afeto Positivo

AN – Afeto Negativo

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DA – Doutorado Acadêmico

DP – Doutorado Profissional

EAD – Ensino à Distância

Fecap – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

MA – Mestrado Acadêmico

MP – Mestrado Profissional

QSDI – Questionário de Interação Orientador-Orientando

QSDI - *Questionnaire on Supervisor–Doctoral Student Interaction*

QTI - *Questionnaire on Teacher Interaction*

Panas – *Positive and Negative Affect Schedule*

PE - Pernambuco

PUC – Pontíficia Universidade Católica

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

1 INTRODUÇÃO

O primeiro capítulo deste estudo apresenta a contextualização do cenário da temática, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a relevância da pesquisa e as contribuições esperadas.

1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa

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). Estudos sobre essas relações interpessoais vem sendo desenvolvidos em diferentes contextos, por exemplo, hospitalar (Cunha & Zagonel, 2008; Wagner, Thofehrn, Amestoy, Porto & Arrineira, 2009; Ruedell *et al.*, 2010; Formozo, Oliveira, Costa & Gomes, 2012; Couto, Brito, Silva & Lucchese, 2017), escolar (Ferreira & Marturano, 2002; Bezerra & Pagliuca, 2007; Dessen & Polonia, 2007) e organizacional (Melazo, 2005; Smeha, 2017).

Com o avanço das pesquisas, especial atenção tem sido dada às relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos nos diferentes níveis educacionais. A literatura evidencia que o processo de intermediação entre o que é ensinado e o que é aprendido ocorre a partir do estabelecimento de vínculos/relações entre professores e estudantes (Aroeira & Merlo, 2012). Esses vínculos representam fator determinante para uma aprendizagem de sucesso (Aultiman, Johnson & Schutz, 2009; Haganauer & Volet, 2014; Huber & Seidel, 2018; Uitto *et al*., 2018) influenciando diretamente a qualidade da conexão entre o aluno e o objeto de conhecimento (Leite & Tassoni, 2002).

A sala de aula representa um espaço interativo, no qual as ações são partilhadas e conjuntamente ocorre a construção do conhecimento (Tassoni, 2000). Freire (1996) evidencia que o ato de ensinar não se revela na pura transmissão de conhecimentos, mas sim na criação de possibilidades para que ele seja construído. Dessa forma, o docente, por ser sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, frequentemente se vê desafiado a ensinar os conteúdos e simultaneamente despertar o interesse do discente em aprendê-los (Vaz, 2017).

Um número crescente de pesquisas nacionais (Santos Filho & Carvalho, 1991; Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Leite Filho, 2004; Santos, 2010) e internacionais (Davis, 2003; White, 2007; O'Connor & McCartney, 2007; Cavaca, Esposti, Santos Neto & Gomes, 2010; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Aroeira & Merlo, 2012; Oliveira, Wiles, Fiorin & Dias, 2014) se dedicaram ao estudo da influência das relações entre professores e alunos no

processo de ensino-aprendizagem. Tais pesquisas evidenciam que essas relações interpessoais são marcadas pela afetividade que exercerá papel determinante durante o processo de construção do conhecimento.

A afetividade está relacionada à qualidade das interações interpessoais enquanto experiências vivenciadas (Tassoni, 2000; Leite & Tassoni, 2002) e pode ser definida como a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente por questões externas ou internas (Mahoney & Almeida, 2005). No decorrer do processo de ensino-aprendizagem os aspectos afetivos ampliam-se e a figura do professor ganha maior importância (Aroeira & Merlo, 2012).

A influência da afetividade na aprendizagem é foco de pesquisas em diferentes níveis de ensino, tais como educação infantil, ensino básico, fundamental e médio (*e.g.*: Tassoni, 2000; Guimarães, 2008; Ahmad & Rana, 2012; Hartwig, 2012; Leite & Tassoni, 2013; Alves; 2014; Pereira & Abib, 2016), graduação (*e.g.*.: Veras & Ferreira, 2010; Barros, 2017; Macedo, 2017), pós-graduação *stricto sensu* (*e.g.*.: Souza, Magalhães, Vieira, Gonçalves & Lucchi, 2016), e *lato sensu* (*eg.*: Simonetto, Murgo & Ruiz, 2015; Ramos, 2018). Em geral tais estudos evidenciam que à medida que a afetividade se intensifica, contribui mais fortemente para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. As pesquisas que se concentraram no ensino superior, também partiram desses pressupostos e buscaram compreender a influência dos afetos vivenciados entre docentes e discentes para o processo de aprendizagem dos conteúdos (*eg.*: Veras & Ferreira, 2010; Barros, 2017; Macedo, 2017).

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, Mainhard, Meijer, Pilot & Breklemans, 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.

Em qualquer área acadêmica o modo como se dá a relação de orientação é considerado como o principal responsável pela conclusão de trabalhos de qualidade (Heath, 2002; Viana & Veiga, 2010; Alves, Espindola e Bianchetti, 2012; Costa, Souza & Silva, 2015; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015). Assim, desconsiderar o desenvolvimento do relacionamento orientador-orientando pode representar uma ameaça ao processo de construção da dissertação ou tese (Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels, 2009), além de influenciar eventuais evasões de pós-graduandos (Alves, Espindola & Bianchetti, 2012).

A aprendizagem durante o desenvolvimento da tese ou dissertação apresenta peculiaridades em relação à aprendizagem tradicional ocorrida em sala de aula (Grant, 2003; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015). Na pós-graduação os alunos precisam aprender como desenvolver pesquisa científica com maior autonomia para elaborar a dissertação ou tese e alcançarem a titulação (Grant, 2003; 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. Adicionalmente, os resultados do estudo de Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya (2015) também evidenciam que em cada passo desse processo de orientação, o discente espera um determinado tipo de incentivo e apoio por parte do orientador. Por exemplo a motivação para iniciar a pesquisa, os *feedbacks* e a assistência nos aspectos metodológicos e na análise e interpretação dos dados.

A relação de orientação, por envolver duas pessoas com diferentes características e subjetividades, é permeada por momentos de amizade e de harmonia, bem como momentos de tensões e de conflitos (Walker, 2010; Viana & Veiga, 2010). Viana e Veiga (2007, p. 2) destacam que o processo de elaboração de teses e dissertações é marcado por “sentimentos alternados de sofrimento e alegria”, sendo um período no qual o orientando precisa concluir seu trabalho em tempo limitado e em meio a diferentes problemas que venham a surgir, sejam pessoais, profissionais ou mesmo acadêmicos. Contudo, também é marcado por alegrias a cada conquista. Isso ocorre porque pessoas até então desconhecidas criam um vínculo de afinidade, ou não, e ao mesmo tempo trabalham com metas, prazos e angústias presentes no processo (Sá, 2015). Dessa forma, a relação de orientação ultrapassa a esfera do aprendizado

em sala de aula, sendo intensamente envolvida por questões pessoais, emocionais e motivacionais (Costa, Souza & Silva, 2015; Simões, 2016).

Diante do maior grau de afinidade e da singularidade da relação de orientação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o vínculo afetivo entre orientador e orientando é mais intenso se comparado às relações estabelecidas em outros níveis educacionais, por exemplo, a graduação (Simil, 2016). Os achados de Viana e Veiga (2010) destacam a necessidade desses atores conhecerem mais sobre a história de vida do outro, bem como as expectativas e necessidades. Tendo a empatia, o diálogo, o respeito e a confiança como primordiais para o êxito do trabalho. Em síntese maiores níveis de proximidade entre orientador e orientando favorecem a aprendizagem, o desempenho e a satisfação dos alunos (Kleijn *et al.*, 2012).

Nogueira e Leite (2014) identificaram uma série de aspectos afetivos que foram considerados essenciais para uma relação de orientação bem construída. Constataram que o orientador marcadamente afetivo busca manter uma orientação cuidadosa, preocupa-se com o trabalho a ser desenvolvido, incentiva a autonomia do aluno, realiza críticas construtivas, demonstra envolvimento com o trabalho do aluno, adota uma frequência para encontros e demonstra disponibilidade.

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) e/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.

Ao delimitar o escopo desta pesquisa, ressaltam-se as peculiaridades e deficiências dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. Estudos anteriores evidenciam que uma das maiores deficiências desses cursos reside na ausência de disciplinas que priorizem a formação docente (Miranda, 2010, Engel, Vendruscolo & Bianchi, 2015). Essa área do conhecimento apresentou forte crescimento no número de programas de pós-graduação e na pesquisa científica (Leite Filho, 2008). O primeiro curso iniciou em 1978 pela USP. A partir do ano de 2000 observa-se um crescimento mais acelerado, tendo sido iniciados 11 novos cursos entre 2000 e 2009, e outros 14 na segunda década. O ano de 2019 conta com 29 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil (Capes, 2019).

Pesquisas que se preocuparam em analisar especificamente a grade curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, evidenciam a carência de disciplinas que trabalhem mais profundamente as competências docentes, como metodologias de ensino, práticas pedagógicas e didáticas. Ao passo que disciplinas de metodologia de pesquisa são priorizadas em decorrência da sua importância no processo de construção da dissertação e/ou tese (*eg.*: Andere & Araujo, 2008; Miranda, 2010; Lapini, 2012; Malusá, Melo, Miranda & Arruda, 2015; Engel, Vendruscolo & Bianchini, 2015).

Andere e Araujo (2008), ao investigarem a percepção de alunos e coordenadores dos programas de pós-graduação em Contabilidade, observaram que, apesar de a dimensão pedagógica ser considerada relevante, tais cursos estão fortemente direcionados para a formação do contador pesquisador. Malusá *et al.* (2015), ao investigarem professores de Ciências Contábeis, constataram que existe uma necessidade de maior consistência na formação pedagógica inicial e contínua. Dada a deficiência na formação docente, o professor tende a basear sua organização de trabalho em suas vivências anteriores. Nesse sentido, um profissional que passou por experiências positivas durante sua formação tenderia a reproduzi-las.

A partir dessa discussão observa-se que a formação docente apresenta suas deficiências iniciais ainda na graduação (Laffin, 2005; Lapini, 2012). O indivíduo que anseia pela carreira acadêmica deve optar pela pós-graduação *stricto sensu* (Lapini, 2012). Contudo, essa também apresenta deficiências com relação à formação didático-pedagógica, de maneira a corroborar para a formação de professores que não possuem todas as competências necessárias à prática docente, dentre elas, a de orientar (Andere & Araujo, 2008; Miranda, 2010; Lapini, 2012; Malusá *et al.*, 2015; Engel, Vendruscolo & Bianchini, 2015).

A docência não se restringe aos eventos ocorridos em sala de aula, engloba também a realização de pesquisas e orientação de pesquisa. Deficiências ao longo do processo de formação docente podem ocasionar deficiências a posteriori, no exercício da profissão, afetando dentre outras atividades, a prática de orientação. Conforme já identificado, pesquisas anteriores evidenciam as contribuições da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem e a presença dos afetos na relação de orientação.

Nesse contexto, ressaltando as atribuições da afetividade no âmbito do ensino-aprendizagem e considerando as deficiências percebidas nos programas de pós-graduação da área contábil, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar qual a percepção dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando.

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil dos estudantes de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis.
- 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.
- Compreender os afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em suas relações com o orientador.

1.3 Relevância do estudo

A justificativa para a realização deste trabalho pode ser segregada em diferentes aspectos, tais como, o contexto ao qual o estudo é aplicado, a relação objeto de investigação, os participantes e as contribuições da pesquisa para a academia e seus protagonistas.

O campo de aplicação deste estudo é representado pelos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. Basicamente, esses cursos são responsáveis pela formação de novos professores e pelo contínuo aprimoramento da pesquisa científica. No exercício da profissão, esses professores recebem atribuições para as atividades de docência, realização de pesquisa e de orientação de pesquisa. No que se refere à docência atuam influenciando diretamente a

formação de novos profissionais para o mercado de trabalho. Em relação às pesquisas, corroboram com o aprimoramento da academia e constante evolução das temáticas estudadas. Finalmente, a atividade de orientação de pesquisa possibilita ao professor contribuir para a formação de recursos humanos, que, por meio da dissertação ou tese podem dar início ao aprofundamento de um tema e à sua carreia como docente, por exemplo.

Como segundo aspecto que respalda a justificativa deste estudo tem-se a relação interpessoal objeto de investigação: relação entre orientador e orientando. O processo de orientação de pesquisa recebe destaque neste estudo por englobar vínculos de afinidade mais intensos quando comparados à relação professor-aluno em sala de aula. A relação de orientação é permeada por emoções e afetos que se intensificam e se modificam constantemente durante o processo de desenvolvimento da dissertação ou tese. Além disso, o trabalho precisa ser concluído dentro de um período que pode representar tranquilidade ou desespero para o aluno, o que também influencia a relação de orientação. Trata-se de uma relação singular e que merece destaque pela academia, especialmente considerando a singularidade dos momentos pelos quais ambos passam durante o período da orientação.

A afetividade, conforme será abordado ao longo deste estudo, permeia todo e qualquer vínculo interpessoal, de maneira que todo processo de ensino-aprendizagem está impregnado por ela. Diante da relevância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nas relações entre professores e alunos em sala de aula, surge a necessidade de se pesquisar as relações afetivas presentes no processo de orientação de dissertações e teses, justamente por suas particularidades e intensidade. Pesquisas já investigaram diferentes aspectos na relação orientador-orientando, todavia, nota-se uma carência de trabalhos que se concentraram no estudo da afetividade presente nessas relações.

Especificamente para a área contábil, este estudo apresenta uma relevância ainda maior, pois uma das maiores deficiências dos programas de mestrado e doutorado nessa área decorre da escassez de disciplinas que priorizem 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 também encontra respaldo para sua realização no crescimento 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.

Por fim, a justificativa deste trabalho também reside nas suas contribuições. Dentre as contribuições esperadas, destacam-se aquelas trazidas para a academia, para os professores orientadores e para os orientandos. Primeiramente, esta pesquisa visa agregar à literatura que trata da relação de orientação. Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o entendimento e aprimoramento das relações entre orientadores e orientandos.

Este trabalho também 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 e/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.

1.4 Organização da dissertação

Além desta introdução, esta dissertação é composta por mais quatro capítulos. No segundo capítulo são apresentadas as teorias que suportaram o estudo, sobre a afetividade no ambiente educacional, a relação entre orientador e orientando na pós-graduação *stricto sensu* e a associação entre essas duas temáticas. Ao final da explanação de cada um desses assuntos são elencados uma série de estudos empíricos com o objetivo de traçar o *status* de evolução da pesquisa sobre o tema.

O terceiro capítulo deste trabalho dedica-se à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados durante o estudo, tais como, definição da tipologia da pesquisa, sujeitos da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise dos dados. No decorrer deste capítulo são formuladas as hipóteses teóricas e os modelos

econométricos do estudo. O capítulo se encerra com a síntese das técnicas estatísticas a serem aplicadas ao estudo e com as preocupações éticas inerentes a ele.

Na sequência, o capítulo quatro apresenta a análise dos resultados alcançados após execução dos procedimentos metodológicos adotados no capítulo três. A análise inicia-se pela caracterização da amostra no que se refere ao perfil sociodemográfico dos respondentes, perfil acadêmico, informações sobre o curso e percepção desses discentes sobre as características do processo de orientação. Em seguida são explorados os resultados do Questionário de Interação Orientador-Orientando e da Escala de Afetos Positivos e Negativos. A partir dessa etapa foi realizada a Análise Fatorial e a Análise de Regressão Linear Múltipla, sendo encerrado o capítulo.

O quinto e último capítulo destina-se a apresentar as considerações finais deste estudo, abordando as principais implicações teóricas, os principais resultados, as limitações da pesquisa, bem como as sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreensão do papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário abordar sobre como a afetividade influencia o desenvolvimento do indivíduo. Primeiramente é exposta uma abordagem sociocultural que destaca de maneira geral como a afetividade começou a ser considerada relevante pelos pesquisadores. Sobre essa temática destacam-se três autores, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, que dedicaram grande parte de sua trajetória como pesquisadores à compreensão dos aspectos envolvidos no desenvolvimento do ser humano.

2.1 Afetividade

2.1.1 Abordagem sócio cultural

Apesar de existirem inúmeros estudos que se dedicaram ao desenvolvimento psíquico do ser humano, a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de constituição do indivíduo encontra-se em contínuo amadurecimento.

Desde a Grécia Antiga inúmeros pensadores, estudiosos e filósofos acreditaram na existência de uma dicotomia entre razão e emoção (Arantes, 2002). Pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles consideravam a razão como elemento central do desenvolvimento humano afirmando que a alma humana é caracterizada principalmente pela racionalidade, inteligência e pensamento (Tassoni, 2008).

Durante séculos postulou-se a concepção dualista do homem, a qual considera-o como um ser que ora pensa, ora sente, dividido entre razão e emoção de maneira que ambas não se inter-relacionam. Além de assumir essa dicotomia entre razão e emoção, também se acreditava na existência de uma hierarquia entre essas dimensões, sendo a razão superior à emoção e a que melhor caracterizaria o homem. Nesse sentido o homem deveria utilizar da razão para controlar/dominar suas emoções, uma vez que a razão era vista como o lado sombrio da natureza humana (Leite, 2012). Assim, tais períodos foram marcados pela oposição entre o conhecimento inteligível (objetivo) e sensível (não científico) (Tassoni, 2008).

Segundo Arantes (2002) a afirmação filosófica de Descartes “Penso, logo existo” ilustra e sugere a separação entre razão e emoção, na qual o pensamento possui maior valor que a emoção. Associado a essa concepção dualista, assumia-se que o homem apresentava uma dimensão que não é passível de estudos científicos, a afetiva. Assim, os afetos eram

considerados como integrantes de uma dimensão que nunca poderia ser explicada em sua plenitude pela ciência (Leite, 2012).

Segundo Arantes (2002), por influências filosóficas, durante muito tempo as teorias psicológicas estudaram os aspectos cognitivos e afetivos de forma segregada. Em decorrência da dificuldade de se estudá-los conjuntamente ou mesmo pela crença nas teorias já existentes, (Arantes, 2002) por décadas as pesquisas na área educacional também se dedicaram ao estudo dos aspectos cognitivos, deixando de lado a dimensão afetiva (Barros, 2017). Buscava-se compreender o funcionamento psicológico do indivíduo, principalmente a parte cognitiva, descaracterizando a dimensão afetiva como essência da constituição humana (Hartwig, 2012). Contudo, essa concepção dualista foi sendo abandonada a partir do surgimento de estudos que abordavam a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento humano (Tassoni, 2000, 2008).

Para compreender a transição da concepção dualista para a concepção monista do homem, faz-se necessário retomar aspectos da época do iluminismo e romantismo até a contemporaneidade. Tais correntes de pensamento podem ser observadas nos séculos XVIII e XIX, respectivamente. O iluminismo é marcado pela crença de que a razão e a ciência são formas de se explicar o universo, já o romantismo é caracterizado por manter uma visão centrada no indivíduo, fazendo emergir as emoções humanas. A partir do século XIX instaurou-se a crise do pensamento moderno. Teorias científicas passaram a ser questionadas, e cresceu a busca pela compreensão do indivíduo como agente pensante, que possui uma mente estruturalmente cognitiva (Tassoni, 2008).

No Período Contemporâneo destacam-se as concepções positivistas e as do materialismo histórico, embasadas primeiramente pelas ideias de Hegel e posteriormente por Marx e Engels (Barros, 2017). O materialismo histórico opõe-se à visão segregada entre razão e emoção (Tassoni, 2008). A partir dessas ideias surge o materialismo histórico dialético, formulado por Marx e Engels (Barros, 2017). No materialismo histórico dialético, o sujeito é visto como um ser que pensa e interage com o objeto de conhecimento, apropriando-se dele e transformando-o (Guimarães, 2008; Barros, 2017). Assim, a relação que se constrói entre sujeito e objeto decorre das interações entre objetividade e subjetividade do indivíduo (Barros, 2017).

A partir disso, Leite (2012) ressalta que a concepção dualista do homem foi apenas uma leitura superficial sobre a constituição do ser influenciada pelo período, condições econômicas, sociais e políticas. Com isso, surgiram as reflexões sobre a concepção

interacionista do homem baseadas na abordagem histórico-cultural (Guimarães, 2008). O indivíduo passou a ser considerado como um ser único que pensa e sente simultaneamente (Guimarães, 2008; Leite, 2012) de forma que seus sentimentos e emoções requerem ações cognitivas e tais ações são permeadas pela afetividade (Arantes, 2002). Consolidou-se assim o entendimento de que razão e emoção são indissociáveis e integram o processo de desenvolvimento do ser humano (Leite, 2012).

A partir disso, ao analisar o processo de ensino-aprendizagem, surge percepção de que a dimensão afetiva não pode ser dissociada da dimensão cognitiva, tratando-se de uma relação dialética mútua (Leite, 2012) e fundamento do desenvolvimento do ser humano (Arantes, 2002; Guimarães, 2008; Leite, 2012). A visão monista do homem passou a ser tratada fortemente pela psicologia a partir de autores embasados nas abordagens histórico-culturais. Os estudos de Jean Piaget (1926, 1994, 2005, 2013) e Henri Levi Vygotsky (1993, 1994, 2008) enfatizam a indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva.

Segundo Guimarães (2008) e Bianchini e Vasconcelos (2014) o ambiente educacional ainda considera essas dimensões de forma segregada, pois é comum a adoção de práticas pedagógicas que não consideram os afetos vivenciados cotidianamente no processo de ensino aprendizagem. Na relação educativa aluno e professor interagem de forma afetiva em diversos momentos de maneira que um é afetado pelo outro. Nesse sentido podem surgir sentimentos de aceitação ou de aversão entre docente e discente, refletindo no sucesso ou fracasso escolar do indivíduo (Pessoa, 2000).

Nessa perspectiva diversos estudos demonstraram que a qualidade do vínculo estabelecido entre educadores e educandos influencia o processo de ensino e aprendizagem (*eg*.: Tassoni, 2000; Leite & Tassoni, 2002; Oliveira, 2005; Guimarães, 2008; Ferreira, 2008; Veras & Ferreira, 2010; Hartwig, 2012; Simonetto, Murgo & Ruiz, 2015; Pereira & Abib, 2016; Costa, 2016; Macedo, 2017; Mota, 2017; Ribeiro, 2017; Silva & Neta, 2017; Barros, 2017; Ramos, 2018; Huber & Seidel, 2018). Neles prevalece a ideia de que a afetividade é essencial no processo de aprendizagem e a construção de um ambiente de ensino permeado de afetos positivos contribui positivamente para a construção do conhecimento.

As teorias que embasaram a construção desta dissertação são tratadas, principalmente, por três autores: Jean Piaget, Levi Vygotsky e Henri Wallon. O subtópico seguinte tem a finalidade de apresentar essas contribuições teóricas para o desenvolvimento deste estudo.

2.1.2 Afetividade a luz das teorias de Jean Piaget

Jean Piaget, nascido no ano de 1896 na Suíça, foi um dos autores que questionou as teorias que defendiam a segregação das dimensões afetiva e cognitiva. Sendo figura imponente na ciência do desenvolvimento cognitivo durante a maior parte do século XX, Piaget escreveu mais de 50 livros ao longo de sua vida (Huitt & Hummel, 2003; Carey, Zaitchik & Bascandziev, 2015). Iniciou seus estudos na área de biologia e posteriormente interessou-se pelas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência humana.

De forma geral, durante seus estudos Piaget preocupou-se em compreender qual a origem lógica do conhecimento e como ocorre seu processo de construção pela criança (Torres & Irala, 2014). Observou que as crianças menores eram diferentes das mais velhas e que à medida que ficavam mais velhas adquiriam maiores experiências e tornavam-se mais inteligentes (Huitt & Hummel, 2003).

Em 1924, Piaget publicou o livro intitulado "*A linguagem e o pensamento da criança*" no qual questiona para que serve a linguagem. A partir da observação do comportamento de crianças o autor compreendeu que a criança difere do adulto não por possuir menos habilidades ou cometer mais erros, mas por ser diferente na forma de pensar. A maneira como uma criança vê o mundo é distinta da visão adulta. O autor constatou que crianças de até sete anos de idade falam o que surge em sua cabeça mesmo que não tenham pessoas ouvindo, e que não se preocupam se o ouvinte está entendendo. Ao passo que, a partir dessa idade as crianças tendem a abandonar esse pensamento egocêntrico e desenvolver a inteligência perceptiva por meio da atribuição de significados (Piaget, 1924)

Na obra intitulada "*A representação do mundo na criança*" publicada em 1926 Piaget busca compreender quais representações do mundo surgem nas crianças ao longo dos estágios de desenvolvimento intelectual, ou seja, em que medida a criança distingue o mundo externo do interno. Para isso Piaget (1926) adota o método do exame clínico, no qual a criança pode falar livremente sobre o tema pretendido. Com isso o pesquisador busca, por meio de perguntas que possibilitem acompanhar o pensamento e espontaneidade da criança, compreender como ele está estruturado e quais recursos intelectuais são adotados para leitura do mundo externo.

Ao retomar o conceito de egocentrismo, Piaget (1926) assinala que as crianças de até sete anos ainda não percebem a diferença entre o "eu" e o universo que as cercam, e só percebem o mundo relacionado ao seu "eu". Mais tarde a atividade egocêntrica tende a desaparecer e dar lugar à atividade operatória, sendo o "eu" inconsciente substituído pelo

consciente e surgindo a possibilidade de diferenciação do mundo real e subjetivo. Posteriormente, diante da dificuldade dos estudiosos em compreender e acatar o termo "egocentrismo" Piaget (1966) passa a adotar a expressão de simbolismo "centrado no eu".

Nessa perspectiva, avançando para as obras do autor que tratam sobre a epistemologia genética observa-se a evolução dos estudos sobre a construção do conhecimento pelo indivíduo. Piaget (1972) estudou a construção do conhecimento pelo indivíduo desde a infância até a conscientização do ser e desenvolvimento do pensamento científico. O autor explica que o conhecimento é possível graças ao funcionamento das estruturas mentais. Todavia, essas estruturas mentais não são inatas ao indivíduo, vão sendo construídas a partir das interações entre o sujeito e o meio que ele vive.

Nesse contexto surgiu a teoria do Interacionismo, que tem como pressuposto básico que todo conhecimento é construído a partir de interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento (podendo ser uma pessoa, lugar, objeto, sentimento, entre outros). Na obra "*Epistemologia Genética*" de 1972 (reeditada em 1990) o autor ressalta que a construção do conhecimento não está pré-determinada no interior do indivíduo, nem nas características pré-existentes do ambiente externo, mas na interação entre ambos.

Nesse sentido não se trata de qualquer tipo de interação, pois precisam ser intermediações que gerem no indivíduo reflexões contínuas sobre suas ideias e as do outro. As interações no ambiente de aprendizagem exemplificam o funcionamento desse processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo. A relação entre educador, colegas de classe e objeto de conhecimento constitui-se naturalmente em uma relação de reciprocidade e reflexões (Bianchini & Vasconcelos, 2014).

De acordo com Piaget, não há como pensar o processo de conhecimento sem abordar sobre como as interações ocorridas em ambientes educacionais se estabelecem em contextos nos quais a afetividade e a cognição estão presentes (Martins, Bianchini & Yaegashi, 2017). Sobre isso, Piaget e Inhelder (1993) destacam que a afetividade precisa ser considerada ao tentar compreender a evolução cognitiva do indivíduo, pois, conforme ressalta Piaget (1947) a afetividade e a inteligência constituem os dois polos de qualquer ação humana.

No ano de 1954, Piaget ministrou um curso em Sorbonne intitulado "As relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança", o qual foi traduzido para o português pelos autores Saltini e Cavenaghi no ano de 2014. Nesse texto, Piaget evidencia que todas as ações e pensamentos humanos são marcadas por aspectos cognitivos e

afetivos, portanto, não existem comportamentos estritamente cognitivos, como também não existem estados puramente afetivos (Saltini & Cavenaghi, 2014).

Nesse sentido, a afetividade ganha importância na relação entre professores e alunos (Pessoa, 2000; Tassoni, 2000; Tassoni, 2008; Huber & Seidel, 2018), podendo favorecer o desenvolvimento intelectual, pessoal, social e moral do aluno (Pessoa, 2000). Segundo Piaget a afetividade funciona como uma mola propulsora para a aprendizagem (Bianchini & Vasconcelos, 2014), e sua ausência torna-se um obstáculo para ela, gerando a falta de interesse e de motivação para aprender, o que desfavorece o desenvolvimento mental do indivíduo (Pessoa, 2000).

Piaget reitera que a aprendizagem não ocorre por meio de um caminho solitário, ao contrário, o professor, os alunos e o conhecimento precisam estar inter-relacionados, para que possam ser compartilhados e construídos significados (Bianchini & Vasconcelos, 2014). Assim, a afetividade encontra-se como aspecto essencial e inseparável do desenvolvimento intelectual humano (Pessoa, 2000).

Piaget torna-se figura importante para este estudo por fazer parte dos pesquisadores que atestam a relevância das interações na construção do conhecimento. Apesar de ter concentrado seus estudos no desenvolvimento cognitivo de crianças, a compreensão das ideias de Piaget é essencial para o entendimento do tema tratado por esta pesquisa. Piaget mostra a importância das relações interpessoais desde o nascimento da criança e durante toda a sua vida, especialmente nos contextos educacionais. Iniciando suas pesquisas por meio do estudo da linguagem e da infância predominantemente egocêntrica, Piaget observa que as interações sociais são fundamentais para a construção do conhecimento pelo indivíduo. Em meio a essas interações o autor destaca que todas as ações e pensamentos humanos estão permeados por aspectos cognitivos e afetivos, os quais não são interdependentes.

2.1.3 Afetividade a luz das teorias de Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Em decorrência de sua curta trajetória de vida não conseguiu formular uma teoria psicológica completa, mas trouxe importantes contribuições para a área e, assim como Piaget, tornou-se teórico do desenvolvimento mental do indivíduo.

Vygotsky foi a principal figura na formulação da Teoria Sociocultural, que destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Gauvain, 2008; Torres & Irala, 2014). Essa teoria teve seus primeiros estudos desenvolvidos entre 1928 e

1934, por cientistas e estudiosos sob a liderança de Vygotsky (Mahoney & Almeida, 2005). Nesse período foram escritas mais de 200 obras, contudo uma parte se perdeu, sendo a fonte mais completa de suas obras intitulada "*Obras Completas"*, publicada na Rússia.

Nesta subseção são apresentados os principais conceitos trazidos pelas teorias de Vygotsky, sendo eles mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, considerando os aspectos da abordagem sociocultural.

A abordagem sociocultural teve um impacto substancial nas pesquisas sobre aspectos cognitivos na Rússia desde o ano de 1920, e estendeu-se para além da Rússia a partir de 1960 com as primeiras traduções das obras de Vygotsky (Gauvain, 2008). Em suas teorias, Vygotsky postulou que as emoções são integrantes do funcionamento e configuração geral da mente e buscou, no desenvolvimento da linguagem, quais seriam os elementos principais para entender as origens do psiquismo (Arantes, 2002).

Um dos principais aspectos das teorias de Vygotsky (1993) sobre o processo de construção do conhecimento é baseado nos conceitos de **mediação** e **internalização**. O conceito de mediação estabelece que o indivíduo interage com outras pessoas e objetos e evolui em suas formas de pensar, constituindo a formação do sujeito, suas maneiras de agir e desenvolvimento humano (Tassoni, 2000; Barros, 2017). Assim, o desenvolvimento mental do indivíduo é produto da sua experiência social e cultural (Gauvain, 2008; Fani & Ghaemi, 2011).

A mediação também pode ser definida como a participação de um elo intermediador em uma relação, fazendo com que a relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elo. A presença desse elo faz com que as relações também sejam mais complexas, pois essa mediação não tem o propósito único de ligar o sujeito ao objeto, funciona como centro organizador das relações interpessoais (Aguiar & Ozella, 2013). Com a evolução do desenvolvimento do ser, as relações mediadas tendem a predominar sobre as relações diretas (Barros, 2017). Nesse sentido, por meio do processo de mediação a cultura e as experiências do indivíduo transformam as funções mentais elementares básicas em superiores (Gauvain, 2008). Mahoney e Almeida (2005) destacam que o desenvolvimento das funções mentais superiores não anula as anteriores, ocorre apenas um domínio das funções superiores sobre as inferiores, por meio do processo de internalização.

As teorias de Vygotsky destacam principalmente a importância do outro no desenvolvimento humano. O modo como funciona o psicológico do ser humano não é inato,

se desenvolve à medida que ocorrem as interações do indivíduo com o ambiente físico e social ao qual está inserido (Guimarães, 2008). As interações são vistas como essenciais no desenvolvimento intelectual do indivíduo e na construção do conhecimento (Gauvain, 2008). Em decorrência disso o desenvolvimento humano, inclusive o cognitivo é construído socialmente, sendo que o ser constitui suas singularidades por meio das mediações ocorridas nas relações sociais. Observa-se nesse ponto semelhanças entre o pensamento de Piaget e de Vygotsky, pois ambos consideram a essencialidade das relações interpessoais para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo.

As interações que ocorrem entre os indivíduos em sala de aula inicialmente se dão no plano externo das relações (interpessoal), todavia, por meio dos elementos mediadores tais interações vão sendo internalizadas pelo indivíduo passando para o plano interno (intrapessoal) (Vygotsky, 1993). Tal processo consiste na transformação de aspectos externamente vivenciados em processos intrapsicológicos, pois o sujeito irá reconstruir o que foi vivido externamente para o plano intrapessoal (Guimarães, 2008).

A partir dessa apropriação de conhecimento que o ser humano passa a ser capaz de controlar seus próprios comportamentos (Mahoney & Almeida, 2005). Importante destacar que não são os gestos materiais do movimento das interações, mas sim os seus significados que possuem a capacidade de transformar o natural em cultural (Aguiar & Ozella, 2006; 2013) e fazer com que o indivíduo adquira a percepção de seu psiquismo (Mahoney & Almeida, 2005).

Conforme as teorias de Vygotsky, no ambiente de aprendizagem o professor representa o elo intermediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Assim, por meio das atividades que forem sendo propostas o discente constrói os conhecimentos e os internaliza (Hartwig, 2012). Para Vygotsky (1993), é o aprendizado que favorece os processos internos de desenvolvimento, que só são possíveis por meio das interações sociais. Assim, o que hoje o aluno precisa fazer por meio do processo de mediação, amanhã será possível de forma autônoma, pois o processo de mediação e internalização permitem ao aluno a construção do conhecimento e o aprimoramento de suas próprias habilidades. O desenvolvimento, portanto, não representa um processo unicamente interno do indivíduo, pois é resultante da inserção do ser em ambientes de interações interpessoais (Barros, 2017).

Outro conceito relevante para compreensão das teorias de Vygotsky (1993) sobre a importância das relações interpessoais no desenvolvimento e aprendizado é denominado **Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP** (Barros, 2017). Ao defender que o

conhecimento transita do ambiente interpessoal para o intrapessoal surge o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (Tassoni, 2000; Gauvain, 2008).

Para compreensão do conceito de ZDP torna-se oportuno abordar suas origens históricas. Tudo começou quando Vygotsky começou a questionar o modo como eram realizados os testes de Quociente de Inteligência (QI) de seu tempo. Os educadores da época assumiam que o nível de desenvolvimento de uma criança poderia ser mensurado avaliando a capacidade dessa criança de executar tarefas específicas de maneira independente, sem a ajuda de outra pessoa. Todavia, Vygotsky (1993) defendeu que não se pode compreender o nível de desenvolvimento do indivíduo analisando apenas aquilo que ele executa de forma autônoma. Duas crianças podem apresentar o mesmo nível de QI, mas uma delas apresentar maior potencial de execução de tarefas mais complexas com a ajuda de outra pessoa. Assim a ZDP é definida como a diferença entre o nível de QI o potencial de desenvolvimento do aluno (Fani & Ghaemi, 2011).

Formalmente, a ZDP pode ser definida como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vigotsky, 1994, p. 112). Ou seja, trata-se do caminho a ser trilhado entre as funções que o indivíduo já exerce de forma autônoma e aquelas para as quais ele ainda precisa de ajuda (Barros, 2017). As habilidades que podem ser exercidas sob a orientação de outrem excedem aquilo que pode ser realizado sozinho (Fani & Ghaemi, 2011). Mahoney e Almeida (2005) destacam que esse conceito não se aplica apenas aos primeiros anos de vida da criança, podendo ser estendido até a vida adulta, uma vez que o indivíduo se desenvolve continuamente.

Ao levar esse conceito para o ambiente de aprendizado, destaca-se que o professor possui a função de interferir na zona de desenvolvimento proximal e atuar como o agente colaborador para as funções que não poderiam ser desempenhadas de maneira espontânea pelo aluno (Barros, 2017). Isso evidencia ainda mais a importância do papel do outro no desenvolvimento humano e formulação dos conhecimentos de maneira que o sucesso da aprendizagem dependerá da qualidade do processo de mediação (Tagliaferro, 2003). Para Vygotsky (1993) é por meio da assistência fornecida por outras pessoas no ambiente que o indivíduo aprende a funcionar intelectualmente (Gauvain, 2008). Segundo Torres e Irala (2014) a mudança dos aspectos cognitivos ocorre dentro da Zona de desenvolvimento

proximal, os conceitos vão sendo aprendidos e assimilados após a ocorrências de interações entre os indivíduos.

Depreende-se, a partir das ideias desses teóricos, que o desenvolvimento é socialmente construído. A relação sujeito-objeto é marcada pela integração entre cognição e afetividade (Tagliaferro, 2003). Não há como analisar o homem separado de seus contextos sociais por isso a separação entre pensamento e afeto jamais pode ser adotada sob pena de dificultar o estudo das compreensões acerca do pensamento humano (Aguiar & Ozella, 2013). Os estudos de Vygotsky (1993) influenciaram os demais estudiosos em desenvolvimento para estes avaliassem a importância dos contextos sociais nos processos cognitivos (Gauvain, 2008).

