

Sentimentos Percebidos nas Orientações de Dissertações em Contabilidade

RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

ALISON MARTINS MEURER

Universidade Federal do Paraná - UFPR

FLAVIANO COSTA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Resumo

As lentes da Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (1968) situam os sentimentos no domínio cognitivo e afetivo e permitem um olhar para as sensações vivenciadas em determinadas experiências dos indivíduos no processo ensino-aprendizagem. O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como os egressos de mestrado em contabilidade perceberam os sentimentos vivenciados nas orientações da dissertação. Para coleta de dados foi realizada uma *survey on-line* na qual os participantes utilizaram *emojis* para representar os sentimentos vivenciados na relação com o orientador durante o período de construção da dissertação de mestrado. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que permitiram a construção do discurso do sujeito coletivo acerca dessa relação. As 88 respostas estruturadas e oito entrevistas permitiram identificar sentimentos como ansiedade, medo, angústia e insegurança experimentados nas primeiras fases da construção da dissertação. Abandono, confusão e frustração foram manifestados nas últimas fases da relação com o orientador, incluindo o período de defesa e recortes de artigos científicos derivados da dissertação. Quanto aos sentimentos positivos, há indicativos de alegria, satisfação, felicidade e tranquilidade, apresentando maior frequência nas últimas etapas da dissertação. Os discursos do sujeito coletivo ainda indicaram que a relação com o orientador afetou a qualidade da pesquisa científica e a trajetória acadêmica do discente. Uma das implicações da pesquisa refere-se a importância dos programas *stricto sensu* acompanharem o processo de orientação e, de alguma forma, buscar mecanismos que fomentem a harmonia do processo de orientação à medida em que as experiências vivenciadas durante o período de orientação da dissertação podem afetar a propensão do orientando em prosseguir sua trajetória acadêmica.

Palavras chave: Sentimentos, Relação Orientando-orientador, Mestrado.

1 INTRODUÇÃO

O comportamento do professor e a forma afetiva com que trata seus alunos suscita motivação e interesse no processo ensino-aprendizagem, de forma que eles participam mais e consequentemente assimilam os conhecimentos apresentados em sala de aula. Ademais, o professor que expressa sua afetividade e atinge seus alunos de forma positiva aprimora habilidades sociais, ajuda a desenvolver os discentes e promover convívio de unidade e cooperação (Cunha Reis, Prata & Soares, 2012).

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

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

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

Os sentimentos advindos do processo de orientação ocupam o núcleo central deste estudo, visto que este elemento pode afetar de alguma maneira o comportamento e as atividades desempenhadas pelos discentes, como a relação com os conteúdos abordados no ambiente de ensino (Mahoney & Almeida, 2005; Tassoni & Leite, 2013). O escopo teórico da pesquisa está alicerçado na Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (1968), que situa os sentimentos no domínio afetivo em que permite expressar as sensações vivenciadas a partir de determinadas experiências (Gratioti-Alfandéry, 2010).

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

Leite Filho e Martins (2006) abordaram em seu estudo a influência da relação orientador-orientando no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Contabilidade de São Paulo. Os relatos evidenciaram insegurança e solidão do orientando em relação ao processo de orientação, ocasionados principalmente pela falta de convívio e distanciamento de seus orientadores. Descobriram que orientadores valorizam

características técnicas dos orientandos, enquanto orientandos destinam elevada importância para as dimensões pessoais e afetivas no convívio com os orientadores.

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

No *stricto sensu*, a reestruturação dos critérios do modelo de avaliação institucional utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao mesmo tempo em que fortalece a observação da produção científica em termos quantitativos, secundariza a atenção para aspectos qualitativos (Nascimento, 2010). A convivência, parceria, companheirismo e amizade entre orientador-orientado decorrente do maior tempo para construção do trabalho, cede lugar para uma relação heterônoma, produtivista e superficial em razão do excesso de trabalho destinado ao orientador e a cobrança por indicadores de produtividade (Alves, Espindola, & Bianchetti, 2012).

