

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**O INGRESSO NO MESTRADO E A ADAPTAÇÃO À
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Anelise Schaurich dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**O INGRESSO NO MESTRADO E A ADAPTAÇÃO À PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Anelise Schaurich dos Santos

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Garcia Dias

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maria Perrone

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**O INGRESSO NO MESTRADO E A ADAPTAÇÃO À PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

elaborada por
Anelise Schaurich dos Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Cristina Garcia Dias, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Adriane Rubio Roso, Dr^a. (UFSM)

Marco Antônio Pereira Teixeira, Dr. (UFRGS)

Santa Maria, 18 de fevereiro de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai por me ensinar a importância de manter a calma. À minha mãe por me ensinar a importância de ser organizada. Sem tranquilidade e organização, não teria conseguido administrar o tempo e dar conta de tantas tarefas. A ambos por me apoiarem nas minhas decisões, me incentivarem a seguir carreira acadêmica e não medirem esforços para que eu tivesse condições financeiras e emocionais de cursar o mestrado e, daqui para frente, o doutorado.

À minha irmã por compartilhar comigo as alegrias, as tristezas e as angústias de todo o curso e pela certeza de que eu encontraria conforto, solução para os meus problemas ou a simples oportunidade de desabafar se eu batesse na porta ao lado do meu quarto.

Ao meu noivo por aguentar a distância e o meu mau humor de alguns momentos para que o objetivo de concluir o mestrado fosse alcançado e por acreditar em mim quando nem mesmo eu acreditava. Também por sempre me escutar e, mesmo sem estar entendendo muita coisa, dar opinião sobre como eu poderia conduzir a minha dissertação e sobre como encontrar alternativas para as dificuldades. Além disso, por ser o companheiro fiel de todas as horas e me “desligar” dos compromissos acadêmicos quando eu precisava dar risada e espairecer.

Aos participantes da pesquisa que gentilmente cederam parte do seu tempo para participar da entrevista que compunha o estudo e me ajudarem a entender o complexo processo de adaptação à pós-graduação.

À professora Ana Cristina Garcia Dias por me conceder a oportunidade de ingressar em seu grupo de pesquisa quando eu ainda cursava a graduação, pelo desenvolvimento acadêmico que essa oportunidade acarretou em mim e pela confiança em ser minha orientadora durante o mestrado.

À professora Claudia Maria Perrone por ter se tornado uma amiga que sempre me recebia de porta e braços abertos em sua sala para me confortar nos momentos mais difíceis e deixava para depois as suas atividades para me escutar e me aconselhar, além de ter sido fundamental para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Às professoras Caroline Rubin Rossato Pereira e Marucia Patta Bardagi pelas sugestões concedidas ao projeto de pesquisa na qualificação, as quais concederam melhoras significativas para a dissertação e a pesquisa como um todo.

Ao professor Marco Antônio Pereira Teixeira e a professora Adriane Rubio Roso por terem aceitado o convite de integrar a banca de defesa e disponibilizarem tempo para a realização da leitura da dissertação.

À Renata Brondani e à Julia Fantini que cuidadosamente me ajudaram na execução do projeto e disponibilizaram muitas horas para transcrever entrevistas a fim de que fosse possível finalizar a dissertação.

Às minhas colegas e amigas Caroline Romio, Katia e Meiridiane, por dividirem comigo as experiências do mestrado e me confortarem ao me dar certeza que “eu não estava sozinha”. Também por se preocuparem comigo e me oferecerem ajuda independente de qual fosse o problema.

À minha família (avôs, tios, primos), a família do meu noivo (minha segunda família) e aos meus amigos por sempre torcerem pelo meu sucesso.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Universidade Federal de Santa Maria

O INGRESSO NO MESTRADO E A ADAPTAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

AUTORA: ANELISE SCHAURICH DOS SANTOS

ORIENTADORA: ANA CRISTINA GARCIA DIAS

COORIENTADORA: CLAUDIA MARIA PERRONE

Local e data de defesa: Santa Maria, 18 de fevereiro de 2015

Esta dissertação objetivou conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Para tanto, foram realizados dois estudos. O primeiro estudo constitui-se de uma revisão sistemática de literatura que visava investigar exploratoriamente os fatores pessoais, relacionais e institucionais que são descritos na literatura como influências no processo de adaptação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Os 15 artigos internacionais revisados por pares que compuseram a amostra final dessa pesquisa permitiram concluir que a integração com a vida de pós-graduando depende da ambientação com as normas e demandas do programa de pós-graduação, de segurança financeira e, sobretudo, do estabelecimento de uma relação gratificante entre orientador e orientando. Com base nessa informação e na escassez de estudos sobre a temática no cenário da pós-graduação brasileira, o segundo estudo foi proposto para investigar exploratoriamente a visão de mestrandos a respeito de seus orientadores e a percepção dos discentes sobre a relação estabelecida entre orientadores e orientandos, bem como identificar a possível influência dessa percepção na adaptação desses mestrandos aos seus cursos. Participaram dessa pesquisa 12 mestrandos provenientes de dois programas de pós-graduação de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. As respostas concedidas por eles às questões de uma entrevista semiestruturada foram submetidas à análise de conteúdo. Percebeu-se que a visão (positiva ou negativa) que os orientandos apresentavam a respeito dos atributos pessoais e dos estilos comportamentais de seus orientadores influenciavam na natureza da relação estabelecida (satisfatória ou insatisfatória) entre eles. Acredita-se que os resultados desta dissertação irão estimular a preocupação do governo, das agências de fomento e das Instituições de Ensino Superior do Brasil com a adaptação de pós-graduandos aos seus cursos a fim de minimizar os casos de insucesso nos cursos de mestrado e de doutorado do país.

Palavras-chave: Ajustamento acadêmico. Estudantes de pós-graduação. Pós-graduação. Características do orientador. Interação professor-aluno.

ABSTRACT

Master's Thesis
Graduate Program in Psychology
Federal University of Santa Maria

THE ENTRANCE IN MASTER DEGREE AND THE ADJUSTMENT TO GRADUATE

AUTHOR: ANELISE SCHAURICH DOS SANTOS

ADVISER: ANA CRISTINA GARCIA DIAS

COADVISER: CLAUDIA MARIA PERRONE

Place and date of defense: Santa Maria, February 18th, 2015

The aim of this master's thesis is to know the adjustment process of graduate students to their courses. It was realized two studies. The first study consisted of a systematic review of literature that aimed to investigate in an exploratory way personal, relational and institutional factors that are described in the literature as influences in the graduate students' adjustment to their courses. The 15 international peer-reviewed articles that composed the final sample of this research showed that the integration with graduate life depends on the setting with the demands of the graduate program, on financial security and, above all, on the establishment of a rewarding relationship between advisor and student. Based on this information and on the lack of studies about the subject in the Brazilian graduate scenario, the second study was proposed to investigate the master students vision about their advisors and the perception of students about the relationship between advisors and students, besides to identify the possible influence of this perception in the adjustment of these master students to their courses. It participated in the study 12 graduate students from two graduate programs of a public university located in south of Brazil. The answers given by them to the issues of a semi-structured interview were subjected to content analysis. It was noticed that the vision (positive or negative) that the students had about the personal attributes and behavioral styles of their advisors influenced the nature of the relationship (satisfactory or unsatisfactory) between them. It is believed that the results of this work will stimulate government, development agencies and higher education institutions in Brazil to concern about the adjustment of graduate students to their courses in order to minimize cases of failure in masters and doctoral programs in the country.

Keywords: Students adjustment. Graduate students. Graduate. Counselor characteristics. Teacher student interaction.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Concordância Institucional.....	75
APÊNDICE B – Questionário de Caracterização da Amostra.....	76
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada.....	77
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
ESTUDO 1.....	13
Resumo.....	13
Abstract.....	13
Introdução.....	14
Método.....	17
Resultados e discussão.....	19
Considerações finais.....	34
Referências.....	35
ESTUDO 2.....	40
Resumo.....	40
Abstract.....	41
Introdução.....	41
Método.....	46
Resultados e discussão.....	48
Considerações finais.....	62
Referências.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	75
APÊNDICE A – Termo de Concordância Institucional.....	75
APÊNDICE B – Questionário de Caracterização da Amostra.....	76
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada.....	77
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	81

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta parte dos resultados obtidos por meio do projeto de pesquisa “Fatores facilitadores e inibidores da adaptação à pós-graduação”. Esse projeto visava conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. A pós-graduação *stricto sensu* do Brasil foi criada em 1965 pelo Parecer 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), também denominado Parecer Newton Sucupira. Desde a homologação desse parecer, a pós-graduação *stricto sensu* do país é entendida como o ciclo de cursos sistematicamente organizados que dão segmento à graduação. A pós-graduação *stricto sensu* foi reconhecida como um novo nível de ensino além da graduação, cuja finalidade é desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito dessa e conduzir à obtenção de grau acadêmico superior (Conselho Federal de Educação [CFE], 1965). São diferenciados dois estágios na pós-graduação *stricto sensu* do Brasil: o mestrado e o doutorado (Balbachevsky, 2005). Nesta dissertação, o termo “pós-graduação” será utilizado para se referir unicamente a pós-graduação *stricto sensu*.

O projeto de pesquisa foi pensado devido ao crescimento da pós-graduação no Brasil (Balbachevsky, 2005). Ao analisar o período de 1976 até 2004, percebeu-se um aumento de 673 para 2.993 programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no país, o que indica um aumento de aproximadamente 5,6% ao ano (Lo Bianco, Almeida, Koller, & Paiva, 2010). Já em 2013, havia um total de 3.486 cursos de pós-graduação no território brasileiro, os quais titularam 50.141 mestres (entre mestrado acadêmico e mestrado profissional) e 15.287 doutores (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2013).

A realização do projeto de pesquisa também se baseou na importância da pós-graduação no cenário educacional, tecnológico e econômico do país (Tourinho & Bastos,

2010). A principal função dos programas de pós-graduação é formar os novos quadros de cientistas e professores de nível superior para garantir aos países produção de conhecimento, de aprendizagem, de inovação e de rendimento financeiro por meio das pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e de doutorado (Botomé & Kubo, 2002; Cury, 2004; Kuenzer & Moraes, 2005). Espera-se que tais programas formem pessoas que sejam capazes, nas universidades e fora delas, de transformar os conhecimentos científicos em atuações profissionais significativas e inovadoras para a sociedade e, em última análise, gerar lucros para o país. A carência de cientistas e de professores de nível superior é uma condição que limita o aprofundamento científico e tecnológico, e o crescimento financeiro dos países (Botomé & Kubo, 2002).

Para que a pós-graduação continue crescendo e retornando financeiramente para o Brasil, é necessário que pessoas estejam dispostas a cursar o mestrado e/ou o doutorado. Contudo, muitos estudantes que ingressam na pós-graduação não concluem seus cursos, como aconteceu com 11,5% dos pós-graduandos da Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 2009 a 2013 (Maia, 2014). A não conclusão do curso de mestrado ou de doutorado é preocupante, já que configura um desperdício de recursos públicos. Quando um pós-graduando evade de seu programa, o capital investido nele, seja o estudante bolsista ou não bolsista de alguma agência de fomento, não regressa para o país na forma de novos conhecimentos (Velho, 2005). A diferença entre a taxa de ingresso e a taxa de conclusão dos cursos de mestrado e de doutorado é conhecida como a taxa de evasão da pós-graduação (Hoffman & Julie, 2012). A evasão na pós-graduação é decorrente do abandono do curso, do desligamento devido a repetições consecutivas em disciplinas e, principalmente, do não término da dissertação ou da tese. A taxa de evasão está associada tanto a características pessoais dos discentes, como falta de interesse na área, falta de habilidades acadêmicas, falta de determinação e de motivação quanto à cultura institucional dos programas de pós-

graduação, a saber, os altos níveis de exigência e de competitividade e a falta de orientações sobre as regras dos programas (Velho, 2005).