Novamente foi apresentado, tal como Piaget, um teórico que aborda essencialmente a relevância das relações interpessoais para o desenvolvimento do indivíduo. Apesar do pouco tempo envolvido na pesquisa, Vygotsky conseguiu contribuir intensamente para diferentes áreas da ciência. Ao aprofundar suas pesquisas o autor destaca a importância no outro no desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à cognição e à construção do conhecimento.

Apesar de tanto Vygotsky como Piaget traçarem seus estudos com maior concentração para a educação infantil, é possível replicar referidos conceitos na pós-graduação, considerando que a aprendizagem é contínua. Mesmo não tratando especificamente da relação de orientação objeto principal desta pesquisa, as principais ideias e percepções destes autores contribuem para este estudo na medida em que possibilitam a compreensão do desenvolvimento da inteligência, bem como da relevância dos vínculos entre orientadores e orientandos para o êxito no processo de construção do conhecimento.

2.1.4 Afetividade a luz das teorias de Wallon

Henri Wallon nasceu em 1879 e faleceu em 1962. Diferentemente dos autores citados anteriormente, Wallon passou grande parte da sua vida como pesquisador dedicado ao estudo da afetividade e das emoções (Tassoni, 2000; Arantes, 2002; Tagliaferro, 2003). Entre suas descobertas identificou as primeiras manifestações afetivas do indivíduo e como tais manifestações vão se tornando mais complexas à medida que o ser humano se desenvolve (Guimarães, 2008). Destacou que a afetividade possui importante atribuição na configuração e desenvolvimento da inteligência do ser humano, influenciando na determinação dos interesses e necessidades individuais (Tassoni, 2000).

Com fundamentações nas teorias de Darwin, Wallon constatou que o ser humano se origina como um ser emocional, e por meio de análises e observações também destaca a importância da proximidade das pessoas para o desenvolvimento do indivíduo (Tassoni, 2000). Defende que o primeiro e mais forte vínculo entre duas pessoas é permeado pelas emoções (Tassoni, 2000).

Em seus estudos adotou uma abordagem biossocial do crescimento psíquico do indivíduo, considerando que este seja determinado fisiologicamente e socialmente, ou seja, os fatores biológicos são mais predominantes no início da vida e aos poucos vão dando maior espaço às dimensões sociais vivenciadas ao longo da vida (Barros, 2017). A partir disso a origem da psique humana não é unicamente orgânica, individual ou social, não sendo possível segregar o biológico do social, pois ambos são interdependentes e se completam (Oliveira, 2005).

Posteriormente, para que pudesse estudar profundamente a gênese da psique humana, Wallon criou uma metodologia baseada em comparações, por exemplo entre crianças normais e crianças com patologias. Nesse caso existiriam diferenças no desenvolvimento psicológico, o que favorecia suas observações. Essa metodologia impulsionou o surgimento da Teoria das Emoções. Oliveira (2005) considera que as emoções são essenciais na fusão dos fatores orgânicos e sociais, e por isso, o papel do outro torna-se fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento humano.

Todas as suas ideias seguem uma proposição de indissociabilidade entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, denominadas por ele como núcleos funcionais, e, a junção dessas dimensões geram o quarto núcleo funcional: a pessoa (Barros, 2017). Wallon desenvolveu uma teoria que aborda sobre os quatro núcleos funcionais (ato motor, cognição, afetividade e pessoa), defendendo que o desenvolvimento humano decorre das inter-relações estabelecidas entre esses núcleos.

O primeiro núcleo funcional é denominado **Ato Motor** representa o primeiro recurso utilizado pela criança para aproximar-se do outro e satisfazer suas necessidades existenciais básicas (Guimarães, 2008; Barros, 2017). Como a criança ainda não sabe utilizar da linguagem falada, recorre a gestos e mímicas para expressar suas emoções (Guimarães, 2008; Barros, 2017). Denominado **Cognição ou Inteligência**, o segundo núcleo funcional trabalha com a aquisição, transformação e manutenção dos conhecimentos. O indivíduo adquire a habilidade de analisar os acontecimentos e organizar mentalmente suas experiências. A partir da linguagem desenvolve os meios de comunicação (Guimarães, 2008; Barros, 2017).

O domínio da **Afetividade** possibilita que o indivíduo seja afetado pelo mundo, seja de maneira positiva ou negativa. A partir da interação entre os três núcleos funcionais, o domínio afetivo possibilita que o indivíduo consiga atribuir valores, vontades, necessidades e interesses a objetos e/ou situações (Guimarães, 2008; Barros, 2017). Wallon identificou que o desenvolvimento da personalidade ocorre a partir da inter-relação entre afetividade e cognição e que uma dimensão interfere na outra no decorrer da evolução do indivíduo (Almeida, 2008). Nesse sentido, apesar de possuírem atribuições e conceitos diferentes, afetividade e inteligência são inseparáveis e interdependentes para o desenvolvimento da criança (Almeida, 2008).

O último núcleo funcional, denominado **Pessoa** é responsável pela integração das dimensões motora, cognitiva e afetiva evidenciando que o indivíduo não pode ser fragmentado (Oliveira, 2005; Barros, 2017). O ser humano é a síntese dessas três dimensões que se inter-relacionam continuamente (Barros, 2017). O trabalho de Wallon não fornece evidências suficientemente fortes que possibilitem delimitar os estágios do desenvolvimento da afetividade no ser humano. Mas sugere que ela se inicia em um processo orgânico e vai incorporando os fatores sociais no decorrer de sua evolução (Almeida, 2008). Infelizmente, suas obras não vislumbram a afetividade na fase adulta.

A fim de explicar o desenvolvimento do ser humano Wallon propôs os estágios do desenvolvimento da psique humana. Em todos os estágios os núcleos funcionam de maneira interligada e contínua. De acordo com Oliveira (2005) as mudanças de um estágio para outro são compostas por rupturas, conflitos, retrocessos e integrações naturais do desenvolvimento. Ou seja, a mudança de estágio não é definitiva, trata-se de algo mais subjetivo e inerente a cada processo individual. Ademais, é possível identificar em cada estágio as manifestações afetivas predominantes (Almeida, 2008).

O **primeiro estágio** (Impulsivo Emocional) abrange o primeiro ano de vida da criança e pode ser segregado em duas fases: impulsividade motora e emocional. Na primeira fase o bebê utiliza de impulsos motores, choros, movimentos corporais para aliviar a tensão de suas necessidades básicas não mais atendidas de forma automática, conforme ocorria antes do nascimento. O contato com o outros possui o objetivo único de atender a necessidades puramente fisiológicas e de sobrevivência (Oliveira, 2005). De acordo com Almeida (2008) esse período é marcado por expressões e reações que não se diferenciam entre bem-estar ou mal-estar. A partir do quarto mês de vida o bebê começa a diferenciar padrões emocionais e os gestos e mímicas começam a segregar alegrias de tristezas e medos (Oliveira, 2005;

Almeida, 2008). Os movimentos e gestos começam a possibilitar uma efetiva comunicação com o outro e o bebê consegue afetar e ser afetado pelo outro por meio do estabelecimento de vínculos (Oliveira, 2005).

O **segundo estágio** (Sensório-motor e projetivo) vai até os três anos idade e é marcado pelo predomínio da cognição. A criança demonstra maior interesse pela exploração do mundo físico e atenta-se para objetos e assim a atividade sensório-motora se destaca (Oliveira, 2005; Guimarães, 2008). Nessa etapa o pensamento ainda se manifesta por meio de gestos e mímicas (Guimarães, 2008). A transição da fase sensório-motora para a projetiva marca um novo recurso para o desenvolvimento do indivíduo, o simbólico (Oliveira, 2005). Aos poucos o ato mental simbólico evolui e a atividade sensório-motora deixa de ser predominantes. Nesse momento a criança desenvolve a inteligência prática ou inteligência das situações (Oliveira, 2005).

No **terceiro estágio** (Personalismo), de três a seis anos, o objetivo passa a ser a diferenciação entre o eu psíquico e a consciência de si, configurando a construção da personalidade. Também pode ser fragmentada em três fases: oposição, sedução e imitação. Na fase de oposição (expulsão do outro) a criança sente satisfação em contrariar-se e opor-se ao outro constantemente. Trata-se de uma fase mais explosiva também conhecida como crise personalista. Já na fase de sedução ocorre o inverso, a criança tenta sempre agradar ao outro e quer ser prestigiada. Como nem sempre seus desejos são atendidos, essa fase é marcada por sucessos, fracassos, ciúmes e frustrações. A última fase desse estágio é a imitação, na qual a criança procura se espelhar e imitar às pessoas as quais admira e apodera-se de suas qualidades, passando a cobiçar os outros. Nesse estágio evidenciam-se as relações sentimentais e passionais (Oliveira, 2005; Almeida, 2008).

O **quarto estágio** (Categorial) estende-se dos seis aos onze anos de idade e também pode ser segregado em duas fases: pré-categorial e categorial. O interesse da criança concentra-se na busca de conhecimento sobre o mundo exterior e na necessidade de novos vínculos. A partir disso tem-se a continuidade perceptiva do Eu em relação ao Outro. A inteligência e aquisição de capacidades de explicar e definir fenômenos surge na fase pré-categorial. Já na segunda fase o indivíduo desenvolve a habilidade de organizar a realidade a partir de circunstâncias de tempo e espaço (Oliveira, 2005).

Por fim, **o quinto estágio** (Puberdade e adolescência), ocorre a partir dos onze de idade. A denominada crise da puberdade afeta a criança nas três dimensões analisadas: motora, cognitiva e afetiva. Novamente surge a necessidade de o indivíduo voltar-se para si e

analisar a constituição do Eu em relação ao Outro. Os conflitos, questionamentos e contradições ocorrem com maior intensidade nesse estágio. Simultaneamente surge o desejo de ligação com outros jovens. Esses dois aspectos conjuntamente permitem a construção da personalidade já iniciada nos estágios anteriores (Oliveira, 2005). Wallon (1978) destaca que existem leis que irão regular o funcionamento dessas dimensões e que em cada fase do desenvolvimento pode haver o predomínio de uma de outra dimensão, mas em todas as fases elas se inter-relacionam.

Obstante a Piaget e Vygotsky, Wallon contribui ao tratar o desenvolvimento do indivíduo com foco na afetividade. Associando todas as teorias, observa-se que o ser evolui a partir de interações interpessoais, as quais são permeadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

2.1.5 Conceituação de afetividade

Há uma divergência na literatura sobre a conceituação de afetividade, que algumas vezes pode ser confundida com as emoções e sentimentos e paixões. Para Wallon as emoções representam exteriorização da afetividade, pois os estados de mal-estar ou bem-estar podem ser expressos por meio de alterações físicas e orgânicas no ser humano, tais como mudanças faciais e de postura, aceleração cardíaca etc. (Oliveira, 2005; Mahoney & Almeida, 2005; Almeida, 2008). Wallon defende o componente biológico das emoções, por exemplo, contrações musculares são sentidas e comunicadas por meio do choro (Tassoni, 2000). Para Silva (2010) as emoções são representações de estados subjetivos do ser humano que são acompanhados por sensações orgânicas.

Assim, as emoções estão ligadas a comportamentos de ordem biológica, ao passo que a afetividade é mais abrangente referindo-se às vivências do indivíduo, sendo que as emoções são reações instantâneas que são facilmente diferenciáveis, por exemplo, medo, tristezas e alegrias (Tassoni, 2000, artigo). As representações mentais das emoções dão origem aos sentimentos, os quais são mais duradouros que as emoções (Oliveira, 2005). A evolução das representações mentais dá suporte ao aparecimento dessas duas manifestações afetivas: sentimentos e paixões (Almeida, 2008).

A afetividade está relacionada aos estados de bem-estar e de mal-estar do ser humano. Para Almeida (2008) as primeiras manifestações de sofrimento ou de fome fazem parte da afetividade primitiva, sendo mais generalizáveis e não diferenciáveis. Apesar de ser subjetiva, a afetividade relaciona-se com a qualidade das interações interpessoais na forma de

experiências vivenciadas. Essas experiências conferem aos objetos um sentido afetivo (Tasson, 2000). Segundo Almeida (2008) a afetividade inicialmente é determinada por uma base essencialmente orgânica, e à medida que o ser humano evolui, ela passa a ser influenciada pelo contexto social. Os primeiros contatos da criança com a mãe ou pessoa que assuma esse papel constituem a base da afetividade (Almeida, 2008).

A afetividade constitui um domínio abrangente, de maneira que nesse domínio podem aparecer diferentes manifestações, desde as mais primitivas que são essencialmente orgânicas até as mais complexas como emoções, sentimentos e paixões (Almeida, 2008). Para Wallon a afetividade é a capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo ou interno, sendo composta por emoções, sentimentos e paixões (Oliveira, 2005; Almeida, 2008). A afetividade, de acordo com Piaget é essencial nos processos sociais (Pessoa, 2000), sendo compreendida pelo esforço, interesse, simpatias mútuas, moralidade e os modos de conduta das relações interpessoais, que podem ser baseados na coação ou cooperação (Martins, Bianchini & Yaegashi, 2017).

O conceito a ser adotado neste trabalho é abordado por Mahoney e Almeida (2005), os quais, baseados nas teorias de Wallon, defendem que a afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente por questões externas ou internas. Assim, a cada situação vivenciada o indivíduo atribui uma afetividade, que pode ser tanto positiva quanto negativa.

Observa-se que tanto Wallon (1978) quanto Vygotsky assumem o caráter social da dimensão afetiva e a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do indivíduo (Guimarães, 2008). Pesquisadores nem sempre possuem todas as condições necessárias e suficientes para compreender um fenômeno e formular uma teoria incontestável (Almeida, 2008). Assim torna-se necessário avaliar as perspectivas de diferentes autores sobre um determinado tema.

2.1.6 Afetividade no ambiente educacional

A relação afetiva que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas iniciando-se no âmbito familiar. Com o crescimento da criança tais vínculos ampliam-se para os demais contextos, inclusive o escolar (Tassoni, 2000). Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem (Tassoni, 2000).

O trabalho realizado nas salas de aula não é puramente cognitivo, alunos e professores ao se relacionarem trocam experiências afetivas na interação com o objeto de conhecimento (Tassoni, 2000; Arantes, 2002). Pessoa (2000) destaca que em sala de aula professores são afetados por alunos e alunos por professores, de maneira que um pode causar prazer ou sofrimento no outro.

A relação professor-aluno precisa ser cultivada por sentimentos positivos, a fim de criar um clima de aprendizado mais produtivo (Almeida, 2008), fazendo com que as interações interpessoais sejam consideradas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem (Tassoni, 2000). A qualidade do vínculo estabelecido entre educadores e educandos pode gerar laços ou antipatias eternas, interferindo no sucesso ou fracasso escolar do indivíduo (Pessoa, 2000).

Apesar de não tratarem especificamente do ensino, as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon representam importantes contribuições para a educação. As pesquisas de Wallon contribuíram para questões sobre o interesse e motivação das crianças em suas atividades escolares e evidenciam que o ensino é resultante de uma relação interpessoal entre o professor e o aluno. Vygotski já evidenciava que a aprendizagem é um processo que surge nas interações sociais e que a transmissão de conhecimentos ocorre necessariamente por meio dessas interações.

Em síntese toda aprendizagem decorre de interações sociais, portanto sempre estará permeada pela afetividade, constituindo elemento indissociável do processo de construção do conhecimento (Tassoni, 2000; Huber & Seidel, 2018). A afetividade presente na relação de ensino é influenciada pelos desejos, frustações ou expectativas que são transferidos durantes as experiências vivenciadas (Pessoa, 2000). A interpretação dos afetos presentes em uma situação pode ser analisada por meio da observação da ocorrência de gestos, posturas e expressões faciais, por exemplo (Tassoni, 2000).

2.1.7 Evidências empíricas sobre a afetividade no ambiente educacional

Os estudos anteriores que se debruçaram sobre a temática de afetividade perpassam por diferentes níveis de ensino, desde o ensino básico até pós-graduação *stricto sensu* (Huebner & Dew, 1996; Tassoni, 2000; Melvin & Molloy, 2000; Galinha & Ribeiro, 2005; Guimarães, 2008; Veras & Ferreira, 2010; Gyollai, Simor, Koteles & Demetrovics, 2011; Dufey & Fernandez, 2012; Hartwig, 2012; Ahmad & Rana, 2012; Kong & Zhao, 2013; Tassoni & Leite, 2013; Alves, 2014; Bijani, Asadi & Sinaei, 2014; Simonetto, Murgo & Ruiz,

2015; Extremera & Rey, 2016; Pereira & Abib, 2016; Barbosa, 2016; Barros, 2017; Macedo, 2017; Ciucce *et al.*, 2017; González, González & San José, 2017; Ramos, 2018).

Huebner e Dew (1996) investigaram a associação da afetividade com os níveis de satisfação com a vida. Participaram do estudo 266 estudantes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola estadunidense. Para captar os afetos percebidos pelos discentes os autores aplicaram a Escala de Afetos Positivos e Negativos (conhecida como Panas – *Positive and Negative Affect Schedule)* desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1988). Nessa escala os respondentes indicaram em uma lista de 20 adjetivos (10 para afetos positivos e 10 para afetos negativos) em que medida vivenciaram referidos afetos em um período específico, por exemplo, "na última semana". A satisfação com a vida foi percebida por meio da aplicação da escala Nível de Satisfação com a Vida (conhecida como SLSS – *Students'Life Satisfaction Scale*) desenvolvida por Huebner (1991). Por meio da Análise Fatorial e Análise de Regressão múltipla constataram que os níveis de satisfação com a vida refletem os afetos negativos mais fortemente que os afetos positivos.

Constituindo-se em um dos principais estudos brasileiros sobre a temática de afetividade, Tassoni (2000) buscou identificar quais aspectos afetivos influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita na Educação Infantil. A autora observou o andamento das aulas sobre apropriação da escrita em três classes diferentes. Essas aulas foram filmadas e posteriormente submetidas ao procedimento de Autoscopia. Essa técnica consiste na filmagem de um ou mais sujeitos em uma situação e posterior autoanálise. A partir das entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo, os resultados evidenciaram que as interações entre professores e alunos ocorrem por meio de expressões posturais e conteúdos verbais. Com relação às expressões posturais dos professores, os comportamentos mais frequentemente observados foram de proximidade e receptividade. Constatou que todos os momentos interativos foram iniciados por meio de uma aproximação entre professor e aluno e que a receptividade, na maioria das vezes, foi precedida por um comportamento de proximidade. Como conteúdos verbais destacaram-se os elogios, demonstrações de apoio, interesse, cooperação e incentivo vindos do docente.

Em sua pesquisa, Melvin e Molloy (2000) objetivaram adaptar a escala Panas desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1988) para o contexto australiano. Aplicaram o instrumento a 237 adolescentes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola situada no subúrbio de Melbourne. A Análise Fatorial gerou dois fatores principais, um para afetos negativos e outro para afetos positivos. Por fim, tais autores chegaram a uma consistência

interna medida pelo *Alpha de Cronbach* de 0,89 para os afetos positivos (entusiasmado, alerta, inspirado, animado, determinado, orgulhoso, interessado, atento, ativo, forte) e 0,87 para os afetos negativos (receoso, assustado, angustiado, nervoso, irritado, chateado, irritado, culpado, envergonhado, hostil).

De forma similar, Galinha e Ribeiro (2005) realizaram um estudo com o objetivo de adaptar a escala Panas para a população portuguesa. Como diferencial ao invés de simplesmente traduzirem os termos contidos na escala original, os autores desenvolveram um procedimento metodológico similar ao executado por Watson, Clark e Tellegan (1988), autores da versão original. Utilizaram uma amostra de 348 estudantes universitários de diferentes áreas, localizados na cidade de Lisboa. Partiram da tradução dos 60 itens iniciais do estudo de Watson, Clark e Tellegan (1988), os quais, após análise de especialistas em psicologia resultaram em 78 itens. A partir dos procedimentos estatísticos adequados os autores chegaram uma versão portuguesa da Panas semelhante a original, com consistência interna de **α** = 0,86 (*Alpha de Cronbach*) para afetos positivos e de α = 0,89 (*Alpha de Cronbach*) para afetos negativos. Os afetos positivos são interessado, entusiasmado, excitado, inspirado, determinado, orgulhoso, ativo, encantado, caloroso e agradavelmente surpreendido. E os afetos negativos são perturbado, atormentado, amedrontado, assustado, nervoso, trêmulo, remorso, culpado, irritado e com repulsa.

O estudo de Guimarães (2008) objetivou identificar aspectos afetivos presentes nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio de uma escola brasileira. Participaram do estudo 39 alunos e uma professora. Por meio da Autoscopia e Análise de Conteúdo os relatos dos sujeitos foram segregados em dez núcleos temáticos (Atividades planejadas, diversidade de materiais, atividades práticas, ensino e respeito, avaliação, disposição da professora, relação professor e objeto de conhecimento, disposição dos alunos, marcas de mediação, mudança na relação sujeito-conhecimento), os quais apoiaram a interpretação dos achados. Os resultados evidenciaram que o professor que propicia uma aula mais descontraída, que é comprometido com a aprendizagem dos alunos, se mostra disponível e receptivo e que busca associar os aspectos teóricos à realidade dos discentes favorece a aprendizagem. Além disso, a presença de algumas características afetivas, tais como a amizade, carinho, respeito, diálogo e brincadeiras facilita o processo de construção do conhecimento.

Veras e Ferreira (2010) buscaram identificar como os comportamentos posturais dos professores em sala de aula influenciam a aprendizagem de graduandos em Pedagogia. A

partir de oito observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores de uma universidade brasileira, a Análise de Conteúdo permitiu a constituição de duas categorias de análise: (i) postura do professor e aprendizagem dos alunos e (ii) aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professores e alunos. Perceberam que os professores observados no estudo buscavam manter um clima de respeito em sala de aula e demonstravam disponibilidade e receptividade para ouvir os alunos. Dentre os aspectos positivos constataram que as características de disponibilidade e diálogo favoreciam a satisfação e os sentimentos positivos dos alunos com relação às aulas e conteúdos. A falta de estratégia do professor em chamar os alunos a participarem das aulas foi considerada um aspecto negativo na relação afetiva, pois a obrigatoriedade de participação gera desconforto e insatisfação nos discentes.

Gyollai, Simor, Koteles e Demetrovics (2011) realizaram um estudo com o objetivo de validar a Panas no contexto da Hungria. Os autores consideraram a escala mais longa (20 itens) de Watson, Clark e Tellegan (1985) e a escala mais curta (5 itens) de Thompson (2007). A pesquisa foi conduzida com duas amostras diferentes, 1163 estudantes de graduação da área de medicina e 466 pacientes de clínica geral. Os autores procederam a Análise Fatorial Confirmatória que gerou um fator para afetos positivos e um para afetos negativos. A consistência interna da escala mais longa, medida pelo *Alpha* de *Cronbach* foi de 0,82 para afetos positivos (interessado, animado, forte, entusiasmado, orgulhoso, inspirado, determinado, ativo, alerta, atento) e 0,83 para afetos negativos (angustiado, chateado, culpado, assustado, hostil, irritado, nervoso, agitado, receoso, envergonhado). Para a escala mais curta obteve-se um *Alpha* de *Cronbach* de 0,73 para afetos positivos (alerta, inspirado, atento, determinado, ativo) e 0,65 para afetos negativos (chateado, hostil, envergonhado, nervoso, receoso).

Dufey e Fernandez (2012) buscaram avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas) desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1985) em uma amostra de estudantes universitários chilenos. Participaram do estudo 437 estudantes universitários de diferentes áreas (psicologia, jornalismo, publicidade, engenharia comercial e contabilidade. A Análise Fatorial gerou um fator par afetos positivos e um fator para afetos negativos. A análise da confiabilidade interna do instrumento foi percebida por meio do *Alpha de Cronbach*, sendo de 0,78 para afetos positivos e 0,81 para afetos negativos. Dentre os resultados, destacou-se que os homens apresentaram uma média de afetos positivos superior à das mulheres

Em contexto brasileiro universitário, o estudo de Hartwig (2012) buscou verificar a percepção de alunos sobre aspectos da dimensão afetiva presente no processo de ensino e aprendizagem. O grupo de sujeitos foi composto por 70 acadêmicos do curso de graduação em Direito e a coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário elaborado pelo autor. Por meio da técnica de Análise de Conteúdo as respostas foram segregadas em cinco categorias, sendo (i) afetividade no desempenho cognitivo, (ii) concepção de afetividade, (iii) afetividade no trabalho docente, (iv) afetividade no desenvolvimento da profissão docente e (v) afetividade na relação professor-aluno. Dentre as principais contribuições constatou que a afetividade é essencial para o êxito do processo de ensino e aprendizagem e que o professor precisa compreender as singularidades dos alunos para saber lidar com as diversidades em sala e propiciar uma relação afetiva positiva.

No âmbito internacional, Ahmad e Rana (2012) investigaram a influência das emoções, afetividade e motivação no desempenho acadêmico de 529 graduandos paquistaneses de diferentes áreas, por exemplo, economia, psicologia, ciência política, estatística, física, química e matemática. Os autores utilizaram instrumentos previamente validados na literatura para captar a afetividade, emoções e motivação. A afetividade foi percebida por meio do Inventário de Cinco Fatores, desenvolvido por Costa e McCrae (1992). Tal instrumento é globalmente utilizado como medida de personalidade e compreende as dimensões de neuroticismo, extroversão, abertura, amabilidade e conscienciosidade. Dentre essas dimensões os autores utilizaram a de neuroticismo e extroversão como representantes da afetividade negativa e positiva, respectivamente. Para a variável emoção foi utilizado o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On (1997) e para a motivação foi aplicada a Escala de Motivação de Gjesme (1971). O desempenho dos discentes foi medido por meio da média de pontos em exames gerais ocorridos durante o curso. Por meio da Análise de Regressão Linear Múltipla os autores constataram que os baixos níveis de afetividade negativa permitiam que os discentes gerenciassem melhor suas emoções e se sentissem mais motivados, o que corrobora para que o desempenho destes seja superior.

Kong e Zhao (2013) buscaram avaliar a associação entre a afetividade, os níveis de satisfação com a vida e a inteligência emocional. A afetividade foi mensurada por meio da aplicação da escala Panas desenvolvida Watson, Clark e Tellegan (1985). Os demais instrumentos utilizados pelos autores foram a Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (2002) e a Escala de Satisfação com a Vida de Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985). Os questionários foram aplicados a 620 estudantes, em sua maioria, chineses e distribuídos

em diferentes níveis de ensino. A partir da modelagem de equações estruturais em duas etapas, os autores constataram que os níveis de inteligência emocional estão mais fortemente relacionados a afetos positivos que a afetos negativos, e que maiores níveis de inteligência emocional estão associados a maiores níveis de afeto positivo, o que prediz maiores níveis de satisfação com a vida.

Tassoni e Leite (2013) também investigaram a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa 51 alunos, distribuídos entre os níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio de uma escola brasileira. Algumas aulas foram filmadas e submetidas ao procedimento de Autoscopia. A partir da Análise de Conteúdo foi possível identificar oito diferentes aspectos que revelaram a contribuição da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, sendo (i) formas de o professor ajudar aos alunos, (ii) formas de o professor falar com os alunos, (iii) atividades propostas, (iv) aprendizagem além dos conteúdos, (v) correção e avaliação, (vi) relação aluno e objeto de conhecimento, (vii) relação professor e objeto de conhecimento e, por fim, (viii) percepções dos alunos com relação ao docente. Verificaram que a presença da afetividade positiva favorece o aprendizado e que algumas características do docente contribuem para a relação afetiva, tais como, a disponibilidade, diversidade de práticas pedagógicas, utilização dos exercícios e avaliações como instrumento de feedback e preocupação do professor com o aprendizado.

Sob essa mesma perspectiva, Alves (2014), buscou investigar a influência da afetividade no ensino-aprendizagem de Matemática. Com a participação de dois docentes e 18 alunos do Ensino Fundamental de uma escola brasileira, foi realizado grupo focal com os estudantes, aplicação de questionários e entrevistas com os professores e posterior Análise de Conteúdo. Os discursos foram categorizados em (i) memória e experiências afetivas, (ii) práticas docentes em sala de aula e (iii) matemática e afetividade. Os achados foram consistentes com as pesquisas anteriores sobre a contribuição positiva da dimensão afetiva para o ensino e aprendizagem. Adicionalmente, os professores entrevistados declararam não terem visto discussões sobre a afetividade em sua formação docente. Apesar disso, o autor percebeu que a relação afetiva entre docente e discente favorecia a aproximação do aluno com os conteúdos de Matemática, corroborando para o entendimento abordado em Vygotsky (1993, 1994, 2008) sobre o papel mediador do docente.

Bijani, Asadi e Sinaei (2014) investigaram características afetivas e cognitivas de 18 professores de inglês que atuavam em um Instituto de Línguas no Irã. As propriedades cognitivas mais frequentemente evidenciadas pelos professores foram: autoconfiança,

reflexão, praticidade, organização, expressividade e pensamento crítico etc. E as propriedades afetivas foram: autoconceito, eficácia, cooperação, motivação, tolerância, compaixão, paciência, senso de foco, sensibilidade, carinho, entusiasmo, respeito, bom relacionamento, amizade etc.

Extremera e Rey (2016) também investigaram a associação entre a afetividade, os níveis de satisfação com a vida e a inteligência emocional em uma amostra composta por 721 estudantes espanhóis de graduação de diferentes áreas. Somente a variável inteligência emocional foi mensurada de maneira diferente em relação aos instrumentos adotados por Kong e Zhao (2013). Para essa variável os autores adotaram o Teste de Inteligência Emocional desenvolvido por Mayer, Salovey e Caruso (2002). De maneira geral os resultados convergiram para o que havia sido identificado anteriormente por Kong e Zhao (2013).

A pesquisa de Simonetto, Murgo e Ruiz (2015) investigou a percepção de alunos de pós-graduação a distância sobre a afetividade nas relações entre professores e alunos. Participaram do estudo 10 alunos de um curso de especialização em Educação no Brasil. Após a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos pesquisados, os autores procederam a Análise de Conteúdo. Concluíram que a afetividade é de suma importância para a configuração de um ambiente virtual de estudos agradável e para o êxito do ensino a distância. As percepções dos entrevistados sobre a afetividade puderam ser resumidas nas palavras amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade e atenção.

Já Barbosa (2016) investigou as percepções de deficientes visuais sobre a relevância da afetividade para sua inclusão na escola e na sociedade. Os sujeitos da pesquisa foram seis integrantes do Centro de Apoio Pedagógico a Deficientes Visuais da Bahia. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturas e posterior Análise de Conteúdo. Os entrevistados entenderam a afetividade como a manifestação do cuidado, aproximação e acolhimento. Também ressaltaram que a mesma facilita a aprendizagem e humaniza a educação, em contraponto, a falta dela contribui fortemente para a exclusão social. Além disso, destacaram que a formação docente também deve abarcar os saberes necessários para a inclusão de deficientes na educação e na sociedade.

Pereira e Abib (2016) buscaram compreender o processo de retomada de conhecimentos e situações vivenciadas na escola durante a aprendizagem de Física. Foram sujeitos do estudo 22 alunos do Ensino Médio de uma escola brasileira. A coleta de dados foi realizada através da Observação Participante em classe. Para análise, os resultados foram segregados em duas categorias, sendo a primeira intitulada Memória Científico-Afetiva que

abordava aspectos afetivos que foram retomados pelos discentes e que estavam relacionados ao conteúdo de Física, e a segunda categoria intitulada Memória Afetivo-Vivencial que se referia a aspectos afetivos retomados pelos discentes, mas que não apresentavam correlação com os conteúdos de Física. Os resultados ratificaram a indissociabilidade entre inteligência e afetividade, uma vez que foi possível averiguar que a lembrança sobre conteúdos de Físicas vistos em anos anteriores estava associada a características afetivas. A segunda categoria, apesar de não estar diretamente relacionada aos conteúdos de Física, apresentou-se como um marco teórico para auxílio na elaboração de estratégias didáticas e pedagógicas que possam favorecer a relação docente-discente e, por consequência, a aprendizagem.

Ciucce *et al.* (2017) buscaram validar a Escala de Afetos Positivos e Negativos de Watson, Clark e Telegan (1985) no contexto italiano. A amostra foi composta por 1026 alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas da região central da Itália. Para a tradução da escala os autores utilizaram o método de retrotradução, no qual, traduziu-se do inglês para o italiano e do italiano para o inglês, a fim de verificar possíveis inconsistência de tradução. A confiabilidade interna do instrumento traduzido por mensurada pelo *Alpha* de *Cronbach,* cujo resultado foi de 0,85 para afetos positivos e 0,86 para afetos negativos.

González, González e José (2017) buscaram investigar a influência do desempenho acadêmico do aluno, saúde mental e nível de satisfação com a vida nos afetos positivos e negativos percebidos por 145 alunos espanhóis de diferentes níveis educacionais (fundamental, médio e superior). O desempenho acadêmico foi mensurado por meio de uma pergunta no questionário sobre qual o rendimento médio do estudante no ano anterior. Os demais instrumentos utilizados foram a escala Panas (Watson, Clark & Tellegan, 1988), o Inventário de Saúde Mental (Berwick, Murphy, Goldman, Ware, Barsky & Weinstein, 1991) e a Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Os resultados evidenciaram que os níveis de afeto positivo estavam positivamente relacionados a um melhor desempenho acadêmico, melhor saúde mental e maiores níveis de satisfação com a vida.

Barros (2017) buscou identificar aspectos afetivos positivos e negativos presentes nas práticas de docentes brasileiros do Ensino Superior. Para isso foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas com oito estudantes de graduação das áreas de humanas, exatas, tecnológicas e biológicas. Foram identificados diferentes aspectos do professor que contribuem para a relação afetiva positiva, tais como, adoção de diferentes práticas pedagógicas, associação entre a teoria e realidade dos discentes, disponibilidade, apoio, incentivo, proximidade, paciência, postura descontraída, bom humor, envolvimento com

conteúdo e utilização da avaliação como instrumento de *feedback*. Como pontos negativos para a afetividade, os participantes destacaram a falta de variação de conteúdo adotado pelo professor, as referências-base mal escolhidas, o seminário como atividade única e básica, aulas engessadas que não permitem discussões, desconsideração do conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto, falta de disponibilidade e feedback por parte do professor, comentários preconceituosos, entre outros fatores.

Macedo (2017) investigou a representação da dimensão afetiva no Ensino Superior. Realizou entrevistas semiestruturas com 10 professores e 10 alunos do 8º período de graduação em Administração de uma IES brasileira. Assim como nas pesquisas citadas anteriormente, os entrevistados consideraram a afetividade como imprescindível para o êxito do ensino e da aprendizagem. Adicionalmente verificou que a atuação dos docentes precisa ultrapassar os conhecimentos teóricos, perpassando pela mediação, interação de experiências vivenciadas, receptividade, proximidade afetiva, diálogo e associação da teoria com a prática. A dimensão afetiva foi tida como essencial para a caracterização de um bom professor.

Também no Ensino Superior Brasileiro, a pesquisa de Ramos (2018) teve o objetivo de identificar a afetividade presente nas interações entre professores e alunos do ensino à Distância. Participaram da pesquisa 5 alunos de graduação em Administração (IES privada) e 29 alunos de graduação em Pedagogia (IES pública). A coleta de dados deu-se por meio de observações *on-line* do Ambiente Virtual de Aprendizagem, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário elaborado pelo autor. Os resultados foram organizados por meio da Análise de Conteúdo. O curso de Pedagogia apresentou maior grau de afetividade quando comparado ao curso de Administração, o que pode ter sido influenciado pelo número de participantes. Por fim, constatou que apesar de a dimensão afetiva fazer parte do ensino à distância, ainda há muito o que ser aprendido e melhorado para fortalecer as relações interpessoais nesse contexto e favorecer a aprendizagem.

A Figura 1 sintetiza os estudos anteriormente descritos.

Autores	**Objetivo**	**Sujeitos**	**Coleta e análise de dados**	**Conclusões**
Huebner e Dew (1996)	Investigar a associação da afetividade com os níveis de satisfação com a vida	266 alunos espanhóis do Ensino Fundamental e Médio	Panas (Watson *et al*., 1985). Nível de Satisfação com a Vida (Hubner, 1991)	Os níveis de satisfação com a vida refletem os afetos negativos mais fortemente que os afetos positivos.
Tassoni (2000)	Identificar aspectos afetivos que influenciam o processo de apropriação da	Alunos do ensino fundamental de uma escola brasileira	Observações em sala de aula; Autoscopia; Entrevistas semiestruturadas. Análise de conteúdo.	As interações ocorrem por meio de expressões posturais e conteúdos verbais.