Este desalinhamento têm preocupado pesquisadores, visto que destas relações é corporizada “a face mais concreta dos programas de pós-graduação, ou seja, é do trabalho dos discentes e docentes que resultam as pesquisas e as publicações” (Nóbrega, 2018, p. 1056). Assim, esta pesquisa justifica-se por possibilitar a compreensão de um dos aspectos envolvidos no dinamismo da relação existente nas orientações: os sentimentos desenvolvidos entre indivíduos que lutam tanto para a construção do conhecimento científico no país, como para angariar um lugar de destaque no universo dos mais produtivos. A observação de elementos centrais do processo de construção de conhecimento permite construir uma representação social para delinear os sentimentos advindos do processo de orientação, e consequentemente, identificar aspectos que possam ser aprimorados nesta interação. Sabe-se que a qualidade da relação orientador-orientando é apontada como um dos principais fatores que afetam de forma positiva ou negativa a conclusão do trabalho acadêmico (Alves et al., 2012). Mesmo assim, há uma carência de investigações que tratam do processo de orientação no Brasil e no exterior (Nóbrega, 2018). Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, e Gisle (2017) também destacam a relevância de se considerar aspectos psicológicos no ambiente da pós-graduação, à medida que as pressões que o permeiam podem afetar psicologicamente o discente.

2 SENTIMENTOS E A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO

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

A Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (1968) une a afetividade e cognição de forma que elas estão dialeticamente em constante dinâmica, alternando-se nos diferentes estágios de conhecimento que o indivíduo adquire durante sua existência (Gratiot-Alfandéry, 2010). Mahoney e Almeida (2005) expõem que a afetividade concerne na propensão do

indivíduo ser afetado pelo meio externo ou interno por sensações que podem vir a ser boas ou ruins. Na teoria Walloniana existem três momentos distintos e que são consequências de elementos orgânicos e sociais na evolução da afetividade, sendo: emoção, sentimento e paixão.

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

A distinção entre os conceitos de emoção, sentimento e paixão e suas representações é uma das principais contribuições da teoria de Wallon (1941; 2007), que possibilitou definir a afetividade como um domínio funcional constituído por diferentes momentos que vão evoluindo ao longo do desenvolvimento e que nasce do orgânico até alcançar o cognitivo, como pode ser observado nos sentimentos (Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

Especificamente sobre os sentimentos, Wallon (1941; 2007) advoga que estes não implicam em comportamentos repentinos e momentâneos, como as emoções, à medida que são opostos a elas e tendem a contê-las (Veras & Ferreira, 2010). Nos sentimentos, a pessoa tem mais mecanismos de expressão representacional, visto que, analisa antes de tomar uma atitude, espera o momento certo para se expressar e retrata intelectualmente suas razões e contexto de forma mais evoluída (Mahoney & Almeida, 2005).

O estudo emprega especificamente o conceito de sentimento como parte integrante da dimensão afetiva. Considerando que eles são nomeáveis, representacionais e consolidados ao longo do tempo, os sentimentos correspondem a função da afetividade que podem ser denominados e detalhados com mais assertividade numa pesquisa (Pereira, Silva & Almeida, 2016).

O trajeto para a obtenção do título de mestre ou doutor implica em várias etapas até seu objetivo final. Ao longo desse trajeto, o aluno/orientando é conduzido por um professor/orientador (Nóbrega, 2018). A competência para orientar um aluno vai além dos conhecimentos de metodologia científica, implica também na didática do orientador, que exige, principalmente, a capacidade de estabelecer um relacionamento com seu orientando (Dias, Patrus & Magalhães, 2011). Para Viana (2008) o orientador e o orientando são dois personagens que estão ligados, por escolha ou obrigação, para compartilhar uma trajetória de construção do conhecimento em que um e outro são pessoas, providas de sentimentos que oscilam de um extremo a outro, tal como em todo relacionamento humano.