Acredita-se que a evasão na pós-graduação está relacionada a dificuldades de adaptação acadêmica, uma vez que frequentemente abandonam seus cursos os estudantes que não conseguiram se ajustar ao contexto do mestrado ou do doutorado e, assim, atender as demandas próprias desse nível de formação (Faro, 2013; Hyun, Quinn, Madon, & Lustig, 2006). Todavia, os estudos sobre programas de pós-graduação são esporádicos no Brasil e não configuram uma linha sistemática de investigação que possa fornecer materiais e resultados importantes para se pensar criticamente as atividades de formação nos cursos de mestrado e doutorado do país e de produção do conhecimento (Tourinho & Bastos, 2010). As pesquisas brasileiras cujo foco é pós-graduandos também são insuficientes e não permitem compreender as vivências de mestrandos e de doutorandos durante os anos de pós-graduação. Assim, é importante conhecer os aspectos facilitadores e inibidores da adaptação a pós-graduação, a fim de se repensar questões específicas e atuais sobre esse nível de formação, implementar programas que visem auxiliar pós-graduandos a melhor se ajustarem a seus cursos e diminuir as taxas de evasão dos cursos de mestrado e de doutorado. Quanto mais amplo o conhecimento da realidade dos alunos de pós-graduação, maiores serão as possibilidades de se pensar em políticas de assistência estudantil que sejam efetivas para esse grupo de indivíduos (Malagris et al., 2009).

Com base na escassez de estudos brasileiros que ajudem a conhecer quais aspectos podem originar experiências positivas ou negativas para os estudantes de pós-graduação, esta dissertação foi dividida em dois estudos. O primeiro estudo caracteriza-se por um artigo de revisão sistemática. Buscou-se organizar por meio desse o que já é conhecido a respeito das vivências acadêmicas nos cursos de mestrado e de doutorado como uma tentativa de compreender quais são os aspectos facilitadores e inibidores da adaptação à pós-graduação.

O segundo estudo pretendeu conceder evidências empíricas sobre a influência da relação orientador-orientando na adaptação de mestrandos aos seus cursos. Essa temática foi escolhida para ser trabalhada em profundidade nesta dissertação devido à importância a ela atribuída na literatura para o sucesso de estudantes de pós-graduação (Connell & Manathunga, 2012; Deuchar, 2008; Halse, 2011; Holley & Caldwell, 2012; Lee, 2008; McCallin & Nayar, 2012; Noy & Ray; 2012; Zhao, Golde, & McCormick, 2007). Além disso, foi um assunto que mobilizou de maneira significativa a maioria dos sujeitos de pesquisa entrevistados durante a execução do projeto citado anteriormente.

ESTUDO 1

ADAPTAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar exploratoriamente os fatores pessoais, relacionais e institucionais que são descritos na literatura como influências no processo de adaptação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Realizou-se uma busca sistemática de estudos nacionais e internacionais sobre adaptação à pós-graduação publicados nos últimos 10 anos por meio da combinação de diversos descritores. Optou-se por pesquisar artigos revisados por pares em periódicos científicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES. Foram encontradas 177 publicações internacionais. Após a submissão dos artigos aos critérios de inclusão e exclusão, restaram 15 estudos, os quais constituíram a amostra final desta pesquisa. Constatou-se que a integração com a vida de pós-graduando depende principalmente do estabelecimento de uma relação gratificante entre orientador e orientando, ambientação com as normas e demandas do programa de pós-graduação e segurança financeira. Contudo, a temática carece de uma investigação mais aprofundada, principalmente em relação ao cenário da pós-graduação brasileira.

Palavras-chave: ajustamento acadêmico, estudantes de pós-graduação, pós-graduação.

ADJUSTMENT TO GRADUATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

Abstract: The aim of this research is to investigate in an exploratory way personal, relational and institutional factors that are described in the literature as influences in the graduate students' adjustment to their courses. It was made a systematic search of national and

international studies about adjustment to graduate degree from the last 10 years through a combination of several descriptors. It was chose to search peer-reviewed articles in scientific indexed journals at Portal de Periódicos da CAPES. It was found 177 international publications. After the submission of the articles to the inclusion criteria, remaining 15 studies, which constituted the final sample of this research. It was concluded that graduate life's integration depends mainly on establishing a rewarding relationship between advisor and advisee, setting the rules and demands of graduate and financial security. However, the issue needs further investigation, especially in the scenario of Brazilian graduate.

Keywords: students adjustment, graduate students, graduate.

A pós-graduação *stricto sensu* compõe o topo da pirâmide do sistema de ensino em âmbito mundial (Steiner, 2005). Esse nível de formação é um empreendimento relativamente recente no Brasil e tardio na história da construção do sistema educacional do país (Menandro, Tourinho, Bastos, & Yamamoto, 2013; Tourinho & Bastos, 2010). Sua criação data de 1965, ano em que as principais características da pós-graduação do país foram fixadas pelo parecer 977, denominado Parecer Newton Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 03 de dezembro de 1965 (Balbachevsky, 2005). Nesse parecer, a pós-graduação *stricto sensu* é definida como o ciclo de cursos sistematicamente organizados que dão segmento aos estudos do Ensino Superior (Conselho Federal de Educação [CFE], 1965), no qual são diferenciados dois estágios: o mestrado e o doutorado (Balbachevsky, 2005).

Apesar de a pós-graduação brasileira ser recente, todas as áreas do conhecimento se desenvolveram nos últimos anos. No período de 1976 até 2004, o crescimento de programas de pós-graduação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi de aproximadamente 5,6% ao ano (Lo Bianco, Almeida, Koller, & Paiva, 2010). De acordo com as informações mais atuais da CAPES, no ano de 2013 estavam

matriculados 219.987 estudantes nos cursos de pós-graduação no Brasil e foram tituladas 65.428 pessoas, dado que inclui os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Além disso, nesse mesmo ano, o Brasil totalizou 3.486 cursos de pós-graduação em seu território (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2013).

A decisão por ingressar em um curso de mestrado e/ou doutorado é complexa e individual (Holley & Caldwell, 2012). Os fatores que influenciam a entrada dos alunos na pós-graduação, que os mantêm em seus cursos e o que contribuem para a conclusão desses ainda são pouco investigados e conhecidos (Holley & Caldwell, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013). Isso acontece porque são raras as pesquisas que estudam a transição da graduação para a pós-graduação apesar da riqueza de estudos sobre as transições educacionais (Hoffman & Julie, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013). Todavia, sabe-se que assim como outras transições acadêmicas (por exemplo, a transição do ensino médio para o ensino superior), o ingresso na pós-graduação configura-se como uma experiência singular na vida dos estudantes (Hoffman & Julie, 2012).

Alguns discentes não conseguem responder às exigências impostas pela pós-graduação (Hyun, Quinn, Madon, & Lustig, 2006), a saber, cobranças por produtividade, exigência de leitura e escrita, preocupação com prazos, conciliação dos compromissos acadêmicos com a vida pessoal (Bujdoso & Cohn, 2008; Faro, 2013; Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007; Schwartz-Mette, 2009) e relação satisfatória com o orientador (Krauss & Ismail, 2010; Noy & Ray, 2012; Velho, 2005). Outros não conseguem se manter no sistema devido à falta de condições financeiras (Holley & Caldwell, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013), pois mesmo quando recebem bolsa de estudos, o valor não é suficiente para sustentá-los (Maia, 2014). Quando uma dessas situações ocorre, a maioria dos discentes que se encontra nessa

circunstância evade de seu curso (Holley & Caldwell, 2012; Terrell, Snyder, & Dringus, 2009; Tobbell & O'Donnell, 2013).

No Brasil, as taxas de evasão dos cursos de pós-graduação são diferentes para cada Instituição de Ensino Superior (IES), mas podem chegar a 11,5%, realidade presente na Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 2009 e 2013 (Maia, 2014). Já nos Estados Unidos, as taxas de evasão dos cursos de pós-graduação tendem a variar de 40% a 50% (Terrell et al., 2009). A evasão na pós-graduação é decorrente do abandono do curso, do desligamento devido a reprovações consecutivas em disciplinas e, principalmente, do não término da dissertação ou tese (Velho, 2005). A discrepância entre a taxa de ingresso e a taxa de conclusão dos cursos de pós-graduação é um indicativo de que os discentes enfrentam desafios de transição ao se envolverem com o mestrado ou o doutorado (Hoffman & Julie, 2012).

Os índices de desistência desses cursos tendem a estar relacionados ao insucesso na adaptação a esse nível de formação. Acredita-se que os mestrandos e os doutorandos com maior probabilidade de abandonarem seus cursos são aqueles que não conseguiram se adequar ao contexto da pós-graduação e, assim, atender as necessidades conferidas por esse novo contexto de formação, visto que a adaptação acadêmica corresponde ao quão bem os estudantes conseguem atender as demandas acadêmicas (Feldt, Graham, & Dew, 2011; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). A adaptação acadêmica é influenciada por três grandes fatores: condições pessoais (fatores pessoais), grupos de interação (fatores relacionais) e características institucionais (fatores institucionais) (Credé & Niehorster, 2012; Feldt et al., 2011; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001). Os fatores pessoais englobam o bem-estar físico e o equilíbrio psicológico dos estudantes. Os fatores relacionais são compreendidos pelas relações interpessoais que os discentes estabelecem com pares, professores e familiares. Já os fatores institucionais estão

associados ao contexto acadêmico experienciado pelos estudantes, isto é, ao ambiente da instituição e do curso (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984). Assim, o objetivo deste estudo foi investigar exploratoriamente os fatores pessoais, relacionais e institucionais que são descritos na literatura como influências no processo de adaptação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos.

Método

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. Optou-se pela utilização dessa abordagem metodológica porque ela permite a avaliação e a sistematização de evidências de distintas questões e de diversos tipos de pesquisa, possibilitando o acesso de maneira organizada e fidedigna ao maior número de estudos sobre determinada temática. A busca sistematizada não admite a supervalorização de trabalhos que vão ao encontro das hipóteses iniciais dos pesquisadores e a omissão de estudos que apresentem outras visões sobre o fenômeno a ser estudado (Costa & Zoltowski, 2014).

Em setembro de 2014, realizou-se uma busca de estudos nacionais e internacionais sobre fatores que influenciam a adaptação à pós-graduação *stricto sensu* publicados nos últimos 10 anos. Optou-se por pesquisar artigos revisados por pares em periódicos científicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES (portal que integra diversas bases de dados), no qual é possível acessar o texto completo das publicações disponíveis (Costa & Zoltowski, 2014). Na opção “data de publicação”, selecionou-se a alternativa “últimos 10 anos”. Na opção “tipo de material”, selecionou-se a alternativa “artigos”. Considerou-se a opção “no assunto” para a realização da busca, visto que não interessava a recuperação de artigos com os descritores escolhidos no título ou no autor. Também se selecionou a opção “é (exato)” para os descritores compostos (por exemplo, estudantes de pós-graduação/*graduate students*), uma

vez que as demais opções buscavam artigos que continham uma ou outra palavra que integrava o descritor. Os descritores foram definidos a partir da consulta das palavras-chave na Terminologia em Psicologia (www.bvs-psi.org.br), já que essa ferramenta é constantemente atualizada por meio da inserção de novos descritores (Costa & Zoltowski, 2014).