Autores	Objetivo	Sujeitos	Coleta e análise de dados	Conclusões
	linguagem escrita.			
Melvin e Molloy (2000)	Adaptar a escala Panas para o contexto australiano	237 adolescentes australianos do ensino fundamental e médio	Escalas Panas (Watson *et al.*, 1985). Análise Fatorial. *Alpha de Cronbach*	Consistência interna de 0,89 para afetos positivos e 0,87 para afetos negativos.
Galinha e Ribeiro (2005)	Adaptar a escala Panas para o contexto de Portugal	348 estudantes universitários de diferentes áreas	Replicação da metodologia de Watson *et al*. (1985)	Consistência interna de 0,86 para afetos positivos e 0,89 para afetos negativos
Guimarães (2008)	Identificar a afetividade nas atividades pedagógicas de professores do Ensino Médio	39 alunos e uma professora de uma escola brasileira	Estudo de caso; Autoscopia; Análise de conteúdo.	Comprometimento, aulas descontraídas, disponibilidade, respeito do ritmo de aprendizado, avaliação como instrumento de *feedback* favorecem o aprendizado.
Veras e Ferreira (2010)	Investigar como a postura do professor tem implicações sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários	Alunos de Graduação em Pedagogia de IES brasileira	Observações em sala de aula; Entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Análise de conteúdo.	Os professores buscaram manter um clima de respeito e demonstram interesse pela aprendizagem. Associação da teoria com a prática favorece a mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento.
Gyollai, Simor, Koteles e Demetrovics (2011)	Adaptar a escala Panas no contexto da Hungria	1.163 estudantes de graduação da área de medicina e 466 pacientes de clínica geral.	Escala mais longa (20 itens) de Watson, Clark e Tellegan (1985) e a escala mais curta (5 itens) de Thompson (2007). Análise Fatorial e *Alpha de Cronbach*.	Consistência interna de 0,82 para afetos positivos e 0,83 para afetos negativos na escala maior. Para a escala mais curta 0,73 para afetos positivos e 0,65 para afetos negativos.
Dufey e Fernandez, (2012)	Adaptar a Panas para o contexto chileno	437 estudantes universitários de diferentes áreas	Análise Fatorial e *Alpha de Cronbach*	0,78 para afetos positivos e 0,81 para afetos negativos. Dentre os resultados, destacou-se que os homens apresentaram uma média de afetos positivos superior à das mulheres
Hartwig (2012)	Verificar a dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem por meio do olhar do acadêmico de direito	70 alunos de graduação em Direito de uma IES brasileira	Questionário elaborado pelos autores	A dimensão afetiva é uma premissa básica para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.
Ahmad e Rana (2012)	Investigar como as emoções, afetividade e a motivação influenciam o desempenho acadêmico	529 estudantes do Ensino Superior de uma IES do Paquistão	Inventário de Cinco Fatores (Costa & McCrae, 1992); Quociente Emocional (Bar-On, 1997); Escala de Motivação (Gjesme, 1971)	Baixos níveis de afetividade negativa permitem que os estudantes administrem melhor seu emocional e tenham um desempenho superior.

Autores	Objetivo	Sujeitos	Coleta e análise de dados	Conclusões
Tassoni e Leite (2013)	Investigar as atribuições da afetividade no processo de ensino-aprendizagem	51 alunos distribuídos entre Educação Infantil, Fundamental e Médio de uma escola brasileira	Autoscopia	Disponibilidade do professor, tom de voz, diversidade de práticas pedagógicas, avaliação como instrumento de *feedback* favorecem a relação afetiva.
Kong e Zhao (2013)	Avaliar a associação entre a afetividade, os níveis de satisfação com a vida e a inteligência emocional	620 estudantes chineses de diferentes níveis de ensino	Panas (Watson *et al*., 1985), Inteligência Emocional (Wong & Law, 2002), Satisfação com a Vida (Diener *et al*., 1985)	Os níveis de inteligência emocional estão mais fortemente relacionados a afetos positivos, maiores níveis de inteligência emocional estão associados a maiores níveis de afeto positivo.
Alves (2014)	Investigar o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem da Matemática	2 professores e 18 estudantes do 6º o 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola brasileira	Professores: questionário e entrevistas semiestruturadas. Alunos: grupo focal	Os estudantes se aproximam mais da matemática quando o professor é mais afetivo.
Bijani, Asadi e Sinaei (2014)	Identificar propriedades afetivas e cognitivas de professores de línguas atuantes no Irã	18 professores atuantes no Irã	Questionário de Propriedades Afetivas e Cognitivas elaborado pelos autores	Cognição: autoconfiança, pragmatismo, organização, expressividade, pensamento crítico etc. Afetividade: confiança, simpatia, cooperação, carinho, proximidade, bom relacionamento etc.
Simonetto, Murgo e Ruiz (2015)	Investigar a percepção de alunos acerca da afetividade nas relações entre docentes e discentes na educação à distância.	10 alunos de especialização em Educação de uma IES brasileira	Entrevistas semiestruturadas; Análise de conteúdo.	A mediação afetiva positiva é um aspecto importante para a criação de um ambiente virtual agradável, com interações que melhoram a aprendizagem e deslumbram uma EAD de qualidade
Pereira e Abib (2016)	Compreender o processo de retomada de conhecimento e de situações vivenciadas nos momentos da escolarização	22 alunos do Ensino Médio de uma escola brasileira	Observação das aulas de Física	A *memória afetivo-vivencial* não revela diretamente indícios de aprendizagem, mas constitui-se em um construto teórico que pode permitir desvelar aspectos que podem orientar a elaboração de estratégias didáticas.
Extremera e Rey (2016)	Avaliar a associação entre a afetividade, os níveis de satisfação com a vida e a inteligência emocional	721 estudantes espanhóis de graduação	Panas (Watson *et al*., 1985), Inteligência Emocional (Mayer *et al*., 2002), Satisfação com a Vida (Diener *et al*., 1985)	Os níveis de inteligência emocional estão mais fortemente relacionados a afetos positivos, maiores níveis de inteligência emocional

Autores	Objetivo	Sujeitos	Coleta e análise de dados	Conclusões
				estão associados a maiores níveis de afeto positivo.
Barbosa (2016)	Percepções de deficientes visuais sobre a importância da afetividade para sua inclusão na escola e sociedade	6 integrantes do Centro de Apoio Pedagógico a Deficientes Visuais da Bahia	Entrevistas semiestruturadas. Análise de Conteúdo.	Afetividade como o cuidado, aproximação e acolhimento, facilitadora da aprendizagem e base de humanização da educação. A falta de afetividade contribui para a exclusão social.
Ciucce *et al.* (2017)	Adaptar a Panas para o contexto italiano	1026 alunos do ensino fundamental e médio	Retrotradução. *Alpha de Cronbach*.	0,85 para afetos positivos e 0,86 para afetos negativos
González, González e San José (2017)	Investigar a influência do desempenho acadêmico, saúde mental e nível de satisfação com a vida na afetividade	145 alunos espanhóis de diferentes níveis educacionais	Panas, Inventário de Saúde Mental (Berwick *et al.*, 1991), Escala de Satisfação com a Vida (Diener *et al*., 1985)	Os níveis de afeto positivo estão positivamente relacionados a melhor desempenho acadêmico, melhor saúde mental e maiores níveis de satisfação com a vida.
Barros (2017)	Identificar aspectos afetivos positivos e negativos presentes nas práticas pedagógicas e sua influência na relação aluno-objeto de conhecimento.	8 estudantes de graduação das áreas de Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas de uma IES brasileira	2 entrevistas semiestruturadas com cada sujeito da amostra	Favorecem a aprendizagem: diversificação de práticas pedagógicas, associação do conteúdo teóricos com exemplos reais, disponibilidade, apoio, incentivo, proximidade, bom humor, satisfação e envolvimento do professor com o conteúdo.
Macedo (2017)	Investigar a representação da afetividade no Ensino Superior	10 professores do Ensino Superior e 10 alunos do curso de graduação em Administração de uma IES brasileira	Questionário sócio demográfico. Entrevistas semiestruturadas. Análise de Conteúdo	As propostas relacionadas à prática docente ultrapassam a pura transmissão de conhecimento, sendo permeada pela mediação, proximidade, incentivo, afetividade e experiências.
Ramos (2018)	Investigar a afetividade nas interações entre professores e alunos da Educação à Distância - EaD	5 alunos de graduação em Administração (IES brasileira Privada) e 29 alunos de graduação em Pedagogia (IES brasileira pública)	Estudo de caso; Observações *on-line;* Entrevistas semiestruturadas; Questionário elaborado pelos autores. Análise de Conteúdo	As dificuldades no estabelecimento relações de interatividade e afetividade pode estar relacionada às condições de trabalho e falta de políticas públicas. O curso de licenciatura apresenta maior de grau de afetividade entre os atores envolvidos.

Figura 1. Evidências empíricas sobre a afetividade no ambiente educacional
Fonte: Elaboração própria.

A evolução dos trabalhos empíricos sobre a afetividade é notória durante o período analisado. Os trabalhos podem ser segregados considerando sua metodologia em dois grupos, o primeiro que aprofundou os aspectos afetivos por meio da realização de observações e entrevistas e o grupo que utilizou de escalas e questionários.

No que se refere ao primeiro grupo, o trabalho de Tassoni (2000) pode ser considerado o gatilho para as pesquisas em âmbito nacional. Na sequência deste estudo surgiram as pesquisas de Guimarães (2008), Veras e Ferreira (2010), Hartwig (2012), Tassoni e Leite (2013), Alves (2014), Simonetto, Murgo e Ruiz (2015), Pereira e Abib (2016), Barbosa (2016), Barros (2017), Macedo (2017) e Ramos (2018). Essas pesquisas nacionais possuem em comum os procedimentos metodológicos adotados. Todas são caracterizadas como pesquisas qualitativas, dado que foram utilizadas entrevistas e observações, e os resultados, em sua maioria, foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo.

Ao contrário, os estudos internacionais evoluíram a partir da aplicação de questionários e escalas sobre a afetividade. A Escala de Afetos Positivos e Negativas (Panas - *Positive and Negative Affect Schedule*), desenvolvida por Watson, Clarck e Tellegan em 1988, foi utilizada como instrumento de coleta de dados na maior parte dos trabalhos internacionais aqui elencados (*eg.:* Huebner & Dew, 1996; Melvin & Molloy, 2000; Gyollai, Simor, Koteles & Demetrovics, 2011; Kong & Zhao, 2013; Extremera & Rey, 2016; Gonzales, Gonzáles e San Jose, 2017). Nessa escala os respondentes indicam em uma lista de cinco afetos positivos e cinco afetos negativos em que intensidade vivenciam cada um dos afetos listados. Com o objetivo de ampliar a literatura nacional e trazer metodologias adotadas internacionalmente por meio das adaptações necessárias a esse contexto, nesta pesquisa foi adotada a Panas para percepção dos afetos positivos e negativos.

2.2 Relação professor-aluno

2.2.1 Relação professor-aluno

A relação professor-aluno é alvo de pesquisas com discentes do ensino fundamental (eg.: Birch & Ladd, 1997; Kesner, 2000; Boardman, 2004; Baker, 2006; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme & Maes, 2008; Tacca & Branco, 2008; Barbosa, Campos & Valentin, 2011; Settani, Longobardi, Sclavo, Fraire & Prino, 2015), ensino médio (Ang, 2005), graduação (Anderson & Falsa, 2002; Santos, 2010; Haganauer & Volet, 2014) e pós-graduação (Santos, Filho & Carvalho, 1991; Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith &

Alves, 1993; Acker, Hill & Black, 1994; Heath, 2002; Leite Filho & Martins, 2006; Aultiman, Johnson & Schutz, 2009; Viana & Veiga, 2010; Kleijn *et al.*, 2012; Alves, Espindola & Bianchetti, 2012; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015; Simões & Melo, 2017; Masek, 2017; Hamid & Shah, 2018; Machado, Tonin & Clemente, 2018; Silva, Morais, Farias, Medeiros & Araújo, 2019).

Independente no nível educacional, tais estudos convergem para o entendimento de que relação entre professores e alunos é um elemento crítico para a aprendizagem (Wertsch, 1991; Wertsch & Rupert, 1993; Boardman, 2004; Aultiman, 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 aprendizagem no ambiente escolar é efetivada por meio das interações entre professores e alunos (Wertsch, 1991; Santos, 2010), nas quais o professor é mais experiente e busca compartilhar de seus conhecimentos com os alunos (Wertsch, 1991; Wertsch & Rupert, 1993). A partir das contribuições dos participantes das aulas, o conhecimento é construído e compartilhado, por meio de conversas, debates, colaborações, reformulações, pedidos de ajuda, entre outros (Wertsch, 1991).

A qualidade das interações entre professores e alunos pode facilitar ou dificultar a aprendizagem por parte dos alunos nos diferentes níveis educacionais (Santos, 2010). Quando as relações são saudáveis, fundamentadas no diálogo, na aprendizagem significativa e na preocupação com o aprendizado, o aluno tende a ter facilidade na construção do conhecimento (Santos & Soares, 2011).

Não somente no contexto de sala de aula, mas em diversos ambientes e aprendizagem as relações interpessoais mostram-se como veículos aceleradores do aprendizado, como por exemplo, na relação de orientação construída durante a elaboração de teses e dissertações na pós-graduação *stricto sensu*.

2.2.2 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 com maior autonomia,

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 tem-se um professor para inúmeros alunos, ao passo que na relação de orientação tem-se apenas duas figuras, tornando a relação mais íntima e singular. Outro ponto importante envolve o contexto sociocultural do sujeito da relação professor-aluno ou orientador-orientando. Cada aluno chega ao mestrado ou ao doutorado abarcado por um contexto de vida diferente, 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).

Nesse, o processo de aprendizagem durante a orientação é influenciado, sobretudo, pelas experiências adquiridas pelo indivíduo durante toda a sua vida. Mesmo que dois estudantes possuam uma formação acadêmica similar, seus interesses e motivações são distintos (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.

Nessa perspectiva Haguette (1994) destaca os mandamentos de um bom orientador. Por exemplo, que o orientador não deve impor a problemática de pesquisa ao aluno, pois este deve possuir autonomia para escolher o fenômeno a ser estudado. O processo de definição do orientador difere de universidade para universidade, de maneira que não necessariamente professor e aluno serão pesquisadores do mesmo tema. Nesse aspecto, podem ocorrer casos nos quais o orientador define o tema e problema de pesquisa para o aluno de maneira a sentir-se mais confortável para a orientação, bem como podem ter casos nos quais o orientador deixa o aluno livre para essa decisão e apenas o auxilia.

Também como mandamento Haguette (1994) destaca que o orientador deve explorar as potencialidades do aluno de maneira que este tenha profundo conhecimento das teorias que envolvem a temática a ser estudada. O que ressalta o papel do orientador como suporte e guia, para que o aluno desenvolva o trabalho e se desenvolva como pesquisador, sem se perder em meio aos desafios do processo. Além disso, Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya (2015) evidenciam que nesse processo o professor precisa avaliar as potencialidades do aluno para que não subestime ou superestime a sua capacidade técnica, de maneira a não prejudicar o processo de orientação. Heath (2002) destaca que o êxito do trabalho científico depende também do orientador que deve fornecer tempo, conhecimento e apoio para que o aluno possa desenvolver suas habilidades com pesquisa.

Em síntese precisa ser estabelecido um relacionamento profissional, amigável e regular entre orientador e orientando. Ou seja, o fato de ambos estarem satisfeitos com a orientação contribui para a aprendizagem e qualidade do trabalho desenvolvido (Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015). Mais do que um trabalho concluído, o cultivo de um bom relacionamento contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Leite Filho e Martins (2006), Viana e Veiga (2010), Masek (2017) e Machado, Tonin e Clemente (2018) contribuem ressaltando que é o relacionamento mútuo entre orientador e orientando que irá determinar o sucesso da construção do conhecimento.

Nesse aspecto a pesquisa de Fernandes, Klering e Aguiar (1993) evidencia em seus resultados que um bom relacionamento entre orientadores e orientandos atua como um elemento facilitador do processo. O pouco contato entre orientador e orientando pode levar o aluno a interpretar que seja um fracasso e concluir sua pesquisa de maneira incompetente (Santos Filho & Carvalho, 1991). De acordo com Alves, Espindola e Bianchetti (2012) a orientação deve ocorrer como um projeto conjunto e de proximidade entre orientador e orientando para a construção dos saberes. Essa relação deve ser baseada, principalmente, no respeito e em uma relação de diálogo, que impeça a submissão ou autocracia.

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.

Acker, Hill e Black (1994) evidenciam dois modelos de orientação, sendo: (i) modelo de racionalidade técnica e (ii) modelo de ordem negociada. No primeiro modelo, o desenvolvimento da dissertação ou tese constitui um conjunto de etapas previsíveis, com calendário e diretrizes pré-determinadas. Nesse modelo o orientador atua como uma espécie de gerente, que busca manter o aluno motivado e no caminho mais adequado, e o aluno possui uma atuação mais passiva. Em contraste, no modelo de ordem negociada, as expectativas do orientador e orientando podem ser alteradas ao longo do processo, e ambos participam ativamente do processo de desenvolvimento do trabalho. O orientando tem maior autonomia no curso de sua pesquisa e o orientador atua como um facilitador do processo.

2.2.3 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. Armstrong (2004) destaca que o insucesso de dissertações nas áreas de Ciências Sociais pode ser atribuído à insatisfação dos alunos com relação à orientação e à qualidade da relação entre orientador e orientando.

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. O autor cita que há casos em que o orientador prefere que o aluno pesquise temas de sua área, ao passo que outros deixam o aluno livre a ponto de o mesmo ficar perdido. 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.

Corroborando com Haguette (1994), 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 conclusão do trabalho tornam a relação de orientação autocrática (Alves, Espindola & Bianchetti, 2012).

Masek (2017) destaca que o fracasso no estabelecimento da relação entre orientadores e orientandos corrobora para o atraso da ciência, pois gera a falta de motivação no aluno e possível atraso na entrega da dissertação ou tese. Segundo o autor, para que isso não ocorra, ambas as partes devem compreender suas atribuições.

2.2.4 Evidências empíricas sobre a relação de orientação

A temática de relação de orientação tem sido alvo de pesquisas nacionais (Santos Filho & Carvalho, 1991; Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith & Alves, 1993; Viana & Veiga, 2010; Alves, Espindola & Bianchetti, 2012) e internacionais (*eg.:* Acker, Hill & Black, 1994; Heath, 2002, Kleijn *et al.*, 2012; Moskvicheva, Bordovskaia & Darinskaya, 2015; Simões & Melo, 2017; Masek, 2017; Hamid & Shah, 2018). 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).

Santos Filho e Carvalho (1991) realizaram um estudo com o objetivo de relatar uma experiência de orientações coletivas de dissertações. O modelo convencional de orientação adota um orientador para cada orientado. Entretanto, na experiência relatada pelos autores, foi implantando pioneiramente um modelo de orientação coletiva, do qual participaram sete professores e oito mestrandos da pós-graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Para que o grupo atuasse de forma efetiva, foram estabelecidas regras básicas e planos de ações. Dentre os pontos positivos os autores evidenciaram a pluralidade de perspectivas, maior assistência aos orientandos, maior efetividade do levantamento bibliográfico etc., e como aspectos negativos a precariedade institucional, dificuldade dos alunos na redação científica e dificuldade de agendamento dos encontros para que todos pudessem estar presentes.

Fernandes, Klering e Aguiar (1993) buscaram identificar fatores intervenientes na elaboração de teses e dissertações de uma pós-graduação *stricto sensu* da área de Administração. Os autores elaboraram dois questionários que foram aplicados a 22

professores orientadores, 20 mestres e 38 alunos de uma IES brasileira. Os questionários apontavam possíveis elementos inibidores e facilitadores do processo de desenvolvimento do trabalho. A partir da Análise Fatorial de cada um dos instrumentos foi possível segregar quais elementos foram mais relevantes. Dentre os fatores inibidores identificaram as dificuldades dos discentes com relação a escolha do tema, pouca experiência com pesquisa, pouca clareza e explicação do tema. Como fatores facilitadores destacaram a empatia de ambas as partes, orientador e orientado, ampliação da bibliografia a ser utilizada e a disponibilidade de periódicos na biblioteca.

A pesquisa de Acker, Hill e Black (1994) também examinou características das relações de orientação na pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, realizaram entrevistas semiestruturadas com 67 alunos, 56 orientadores e 14 pessoas do setor administrativo, divididos entre as áreas de educação e psicologia de três universidades da Grã-Bretanha. Após a Análise de Conteúdo os autores formularam 03 categorias: condução das reuniões, nível de orientação e relação de orientação. Com relação à primeira categoria, os resultados evidenciaram que as reuniões se baseavam em uma significativa revisão de todo o trabalho já realizado e elaboração de um planejamento para continuidade. As categorias dois e três revelaram que muito alunos se sentiam na função de secretários do professor, de maneira que apenas seguiam suas solicitações e não possuíam autonomia. Em contraponto, outros alunos afirmaram possuírem uma relação mais horizontal e amigável.

Heath (2002) avaliou o nível de satisfação de 355 doutorandos australianos com relação à orientação na pós-graduação *stricto sensu*. A partir da aplicação de um questionário elaborado pelo próprio autor e análise descritiva dos dados, foi possível identificar que reuniões regulares, orientação construtiva na definição do problema, metodologia e análise dos dados foram consideradas relevantes para a satisfação do aluno com relação a orientação.

Na área contábil, a pesquisa de Leite Filho e Martins (2006) buscou compreender características da relação orientador-orientador na sua influência no processo de desenvolvimento de teses e dissertações. Para isso foram entrevistas 15 orientandos e 07 orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis das universidades USP, PUC e FECAP. Por meio da Análise de Conteúdo os resultados evidenciaram que como requisitos de aceite de orientação os orientadores valorizam a compatibilidade de interesses pelo projeto de pesquisa e o nível de conhecimento do aluno em metodologia científica. Ao passo que os orientandos valorizam características pessoais e afetivas para escolha do orientador.

Rodrigues Júnior, Fleith e Alves (2007) analisaram as interações entre orientadores e orientandos de mestrado por meio da Técnica de Incidentes Críticos, originalmente formulada por Flanagan (1954). Essa técnica busca coletar impressões marcantes, positiva ou negativamente, com relação a um fenômeno. Participaram do estudo 20 alunos e 20 professores de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Ciências Exatas e Humanas da Universidade de Brasília. Dentre os resultados destacaram as considerações sobre as percepções negativas. Na percepção dos professores, notaram que o insucesso da dissertação foi atribuído à falta de gerenciamento do orientando, falta de empenho, contato com o orientador e limitações intelectuais. Já para os alunos o insucesso da dissertação estava associado ao gerenciamento inadequado por parte do professor em relação a falta de domínio do conteúdo e falta de disponibilidade. Nesse sentido, concluíram que quando ocorreu o fracasso os indivíduos participantes tenderam a atribuir a culpa ao sujeito oposto da relação.

Viana e Veiga (2010) buscaram discutir a percepção de orientadores e orientandos sobre as contribuições e fragilidade da relação de orientação para o processo de elaboração da dissertação. Participaram da pesquisa 28 mestres egressos de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e 18 orientadores. Para os egressos foi enviado um questionário elaborado pelas autoras e realizadas entrevistas semiestruturadas com os orientadores. Os resultados indicaram que tanto os orientados quanto os orientadores reconhecem as contribuições positivas do respeito, proximidade, empatia e confiança para o sucesso do trabalho. Foi ressaltado pelos egressos que a falta de disponibilidade do orientador prejudicou o andamento do trabalho. Por fim, também foi destacado que apesar da amizade e cordialidade alguns orientandos se sentiram sozinhos durante a orientação.

Alves, Espindola e Bianchetti (2012) investigaram a percepção de orientadores sobre características das relações de orientação na área de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. Foram realizadas 74 entrevistas, das quais 30% foram submetidas à Análise de Conteúdo. Dentre os resultados, os orientadores destacaram que alunos que possuem experiência com a escrita, com destaque para a Iniciação Científica - IC são mais fáceis de orientar, por demandarem menos tempo e dedicação para serem orientados. O aluno que passou por IC durante a graduação ou fez algum curso de pós-graduação *lato sensu*, já ingressa no mestrado com conhecimentos prévios sobre os caminhos da pesquisa.

Kleijn *et al.* (2012) investigaram qual a relação entre a interação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*, a nota final da dissertação, contribuição do orientador para a aprendizagem e satisfação do aluno. A relação orientador-orientando foi captada pelo

questionário de Mainhard *et al.,* (2009). A aprendizagem e satisfação foram mensuradas a partir de um questionamento feito ao aluno, sobre o quanto ele aprendeu durante a orientação, e o quanto ele estava satisfeito com sua orientação. A amostra foi composta por 401 estudantes de mestrado de universidades holandesas e de diferentes áreas. Como principal achado, os 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. Notaram também que maiores níveis de controle, apesar de gerarem uma redução na satisfação dos alunos, ocasiona aumento na aprendizagem.

Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de comparar as expectativas de orientadores e orientados na relação de orientação na pós-graduação *stricto sensu*. Em estudo piloto os autores entrevistaram 75 mestres e doutores de diferentes universidades de São Petersburgo e de diferentes áreas. A partir da Análise de Conteúdo destes relatos construíram o instrumento para o estudo principal que foi executado com a participação de 95 alunos e 28 orientadores da área de Filosofia. Novamente por meio da Análise de Conteúdo os resultados evidenciaram que em cada estágio do desenvolvimento da pesquisa o aluno espera por um tipo de apoio. Por exemplo, motivação no início da pesquisa e *feedback*, assistência na análise e interpretação dos dados. Especialmente para as etapas de definição do problema de pesquisa, planejamento do trabalho e análise dos resultados, os alunos evidenciaram que precisam de uma atenção ainda maior por parte do orientador.

A pesquisa de Simões e Melo (2017) buscou analisar o impacto das relações de orientação da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento pessoal do estudante de doutorado. Para isso os autores utilizaram três instrumentos, o Questionário de Interação com o Orientador (Mainhard *et al*., 2009), o Questionário de Relação com o Orientador (Melo, 2000), para avaliar a qualidade da relação de orientação e o Questionário de Ganhos e Perdas no Processo de Doutoramento (Melo, 2000). Participaram do estudo 308 estudantes de doutorado de universidades portuguesas e de diferentes áreas. Para operacionalizar as variáveis, os autores utilizaram os resultados totais e parciais padronizados das três escalas, sendo os ganhos e perdas pessoais como variável dependente, e as demais como independentes. A partir da Análise de Regressão Múltipla foi possível inferir que a dimensão "Oposição", oriunda do questionário de Mainhard *et al*. (2009), influencia negativamente a percepção global de ganhos e perdas, ao passo que "Domínio" e "Submissão", também oriundas do questionário de Mainhard *et al*. (2009), influenciam positivamente.

Masek (2017) explorou os elementos presentes em um bom relacionamento de orientação sob as perspectivas do orientador. A amostra foi composta por 146 professores orientadores de pós-graduação *stricto sensu* de universidades da Malásia. Como instrumento de coleta de dados, Masek (2017) adaptou o questionário Mainhard *et al.* (2009). Os resultados indicaram que, na percepção dos orientadores, há um alto nível de interações, permeado por boas discussões e expectativas de pesquisa. Nesse sentido, o autor ressalta que como resultado de um relacionamento malsucedido, os alunos podem perder a motivação para prosseguirem suas pesquisas.

Diferentemente, a pesquisa de Hamid e Shah (2018) explorou a dinâmica das interações entre orientandos e orientadores da pós-graduação *stricto sensu* de maneira a gerar inferências que pudessem servir de *feedback* para os docentes. Para isso, aplicaram o QSDI de Mainhard *et al*., (2009) a 56 pesquisadores da Universidade de Caxemira, região dividida entre Índia, China e Paquistão. Para a análise dos resultados, os autores utilizaram de medidas de Estatística Descritiva, Análise de Confiabilidade e Análise Fatorial. Os resultados evidenciaram que boa parte das pesquisas estão sendo conduzidas por orientadores que apresentam características de líderes, compreensivos e que proporcionam certa autonomia aos alunos. Por outro lado, também constataram a existência de orientadores taxados como incertos, insatisfeitos, repreensivos e rígidos. Hamid e Shah (2018) contribuem destacando que os orientadores taxados negativamente precisam reconsiderar suas práticas de orientação tendo em vista que isso interfere diretamente no trabalho do aluno.

Machado, Tonin e Clemente (2018) buscaram investigar a percepção de alunos e professores sobre as características ideais dos orientadores e orientandos de dissertações e teses. Os autores basearam-se no Modelo Bidimensional do Ensino Efetivo desenvolvido por Louwman (1980), no qual a qualidade do ensino é subdividida nas dimensões de qualidade do professor em criar estímulos intelectuais (I) e empatia interpessoal (II). Os autores desenvolveram um instrumento com características ideais do professor e do aluno, para que os respondentes atribuíssem o grau de relevância destas características. Participaram do estudo 63 alunos e 11 professores da pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil. De maneira geral os testes indicaram uma congruência entre as características ideais do professor e do aluno. Como resultados as características principais do orientador ideal foram ética, honestidade, disponibilidade, perfil motivador, educação, respeito e dedicação e do orientando ideal foram ética, honestidade, dedicação, pontualidade e competência.

Ainda na área contábil, Silva, Morais, Farias, Medeiros e Araújo (2019) investigaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de elaboração de trabalhos de conclusão de curso de graduação. Os autores construíram um questionário contendo características de perfil, cognição, operacionais e relacionais. Participaram do estudo 31 docentes de Ciências Contábeis de uma IES de Pernambuco. Os achados evidenciaram que a maior parte dos docentes teve um número relevante de orientações no último semestre, o que os sobrecarregou e dificultou a concentração em relação a todos os trabalhos. Os docentes também ressaltaram a falta de interesse e dedicação dos orientandos. A Figura 2 sintetiza a pesquisas apresentadas.

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 Blal, 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.

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 na biblioteca
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 orientados 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.
Rodrigues Júnior, Fleith e Alves (2007)	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.

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e Análise dos dados	Resultados
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.
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 *et al.* (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 *et al*., 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 *et al*., 2009).	Na percepção dos orientadores, há um alto nível de interações, permeado por boas discussões e expectativas de pesquisa.

Referência	Objetivo	Amostra	Metodologia e Análise dos dados	Resultados
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 *et al*., 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 todos os trabalhos.

Figura 2. Evidências empíricas sobre a relação de orientação
Fonte: elaboração própria

De forma similar ao ocorrido nos estudos sobre a afetividade, 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 a 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.

2.3 Afetividade na relação de orientação

Ainda são escassos os trabalhos que apresentaram evidências empíricas da influência dos afetos nas relações de orientação. Foram encontrados apenas dois, um deles envolvendo a área contábil.

A pesquisa de Nogueira e Leite (2014) objetivou analisar aspectos afetivos positivos na relação de orientação. Para isso, buscaram selecionar um docente que tivesse passado por uma experiência afetivamente positiva quando esteve na condição de orientando de pós-graduação stricto sensu. Dessa forma, o docente teria melhores condições de abordar a afetividade presente na relação de orientação. A professora escolhida e um de seus ex-orientandos, participaram de entrevistas semiestruturadas e elencaram elementos afetivos que integram o vínculo estabelecido com sua orientanda. Dentre os resultados foram considerados aspectos afetivos que favoreceram a relação de orientação: orientação cuidadosa, preocupação com o trabalho a ser desenvolvido, incentivo pela autonomia do aluno, realização de críticas construtivas, demonstração de envolvimento com o trabalho do aluno, elogios, comunicação coletiva em grupos de pesquisa, frequência dos encontros, disponibilidade e conversas sobre assuntos da vida pessoal

Na área contábil, o trabalho de Souza, Magalhães, Vieira, Gonçalves e Lucchi (2016) teve por objetivo identificar se os afetos positivos experimentados por discentes de graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma IES brasileira influenciaram a relação mantida com seus orientadores de TCC. Foram envolvidos na pesquisa 54 alunos distribuídos pelas duas áreas. Como instrumento Souza *et al*. (2016) utilizaram a dimensão de afetividade contida na Escala de Bem-Estar Subjetivo de Albuquerque e Tróccoli (2004) que foi desenvolvida com base em diversas escalas internacionais, inclusive a Panas. Dentre os achados perceberam que os alunos

da área contábil experimentaram mais afetos negativos quando comparados com os alunos de administração. Uma possível justificativa trazida pelos autores é que os professores da área contábil estavam com uma carga de orientandos alta, o que dificultou a qualidade da orientação.

Apesar da escassez de pesquisas nessa temática, pode-se observar pelas discussões trazidas neste estudo que a afetividade contribui positivamente para a relação de orientação, sendo essencial para o êxito do trabalho. A partir dessas evidências (Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Leite Filho & Martins, 2006; Viana & Veiga, 2010; Kleijn *et al*., 2012; Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya, 2015; Nogueira & Leite, 2014; Souza *et al*., 2016, Masek, 2017; Machado, Tonin & Clemente, 2018), apresenta-se a **hipótese de pesquisa** que norteará o desenvolvimento deste estudo:

H1: Os afetos positivos favorecem a relação de orientação.

Cabe reiterar que a definição de afetividade a ser adotada neste estudo refere-se à capacidade de o indivíduo ser afetado positiva ou negativamente por questões externas ou internas, de maneira que a cada acontecimento desenvolva um afeto positivo ou negativo pela situação (Mahoney & Almeida, 2005). Como a pesquisa tem o propósito examinar quais as contribuições da afetividade para as relações entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, torna-se oportuno segregar os afetos em positivos e negativos para analisar a relação que se desenvolve durante a orientação, permeada pela afetividade. Adicionalmente, ressalta-se que a hipótese apresentada é caracterizada como a hipótese de pesquisa deste estudo, sendo as hipóteses decorrentes das demais variáveis abordadas na seção 3.5 Variáveis e hipóteses.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção dedica-se ao detalhamento do percurso metodológico adotado para responder à questão de pesquisa proposta por este estudo. Inicialmente apresenta-se a tipologia da pesquisa, os sujeitos, as técnicas de coleta de dados e detalhamento dos instrumentos a serem utilizados. Posteriormente são descritas as variáveis, os modelos estatísticos, um resumo das técnicas de análise dos dados que foram adotadas e uma síntese dos métodos de alcance dos objetivos deste estudo, além dos dados sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

3.1 Tipologia da pesquisa

Quanto aos objetivos, uma pesquisa científica pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa (Triviños, 1987; Beuren, 2013; Silveira & Córdova, 2009; Martins & Theóphilo, 2009). Esta pesquisa apresenta características que permitem enquadrá-la quanto aos objetivos como descritiva. A pesquisa descritiva baseia-se na apresentação de características de uma população ou investigação de correlações entre variáveis, de maneira que não assume o compromisso de explicar os fenômenos descritos (Vergara, 2006), apenas descreve fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987). A descrição está presente em todas as etapas metodológicas deste estudo, desde a apresentação do perfil dos respondentes até a investigação da influência da afetividade na relação de orientação.

A estratégia ou procedimento de pesquisa indica a maneira pela qual a pesquisa foi conduzida. Esta pesquisa utiliza das estratégias Bibliográfica e de Levantamento ou *Survey*. Lakatos e Marconi (2007) definem que a etapa bibliográfica engloba tudo que já foi publicado sobre a temática, objetivando contextualizar ao leitor o que já foi desenvolvido em termos de pesquisa. Vergara (2006), Beuren (2013) e Martins e Theóphilo (2009) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é relevante para a construção de qualquer pesquisa científica, buscando evidenciar os aspectos de um determinado tema por meio de referências anteriores. Nesse sentido, o presente estudo enquadra-se como bibliográfico porque perpassa por uma extensa revisão da literatura sobre a afetividade e sobre a relação de orientação.

O Levantamento ou *Survey* é adequado para investigações nas quais o pesquisador deseja que o sujeito responda questões sobre uma variável ou um determinado fenômeno (Martins &

Theóphilo, 2009). Beuren (2013) salienta que o levantamento é comumente adotado em estudos descritivos, quando a amostra é numerosa dificultando a análise detalhada do fenômeno de estudo. Esta pesquisa adotou esse procedimento para o norteamento, buscando conhecer características e a percepção global dos estudantes de mestrado e doutorado da área de Ciências Contábeis sobre o fenômeno estudado.

Por fim, quanto à abordagem do problema este estudo pode ser classificado como quantitativo. Na abordagem quantitativa a coleta, organização, tratamento e interpretação dos dados é realizada por meio da aplicação de ferramentais estatísticos (Malhotra, 2001; Martins & Theóphilo, 2009). O enquadramento da presente pesquisa na abordagem quantitativa justifica-se pela aplicação de técnicas estatísticas para tratamento e análise dos dados.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A população deste estudo compreende todos os indivíduos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Segundo dados disponíveis na plataforma Sucupira da Capes, obtidos em 18 de junho de 2019 referentes à Coleta Capes de 2018, há 29 programas de pós-graduação *stricto sensu* ativos na área contábil. Na Tabela 1 encontram-se listadas as instituições brasileiras que ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, podendo ser Mestrado Acadêmico (MA), Doutorado Acadêmico (DA) e Mestrado Profissional (MP). Algumas instituições aparecem mais de uma vez por possuírem mais de um programa. Na Tabela 1 também está destacado o número de alunos regularmente matriculados em cada programa.

Tabela 1 – ***Programas de Pós-graduação* Stricto Sensu *em Contabilidade no Brasil***

Instituição de Ensino Superior	**Sigla**	**Estado**	**Quantidade alunos**			**Total**
			MA	**DA**	**MP**	
Centro Universitário FECAP	UniFecap	SP	60	-	-	60
Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	RJ	-	-	20	20
Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	MA	21	-	-	21
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa	Fucape	ES	17	8	-	25
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa	Fucape	ES	-	-	41	41
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	28	-	-	28
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	SP	59	-	-	59
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	SC	39	-	-	39
Universidade de Brasília	UNB	DF	30	37	-	67
Universidade de São Paulo	USP	SP	42	39	-	81
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto	USP-RP	SP	20	32	-	52
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Uerj	RJ	72	-	-	72
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	RS	36	41	-	77
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	37	-	-	37
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Unioeste	PR	23	-	-	23
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	42	-	-	42
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa	UFPB-JP	PB	28	27	-	55
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	20	-	-	20
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	36	13	-	49
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	29	22	-	51
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	39	35	-	74
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	34	28	-	62
Universidade Federal do Espírito Santo	Ufes	ES	63	-	-	63
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	25	23	-	48
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	41	36	-	77
Universidade Federal do Rio Grande	Furg	RS	16	-	-	16
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	18	-	-	18
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	18	-	-	18
Universidade Regional de Blumenau	Furb	SC	17	45	-	62
Total			**910**	**386**	**61**	**1.357**

Fonte: Capes (2019). Acesso em 29 de maio de 2019.
Nota: MA: Mestrado Acadêmico, MP: Mestrado Profissional, DA: Doutorado Acadêmico, DP: Doutorado Profissional.