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

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

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

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

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

Viana e Veiga (2010) destacam que o sucesso da relação e da produção científica requer que o orientador e o orientando estabeleçam um convívio alicerçado no diálogo, dedicação, interesse, disciplina, responsabilidade e compromisso entre um e outro. Dessa forma, poderão inibir as dificuldades encontradas tanto pelos orientadores, como a falta de tempo dos seus orientandos para finalizar as atividades no prazo determinado, como pelos orientandos, por exemplo, a indisponibilidade dos orientadores em atendê-los.

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

Sheldon, Garton, Orr e Smith (2015) avaliaram as qualidades relevantes dos orientadores inerentes ao conhecimento, disponibilidade e suporte a autonomia do orientando. As evidências indicaram que suporte a autonomia foi o fator mais relevante na satisfação e desempenho dos alunos em relação a seus orientadores. Foi evidenciado também a relação entre o tempo que o orientador disponibiliza nos encontros aos seus orientandos e o fator suporte a autonomia, tendo em vista que tal fator considera não só o modo como o aluno pode adquirir conhecimentos do seu orientador, mas também como o orientador o ajuda a desenvolver habilidades interpessoais.

Nesse contexto, os achados e as discussões existentes na literatura direcionam holofotes para a relação entre orientador-orientando, sendo reconhecido que os sentimentos vivenciados

durante o processo de orientação podem afetar a qualidade das atividades desenvolvidas e indicar elementos que podem ser aprimorados neste processo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa descritiva possui como campo de estudo os egressos de nove cursos de mestrado da região sul do país, os quais são vinculados às instituições de ensino superior Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A coleta de dados foi operacionalizada em duas etapas: *survey* e entrevistas semiestruturadas. Na primeira etapa foi realizada uma *survey on-line* a partir da plataforma *SurveyMonkey®* com intuito de identificar os sentimentos vivenciados nas orientações de dissertação de mestrado a partir de questionário composto por dois blocos.

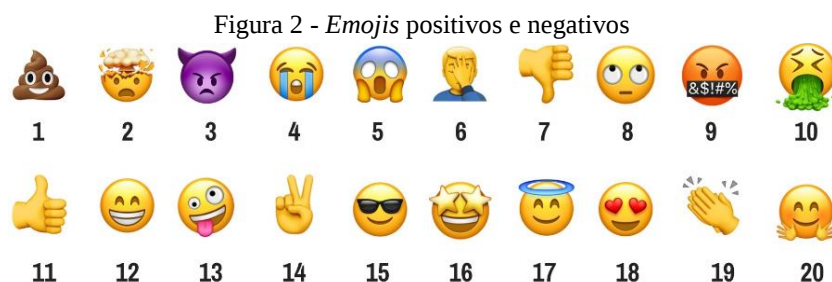
No Bloco I foram dispostas dez fases que consubstanciam o período de construção da dissertação e uma questão resumindo todo o processo da dissertação, com isso foi possível captar os sentimentos vivenciados em cada etapa de construção da dissertação. Na Figura 1 estão dispostas as fases da orientação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

Figura 1 - Fases do Período de Construção da Dissertação

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para cada fase da dissertação foi solicitado que o respondente indicasse de 1 a 3 *emojis* com conotação de sentimentos positivos ou negativos vivenciados na respectiva etapa da pesquisa. Cada *emoji* recebeu um rótulo numérico, assim o participante deveria assinalar a caixa de seleção correspondente ao número do *emoji*. Foram dispostos dez *emojis* com conotação negativa e outros dez com conotação positiva. Após assinalar os *emojis*, em cada fase foi disponibilizado um campo textual aberto para que o respondente indicasse de três a cinco sentimentos vivenciados durante esta etapa da dissertação. Na Figura 2 estão representados os *emojis* utilizados na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Bloco II objetivou caracterizar os participantes da pesquisa. A partir das respostas obtidas foi possível delinear o perfil dos 88 respondentes como sendo:

Tabela 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Idade	%	N	Gênero	%	N
Até 25 anos	5,68	5	Feminino	59,09	52
De 26 a 35 anos	61,36	54	Masculino	40,91	36
De 36 a 45 anos	25,00	22	Agênero ou Não-binário	0%	0
De 46 a 55 anos	6,82	6	Outros	0%	0
Acima de 55 anos	1,14	1			
Mudança de Cidade - Mestrado					
Região que Reside Atualmente	%	N			
Centro-Oeste	2,27	2	Sim	39,77	35
Nordeste	5,68	5	Não	60,23	53
Norte	0,00	0			
Sudeste	5,68	5			
Sul	86,36	76			
Percepção de Auxílio Financeiro					
			Sim, durante todo o período do mestrado	45,45	40
			Sim, durante parte do período do mestrado	15,91	14
			Não	38,64	34

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A maioria dos respondentes são gênero feminino (59,09%); da faixa etária de 26 a 35 anos (61,36%); atualmente residem na região sul (86,36%); não mudaram de cidade para cursar o mestrado (60,23%); e receberam auxílio financeiro durante todo o período do mestrado (45,45%). Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito participantes da pesquisa com objetivo de compreender as experiências e sentimentos vivenciados no processo de orientação, bem como identificar o que os *emojis* negativos e positivos mais assinalados na primeira etapa representam em termos de sentimentos para os egressos de mestrado. A escolha dos participantes deu-se visando a pluralidade dos cursos que compõem a pesquisa e seguiu o método de saturação das evidências em que as entrevistas foram finalizadas quando o incremento de novas participações não adicionaram evidências inéditas e cruciais aos relatos já coletados (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). Na Figura 3 é apresentado o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas.

Figura 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

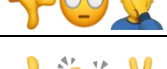
Além do roteiro pré-definido foram realizados questionamentos secundários para obter maior detalhamento das experiências e sentimentos vivenciados no processo de dissertação. As evidências coletadas são analisadas de forma descritiva e por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo que apresenta-se como “uma forma de resgatar e apresentar as representações sociais obtidas em pesquisas empíricas” (Lefevre & Lefevre, 2014, p. 503). Desse modo, foram identificadas as expressões-chave das falas dos entrevistados e agrupadas as ideias principais para construção do discurso do sujeito coletivo oriundo de tais relatos em primeira pessoa, visto que “cada categoria estão associadas aos conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (Lefevre & Lefevre, 2014, p. 503).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os *emojis* permitem que sentimentos sejam expressados a partir da maximização de elementos não verbais que chamam a atenção e possibilitam melhor compreensão da mensagem por meio de imagens (Novak, Smailovi, Sluban & Mozeti, 2015). Nesse sentido, na Figura 4 são expostos os cinco sentimentos e os três *emojis* negativos e positivos mais assinalados em cada fase da relação entre orientador e orientando no decorrer da dissertação. Destaca-se que no caso de empate são listados todos os sentimentos e/ou *emojis* do percentual em que ocorreu o empate.

Figura 4 - Sentimentos e *Emojis* com Conotação Negativa e Positiva.

Fases da Dissertação - Figura 1	Sentimentos com Conotação Negativa / Positiva	Emojis
Fase 1 TS: 292 DS: 157	Ansiedade (4,79%), Medo (4,10%), Angústia (3,42%) Dúvida (2,39%), Incerteza, Preocupação e Desespero (2,05%)	
	Alegria (2,05%), Satisfação (1,71%), Alívio, Felicidade e Entusiasmo (1,37%)	
Fase 2 TS: 289 DS: 179	Ansiedade (3,11%), Insegurança (2,07%), Dúvida (2,07%), Solidão, Angústia, Confusão, Medo e Preocupação (1,73%)	
	Satisfação, Confiança, Tranquilidade, Entusiasmo, Determinação (1,73%)	
Fase 3 TS: 264 DS: 167	Trabalhoso (3,78%), Ansiedade (2,27%), Solidão (1,89%), Cansaço e Preocupação (1,51%)	
	Tranquilidade (3,41%), Entusiasmo (2,65%), Alegria (2,27%), Alívio, Satisfação, Apoio e Determinação (1,51%)	
Fase 4 TS: 247 DS: 156	Medo e Ansiedade (3,23%), Confusão (2,83%), Angústia e Dúvida (2,02%)	
	Satisfação (2,02%), Alegria, Confiança e Apoio (1,62%) e Auxílio (1,21%)	
Fase 5 TS: 269 DS: 168	Medo (2,97%), Ansiedade (2,23%), Insegurança e Nervosismo (1,48%), Indignação, Raiva e Abandono (1,11%)	
	Tranquilidade (4,83%), Alegria (2,60%), Satisfação (2,23%), Felicidade e Confiança (1,85%)	