A busca final utilizou a seguinte combinação de descritores: (estudantes de pós-graduação/*graduate students*) e (ajustamento acadêmico/*students adjustment* ou saúde mental/*mental health* ou amizade/*friendship* ou interação interpessoal/*interpersonal interaction* ou interação social/*social interaction* ou pais/*parents* ou supervisor/*supervisor* ou instituições de ensino *super/higher education institutions* ou atividades extracurriculares/*extracurricular activities*). Optou-se por utilizar descritores que nomeassem os aspectos que são entendidos na literatura como variáveis que influenciam a adaptação a novos contextos educacionais (Credé & Niehorster, 2012; Feldt et al., 2011; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Polydoro et al., 2001).

A busca foi embasada em critérios de inclusão e exclusão previamente determinados pelas autoras. Decidiu-se que os critérios de inclusão para participar da amostra final deste estudo seriam: (1) ser um estudo empírico, (2) a amostra ser constituída apenas por estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, (3) relacionar alguma das dimensões (pessoal, relacional ou institucional) da adaptação acadêmica aos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, (4) apresentar a influência do fator estudado pelo artigo na adaptação dos discentes aos seus cursos. O critério de exclusão utilizado foi se tratar de um estudo intercultural, ou seja, abordar o ajustamento à pós-graduação de estudantes que não estavam estudando em seu país de origem.

Ao total, foram encontrados 177 artigos internacionais revisados por pares por meio da combinação dos descritores. O cruzamento dos termos *graduate students* e *students*

adjustment recuperou 56 artigos, dos termos *graduate students* e *mental health* recuperou 56 artigos, dos termos *graduate students* e *friendship* recuperou 12 artigos, dos termos *graduate students* e *supervisor* recuperou 48 artigos e dos termos *graduate students* e *extracurricular activities* recuperou 5 artigos. As demais combinações bem como o cruzamento dos termos em português não recuperou nenhum artigo.

Após a leitura dos resumos, 159 artigos foram descartados por não respeitar um ou mais critérios de inclusão, ou se enquadrarem no critério de exclusão. Além disso, 3 artigos estavam repetidos. Assim, a amostra final foi constituída por 15 publicações internacionais, as quais foram lidas na íntegra.

Resultados e discussão

Foram analisados 15 estudos internacionais recuperados do Portal de Periódicos da CAPES. Optou-se por agrupar os resultados dos artigos analisados em 3 categorias, as quais foram nomeadas: (1) Fatores pessoais da adaptação à pós-graduação, (2) Fatores relacionais da adaptação à pós-graduação e (3) Fatores institucionais da adaptação à pós-graduação. Essa divisão foi baseada na literatura especializada sobre adaptação acadêmica, a qual entende a integração de aspectos pessoais, relacionais e institucionais como a principal influência em processos de adaptação a novos contextos educacionais (Credé & Niehorster, 2012; Feldt et al., 2011; Igue et al., 2008; Polydoro et al., 2001).

Acredita-se que as pesquisas internacionais revisadas auxiliam na investigação da realidade vivenciada por estudantes de pós-graduação de maneira geral, uma vez que algumas dificuldades podem ser enfrentadas no mestrado e/ou no doutorado independente do país de origem do estudante. Contudo, diferenças sociais, culturais e educacionais de cada país não devem ser ignoradas no entendimento da adaptação de discentes aos cursos de pós-graduação.

Por essa razão, buscou-se apresentar semelhanças e diferenças entre os resultados expostos nas categorias, característicos de sociedades culturalmente distintas do Brasil, e dados obtidos por meio de estudos nacionais. As categorias citadas serão descritas e discutidas a seguir.

Fatores pessoais da adaptação à pós-graduação

Os fatores pessoais apresentados nessa categoria englobam estudos que tratam das condições de saúde e adoecimento dos estudantes de pós-graduação (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984), os quais tendem a ser caracterizados como uma população vulnerável devido aos efeitos dos problemas físicos e psicológicos causados por elevados níveis de estresse (Schwartz-Mette, 2009). Apesar desse entendimento, a maioria dos estudos sobre a saúde de acadêmicos é executada com estudantes de graduação, o que faz com que os dados sobre o bem-estar de pós-graduandos sejam fragmentados e esparsos (Kernan, Bogart, & Wheat, 2011). Todavia, sabe-se que a quantidade de universitários que se encontram em sofrimento psíquico é cada vez maior, além de haver um aumento da gravidade dos problemas mentais apresentados por essa população (Hyun et al., 2006). A realização de pesquisas que mapeiem a ocorrência e identifiquem as causas do mal-estar entre mestrandos e doutorandos é importante, uma vez que problemas mentais não tratados contribuem para o abandono da pós-graduação (Hyun et al., 2006).

Os resultados do estudo de Hyun et al. (2006) com 3.121 estudantes de mestrado e doutorado dos Estados Unidos indicaram que 44,7% dos respondentes haviam se sentido estressados em algum momento dos 12 meses anteriores a pesquisa e 57,7% relataram que algum colega reconheceu ter se sentido estressado no mesmo período. Além disso, 46,3% dos pós-graduandos disseram que se percebiam sobrecarregados e 39,6% afirmaram que sentiam esgotados “frequentemente” ou “o tempo todo”. As causas relatadas pelos estudantes para as percepções de estresse, sobrecarga e esgotamento foram pressão para pesquisar e dar aula,

necessidade de publicar e preocupação com as condições financeiras, além de ter de lidar com a frequente ambiguidade de expectativas do orientador.

Outra pesquisa realizada com 263 doutorandos de duas universidades australianas revelou que o estresse enfrentado por pós-graduandos seguidamente advêm da necessidade de gerir três aspectos: relações afetivas, demandas intelectuais e responsabilidades financeiras. A administração adequada dessas dimensões depende da habilidade para lidar com as situações complexas que se apresentam na vida, da capacidade de persistir e se revigorar em tempos de desafio e da motivação para se envolver em atividades que demandam esforço mental sobre um período de tempo prolongado. Todas essas habilidades são individuais e cada sujeito possui uma maneira única para desenvolvê-las (Cantwell, Scevak, Bourke, & Holbrook, 2012).

A pesquisa desenvolvida por Kernan et al. (2011) também relacionou o estresse de doutorandos ao ambiente da pós-graduação, pois descreveu que a maioria dos estudantes além de enfrentar desafios financeiros, se confronta com altos níveis de exigência acadêmica. Longas horas de trabalho, falta de apoio por parte do programa de pós-graduação, intensa concorrência entre os pares e excessiva cobrança por parte dos professores são fatores do contexto acadêmico com os quais pós-graduandos frequentemente se deparam e devem aprender a conviver. Esse estudo identificou que essas características muitas vezes desencadeiam doenças respiratórias, dificuldades interpessoais, sofrimento psicológico, problemas para dormir, uso de substâncias psicoativas e alergias. Evidências estatisticamente significativas confirmaram que tais problemas de saúde impactaram negativamente na vida acadêmica dos participantes da pesquisa, uma vez que discentes que apresentavam adversidades na saúde e preocupações psicossociais relataram dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção (Kernan et al., 2011).

Por outro lado, o trabalho de Prepiczka e Balkin (2010) revelou que os doutorandos em Orientação Educacional de uma universidade norte americana apresentaram escores mais altos que o restante da população no aspecto bem-estar. As dimensões que apresentaram escores mais elevados nesse estudo foram autocuidado e interação social. Entretanto, o bem-estar físico apresentou o escore mais baixo, o que pode indicar que os estudantes sacrificam a prática de exercícios físicos e a alimentação adequada para cumprir com as obrigações da pós-graduação. Mesmo assim, a maioria dos participantes dessa pesquisa acreditava que o doutorado é uma experiência mais benéfica do que estressante.

Outro aspecto de influência na adaptação a pós-graduação é a provável conquista da independência por parte dos pós-graduandos. A independência é parte integrante da habituação a pós-graduação, uma vez que mestrados e doutorandos podem se sentir livre para direcionar suas escolhas e para encontrar motivação para concluir a dissertação ou a tese. Além disso, muitos pós-graduandos conquistam independência em relação aos pais, pois passam a receber o próprio “salário”, isto é, a bolsa de estudos. Contudo, muitos estudantes são forçados a serem mais independentes do que imaginam devido à falta de pessoas que os direcionem (Gardner, 2010).

Não foram localizados estudos com mestrados e doutorandos brasileiros que enfocassem aspectos pessoais positivos da pós-graduação, como as pesquisas de Prepiczka e Balkin (2010) e de Gardner (2010). Portanto, não é possível afirmar quais são as vivências benéficas possibilitadas pela pós-graduação para pós-graduandos do Brasil. Entretanto, acredita-se que a conquista da independência financeira não é comum entre mestrados e doutorandos do país dependendo da região onde o estudante reside. Isso acontece porque nem todos os discentes recebem bolsas de estudos e, aqueles que recebem, tendem a não conseguir arcar com todas as suas necessidades apenas com o valor da bolsa (Maia, 2014).

Já os resultados das pesquisas sobre estresse em pós-graduandos brasileiros (Faro, 2013; Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007) vão ao encontro dos estudos realizados por Cantwell et al. (2012), Hyun et al. (2006) e Kernan et al. (2011). O estresse em pós-graduandos brasileiros está diretamente relacionado às cobranças pelos altos níveis de produtividade acadêmica. A necessidade de dedicação exclusiva, sem um apoio financeiro significativo, a ênfase na publicação internacional e a concorrência desleal devido à falta de estabilidade profissional podem levar a um estado de esgotamento mental que é prejudicial à saúde de mestrados e doutorandos (Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007). Somado a isso, a preocupação em não conseguir cumprir prazos e a possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca, aproveitamento nas disciplinas, calendário e horário de aulas são elementos que também mobilizam negativamente os alunos (Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007). Assim, o estresse em pós-graduandos advém da necessidade de conciliar exigências acadêmicas, trabalho, lar e vida pessoal, além do dever de lidar com o prazo de conclusão dos cursos (Bujdoso & Cohn, 2008).

Fatores relacionais da adaptação à pós-graduação

Sabe-se que para se adaptar ao contexto universitário o discente deve socializar-se, isto é, aprender a adotar os valores, habilidades, atitudes, normas e conhecimentos necessários para a adesão a uma determinada sociedade, grupo ou organização (Gardner, 2010). Experiências gratificantes nos contextos educacionais tendem a depender da constituição de laços satisfatórios com os atores envolvidos nesse ambiente, como familiares, pares e professores (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984). O êxito na socialização é indispensável para o sucesso na pós-graduação, visto que a escolha por evadir do mestrado ou doutorado comumente é atribuída à socialização pobre ou inapropriada (Gardner, 2010), conforme demonstram os resultados a seguir.

As entrevistas realizadas por Gardner (2010) com 60 estudantes de doutorado de seis programas de pós-graduação de diferentes áreas de uma universidade dos Estados Unidos revelaram que os pares são uma fonte de apoio importante para os pós-graduandos. Os colegas, por possivelmente encontrar-se em situações de vida semelhantes, conseguem entender uns aos outros e se ajudar na resolução de problemas. A autora notou que nas áreas em que a porcentagem de doutorandos que concluem a pós-graduação nessa universidade é baixa, como a matemática e as engenharias, os entrevistados não se referiram aos pares como fonte de apoio. Isso indica que o suporte emocional e, em alguns casos, técnico oferecido pelos demais estudantes do curso auxilia na finalização da tese. Além disso, se constatou que os processos de socialização são diferentes em cada área do conhecimento. Por exemplo, a experiência de socialização nas ciências exatas, que tende a ser baseada no trabalho de laboratório, seguidamente realizado em grupo, é diferente da experiência de socialização de alunos que recebem bolsas de estudos independentes, como frequentemente acontece na área das humanas. Há um indicativo de que o convívio diário auxilia no desenvolvimento de relações de companheirismo (Gardner, 2010), pois a criação do sentimento de pertença ao grupo é facilitada, conforme foi identificado na pesquisa brasileira de Teixeira et al. (2008).