Por meio da análise da Tabela 1 nota-se que apenas a Fucape oferta as três modalidades de pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se que dos 29 programas existentes, 50% (13 programas) ofertam mestrado e doutorado acadêmicos. Nesse sentido, a população deste estudo é de 1.357

alunos regularmente matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, sendo que desse total, 67% correspondem a alunos de mestrado acadêmico, 28,5% a alunos de doutorado acadêmico e 4,5% a alunos de mestrado profissional. A amostra foi constituída pelos indivíduos que contribuíram para este estudo respondendo ao questionário, totalizando 309.

3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi adotado o questionário. O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2007) é um instrumento formado por uma série de perguntas que devem ser respondidas pelo sujeito e devolvidas ao pesquisador. Para este estudo foi utilizado um questionário (Apêndice A) dividido em três partes. A primeira parte com questões de ordem sociodemográfica para caracterizar o perfil do respondente, a segunda parte para captar as percepções sobre as relações interpessoais com o orientador baseada no questionário adaptado por Mainhard *et al.* (2009), e a terceira parte para captar os afetos percebidos pelos discentes durante a relação de orientação baseada na Escala de Afetos Positivos e Negativos desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1988).

3.3.1 Instrumento de coleta de dados

Para a primeira parte do instrumento de coleta de dados desta pesquisa foram elaboradas 21 questões com o objetivo de explorar o perfil acadêmico dos respondentes e de compreender os seguintes aspectos da amostra: (i) perfil sociodemográfico dos respondentes: questões voltadas para a modalidade do curso de pós-graduação do discente (se mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado acadêmico), a instituição de ensino superior à qual estavam vinculados, gênero, faixa etária e estado civil. Nessa etapa, a modalidade do curso de pós-graduação configurou-se como uma das questões mais relevantes. Considerando que um dos objetivos desta pesquisa consistiu na descrição do perfil dos estudantes de mestrado e doutorado da área contábil, todas as demais questões estão vinculadas à segregação realizada com os resultados dessa etapa. (ii) perfil acadêmico dos respondentes: perguntas direcionadas ao delineamento do perfil acadêmico dos discentes da amostra, tais como, a principal área de graduação do discente, a experiência com pesquisa científica por meio de projetos de iniciação científica, número de

publicações científicas e atuação na carreira docente. De maneira geral, essas questões foram inseridas com o objetivo de entender qual a experiência dos sujeitos com a pesquisa científica anterior à pós-graduação, se a principal área de graduação possui associação com a área do mestrado, e qual a experiência profissional na carreira docente.

Em conjunto, todos esses aspectos podem representar mecanismos facilitadores durante o processo de orientação, por exemplo, o fato de o aluno já ter tido contato com a pesquisa científica, seja por meio de iniciações científicas ou trabalhos aleatórios que se tornaram publicações científicas, pode facilitar o desenvolvimento da dissertação ou tese. (iii) informações sobre o curso: categoria administrativa da IES (se pública ou privada) e sobre o curso ao qual os estudantes estavam vinculados à época da participação nesta pesquisa. Por exemplo, em qual etapa do curso o aluno se encontrava, cursando créditos, preparando a qualificação, ou a defesa. Assim, tornou-se possível compreender características da relação de orientação em diferentes momentos do curso. e (iv) características do processo de orientação sob a percepção dos discentes: o aluno foi direcionado a responder questões sobre a relação estabelecida com seu orientador. Por exemplo, indagou-se ao aluno qual o seu nível de satisfação com o orientador, se ele considera que o orientador possui domínio sobre o tema de pesquisa desenvolvido na dissertação ou tese, se é uma pessoa disponível e qual a frequência das reuniões para tratar de assuntos relacionados ao trabalho. Essas questões foram inseridas com a finalidade de compreender e realizar o levantamento de características específicas da relação de orientação e do orientador, sob a percepção dos discentes.

Em sequência ao estudo dos vínculos construídos durante o processo de orientação, 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, Rijst, Tartwijk & Wubbels, 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, sendo estas liderança, amizade, compreensão, liberdade, incerteza, insatisfação, repreensão e rigor (Wubbels *et al.*, 2006; Mainhard *et al*, 2009; Hamid & Shah, 2018), conforme Figura 3.

As escalas DC (Liderança) e CD (Amizade), por exemplo, estão, ambas, caracterizadas por Domínio e Cooperação. Todavia, na escala de Liderança (DC) há uma predominância do Domínio em relação à Cooperação, na qual o docente apresenta comportamentos voltados para liderança propriamente dita, como dar ordens, organizar, observar o que está acontecendo, explicar, entre outros. Já na escala de Amizade (CD), o docente apresenta comportamentos mais voltados para a Cooperação que para o Domínio, por exemplo, ajuda, apoia, demonstra confiança e interesse (Wubbels *et al.*, 2006). A Figura 3 apresenta o modelo de comportamento interpessoal.

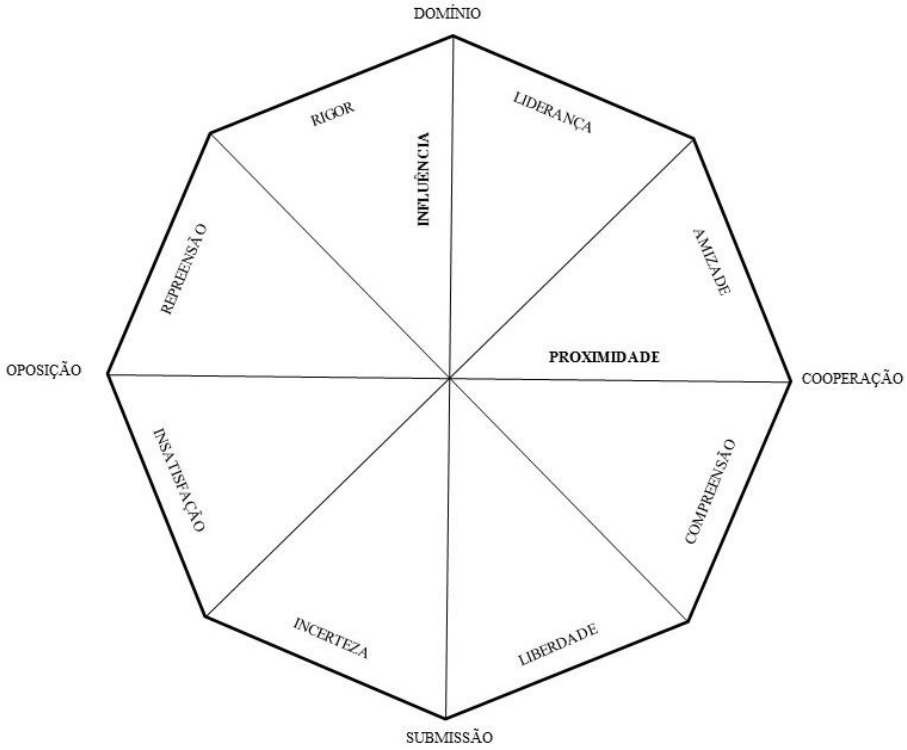

Figura 3. Modelo de comportamento interpessoal
Fonte: Adaptado de Wubbels *et al.* (2006) e Mainhard *et al.* (2009).

Para cada comportamento do orientador há um nível de influência e um nível de proximidade (Mainhard *et al.*, 2009). Quanto mais próximo um comportamento estiver da origem do gráfico cartesiano (x = 0 e y = 0) menor a intensidade do comportamento. Essa interpretação aplica-se a qualquer um dos oito comportamentos interpessoais abordados no modelo (Mainhard *et al.*, 2009).

Outro aspecto tratado por esses autores é sobre a ortogonalidade das dimensões. As dimensões de influência e proximidade são independentes, ou seja, não são estatisticamente correlacionadas. O comportamento do orientador pode ser de forte influência e simultaneamente de baixa proximidade, bem como de forte influência e alta proximidade (Mainhard *et al.*, 2009). Por exemplo, um orientador pode ser extremamente rigoroso, mas orientar de uma maneira eficiente (Hamid & Shah, 2018).

Cada uma das oito dimensões comportamentais do modelo é constituída por um grupo de assertivas. O questionário completo é apresentado no Apêndice C. A Tabela 2 apresenta as

dimensões do questionário, com o número de assertivas contido em cada uma delas e um exemplo de afirmativa.

Tabela 2 – **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, variando 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.

Para a terceira parte do instrumento, que serviu para identificar as percepções da afetividade na relação de orientação, foi adotada a Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas – *Positive and Negative Affect Schedule*) desenvolvida por Watson, Clark e Tellegan (1988). Nessa escala os participantes indicaram em uma lista de 20 adjetivos (10 sobre afetos positivos e 10 sobre afetos negativos) em que medida vivenciaram tais afetos dentro de um período de tempo específico, utilizando uma escala tipo *Likert* de dez pontos, que variou de 0 a 10 (Austin, Saklofske & Mastoras, 2010; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012).

De acordo com Watson, Clark e Tellegan (1988), esses afetos, apesar de parecerem correlacionados negativamente, surgem de dimensões totalmente distintas, que ao serem analisadas estatisticamente podem ser consideradas dimensões independentes uma da outra. O Afeto Positivo (AFP) demonstra o quanto a pessoa se sente entusiasmada, prazerosa, concentrada, ativa e alerta, ao passo que o Afeto Negativo (AFN) é marcado pela tristeza, angústia, raiva, repulsa e engajamento desagradável (Watson, Clark & Tellegan, 1988).

A escala Panas foi traduzida e adaptada para vários contextos mundiais, tais como Austrália (Melvin & Molloy, 2000), Chile (Dufey & Fernandez, 2012), Itália (Ciucce, Baroncelli, Tambasco, Laurent, Catanzaro & Joiner, 2017), Hungria (Gyollai, Simor, Koteles & Demetrovics (2011), entre outros. No Brasil, a escala Panas foi adaptada para a população adulta (Gioacomoni & Hutz, 1997; Carvalho, Andreoli, Lara, Patrick, Quinta, Bressan, Melo, Mari & Jorge, 2013), crianças (Gioacomoni & Hutz, 2006; Damásio, Pacico, Poletto & Koller, 2013) e adolescente (Segabinazi, Zortea, Zanon, Bandeira, Gioacomoni & Hutz, 2012). Nesta pesquisa foi utilizada a escala original traduzida e adaptada para o idioma português.

A Figura 4 segrega os afetos positivos e negativos.

Afetos Positivos	Afetos Negativos
Entusiasmado (a)	Amedrontado (a)
Interessado (a)	Assustado (a)
Determinado (a)	Pensativo (a)
Animado (a)	Estressado (a)
Inspirado (a)	Agitado (a)
Atento (a)	Nervoso (a)
Ativo (a)	Envergonhado (a)
Seguro (a)	Culpado (a)
Orgulho (a)	Irritado (a)
Atencioso (a)	Agressivo (a)

Figura 4. Afetos positivos e negativos
Fonte: Watson, Clark e Tellegen (1988). Adaptado.

Na sequência do instrumento de coleta de dados, após a Escala Panas, foram acrescentadas duas questões abertas com o objetivo de ampliar as compreensões sobre a afetividade que permeia o processo de ensino e aprendizagem da relação de orientação. As questões foram apresentadas da seguinte forma: ***Dos afetos acima, qual melhor expressa sua relação com seu (sua) orientador (a)? Por quê?; Há algum outro afeto, emoção ou sentimento que você vivencia nas relações com seu (sua) orientador (a), e que não foi listado anteriormente? Qual?***

Assim foi indagado ao pós-graduando qual dos afetos listados na Escala de Afetos Positivos e Negativos melhor expressava a relação estabelecida com o orientador e o porquê e solicitado a ele que descrevesse algum afeto que não tivesse sido abarcado pela escala.

Anteriormente à aplicação do instrumento de coleta de dados foram realizados pré-testes com três estudantes de mestrado e dois estudantes de doutorado em Ciências Contábeis. Foi explicado a cada um dos participantes a proposta de aplicação de pré-teste para que eles pudessem avaliar o instrumento de maneira crítica apontando sugestões e falhas. Após reunião com cada discente, foram listadas todas as sugestões e realizadas as alterações no instrumento.

Posteriormente, o instrumento contendo as partes I (Levantamento de perfil), II (Questionário de interação entre orientador e orientando - QSDI) e III (Escala de afetos positivos e negativos - Panas) foi organizado e preparado para envio aos discentes por meio do *Google Forms*. Compuseram a população deste estudo todos os 1.357 alunos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil cadastrados na plataforma Capes em junho de 2019. Por meio dessa plataforma foram coletados dados do programa, nome, modalidade de curso e *e-mail* dos discentes.

Os alunos foram contatados no mês de outubro de 2019 via *e-mail*, contendo o um link do *Google Forms* com o questionário. A partir do acompanhamento do recebimento de respostas observou-se a necessidade de entrar em contato via telefone e *e-mail* com os 29 programas de pós-graduação *stricto sensu* a fim de solicitar o compartilhamento da pesquisa entre os alunos. A partir disso, a equipe de secretariado de cada programa compartilhou a pesquisa com os alunos, o que possibilitou um maior alcance do estudo. Com essa medida o total de participantes alavancou de maneira significativa e um maior volume de respostas foi obtido ao final de novembro de 2019. Todo esse processo de coleta de dados durou aproximadamente três meses, tendo sido iniciado em outubro e finalizado em dezembro de 2019.

3.4 Técnicas de análise dos dados

Inicialmente, as respostas atribuídas ao questionário pelos participantes da pesquisa foram extraídas do *Google Forms* para o software *Microsoft Office Excel* e organizadas para as análises subsequentes, as quais foram operacionalizadas por meio do software *Stata 14*.

3.4.1 Estatística descritiva

A primeira etapa da Análise dos Dados consistiu na estatística descritiva da amostra. De acordo com o Fávero e Belfiore (2017) essa etapa permite maior conhecimento dos dados e da

amostra. Foram examinadas as medidas de dispersão e posição dos dados, tais como, a média, mediana, mínimo, máximo, proporções e desvio padrão, utilizadas para conhecer como os indivíduos se distribuem ao longo da amostra e das características estudadas (Fávero & Belfiore, 2017). Essa etapa consiste apenas na descrição da amostra, não permitindo nenhum tipo de inferência ou interpretação a *priori*.

Por meio dessas ferramentas estatísticas foi possível descrever o perfil dos respondentes permitindo examinar, o percentual de respondentes do sexo masculino ou feminino, o estado civil, a idade, a remuneração vinculada ou não vinculada ao recebimento de bolsa, a modalidade do curso de pós-graduação, a frequência das reuniões com o orientador, entre outros aspectos. Esta etapa objetivou atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa de "Descrever o perfil dos estudantes de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis".

A segunda etapa da análise de dados, ainda pela estatística descritiva, consistiu na descrição do perfil dos respondentes com respeito à relação de orientação trazida pelo instrumento QSDI de Mainhard *et al*. (2009). Por meio dessa análise foi possível identificar quais foram os comportamentos mais frequentemente abordados dentre os oito apresentados pelo modelo, bem como evidenciar qual a percepção geral dos respondentes sobre o orientador. Essa etapa permitiu atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa de "Identificar as características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis".

A terceira etapa, também por meio da estatística descritiva, consistiu na descrição da amostra com base nos dados advindos da Panas. A partir de tais dados foi possível identificar quais afetos positivos e negativos foram mais ressaltados pelos respondentes. Essa etapa atendeu ao terceiro objetivo específico: "Descrever os afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis em suas relações com o orientador".

3.4.2 Análise Fatorial

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada que busca descrever o comportamento de um conjunto de variáveis por meio de um número menor delas, denominadas "fatores" (Mingoti, 2005; Fávero *et al.*, 2009; Hair *et al*., 2009). Nessa técnica, as variáveis mais fortemente correlacionadas se unem para formar um fator, variável latente ou dimensão (Mingoti, 2005; Fávero *et al.*, 2009).

A literatura apresenta a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e a Análise Fatorial Exploratória (AFE), sendo que na primeira os fatores são previamente conhecidos e busca-se apenas a confirmação das dimensões do instrumento, já na segunda não há uma estrutura prévia de fatores (Fávero *et al.*, 2009).

A AF foi empregada em alguns dos estudos anteriores que utilizaram a Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas) e o Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI). Gyollai *et al.* (2011) e Dufey e Fernandez (2012) submeteram à AFE a matriz de respostas da Panas e obtiveram duas dimensões (ou fatores, ou variáveis latentes) principais, denominadas "afetos positivos" e "afetos negativos".

Para o QSDI os resultados dos estudos anteriores são mais diversos quando comparados aos da Panas. Masek (2017), por exemplo, por meio da aplicação da AFE obteve um total de três fatores, tendo sido denominados (i) relação deliberativa de orientação, (ii) relação cética de orientação e (iii) relação confiável de orientação. Hamid e Shah (2018), a partir da aplicação da AFC observaram oito dimensões (também denominadas fatores ou variáveis latentes), sendo liderança, incerteza, insatisfação, ajuda, desentendimento, exigência, liberdade e repreensão. Também por meio da AFC, Kleijn *et al.* (2012), obtiveram duas dimensões principais, controle e afiliação.

Nesse sentido, observa-se que não há um padrão nos estudos anteriores no que se refere à aplicação da Análise Fatorial Confirmatória ou da Exploratória. Apesar de a literatura apresentar possíveis dimensões para o constructo QSDI, neste estudo optou-se por executar a Análise Fatorial Exploratória. A justificativa reside na deficiência de um padrão fatorial nos estudos anteriores e por esta ser a primeira pesquisa a aplicar referido instrumento no contexto brasileiro.

Dentre as limitações para aplicação dessa técnica, destaca-se o total de observações necessárias. Hair *et al.* (2009) evidenciam que a amostra precisa ser composta por pelo menos cinco vezes mais observações que o número de variáveis examinadas, não se devendo utilizar uma amostra abaixo de 50 observações. O QSDI é composto por 41 itens, de forma que são necessárias, no mínimo, 205 observações. Outra limitação também evidenciada por Hair *et al.* (2009) refere-se à correlação das variáveis. Segundo os autores a AFE é apropriada quando as variáveis originais são correlacionadas. As principais estatísticas e testes de adequabilidade da AFE são tecnicamente discutidas na seção 3.8 deste estudo.

3.4.3 Análise de Regressão Linear Múltipla

Em modelos de regressão, uma variável chamada variável dependente é expressa como função linear de uma ou mais variáveis independentes, denominadas regressores ou variáveis explicativas (Gujarati & Porter, 2011). Em tais modelos busca-se compreender as influências de variações nos regressores no comportamento da variável dependente (Johnston & Dinardo, 1952).

O Modelo Clássico de Regressão Linear Múltipla (MCRLM) pode ser representado pela Equação 1 (Johnston & Dinardo, 1952; Heij, Boer, Franses, Kloek & Dijk, 2004):

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \cdots + \beta_k X_{Ki} + \varepsilon_i \qquad (1)$$

No qual,

y_i: variável dependente do modelo

β_0; β_1; β_2; β_k: coeficientes estimados

X_1; X_2; X_k: matriz de regressores

ε_i: termo de erro usual da regressão, difere entre as unidades. Apresenta média zero, variância constante e não é correlacionado com os regressores.

Partindo dessa modelagem o MCRLM apresenta alguns pressupostos que precisam ser atendidos para que a regressão possa ser analisada (Johnston & Dinardo, 1952; Heij, Boer, Franses, Kloek & Dijk, 2004; Gujarati & Porter, 2011):

(i) A média dos resíduos é zero;
(ii) A variância dos resíduos é constante (homocedasticidade);
(iii) Ausência de multicolinearidade perfeita entre as variáveis explicativas do modelo;
(iv) O modelo de regressão é linear em seus parâmetros.
(v) Exogeneidade das variáveis explicativas;
(vi) Os resíduos são independentes;
(vii) Os resíduos seguem uma distribuição normal.

Os coeficientes do MCRLM são estimados por meio do método denominado Mínimos Quadrados Ordinários. Considerando que todas as suposições tenham sido satisfeitas, os estimadores de MQO apresentam as propriedades: (i) Lineares, pois os $\beta's$ são funções lineares de Y ; (ii) Não viesados, pois o valor esperado dos estimadores é igual ao verdadeiro parâmetro

populacional e (iii) Eficientes, pois dentre todos os estimadores lineares e não-viesados, são o de menor variância (Johnston & Dinardo, 1952; Heij, Boer, Franses, Kloek & Dijk, 2004; Gujarati & Porter, 2011)

3.5 Variáveis e hipóteses

Neste tópico serão apresentadas as variáveis que compõem o modelo econométrico desta pesquisa, bem como as hipóteses derivadas dessas variáveis sustentadas pela literatura e propostas pelo presente estudo.

3.5.1 Variável dependente – Relação Orientador-Orientando ("ROO")

A variável dependente deste estudo é a relação de orientação percebida por meio do Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI) adaptado por Mainhard *et al.* (2009) para a relação de orientação. De forma similar aos estudos anteriores de Kleijn *et al.* (2012), Masek (2017) e Hamid e Shah (2018) foi realizada uma Análise Fatorial com as respostas desse instrumento a fim de validar as dimensões sugeridas no modelo de Mainhard *et al*. (2009) na amostra deste estudo. A partir dos fatores formados foram construídos os modelos econométricos testados neste estudo.

3.5.2 Variáveis independentes e de controle

- **Afeto positivo ("AFP") e Afeto negativo ("AFN")**

A variável independente de maior interesse deste estudo é formada pelos afetos abordados na escala Panas. Cada respondente foi solicitado a indicar, em uma escala tipo *Likert* de 0 a 10, em que medida sente cada um dos afetos constantes na Panas, considerando a relação que possui com o orientador. Alguns estudos anteriores, após a coleta dos dados, procederam a análise fatorial e obtiveram dois fatores, um para afetos positivos e outro para afetos negativos (*eg.*: Balatsky & Diener, 1992; Huebner & Dew, 1996; Melvin & Moloy, 2000; Galinha & Ribeiro, 2005; Giollai *et al.*, 2011; Duffey & Fernandez, 2012; Ciucce *et al.*, 2017).

- **Experiência com pesquisa científica (“EXP”)**

A experiência com pesquisa científica facilita o processo de desenvolvimento de uma dissertação ou tese (Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Leite Filho & Martins, 2006; Alves, Espindola & Bianchetti, 2012). Os achados de Alves, Espindola e Bianchetti (2012) na área da Educação, evidenciam que o os orientadores selecionam seus orientandos especialmente pelo conhecimento prévio em metodologia de pesquisa. De forma similar, Leite Filho e Martins (2006), na área contábil, também destacam que os orientadores valorizam competências técnicas como um dos requisitos para aceite da orientação. Dessa forma, percebe-se que o fato de o aluno possuir experiência em pesquisa científica influencia positivamente a relação de orientação, permitindo a construção da hipótese:

H2: A experiência anterior do pós-graduando com pesquisa científica influencia positivamente a relação de orientação.

- **Frequência das reuniões com o orientador (“FREQ”)**

Os resultados do estudo de Heath (2002) evidenciam que referidas reuniões devem abarcar uma orientação construtiva sobre o desenho da pesquisa. A definição de tópicos e a análise dos dados, por exemplo, são fundamentais para o melhor andamento do processo. Nesse sentido, a literatura elucida que a frequência das reuniões entre orientador e orientando contribuem para o processo de desenvolvimento do trabalho final e também para a satisfação que ambos sentem com a orientação (Fernandes, Klering & Aguiar, 1993, Heath, 2002, e Nogueira & Leite, 2014). A partir disso, estabelece-se a hipótese:

H3: A maior frequência das reuniões entre orientador e orientando influencia positivamente a relação de orientação.

- **Disponibilidade do orientador (“DISP”)**

Apesar de uma das dimensões do questionário de Mainhard *et al.,* (2009) ser denominada disponibilidade, ele não apresenta uma assertiva sobre o grau de disponibilidade do orientador. Algumas pesquisas anteriores ressaltam que a falta de disponibilidade do docente influencia negativamente o processo de orientação e o êxito da dissertação ou tese (*eg:*. Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith & Alves, 1993; Leite Filho, 2004; Leite Filho &

Martins, 2006). A pesquisa de Machado, Tonin e Clemente (2018) ressaltou que a disponibilidade é um dos atributos do orientador considerado “ideal”. A partir disso estabelece-se a hipótese:

H4: A disponibilidade do orientador influencia positivamente a relação de orientação.

- **Recebimento de Bolsa (“BOLS”)**

O fato de o aluno ser bolsista implica que ele possui uma disponibilidade maior para dedicar-se às atividades do mestrado ou doutorado. Nesse sentido, de acordo com Fernandes, Klering e Aguiar (1993) torna-se um elemento facilitador do processo de desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, formula-se a hipótese:

H5: O fato de o estudante receber bolsa influencia positivamente a relação de orientação.

- **Domínio do orientador sobre o tema de pesquisa (“DOM”)**

A falta de domínio do orientador sobre o assunto a ser pesquisado pelo aluno foi apontada nos resultados do estudo de Rodrigues Júnior, Fleith e Aguiar (1993) como elemento dificultador do processo de orientação e por isso pode influenciar negativamente o processo de construção do trabalho.

H6: O domínio do orientador sobre o tema pesquisado pelo orientando influencia positivamente a relação de orientação.

Além das variáveis tratadas pela literatura foram agregadas outras com o objetivo de trazer evidências adicionais sobre os aspectos da relação de orientação.

- **Satisfação com o orientador (“SAT”)**

Diversos estudos anteriores evidenciam a relevância da satisfação do aluno e do orientador para o êxito do processo de orientação (*eg.*: Heath, 2002; Leite Filho, 2004; Kleijn *et al.*, 2012). Kam (1997) evidencia que, diante da natureza altamente personalizada da relação de orientação, a satisfação deve ser considerada como um dos elementos cruciais do processo. Como exemplo dessa relevância, apresenta-se o estudo de Ives e Roley (2005), cujos resultados

denotam que estudantes insatisfeitos possuem maior probabilidade de abandonar o curso. Nesse sentido, buscou-se captar por meio de uma questão no questionário qual o nível de satisfação do aluno com o seu orientador. Como a satisfação é revelada como algo positivo, espera-se que o aumento do nível de satisfação do discente corrobore também positivamente para a relação de orientação. Assim, formula-se a hipótese:

H7: Um maior nível de satisfação do discente com seu orientador influencia positivamente a relação de orientação.

- **Estado civil ("EC")**

A literatura evidencia que o indivíduo solteiro possui maior disponibilidade para se dedicar à pós-graduação, justamente por não ter consigo, obrigações familiares similares às de um indivíduo casado. Nesse sentido, espera-se que o fato de o discente ser solteiro favoreça a relação de orientação, conforme elucidado na hipótese:

H8: O fato de o discente ser solteiro influencia positivamente a relação de orientação.

- **Leciona atualmente ("LECIO")**

A pesquisa científica é uma prática inerente à atividade docente, por isso, espera-se que o pós-graduando que exerce atividade na área da docência tenha um contato com a pesquisa maior que aquele que não atua. Assim, o fato de o discente lecionar pode facilitar sua relação com o orientador, o que permite a construção da hipótese:

H9: O fato de o pós-graduando lecionar influencia positivamente a relação de orientação.

- **Tipo de pós-graduação ("TPOS")**

Como tipos de pós-graduação são abarcados por esta pesquisa, o mestrado acadêmico, o mestrado profissional e o doutorado acadêmico. De acordo com o levantamento da população de sujeitos deste estudo não há qualquer programa de doutorado profissional, fazendo com que essa modalidade seja excluída da análise. O mestrado, acadêmico ou profissional, para discentes que

não realizaram nenhum projeto de pesquisa durante a graduação, pode representar o primeiro contato com a pesquisa científica, o que enseja maior demanda por tempo e atenção do orientador. Esse aspecto pode favorecer a relação de orientação em decorrência de uma maior aproximação entre os indivíduos podendo originar fortes vínculos afetivos. Em contraponto, alunos de doutorado já passaram pela experiência do mestrado e, portanto, possuem maior experiência com pesquisa científica. Com base nisso, formula-se a hipótese:

H10: O fato de o aluno estar cursando o mestrado influencia positivamente a relação de orientação.

- **Categoria administrativa da instituição ("IES")**

Ao analisar as instituições de ensino que ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, nota-se uma maioria significativa de instituições públicas. Entende-se que as universidades públicas possuem um maior direcionamento para a pesquisa científica, o que pode ser comprovado quando são observados os *rankings* com as melhores instituições do país (*Ranking* Universitário Folha - RUF) em que a pesquisa é valorizada, o que pode favorecer a relação entre orientador e orientando. Com base nisso, formula-se a hipótese:

H11: O fato de o discente estar vinculado a um programa ofertado por uma instituição pública favorece a relação de orientação.

- **Principal área de graduação ("GRAD")**

Como os alunos objetos deste estudo são estudantes de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis, espera-se que os alunos que cursaram a graduação também nessa área tenham maior facilidade quando comparados a alunos de outros cursos, considerando que já possuirão conhecimento inerentes a Ciência Contábil. Nesse aspecto formula-se a hipótese:

H12: O fato de o discente ter cursado a graduação na área contábil favorece a relação de orientação.

Além das variáveis anteriormente descritas foram inseridas outras duas variáveis de controle não abordadas anteriormente pela literatura. A *Idade* ("Ln_ID") foi agregada ao modelo

com o objetivo de identificar se o fato de o discente ser mais velho ou mais novo exerce influência significativa sobre a relação estabelecida entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. Por aspectos relacionados à maturidade e experiência, espera-se que o fato de o discente ser mais velho contribua positivamente para a relação de orientação. Com o objetivo de minimizar problemas durante a modelagem estatística dos dados, optou-se, para operacionalização dessa variável, pela logaritmização da idade do aluno. Essa medida reduz a variabilidade dos dados e possibilidade alcançar melhores ajustes do modelo econométrico, considerando que as demais variáveis do estudo foram tratadas, em sua maioria, como dummies.

Também foi inserida a variável *Atual estágio do curso* ("DEFES") para capturar qual fase do curso o aluno estava no momento da participação nesta pesquisa. O objetivo com a inserção dessa variável foi investigar se o fato de o aluno estar próximo ao momento da defesa da dissertação ou tese exerce influência significativa na relação de orientação. Durante a pós-graduação *stricto sensu* o aluno passa por diferentes etapas. Durante a etapa de cumprimento dos créditos o discente concentra a maior parte de sua dedicação às disciplinas do curso e não tão expressivamente à dissertação ou tese. No período que precede à qualificação do projeto de pesquisa o orientando despende a maior parte de seu tempo dedicando-se ao projeto de pesquisa. Dedicação essa que se intensifica mais fortemente no período que precede à defesa, tendo em vista que essa representa o percurso final para a conclusão do trabalho.

Em todas essas etapas a presença do orientador pode aparecer mais ou menos intensamente, sendo que os momentos próximos à qualificação e à defesa são mais críticos possibilitando contatos mais frequentes entre orientador e orientando. A qualificação exige uma orientação mais dirigida, mas ainda precede um período no qual o aluno poderá adequar seu trabalho e dedicar-se aos ajustes e modificações. Em contraponto, o período que antecede à defesa representa um momento crítico, considerando que o aluno deve estar preparado para a apresentação do trabalho final e alcance da aprovação.

Diante das particularidades desse último momento, a relação entre orientador e orientando pode se aflorar positiva ou negativamente. Nessa perspectiva, considerando aspectos como a ansiedade, a pressão e o tempo limitado do cronograma espera-se que o fato de o aluno estar próximo à defesa contribua negativamente para a relação de orientação, quando comparado às demais etapas.

Um resumo das variáveis que serão utilizadas nesta pesquisa, sua *proxy* e o sinal esperado estão apresentados na Figura 5.

Variáveis	Sigla	Proxy	Referência	Esperado
		Variável dependente		
Relação orientador-orientando	ROO	Análise Fatorial Exploratória do QSDI (Mainhard *et al.*, 2009)	Simões e Melo (2017); Masek (2017); Hamid e Shah (2018	Não se aplica
		Variáveis independentes		
Afeto positivo	AFP	Análise Fatorial Exploratória da Panas (Watson *et al.*, 1985)	Balatsky e Diener (1992); Huebner e Dew (1996); González, González e San Jose (2017)	+
Afeto negativo	AFN	Análise Fatorial Exploratória da Panas (Watson *et al.*, 1985)	Balatsky e Diener (1992); Huebner e Dew (1996); González, González e San Jose (2017)	-
Experiência com pesquisa científica	EXP	*Dummy* que assumirá valor 1 para respondentes que participaram de projetos de pesquisa na graduação e 0 caso contrário	Fernandes, Klering e Aguiar (1993); Leite Filho e Martins (2006).	+
Frequência das reuniões de orientação	FREQ	*Dummy* que assumirá valor 1 quando as reuniões ocorrem "*sempre*" ou "*quase sempre"* e zero caso contrário.	Fernandes, Klering e Aguiar (1993); Nogueira e Leite (2014).	+
Disponibilidade do orientador	DISP	*Dummy* que assumirá valor 1 quando considerada a disponibilidade e 0 caso contrário.	Fernandes, Klering e Aguiar (1993); Rodrigues Júnior, Fleith e Alves (1993); Leite Filho (2004); Leite Filho e Martins (2006); Machado, Tonin e Clemente (2018).	+
Recebe bolsa	BOLS	*Dummy* que assumirá valor 1 para bolsistas e 0 caso contrário	Fernandes, Klering e Aguiar (1993)	+
Domínio do orientador sobre o tema de pesquisa	DOM	*Dummy* que assumirá valor 1 quando o respondente considerar que o orientador possui domínio sobre o tema pesquisado e 0 quando contrário.	Rodrigues Júnior, Fleith e Aguiar (1993)	+
Satisfação com o orientador	SAT	Nota de 0 a 10 atribuída pelo respondente com relação ao nível de satisfação com o orientador	-	+
		Variáveis de controle		
Idade	Ln_ID	Logaritmo natural da idade do respondente	-	+
Estado civil	EC	*Dummy* que assumirá valor 1 para solteiros e 0 para outros.	-	+
Leciona atualmente	LECIO	*Dummy* que assumirá valor 1 caso o respondente atue na docência e 0 caso contrário	-	+

Variáveis	Sigla	Proxy	Referência	Esperado
Tipo de pós-graduação	TPOS	Diferentes *dummies* para captar as modalidades de: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico		+
Categoria administrativa da instituição de ensino	IES	*Dummy* que assumirá valor 1 para alunos de instituição pública e 0 caso contrário	-	+
Área de graduação	GRAD	*Dummy* que assumirá valor 1 para alunos que se graduaram na área contábil e 0 caso contrário.	-	+
Atual estágio do curso	DEFES	*Dummy* que assumirá valor 1 para alunos que estão se preparando para a defesa e 0 caso contrário	-	-

Figura 5. Variáveis do estudo
Fonte: Elaboração própria.

3.6 Modelo econométrico

O modelo de regressão utilizado nesta pesquisa é assim estabelecido:

$$ROO_i = \beta_0 + \beta_1 AFP_i + \beta_2 AFN_i + D_1 EXP_i + D_2 FREQ_i + \beta_3 DISP_i + D_3 BOLS_i + D_4 DOM_i + \beta_4 SAT_i + \beta_5 lnID_i + D_5 EC_i + D_6 LECIO_i + D_7 TPOS_i + D_8 IES_i + D_8 GRAD_i + D_8 DEFES_i + \varepsilon_i$$

Sendo,

RPO_i: Relação de orientação

AFP_i: Afeto Positivo

AFN_i: Afeto Negativo

EXP_i: Experiência em pesquisa científica

$FREQ_i$: Frequência das reuniões de orientação

$DISP_i$: Disponibilidade do orientador

$BOLS_i$: Recebe bolsa

DOM_i: Amplo conhecimento do orientador

SAT_i: Satisfação com a orientação

$lnID_i$: Idade

EC_i: Estado Civil

$LECIO_i$: Leciona atualmente

$TPOS$: Tipo de pós-graduação *stricto sensu*

IES_i : Categoria administrativa da instituição de ensino

$GRAD_i$: Área de graduação.

$DEFES_i$: Estágio do curso próximo a defesa.

ε_i: termo de erro usual da regressão, difere entre as unidades. Apresenta média zero, variância constante e não correlacionado com os regressores.

i: indivíduo

Ressalta-se que essa técnica exige que alguns pressupostos sejam validados para que seja possível sua análise (Johnston & Dinardo, 1952; Heij, Boer, Franses, Kloek & Dijk, 2004; Gujarati & Porter, 2011). A análise dos coeficientes gerados nesta etapa permite atender ao objetivo geral deste estudo, que consiste em Investigar qual a percepção dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando.

3.7 Síntese das técnicas estatísticas

Este tópico dedica-se a apresentação de um resumo da estatística que permeia esta pesquisa, bem como do alcance dos objetivos traçados. Na Figura 6 é apresentado um resumo das principais técnicas de análise dos dados adotadas nesta pesquisa, a saber: (i) estatística descritiva, (ii) *Alpha de Crombach* para análise da consistência interna de cada um dos instrumentos, (iii) análise fatorial exploratória para organização e descrição dos instrumentos e (iv) análise de regressão linear múltipla para inferências sobre as relações entre as variáveis. Na Figura 6 são apresentados os objetivos deste estudo e como eles são atingidos com o auxílio das técnicas apresentadas na Figura *7*.