Fase 6 TS: 258 DS: 145	Angústia, Cansaço, Dificuldade, Frustração e Medo (1,93%)	
	Satisfação (3,87%), Alegria (3,48%), Confiança (2,71%), Entusiasmo (2,32%), Determinação (1,93%)	
Fase 7 TS: 252 DS: 147	Insegurança, Solidão, Angústia, Medo e Ausência (1,19%)	
	Alívio (5,95%), Satisfação (4,36%), Alegria e Confiança (3,17%), Paz e Orgulho (1,98%)	
Fase 8 TS: 242 DS: 137	Raiva, Solidão, Angústia, Desconhecimento, Frustração, Cansaço, Ansiedade (0,82%)	
	Tranquilidade (6,61%), Alívio, Felicidade e Satisfação (5,37%) e Alegria (2,89%)	
Fase 9 TS: 275 DS: 185	Abandono e Dificuldade (1,81%), Cansaço (1,45%), Angústia e Frustração (1,09%)	
	Alegria (4,00%), Satisfação (3,27%), Realização (2,90%), Tranquilidade (2,18%) e Entusiasmo (1,81%)	
Fase 10 TS: 198 DS: 130	Cansaço (3,03%), Raiva, Abandono, Frustração e Ausência (1,51%)	
	Alegria (3,03%), Tranquilidade (2,52%), Incentivo, Comprometimento Satisfação, Apoio, Entusiasmo e Orgulho (2,02%)	
Percepção Geral TS: 325 DS: 167	Ansiedade (3,69%), Insegurança e Medo (2,46%), Raiva e Angústia (1,53%)	
	Alegria e Satisfação (4,30%), Gratidão (3,69%), Superação e Apoio (2,15%)	

Nota: TS: Total de Sentimentos Relatados; DS: Diferentes Sentimentos Relatados.

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

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

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

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

A partir da fase de qualificação percebeu-se o aumento da indicação de sentimentos positivos. Nessa conjuntura, o amadurecimento do discente colaborou para que na fase Discussão sobre a análise dos resultados houvesse sensação de satisfação, alegria, confiança, entusiasmo e determinação. Destacam-se também sentimentos de cansaço e exaustão na relação entre orientador e orientando. Já na fase das Discussões e conclusões da dissertação houve preponderância de sentimentos de alívio, satisfação, alegria, confiança, paz e orgulho.

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

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

Em relação as Discussões sobre a continuidade dos estudos no programa foram apontados sentimentos de alegria, tranquilidade, incentivo, comprometimento, satisfação, apoio, entusiasmo e orgulho que são aspectos que podem fomentar o anseio do discente em continuar sua formação acadêmica no mesmo programa de pós-graduação do mestrado. Mesmo assim, houve sentimentos de cansaço, raiva, abandono, frustração e ausência do orientador referente a essas discussões colaborando para a não continuidade da formação acadêmica no programa de pós-graduação.