Também a respeito do convívio diário com os pares, os pós-graduandos que participaram do estudo de Tobell e O'donnell (2013) relataram sentir necessidade de despende algum tempo com seus colegas a fim de compartilharem experiências e trocarem conselhos. Essa vontade parece estar relacionada ao fato de que o ajustamento a novas circunstâncias é facilitado pelas relações de afetividade saudáveis que o indivíduo estabelece. Os efeitos dos eventos estressores que não podem ser evitados tendem a ser mais brandos e o prejuízo à saúde psicológica é menor quando o estudante percebe que tem a quem recorrer. Assim, as relações de afetividade e de atenção fazem com que o indivíduo sinta-se seguro, o que

contribui para a sensação de coerência e controle sobre sua vida, fatores que causam impactos positivos na adaptação a situações desconhecidas (Souza, 2010).

Entretanto, alguns pós-graduandos da pesquisa conduzida por McAlpine (2012) com 80 estudantes de doutorado em quatro universidades do Reino Unido e do Canadá revelaram que não identificaram relevância para sua identidade e para o seu desenvolvimento profissional ao estabelecerem relações de amizade com seus pares. Alguns entrevistados ainda descreveram que não se sentiam confortáveis para construir relações de afeto no ambiente acadêmico, uma vez que acreditavam que essa é uma atividade estratégica, a qual visa benefícios profissionais, a saber, o estabelecimento de uma rede de contatos. Esses discentes revelaram que buscavam apoio emocional na família e nos amigos adquiridos em períodos anteriores ao ingresso na pós-graduação para suportarem as dificuldades encontradas no doutorado.

De fato, o apoio para suportar o desgaste do doutorado, muitas vezes, advém das relações de confiança constituídas antes da entrada no curso. De acordo com 33 doutorandos do Reino Unido, amigos de infância, familiares, colegas de graduação e colegas de trabalho são figuras importantes no desenvolvimento da motivação e servem como inspiração na tarefa de escrever uma tese. Portanto, mesmo que novos relacionamentos sejam desenvolvidos durante a pós-graduação, o que é relevante para a adaptação do estudante nesse nível de formação, os discentes frequentemente recorrem a pessoas significativas em suas vidas que não fazem parte desse contexto (Hopwood, 2010).

Além do estabelecimento de afinidade com os pares ser importante para vivências gratificantes na pós-graduação (Gardner, 2010; Tobell & O'donell), a relação satisfatória de pós-graduandos com os membros do corpo docente, principalmente com o orientador, é entendida pela maioria de mestrandos e doutorandos como um dos aspectos mais importantes da qualidade de sua experiência nesse nível de formação (Noy & Ray, 2012). Os pós-

graduandos que não se adaptam a forma e ao ritmo de trabalho de seus orientadores tendem a evadir de seus cursos. A relação de trabalho gratificante entre pós-graduandos e seus orientadores é reconhecida como otimizadora dos processos de supervisão, finalização do grau de pós-graduação, produção de teses e dissertação com maior nível de qualidade, *performance* adequada dos estudantes em pesquisas e satisfação na pós-graduação (East, Bitchener, & Basturkmen, 2012; Ives & Rowley, 2005; Holley & Caldwell, 2012; Unsworth, Turnerb, Williams, & Piccin-Houle, 2010).

O estudo de Bennett, Mohr, BrintzenhofeSzoc e Saks (2008) com 72 estudantes de mestrado de uma universidade de Washington baseou-se na premissa de que o orientando transmite para a sua relação com o orientador as formas de apego que estabelece em outros relacionamentos íntimos. Por exemplo, alunos de pós-graduação muitas vezes procuram proximidade ou intimidade com seus supervisores em busca de conforto e esclarecimento sobre o seu trabalho quando se sentem angustiados ou perdidos. Ademais, quando os alunos percebem que são apoiados por seus orientadores, eles são mais propensos a desenvolver comportamentos exploratórios para aperfeiçoar novas habilidades. Contudo, a hipótese de que o padrão de apego do discente determina o estilo de supervisão e a intimidade da relação orientador-orientando não se confirmou. Na verdade, a qualidade dessa relação depende de características de ambos os envolvidos. De maneira geral, os estudantes que relataram um forte vínculo com o orientador atribuíram as seguintes características a ele: amigável, solícito, perspicaz, comprometido e focado.

Uma vez que o estabelecimento de afinidade entre orientando e orientador decorre de características tanto de um quanto de outro, é relevante que ambos se envolvam na escolha dessa orientação. A pesquisa realizada por Ives e Rowley (2005) fornece indícios de que essa é uma ideia verídica. Dentre os 21 pós-graduandos australianos que participaram do estudo, os discentes que se sentiram envolvidos na seleção de seus supervisores relataram satisfação com

a supervisão e progrediram na escrita da dissertação ou da tese. Os estudantes que escolheram seus supervisores o fizeram baseados na combinação de aspectos acadêmicos e pessoais. Isso pode causar dúvidas, uma vez que o professor e o aluno podem desenvolver uma boa relação, mas não apresentar afinidade teórica. De qualquer forma, indica-se que a seleção do orientador seja realizada por meio de critérios de afinidade de pesquisas e do grau de intimidade que o orientando espera da relação. É relevante que orientadores e orientandos apresentem padrões acadêmicos, de trabalho e métodos de pesquisa semelhantes (Ives & Rowley, 2005).

Entretanto, não há um modelo padrão de garantia da qualidade das supervisões, que pode ser aplicado em todas as situações e em todas as áreas do conhecimento. Uma supervisão eficaz se esforça para atender as necessidades dos diferentes alunos, programas e estruturas administrativas (Egan, Stockley, Brouwer, Tripp, & Stechyson, 2009). Também é importante que o orientador apresente conhecimento sobre o campo de pesquisa, interesse em atender as demandas acadêmicas do orientando e disponibilidade para apoiar o aluno, além de balancear elogios e críticas dirigidos aos pós-graduandos (Ives & Rowley, 2005). O nível de satisfação apresentado pelos orientados com a supervisão de orientadores que tentavam seguir esses pressupostos era alto no estudo conduzido por Egan et al. (2009) com 1.335 estudantes de pós-graduação de uma universidade do Canadá. Além disso, o tempo de dedicação dos orientadores para a supervisão agradava a maioria dos participantes.

A supervisão também é beneficiada quando o orientador fornece um *feedback* a respeito do trabalho do orientando para esse, uma vez que a supervisão é um importante componente do ambiente de ensino-aprendizagem da universidade. A supervisão poderia ser definida como conversas de aprendizagem (East et al., 2012). Cinquenta e três pós-graduandos de três programas diferentes de seis universidades da Nova Zelândia relataram que recebiam *feedback* a respeito do conteúdo (indicação de literatura, relevância da

literatura), da organização (revisão da estrutura, cortar informações desnecessárias) e da linguagem (escrita científica, pontuação, gramática) de seus trabalhos. Além disso, as formas de *feedback* eram: escrita seguida de reunião, somente escrita ou somente falada (East et al., 2012). Todavia, o que o aluno espera com frequência é diferente do que é proporcionado pelo orientador, o que pode causar tensão na relação e perda da eficácia do trabalho. Por isso, é importante conhecer, por meio de evidências empíricas, como a relação supervisor-aluno é construída no ambiente da pós-graduação e a eficácia do *feedback* para essa constituição (East et al., 2012).

De forma complementar, a concessão de agradecimentos aos orientadores por parte dos orientandos auxilia na criação de um clima amigável entre o professor e o aluno. Seguidamente os estudantes são gratos ao orientador por esse ajudá-los a conseguir o título desejado e por meio do amparo nas disciplinas, na dissertação ou na tese e em outras pesquisas. Os pós-graduandos ainda apresentam sentimento de gratidão em relação ao orientador devido ao apoio e ao cuidado oferecido pelos professores e pelo empréstimo de materiais úteis para a execução das pesquisas (Unsworth et al., 2010). Unsworth et al. (2010) identificaram que a gratidão expressa pelos estudantes faz com que orientadores se sintam satisfeitos e contentes consigo mesmo, e reconhecidos e realizados com o seu trabalho. Ademais, expressar gratidão melhora a relação de trabalho entre orientadores e orientandos, pois comunica respeito pelo orientador por parte do aluno. A expressão de gratidão acarreta em consequências positivas para estudantes e professores, pois aumenta o afeto positivo e otimiza a relação de trabalho. Contudo, expressar gratidão não é comum no ambiente acadêmico. Unsworth et al. (2010) sugerem que é preciso pesquisar porque isso acontece.

A relação orientador-orientando muitas vezes não ocorre como os orientandos gostariam. Nesse caso, esses devem gerir a sua relação com o professor: aceitam a situação, não importando o quão ruim está ou tomam uma posição em relação a essa insatisfação

(Krauss & Ismail, 2010). Conforme os resultados da pesquisa de Krauss & Ismail (2010) com 18 pós-graduandos malaios, na maioria dos casos de decepção com os orientadores, os estudantes aceitam o fato que eles não vão ter o que desejam de uma supervisão e que devem ser flexíveis e se ajustarem a situação. Os participantes acreditam que quem dita o ritmo são os supervisores e os estudantes precisam se adaptar.

No Brasil, o fato de pós-graduandos não concluírem o mestrado ou o doutorado também decorre principalmente do estabelecimento de uma relação insatisfatória entre orientador e orientado. Seguidamente estudantes de pós-graduação brasileiros não estão contentes com a qualidade da orientação que recebem ou com o tempo de orientação destinado a eles pelo orientador (Velho, 2005). Em uma pesquisa realizada no Brasil com 18 enfermeiros mestrados, a relação com o orientador foi descrita de maneira ambivalente, pois ao mesmo tempo em que os discentes sentiam-se cobrados por esse, eles também esperavam que os orientadores estivessem sempre disponíveis (Bujdoso & Cohn, 2008). Todavia, os padrões de *feedback* adotados pelos orientadores de pós-graduandos brasileiros não são conhecidos, assim como quais as características que os discentes de pós-graduação do país julgam ser essenciais em seus orientadores. Acredita-se que o conhecimento desses aspectos viabilizará a realização de um trabalho de conscientização com os professores sobre a importância do estabelecimento de uma relação gratificante com seus orientandos para a diminuição das taxas de evasão na pós-graduação.

Também carece de aprofundamento da literatura as opiniões dos mestrados e dos doutorandos brasileiros sobre a influência das relações com os pares e com os familiares no processo de adaptação a pós-graduação. Sobre os pares, foi localizado um estudo nacional (Cassarín & Oliveira, 2012), no qual os colegas são vistos como fontes de troca de informações e materiais bibliográficos, o que, por sua vez, associa-se a um melhor desempenho acadêmico. No que se refere ao apoio dos familiares, não se identificou informações nos estudos

nacionais. Porém, acredita-se que a principal tarefa desses, especialmente dos pais, seja a oferta de apoio instrumental, por meio da ajuda financeira para que o estudante possa concluir o mestrado ou o doutorado.