Indicadores e testes	Objetivo	Orientação de análise	Referência
Estatística descritiva			
Média, mediana, moda, desvio-padrão, máximos, mínimos, proporções.	Traçar o perfil dos respondentes.	Não se aplica.	Gujarati e Porter (2011)
Análise da confiabilidade do instrumento			
Alpha de *Crombach*	Avaliar a consistência interna dos questionários.	< 0,6: Inaceitável ≥ 0,6 < 0,7: Moderada confiabilidade ≥ 0,7 < 0,8: De moderada a alta confiabilidade ≥ 0,9: Alta confiabilidade	Murphy e Davidshoter (1988)
Análise Fatorial Exploratória			
Kaiser Meyer Olkin (KMO) ou Medida de adequação amostral (MAS)	Verificar se a AFE é apropriada para a amostra estudada.	< 0,50: Inaceitável ≥ 0,50 < 0,60: Ruim ≥ 0,60 < 0,70: Razoável ≥ 0,70 < 0,80: Média ≥ 0,80 < 0,90: Boa ≥ 0,90: Muito boa	Fávero *et al.* (2009)
Teste de *Bartlett*	Verificar se a incidência de correlações significativas entre as variáveis.	p-value < 0,05	Hair *et al.* (2009)
Comunalidades	Determinar a variância mínima aceitáveis que cada variável deve compartilhar com as demais.	Acima de 0,50, sendo aceitável acima de 0,30 para amostras superiores a 500 observações.	Hair *et al.* (2009)
Autovalores	Quantidade de fatores a serem retidos.	Autovalores > 1	Malhotra (2001); Hair *et al.* (2009).
Análise Paralela	Quantidade de fatores a serem retidos.	Os autovalores da AFE devem ser superiores a um e superiores aos autovalores da AFE paralela	Hayton, Allen e Scarpello (2004)
Média mínima de correlação parcial (Minap)	Quantidade de fatores a serem retidos.	-	Velicer (1976)
Variância explicada	Quantidade de fatores a serem retidos.	Acima de 60%.	Malhotra (2001); Hair *et al.* (2009)
Cargas Fatoriais	Enquadrar as variáveis aos fatores.	Acima de 0,40.	Hair *et al.* (2009)
Análise de Regressão Linear Múltipla			
Variation Inflation Factor (VIF)	Verificar a presença de multicolinearidade entre as variáveis explicativas do modelo.		Heij *et al.* (2004); Gujarati e Porter (2011)
Teste de *Breuch-Pagan*	Verificar a presença de heterocedasticidade no modelo.		Heij *et al.* (2004); Gujarati e Porter (2011)

Figura 6. Técnicas estatísticas
Fonte: Elaboração própria

Objetivos	Metodologia utilizada
Objetivo Geral	
Investigar qual a percepção dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando.	Análise Fatorial Exploratória e Análise de Regressão Linear Múltipla
Objetivos específicos	
Descrever o perfil dos estudantes de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis.	Estatística Descritiva
Identificar as características das relações interpessoais existentes entre orientadores e orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil.	Estatística Descritiva
Compreender os afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis em suas relações com o orientador.	Estatística Descritiva

Figura 7. Procedimentos para alcance dos objetivos traçados
Fonte: Elaboração própria.

3.8 Avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

O Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da UFMG visa proteger a imagem e bem-estar dos sujeitos que são convidados a participar de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da UFMG ou que ocorrem no âmbito da universidade. Nessa perspectiva, os projetos de pesquisa científica que tenham como fonte primária de informação o ser humano, independente se individualmente ou em grupo, precisam passar pela aprovação desse comitê (Coep, 2019). Segundo a Resolução nº 11/2017 de dezembro de 2017, tal prática representa uma forma de respeito com relação ao participante, buscando preservar sua dignidade e autonomia, bem como seu bem-estar.

O órgão máximo responsável por essa regulação é o Conselho Nacional de Saúde (CNS), o qual é vinculado ao Ministério da Saúde. Criado no ano de 1937 o CNS busca fiscalizar, monitorar e acompanhar as políticas públicas de saúde, de maneira a manter um controle social da saúde (CNS, 2019). O Comitê de Ética em Pesquisa representa o órgão da UFMG que é vinculado ao CNS (Coep, 2019).

Considerando que esta pesquisa tem como objeto de estudo informações advindas dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, foi necessária a submissão deste projeto de pesquisa junto ao Coep da UFMG. O principal documento solicitado pelo Coep é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), no qual o pesquisador garante ao participante o respeito aos seus direitos (Coep, 2019). Juntamente com outros documentos que variam a cada pesquisa, o Coep delibera sobre a autorização de realização do estudo. Referida

documentação foi submetida e aprovada pelo Coep por meio da emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o número 24616919.9.0000.5149.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é reservado à apresentação dos resultados deste estudo e para tanto está subdivido em quatro seções. A primeira seção dedica-se à descrição da amostra, tendo sido segregada em: (i) perfil sociodemográfico dos respondentes, (ii) perfil acadêmico dos respondentes, (iii) informações básicas sobre o curso ao qual esses indivíduos estão vinculados e (iv) principais características do processo de orientação sob a percepção dos respondentes. Na segunda seção, também com auxílio da estatística descritiva, são explorados os resultados dos principais instrumentos de coleta de dados adotados neste estudo, a saber: (i) Questionário de Interação Orientador-Orientando - QSDI e (ii) Escala de Afetos Positivos e Negativos - Panas. Ainda com foco nesses instrumentos, na terceira seção são expostos os resultados para a Análise Fatorial Exploratória a fim de encontrar os fatores que serão adotados como variáveis no modelo de regressão. O capítulo se encerra a partir da análise dos modelos de regressão linear múltipla e síntese sobre as hipóteses de pesquisa e resultados observados.

4.1 Caracterização da amostra

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.

A amostra inicial deste estudo compreendeu os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram com suas respostas ao questionário. Foi obtido um total de 321 respostas, correspondente a 26,66% da população. Contudo, para efetiva contribuição na pesquisa foram considerados apenas os respondentes que já tivessem orientador (a) definido. Esse critério resultou na exclusão de 12 respondentes que ingressaram recentemente no programa e, portanto, ainda não possuíam orientador definido à época deste estudo. A partir disso, a amostra final deste estudo foi composta por 309 observações, correspondente a 22,77% da população.

Na Tabela 3 está evidenciado o total de participantes da pesquisa, por modalidade de curso (MA: Mestrado acadêmico, MP: mestrado profissional e DA: doutorado acadêmico) e instituição de ensino. Ressalta-se que sete alunos não detalharam a qual IES estavam vinculados, tendo sido classificados na Tabela 3 como "IES não especificada".

Tabela 3 – **Composição da amostra**

Instituição de ensino	Sigla	Estado	Quantidade alunos			Total
			MA	MP	DA	
Centro Universitário FECAP	UniFecap	SP	10	-	-	10
Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	RJ	-	4	-	4
Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	MA	4	-	-	4
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa	Fucape	ES	5	3	-	8
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	3	-	-	3
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	SP	2	-	-	2
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	SC	12	-	-	12
Universidade de Brasília	UNB	DF	6	-	12	18
Universidade de São Paulo	USP	SP	1	-	10	11
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto	USP-RP	SP	1	-	9	10
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Uerj	RJ	8	-	-	8
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	RS	5	-	14	19
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	13	1	-	14
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Unioeste	PR	7	-	-	7
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	3	-	-	3
Universidade Federal da Paraíba	UFPB-JP	PB	11	-	2	13
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	1	-	-	1
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	18	-	9	27
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	8	-	9	17
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	11	-	16	27
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	6	-	1	7
Universidade Federal do Espírito Santo	Ufes	ES	24	-	1	25
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	11	-	3	14
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	6	-	4	10
Universidade Federal do Rio Grande	Furg	RS	6	1	2	9
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	7	-	-	7
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	4	-	-	4
Universidade Regional de Blumenau	Furb	SC	3	-	5	8
Não especificada*	-	-	6	-	1	7
Total			**202**	**9**	**98**	**309**

Fonte: dados da pesquisa.
*respondentes que não especificaram a qual instituição de ensino estão vinculados.
Nota: MA: mestrado acadêmico; MP: mestrado profissional e DA: doutorado acadêmico.

Participaram desta pesquisa 202 alunos (65,37%) do mestrado acadêmico, 98 alunos (31,72%) do doutorado e 9 alunos (2,91%) do mestrado profissional. Por meio dessa etapa atendeu-se ao primeiro objetivo específico deste estudo. A descrição da amostra foi segregada em: (i) perfil sociodemográfico dos respondentes; (ii) perfil acadêmico dos respondentes, (iii) informações sobre o curso e (iv) características do processo de orientação sob a percepção dos respondentes.

4.1.1 Perfil sociodemográfico dos respondentes

A primeira parte do questionário compreendeu o levantamento de características sociodemográficas, a saber: região, gênero, faixa etária e estado civil, cujos resultados encontram-se evidenciados na Tabela 4. Sete alunos não especificaram a qual instituição de ensino estão vinculados, impossibilitando o seu enquadramento em uma das regiões brasileiras.

A organização dos dados na Tabela 4 e sua análise foi segregada em duas etapas. Foram observadas as características da amostra em sua completude, desconsiderando a modalidade de curso do respondente, o que está sendo evidenciado nas duas últimas colunas da Tabela 4. Após essa análise geral, procedeu-se à segregação da amostra em três grupos: mestrado acadêmico (202 respondentes), mestrado profissional (9 respondentes) e doutorado acadêmico (98 respondentes). Diante do baixo número de respondentes do mestrado profissional, optou-se por agregar tais indivíduos ao grupo dos demais mestrandos, conforme evidenciado nas colunas dois a cinco da Tabela 4.

Tabela 4 – **Perfil sociodemográfico dos respondentes**

Região Brasileira	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Quant. total***	**%**
Norte	32	15.17	3	3.06	35	11.33
Nordeste	33	15.64	11	11.22	44	14.24
Sudeste	88	41.71	34	34.69	122	39.48
Sul	42	19.91	37	37.76	79	25.57
Centro-Oeste	10	4.74	12	12.24	22	7.12
Não especificado**	6	2.84	1	1.02	7	2.27
Total	211	100	98	100	309	100
Gênero	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Quant. total***	**%**
Feminino	121	57.35	48	48.98	169	54.69
Masculino	89	42.18	48	48.98	137	44.34
Prefere não responder	1	0.47	2	2.04	3	0.97
Total	211	100	98	100	309	100
Faixa etária	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Quant. total***	**%**
Entre 21 e 25 anos	54	25.59	4	4.08	58	18.77
Entre 26 e 30 anos	60	28.44	34	34.69	94	30.42
Entre 31 e 35 anos	27	12.80	16	16.33	43	13.92
Entre 36 e 40 anos	24	11.37	20	20.41	44	14.24
Entre 41 e 50	36	17.06	19	19.39	55	17.80
Mais de 50 anos	10	4.74	5	5.10	15	4.85
Total	211	100	98	100	309	100
Estado civil	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Quant. total***	**%**
Solteiro (a)	108	51.18	41	41.84	149	48.22
União estável	4	1.90	2	2.04	6	1.94
Casado (a)	92	43.60	51	52.04	143	46.28
Separado (a)	7	3.32	4	4.08	11	3.56
Total	211	100	98	100	309	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*Engloba o total de alunos da amostra.
**respondentes que não especificaram a instituição de ensino a qual estavam vinculados

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%). Essa variação decorreu, essencialmente, do total de instituições participantes por região, tendo sido onze universidades do Sudeste, seis do Sul, cinco do Nordeste, três do Centro-Oeste e três do Norte. O que contribuiu para que a amostra fosse composta majoritariamente por estudantes de cursos de pós-graduação localizados nas regiões Sudeste e Sul do país, representando conjuntamente 65%. Além disso, essas regiões apresentam maior oferta de cursos de pós-graduação na área contábil, quando comparadas às demais.

Em relação ao gênero, observou-se a predominância do gênero feminino na amostra com participação de 169 alunas (55%). Ao segregar a amostra por modalidade de curso, nota-se que

para o doutorado não se identificou a predominância de gênero, dado que a amostra foi composta por 48 indivíduos do gênero feminino e 48 do gênero masculino. Já no mestrado, observou-se uma predominância do gênero feminino, representado por 121 alunas (57%), o que influenciou a análise geral.

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.

No que concerne ao estado civil, houve o destaque de respondentes solteiros (48%) e casados (46%), em comparação aos indivíduos que declararam estar separados (4%) ou em união estável (2%). Contudo, houve proximidade estatística entre a participação de solteiros e casados, dificultando a construção de um perfil geral da amostra.

De maneira ampla, à época do estudo, os mestrandos 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. Não obstante, a maior parte dos doutorandos também estudava em IES dessas regiões, possuíam entre 26 e 50 anos e estavam casados.

4.1.2 Perfil acadêmico dos respondentes

Além do perfil sociodemográfico foram coletadas informações relativas ao perfil acadêmico do indivíduo. Priorizaram-se aspectos que pudessem apresentar algum tipo de relação com o vínculo de orientação. Na Tabela 5 são evidenciadas informações sobre a principal área de graduação do respondente, sua experiência com pesquisa científica, representada pela participação em projetos de Iniciação Científica (IC) durante a graduação, sua experiência como professor, bem como o número de publicações científicas.

Tabela 5 – **Perfil acadêmico dos respondentes**

Área Graduação	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. Total***	**%**
Ciências Contábeis	178	84.36	90	91.84	268	86.73
Administração	19	9.00	6	6.12	25	8.09
Economia	3	1.42	1	1.02	4	1.29
Outros	11	5.21	1	1.02	12	3.88
Total	211	100	98	100	309	100
IC durante a Graduação	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. Total***	**%**
Sim	66	31.28	34	34.69	100	32.36
Não	145	68.72	64	65.31	209	67.64
Total	211	100	98	100	309	100
Número de publicações	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. Total***	**%**
Zero	72	34.12	8	8.16	80	25.89
De 1 a 4	108	51.18	35	35.71	143	46.28
De 5 a 7	20	9.48	13	13.27	33	10.68
Acima de 7	11	5.21	42	42.86	53	17.15
Total	211	100	98	100	309	100
Atuação na carreira docente	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. Total***	**%**
Já trabalhou	23	10.90	25	25.51	48	15.53
Trabalha	50	23.70	52	53.06	102	33.01
Nunca trabalhou	138	65.40	21	21.43	159	51.46
Total	211	100	98	100	309	100

Fonte: dados da pesquisa.
*engloba o total de alunos da amostra.

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. Essa representatividade manteve-se ao segregar a amostra entre mestrandos e doutorandos.

Com objetivo de coletar informações sobre o contato do discentes com a pesquisa científica durante a graduação, uma das perguntas do questionário indagava ao respondente sobre sua participação em projetos de IC durante a graduação. Conforme evidenciado na Tabela 5, a maior parte dos mestrandos (69%) e dos doutorandos (65%) não teve contato com a pesquisa científica por meio de projetos de IC na graduação.

Ainda nessa perspectiva, também foi questionado ao aluno quantos artigos científicos ele publicou ao longo de sua vida acadêmica, ou seja, não necessariamente durante a graduação, mas em toda sua trajetória. Nota-se que, dos 211 alunos de mestrado, 108 alunos (51%) publicaram de 1 a 4 artigos, e 72 alunos (34%) não realizaram nenhuma publicação. Apenas 11 alunos (5%) possuem mais de 7 publicações científicas. Ao analisar o contexto do doutorado, percebe-se um

aumento no número de publicações, sendo que, dos 98 alunos, 42 alunos (43%) possuem mais de 7 publicações, e apenas 8 alunos (8%) nunca publicaram. Essa variação decorreu, essencialmente, do aumento da experiência em pesquisa científica e consequente capacitação e oportunidades para publicação. Ao passar pelo mestrado, o discente aprimora e desenvolve suas técnicas de pesquisa científica, durante os créditos e principalmente a época do desenvolvimento da dissertação. A partir disso, ao ingressar no processo de doutoramento encontra-se mais preparado tecnicamente para efetivar publicações científicas.

Adicionalmente a essa análise, na Tabela 6 está evidenciada a distribuição entre o número de publicações científicas realizadas pelo indivíduo e a participação em projetos de IC durante a graduação.

Tabela 6 – **Número de publicações e participação em projetos de iniciação científica**

Publicações / Participação em IC	**Sim***	**%**	**Não**	**%**
Acima de 7	24	24.00	29	13.88
De 1 a 4	44	44.00	99	47.37
De 5 a 7	14	14.00	19	9.09
Zero	18	18.00	62	29.67
Total	100	100.00	209	100.00

Fonte: dados da pesquisa.
* indivíduos que participaram de projetos de iniciação científica durante a graduação.

A IC representa um contato do indivíduo com a pesquisa, podendo facilitar a produção de trabalhos científicos dentro ou fora da pós-graduação. Pela Tabela 6, nota-se que do total de 209 indivíduos que não participaram de projetos de IC, 62 alunos (31%) não efetivaram qualquer publicação. Entretanto, desse mesmo grupo de alunos, 99 (47%) publicaram entre 1 e 4 artigos. O que também ocorre entre aqueles que participaram de projetos de IC durante a graduação, dado que 18 alunos (18%) não publicaram e 44 alunos (44%) publicaram de 1 a 4 trabalhos.

Ressalta-se que o contato do discente com a pesquisa científica ocorre por diferentes meios, podendo ser por projetos de IC, disciplinas voltadas para a área de metodologia científica, pós-graduações *lato sensu* e, principalmente, pós-graduações *stricto sensu*. Tais características dificultam a interpretação de uma relação direta entre a participação do discente em projetos de Iniciação Científica e o número de trabalhos publicados.

Por fim, investigou-se a experiência do discente com a docência no ensino superior à época desta pesquisa. Dentre os mestrandos, observou-se que 138 (65%) nunca atuaram como

professor, 50 (24%) trabalham atualmente e 23 (11%) já atuaram. Em contraponto, 52 doutorandos (53%) atuam como professores, 25 (26%) já atuaram e apenas 21 (21%) nunca trabalharam na área. Uma possível explicação para essa divergência nas modalidades de curso reside na gama de oportunidades para atuar como docentes para os indivíduos que já concluíram o mestrado. Nesse sentido, nota-se uma maior experiência na carreira docente por parte dos doutorandos, tendo em vista suas trajetórias acadêmicas.

De modo geral, no que concerne ao perfil acadêmico dos mestrandos da amostra, depreende-se que, à época deste estudo, em sua maioria, são graduados em Ciências Contábeis, não integraram projetos de IC durante a graduação, publicaram de zero a quatro trabalhos científicos e nunca trabalharam como docentes no ensino superior. Com relação aos doutorandos, em sua representatividade, são graduados em Ciências Contábeis, não participaram de projetos de IC durante a graduação, publicaram acima de sete trabalhos científicos ao longo de sua vida acadêmica, e atuam como professores no ensino superior.

4.1.3 Informações sobre o curso

Após o delineamento dos perfis sociodemográfico e acadêmico dos indivíduos, parte-se para a descrição de informações gerais sobre os cursos aos quais esses participantes estavam vinculados, tais como, se instituição pública ou privada, conceito na classificação da Capes, apoio financeiro e atual estágio do curso.

Tabela 7 – **Características do curso**

Classificação IES	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. total***	**%**
Pública	160	75.83	83	84.69	243	78.64
Privada	45	21.33	14	14.29	59	19.09
Não especificado*	6	2.84	1	1.02	7	2.27
Total	211	100	98	100	309	100
Conceito Capes	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. total***	**%**
3	76	36.02	2	2.04	78	25.24
4	77	36.49	22	22.45	99	32.04
5	51	24.17	63	64.29	114	36.89
6	1	0.47	10	10.20	11	3.56
IES não especificada	6	2.84	1	1.02	7	2.27
Total	211	100	98	100	309	100
Atual estágio do curso	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. total***	**%**
Está cursando créditos, apenas.	41	19.43	15	15.31	56	18.12
Está cursando créditos e se preparando para a qualificação.	28	13.27	24	24.49	52	16.83
Está se preparando para a qualificação, apenas.	42	19.91	11	11.22	53	17.15
Está cursando créditos e se preparando para a defesa.	4	1.90	6	6.12	10	3.24
Está se preparando para a defesa, apenas.	96	45.50	42	42.86	138	44.66
Total	211	100	98	100	309	100
Auxílio financeiro	**Mestrado**	**%**	**Doutorado**	**%**	**Qt. total***	**%**
Sim	85	40.28	33	33.67	118	38.19
Não	126	59.72	65	66.33	191	61.81
Total	211	100	98	100	309	100

Fonte: dados da pesquisa.
*Engloba o total de alunos da amostra.

Observa-se pela Tabela 7 que a maioria dos alunos participantes dessa pesquisa estavam vinculados a instituições de ensino superior públicas (79%). Esse resultado pode estar associado com o fato de a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil ser majoritariamente efetuada por instituições de ensino superior públicas. Dos 29 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil existentes, apenas oito são em instituições privadas, o que explica o fato de a amostra ser composta, em sua maioria por discentes vinculados a IES públicas.

Em relação ao conceito atribuído pela Capes a esses programas, a maior parte dos discentes encontra-se vinculada a programas que possuem notas 3 e 4. Ressalta-se que apenas o programa da USP de São Paulo apresenta conceito 6 à época deste estudo.

Além disso, também foi objeto de investigação, o atual estágio do curso ao qual o discente se enquadrava no momento da coleta de dados. Observa-se uma participação representativa de mestrandos que já estavam na fase de preparo para a defesa da dissertação (46%), seguida dos que estavam se preparando para a qualificação (20%). Não obstante, também ganha destaque os doutorandos que estavam se preparando para a defesa da tese (43%) e cursando créditos simultaneamente ao preparo para a qualificação (24%). Em relação ao recebimento de auxílio, observou-se que 62% do total de respondentes (126 mestrandos e 65 doutorandos) não estavam recebendo bolsa.

Por fim, ao traçar um perfil geral, depreende-se que a maior parte dos discentes estavam vinculados a IES públicas, cujos programas possuem conceito Capes 4 ou 5, estavam se preparando para a defesa da dissertação ou tese e não recebiam auxílio financeiro de agências de fomento à época deste estudo.

4.1.4 Percepção dos respondentes sobre as características do processo de orientação

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. Ressalta-se que todas as considerações aqui estabelecidas foram construídas com base nos resultados da pesquisa, os quais representam a percepção dos orientandos com respeito aos seus orientadores. Este estudo não abrangeu a percepção dos orientadores nesse processo.

Observa-se na Tabela 8 que 138 discentes (64%) não possuem coorientador. Dessa forma, a relação de orientador para esses discentes possui apenas dois atuantes, aluno e professor. Para os demais, tem-se a participação de três indivíduos no processo de orientação.

Tabela 8 – **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.

A divergência com relação ao tema de pesquisa pode representar um dificultador no processo de orientação, por exemplo, nos casos em que o orientador não possui conhecimento ou domínio sobre o tema de pesquisa que está sendo desenvolvido pelo aluno. Com relação a esse ponto, nota-se, pela Tabela 8, que 50% dos discentes (113 mestrandos e 40 doutorandos) consideraram que seu orientador possui muito domínio sobre o tema desenvolvido, e 38% (75 mestrandos e 43 doutorandos) consideraram que o orientador possui domínio suficiente do conteúdo.

No quesito disponibilidade, 87% dos discentes (182 mestrandos e 86 doutorandos) consideraram o orientador uma pessoa disponível. Associado a essa característica, foram coletadas informações sobre a frequência das reuniões entre orientador e orientando. Foram considerados encontros pessoais ou virtuais. Os resultados demonstram que 157 discentes (50%) afirmaram que realizam reuniões com seu orientador "*quase sempre*", em contraponto a 86 discentes (28%) que informaram que "*quase nunca*" se reúnem com o orientador. Adicionalmente, procedeu-se a uma análise cruzada demonstrada na Tabela 9, que apresenta os dados cruzados entre a frequência de reuniões e a disponibilidade do orientador.

Tabela 9 – **Disponibilidade do orientador e frequência das reuniões**

Disponibilidade / Frequência das reuniões	**Sim**	**%**	**Não**	**%**
Ainda não me reuni com meu orientador.	12	4.48	4	9.76
Nunca.	1	0.37	2	4.88
Quase nunca.	56	20.90	30	73.17
Quase sempre.	152	56.72	5	12.20
Sempre.	47	17.54	0	-
Total	**268**	**100**	**41**	**100**

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que, 152 alunos (57%) que afirmaram considerar o orientador uma pessoa disponível, também afirmaram que se reúnem "*quase sempre*" com ele. Em contraponto, 56 alunos (21%) consideram o orientador disponível, mas quase nunca realizam reuniões. Nesse contexto, podem ocorrer situações nas quais o professor possui disponibilidade, mas não ocorre a necessidade de reuniões frequentes. Em resumo, a ausência de reuniões frequentes não necessariamente implica dizer que o orientador não está disponível para atender ao aluno.

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.

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.

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

4.2.1 Confiabilidade/consistência do instrumento

Após a caracterização da amostra procedeu-se ao cálculo do *Alpha* de *Cronbach* para o instrumento de coleta de dados adotado nesta pesquisa, especificamente, o QSDI e Panas. Essa medida representa uma forma de mensuração da confiabilidade/consistência interna de um questionário, podendo variar entre 0 e 1. O *Alpha* de *Cronbach* mínimo para considerar a consistência interna de instrumentos utilizados em pesquisas sociais é de 0,70 (Cronbach, 1951; Hora, Monteiro & Arica, 2010; Fávero & Belfiore, 2017). Os resultados preliminares a essa análise para o QSDI e a Panas estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – ***Alpha* de *Cronbach***

	Número de assertivas	***Alpha* de *Cronbach***	**Confiabilidade**	**Referência**
QSDI	41	0,9424	Alta	Murphy e Davidshoter (1988); Hora, Monteiro e Arica (2010); Fávero e Belfiore, (2017)
Panas	20	0,9025	Alta	

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que ambos apresentaram alto grau de consistência interna quando avaliados de forma ampla. Entretanto, Hair *et al.* (2009) e Field (2009) ressaltam que esse valor varia à medida que aumenta o número de itens do instrumento. Ou seja, quanto maior o número de assertivas, maior tende a ser o *Alpha* de *Cronbach*. 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 e a Panas, individualmente.

O QSDI, conforme elucidado na seção de Procedimentos Metodológicos, pode ser segregado para fins de análise em oito dimensões de comportamento, a saber: liderança, amizade, compreensão, liberdade, incerteza, insatisfação, repreensão e rigor (Wubbels *et al.*, 2006; Mainhard *et al*, 2009; Hamid & Shah, 2018), conforme Figura 3. A Panas, por sua vez, pode ser subdividida em duas dimensões, sendo afetos positivos e afetos negativos. O *Alpha* de *Cronbach* estratificado por dimensões está apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 – ***Alpha* de *Cronbach* estratificado**

	Dimensão	**Número de Assertivas**	***Alpha* de *Cronbach***	**Confiabilidade**	**Referência**
QSDI	Amizade	6	0,8066	Alta	Murphy e Davidshoter (1988); Hora, Monteiro e Arica (2010); Fávero e Belfiore, (2017).
QSDI	Repreensão	4	0,8742	Alta	
QSDI	Compreensão	4	0,8216	Alta	
QSDI	Liberdade	4	0,7717	Moderada a alta	
QSDI	Incerteza	6	0,7098	Moderada a alta	
QSDI	Insatisfação	6	0,7333	Moderada a alta	
QSDI	Liderança	6	0,8835	Alta	
QSDI	Exigência	5	0,7090	Moderada a alta	
Panas	Afetos positivos	10	0,9652	Alta	
Panas	Afetos negativos	10	0,9103	Alta	

Fonte: dados da pesquisa.

Pela Tabela 11 observa-se que a partir da estratificação do instrumento em dimensões as escalas continuaram a ser consistentes e confiáveis, mesmo com a redução dos valores da análise *Alpha* em decorrência da redução do número de variáveis. Os resultados coincidem com os apresentados nos estudos anteriores. Masek (2017) calculou a confiabilidade do QSDI sem a estratificação, chegando a um *Alpha* de *Cronbach* de 0,94, equivalente ao apresentado na Tabela 10. Da mesma forma, Mainhard *et al.* (2009) ao avaliarem o QSDI também calcularam o *Alpha* de *Cronbach* para cada uma das oito dimensões, e obtiveram valores entre 0,70 e 0,87. No que se refere à escala Panas os estudos de Huebner e Dew (1996), Melvin e Molloy (2000) e Ciucce *et al.* (2017) encontraram valores acima de 0,8 para afetos positivos e afetos negativos, tal como neste estudo.

4.2.2 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.

Tendo sido avaliada a confiabilidade do instrumento de coleta de dados desta pesquisa, procedeu-se à identificação das 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 para atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Na Tabela 12 estão apresentadas as medidas de dispersão e de tendência central obtidas com os dados coletados no Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI).

Tabela 12 – **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
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. Nesse sentido, os valores próximos a 10 indicam maior concordância por parte do respondente com respeito ao que é abordado e valores mais próximos de zero indicam menor concordância.

Em complemento, na Tabela 13 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 13 – **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%

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

Cód.	Descrição Assertiva	0 ⊢ 3	4 ⊢ 7	8 ⊢ 10
		91,6%	5,5%	2,9%
A15	Pensa que sou desonesto (a).	288 93,2%	17 5,5%	4 1,3%

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: Os dados foram organizados seguindo a sequência apresentada na Tabela 12.

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 12 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 13 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 durantes 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 relativamente baixos. Além disso, conforme dados elucidados na Tabela 13, 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 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 13). 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 alunos 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 13 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 necessário 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 13, 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 momento da reunião pode ir além de uma conversa sobre tema, prazos e cronogramas, podendo representar o momento de fortalecimento do vínculo entre eles e, consequentemente, 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 que estão sendo analisados por 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 grande intensidade de comportamentos como irritação (A11), desdém (A22), desconfiança (A37) e impaciência (A11) por parte do orientador, na percepção desses discentes.

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, 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 se encontram 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, na percepção dos discentes. Com base nas evidências apresentadas na Tabela 12 e Tabela 13, 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 12 e pelas frequências apresentadas na Tabela 13. 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 12). 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.

4.2.3 Afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis em suas relações com o orientador.

A Tabela 14 apresenta as medidas de posição e de tendência central para a Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas) com o objetivo de atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: "Compreender os afetos percebidos pelos orientandos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em suas relações com o orientador".

Tabela 14 - **Percepção dos discentes sobre a afetividade presente na relação de orientação**

Cód.	Afetos	M	MED	MO	DP	MIN	MÁX
AF1	Interessado	7.63	8	10	2.76	0	10
AF16	Determinado	7.18	8	10	2.86	0	10
AF17	Atento	7.17	8	10	2.84	0	10
AF20	Ativo	7.10	8	10	2.94	0	10
AF3	Animado	7.06	8	10	2.79	0	10
AF5	Seguro	6.96	8	10	3.05	0	10
AF9	Entusiasmado	6.90	8	10	2.95	0	10
AF14	Inspirado	6.60	8	10	3.09	0	10
AF4	Pensativo	6.23	7	8	2.98	0	10
AF10	Orgulhoso	6.19	7	10	3.26	0	10
AF12	Alerta	5.41	6	8	3.35	0	10
AF18	Agitado	3.76	3	0	3.39	0	10
AF2	Estressado	2.78	2	0	3.10	0	10
AF15	Nervoso	2.32	1	0	2.88	0	10
AF7	Assustado	1.91	1	0	2.66	0	10
AF6	Culpado	1.86	1	0	2.51	0	10
AF11	Irritado	1.65	0	0	2.55	0	10
AF13	Envergonhado	1.65	0	0	2.54	0	10
AF19	Amedrontado	1.55	0	0	2.57	0	10
AF8	Agressivo	0.91	0	0	1.73	0	10

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.

Da mesma forma que o QSDI, as opções para resposta aos afetos constantes na Panas foram construídas baseadas em uma escala tipo *Likert* de 0 a 10. Foi solicitado ao respondente que identificasse em que grau de intensidade ele(a) sente cada um dos afetos apresentados na Panas considerando a relação de orientação. Assim, valores próximos a 10 indicam maior grau de intensidade do afeto, e valores próximos a zero indicam menor grau de intensidade.

Tabela 15 - **Distribuição de frequência da percepção dos discentes sobre a afetividade presente na relação de orientação**

Cod.	Afeto	0 ├┤ 3	4 ├┤ 7	8 ├┤ 10
AF1	Interessado	36 12%	71 23%	202 65%
AF16	Determinado	41 13%	97 31%	171 55%
AF17	Atento	48 16%	91 29%	170 55%
AF20	Ativo	48 16%	91 29%	170 55%
AF3	Animado	42 14%	95 31%	172 56%
AF5	Seguro	57 18%	82 27%	170 55%
AF9	Entusiasmado	48 16%	99 32%	162 52%
AF14	Inspirado	57 18%	93 30%	159 51%
AF4	Pensativo	60 19%	120 39%	129 42%
AF10	Orgulhoso	75 24%	99 32%	135 44%
AF12	Alerta	97 31%	97 31%	115 37%
AF18	Agitado	166 54%	82 27%	61 20%
AF2	Estressado	206 67%	72 23%	31 10%
AF15	Nervoso	226 73%	59 19%	24 8%
AF7	Assustado	239 77%	49 16%	21 7%
AF6	Culpado	245 79%	47 15%	17 6%
AF11	Irritado	252 82%	41 13%	16 5%
AF13	Envergonhado	255 83%	36 12%	18 6%
AF19	Amedrontado	258 83%	31 10%	20 6%
AF8	Agressivo	287 93%	18 6%	4 1%

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: Os dados foram organizados seguindo a sequência apresentada na Tabela 14.

Por meio da Tabela 14, observa-se que o afeto que mais se destacou positivamente foi o AF1 "*Interessado(a)*", com média de 7,63 e desvio-padrão de 2,76. Observa-se na Tabela 15 que 202 discentes (65%) atribuíram resposta acima de 8 a esse afeto. Na sequência os afetos AF16 "*Determinado(a)",* AF17 "*Atento(a)*", AF20 "*Ativo(a)*" e AF3 "*Animado(a)*" também apresentaram respostas acima de 8. Tais resultados indicam que, a maioria dos participantes deste estudo, ao avaliarem o vínculo estabelecido com seu orientador, revelam sentimentos voltados para esses afetos. Nesse sentido, é possível interpretar que a maioria dos orientadores, na percepção de seus orientandos, lhes provocam sentimentos de interesse, determinação, atenção, atividade e animação. Contudo, este cenário não se estende a todos os membros da amostra. Percebe-se, pela Tabela 15, aproximadamente 16% dos discentes apresentou percepção contrária, tendo assinalado suas respostas no intervalo de 0 a 3, que representa menor intensidade do afeto na relação entre orientador e orientando.

Em contraponto, o afeto negativo que mais se destacou foi o AF8 "*Agressivo(a)*", com média de 0,91, desvio-padrão de 1,73 e um total de 297 alunos que marcaram a resposta entre 0 e 3. O que indica que esse afeto revela-se com baixa intensidade ou mesmo não se revela nos estudantes ao pensarem na relação de orientação. Também com essa interpretação, encontram-se os afetos AF19 "*Amedrontado (a)*", AF13 "*Envergonhado (a)*", AF11 "*Irritado (a)*", AF6 "*Culpado (a)* " e AF7 "*Assustado (a)* ", os quais apresentaram média no intervalo entre um e dois.

Em síntese, ao considerar o padrão de resposta que mais ocorreu na amostra, observa-se que a maioria dos entrevistados, ao avaliarem o vínculo estabelecido com seus orientadores, perpassam por sentimentos e afetos marcadamente positivos, tais como, interesse, determinação, atenção, animação, segurança, entusiasmo, entre outros. Ressalta-se que, dentre os participantes da amostra, há aqueles que não sentem esses afetos de forma intensa, pois assinalaram valores próximos de zero. Contudo, os dados evidenciados nas Tabela 14 e Tabela 15 evidenciam que a maioria dos alunos assinalou valores altos para esses afetos.

Ao final desta seção, por meio das evidências trazidas pela estatística descritiva constatadas no QSDI e na Panas, observam-se indícios de características positivas para a maioria das relações de orientação analisadas.

4.3 Análise Fatorial Exploratória

Dando sequência à análise dos resultados, procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para os dados do Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI) e da Escala de Afetos Positivos e Negativos (Panas). Essa técnica foi adotada com o objetivo de organizar os dados para adequação ao modelo clássico de regressão linear múltipla. A AFE do QSDI teve o propósito de simplificar a estrutura e agrupar as variáveis que tiveram comportamentos similares entre si, sendo que a partir dos fatores gerados foram construídas as variáveis dependentes para as regressões. A AFE da Panas teve o objetivo de sintetizar a estrutura e gerar os fatores que englobam os afetos positivos e negativos, os quais foram adotados como variáveis explicativas nos modelos de regressão.

Conforme elucidado na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** da seção 3.7, para a adequabilidade da amostra à AFE foram adotados os procedimentos: **(i) Estatística Kayser Meyer Olkin (KMO)** para adequação da amostra; **(ii) Teste de esfericidade de *Bartllet*** para correlações entre as variáveis; **(iii) Comunalidades** para variância compartilhada de cada variável; **(iv) Análise paralela, média mínima de correlação parcial (Minap) e variância explicada** para determinação da quantidade de fatores a serem extraídos e **(v) Cargas fatoriais** para enquadramento das variáveis aos fatores.

Como principais critérios, utilizou-se valores de KMO acima de 0,60 (Fávero *et al.*, 2009), 5% de significância para análise do teste de hipótese de *Bartlett* (*p-value* < 0,05), comunalidades acima de 0,50, sendo aceitáveis acima de 0,30 apenas para amostras superiores a 500 observações, o que não é o caso deste estudo, e cargas fatoriais acima de 0,50 (Hair *et al.*, 2009). Ao longo desta seção serão detalhados os aspectos estatísticos relacionados à AFE do QSDI e da Panas, respectivamente.