A fim de ampliar a compreensão destes sentimentos foram realizadas entrevistas semiestruturadas e construídos discursos do sujeito coletivo a partir das falas dos oito egressos entrevistados. Primeiramente foram selecionados os três *emojis* de conotação negativa e positiva com maior número de indicação na *survey* e solicitado que os entrevistados descrevessem os sentimentos que estes *emojis* representam na relação entre

orientando e orientador. Desse modo, é exposto na **Tabela 2** o quantitativo de indicações de cada *emoji* com conotação negativa, sendo destacados os com maior frequência.

Tabela 2 - Dispersão dos Emojis Negativos nas Fases da Dissertação

Fases	1 	2 	3 	4 	5 	6 	7 	8 	9 	10 
1	2	25	1	10	15	13	19	2	4	6
2	2	15	2	8	7	17	17	7	6	2
3	4	13	2	4	6	10	16	4	4	6
4	4	15	6	7	13	11	17	6	8	3
5	6	11	4	7	8	7	11	2	2	3
6	3	13	3	9	8	9	12	2	3	1
7	2	8	2	4	4	6	10	6	0	3
8	1	6	2	0	2	5	9	6	4	2
9	4	6	4	4	3	10	13	10	6	3
10	5	4	4	4	4	6	18	20	1	3
11	8	31	9	25	19	20	17	6	9	7
Total	41	147	39	82	89	114	159	71	47	39

Fonte: Elaborado pelos autores.

O *emoji* mais assinalado com conotação negativa é o 7 com 159 indicações somadas a partir de todas as fases de construção da dissertação, seguido pelo 2 com 147 indicações e 6 com 114 indicações. Por meio dos relatos dos entrevistados foi possível construir um discurso do sujeito coletivo que justifica o porquê destes *emojis* terem sido os mais assinalados na percepção dos entrevistados, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Representação dos Emojis sobre sentimentos negativos mais assinalados

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

Fonte: Elaborado com base nos relatos dos entrevistados.

Os *emojis* negativos representam sentimentos gerados por turbulências no processo de orientação. A sensação de abandono e as divergências de posturas entre orientador e discentes desencadeiam sentimentos que afetam o decorrer da construção da pesquisa. Falaster et al. (2017) observaram que a disponibilidade do docente e o suporte a autonomia do discente interferem no resultado da pesquisa científica, sendo importante que as coordenações dos cursos observem tais aspectos no decorrer das orientações.

Da mesma forma, a identificação dos *emojis* com conotação positiva mais assinalados foi realizada por meio da construção da Tabela 3.

Tabela 3 - Dispersão dos Emojis Positivos nas Fases da Dissertação

Fases	11 	12 	13 	14 	15 	16 	17 	18 	19 	20 
1	17	20	6	6	2	13	4	9	12	11

2	26	17	12	12	7	9	1	2	15	13
3	24	21	8	14	10	9	7	6	11	12
4	28	12	8	10	6	9	2	7	15	9
5	35	13	6	15	5	8	5	4	20	17
6	27	12	9	14	12	8	5	13	16	9
7	35	23	9	12	12	8	5	13	20	9
8	29	15	7	22	10	9	4	12	25	13
9	26	13	3	14	7	10	3	11	19	12
10	25	12	6	9	4	9	4	8	12	9
11	28	17	18	11	11	15	4	16	29	22
Total	300	175	92	139	86	107	44	101	194	136

Fonte: Elaborado pelos autores.

O emoji com conotação positiva mais assinalado foi o 11 com 300 indicações, seguido pelo 12 com 175 indicações e o 19 com 194 indicações. Os discursos do sujeito coletivo que representam as percepções dos entrevistados são expostos na Figura 6.

Figura 6 - Representação dos *Emojis* sobre Sentimentos Positivos mais assinalados

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

Fonte: Elaborado com base nos relatos dos entrevistados.

Em seguida foram construídos discursos do sujeito coletivo para questionamentos que compuseram o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Na Figura 7 são mostrados os discursos para os sentimentos que prevaleceram na relação.

Figura 7 - Sentimentos que prevaleceram

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

Fonte: Elaborado com base nos relatos dos entrevistados.