A partir dos estudos interacionais, percebe-se que as necessidades dos alunos de pós-graduação não são muito diferentes daquelas apresentadas por alunos em outros níveis de formação. Pós-graduandos precisam apoio contínuo não apenas de seus supervisores, mas também de seus colegas, amigos e familiares (Tobell & O'donnell, 2013). Os estudantes tendem a buscar ajuda de colegas e professores, principalmente do orientador, para informações específicas sobre a vida acadêmica e o programa de pós-graduação, e a família e os amigos para auxílio na resolução de problemas de ordem emocional (Hopwood, 2010; McAlpine, 2012). Essas constatações são semelhantes ao que Teixeira et al. (2008) perceberam em relação a rede de apoio de graduandos do Brasil. Entretanto, não há subsídios para afirmar que isso também ocorre com estudantes de pós-graduação brasileiros.

Fatores institucionais da adaptação à pós-graduação

Acredita-se que para ter sucesso na pós-graduação, assim como em outros níveis de formação, é importante que o estudante consiga responder às exigências universitárias e se integrar academicamente (Feldt et al., 2011). Apesar da responsabilidade de formação e adaptação ao curso escolhido ser individual, nota-se que certas características contextuais das universidades facilitam a habituação do aluno ao ambiente acadêmico (Igue et al., 2008). Por exemplo, a ausência de uma orientação em relação aos processos burocráticos universitários é percebida como um dos principais obstáculos à adaptação ao meio universitário, já que dificulta a ambientação à instituição e suas rotinas (Teixeira et al., 2008). É importante que os discentes estejam envolvidos com o curso e comprometidos com a universidade para se

adequarem ao ambiente acadêmico (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984), conforme demonstram os resultados dos estudos a seguir.

Quando o estudante ingressa na graduação, as primeiras exigências universitárias burocráticas como confirmação de vaga, matrícula, carteiras estudantis, podem ser percebidas como severas e fazer com que alguns acadêmicos se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário (Teixeira et al., 2008). Gardner (2010) identificou que na pós-graduação a maioria dos estudantes também desconhece a estrutura dos programas, bem como os regulamentos e os documentos para concluir o mestrado ou o doutorado. Além disso, os pós-graduandos entrevistados por Gardner (2010) relevaram que gostariam de entender claramente o que o programa de pós-graduação espera que eles executem até o final dos seus cursos, ou seja, quais são as exigências que eles devem atender e de compreender como ocorre o processo de elaboração da tese antes de se depararem com essa etapa. A autora sugere que conceder essas informações é papel da instituição a fim de evitar que os discentes sintam-se ansiosos devido à falta de conhecimento sobre quais documentos elaborar e como agir. Os resultados da pesquisa também revelaram que os programas de pós-graduação com maiores taxas de evasão foram aqueles que não apresentaram um ambiente de apoio (Gardner, 2010).

Sabe-se que além do ambiente e da cultura organizacional da instituição repercutir no desenvolvimento dos estudantes, os aspectos estruturais, como tamanho e condições dos prédios e laboratórios, e recursos eletrônicos disponíveis também influenciam no desempenho dos universitários (Igue et al., 2008; Teixeira et al., 2008). McAlpine (2012) identificou que as bibliotecas, os laboratórios, os *softwares* disponíveis na universidade e os recursos tecnológicos ajudam os pós-graduandos a concluírem a pós-graduação, uma vez que eles necessitam do suporte material para a execução de suas pesquisas. Provavelmente, esses discentes não teriam condições financeiras para arcar com os gastos da compra de

maquinários, aparelhos e programas indispensáveis para o bom andamento do estudo (McAlpine, 2012).

Por outro lado, os participantes da pesquisa de McAlpine (2012) relataram encontrar dificuldades para expor problemas de desadaptação, uma vez que não sabiam a quem recorrer para realizar esse relato. Ao se deparar com essa realidade, diversas universidades norte americanas criaram programas de adaptação à universidade. Esses programas contemplam sessões estruturadas para a concessão de informações sobre o ambiente acadêmico e intervenções clínicas, no caso de estudantes que apresentam dificuldade no ajustamento a um novo contexto educacional (Mattanah et al., 2010).

O estudo de Hyun et al. (2006) revelou que há um aumento dos pós-graduandos que procuram serviços de aconselhamento devido a dificuldades acadêmicas, problemas emocionais, indecisões em relação à carreira, problemas de relacionamento e preocupações financeiras. Quase três quartos dos participantes tinham conhecimento sobre o serviço de aconselhamento oferecido pela instituição. Entretanto, parece que os estudantes que mais precisam de ajuda não buscam aconselhamento. Por isso, as universidades devem investir na divulgação de programas de aconselhamento para os mestrandos e doutorandos, uma vez que a maioria dos pós-graduandos tende a não frequentar seguidamente salas de estudos e a administração de seus cursos. Ademais, é importante divulgar esses serviços de forma a minimizar os preconceitos institucionais e o estigma relacionado à utilização dos mesmos, os quais contribuem para a baixa aderência dos pós-graduandos aos programas de aconselhamento.

Também é relevante que as Instituições de Ensino Superior auxiliem seus estudantes a estabelecerem vínculos satisfatórios com os atores envolvidos com o contexto universitário. Isso pode ser realizado por meio do investimento em formas alternativas de socialização. O programa de pós-graduação da Faculdade de Negócios de uma universidade do oeste dos

Estados Unidos se dedica a promover a habituação com o ambiente acadêmico por meio da criação de um grupo na rede social *Facebook*, no qual são postados textos cujos títulos são, por exemplo, “não tenha medo de fazer perguntas” e “artigos demoram a serem publicados” (Ryan, Magro, & Sharp, 2011). O grupo experimental na rede social realizado com alunos de doutorado indicou que a ação aumentou o intercâmbio de conhecimento entre os pós-graduandos por meio do fornecimento de informações sobre o programa e outros aspectos da vida acadêmica, por exemplo, como preparar a dissertação e conferências. Somado a isso, aliviou a apreensão relacionada ao fato de o doutorado ser um novo contexto de convivência a partir do apoio mútuo entre colegas. O estudo concluiu que os grupos do *Facebook* podem facilitar a troca de conhecimento sobre a estrutura, etapas e cronograma dos programas de pós-graduação e permitir a diminuição da ansiedade a partir do compartilhamento de uma variedade de experiências e do fornecimento de sugestões sobre como enfrentar situações difíceis. A ação também ajudou a combater o isolamento social dos estudantes por meio de interações e da construção de uma comunidade (Ryan et al., 2011).

Percebe-se que a adaptação a contextos educacionais é definido tanto pela troca entre as expectativas, habilidades e demais características dos estudantes, quanto pelos componentes da universidade: sua comunidade, sua estrutura e elementos organizacionais (Igue et al., 2008). Em relação à realidade da pós-graduação brasileira, acredita-se que é possível que as taxas de evasão estejam mais associadas à cultura institucional dos programas de pós-graduação do que às características pessoais dos discentes. A falta de uma comunidade de referência, tanto intelectual quanto social, que propicia o trabalho isolado do estudante, de conhecimento e de discussão sobre as normas e expectativas do programa e da instituição, de informação prévia sobre o conteúdo dos cursos e de orientação sobre o mercado de trabalho futuro tende a fazer com que pós-graduandos desistam de seus cursos (Velho, 2005).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar exploratoriamente os fatores pessoais, relacionais e institucionais que são descritos na literatura como influências no processo de adaptação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Constatou-se que a integração com a vida de pós-graduando depende principalmente do estabelecimento de uma relação gratificante entre orientador e orientando, ambientação com as normas e demandas do programa de pós-graduação e segurança financeira.

Acredita-se que a principal contribuição deste estudo é o fato de ele sistematizar o que já é conhecido sobre o processo de adaptação de mestrandos e doutorandos aos cursos de pós-graduação. É possível que ele minimize uma lacuna teórica existente nos trabalhos sobre adaptação acadêmica, já que esses, normalmente, se atentam ao processo de adaptação de graduandos e, raramente, pesquisam a integração de pós-graduandos ao ambiente acadêmico. Todavia, os artigos considerados para a realização deste estudo não objetivavam compreender a adaptação de pós-graduandos de maneira integral. As pesquisas atentavam-se para algum dos aspectos pessoais, relacionais ou institucionais inerentes ao processo de ajustamento. Assim, recomenda-se que sejam executadas pesquisas que pretendam entender a adaptação de estudantes de pós-graduação na sua completude.

Além disso, por este estudo ter revisado pesquisas internacionais, algumas questões da pós-graduação brasileira permanecem sem um entendimento efetivo. Por exemplo, a interferência do orientador, dos pares e da família ainda carece de entendimento no cenário brasileiro. Também é desconhecido o motivo pelo qual pós-graduandos do país decidem cursar mestrado ou doutorado, uma vez que as bolsas de estudos são escassas e os salários de muitos docentes de ensino superior não são satisfatórios. Dessa forma, sugere-se que sejam realizadas pesquisas sobre adaptação com mestrandos e doutorandos brasileiros, uma vez que,

apesar das semelhanças, a realidade social, cultural e educacional do país pode ser diferente das realidades apresentados pelos estudos revisados.

Referências

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 157-170.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Balachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Em C. Brock & S. Schwartzman (Orgs.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 275-304), Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K., & Saks, L. V. (2008). General and supervision-specific attachment styles: relations to student perceptions of field supervisors. *Journal of Social Work Education, 44*(2), 75-94.
- Bujdoso, Y. L. V., & Cohn, A. (2008). Universidade como *coping* para lidar com o trabalho na assistência do mestrando enfermeiro. *Revista de Saúde Pública, 42*(2), 273-278.
- Cantwell, R. H., Scevak, J. J., Bourke, S., & Holbrook, A. (2012). Identifying individual differences among doctoral candidates: a framework for understanding problematic candidature. *International Journal of Educational Research, 53*, 68-79.
- Conselho Federal de Educação – CFE (1965). *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Autor.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013). *GeoCapes*. Recuperado em 10 de janeiro de 2015, de <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

- Costa, A. B., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. Em S. H. Koller, M. C. P. de Paula Couto, & J. V. Hohendorff (Orgs.), *Manual de Produção Científica* (pp. 55-70), Porto Alegre: Penso.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.
- Cssarin, H. C. S., & Oliveira, E. S. (2012). O uso da informação no âmbito acadêmico: o comportamento informacional de pós-graduandos da área de educação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 17(1), 169-187.
- East, M., Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2012). What constitute positive feedback to postgraduate research students? The student's perspective. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(2).
- Egan, R., Stockley, D., Brouwer, B., Tripp, D., & Stechyson, N. (2009). Relationships between area of academic concentration, supervisory style, student needs and best practices. *Studies in Higher Education*, 34(3), 337-345.
- Faro, A. (2013). Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51-60.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.
- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the Socialization Experiences of Doctoral Students in High- and Low- Completing Departments: A Qualitative Analysis of Disciplinary Contexts at One Institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.
- Hoffman, J. C., & Julie, H. (2012). The academic transitional experiences of masters' students at the University of the Western Cape. *Curationis*, 35(1), 1-8.

- Holley, K. A., & Caldwell, M. L. (2012). The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program. *Innovative Higher Education*, 37, 243-253.
- Hopwood, N. (2010). A sociocultural view of doctoral students' relationships and agency. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 103-117.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate Student Mental Health: Needs Assessment and Utilization of Counseling Services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- Kernan, W., Bogart, J., & Wheat, M. E. (2011). Health related barriers to learning among graduate students. *Health Education*, 111(5), 425-445.
- Krauss, S. E., & Ismail, I. A. (2010). PhD students' experiences of thesis supervision in Malaysia: managing relationships in the midst of institutional change. *The Qualitative Report*, 15(4), 802-822.
- Lo Bianco, A. C., Almeida, S. S., Koller, S. H., & Paiva, V. (2010). A Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Perfil e Metas de Qualificação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, Suplemento 1, 1-10.
- Maia, D. (2014, 26 de janeiro). Falta de bolsas faz mestrado atingir 70% de evasão. Folha de São Paulo.
- Malagris, L. E. N. et al. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15(1), 184-203.

- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, L. B., Brooks, L. J., Quimby, J. L., & Scot, M. W. (2010). A Social Support Intervention to Ease the College Transition: Exploring Main Effects and Moderators. *Journal of College Student Development, 51*(1), 93-108.
- McAlpine, L. (2012). Identity-trajectories: doctoral journeys from past to present to future. *Australian Universities' Review, 54*(1), 38-46.
- Menandro, P. R. M., Tourinho, E. Z., Bastos, A. V. B., & Yamamoto, O. H. (2013). Graduate and undergraduate studies: Neighbors without affinity? *Paidéia, 23*(55), 187-196.
- Noy, S., & Ray, R. (2012). Graduate Students' Perceptions of Their Advisors: Is There Systematic Disadvantage in Mentorship? *The Journal of Higher Education, 83*(6), 876-914.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF, 6*(1), 11-17.
- Prepiczka, M., & Balkin, R. S. (2010). Relationship between wellness and age, matriculation, and relationship status of Counselor Education Doctoral Students. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 49*, 203-215.
- Ryan, S. D., Magro, M. J., & Sharp, J. H. (2011). Exploring Educational and Cultural Adaptation through Social Networking Sites. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 10*, 1-16.
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e Estratégias de Enfrentamento em Mestrandos de Ciências da Saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(1), 104- 113.
- Schwartz-Mette, R. A. (2009). Challenges in addressing graduate student impairment in academic professional psychology programs, *Ethics & Behavior, 19*(2), 91-102.
- Souza, M. S. (2010). Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários. *Acta colombiana de Psicologia, 13*(1), 143-154.

- Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19(54), 341-365.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Terrell, S. R., Snyder, M. M., & Dringus, L. P. (2009). The development, validation, and application of the *Doctoral Student Connectedness Scale*. *Internet and Higher Education*, 12, 112-116.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). Transition to postgraduate study: postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 123-138.
- Tourinho, E. Z., & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, Suplemento 1, 35-46.
- Unswortha, K. L., Turnerb, N., Williams, H. M., & Piccin-Houle, S. (2010). Giving thanks: the relational context of gratitude in postgraduate supervision. *Studies in Higher Education*, 35(8), 871-888.
- Velho, L. (2005, 27 de junho a 10 de julho). Evasão na pós brasileira: uma crise em formação? *Jornal da Universidade Estadual de Campinas*, p. 02.

ESTUDO 2

RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ADAPTAÇÃO AO MESTRADO

Resumo: Este artigo objetivou investigar exploratoriamente a visão de mestrandos a respeito de seus orientadores e a percepção dos discentes sobre a relação estabelecida entre orientadores e orientandos, bem como identificar a possível influência dessa percepção na adaptação desses mestrandos aos seus cursos. Para tanto, 12 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado foram entrevistados por meio de uma entrevista semiestruturada. Os participantes eram provenientes de dois programas de pós-graduação de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo. Percebeu-se que a maioria dos participantes possuía uma visão positiva a respeito dos orientadores. Os mestrandos que apresentaram essa percepção relataram satisfação com o laço constituído entre eles e o orientador. Contudo, alguns mestrandos não acreditavam que seus orientadores cumpriam de maneira adequada seu papel, o que se relacionou ao estabelecimento de uma relação insatisfatória entre orientador e orientando, e a dificuldades de adaptação à pós-graduação. Conclui-se que a visão (positiva ou negativa) que os orientandos apresentam a respeito dos atributos pessoais e dos estilos comportamentais de seus orientadores influenciam na natureza da relação estabelecida (satisfatória ou insatisfatória) entre eles.

Palavras-chave: ajustamento acadêmico, estudantes de pós-graduação, características do orientador, interação professor-aluno.

RELATIONSHIP BETWEEN ADVISOR AND STUDENT AND ITS IMPLICATIONS FOR ADJUSTMENT TO MASTER DEGREE

Abstract: The aim of this article is to investigate in an exploratory way the master students vision about their advisors and the perception of students about the relationship between advisors and students, besides to identify the possible influence of this perception in the adjustment of these master students to their programs. It was interviewed 12 master students using a semi-structured interview. The answers were submitted to content analysis. It was noticed that most of the participants had a positive view about the advisors. Master students who had this perception reported satisfaction with the relationship established between them and the supervisor. However, some master students did not believe that their advisors met adequately its role, which was related to the establishment of an unsatisfactory relationship between supervisor and student, and difficulties to adjustment to graduate. It was conclude that that the vision (positive or negative) that the students had about the personal attributes and behavioral styles of their advisors influenced the nature of the relationship (satisfactory or unsatisfactory) between them.

Keywords: students adjustment, graduate students, counselor characteristics, teacher student interaction.

A cada transição educacional (por exemplo, a transição do ensino fundamental para o ensino médio e do ensino médio para a graduação), os estudantes se deparam com uma realidade que tende a apresentar desafios diferentes dos níveis de ensino vivenciados anteriormente (Tobbell & O'Donnell, 2013). Isso implica na necessidade de adaptação dos estudantes, já que esses terão de se ajustar a um contexto educacional distinto do que estavam acostumados. A adaptação acadêmica corresponde ao quão bem os estudantes conseguem

atender as demandas impostas pela vivência de um novo ambiente acadêmico (Feldt, Graham, & Dew, 2011). Estudos indicam que a adaptação acadêmica é um processo influenciado pelas condições pessoais dos alunos, como o bem-estar físico e psicológico, e pela forma como esses se relacionam com os colegas, os professores, os familiares e a instituição de ensino (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012; Feldt et al., 2011; Igue, Bariani, & Milanese, 2008; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001).

O ingresso em um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) também é acompanhado pelo surgimento de exigências (Faro, 2013a; Hyun, Quinn, Madon, & Lustig, 2006), as quais fazem com que o discente busque se adaptar (Faro, 2013a; Hoffman & Julie, 2012). São exemplos dos desafios enfrentados pelos mestrandos e pelos doutorandos: o extenso envolvimento com pesquisas (Teixeira, Gonçalves, & Botelho, 2012), os altos níveis de produtividade acadêmica, que exigem muitas horas diárias de dedicação à leitura e à escrita (Malagris et al., 2009; Mendes & Iora, 2014; Santos & Alves Júnior, 2007), a escassez de verba e suporte material (maquinários, recursos tecnológicos, *softwares*) para a execução das pesquisas (Faro, 2013a; McAlpine, 2012), a interação com outros colegas de profissão, que pode gerar conflitos de opinião (Fernandes, Mishima, & Mamede, 2000), a preocupação com o prazo de término da dissertação ou da tese (Malagris et al., 2009; Mendes & Iora, 2014; Santos & Alves Júnior, 2007; Bujdoso & Cohn, 2008), a ausência de bolsas para todos os pós-graduandos e o próprio valor dessas, geralmente aquém do desejável (Faro, 2013a; Mendes & Iora, 2014) e a dificuldade de conciliar os compromissos acadêmicos com a vida pessoal (Bujdoso & Cohn, 2008; Faro, 2013b; Malagris et al., 2009; Mendes & Iora, 2014; Santos & Alves Júnior, 2007).

O não cumprimento de tais exigências, que pode resultar na não conclusão ou na demora em terminar o curso de mestrado ou de doutorado, seguidamente é atribuído a características pessoais dos estudantes, como falta de interesse na área de estudo, de

habilidades acadêmicas, de determinação e de motivação (Velho, 2005). Contudo, pesquisas internacionais demonstram que a insatisfação do estudante com a relação que estabelece com o orientador é a principal causa de atraso para a obtenção do título de mestre ou de doutor e de desistência dos cursos de pós-graduação (Connell & Manathunga, 2012; Deuchar, 2008; Halse, 2011; Holley & Caldwell, 2012; Lee, 2008; McCallin & Nayar, 2012; Noy & Ray, 2012; Zhao, Golde, & McCormick, 2007). Isso se confirma pelo fato dos esforços nos Estados Unidos para diminuir os níveis de abandono e de atraso em tais cursos incluírem o aumento do suporte financeiro concedido aos estudantes e, principalmente, a otimização das relações de supervisão (Holley & Caldwell, 2012).

Em universidades dos Estados Unidos, da Europa, da Austrália e da Nova Zelândia, a melhora das relações de supervisão seguidamente ocorre por meio da introdução de programas formais e, em alguns casos, obrigatórios para o desenvolvimento de orientadores (Manathunga, 2005). Esses programas visam treinar os docentes para o desenvolvimento dos atributos que caracterizam um bom orientador e conscientizá-los sobre suas atividades e responsabilidades (Halse & Bansel, 2012). As ações para o desenvolvimento de orientadores são positivas na medida em que os ajudam a criar métodos próprios para o estabelecimento de relações de supervisão adequadas a partir dos modelos expostos pelos programas (Blass, Jasman, & Levy, 2012). No entanto, a relação entre o orientador e o orientando também envolve as experiências prévias, expectativas e características do discente, e as políticas de produtividade, as relações institucionais e o sistema de educação superior de cada país (Halse & Bansel, 2012).

A supervisão pode ser entendida como uma forma específica de ensinar, que possui regras institucionais e funções próprias (Firth & Martens, 2008), na qual a aprendizagem é central (Emilsson & Johnsson, 2007). Na supervisão, o orientador frequentemente é um profissional experiente em determinado assunto que guia seus orientandos para se tornarem

pesquisadores independentes (Deuchar, 2008). A supervisão está primordialmente relacionada a tópicos metodológicos, uma vez que parte-se do pressuposto que pós-graduandos precisam aprender e/ou aprimorar seus conhecimentos na pesquisa, escrita de artigos, elaboração da dissertação ou da tese, proposta de pesquisas éticas, revisão da literatura, análise dos dados e administração da execução de um projeto de pesquisa (McCallin & Nayar, 2012). Entretanto, os resultados de uma pesquisa conduzida com 4.010 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* dos Estados Unidos indicaram a importância de outros aspectos. Os participantes descreveram um bom supervisor como aquele que os apoia emocionalmente, preocupa-se com bem-estar físico e psicológico dos orientandos, interage com eles dentro e fora do ambiente acadêmico, lhes auxilia no progresso de suas pesquisas, dissertações ou teses, disponibiliza-se com frequência para a realização de supervisões e lhes trata como colegas e não como subordinados (Zhao et al., 2007).

Outro estudo realizado nos Estados Unidos com 72 mestrandos (Bennett, Mohr, BrintzenhofeSzoc, & Saks, 2008) revelou que os estudantes valorizavam orientadores que concediam suporte emocional e profissional, e estavam disponíveis para lhes ajudar sempre que necessário. A busca por ajuda do orientador seguidamente ocorria quando os orientandos se sentiam angustiados em relação ao andamento da pesquisa e a escrita da dissertação, o que fazia com que procurassem esclarecimentos sobre o seu trabalho. Os orientadores que apresentavam esses comportamentos eram vistos por seus orientandos como amigáveis, solícitos, comprometidos, responsáveis e organizados, o que, na visão dos participantes da pesquisa, caracterizava um bom orientador (Bennett et al., 2008).