4.3.1 Análise Fatorial Exploratória – QSDI

Esta subseção detalha a execução da AFE da matriz de respostas atribuídas ao Questionário de Interação Orientador-Orientando. Primeiramente, analisou-se a adequação do tamanho da amostra para a AFE. Foram obtidas 309 respostas para cada uma das 41 variáveis do questionário, tornando-a enquadrada no critério estabelecido por Hair *et al* (2009), para o qual seriam necessárias 205 respostas.

Posteriormente, foram analisadas as comunalidades apresentadas para cada variável (cada assertiva do questionário representa uma variável observada no processo de AFE). Na Tabela 16 estão apresentadas as comunalidades para cada uma das variáveis em cada processo (cada processo corresponde a uma rodada dos dados no *Stata 14*).

Tabela 16 – **Comunalidades - QSDI**

Código assertiva	**Descrição assertiva**	**Comunalidades**	
		1º Processo	**2º Processo**
A1	Meu orientador (a) coopera quando preciso de algo	0,7081	0,7139
A2	Dá um feedback completo sobre o meu trabalho.	0,6663	0,6692
A3	Está insatisfeito (a) com o meu progresso.	0,6403	0,6380
A4	Imediatamente me corrige se eu fizer algo errado.	0,4777	Eliminada
A5	Confia no meu trabalho.	0,7454	0,7436
A6	É tímido (a) em nossas discussões.	0,5427	0,5942
A7	Diz que eu não sou qualificado (a).	0,6797	0,7110
A8	Age de maneira profissional durante nossas reuniões.	0,5594	0,5643
A9	É impreciso (a) durante nossas reuniões.	0,5743	0,6092
A10	É alguém em quem posso confiar.	0,7992	0,8007
A11	É impaciente comigo.	0,6884	0,6930
A12	Critica o meu trabalho.	0,6722	0,7511
A13	Considera minhas propostas.	0,6238	0,6248
A14	É claro (a) durante nossas conversas.	0,7884	0,7942
A15	Pensa que sou desonesto (a).	0,5023	0,5242
A16	Antecipa possíveis desentendimentos entre nós.	0,5249	0,6146
A17	Fica mal-humorado (a) durante nossas discussões.	0,7440	0,7542
A18	Explica de maneira compreensível quando pergunto algo.	0,6544	0,6520
A19	Me permite escolher minha própria direção.	0,8365	0,8433
A20	Compartilha do meu senso de humor.	0,5499	0,5531
A21	Me ajuda.	0,8389	0,8457
A22	Age de modo irritado comigo.	0,7714	0,7858
A23	É indeciso (a) sobre minhas iniciativas.	0,5234	0,5145
A24	Presta atenção quando tenho algo a dizer.	0,6122	0,6176
A25	Acredita no meu trabalho.	0,7385	0,7376
A26	Cria uma atmosfera de ambiguidade durante a nossa reunião.	0,3844	Eliminada
A27	Exige muito de mim.	0,6042	0,5990
A28	Me dá muitos conselhos sobre o meu trabalho.	0,6500	0,6473
A29	Me critica.	0,6473	0,7254
A30	Reage com entusiasmo às minhas iniciativas.	0,7296	0,7305
A31	É rigoroso (a) ao avaliar meu progresso.	0,5717	0,5636
A32	Me permite tomar minhas decisões.	0,8059	0,8133
A33	Age com desdém em relação às minhas iniciativas.	0,6560	0,6554
A34	Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado (a).	0,7911	0,7932
A35	Acha que não sei nada.	0,6773	0,6789
A36	Age de maneira confiante ao discutir meus artigos.	0,6203	0,6227
A37	Acredita que não sou digno (a) de confiança.	0,4524	Eliminada
A38	Mostra-se impressionado (a) comigo.	0,5860	0,5792
A39	Me apoia.	0,8200	0,8219
A40	Me ouve.	0,7949	0,8023
A41	Me dá orientação clara.	0,8448	0,8479

Fonte: dados da pesquisa.

Na primeira rodada foram identificadas três variáveis com comunalidades inferiores a 0,5, (A4: 0,4477, A26: 0,3844 e A37: 0,4524) que foram eliminadas para a segunda rodada. A partir daí todas as variáveis apresentaram comunalidades superiores a 0,5. Procedeu-se então à análise das medidas de adequação da amostra à AFE, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – **Medidas de adequação da análise fatorial exploratória - QSDI**

Indicadores e testes	**Resultado**	**Interpretação**
KMO	0,9403	Muito boa
MAS Máximo	0,9713	Muito boa
MAS Mínimo	0,6972	Razoável (ocorre MAS < 0,50 apenas na A12).
Teste de *Bartlett*	chi2 (703) = 9103,79 Prob > chi2 = 0,0000	Há presença de correlações significativas entre as variáveis, portanto, a AFE é apropriada para o estudo.

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: KMO: Kaiser Meyer Olkin; MAS: Medida de adequação amostral; AFE: Análise Fatorial Exploratória.

Observa-se pelos resultados apresentados na Tabela 17 que a amostra é adequada à AFE. O valor de KMO foi bem próximo a um e houve a rejeição do teste de *Bartlett* a 5% de significância, o que indica a presença de correlações entre as variáveis do instrumento.

Na sequência, obteve-se a matriz de cargas fatoriais (Tabela 18). Nessa etapa identificam-se as cargas fatoriais significativas e os fatores. A partir da carga fatorial mais alta e significativa para cada variável são evidenciados os fatores (Hair *et al.*, 2009).

Tabela 18 – **Cargas fatoriais - QSDI**

Assertiva	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
A13	0,5289						
A25	0,5635						
A8	0,5780						
A31	0,5957						
A18	0,6334						
A36	0,6554						
A30	0,6870						
A24	0,6956						
A40	0,7458						
A39	0,7465						
A10	0,7571						
A28	0,7593						
A1	0,7774						
A2	0,7788						
A14	0,7991						
A41	0,8543						
A21	0,8621						
A15		0,4736					
A33		0,5246					
A35		0,689					
A11		0,6989					
A7		0,7700					
A34		0,7764					
A17		0,7835					
A22		0,8156					
A20			0,5379				
A38			0,6080				
A5			0,6148				
A32				0,7452			
A19				0,8156			
A23					0,5468		
A9					0,5792		
A3					0,5941		
A6					0,6889		
A27						0,4686	
A29						0,7976	
A12						0,8434	
A16							0,7269

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da matriz de cargas fatoriais apresentada na Tabela 18 observa-se que inicialmente foram gerados 7 fatores com diferentes números de variáveis. A atribuição de nomes aos fatores é discricionariedade do pesquisador, podendo o mesmo analisar as variáveis enquadradas em cada fator e assim nomeá-las. Na Tabela 19 são sintetizadas as variáveis enquadradas em cada fator, bem como os nomes atribuídos.

Tabela 19 - **Atribuição de nomes aos fatores - QSDI**

Cód.Assertiva	Descrição Assertiva	Denominação fator
A13	Considera minhas propostas.	Fator 1 - Liderança e amizade
A25	Acredita no meu trabalho.	
A8	Age de maneira profissional durante nossas reuniões.	
A31	É rigoroso (a) ao avaliar meu progresso.	
A18	Explica de maneira compreensível quando pergunto algo.	
A36	Age de maneira confiante ao discutir meus artigos.	
A30	Reage com entusiasmo às minhas iniciativas.	
A24	Presta atenção quando tenho algo a dizer.	
A40	Me ouve.	
A39	Me apoia.	
A10	É alguém em quem posso confiar.	
A28	Me dá muitos conselhos sobre o meu trabalho.	
A1	Meu orientador (a) coopera quando preciso de algo	
A2	Dá um feedback completo sobre o meu trabalho.	
A14	É claro (a) durante nossas conversas.	
A41	Me dá orientação clara.	
A21	Me ajuda.	
A15	Pensa que sou desonesto (a).	Fator 2 - Repreensão e insatisfação
A33	Age com desdém em relação às minhas iniciativas.	
A35	Acha que não sei nada.	
A11	É impaciente comigo.	
A7	Diz que eu não sou qualificado (a).	
A34	Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado (a).	
A17	Fica mal-humorado (a) durante nossas discussões.	
A22	Age de modo irritado comigo.	
A20	Compartilha do meu senso de humor.	Fator 3 - Compreensão
A38	Mostra-se impressionado (a) comigo.	
A5	Confia no meu trabalho.	
A32	Me permite tomar minhas decisões.	Fator 4 - Liberdade
A19	Me permite escolher minha própria direção.	
A23	É indeciso (a) sobre minhas iniciativas.	Fator 5 - Incerteza
A9	É impreciso (a) durante nossas reuniões.	
A3	Está insatisfeito (a) com o meu progresso.	
A6	É tímido (a) em nossas discussões.	
A27	Exige muito de mim.	Fator 6 - Exigência
A29	Me critica.	
A12	Critica o meu trabalho.	
A16	Antecipa possíveis desentendimentos entre nós.	Não analisado

Fonte: dados da pesquisa.

Para atribuição dos nomes aos fatores procedeu-se, primeiramente, à análise das variáveis em conjunto e como elas foram enquadradas nas dimensões trazidas pelo estudo de Mainhard *et al.* (2009). Por exemplo, considerando a estratificação do estudo de Mainhard *et al.* (2009), as assertivas A8, A18 e A41 estão enquadradas na dimensão de Liderança e as assertivas A27, A29 e A12 estão enquadradas na dimensão de Rigor e Exigência. Para as assertivas que não

mantiveram o mesmo comportamento que o estudo original utilizou-se interpretação pessoal da pesquisadora sobre a disposição das variáveis nos fatores.

Adicionalmente, cada fator foi denominado considerando a representatividade da característica em cada grupo. Por exemplo, o Fator 1 apresenta, em sua maioria, assertivas relacionadas a aspectos de amizade e de liderança, tornando essa a denominação do fator. O Fator 7 é formado apenas pela assertiva A16, tendo sido eliminado da análise, uma vez que, para esse caso, torna-se possível analisar a variável observada diretamente, não sendo necessária uma variável latente. Por fim, na Tabela 20 estão apresentadas as variâncias explicadas por cada um dos fatores originados.

Tabela 20 – **Autovalores e variância explicada - QSDI**

Fator	**AFE não-rotacionada**			**AFE com rotação ortogonal varimax**		
	Autovalor	Variância explicada (%)	Acumulada (%)	Autovalor	Variância explicada (%)	Acumulada (%)
Fator 1: Liderança e amizade	16,01	42,13%	42,13%	10,32	27,16%	27,16%
Fator 2: Repreensão e insatisfação	3,93	10,34%	52,47%	5,54	14,57%	41,73%
Fator 3: Compreensão	1,53	4,04%	56,51%	2,75	7,25%	48,98%
Fator 4: Liberdade	1,36	3,60%	60,11%	2,27	5,98%	54,96%
Fator 5: Incerteza	1,21	3,19%	63,30%	2,02	5,32%	60,28%
Fator 6: Exigência	1,11	2,93%	66,23%	2,00	5,25%	65,53%

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 20 estão apresentados os resultados da AFE não-rotacionada e rotacionada. O objetivo de redução dos dados à fatores é atingido pela análise fatorial não-rotacionada, sendo a rotação dos dados uma ferramenta para simplificar a estrutura fatorial e facilitar a interpretação dos resultados (Hair *et al.*, 2009). Os métodos de rotação podem ser ortogonais ou oblíquos. O método ortogonal produz fatores que não estão correlacionados entre si e que podem ser interpretados a partir de suas cargas, ao passo que na rotação oblíqua os fatores estão correlacionados, devendo ser interpretados a partir de suas cargas e correlações (Fávero *et al.*, 2009). Para o método ortogonal, tem-se as abordagens *varimax*, *quartimax* e *equamax*. De acordo com Hair *et al.* (2009) a opção v*arimax* fornece uma separação mais clara dos fatores e alcança resultados satisfatórios. Neste estudo, foi adotado o método ortogonal *varimax* para rotação dos dados.

A determinação do número de fatores a serem analisados e adotados nas próximas etapas desta pesquisa foi baseada em quatro critérios, a saber (i) autovalores, (ii) análise paralela, (iii)

média mínima de correlação parcial (Minap) e (iv) variância explicada. Considerando o primeiro critério os resultados evidenciados na Tabela 20 indicam a presença de seis fatores com autovalores superiores a um, resultado que se mantém ao proceder com a análise paralela e com o minap. Como variância explicada, adotou-se o percentual mínimo de 60% de explicação (Malhotra, 2001; Hair *et al.*, 2009). Considerando este critério poderiam ser adotados cinco fatores, dado que a variância acumulada até o quinto fator é de 60,28%. Apesar disso, foram considerados os seis fatores para análise deste estudo, tendo sido o 7º fator eliminado, conforme elucidado anteriormente. Em síntese, cada um dos fatores obtidos nessa etapa foi adotado como variável dependente para construção dos modelos de regressão linear múltipla, de maneira que são apresentados seis modelos de regressão.

Os estudos anteriores que trabalharam com o Questionário de Interação Orientador-Orientando (QSDI) e que aplicaram a Análise Fatorial apresentam resultados variados. O estudo de Kleijn *et al.* (2012), a partir da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) reteve dois fatores, um para Controle e outro para Afiliação. Também a partir da AFC, Hamid e Shah (2018) encontraram oito fatores, em linha com as dimensões trazidas pelo estudo de Mainhard (2009), sendo Liderança, Incerteza, Insatisfação, Amizade, Compreensão, Repreensão, Liberdade e Exigência. Já o estudo de Masek (2017) reteve apenas três fatores, a saber: relação de orientação deliberativa, relação de orientação cética e relação de orientação confiável.

4.3.2 Análise Fatorial Exploratória – Panas

Os mesmos procedimentos detalhados na seção anterior foram aplicados para a execução da AFE da matriz de respostas atribuídas à Escala de Afetos Positivos e Negativos. Foram obtidas 309 marcações para cada um dos afetos constantes na escala, sendo que seriam necessárias apenas 100 observações para atender ao critério de tamanho da amostra abordado por Hair *et al.* (2009).

Após o primeiro processamento dos dados no *Stata 14*, foram analisadas as comunalidades originadas para cada variável (cada afeto da escala representa uma variável observada no processo de AFE), conforme apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – **Comunalidades - Panas**

Código afeto	Descrição afeto	Comunalidades	
		1º Processo	2º Processo
AF1	Interessado (a)	0,8181	0,8227
AF2	Estressado (a)	0,6028	0,5883
AF3	Animado (a)	0,8713	0,881
AF4	Pensativo (a)	0,3383	Eliminada
AF5	Seguro (a)	0,7781	0,7857
AF6	Culpado (a)	0,6155	0,6309
AF7	Assustado (a)	0,6985	0,7055
AF8	Agressivo (a)	0,4918	0,5366
AF9	Entusiasmado (a)	0,8174	0,8286
AF10	Orgulhoso (a)	0,6504	0,6654
AF11	Irritado (a)	0,6739	0,6873
AF12	Alerta	0,4273	Eliminada
AF13	Envergonhado (a)	0,5922	0,6073
AF14	Inspirado (a)	0,8106	0,831
AF15	Nervoso (a)	0,5847	0,5947
AF16	Determinado (a)	0,862	0,8666
AF17	Atento (a)	0,7136	0,6974
AF18	Agitado (a)	0,4468	Eliminada
AF19	Amedrontado (a)	0,6542	0,6592
AF20	Ativo (a)	0,7597	0,7611

Fonte: dados da pesquisa.

Na primeira rodada foram identificadas três variáveis que apresentaram valores de comunalidades inferiores a 0,5 (AF4: Pensativo, AF12: Alerta e AF18: Agitado), tendo sido essas eliminadas para o segundo processo.

Tabela 22 - **Medidas de adequação da análise fatorial exploratória - Panas**

Indicadores e testes	Resultado	Interpretação
KMO	0,9303	Muito boa
MAS Máximo	0,9663	Muito boa
MAS Mínimo	0,8748	Boa
Teste de *Bartlett*	chi2(136) = 4.989,79 Prob>chi2 = 0,0000	Há presença de correlações significativas entre as variáveis, portanto, a AFE é apropriada para o estudo.

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: KMO: Kaiser Meyer Olkin; MAS: Medida de adequação amostral; AFE: Análise Fatorial Exploratória.

Pelos dados apresentados na Tabela 22 infere-se que a amostra oriunda das respostas atribuídas à Panas é adequada à aplicação da AFE e que existem variáveis correlacionadas. As cargas fatoriais, bem como a denominação atribuída a cada fator estão apresentadas na Tabela 23.

Tabela 23 – **Cargas fatoriais e atribuição de nomes aos fatores - Panas**

Código Afeto	Descrição Assertiva	Fator 1	Fator 2	Denominação fatores
AF10	Orgulhoso (a)	0.8121		Fator 1 - Afetos positivos
AF17	Atento (a)	0.8351		
AF5	Seguro (a)	0.8475		
AF20	Ativo (a)	0.8724		
AF9	Entusiasmado (a)	0.9000		
AF14	Inspirado (a)	0.9009		
AF1	Interessado (a)	0.9027		
AF16	Determinado (a)	0.9288		
AF3	Animado (a)	0.9603		
AF8	Agressivo (a)		0.7272	Fator 2 - Afetos negativos
AF2	Estressado (a)		0.7549	
AF15	Nervoso (a)		0.7698	
AF13	Envergonhado (a)		0.7774	
AF6	Culpado (a)		0.7906	
AF19	Amedrontado (a)		0.8119	
AF11	Irritado (a)		0.8133	
AF7	Assustado (a)		0.8343	

Fonte: dados da pesquisa.

Os nomes atribuídos aos fatores foram construídos com base na análise da pesquisadora sobre as variáveis enquadradas em cada fator e também nos estudos anteriores. Por fim, na Tabela 24 estão apresentadas as variâncias explicadas para cada um dos fatores originados.

Tabela 24 – **Autovalores e variância explicada - Panas**

Fator	**AFE não-rotacionada**			**AFE com rotação ortogonal varimax**		
	Autovalor	Variância explicada (%)	Acumulada (%)	Autovalor	Variância explicada (%)	Acumulada (%)
Fator 1: Afetos positivos	7,98	39,88%	39,88%	7,07	41,61%	41,61%
Fator 2: Afetos negativos	5,23	26,16%	66,04%	5,07	29,86%	71,47%

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como para a AFE do QSDI foi adotada a rotação ortogonal *varimax* e a determinação do número de fatores a serem analisados e adotados nas próximas etapas dessa

pesquisa foi baseada em quatro critérios, a saber (i) autovalores, (ii) análise paralela, (iii) média mínima de correlação parcial (Minap) e (iv) variância explicada. Considerando todos esses critérios foram retidos dois fatores, os quais, explicam conjuntamente 71,47% da variabilidade total dos dados. Nesse sentido, para o modelo de regressão linear múltipla foram adotados estes dois fatores como variáveis explicativas que representam afetos positivos e negativos.

Esse achado coincide com grande parte dos estudos anteriores que adotaram a AF para estudo da Panas e obtiveram dois fatores, um para afetos positivos e outro para afetos negativos. Não foram encontradas pesquisas empíricas brasileiras que utilizaram a escala Panas no contexto educacional do ensino superior, tampouco na pós-graduação, de maneira que a validade empírica da análise fatorial aqui aplicada baseia-se nos estudos internacionais sobre o tema. Por exemplo, tem-se os estudos de Balatsky e Diener (1992) na Rússia, Huebner e Dew (1996) nos Estados Unidos, Melvin e Molloy (2000) na Austrália, Galinha e Ribeiro (2005) em Portugal, Giollai *et al.* (2011) na Hungria, Dufey e Fernandez (2012) no Chile e Ciucce *et al.* (2017) na Itália. Ressalta-se que referidos trabalhos foram descritos na seção 2.1.7 Evidências empíricas sobre a afetividade no ambiente educacional.

4.4 Relação entre a afetividade e os vínculos estabelecidos entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil

4.4.1 Características que influenciam a relação entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil

Primeiramente foram analisados os comportamentos das variáveis explicativas do modelo de regressão descritas na seção 3.6 Variáveis e hipóteses da pesquisa. Um dos pressupostos básicos para aplicação do Modelo Clássico de Regressão Linear Múltipla (MCRLM) consiste na ausência de multicolinearidade perfeita entre as variáveis explicativas. Nas Tabela 25 e Tabela 26 estão apresentadas as correlações entre as variáveis explicativas do modelo.

Tabela 25 - **Correlação entre as variáveis explicativas: parte I**

	AFP	**AFN**	**EXP**	**FREQ**	**DISP**	**BOLS**	**DOM**	**SAT**
AFP	1							
AFN	0,0000	1						
EXP	0,0754	0,1267**	1					
FREQ	0,2765***	-0,2048***	-0,0149	1				
DISP	0,3579***	-0,2067***	0,0055	0,4445***	1			
BOLS	0,0467	0,0111	0,2394***	-0,0127	0,0325	1		
DOM	0,3644***	0,0501	-0,0569	0,2099***	0,2021***	-0,0099	1	
SAT	0,6002***	-0,2521***	-0,0493	0,4823***	0,6004***	-0,0188	0,4097***	1
Ln_ID	0,0122	-0,1284**	-0,2261***	0,1084*	-0,0256	-0,2958***	0,0301	0,0731
EC	0,0159	0,0450	0,1492***	-0,1144	0,0147	0,2813***	-0,0528)	-0,0405
LECIO	0,0983*	0,0168	0,0146	0,0968*	0,0514	-0,1410**	-0,0515	0,0828
TPOS	0,0343	0,0275	-0,0340	-0,0778	-0,0206	0,0633	0,0624	-0,0220
IES	-0,0196	0,0159	0,1242**	0,0429	0,0522	0,0358	-0,0028	0,0367
GRAD	-0,0379	-0,0211	0,0055	0,0215	0,0157	-0,0264	-0,0303	0,0387
DEFES	0,0447	0,0005	-0,0263	0,0587	-0,0260	-0,1402**	0,0434	0,0404

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: AFP: afeto positivo; AFN: afeto negativo; EXP: experiência com pesquisa científica; FREQ: frequência das reuniões de orientação; DISP: disponibilidade do orientador; BOLS: recebe bolsa; DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa; SAT: satisfação com a orientação; Ln_ID: idade; EC: estado civil; LECIO: leciona atualmente; TPOS: tipo de pós-graduação; IES: categoria administrativa da instituição de ensino; GRAD: área de graduação; DEFES: estágio do curso próximo à defesa.

*** Significativas a 1%.

** Significativas a 5%.

* Significativas a 10%.

Por meio da Tabela 25 e da Tabela 26 observa-se baixa correlação entre a maior parte das variáveis explicativas, não havendo indícios da presença de multicolinearidade perfeita no modelo.

Tabela 26 - **Correlação entre as variáveis explicativas: parte II**

	Ln_ID	EC	LECIO	TPOS	IES	GRAD	DEFES
Ln_ID	1						
EC	-0,6089***	1					
LECIO	0,2571***	-0,1954**	1				
TPOS	-0,1558***	0,0871	-0,2906***	1			
IES	-0,2686***	0,1711***	-0,1211**	-0,1007*	1		
GRAD	-0,1264**	0,0338	0,1123**	-0,1026*	0,1220**	1	
DEFES	0,0981*	-0,0566	0,0020	-0,0148	0,0097	-0,0069	1

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: Ln_ID: idade; EC: estado civil; LECIO: leciona atualmente; TPOS: tipo de pós-graduação; IES: categoria administrativa da instituição de ensino; GRAD: área de graduação; DEFES: estágio do curso próximo à defesa.
*** Significativas a 1%.
** Significativas a 5%.
* Significativas a 10%.

O modelo é formado por variáveis contínuas (SAT: Satisfação e ID: Idade) e variáveis dicotômicas, operacionalizadas por meio de *dummies* (EXP: experiência com pesquisa científica, FREQ: frequência das reuniões de orientação, DISP: disponibilidade do orientador, BOLS: recebe bolsa, DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa, EC: estado civil, LECIO: leciona atualmente, TPOS: tipo de pós-graduação, IES: categoria administrativa da instituição de ensino, GRAD: área de graduação, DEFES: atual estágio do curso). Na Tabela 27 destaca-se a média, desvio-padrão, mínimo, máximo e número de observações para as variáveis contínuas (*não-dummies*).

Tabela 27 – **Estatística descritiva das variáveis não-*dummies***

	SAT	ID	Ln_ID
Média	8,3301	33,7638	3,4871
Desvio-Padrão	2,1093	8,9162	0,2510
Mínimo	0	21	3,0445
Máximo	10	65	4,1744
Observações	309	309	309

Fonte: dados da pesquisa
Nota: SAT: Satisfação; ID: idade em anos; Ln_ID: log natural da idade.

A frequência das variáveis dicotômicas (*dummies)* está na Tabela 28. As variáveis ROO (Relação Orientador-Orientando), AFP (Afeto positivo) e AFN (Afeto negativo) foram descritas nas seções anteriores, não sendo detalhadas nesta etapa.

Tabela 28 – **Frequência da variável SAT**

Grau de satisfação	Frequência	%	% Acumulada
0 a 4	21	6,80	6,80
5 a 7	56	18,12	24,92
8 a 10	232	75,08	100,00
Total	309	-	-

Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere à variável satisfação, observa-se que 75% dos participantes deste estudo estão altamente satisfeitos com a relação de orientação, contribuindo para a média acima de 8. Em contraponto, observa-se que, aproximadamente 25% desses discentes não estão completamente satisfeitos com a relação de orientação. Ao analisar a base de dados contendo a matriz de todas as respostas, constatou-se que, esses mesmos estudantes afirmaram que "nunca" ou "quase nunca" se reúnem com seus orientadores. Adicionalmente, ao avaliar os principais afetos citados por esses discentes ao qualificarem a relação de orientação, observou-se que eles foram marcadamente negativos, a saber: agressividade, estresse, indiferença, nervosismo, insegurança e culpa. O que pode levar à inferência de que a pouca satisfação seja motivada por esses aspectos.

Em relação à idade, os estudantes têm em média 33 anos, contudo, essa variável apresentou grande oscilação com um desvio-padrão de 8,91. O estudante mais jovem possui 21 anos e o mais velho possui 65 anos, ambos integrantes de programas de mestrado acadêmico. Para operacionalização do modelo optou-se por utilizar o logaritmo natural da idade, reduzindo a variância observada. Nesse procedimento, conforme observado na Tabela 27, o desvio-padrão passou de 8,91 para 0,25.

Tabela 29 - **Frequência das variáveis *dummies*: parte I**

Dummy	**EXP**	**FREQ**	**DISP**	**BOLS**	**DOM**	**EC**
1	100 32%	204 66%	268 87%	118 38%	271 88%	149 48%
0	209 68%	105 34%	41 13%	191 62%	38 12%	160 52%
Total	309 100%	309 100%	309 100%	309 100%	309 100%	309 100%

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: EXP: experiência com pesquisa científica; FREQ: frequência das reuniões de orientação; DISP: disponibilidade do orientador; BOLS: recebe bolsa; DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa e EC: estado civil.

Tabela 30 – **Frequência das variáveis *dummies*: parte II**

Dummy	**LECIO**	**TPOS**	**IES**	**GRAD**	**DEFES**
1	102 33%	211 68%	243 79%	268 87%	148 48%
0	207 67%	98 32%	66 21%	41 13%	161 52%
Total	309 100%	309 100%	309 100%	309 100%	309 100%

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: LECIO: leciona atualmente, TPOS: tipo de pós-graduação, IES: categoria administrativa da instituição de ensino, GRAD: área de graduação, DEFES: atual estágio do curso.

De acordo com os dados apresentados nas Tabela 29 e 30 e considerando a forma de operacionalização das variáveis detalhadas na Figura 5 deste estudo, é possível realizar inferências sobre as características gerais dos estudantes que compõem a amostra deste estudo.

4.4.2 Análise da relação existente entre os afetos positivos e negativos e a relação entre orientadores e orientandos de cursos de pós-graduação stricto sensu da área contábil

O primeiro passo foi a estimação dos modelos de regressão com a utilização do software *Stata 14*. Conforme já demonstrado, a variável dependente deste estudo é a Relação Orientador-Orientando (ROO), operacionalizada por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) do Questionário de Interação Orientador-Orientador (QSDI). Foram retidos seis fatores da AFE do QSDI, os quais deram origem a seis variáveis dependentes e, portanto, seis modelos de regressão linear múltipla.

Conforme elucidado por Loureiro e Gameiro (2011) nas Ciências Sociais e Humanas pode-se adotar maior flexibilidade na determinação do percentual de significância estatística. Nesse contexto, para este estudo foi adotado o nível de significância de 10%.

A etapa iniciou-se com a validação dos pressupostos do Modelo Clássico de Regressão Linear Múltipla (MCRLM). Não foram identificados problemas de multicolinearidade perfeita entre as variáveis explicativas do modelo (VIF < 5). Os resíduos apresentam média zero, são normalmente distribuídos e heterocedásticos. A normalidade assintótica dos resíduos foi assumida em função do Teorema do Limite Central. Para dirimir o problema da heterocedasticidade dos resíduos, buscaram-se formas de tratar a base de dados e manutenção da forma funcional, contudo, a partir da permanência do problema da heterocedasticidade procedeu-se à execução do modelo com o erros-padrão corrigidos de White (Gujarati & Porter, 2011).

Apenas o último modelo de regressão não apresentou o problema da heterocedasticidade, sendo desnecessário aplicar métodos de correção.

Os modelos foram analisados dois a dois, sendo que as tabelas de sintetização dos resultados apresentam o modelo sem correção do problema da heterocedasticidade (coluna *Pooled* das Tabelas 31 a 35) e após sua correção.

O *Fator 1 – Liderança e amizade* e o *Fator 2 – Repreensão e insatisfação* representam a variável dependente do primeiro e segundo modelos de regressão, respectivamente. Os resultados para cada um desses modelos estão apresentados na Tabela 31.

Tabela 31 – **Liderança e amizade x Repreensão e insatisfação**

Regressores	Modelo I: Liderança e amizade		Modelo II: Repreensão e insatisfação	
	OLS comum	Erro-padrão robustos	*OLS comum*	Erro-padrão robustos
AFP	**0,0933****	**0,0933***	-0,1089	-0,1089
	(0,0425)	**(0,0478)**	(0,0672)	(0,0771)
AFN	0,0421	0,0421	**0,3448*****	**0,3448*****
	(0,0352)	(0,0485)	**(0,0557)**	**(0,0805)**
EXP	-0,0925	-0,0925	0,1321	0,1321
	(0,0739)	(0,0746)	(0,1168)	(0,1097)
FREQ	0,0316	0,0316	**0,4195*****	**0,4195*****
	(0,0814)	(0,0913)	**(0,1287)**	**(0,1417)**
DISPON	**0,4380*****	**0,4380*****	0,2845	0,2845
	(0,1237)	**(0,1540)**	(0,1956)	(0,2677)
BOLS	-0,0167	-0,0167	0,0292	0,0292
	(0,0727)	(0,0697)	(0,1150)	(0,1171)
DOM	-0,0168	-0,0168	0,2775	0,2775
	(0,1121)	(0,1387)	(0,1774)	(0,1932)
	0,8810	0,9040	0,1190	0,1520
SAT	**0,3128*****	**0,3128*****	**-0,1190*****	**-0,1190****
	(0,0249)	**(0,0261)**	**(0,0394)**	**(0,0557)**
Ln_ID	**0,4318****	**0,4318****	0,1820	0,1820
	(0,1782)	**(0,1764)**	(0,2818)	(0,2874)
EC	0,0354	0,0354	-0,0838	-0,0838
	(0,0830)	(0,0830)	(0,1312)	(0,1351)
LECIO	0,0306	0,0306	**0,2922****	**0,2922****
	(0,0764)	(0,0735)	**(0,1208)**	**(0,1186)**
TPOS	**0,2358*****	**0,2358*****	0,0273	0,0273
	(0,0746)	**(0,0782)**	(0,1179)	(0,1234)
IES	-0,0181	-0,0181	-0,0874	-0,0874
	(0,0843)	(0,0832)	(0,1333)	(0,1392)
GRAD	0,0454	0,0454	-0,1006	-0,1006
	(0,0987)	(0,1006)	(0,1567)	(0,1799)
DEFES	-0,0911	-0,0911	-0,1095	-0,1095
	(0,0659)	(0,0661)	(0,1041)	(0,1059)
CONSTANTE	**-4,6307*****	**-4,6307*****	-0,3307	-0,3307
	(0,7100)	**(0,7517)**	(1,1228)	(1,1860)
Nº de observações	309	309	309	309
Teste F	Prob > F = 0,0000	Prob > F = 0,0000	Prob > F = 0,0000	Prob > F = 0,0003
R^2	69,28%	69,28%	23,17%	23,17%
Mean VIF	1,43	1,43	1,43	1,43
Breuch e Pagan	Prob > chi2(1) = 0,0000	-	Prob > chi2(1) = 0,0000	-
Média dos resíduos	7,73e-10	7,73e-10	-1,26e-09	-1,26e-09

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: VIF: *Variation Inflation Factor*. Os valores apresentados entre parênteses representam o erro padrão. AFP: afeto positivo; AFN: afeto negativo; EXP: experiência com pesquisa científica; FREQ: frequência das reuniões de orientação; DISP: disponibilidade do orientador; BOLS: recebe bolsa; DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa; SAT: satisfação com a orientação; Ln_ID: idade; EC: estado civil; LECIO: leciona atualmente; TPOS: tipo de pós-graduação; IES: categoria administrativa da instituição de ensino; GRAD: área de graduação; DEFES: estágio do curso próximo à defesa.

*** Significativas a 1%; ** Significativas a 5%; * Significativas a 10%.

Analisando primeiramente o Modelo I (Tabela 31), constatou-se que a **afetividade positiva (AFP)** favorece a dimensão de *Liberdade e Amizade* na relação de orientação. Esse resultado corrobora com as pesquisas anteriores e a teoria que permeia esta pesquisa reiterando que a afetividade positiva contribui para a relação construída não apenas entre professores e alunos em sala de aula, (eg.: Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Kleijn *et al*., 2012; Moskvicheva, Bordovskaia e Darinskaya, 2015; Masek, 2017; Machado, Tonin & Clemente, 2018), mas também para a relação entre orientadores e orientandos de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil.

A literatura também aponta a relevância da disponibilidade do orientador para o sucesso do processo de orientação (Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Leite Filho & Martins, 2006; Viana & Veiga, 2010; Machado, Tonin & Clemente, 2018). Os resultados do estudo de Rodrigues Júnior, Fleith e Alves (1991) evidenciam que, sob a percepção dos alunos, um dos incidentes negativos na relação de orientação consiste na falta de disponibilidade do orientador. Ao entrevistarem alunos egressos do mestrado, Viana e Veiga (2010) também constataram que a falta de disponibilidade do orientador prejudica o andamento do trabalho.

Para este estudo, considerando os resultados apresentados na Tabela 31, observa-se que a **disponibilidade do orientador (DISP)** influencia positivamente a dimensão de *Liderança e Amizade* da relação de orientação. Esse achado coincide com os estudos anteriores ao apresentar que a disponibilidade do orientador representa um facilitador do processo. O orientador ser uma pessoa mais disponível, na percepção do discente, facilita o surgimento da amizade entre as partes. Além disso, no que se refere à liderança, nota-se que à medida que cresce a disponibilidade do orientador, na percepção do orientando, surgem mais intensamente os traços de liderança em sua personalidade.

No que se refere à variável **satisfação (SAT)**, os resultados do estudo de Kleijn *et al.* (2012) demonstraram que maiores níveis de satisfação do aluno estão associados à maior proximidade interpessoal entre orientadores e orientandos. Em contraponto, um nível menor de satisfação está associado à repreensão e controle por parte do orientador. Em linha com referido autor, observa-se neste estudo que o nível de **satisfação (SAT)** do aluno influencia positivamente a dimensão de *Liderança e Amizade* e influencia negativamente a dimensão de *Repreensão e Insatisfação (*Modelo II, Tabela 31*)*. A partir disso, infere-se que maiores níveis de satisfação favorecem uma relação de orientação mais amistosa e amigável.

Adicionalmente, também fica evidente que o fato de o aluno estar vinculado ao mestrado (**TPOS**) contribui positivamente para a dimensão de Liderança e Amizade (Modelo I – Tabela 31) quando comparados a alunos de doutorado. As possíveis justificativas para esses resultados podem residir em diferentes aspectos. Primeiramente ressalta-se a proximidade do mestrando com o orientador em comparação à proximidade do doutorando com o orientador. É durante o mestrado que o aluno irá ter o primeiro contato com a pesquisa científica aprofundada, tendo a oportunidade e o desafio de aprender a como pesquisar e concluir seus trabalhos científicos de forma mais independente e com níveis de qualidades superiores. No doutorado também existem estes desafios, mas o aluno já possui a experiência adquirida pelas vivências do mestrado, o que também favorece o processo de desenvolvimento do curso. Além disso, o mestrando precisa concluir a dissertação em um prazo inferior ao do doutorado e em meio a novas dificuldades que surgem durante o processo. As dificuldades, o prazo e a exigência de qualidade por parte da academia possibilitam que o aluno demande por maior tempo e dedicação do orientador. A maior frequência de contato e proximidade de ambos pode favorecer a relação de orientação.

Por outro lado, o fato de o aluno estar no mestrado contribuir mais para a dimensão Liderança e Amizade também pode estar relacionado à facilidade de aceitação de um relacionamento, por parte do aluno. O aluno de mestrado, em decorrência de sua curta experiência com pesquisa científica, apresenta um senso crítico inferior ao do aluno de doutorado. Nesse sentido, a sua capacidade crítica de avaliar as características do orientador, bem como o seu comportamento durante o processo de orientação é menos rigorosa, o que pode contribuir para que o nível de satisfação desse aluno seja maior. Por outro lado, o aluno de doutorado, na maioria dos casos, já possui a experiência trazida pelo mestrado e conhece de forma mais ampla o processo de orientação ao qual está sujeito. Essa condição permite que o doutorando detenha maior senso crítico, conhecimento e possibilidade de comparação, aspectos que podem fazer com que seja mais independente e crítico no processo de orientação.