O discurso coletivo com conotação negativa direciona olhares para postura de abandono e negligência por parte do orientador acerca do desenvolvimento da pesquisa do orientando.

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

Os achados contribuem com as evidências existentes na literatura, à exemplo de Viana e Veiga (2010) que reforçam que o bom relacionamento com o orientador é essencial para a conclusão do trabalho, no qual a disponibilidade, cuidado e a receptividade dos orientadores favorecem na consecução da pesquisa. Por outro lado, sentimentos de solidão e abandono, além da indisponibilidade do orientador ocasionam danos a relação orientador-orientando e consequentemente à qualidade do trabalho.

A orientação é um processo conjunto em que, o desenvolvimento do trabalho acontece na comunicação estabelecida entre as partes envolvidas, por meio do olhar analítico e construtivo do orientador que tem a função de estimular o gosto pela pesquisa e pela busca por conhecimento e autonomia intelectual por parte do aluno (Viana, 2008). Na Figura 8 são expostos os discursos referentes a troca do orientador, continuidade de orientação e indicação do orientador para amigos.

Figura 8 - Discurso Coletivo sobre troca do orientador e continuidade da orientação

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

Fonte: Elaborado com base nos relatos dos entrevistados.

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

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

Na Figura 9 são expostos os discursos construídos sobre outros aspectos que o orientador foi mais importante no processo e que tenha influenciado na qualidade do trabalho acadêmico.

Figura 9 - Demais apontamentos

Outros pontos importantes sobre o processo de orientação	
Conotação Negativa	A fase da orientação que eu senti mais falta do meu orientador foi no início para conseguir alinhar a pesquisa, pois acredito que a principal contribuição do orientador seja no início, na determinação do tema, discussão da justificativa e dar segurança ao caminho que deve ser percorrido. Construí a ideia e objetivos sozinho e isso com certeza influenciou na qualidade do meu trabalho e na empolgação para sua realização. Algumas questões que eram de simples resolução eu desconhecia porque a gente como aluno não tem essa visão, não tem bagagem e esse é o papel do orientador de indicar o caminho certo, discutir, orientar. Acho que os orientadores em geral precisam ter mais consciência do peso que eles têm de responsabilidade na vida dos seus orientandos porque tem toda uma estrutura emocional envolvida na construção de uma dissertação e, na cobrança que fazemos em relação a nós mesmos; é uma etapa difícil o mestrado.
Conotação Positiva	Meu orientador foi muito importante em todas as fases da dissertação, mas principalmente no início, quando me ajudou na definição do escopo, na proposta da pesquisa, objetivos e justificativas. Ele foi essencial na fase inicial da pesquisa e, isso contribuiu para qualidade do trabalho porque desde o início do mestrado ele me direcionou.

Fonte: Elaborado com base nos relatos dos entrevistados.

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

Os relatos estão alinhados aos sentimentos indicados na *survey* visto que nas etapas iniciais há predomínio de medo, insegurança, dúvida e angústia advindos da relação com o orientador e da construção da dissertação. Nesse sentido, o orientador foi descrito como direcionador do aluno, sendo seu papel indicar os caminhos a serem seguidos e auxiliar na definição de todo escopo da pesquisa. O discurso do sujeito coletivo revela que sua essencialidade afeta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, fato também

defendido por Sheldon et al. (2015), bem como o estado emocional dos discentes no decorrer do processo de construção da dissertação.

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os achados dessa pesquisa indicaram a preponderância de sentimentos negativos no início do processo de orientação, sendo que a ansiedade, medo, angústia e insegurança caracterizam as primeiras fases da relação com o orientador. Com o decorrer da dissertação outros sentimentos foram relatados, como o abandono, confusão e frustração evidenciando que o acúmulo de estressores advindos da construção da dissertação e da relação com o orientador marcam as etapas da dissertação e consubstanciam entraves para o desenvolvimento no *stricto sensu*. Por outro lado, houve relatos de maximização de sentimentos positivos como alegria, satisfação, felicidade e tranquilidade que colaboram para o estabelecimento de uma relação afetiva pautada no companheirismo, apoio e compreensão das dificuldades do discente.