Nem sempre os orientadores conseguem atender aquilo que os orientandos necessitam no momento em que precisam. Isso foi comprovado no estudo de Deuchar (2008), no qual foram investigadas as expectativas de quatro pós-graduandos da Escócia sobre o comportamento de seus orientadores. O autor concluiu que alguns discentes sentiam-se

negligenciados pelos seus orientadores, uma vez que a autonomia que os orientadores lhes outorgavam e esperavam dos estudantes em nível de pós-graduação conflitava com o apoio que esses alunos precisavam em momentos críticos de execução da dissertação ou da tese. De fato, os orientadores tendem a conceder mais suporte para os estudantes quando esses iniciam o mestrado ou o doutorado a fim de decidirem qual temática o orientando irá pesquisar, como esse irá executar a pesquisa e de que forma irá lidar com as prováveis dificuldades com as quais irá se deparar. Com o andamento do curso, os orientadores esperam que os orientandos sejam mais independentes e não demandem tanto dos docentes. Contudo, não há como prever em qual fase do curso e da pesquisa que os pós-graduandos necessitarão de ajuda. Por isso, os estudantes esperam receber acompanhamento constante dos seus orientadores (Deuchar, 2008).

Diante da multiplicidade de funções que os orientandos esperam que seus orientadores executem, a supervisão é considerada a tarefa mais complexa do trabalho docente por diversos professores de ensino superior (Connell & Manathunga, 2012). Os orientandos tendem a criar uma imagem idealizada do orientador (Deuchar, 2008). Essa dificilmente se cumpre (Deuchar, 2008), já que o laço estabelecido entre o orientador e o orientando configura-se como uma relação humana e não como um exercício técnico (Connell & Manathunga, 2012). A maioria das relações entre orientadores e orientandos é considerada satisfatória em alguns aspectos e deficiente em outros (Zhao et al., 2007). Sabe-se que não existe uma “fórmula mágica” para o estabelecimento de uma relação perfeita entre orientadores e orientandos (Egan, Stockley, Brouwer, Tripp, & Stechyson, 2009; Halse & Bansel, 2012). Todavia, existe a forma mais adequada de orientação, que deve ser descoberta de acordo com as especificidades de cada orientador e de cada orientando (Connell & Manathunga, 2012). Por isso, é importante que orientadores e orientandos envolvam-se em uma “aliança de aprendizagem”, na qual ambos são responsáveis por uma experiência

frutífera e de qualidade na pós-graduação (Halse & Bansel, 2012, p. 377). Este artigo objetivou investigar exploratoriamente a visão de mestrandos a respeito de seus orientadores e a percepção dos discentes sobre a relação estabelecida entre orientadores e orientandos, bem como identificar a possível influência dessa percepção na adaptação desses mestrandos aos seus cursos.

Método

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade sobre um assunto ainda pouco explorado em determinado contexto (Gil, 1991), caso da temática relação orientador-orientando no Brasil investigada neste artigo. Esse tipo de pesquisa pode auxiliar na criação de um sistema de teorias para o desenvolvimento de estudos futuros sobre determinado tema (Köche, 1997).

Participaram deste estudo 12 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O critério utilizado para determinar o número da amostra final foi a saturação teórica, na qual ocorre a suspensão da inclusão de novos participantes quando as informações obtidas passam a apresentar repetição na avaliação do pesquisador (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008). Contudo, baseou-se na ideia de que a temática pesquisada apresenta saturação a partir da 12ª entrevista realizada (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Os participantes eram mestrandos de ambos os sexos (nove participantes do sexo feminino) provenientes de dois programas de pós-graduação de uma universidade pública localizada no sul do Brasil: seis mestrandos do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) e seis mestrandos do Programa de Pós-graduação em Informática (PPGI). Tais programas foram escolhidos mediante sorteio. As idades dos participantes variavam de 23 a 58 anos e 10 recebiam bolsas de estudos. Todos os participantes já haviam concluído o primeiro semestre do mestrado,

sendo que sete estavam cursando o terceiro semestre e cinco estavam cursando o segundo semestre do mestrado.

Inicialmente, entrou-se em contato com os coordenadores dos Programas de Pós-graduação (ver APÊNDICE A), a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa com os discentes dos cursos referidos. Alguns coordenadores autorizaram a divulgação da pesquisa em sala de aula, outros optaram por informar o *mailing* dos estudantes às pesquisadoras. Os objetivos e procedimentos da pesquisa foram explicados aos discentes tanto no contato pessoal quanto no contato eletrônico para que eles entendessem os propósitos do estudo e tudo aquilo que envolvia a sua participação. Solicitou-se que os discentes preenchessem uma lista com o nome e o endereço eletrônico ou telefone nos programas de pós-graduação em que a pesquisa foi divulgada em sala de aula para que as pesquisadoras pudessem entrar em contato para agendar a entrevista. Posteriormente, agendou-se dia, horário e local para a realização da entrevista com os mestrandos que concordaram em participar do estudo. Os participantes foram selecionados por conveniência. Também se utilizou a técnica da bola-de-neve (*snowball technique*), na qual um entrevistado indica outros potenciais participantes, os quais apresentam as características de interesse da pesquisa (Biernacki & Walford, 1981).

Os mestrandos responderam um Questionário de Caracterização da Amostra (ver APÊNDICE B) e foram entrevistados por meio de uma entrevista semiestruturada (Costa, 2012) (ver APÊNDICE C) especialmente desenvolvida para este estudo. Todas as entrevistas foram iniciadas somente após o entendimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE D) pelos participantes. Além disso, foram realizadas fora do espaço físico do programa de pós-graduação, visto que a entrevista era composta por perguntas diretamente relacionadas ao cotidiano acadêmico dos discentes. Possivelmente, os entrevistados poderiam ficar receosos em manifestar algum

descontentamento com o curso se a entrevista fosse realizada nas dependências do local onde estudavam. Cuidou-se para que as entrevistas fossem realizadas em um local onde estivessem presentes apenas entrevistador e entrevistado, já que o conteúdo das mesmas é sigiloso. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para serem submetidas à análise.

Os mestrandos foram questionados sobre sua trajetória acadêmica, desde a experiência na graduação até o ingresso na pós-graduação e quais as mudanças percebidas entre um nível de formação e outro. Eles responderam questões sobre os laços familiares, a relação com os pares, os professores e o orientador, as demandas que a pós-graduação lhes impõe (participação em pesquisas, produção, docência, entre outros) e suas expectativas em relação aos aspectos estruturais da universidade. Os dados analisados neste artigo estão relacionados às perguntas feitas com foco na relação estabelecida com o orientador. Tais respostas foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1979). Essa análise possibilitou dividir as respostas em duas categorias baseadas nos dados empíricos provenientes das respostas concedidos pelos participantes às pesquisadoras. Serão discutidas a seguir as categorias: (1) Visão dos orientandos sobre seus orientadores e (2) Características da relação estabelecida entre orientadores e orientandos.

Destaca-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade na qual o estudo foi realizado conforme o protocolo CAAE número 24179813.7.0000.5346. Os participantes foram informados sobre o caráter voluntário da pesquisa, bem como sobre o sigilo em relação às informações coletadas e o anonimato da identidade dos participantes. Para tanto, todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios e não serão fornecidos dados como idade, cidade de origem, se recebe bolsa de estudos ou não, se trabalha ou não, entre outros aspectos que podem ajudar na identificação dos participantes.

Resultados e discussão

Os mestrandos responderam questões a respeito da percepção que tinham sobre seu orientador, da convivência com ele e da relação estabelecida com esse docente. As respostas concedidas a essas perguntas possibilitaram identificar a influência das características do orientador na relação estabelecida entre os orientadores e os orientandos pesquisados, que, por sua vez, mostrou-se fundamental para conhecer o processo de adaptação dos participantes ao mestrado.

Visão dos orientandos sobre seus orientadores

Esta categoria foi baseada majoritariamente nas respostas concedidas às perguntas “como você definiria seu orientador?” e “o que você pensa a respeito do seu orientador?” realizadas pelas pesquisadoras aos mestrandos que participaram do estudo. Ela engloba a percepção dos participantes sobre as características pessoais e os comportamentos atribuídos aos orientadores. De maneira geral, a visão dos orientandos sobre os orientadores divide-se em uma avaliação positiva ou negativa, conforme será explicitado a seguir.

Pesquisas que buscaram conhecer as características que fazem com que estudantes de pós-graduação possuíssem uma visão positiva sobre seus orientadores revelaram que bons orientadores são aqueles que, na percepção dos pós-graduandos, preocupam-se com o bem-estar emocional e profissional dos seus orientandos (Noy & Ray, 2012; Zhao et al., 2007). Os orientadores considerados bons pelos discentes oferecem apoio instrumental, intelectual, emocional e pessoal a esses (Halse & Bansel, 2012; Noy & Ray, 2012). As qualidades de um bom orientador incluem ser acessível, interagir com os orientandos no contexto universitário e fora dele, acompanhar e auxiliar o discente no progresso de sua pesquisa, promover revisões regulares da dissertação ou da tese e tratar o estudante como um colega (Zhao et al., 2007). Os pós-graduandos esperam que os bons orientadores lhes ensinem a serem autossuficientes na

vida acadêmica, o que inclui aconselhar, proteger, informar e ajudar na formação da rede de contatos para, assim, ser um modelo de orientador a ser seguido (Noy & Ray, 2012). Os achados deste estudo vão ao encontro dos resultados das pesquisas citadas, uma vez que a maioria dos mestrandos entrevistados apresentava visão positiva a respeito do seu orientador, a qual também estava relacionada ao fato do orientador ser acessível, solícito, compreensível, generoso e preocupado com o bem-estar físico, psicológico e profissional dos estudantes.

Convivendo com ele, eu pude ver que ele é uma pessoa generosa, acessível, preocupada com o aluno. [...] Ele está sempre disposto a ajudar (Ricardo, PPGA).

Ela é uma pessoa muito acessível. Se tu tem algum problema e tu fala assim: “professora, não vai dar pra fazer, eu não to em condições por X motivos”, ela vai te entender e vai tentar te ajudar. [...] Dá pra ver que ela se preocupa comigo, sabe? E dá pra ver que ela sempre defende os orientandos dela. É como se ela fosse uma mãe coruja com todo mundo, entendeu? Quando vai fazer uma defesa, ela sempre defende o orientando dela, mesmo ela sabendo que tem erros. Porque tem orientadores que chegam na defesa e apontam “tu errou aqui, tu errou aqui”. Ela guarda pra falar depois. Ou tenta ajudar, vê que fizeram uma pergunta muito difícil pro orientando dela, ela tenta responder por ele (Marcela, PPGI).

Os participantes desta pesquisa também julgaram como benéfico orientadores que incentivam o coleguismo e promovem trocas de ideias entre os pares (Deuchar, 2008). Além disso, os mestrandos entrevistados pareciam sentir-se seguros quando o orientador preocupava-se em conhecer as suas demandas. Isso é importante porque o interesse dos docentes a respeito das necessidades dos pós-graduandos pode auxiliar a aumentar a congruência entre o que o orientador oferece e o que o orientando precisa dependendo do momento do curso que está vivenciando (Deuchar, 2008; East, Bitchener, & Basturkmen, 2012). Há indícios na literatura de que os orientadores seguidamente concedem mais suporte para os estudantes quando esses ingressam na pós-graduação e quando iniciam sua pesquisa. Os docentes esperam que seus orientandos adquiram autonomia e sejam mais independentes no decorrer do curso, o que, na visão dos orientadores, auxilia os pós-graduandos a aprenderem a sobreviver em um ambiente que, muitas vezes, é individualista, visto que algumas pesquisas são realizadas sozinhas e a concorrência no meio acadêmico é acirrada (Deuchar, 2008). Entretanto, é importante que orientadores saibam diferir os momentos em que não precisam acompanhar regularmente seus orientandos e aqueles em que esses

demandam do orientador por se sentirem angustiados e estarem em busca de conforto e esclarecimentos sobre a pesquisa que executam (Bennett et al., 2008).