Outra evidência encontrada é que o aumento da **idade** (**Ln_ID)** contribui mais fortemente para uma relação de orientação baseada na amizade e na liderança. Esse achado pode estar atrelado ao fato de que os alunos mais velhos são mais criteriosos e avaliam melhor a tomada de decisão sobre iniciar ou não uma pós-graduação. Considerando que alunos mais velhos normalmente possuem maiores responsabilidades fora do ambiente acadêmico, como por exemplo, família e/ou trabalho, a decisão de ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* é

avaliada mais rigorosamente. Nesse sentido, os alunos mais velhos mostram-se mais responsáveis e dedicados no que se relaciona ao andamento do trabalho e do curso de um modo geral, o que pode ocasionar um vínculo orientador-orientando mais amistoso.

No Modelo II (Tabela 31) constata-se que o **afeto negativo (AFN)** favorece a incidência de comportamentos voltados para a dimensão de Repreensão e Insatisfação. Ou seja, os afetos negativos presentes na relação de orientação contribuem para que, na percepção do discente, o processo de orientação seja marcado por comportamentos de repreensão e sentimentos de insatisfação. Considerando que a afetividade positiva favorece a construção de um vínculo amistoso, esperava-se que a afetividade negativa surtisse efeitos inversos. Para esse modelo nota-se que o indivíduo apresentar sentimentos negativos com respeito à relação de orientação, contribui para que o orientador adote comportamentos repreensivos e mostre-se insatisfeito, segundo a percepção do orientando.

A variável **frequência (FREQ)** apresentou relação positiva com a dimensão de *Repreensão e Insatisfação*, levando a interpretação que quanto maior a frequência das reuniões de orientação, maior também a incidência de comportamentos enquadrados na dimensão de *Repreensão e Insatisfação*. Esse resultado surpreende e não era esperado, mas pode estar associado à pouca qualidade das reuniões. A literatura evidencia que as reuniões são extremamente importantes para o andamento do trabalho (Heath, 2002; Nogueira & Leite, 2014). Entretanto, Heath (2002) ressalta que, embora seja importante a existência de frequência nas reuniões, deve-se observar a qualidade e a eficácia desses encontros, para os quais ambas as partes devem estar previamente preparadas.

Ao contrário do esperado, o fato de o aluno trabalhar atualmente como professor **(LECIO)** corrobora para a dimensão de *Repreensão e Insatisfação* na relação de orientação. Nesse sentido, a justificativa pode residir no fato de o aluno que possui vínculo como professor apresentar menor tempo livre para dedicação ao mestrado ou doutorado, quando comparado ao aluno que não trabalha. Além disso, esse aluno possui maior senso crítico quando comparado aos alunos que atuam como docentes, pois vivencia a relação professor-aluno em seu cotidiano, podendo avaliar mais rigorosamente a relação com seu orientador. Esse aspecto pode contribuir para maiores incidências de comportamentos repreensivos e também gerar insatisfação para as partes.

O *Fator 3 – Compreensão* e o *Fator 4 – Liberdade* representam a variável dependente do terceiro e quarto modelos de regressão, respectivamente. Os resultados para cada um desses modelos estão apresentados na Tabela 32.

Tabela 32 – **Compreensão x Liberdade**

Regressores	**Modelo III – Compreensão**		**Modelo IV - Liberdade**	
	OLS comum	**Erros-padrão robustos**	***OLS comum***	**Erros-padrão robustos**
AFP	**0,1475****	**0,1475****	0,0511	0,0511
	(0,0693)	**(0,0732)**	(0,0720)	(0,0756)
AFN	**-0,1466****	**-0,1466****	**-0,1474****	**-0,1474****
	(0,0575)	**(0,0664)**	**(0,0597)**	**(0,0687)**
EXP	-0,0120	-0,0120	0,1698	0,1698
	(0,1205)	(0,1257)	(0,1252)	(0,1255)
FREQ	0,1990	0,1990	0,0268	0,0268
	(0,1327)	(0,1526)	(0,1379)	(0,1438)
DISPON	**-0,5940*****	**-0,5940*****	**-0,4499****	**-0,4499****
	(0,2019)	**(0,2662)**	**(0,2097)**	**(0,2343)**
BOLS	0,2418**	0,2418**	-0,0465	-0,0465
	(0,1186)	(0,1225)	(0,1232)	(0,1157)
DOM	0,1839	0,1839	-0,1786	-0,1786
	(0,1831)	(0,2204)	(0,1902)	(0,1959)
SAT	0,0562	0,0562	0,0499	0,0499
	(0,0406)	(0,0597)	(0,0422)	(0,0490)
Ln_ID	-0,2242	-0,2242	0,4888	0,4888
	(0,2907)	(0,3264)	(0,3021)	(0,3035)
EC	**0,2478***	**0,2478***	**0,2906****	**0,2906****
	(0,1354)	**(0,1486)**	**(0,1407)**	**(0,1478)**
LECIO	0,0841	0,0841	0,1133	0,1133
	(0,1246)	(0,1285)	(0,1295)	(0,1332)
TPOS	**-0,4663*****	**-0,4663*****	-0,1503	-0,1503
	(0,1217)	**(0,1236)**	(0,1264)	(0,1312)
IES	-0,0549	-0,0549	**0,4258*****	**0,4258*****
	(0,1376)	(0,1341)	**(0,1430)**	**(0,1610)**
GRAD	0,0331	0,0331	**-0,3204***	**-0,3204****
	(0,1610)	(0,1718)	**(0,1673)**	**(0,1377)**
DEFES	**0,1987***	**0,1987***	0,1475	0,1475
	(0,1075)	**(0,1059)**	(0,1116)	(0,1108)
CONSTANTE	0,5378	0,5378	-1,8308	-1,8308
	(1,1585)	(1,2351)	(1,2036)	(1,2856)
Nº de observações	309	309	309	309
Teste F	Prob > F = 0,0000	Prob > F = 0,0000	Prob > F = 0,0011	Prob > F = 0,0083
R^2	18,21%	18,21%	11,72%	11,72%
Mean VIF	1,43	1,43	1,43	1,43
Breusch e Pagan	Prob > chi2(1) = 0,0002	-	Prob > chi2(1) = 0,0002	-
Média dos resíduos	1,74e-10	1,74e-10	-1,97e-09	-1,97e-09

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: VIF: *Variation Inflation Factor*. Os valores apresentados entre parênteses representam o erro padrão. AFN: afeto negativo; EXP: experiência com pesquisa científica; FREQ: frequência das reuniões de orientação; DISP: disponibilidade do orientador; BOLS: recebe bolsa; DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa; SAT: satisfação com a orientação; Ln_ID: idade; EC: estado civil; LECIO: leciona atualmente; TPOS: tipo de pós-graduação; IES: categoria administrativa da instituição de ensino; GRAD: área de graduação; DEFES: estágio do curso próximo à defesa.
*** Significativas a 1%.
** Significativas a 5%.
* Significativas a 10%.

Com base nos resultados do Modelo III (Tabela 32) observa-se que a **afetividade positiva (AFP)** influencia positivamente a dimensão de *Compreensão*, ou seja, quanto maior a intensidade dos afetos positivos, maior a compreensão por parte do orientador percebida pelo orientando. Ao contrário, a afetividade negativa contribui para que o orientador seja menos compreensivo. Isso decorre da convivência amistosa ou não entre orientador e orientando, o que irá determinar características como a amizade, a compreensão, a exigência, entre outros aspectos.

Ao contrário do ocorrido na dimensão de *Liderança e Amizade*, para os modelos III e IV (Tabela 32), constatou-se uma relação inversa entre a **disponibilidade (DISP)** do orientador e as dimensões de *Compreensão* e de *Liberdade*. A interpretação dessa relação fornece indícios de que um maior grau de disponibilidade do orientador contribui para menores níveis de compreensão e liberdade na relação de orientação. A literatura evidencia que a disponibilidade do orientador favorece o processo de orientação (Fernandes, Klering & Aguiar, 1993; Rodrigues Júnior, Fleith & Alves, 1993), contudo, ressalta-se que essa disponibilidade pode levar a encontros ineficazes e representar obstáculos no processo.

A fim de investigar possíveis indícios de uma associação entre a variável **disponibilidade (DISP) e frequência das reuniões (FREQ),** na Tabela 9 deste estudo, foi apresentada uma descrição dos dados coletados sobre a disponibilidade do orientador e a frequência das reuniões, na percepção dos orientandos. Observou-se pela Tabela 9 que os 152 alunos (57%) que consideraram o orientador como uma pessoa disponível, afirmaram que realizam reunião “quase sempre”. Por outro lado, 56 alunos (21%), apesar de considerarem o orientador disponível, “quase nunca” realizam reuniões. Ou seja, a disponibilidade do orientador pode representar um facilitador para a realização de reuniões, mas não deve ser encarada como premissa, a fim de evitar encontros ineficazes.

Em seu estudo, Leite Filho e Martins (2006) entrevistaram pós-graduandos da área contábil e constataram diferentes categorias de encontros entre orientadores e orientandos, tais

como, (i) encontros informais, realizados apenas quando o trabalho apresentava alguma novidade e (ii) encontros nos quais o orientador apresentava uma posição autocrática, de controle e domínio.

Ao analisar o tipo de pós-graduação, observa-se que o fato de o aluno ser aluno do **mestrado (TPOS)** contribui negativamente para a dimensão de *Compreensão*, quando comparados a alunos de doutorado. O que pode estar associado ao tempo disponível para execução do trabalho final e experiência do aluno com a pesquisa científica. Apesar de a literatura não tratar especificamente dessa relação, considerando os aspectos técnicos dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, observa-se que alunos do mestrado possuem menor tempo de curso e menor experiência com pesquisa científica quando comparados aos alunos de doutorado. Dessa forma, o aluno de doutorado, além de possuir mais tempo para execução do trabalho, possui mais experiência não apenas com a pesquisa, mas também com o ritmo de trabalho exigido, considerando que já passou por isso à época do mestrado. Esses aspectos facilitam o desenvolvimento do trabalho e reduzem a demanda de orientação por parte do aluno. Esse fato pode fazer com que a percepção de pressão exercida pelo orientador seja maior para os mestrandos, levando à redução da compreensão. Observa-se que durante o mestrado o discente está conhecendo e buscando formas de habituar-se ao ritmo exigido de trabalho, ao passo que, o doutorando já encontra-se habituado à rotina da pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva constatou-se que a percepção do orientando com relação à compreensão é influenciada pelo nível ao qual o aluno se encaixa, sendo menor nos mestrandos, quando comparados aos doutorandos. Para a dimensão de *Liberdade*, essa variável não foi significativa, não sendo possível inferir sobre sua influência na liberdade permeada na relação de orientação.

Considerando aspectos como a ansiedade, a pressão, o prazo para conclusão do trabalho e defesa esperava-se que o fato de o aluno estar próximo à defesa contribuísse negativamente para a relação de orientação. Contudo, constatou-se que o fato de o aluno estar próximo ao momento de **defesa** da dissertação ou tese favorece a *Compreensão* por parte do orientador, percebida pelo orientando. Induzindo à interpretação de que, na percepção dos discentes, os orientadores analisados indiretamente neste estudo mostram-se mais compreensivos nos períodos próximos à defesa da dissertação ou tese, quando comparados ao período de cumprimento dos créditos e de qualificação do projeto, possivelmente como forma de minimizar os obstáculos de ansiedade e pressão existentes nessa etapa.

Conforme esperado, em relação à variável **estado civil (EC)** observou-se que o fato de o discente ser solteiro (a) influencia positivamente a percepção das dimensões de *Compreensão* e de *Liberdade*. A justificativa pode residir na maior disponibilidade de tempo do indivíduo solteiro para dedicação às atividades demandadas pelo curso em comparação aos casados.

De maneira similar ao modelo III, para o modelo IV (Tabela 32) percebe-se uma associação inversa entre a variável **afeto negativo (AFN)** e a dimensão de *Liberdade*, levando ao entendimento de que a afetividade negativa reduz a autonomia do orientando durante o processo. Essa associação possivelmente decorre do fato de os afetos negativos presentes na relação de orientação dificultarem o convívio entre as partes, podendo ocasionar comportamentos que seriam evitados caso a relação fosse amistosa, dentre eles a restrição da autonomia do orientando pelo orientador.

Para a dimensão de *Liberdade* percebe-se também que o fato de o aluno estar vinculado a uma IES pública favorece a sua autonomia na relação de orientação, quando comparado a alunos de IES privadas. A partir desse resultado pode-se inferir que os alunos vinculados às instituições de ensino superior públicas percebem maior autonomia no desenvolvimento da dissertação ou tese, podendo participar ativamente das decisões que envolvem a formulação do trabalho, bem como sua construção ao longo do processo. Nesse sentido, o aluno possui mais liberdade para decidir aspectos técnicos e teóricos relacionados ao estudo, em comparação a alunos de instituições de ensino superior privadas.

Ademais, observou-se que a *Liberdade* é influenciada negativamente quando o discente possui graduação na área contábil, em comparação às áreas de economia, administração e outras. Nesse aspecto, este resultado leva à interpretação de que o discente que possui graduação na área contábil e que cursa a pós-graduação na mesma área, percebe menor grau de autonomia no processo de desenvolvimento do trabalho, quando comparado a alunos que possuem graduação em outras áreas, e que também encontram-se vinculados ao curso de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. Essa relação pode estar associada ao fato de que, nos casos em que o orientador sabe que o orientando é da área contábil, a exigência pode ser explorada com maior intensidade, o que reduzirá a autonomia do aluno no processo. Ao passo que, quando o orientador está com um aluno de área diferente da contábil, a exigência pode ser menos intensa, considerando que o aluno não possui amplos conhecimentos sobre a área contábil. Contudo essa análise não deve ser estendida a todos os orientadores, considerando que há aqueles que apresentam um perfil de

exigência e padrão mínimo de qualidade do trabalho, independente da área na qual o aluno desenvolve sua dissertação ou tese.

O *Fator 3 – Incerteza* e o *Fator 4 – Exigência* representam a variável dependente do quinto e sexto modelos de regressão, respectivamente. Os resultados para cada um desses modelos estão apresentados na Tabela 33.

Tabela 33 – **Incerteza x Exigência**

Regressores	**Modelo V: Incerteza**		**Modelo VI: Exigência**
	OLS comum	**Erro-padrão robustos**	***OLS comum***
AFP	-0,0936	-0,0936	-0,0411
	(0,0716)	(0,0791)	(0,0733)
AFN	0,0419	0,0419	**0,1700*** **
	(0,0594)	(0,0708)	**(0,0608)**
EXP	-0,0346	-0,0346	**-0,2455***
	(0,1245)	(0,1300)	**(0,1275)**
FREQ	**-0,4907*** **	**-0,4907*** **	-0,0799
	(0,1371)	**(0,1619)**	(0,1405)
DISPON	0,0583	0,0583	0,0888
	(0,2086)	(0,2533)	(0,2137)
BOLS	-0,1258	-0,1258	0,1522
	(0,1226)	(0,1173)	(0,1256)
DOM	-0,1754	-0,1754	**0,3811***
	(0,1891)	(0,2034)	**(0,1938)**
SAT	0,0210	0,0210	0,0020
	(0,0420)	(0,0542)	(0,0430)
Ln_ID	**0,8034*** **	**0,8034*** **	0,0313
	(0,3004)	**(0,3532)**	(0,3077)
EC	0,1922	0,1922	-0,1249
	(0,1399)	(0,1502)	(0,1433)
LECIO	-0,0095	-0,0095	-0,1023
	(0,1288)	(0,1269)	(0,1319)
TPOS	0,0272	0,0272	**-0,2147***
	(0,1257)	(0,1250)	**(0,1288)**
	0,8290	0,8280	0,0970
IES	0,0823	0,0823	-0,1534
	(0,1422)	(0,1326)	(0,1457)
GRAD	**0,4884*** **	**0,4884*** **	0,1338
	(0,1664)	**(0,1572)**	(0,1704)
DEFES	-0,1596	-0,1596	**-0,1975***
	(0,1110)	(0,1095)	**(0,1137)**
CONSTANTE	**-3,0098****	**-3,0098****	-0,1235
	(1,1969)	**(1,4243)**	(1,2262)
Nº de observações	309	309	309
Teste F	Prob > F = 0,0004	Prob > F = 0,0044	Prob > F = 0,0362
R^2	12,69%	12,69%	8,37%
Mean VIF	1,43	1,43	1,43
Breusch e Pagan	Prob > chi2(1) = 0,0000	-	Prob > chi2(1) = 0,8671
Média dos resíduos	2,79e-09	2,79e-09	1,03e-09

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: VIF: *Variation Inflation Factor*. Os valores apresentados entre parênteses representam o erro padrão. AFN: afeto negativo; EXP: experiência com pesquisa científica; FREQ: frequência das reuniões de orientação; DISP: disponibilidade do orientador; BOLS: recebe bolsa; DOM: domínio do orientador sobre o tema de pesquisa; SAT: satisfação com a orientação; Ln_ID: idade; EC: estado civil; LECIO: leciona atualmente; TPOS: tipo de pós-

graduação; IES: categoria administrativa da instituição de ensino; GRAD: área de graduação; DEFES: estágio do curso próximo à defesa.
*** Significativas a 1%.
** Significativas a 5%.
* Significativas a 10%.

Analisando primeiramente o modelo V (Tabela 33) nota-se que a variável de afetividade não foi estatisticamente significante, não sendo possível inferir sobre a sua influência (positiva ou negativa) nesse contexto. A variável **frequência (FREQ)** apresentou relação negativa com a dimensão de *Incerteza* da relação de orientação levando ao entendimento de que o fato de os alunos se reunirem com maior frequência com seus orientadores contribui para a redução de aspetos relacionados à incerteza presentes na orientação. Esse achado reitera que as reuniões representam o momento oportuno para o delineamento da pesquisa, bem como a garantia de resolução das principais dúvidas (Heath, 2002), acarretando maior sentimento de segurança.

Observa-se que a **idade (Ln_ID)** do indivíduo influencia positivamente a dimensão de *Incerteza*, ou seja, à medida que o aluno envelhece crescem também os aspectos relacionados a *Incerteza* que permeia o processo de orientação. Essa relação pode estar associada ao fato de os alunos mais velhos serem mais exigente consigo mesmos e exercerem com maior intensidade a crítica na absorção dos conteúdos e desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido a incerteza estaria associado a um comportamento mais questionador por parte do aluno, querendo maiores conhecimento e certeza dos aspectos relacionados ao trabalho.

Além disso, também se constatou que o fato de o aluno ter feito a **graduação na área contábil (GRAD)** favorece o aumento dos aspectos relacionados a *Incerteza* na relação de orientação, o que pode estar relacionado ao nível de conhecimento do aluno com relação às disciplinas do curso. Alunos que cursaram a graduação na área possuem conhecimentos mais amplos sobre os assuntos contábeis, quando comparados a alunos de outras áreas, o que gera maior arcabouço para amadurecimento crítico durante o processo.

No que se refere ao modelo VI (Tabela 33), observou-se que a **afetividade negativa (AFN)** está positivamente associada à dimensão de *Exigência*. O fato de o orientador ser exigente pode ser considerado algo positivo ou negativo, a depender da percepção do respondente. Entretanto, esse resultado evidencia que a afetividade negativa ao se configurar em relação interpessoal pouco amistosa, favorece para que o orientador adote maior grau de exigência, na visão do orientado.

A **experiência do aluno em pesquisa científica (EXP),** por sua vez, reduz a percepção dos níveis de *exigência* por parte do orientador, o que pode ser respaldado por uma menor necessidade de vigilância tendo em vista que o aluno já possui algum conhecimento sobre o processo de desenvolvimento de um trabalho científico. Esse achado corrobora com o estudo de Alves, Espindola e Bianchetti (2012), no qual os orientadores entrevistados destacaram que alunos que possuem experiência com a escrita, especialmente por meio da participação em projetos de Iniciação Científica ou pós-graduação *lato sensu*, demandam menor tempo de orientação, pois o aluno já ingressa no programa com conhecimento prévio acerca dos principais caminhos da pesquisa.

O **domínio do orientador (DOM)** sobre o tema de pesquisa desenvolvido pelo aluno está positivamente associado aos comportamentos de *exigência* por parte do orientador, ou seja, quanto mais amplo o conhecimento do orientador, maiores são as percepções de cobranças e exigências impostas durante o processo de orientação.

Além disso, também se observou que o fato de o aluno ser integrante de **programa de mestrado (TPOS)** contribui para que o nível de exigência (Modelo VI – Tabela 33) seja menor, quando comparados aos alunos de doutorado. Além dos aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento da dissertação durante o mestrado, tais como as dificuldades que permeiam os primeiros contatos com a pesquisa científica e os prazos, há que se ressaltar que a complexidade envolvida nas exigências para a elaboração de uma tese são maiores em comparação ao nível de exigência para atendimento dos requisitos essenciais à dissertação. Nesse aspecto, a exigência por parte do orientador tende a ser menor no mestrado, tanto em razão das características da dissertação, quando em razão da falta de experiência com pesquisa científica do mestrando, quando comparado ao doutorando.

Por fim, nota-se que os alunos estarem próximos ao **momento da defesa** da dissertação ou tese (**DEFES**), contribui para que a percepção do nível de exigência por parte do orientador seja menor. Durante o mestrado ou doutorado o aluno vivencia diferentes etapas podendo ser segregadas em (i) realização das disciplinas, (ii) preparação para a qualificação e (iii) preparação para a defesa. O momento próximo à defesa representa a etapa final do processo de orientação, sendo marcado pela execução dos últimos detalhes do trabalho e dedicação para conclusão no prazo limite estabelecidos pelos programas de pós-graduação. Nesse sentido, a relação encontrada pode ressaltar que nesses períodos o nível de exigência por parte do orientador tende a

ser menor, quando comparados ao período de realização das disciplinas e de preparação para a qualificação.

Após análise dos resultados para cada um dos modelos na Figura 9 estão apresentadas as hipóteses das variáveis abordadas neste estudo, bem como uma síntese dos principais resultados alcançados.

Hipótese	Descrição	Principais resultados
H1	Os afetos positivos favorecem a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada.* * Os afetos positivos influenciam positivamente os comportamentos de Liderança e amizade (Modelo I) e Compreensão (Modelo III). Os afetos negativos corroboram para o aumento da Repreensão e insatisfação (Modelo II) e da Exigência (Modelo VI) e contribuem para a redução da Compreensão (Modelo III) e da Liberdade (Modelo IV).
H2	A experiência anterior do pós-graduando com pesquisa científica influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada.* * A experiência com pesquisa científica reduz o nível de exigência por parte do orientador (Modelo VI). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H3	A maior frequência das reuniões entre orientador e orientando influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada* * A maior frequência das reuniões corrobora para comportamentos de Repreensão e insatisfação (Modelo II) e reduz a Incerteza no processo de orientação (Modelo V). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H4	A disponibilidade do orientador influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada** A disponibilidade do orientador influencia positivamente comportamentos de Liderança e amizade (Modelo I), e influencia negativamente a Compreensão (Modelo III) e a Liberdade (Modelo IV). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H5	O fato de o estudante receber bolsa influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não suportada.* Variável não estatisticamente significativa para todos os modelos.
H6	O domínio do orientador sobre o tema pesquisado pelo orientando influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada*. * O domínio do orientador sobre o tema de pesquisa influencia positivamente o nível de exigência por parte do orientador (Modelo VI). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H7	Um maior nível de satisfação do discente com seu orientador influencia positivamente a relação de orientação.	*Hipótese não rejeitada.* * O nível de satisfação do aluno corrobora para maiores níveis de Liderança e Amizade (Modelo I) e menores nível de Repreensão e insatisfação (Modelo II). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H8	O fato de o discente ser solteiro influencia positivamente a relação de orientação	*Hipótese não rejeitada.* * O fato de o discente ser solteiro contribui para maiores níveis de Compreensão (Modelo III) e Liberdade (Modelo IV) por parte do orientador.

Hipótese	Descrição	Principais resultados
		Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H9	O fato de o pós-graduando lecionar influencia positivamente a relação de orientação	*Hipótese rejeitada.* ** O fato de o discente lecionar contribui para maiores níveis de Repreensão e insatisfação (Modelo II) por parte do orientador. Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H10	O fato de o aluno estar cursando o mestrado acadêmico influencia positivamente a relação de orientação	*Hipótese não rejeitada* * O fato de o aluno estar cursando o mestrado contribui para maiores níveis comportamentais de Liderança e Amizade (Modelo I), reduz o nível de Compreensão (Modelo III) e de exigência (Modelo VI) por parte do orientador. Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H11	O fato de o discente estar vinculado a um programa ofertado por uma instituição pública favorece a relação de orientação	*Hipótese não rejeitada.* * O fato de o discente estar vinculado a uma IES pública contribui para o aumento da Liberdade (Modelo IV). Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.
H12	O fato de o discente ter cursado a graduação na área contábil favorece a relação de orientação	*Hipótese rejeitada.* ** O fato de o discente ter se graduado na área contábil contribui para o aumento da Incerteza (Modelo V) e redução da Liberdade (Modelo IV) no processo de orientação. Variável não estatisticamente significativa para os demais modelos.

Figura 8. Rejeição e não rejeição das hipóteses das variáveis
Fonte: elaborado pela autora.
*resultado constatado equivale ao esperado.
** resultado constatado é contrário ao esperado.

A partir dos resultados obtidos nessa etapa, ao analisar a relação de orientação sob diferentes dimensões comportamentais obtêm-se diferentes interpretações das contribuições dos afetos positivos e negativos para o processo de orientação. Os resultados deste estudo permitem inferir que, na percepção dos orientandos, quanto maior a intensidade e incidência dos afetos positivos na relação de orientação, maior tendem a ser os comportamentos do orientador voltados para a liderança, amizade e compreensão. Em contraponto, os afetos negativos corroboram para o aumento dos comportamentos direcionados à repreensão, insatisfação e exigência por parte do orientador, bem como redução da compreensão do orientador e da autonomia do aluno durante o processo de desenvolvimento da dissertação ou tese.

4.4.4 Outros afetos percebidos na relação de orientação

Como contribuição adicional a esta pesquisa foram acrescentadas duas questões abertas ao final do instrumento de coleta de dados com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a afetividade presente na relação de orientação (APÊNDICE D). Os resultados obtidos encontram-se descritos ao longo desta subseção. As percepções relatadas por cada um dos discentes foram analisadas individualmente e selecionados alguns trechos para suportar as interpretações realizadas.

A primeira questão foi apresentada da seguinte forma: "***Dos afetos acima, qual melhor expressa sua relação com seu (sua) orientador (a)? Por quê?".*** Assim, foi indagado ao pós-graduando qual dos afetos listados na Escala de Afetos Positivos e Negativos melhor expressava a relação estabelecida com o seu orientador e o porquê. Destaca-se que os estudantes não se limitaram aos afetos apresentados, tendo destacado outros afetos que não fizeram parte da escala. Analisando inicialmente a amostra completa, sem qualquer tipo de segregação, observou-se que a palavra mais citada foi *"Interessado(a)"*, seguida por "*Entusiasmado(a)"* e *"Inspirado(a)"*. Essas palavras representam afetos positivos, contudo, ressalta-se que, apesar da menor frequência, também foram abordados afetos negativos, como "*Estressado(a)*" e "*Nervoso(a)*". Após essa análise geral, adotou-se a segregação da amostra entre mestrandos e doutorandos, a fim de verificar diferentes tipos de percepções considerando a modalidade do curso.

Na Figura 09 está apresentada a nuvem de palavras obtida com os afetos elencados pelos estudantes de mestrado e na Figura 10 com os afetos elencados pelos estudantes de doutorado.

Figura 9. Afetos que melhor expressam a relação de orientação, na percepção dos alunos de mestrado.
Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar a Figura 09, contendo a percepção dos **mestrandos** sobre os afetos que melhor expressam a relação de orientação destacam-se "*Interessado*", "*Entusiasmado*", "*Inspirado*" e "*Determinado*". De maneira similar, na Figura 10, os afetos destacados pelos **doutorandos** foram próximos aos elencados pelos mestrandos, tendo recebido destaque "Interessado", "Entusiasmado", "Seguro", "Animado" e "Determinado".

Figura 10. Afetos que melhor expressam a relação de orientação, na percepção dos alunos de doutorado.
Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que os afetos positivos mais frequentemente citados pelos mestrandos e doutorandos coincidiram entre si, conforme apresentado na Figura 09 e Figura 10, a análise pode ser realizada para todos os alunos. Além disso, não foram detectadas alterações significativas em comparação à análise da amostra completa.

Com relação ao afetos positivos foram observados trechos como "*Meu orientador sempre se mostra interessado pelos assuntos tratados*", "*Mantem-se interessado na pesquisa e atento com o andamento do progresso*", "*Tem interesse no trabalho e nas minhas colocações*", "*Sinto que minha orientadora está interessa no meu trabalho*", "*Porque sempre mostra preocupação com o avanço do trabalho*", *"*[...] *aparenta vontade de aprender mais sobre o assunto com a realização do trabalho*" e *"*[...] *me motiva e me ajuda a desenvolver meu trabalho*". Essas foram algumas das justificativas atribuídas pelos discentes que assinalaram o **Interesse** como o afeto que melhor representa a relação de orientação.

No que se refere ao **entusiasmo**, muitos mestrandos e doutorandos direcionaram a justificativa para o trabalho que estão desenvolvendo, por exemplo *"*[...] *meu tema é um assunto interessante e novo em pesquisas* [...]", "*Estou aprendendo um tema novo* [...]" e "*Em função da relevância, extensão e colaboração mútua* [...]". Além disso, alguns mestrandos destacaram a papel do orientador como essencial para a existência do entusiasmo, por exemplo *"*[...] *estamos desenvolvendo estudos de interesse de ambos*", "*Sempre que tenho uma reunião com ele, saio me sentindo eufórica com nosso trabalho, do quanto ele é importante*" e "*Toda proposta é trabalhada de maneira a não ser descartada*".

Não obstante, para a **inspiração** os mestrandos e doutorandos ressaltaram a admiração que possuem pela figura do orientador, por meio de trechos como "*Minha orientadora me inspira a pesquisar*", "*Alguém que eu admiro e respeito, e gostaria de futuramente me assemelhar profissionalmente e pessoalmente* [...]", "*Meu orientador é uma pessoa fantástica*" e "*Meu orientador é uma pessoa admirável*".

Por outro lado, também foram abordados afetos negativos tais como "*Estressado(a)*" e "*Nervoso(a)*" para ambas as classes de estudantes. Como marca predominante do **estresse**, os mestrandos e doutorandos destacaram a cobrança e intensa carga de trabalho, a partir de relatos como "[...] *a cobrança e a alta carga de trabalho evidenciam a relação de estresse ao longo do processo de orientação*", "[...] *devido à grande quantidade de cobrança e pouco reconhecimento*" e "*carga de trabalho intensa*". Como razão para o **nervosismo** foram relatados

aspectos como a demora no *feedback*, impaciência ao tratar de erros comuns para aqueles que estão iniciando a vida acadêmica e a falta de disponibilidade do orientador para agendamento de encontros, em trechos como "*[...] acredito que a vasta experiência com pesquisa tenha deixado meu orientador impaciente em relação a alguns erros comuns de quem está começando/iniciando a vida acadêmica*", *"[...] a demora para ter o retorno [...]* " e "*[...] o orientador tem pouquíssimos dias para me atender*".

Um aspecto que chama a atenção e que é preciso destacar é que, ao observar mais detalhadamente as nuvens de palavras, percebe-se que os afetos negativos foram mais frequentemente citados pelos alunos de mestrado. Os mestrandos citaram afetos negativos como: estressado, nervoso, amedrontado, culpado, assustado, envergonhado, agressivo, desestimulado, agitado, desinteressado, entre outros. Abarcando um menor número de afetos negativos, os doutorandos citaram: estressado, nervoso, inseguro, amedrontado, envergonhado e culpado. Essa variação pode estar relacionada às características distintas da relação de orientação durante o mestrado e durante o doutorado. Conforme já elucidado neste capítulo o vínculo estabelecido entre o orientador e o orientando de mestrado possui particularidades em comparação ao vínculo estabelecido com o orientando de doutorado. O aluno de mestrado possui menos experiência com a pesquisa científica e um menor prazo para conclusão do trabalho. Além disso, não está habituado ao ritmo de trabalho exigido pela pós-graduação, diferentemente do doutorando que já apresenta essas características e consegue lidar melhor com a rotina e execução dos trabalhos.

Nesse sentido, esperava-se que o aluno de **mestrado** apresentasse uma percepção mais concentrada em sentimentos que geram insatisfação, nervosismo e medo. A respeito disso, evidencia-se a percepção de alguns mestrandos, "*Minha orientadora é extremamente inteligente e competente. As vezes tenho um pouco de dificuldade para compreender o que ela quer dizer. Tenho medo de não conseguir atingir os objetivos*", "*Me sinto pressionado a estar à altura das expectativas que o meu orientador e os demais colegas projetam em mim*", "*Receio de não atingir o que minha orientadora espera*", "*Nunca acho que fiz o suficiente*", "*Estou bloqueada e mal consigo sair do lugar*". Ao avaliar os trechos citados observa-se a presença de medo decorrente de uma insegurança por partes desses mestrandos no que se refere-se ao cumprimento da dissertação e também uma preocupação em atingir às expectativas do orientador. Esses sentimentos são mais comuns nos mestrandos, muito possivelmente em decorrência da falta de experiência com o ritmo do processo.

Ao analisar as observações dos **doutorandos** para esses mesmos afetos negativos foram observados trechos como "*Meu orientador em muitos momentos parece não estar interessado com minha pesquisa*", "*Sempre me responde com outras dúvidas e sem demonstrar interesse com relação ao meu trabalho*", "[...] *todas as vezes em que temos reuniões fico tenso e preocupado por saber que com certeza vão ter novas cobranças, ofensas psicológicas e pouca orientação ou feedback sobre meu trabalho*" e "*orientador não é determinado, é um desorientador*". Observa-se que os afetos negativos levantados pelos **doutorandos** e os trechos são mais relacionados à figura do orientador, sua personalidade e demonstração do interesse pela pesquisa. A preocupação desses discentes parece não residir no trabalho a ser desenvolvido, tal como foi evidenciado pelos mestrandos, mas sim na qualidade do relacionamento do processo de orientação. Isso pode ocorrer porque os doutorandos possuem maior senso crítico e possibilidade de comparação por já terem passado por uma orientação anteriormente no mestrado, o que pode contribuir para o aumento da insatisfação com relação ao orientador. Apesar disso, ressalta-se que o **estresse** foi identificado como presente no mestrado e no doutorado, na percepção dos discentes, o que é justificado diante da rotina e preocupações naturais do curso.

O instrumento foi finalizado com as seguintes questões: "***Há algum outro afeto, emoção ou sentimento que você vivencia nas relações com seu (sua) orientador (a), e que não foi listado anteriormente? Qual?"***

O objetivo dessa última questão foi capturar possíveis afetos, sentimentos e emoções que permeiam a relação de orientação, mas que não foram identificadas pela Panas. Considerando a amostra completa, incluindo mestrandos e doutorandos, observou-se que os afetos positivos mais frequentemente citados pelos discentes foram "*Confiança*", "*Admiração*", "*Compreensão*" e "*Respeito*" e os afetos negativos mais citados foram, "*tensão*", "*pressão*", "*desesperança*", "*indiferença*" e "*abandono*". A fim de compreender melhor qual o comportamento das respostas atribuídas a essa pergunta, segregou-se a amostra entre mestrandos e doutorandos.

Na nuvem de palavras apresentada na Figura 11 estão evidenciados os principais resultados obtidos para essa questão na percepção dos **mestrandos** e na Figura 12 na percepção dos doutorandos.

Figura 11. Outros afetos vivenciados na relação de orientação na percepção de mestrandos.
Fonte: elaborado pela autora.

Figura 12. Outros afetos vivenciados na relação de orientação na percepção dos doutorandos.
Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se pela nuvem de palavras apresentada na Figura 11 que os afetos mais citados pelos alunos de **mestrado** foram "*Admiração*", "*Confiança*" e "*Compreensão*" e na Figura 12 os mais citados pelos de alunos de doutorado foram a "*Confiança*", "*Respeito*" e "*Amizade*". Como as evidências para mestrado e doutorado foram próximas, a análise para os afetos positivos foi realizada para mestrandos e doutorandos em conjunto. Algumas observações feitas pelos discentes: "*Meu orientador é muito compreensivo com relação a prazos e dificuldades que encontro [...]", "[...] uma pessoa humana e sabe muito respeitar o momento de seus orientandos [...]"*, "[...] *a compreensão permite que nossas discussões ocorram de forma livre e produtiva*",

"*além das atividades acadêmicas, posso contar com seu apoio se precisar conversar sobre problemas em geral*" e *"o meu orientador do doutorado é o mesmo do mestrado, então criou-se uma amizade [...]*". Por esses trechos observa-se que tanto os orientandos de mestrado quanto os de doutorado, valorizam as características afetivas de seus orientadores, ressaltando aspectos que são inerentes à convivência amistosa entre as partes e que para eles são essenciais.

Ainda que em menor frequência, também foram mencionados sentimentos negativos pelos mestrandos (Figura 11) e doutorandos (Figura 12), por exemplo, "Preocupação", "Ansiedade", "Tensão", "Pressão", "Abandono". Tais afetos foram acompanhados por trechos como: "*Meu orientador não lê nada",* "*Não está preocupado comigo, o professor pensa que consigo fazer as coisas sozinho e não preciso de atenção [...]*", "*arrogante e inexperiente em suas abordagens*", *"Preocupada com receio de não cumprir o prazo",* e *"Não sei se dou conta de fazer o trabalho exigido pela minha orientadora*".