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

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

As representações obtidas por meio dos *emojis* e das indicações realizadas pelos participantes expressam a pluralidade dos sentimentos que permeiam todas as fases de construção da dissertação. Nesse sentido, o acompanhamento periódico do estado emocional dos discentes e a disponibilização de canais que os auxiliem a superar dificuldades que

possam surgir no decorrer da pesquisa apresentam-se como implicações práticas fornecidas pelas evidências.

As limitações da pesquisa são pontos que podem ser explorados por estudos futuros. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem os mecanismos formais dos programas de pós-graduação, a fim de verificar como os conflitos existentes nas relações entre orientadores e orientandos são abordados pelas coordenações de cursos. Além disso, abranger e comparar as diferentes regiões do país podem delinear o perfil das relações consubstanciadas nos cursos stricto sensu em Contabilidade do país e possibilitar a prática de benchmarking entre os programas.

REFERÊNCIAS

- Alves, V. M., Espindola, I. C. P., & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação Em Questão*, 43(29), 135–156.
- Camargo, P. D. S. A. S. (2017). Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. *Educação & Realidade*, 42(4), 1567-1589.
- Costa, F. J., Sousa, S. C. T., & Silva, A. B. (2015). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25).
- Cunha Reis, V. T., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, 30(69).
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, F., Martini, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 10(20), 57-72.
- Dias, S. M. R. C., Patrus, R., & de Magalhães, Y. T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 697-727.
- Falaster, C., Ferreira, M. P., & Gouvea, D. M. R. de. (2017). O Efeito da Publicação Científica do Orientador na Publicação dos Seus Orientados. *Revista de Administração Contemporânea*, 21(4), 458–480. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160118>
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 26(36), 21-38.
- Gratitot-Alfandéry, H. (2010). Henri Wallon/Hélène Gratitot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. <https://doi.org/10.1007/BF02195303>
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2014). Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502–507.
- Leite, S. A. D. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368.
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46(spe), 99–109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2005). Affection and teaching-learning process: contributions of Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20(1), 11–30. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>
- Massi, L., & Giordan, M. (2017). Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um

- estudo bibliográfico nacional e internacional Academic research supervisor education: a national and international bibliographical study La formación del orientador de investigaciones académicas: un estud. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14, 1–19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.221713/2358-2332.2016.v14.1375>
- Nascimento, L. F. (2010). Modelo Capes de Avaliação: Quais as Consequências Para o Triênio 2010-2012? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 579. <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.130>
- Nóbrega, M. H. da. (2018). Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, 43(3), 1055–1076. <https://doi.org/10.1590/2175-623674407>
- Novak, P. K., Smailovi, J., Sluban, B., & Mozeti, I. (2015). Sentiment of *Emojis*. *PloS One*, 10(12), 1–22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144296>
- Pereira, A. L., Silva, B. D. D., & Almeida, L. R. D. (2016). Afetividade no contexto acadêmico: percepção de mestrandos de um curso oferecido em regime b-learning. VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 1648-1659.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, (20), 31-54.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de psicologia*, 27(3), 403-412.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5º). Porto Alegre: Penso.
- Sheldon, K. M., Garton, B., Orr, R., & Smith, A. (2015). The Advisor Quality Survey: Good college advisors are available, knowledgeable, and autonomy supportive. *Journal of College Student Development*, 56(3), 261-273
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. da S. (2013). Afetividade no processo de ensino-Aprendizagem: As contribuições da Teoria Walloniana. *Educação*, 36(2), 262–271. <https://doi.org/10.1097/00004714-198504000-00001>
- Veras, R. da S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, set/dez(38), 219–235. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>
- Viana, C. M. Q. Q. (2008). A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. *Linhas Críticas*, 14(26).
- Viana, C. M. Q. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, 33(3), 222-226.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.