Considerando que a maior parte dos mestrandos e doutorandos abordaram sentimentos, emoções e afetos positivos no que se refere ao vínculo estabelecido com seus orientadores e com menor intensidade também foram constatados aspectos negativos que permeiam algumas das relações de orientações, essa etapa da pesquisa permite fazer algumas inferências. Primeiramente, que, na percepção da maioria dos discentes, a relação de orientação estabelecida com os orientadores de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil são marcadas por interesse, entusiasmo, determinação, inspiração, confiança, admiração e respeito, em maior grau. Mas ressalta-se que alguns discentes expressaram uma relação de orientação permeada pela tensão, pressão, desesperança, indiferença e abandono, em menor grau.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Implicações da pesquisa

Buscando compreender quais as atribuições da afetividade na relação entre orientadores e orientandos, este estudo estabeleceu seus pilares nas teorias sobre a afetividade abordadas por pesquisadores como, Jean Piaget, Levi Vygotsky e Henri Wallon. A partir desses autores foi possível compreender a relevância das relações interpessoais afetivas para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. De modo geral esses autores defendem que os aspectos afetivos presentes no ambiente educacional favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

A relação entre orientadores e orientandos teve sua discussão iniciada no ambiente da educação infantil, com as características presentes na relação professor-aluno. Posteriormente foi abordado sobre as peculiaridades da aprendizagem de pesquisa em comparação à aprendizagem ocorrida em sala de aula. A aprendizagem na sala de aula é representada pela figura do professor e vários alunos, ao passo que a relação de orientação conta com um professor e um aluno, sendo mais íntima e particular. Diante do maior grau de afinidade e das particularidades dessa relação o vínculo afetivo construído entre orientador e orientando é mais intenso na pós-graduação *stricto sensu* em comparação à sala de aula de graduação, por exemplo. A afetividade positiva presente nessa relação é abordada pela literatura como um elemento facilitador do processo de ensino e construção da dissertação ou tese.

Nesse contexto, este estudo delineou-se por meio do seguinte objetivo geral: investigar qual a percepção dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando. Após revisão da literatura sobre a temática, foi apresentada a hipótese de pesquisa de que **os afetos positivos favorecem a relação de orientação.** A amostra do estudo foi composta por 309 discentes, sendo 211 mestrandos e 98 doutorandos.

O objetivo geral deste estudo foi atingido por meio dos achados que evidenciam o papel da afetividade na relação entre orientadores e orientandos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil. De acordo com a percepção dos discentes participantes deste estudo constatou-se que a **afetividade** favorece a relação de orientação na medida em que apoia de diferentes maneiras os vínculos estabelecidos entre o orientador e o orientando da pós-graduação *stricto sensu*. Foi

observado que a afetividade positiva contribui para que a relação entre orientador e orientando seja mais amigável e também corrobora para que o orientador seja mais compreensivo, na percepção dos discentes. Esses aspectos favorecem a relação de orientação e por consequência, possibilitam que o período de orientação seja uma etapa mais agradável para ambas as partes, ainda que permeado por angústias, prazos e pressões inerentes ao processo.

Constatou-se também, por um outro lado, que a afetividade negativa faz com que a autonomia do aluno durante o processo de desenvolvimento da dissertação ou tese seja limitada e intensifica o nível de exigência do orientador. Adicionalmente, também constatou-se que a presença dos afetos negativos também intensificam os comportamentos de repreensão e insatisfação, na percepção dos discentes. Nesse contexto, são abordadas características negativas da relação de orientação, as quais são materializadas por meio de comportamentos que despertam em ambas as partes o estresse, mal humor, arrogância, insatisfação, entre outros. Esses aspectos tornam a convivência entre orientador e orientando difícil e problemática, influenciando diretamente a qualidade da pesquisa a ser desenvolvida e a percepção de ambos sobre o processo de orientação.

Além da hipótese geral da pesquisa, foram formuladas hipóteses das variáveis do estudo a fim de compreender melhor a relação de orientação. Como principais resultados destaca-se a não rejeição de H2, a qual abordou que "*a experiência anterior do pós-graduando com pesquisa científica influencia positivamente a relação de orientação"*, pois os achados evidenciaram que a experiência do orientando reduz os níveis de exigência por parte do orientador. Como o orientando já realizou pesquisas científicas anteriores, o orientador possui a autonomia de deixar esse aluno mais livre, quando comparado a alunos que estejam ingressando no universo da pesquisa.

A terceira hipótese (H3) afirmou que *"a maior frequência das reuniões entre orientador e orientando influencia positivamente a relação de orientação"*. Os resultados foram diferentes para cada modelo de regressão, permitindo não rejeitar essa hipótese. Constatou-se que a maior frequência das reuniões reduz a *Incerteza* presente no processo de orientação, o que pode ser justificado pelo fato de a reuniões representar uma oportunidade para que ambas as partes esclareçam dúvidas e reflitam sobre o andamento do trabalho. Contrário ao esperado, também observou-se que a maior frequência das reuniões contribui para o aumento de comportamentos de repreensão e insatisfação, o que pode estar associado à ocorrência de reuniões não produtivas.

Também não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar as hipóteses H4 e H7 de que a "*a disponibilidade do orientador influencia positivamente a relação de orientação" e "um maior nível de satisfação do discente com seus orientação influencia positivamente a relação de orientação", respectivamente.* Foi possível interpretar que essa disponibilidade contribui para o cultivo da amizade entre as partes, intensifica a compreensão por parte do orientador e corrobora para o aumento da autonomia do aluno no processo. O nível de satisfação também favorece o vínculo afetivo de amizade e reduz os níveis de repreensão e insatisfação por parte do orientador, na percepção dos alunos.

De maneira similar, H6 também não foi rejeitada. Referida hipótese abordou que "*o domínio do orientador sobre o tema pesquisa pelo orientando influencia positivamente a relação de orientação"*. Como achado identificou-se que quando o orientador possui maiores conhecimentos sobre o tema desenvolvido pelo aluno, o nível de exigência também se eleva, na percepção do orientando. A justificativa reside no fato de que o senso crítico do orientador ao trabalhar com um tema mais familiar para ele é maior, possibilitando que o mesmo possa ser mais exigente durante o processo de orientação. Para a rejeição de H6, considerou-se que a exigência por parte do orientador seja tratada como aspecto positivo para a relação de orientação, contudo, há que se ressaltar que essa característica pode ser vista como negativa ou positiva, a depender do perfil do orientando. Há alunos que preferem e conseguem lidar bem com a exigência, tendo-a como uma característica essencial na figura do orientador, ao passo que há alunos que a consideram como critério de eliminação para a escolha do orientador.

Também não foram encontradas evidências para rejeição das hipóteses H10 (*o fato de o aluno estar cursando o mestrado acadêmico influencia positivamente a relação de orientação*)*"* e H11 (*o fato de o aluno estar vinculado a um programa ofertado por uma instituição pública favorece a relação de orientação*). Dentre os principais achados, para a H10 observou-que o aluno ser vinculado ao mestrado favorece a construção do vínculo afetivo de amizade entre orientador e orientando, e também reduz o nível de exigência, por parte do orientador. Para H11 verificou-se que os estudantes vinculados a instituições de ensino superior públicas possuem maior autonomia durante o desenvolvimento do trabalho.

Para compreender a influência do perfil dos discentes na relação de orientação, foram elencadas duas hipóteses sobre o perfil, abordando seu estado civil e atuação profissional. A hipótese H8 afirmou que "*o fato de o discente ser solteiro influencia positivamente a relação de*

orientação" e H9 que *"o fato de o pós-graduando lecionar influencia positivamente a relação de orientação".* Não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar H8, de maneira que os resultados evidenciam que o fato de o discente ser solteiro favorece a compreensão por parte do orientador e a autonomia durante a elaboração do trabalho, o que pode estar relacionado ao tempo livre que o estudante possui para dedicação às atividade da pós, quando comparado aos alunos casados e/ou que possuem família. Ao contrário, a hipótese H9 foi rejeitada tendo apresentado resultado contrário ao esperado. Verificou-se que o fato de o aluno lecionar contribui para que os níveis de repreensão e insatisfação sejam maiores, por parte do orientador.

Finalmente, a influência da graduação do discente foi investigada pela hipótese H12, "*o fato de o discente ter cursado a graduação na área contábil favorece a relação de orientação".* Esta hipótese também foi rejeitada, tendo sido encontrado resultado contrário ao esperado. Constatou-se que o fato de o discente ter se graduado na área contábil contribui para o aumento das dúvidas durante o processo e redução da autonomia para o desenvolvimento da pesquisa. A incerteza possivelmente está atrelada ao nível de senso crítico do aluno. Considerando que o graduado em Ciências Contábeis dedicou-se durante um período específico para a área, o conhecimento adquirido possibilita o desenvolvimento de maior senso crítico e por consequência, um perfil mais questionador no que se relaciona à dissertação ou tese. Além disso, infere-se que o orientador, tendo conhecimento que o aluno já possui intimidade com a ciência contábil irá ser mais exigente e cobrar mais dele, em comparação aos alunos de outras áreas. Adicionalmente, dentre as hipóteses apresentadas pelo estudo, apenas a H5 de que "*o fato de o estudante receber bolsa influencia positivamente a relação de orientação"* não foi suportada, dado que as variáveis não apresentaram significância estatística em qualquer dos modelos de regressão estimados.

Ao analisar de forma geral os resultados da pesquisa foi possível inferir que a maior parte dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil apresenta uma percepção afetivamente positiva com relação ao orientador, permeada pela amizade, admiração, compreensão, respeito, entusiasmo, entre outros. Constatou-se, sobretudo, que os estudantes ao serem indagados sobre a afetividade presente na relação de orientação, elencaram afetos e características do orientador enquanto pessoa, abordando aspectos da personalidade e não apenas da relação de orientação como processo de desenvolvimento do trabalho final. O que evidencia o quanto os alunos escolhem seus orientadores adotando como critério seus traços de personalidade como mais importantes que a sua formação técnica. Adicionalmente, com as duas perguntas

acrescentadas ao final do questionário, a saber: *(i) Dos afetos acima, qual melhor expressa sua relação com seu (sua) orientador (a)? Por quê?; e (ii) Há algum outro afeto, emoção ou sentimento que você vivencia nas relações com seu (sua) orientador (a), e que não foi listado anteriormente? Qual?"* foi possível compreender aspectos mais específicos sobre a afetividade presente na relação de orientação. Constatou-se, pelas respostas atribuídas a essas perguntas, que muitos alunos se espelham no orientador, e admiram sua figura como expectativa e modelo a ser alcançado.

Entretanto, ao observar os afetos elencados pelos estudantes como **afetos que melhor expressam a relação de orientação**, foram detectadas percepções negativas, por meio de expressões como "*medo, estresse, nervosismo, agressividade, desinteresse, frustação, tensão, abandono, ansiedade*", entre outros. Novamente, observou-se que o aluno direcionou sua resposta para a figura do orientador enquanto pessoa, alegando que ele possui comportamentos de agressividade, de abandono, arrogância e falta de interesse pelo trabalho. Nesse aspecto, é possível perceber que, na percepção desses discentes, há orientadores com diferentes perfis e que alguns adotam comportamentos e posturas que despertam nos alunos sentimentos negativos de insatisfação, medo, incômodo, frustação, entre outros.

Na percepção desses alunos, há orientadores que mostram-se autoritários, arrogantes e agressivos. O que gera uma preocupação geral com relação ao modo como alguns orientadores vem conduzindo o processo de orientação e formando seus orientandos. Torna-se importante reiterar a deficiência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação de docentes preparados para a orientação, de maneira que, como o aluno não possui ensinamentos voltados para as premissas sobre "como orientar" acaba por espelhar sua prática nas experiências vivenciadas ao longo da sua pós-graduação. Nesse aspecto, orientandos tendem a reproduzir as experiências positivas ou negativas que tiveram durante o mestrado e/ou doutorado, ao longo de sua vida profissional. Lembrando que há a possibilidade de o mesmo tentar fazer o inverso, adotando comportamentos e atitudes diferentes daqueles que seu orientador adotava.

Para aprofundamento dessas considerações tornam-se necessárias novas investigações, especialmente que busquem a percepção dos docentes e características das suas experiências anteriores enquanto foram alunos de pós-graduação. Reitera-se que a percepção dos orientadores não foi objeto desta pesquisa, de maneira que todas as inferências realizadas sobre a relação de orientação foram baseadas nas percepções dos orientandos.

5.2 Limitações da pesquisa

As discussões explanadas não possuem cunho inteiramente afirmativo. Todas as interpretações partem da análise dos resultados, os quais são oriundos da percepção de 309 discentes à época do estudo. 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.

Outro ponto de limitação reside no baixo grau de comparabilidade desta pesquisa com evidências empíricas. Pelos tópicos de estudos anteriores foi possível perceber que as pesquisas existentes sobre a junção das variáveis afetividade e relação de orientação são restritas a discussões teóricas e realização de entrevistas, não abarcando procedimentos metodológicos complexos, instrumentos de coleta de dados previamente validados e técnicas de análise de dados mais sofisticadas. O que pode ser justificado pelo menor nível de complexidade e espaço de estudo exigido em artigos científicos, que é o caso dos estudos anteriores, quando comparados a dissertações e teses.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Uma pesquisa científica representa uma contribuição para a academia. Diante da originalidade desta pesquisa, o leque de oportunidades para pesquisas futuras é abundante e forneceu *insights* durante todo o estudo. A primeira sugestão e que anseia pela sua realização reside na investigação sobre a percepção dos orientadores acerca da afetividade presente nas relações de orientações. O aluno de mestrado possui apenas um orientador, mas o orientador, geralmente, possui diferentes orientandos e de diferentes níveis. Nesse aspecto, tornar-se-ia interessante investigar como o orientador avalia as relações de orientação e como percebe a afetividade no vínculo estabelecido com seus orientandos.

Ainda, sugere-se a realização de pesquisas qualitativas com alunos da pós-graduação a fim de compreender mais profundamente o papel da afetividade na 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.

REFERÊNCIAS

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?

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão, 26(2), 222-245.

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 94(236).

Ahmad, I., & Rana, S. (2011). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college students. Pakistan Journal of Psychological Research, 27(1), pp-107.

Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. Psicologia: teoria e pesquisa, 20(2), 153-164.

Almeida, A. R. S. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter Ação, 33(2), 343-357.

Almeida, S. F. C. D. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas em psicologia, 1(1), 31-44.

Alves, J. D. A. A. (2014). A contribuição da afetividade no ensino e aprendizagem da matemática.

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).

Andere, M. A., & De Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. Revista Contabilidade & Finanças, 19(48), 91-102.

Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. Annals of the International Communication Association, 3(1), 543-559.

Anderson, L. E., & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. College Teaching, 50(4), 134-138.

Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. The Journal of Experimental Education, 74(1), 55-74.

Arantes, V. A. (2002). Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação. Videtur, (23).

Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. British Journal of Educational Psychology, 74(4), 599-616.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of college student personnel, 25(4), 297-308.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with "the line". Teaching and Teacher Education, 25(5), 636-646.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. Australian Journal of Psychology, 62(1), 42-50.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of school psychology, 44(3), 211-229.

Balatsky, G., & Diener, E. (1993). Subjective well-being among Russian students. Social Indicators Research, 28(3), 225-243.

Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. Estudos de psicologia, 28(4), 453-461.

Barbosa, I. D. J. (2016). No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual.

Bar-On, R. (1997). BarOn emotional quotient inventory. Multi-Health Systems.

Barros, F. R. D. (2017). Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos.

Berwick, D. M., Murphy, J. M., Goldman, P. A., Ware, J. E., Barsky, A. J., & Weinstein, M. C. (1991). Performance of a five-item mental health screening test. Medical care.

Beuren, I. M. I. (2013). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade. Editora Atlas SA.

Bezerra, C. P., & Pagliuca, L. M. F. (2007). As relações interpessoais do adolescente deficiente visual na escola. Revista Gaúcha de Enfermagem, 28(3), 315.

Bianchini, L. G. B., & Vasconcelos, M. S. (2014). Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, (38), 63-71.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of school psychology, 35(1), 61-79.

Boardman, A. G. (2004). Interactions between teachers and students with learning disabilities in general education classrooms (Doctoral dissertation).

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. Journal of School Psychology, 46(4), 367-391.

Carey, S., Zaitchik, D., & Bascandziev, I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. Developmental Review, 38, 36-54.

Cavaca, A. G., Degli Esposti, C. D., Santos-Neto, E. T., & Gomes, M. J. (2010). A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho, educação e saúde, 8(2), 305-318.

Chiland, C. (2016). Jean Piaget (1896–1980). Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 7(64), 481-483.

Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. Communication education, 39(4), 323-340.

Ciucci, E., Baroncelli, A., Tambasco, G., Laurent, J., Catanzaro, S. J., & Joiner, T. E. (2017). Measuring Positive Affect, Negative Affect, and Physiological hyperarousal among Italian youth: translations of the PANAS-C and PH-C. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 39(3), 373-382.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of educational research, 77(1), 113-143.

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).

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. Psychological assessment, 4(1), 5.

Costa, V. (2016). A afetividade na sala de aula do ensino superior: uma contribuição para a aprendizagem significativa.

Costas, F. A. T., & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. Revista iberoamericana de educación, 55(7), 205-223.

Couto, G., Brito, E. D. A. G., Vasconcelos-Silva, A., & Lucchese, R. (2017). Saúde mental do policial militar: Relações interpessoais e estresse no exercício profissional. Psicologia Argumento, 30(68).

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. psychometrika, 16(3), 297-334.

Cunha, P. J., & Zagonel, I. P. S. (2008). As relações interpessoais nas ações de cuidar em ambiente tecnológico hospitalar. Acta Paul Enferm, 21(3), 412-9.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational psychologist, 38(4), 207-234.

Dessen, M. A., & da Costa Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, 17(36).

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of personality assessment, 49(1), 71-75.

Dufey, M., & Fernandez, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 2(34).

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).

Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. Personality and Individual Differences, 102, 98-101.

Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 1549-1554.

Fávero, L. P. L., Belfiore, P. P., Silva, F. L. D., & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões.

Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Elsevier Brasil.

Fernandes, E. C., Klering, L. R., & de Aguiar, D. Q. (1993). Dissertação de mestrado: elementos inibidores e facilitadores. Revista de Administra&ccdeil; ão 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.

Ferreira, T. M. S. (2008). Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo na USP (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Field, A. (2009). Descobrindo 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.

Freire, P., & Da Autonomia, P. (1996). Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II-Estudo psicométrico. Análise psicológica, 23(2), 219-227.

Gauvain, M. (2008). Vygotsky's sociocultural theory.

Ghassemzadeh, H. (2005). Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor. Language Sciences, 27(3), 281-300.

Gjesme, T. (1971). Motive to achieve success and motive to avoid failure in relation to school performance for pupils of different ability levels. Scandinavian Journal of Educational Research, 15(1), 81-99.

Gjesme, T. (1971). Motive to achieve success and motive to avoid failure in relation to school performance for pupils of different ability levels. Scandinavian Journal of Educational Research, 15(1), 81-99.

González, RP, González, MJA, e San José, CC (2017). Afetividade positiva e negativa no futuro professor: relações com seu desempenho acadêmico, saúde mental e satisfação com a vida. Contextos educacionais: Journal of education , (20), 11-26.

Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. Discourse: studies in the cultural politics of education, 24(2), 175-190.

Guimarães, D. C. F. (2008). A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto.

Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). Econometria Básica-5. Amgh Editora.

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. Exploration of the Interactions between Supervisors and their Research Scholars at University of Kashmir.

Hartwig, C. A. (2012). A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem: o olhar do acadêmico de direito.

Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational research methods*, *7*(2), 191-205.

Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. Higher Education Research & Development, 21(1), 41-53.

Heij, C., de Boer, P., Franses, P. H., Kloek, T., & van Dijk, H. K. (2004). Econometric methods with applications in business and economics. Oxford University Press.

Heij, C., Heij, C., de Boer, P., Franses, P. H., Kloek, T., & van Dijk, H. K. (2004). Econometric methods with applications in business and economics. Oxford University Press.

Hora, H. R. M., Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. Produto & Produção, 11(2), 85-103.

Huber, S. A., & Seidel, T. (2018). Comparing teacher and student perspectives on the interplay of cognitive and motivational-affective student characteristics. PloS one, 13(8), e0200609.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. School Psychology International, 12(3), 231-240.

Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. Social Indicators Research, 38(2), 129-137.

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. Educational psychology interactive, 3(2), 1-5.

Johnston, J., & DiNardo, J. (1972). Econometric methods (Vol. 2). New York.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. Journal of school psychology, 38(2), 133-149.

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.

Kong, F., & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. Personality and Individual Differences, 54(2), 197-201.

Laffin, M. (2002). De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2007). Fundamentos de metodologia científica. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 310.

Lapini, V. C. (2012). Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

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. (2008). Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. Revista de Administração Contemporânea, 12(2), 533-554.

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. A. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia, 20(2).

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.

Loureiro, L. M. D. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, (3), 151-162.

Macedo, E. P. (2017). A afetividade em professores do ensino superior no processo de ensino-aprendizagem.

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).

Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. D. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, (20), 11-30.

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.

Malhotra, N. K. (2001). Pesquisa de Marketing-: Uma Orientação Aplicada. Bookman Editora.

Malhotra, N. K. (2001). Pesquisa de Marketing-: Uma Orientação Aplicada. Bookman Editora.

Malusá, S., Melo, G. F., Miranda, G. J., & Arruda, D. E. P. (2015). Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 12(27), 289-319.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. Laboratório de psicologia, 65-90.

Marsh, H. W., Rowe, K. J., & Martin, A. (2002). PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities, and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. The Journal of Higher Education, 73(3), 313-348.

Martins, A. D., Bianchini, L. G. B., & Yaegashi, S. F. R. (2017). Webquest e a Afetividade Presente na Construção de Conhecimento Matemático por Alunos do Ensino Médio. Boletim de Educação Matemática, 31(57), 289-309.

Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). Metodologia da investigação cientifica. São Paulo: Atlas.

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.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) users manual.

Melazo, G. C. (2005). Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. Olhares & Trilhas.

Melo, M. (2000). Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento.

Melvin, G. A., & Molloy, G. N. (2000). Some psychometric properties of the Positive and Negative Affect Schedule among Australian youth. Psychological reports, 86(3_suppl), 1209-1212.

Melvin, G. A., & Molloy, G. N. (2000). Some psychometric properties of the Positive and Negative Affect Schedule among Australian youth. Psychological reports, 86(3_suppl), 1209-1212.

Mingoti, S. A. (2005). Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada. Editora UFMG.

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.

Mota, C. D. S. (2017). A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS no processo de formação acadêmica.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). Psychological testing. *Principles, and Applications, Englewood Cliffs*.

Nogueira, B. M., & da Silva Leite, S. A. (2015). A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. Revista de Educação PUC-Campinas, 19(3), 249-259.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. American Educational Research Journal, 44(2), 340-369.

Oliveira, C. T., Mateus Wiles, J., Chechi Fiorin, P., & Garcia Dias, A. C. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. Psicologia Escolar e Educacional, 18(2).

OLIVEIRA, M. K. (1997). Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento-Um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 111.

Oviedo, C. H., & Arias, C. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista colombiana de psiquiatría, 34(4).

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.

Pessoa, V. S. (2000). A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. Publicitário UEPG-Ciências Humanas.

Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of consumer research*, *21*(2), 381-391.

Piaget, J. (1926). *A representação do mundo na criança*.

Piaget, J. (1972). Epistemologia genética.

Piaget, J. (1994). O juízo moral na criança. Grupo Editorial Summus.

Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Martins Fontes.

Piaget, J. (2005). A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores. Ideias & Letras.

Piaget, J. (2013). A psicologia da inteligência. Editora Vozes Limitada.

Piaget, J., & Fiúza, R. (1926). A representação do mundo na criança.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa, 1993.

Ramos, M. R. (2018). Afetividade e interatividade na educação à distância: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação.

Ribeiro, R. S. (2017). A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon.

Rocha, M. B. (2011). Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.

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.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of educational research, 81(4), 493-529.

Ruedell, L. M., Colomé Beck, C. L., Marion da Silva, R., Ladi Lisboa, R., Prochnow, A., & Cassol Prestes, F. (2010). Relações interpessoais entre profissionais de enfermagem e familiares em unidade de tratamento intensivo: estudo bibliográfico. Cogitare Enfermagem, 15(1).

Sá, R. M. C. (2015). Compartilhamento do conhecimento e o processo de orientação de discentes de pós-graduação stricto sensu.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. Learning and Individual Differences, 22(2), 251-257.

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, C. P., & Soares, S. R. (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Estudos em Avaliação Educacional, 22(49), 353-369.

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).

Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no processo ensino-aprendizagem. Revista de Educação do IDEAU, 9(20), 1-13.

Saviani, D. (2002). A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações, 2, 135-163.

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 Morais, 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.

Silva, F. F., & Andrade Neta, N. F. (2017). Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. Especiaria, 17(31), 31-49.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1.

Simil, A. S. (2016). A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem (Universidade Federal de Minas Gerais)

Simões, J. M. M. (2016). Tornar-se Doutor: A relação de orientação e o desenvolvimento do/a doutorando/a (Master's thesis, Universidade de Évora).

Simões, J., & Melo, M. (2017). Ser estudante de doutoramento: A relação de orientação e a perceção de desenvolvimento pessoal.

Simonetto, K. C. C., Murgo, C. S., & Ruiz, A. R. (2015). Afetividade Na Educação: A Distância Sob O Olhar De Alunos De Pós-Graduação/Affectivity In Distance Education: From The Perspective Of Students Postgraduate. Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), 13(1), 83-96.

Smeha, L. N. (2017). Inclusão e síndrome de Down: um estudo das relações interpessoais entre colegas de escola. Psicologia Argumento, 26(52), 73-83.

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).

Tacca, M. C. V. R., & Branco, Â. M. C. U. A. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. Estudos de Psicologia, 13(1).

Tagliaferro, A. R. (2003). Meu Professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva. 2003. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso para Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista brasileira de Educação, 13(5), 5-24.

Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 1-17.

Tassoni, E. C. M. (2008). A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.

Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Educação, 36(2).

Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 61-93.

Triviños, A. N. S. (1987). Pesquisa qualitativa. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 116-173.

Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. International Journal of Educational Research, 87, 47-56.

Vaz, L. (2017). A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.

Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, *41*(3), 321-327.

Veras, R. D. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. Educar em revista, (38).

Vergara, S. C. (2006). Projetos e relatórios de pesquisa. São Paulo: Atlas.

Viana, C. M. Q. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. Educação, 33(3), 222-226.

Viana, C. M. Q., & Veiga, I. P. A. (2007). Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade. 30a Reunião Anual da ANPEd.

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamento e linguagem.

Vygotsky, L. S. (1994). A formação social da mente.

Vygotsky, L. S. (2008). Pensamento e linguagem.

Wagner, L. R., Thofehrn, M. B., Amestoy, S. C., Porto, A. R., & de Oliveira Arrieira, I. C. (2009). Relações interpessoais no trabalho: percepção de técnicos e auxiliares de enfermagem. Cogitare Enfermagem, 14(1).

Walker, M. (2010). Doctoral education as 'capability'formation. In The Routledge Doctoral Supervisor's Companion (pp. 47-55). Routledge.

Wallon, H. (1971). A expressão das emoções e seus fins sociais. As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade, 89-94.

Wallon, H. (1978). O estudo psicológico e sociológico da criança. Análise Psicológica, 1, 119-126.

Wallon, H. (1989). As origens do pensamento na criança.

Wallon, H., & Carvalho, C. (1930). A evolução psicológica da criança.

Wallon, H., & Dinis, J. S. (1979). Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. Journal of personality and social psychology, 54(6), 1063.

Wertsch, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition.

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.

APÊNDICE A

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a responder de forma voluntária uma pesquisa que tem por objetivo coletar informações sobre sua vivência com relação ao processo de orientação durante o curso de pós-graduação que está atualmente.

Sou mestranda do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais sob a orientação da Professora Doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

Durante a pesquisa, você poderá se sentir desconfortável, intimidado (a) ou receoso (a) de que o sigilo seja quebrado. Assim, você é livre para deixar de responder ao questionário a qualquer momento sem quaisquer prejuízos, caso se sinta constrangido (a), incomodado (a) ou com algum desconforto em relação às questões do instrumento de pesquisa. Ressalta-se que em nenhum momento você será identificado (a) de forma individual, sendo resguardado seu anonimato.

Para eventuais esclarecimentos sobre a ética que permeia esta pesquisa, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais situado à avenida Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Telefax: (31) 3409-4592.

Ademais, caso deseje conhecer os resultados do trabalho ou esclarecer eventuais dúvidas e curiosidades, entre em contato pelo *e-mail* edleuza.l@hotmail.com ou pelo telefone (32) 9 8491-4156.

Sua participação é essencial para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos e contribuir para academia de Ciências Contábeis e a sociedade em geral. Para responder a todo o questionário você gastará aproximadamente 10 minutos.

[ ] Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

APÊNDICE B

PRIMEIRA PARTE: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÊMICO

1. Curso no qual está matriculado:

[ ] Mestrado acadêmico
[ ] Mestrado profissional
[ ] Doutorado acadêmico

2. Instituição de ensino em que está vinculado (a):

[ ] Fucape - Espírito Santo
[ ] Fucape - Maranhão
[ ] Fucape - Rio de Janeiro
[ ] Furb
[ ] Furg
[ ] PUC - São Paulo
[ ] UEM
[ ] Uerj
[ ] UFBA
[ ] UFPB
[ ] Ufes
[ ] UFG
[ ] UFMG
[ ] UFMS
[ ] USP – Ribeirão Preto
[ ] UFPE
[ ] UFPR
[ ] UFRGS
[ ] UFRJ
[ ] UFRN
[ ] UFSC
[ ] UFU
[ ] UNB
[ ] Unifecap
[ ] Unioeste
[ ] Unisinos
[ ] Unochapecó
[ ] USP

3. Você já possui orientador (a) definido (a)? Caso a resposta seja não, o aluno será direcionado ao final do questionário e terá um agradecimento específico, conforme abaixo.

[ ] Sim
[ ] Não

Para esta pesquisa buscam-se alunos (as) que já possuem o orientador (a) definido, uma vez que a relação estabelecida entre orientador (a) e orientando (a) é o principal objeto deste estudo. Agradeço sua colaboração e conto com sua participação para pesquisas futuras.

4. Gênero:

[ ] Feminino
[ ] Masculino
[ ] Prefiro não responder

5. Idade (em anos): _____

6. Estado Civil:

[ ] Solteiro (a)
[ ] Casado (a)
[ ] Separado (a)
[ ] Viúvo (a)
[ ] Outro

7. Em qual (is) área (s) você se graduou?

[ ] Ciências Contábeis
[ ] Administração
[ ] Economia
[ ] Controladoria e Finanças
[ ] Outro. Especifique_____

8. Especifique a instituição de ensino superior na (s) qual (is) você se graduou: _____

9. Você é aluno (a) bolsista atualmente?

[ ] Sim
[ ] Não

10. Qual das alternativas abaixo melhor explica seu atual estágio no curso de pós-graduação?

[ ] Estou cursando créditos, apenas.
[ ] Estou cursando créditos e me preparando para a qualificação.
[ ] Estou me preparando para a qualificação, apenas.
[ ] Estou cursando créditos e me preparando para a defesa.
[ ] Estou me preparando para a defesa, apenas.

11. Você possui coorientador (a):

[ ] Sim
[ ] Não

12. Na sua percepção, seu orientador (a) possui domínio sobre o seu tema de pesquisa?

[ ] Muito pouco
[ ] Pouco
[ ] Suficiente
[ ] Muito

13. Você está com o orientador (a) que almejou desde o início do curso?

[ ] Sim
[ ] Não

14. Você considera seu orientador (a) uma pessoa disponível?

[ ] Sim
[ ] Não

15. Indique, em uma escala de 0 a 10, em qual medida você está satisfeito (a) com o seu orientador (a), considerando o atual momento da sua pós-graduação. Sendo **0** (extremamente INSATISFEITO) e **10** (extremamente SATISFEITO):

[ ] 0	[ ] 4	[ ] 8
[ ] 1	[ ] 5	[ ] 9
[ ] 2	[ ] 6	[ ] 10
[ ] 3	[ ] 7	

16. Com que frequência você se reúne (pessoalmente ou virtualmente) com seu orientador (a) para discutir assuntos relacionados à sua dissertação e/ou tese?

[ ] Ainda não me reuni com meu orientador
[ ] Nunca
[ ] Quase nunca
[ ] Quase sempre
[ ] Sempre

17. Você trabalha ou já trabalhou como professor (a) no ensino superior?

[ ] Sim, trabalho.
[ ] Sim, já trabalhei.
[ ] Não.

18. Você participou de algum projeto de Iniciação Científica durante sua graduação?

[ ] Sim.
[ ] Não.

19. Você já escreveu algum artigo científico com seu orientador (a)?

[ ] Sim.
[ ] Não.

20. Quantos artigos científicos você já publicou?

[ ] Zero
[ ] Um
[ ] Dois a quatro
[ ] Quatro a seis
[ ] Mais que seis

21. Há quanto tempo você está desenvolvendo sua dissertação e/ou tese com seu orientador (a)?

Número de meses: _____

APÊNDICE C

SEGUNDA PARTE: RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO

Independentemente do nível no qual se encontra seu trabalho de dissertação ou tese, peço que se concentre na sua relação com o seu atual orientador (a), desconsiderando a figura do coorientador, para julgar cada uma das assertivas. Leia cada uma das assertivas e marque a resposta no espaço anterior à assertiva. Indique a resposta em uma escala de **0 a 10**, sendo que quanto mais próximo de 0, menor a ocorrência, e quanto mais próximo de 10, maior a ocorrência.

		Meu (minha) orientador (a):
1	[ ]	Coopera quando preciso de algo.
2	[ ]	Dá um *feedback* completo sobre o meu trabalho.
3	[ ]	Está insatisfeito (a) com o meu progresso.
4	[ ]	Imediatamente me corrige se eu fizer algo errado.
5	[ ]	Confia no meu trabalho.
6	[ ]	É tímido (a) em nossas discussões.
7	[ ]	Diz que eu não sou qualificado (a).
8	[ ]	Age de maneira profissional durante nossas reuniões.
9	[ ]	É impreciso (a) durante nossas reuniões.
10	[ ]	É alguém em quem posso confiar.
11	[ ]	É impaciente comigo.
12	[ ]	Critica o meu trabalho.
13	[ ]	Me critica.
14	[ ]	Considera minhas propostas.
15	[ ]	É claro (a) durante nossas conversas.
16	[ ]	Pensa que sou desonesto (a).
17	[ ]	Antecipa possíveis desentendimentos entre nós.
18	[ ]	Fica mal humorado (a) durante nossas discussões.
19	[ ]	Explica de maneira compreensível quando pergunto algo.
20	[ ]	Me permite escolher minha própria direção
21	[ ]	Compartilha do meu senso de humor.
22	[ ]	Me ajuda.
23	[ ]	Age de modo irritado comigo.
24	[ ]	É indeciso (a) sobre minhas iniciativas.
25	[ ]	Presta atenção quando tenho algo a dizer.
26	[ ]	Acredita no meu trabalho.
27	[ ]	Cria uma atmosfera de ambiguidade durante a nossa reunião.
28	[ ]	Exige muito de mim.

29	[	]	Me dá muitos conselhos sobre o meu trabalho.
30	[	]	Reage com entusiasmo às minhas iniciativas.
31	[	]	É rigoroso (a) ao avaliar meu progresso.
32	[	]	Me permite tomar minhas decisões.
33	[	]	Age com desdém em relação às minhas iniciativas.
34	[	]	Tem atitudes que fazem eu me sentir humilhado (a).
35	[	]	Acha que não sei nada.
36	[	]	Age de maneira confiante ao discutir meus artigos.
37	[	]	Acredita que não sou digno (a) de confiança.
38	[	]	Mostra-se impressionado (a) comigo.
39	[	]	Me apoia.
40	[	]	Me ouve.
41	[	]	Me dá orientação clara.

APÊNDICE D

QUARTA PARTE: AFETIVIDADE

Esta escala consiste em um conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos, emoções e afetos.

Leia cada palavra e marque a resposta adequada no espaço anterior à palavra. Indique, em uma escala de **0 a 10**, em que grau de intensidade você sente cada uma dessas emoções, sentimentos e afetos considerando a relação que você possui com seu (sua) orientador (a) atualmente.

Pense nos últimos encontros que você teve com seu (sua) orientador (a), sejam reuniões ou rápidos diálogos, pessoalmente ou virtualmente.

Em que grau de intensidade você sente cada uma dessas emoções com relação ao seu (sua) orientador (a)? Sendo que quanto mais próximo de 0, menor a intensidade e quanto mais próximo de 10, maior a intensidade.

[ ] Interessado (a)
[ ] Estressado (a)
[ ] Animado (a)
[ ] Pensativo (a)
[ ] Seguro (a)
[ ] Culpado (a)
[ ] Assustado (a)
[ ] Agressivo (a)
[ ] Entusiasmado (a)
[ ] Orgulhoso (a)
[ ] Irritado (a)
[ ] Alerta (a)
[ ] Envergonhado (a)
[ ] Inspirado (a)
[ ] Nervoso (a)
[ ] Determinado (a)
[ ] Atento (a)
[ ] Agitado (a)
[ ] Amedrontado (a)
[ ] Ativo (a)

Dos afetos acima, qual melhor expressa sua relação com seu (sua) orientador (a)? Por quê?

Há algum outro afeto, emoção ou sentimento que você vivencia nas relações com seu (sua) orientador (a), e que não foi listado anteriormente? Qual?