Eu acho que ela está sempre tentando facilitar. Por exemplo, agora ela sugeriu que a gente faça grupos de estudos. Esse semestre ela sugeriu que a gente faça revisões de artigos, verifique um artigo bom, se alguém tem pra indicar, pra gente estudar aquilo ali, estudar em grupos. Ela une as pessoas pra gente estudar juntos, pra gente se procurar um ao outro. Ela incentiva esse relacionamento (Fernanda, PPGI). Ele sabe das minhas limitações, ao mesmo tempo que ele sabe do meu potencial: “isso aqui tu pode resolver, toma, isso aqui tu pode decidir, não me pergunta mais sobre isso, isso aqui tu já sabe”. Então, ele delega pra mim a responsabilidade que ele acredita que eu tenho condições de dar conta. E aquilo que ele acha que eu não dou conta ele: “não, isso aqui deixa comigo, isso aqui eu faço”. Então, nesse manejo de soltar e de largar e essa prática de administrar a relação e de trabalho e de orientação ele é muito eficiente (Ricardo, PPGA).

Outra característica que parece estar relacionada a uma percepção positiva do orientando sobre o orientador é o fato de o último conhecer em profundidade o campo em que atua, se envolver com a atividade de pesquisa e auxiliar os pós-graduandos a se tornarem pesquisadores (Ives & Rowley, 2005). Há evidências de que a influência mais relevante na satisfação do estudante com o orientador é quando esse contempla as expectativas do orientando ligadas à dimensão acadêmica (Zhao et al., 2007) ao ensiná-lo ou ajudá-lo na escrita de artigos, na elaboração da dissertação ou da tese, na proposição de pesquisas éticas, no desenvolvimento de revisões da literatura, na análise dos dados e na administração da execução de um projeto de pesquisa (McCallin & Nayar, 2012). Isso pode ser analisado na passagem a seguir, na qual a mestranda possui uma visão positiva a respeito da orientadora por considerar que ela apresenta as qualidades de uma pesquisadora.

A minha orientadora é uma pesquisadora nata. Não tem outra coisa que eu possa dizer dela. Ela é super atualizada nos artigos que estão saindo, nos conteúdos que estão saindo, ela vai em evento internacional, ela quer publicar, ela tem um pouco esse mesmo pensamento que eu de desenvolver a ciência e não só de fazer o que a maioria dos pesquisadores brasileiros fazem que é replicar estudo, replicar estudo, replicar estudo. Então, eu, assim, tenho uma grande, uma admiração enorme por ela, porque ela é muito dedicada, ela é muito envolvida, ela é muito inteligente (Carla, PPGA).

Parece que o fato do orientador ser um pesquisador experiente ajuda-o a conceder *feedbacks* teoricamente embasados sobre a dissertação ou tese dos pós-graduandos, o que estimula a confiança do discente no docente (East et al., 2012). Sabe-se que os estudantes apreciam orientadores que leem seus trabalhos de maneira aprofundada, a fim de compreendê-

los na sua totalidade. Ademais, esperam que o orientador não diga apenas “essa parte está errada”, mas faça comentários construtivos sobre como corrigir o que está errado (Connell & Manathunga, 2012).

É isso que eu queria, que sentasse, que lesse, que riscasse, que dissesse “esse parágrafo não tem nada a ver, esse outro tira daqui e bota lá”. É isso que eu queria! Sentar contigo, conversar, definir que pesquisa tu vai fazer, te direcionar autores da teoria que vai embasar o teu estudo, acompanhar realmente todo o processo e estar do teu lado (Daiane, PPGA).

Ele se diz extremamente exigente. Essa exigência dele torna ele uma pessoa refratária. As pessoas evitam, não é chamado pra banca, não é chamado pra orientação. As pessoas evitam colocá-lo na banca ou colocá-lo como orientador, tem medo das exigências dele, porque ele é muito franco, ele chega e aponta: isso, isso, tal, tal e tal. As pessoas se assustam com isso. [...] Eu particularmente acho essa a característica mais positiva dele: a franqueza, a clareza e a honestidade dele. No sentido de que ele chega e diz. Claro que tu poderia se ofender... Mas ele diz com propriedade. Ele fundamenta o que ele diz. Não diz que tal coisa tá ruim por dizer: tá ruim isso, isso e isso, tem que melhorar aqui, aqui e aqui (Ricardo, PPGA).

Acredita-se que as características do orientador de preocupação com o desenvolvimento da dimensão acadêmica, com o contato pessoal e com a inserção profissional dos discentes se relacionam entre si (Zhao et al., 2007). Isso sugere que quando o orientador possui um desses comportamentos, tende a executar os outros, pois a maioria dos 4.010 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* dos Estados Unidos que participaram da pesquisa de Zhao et al. (2007) ao identificarem um desses comportamentos nos orientadores também identificaram os outros dois. Contudo, nem sempre uma conduta acompanha a outra, conforme pode ser comprovado na fala a seguir.

Eu acho que ele preza mais esse lado assim de ser legal, de ser amigo das pessoas, de ser querido e ele esquece de que ele é uma pessoa fundamental para o desenvolvimento das pessoas que ele está orientando. Eu tenho consciência de que se eu fosse orientada por outra pessoa, que fosse mais exigente, eu sairia do mestrado bem mais desenvolvida do que eu vou sair. Então, eu acho que, o que eu vejo nele é que ele esquece da importância que ele tem no desenvolvimento dessas pessoas (Daiane, PPGA).

Essa mestranda esperava que o orientador a treinasse para ser uma pesquisadora ao ensiná-la, orientá-la e assessorá-la (McCallin & Nayar, 2012), o que parece não ter acontecido apesar do orientador buscar desenvolver uma relação afetiva com a orientanda. Esse parece ser um caso de “pedagogia da indiferença”, caracterizada pela negligência da fiscalização da pesquisa e da dissertação ou da tese, a qual exige que os alunos trabalhem sem supervisão e

sem apoio para demonstrar que estão aptos a obter o título de mestre ou doutor (Halse e Bansel, 2012, p. 379).

Por outro lado, existem orientadores preocupados quase que exclusivamente em atender as demandas da pós-graduação, a saber, pesquisar, publicar, fazer rede de contatos e ensinar. Esses orientadores direcionam a pesquisa dos pós-graduandos e pontuam problemas, mas tendem a esquecer da importância do contato pessoal com os orientandos (Noy & Ray, 2012).

É que ele não, no meu ver, ele não sabe muito lidar com pessoas. Ele é grosso uma hora, daqui a pouquinho ele está falando normal, daqui a pouco ele é grosso de novo, estúpido uma hora, daqui a pouquinho tá falando normal. Tu nunca sabe o que esperar dele. Eu já acostumei. Entra aqui, sai aqui, nem dou bola pra ele. Porque eu sei que a hora que eu preciso, na hora de dar o caminho, de me dar as ideias, de me dar dicas, ele é sempre 100%. Em compensação, eu sei que tem outros professores, que no caso a minha coorientadora, que ela simplesmente te larga, te vira. Só que daí a diferença, esse professor que te larga sabe bem trabalhar com pessoa e o meu professor é um... Tu não sabe se tu vai chegar sexta de manhã e ele vai estar bem da vida, dando risada, assobiando que nem ele teve, ou se vai tá sério, soltando as patas em Deus e o mundo. Ele te larga lá embaixo depois que ele te cobrou. Só que em compensação a outra professora não te bota pra baixo, mas também não cobra. Então, tem os dois lados. Tem que ter uma fusãozinha (Juliano, PPGI).

As falas acima transmitem a ideia de que algumas características e alguns comportamentos dos orientadores agradam os orientandos e outros eles gostariam que fossem diferentes (Zhao et al., 2007). O desapontamento com os atributos dos orientadores está relacionada à idealização que os orientandos fazem a respeito dos docentes (Deuchar, 2008), já que muitas vezes não há congruência entre o que os orientandos esperam e o que os orientadores podem oferecer (Egan et al., 2009). Uma solução viável para essa decepção é o pós-graduando decidir qual professor será o seu orientador (Ives & Rowley, 2005). Sabe-se que estudantes escolhem os orientadores por meio da combinação de aspectos acadêmicos e pessoais. Todavia, isso pode causar dúvidas, visto que é comum que professores e alunos estabeleçam uma relação gratificante, mas não apresentem afinidade teórica. Mesmo assim, pós-graduandos que tem a oportunidade de decidir quem irá orientá-los tendem a progredir mais rapidamente e estar mais satisfeitos com a supervisão e a pós-graduação como um todo em comparação com aqueles cujo orientador foi designado pelo curso (Ives & Rowley, 2005).

O meu orientador ele dá bastante atenção, é bem, muito tranquilo trabalhar com ele. Ele trabalha por objetivo: “ó, nós temos que chegar aqui”. Então ele não fica forçando, mas toda vez que eu preciso de ajuda ele sempre responde, muito tranquilo assim. É um cara que sabe muito. É um cara muito organizado. E é muito talentoso. Tem aqueles que são muito talentosos, tem aqueles que são muito esforçados, tem aqueles que são talentosos e esforçados. Daí eu posso definir o meu orientador como talentoso e esforçado. Acho que talvez isso tenha me feito escolher trabalhar com ele, porque ele é um exemplo tanto de organização como de talento na área que ele trabalha (Rafael, PPGI).

Já a visão negativa atribuída pelos participantes aos orientadores está relacionada à dificuldade da maioria dos docentes em investir tempo e energia na supervisão dos pós-graduandos devido a outras demandas acadêmicas que os orientadores devem atender (Connell & Manathunga, 2012). Os docentes de ensino superior envolvem-se, por exemplo, com a preparação de cursos para graduação e pós-graduação, a organização de eventos, a elaboração de estratégias de busca de financiamento, a gestão das relações entre grupos acadêmicos, o estabelecimento da comunicação entre pares, a escolha de formas de produzir e ter sucesso em publicações, a busca de parcerias, o preenchimento de pareceres *online* de bolsistas, de revistas, de eventos e tarefas administrativas, como acréscimo de informações em planilhas e elaboração de relatórios (Mancebo, 2013). A tarefa de orientação concorre com todas essas atividades e muitas vezes precisa ficar em segundo plano, o que faz com que alguns orientandos sintam-se negligenciados e marginalizados (Deuchar, 2008).

Eu já vinha pesquisando durante o ano enquanto ela não conversava sobre isso, porque o grupo de pesquisa tem uns artigos que ele toca e tal. E ela focava sempre nisso e nunca parava pra conversar comigo sobre o meu projeto. [...] Ela não tinha tempo, sabe. Ela se reunia com a gente só pra tocar os outros artigos do grupo e pra eventos, pra periódicos. Nunca tinha tempo pra conversar sobre o projeto (Amanda, PPGA).

O que eu me sinto é a menor abandonada, tenho que me virar por mim. Eu não tenho uma pessoa que seja uma referência. Porque geralmente o orientando vê no orientador um espelho. Imagina, eu vou estudar, eu vou fazer doutorado, eu quero ser que nem o fulano, que tu admira. Daí não é meu caso. Eu fico com crise de identidade! (Daiane, PPGA).

O nível de atividade que a maioria dos orientadores possui, muitas vezes faz com que eles cobrem de maneira incisiva seus orientandos (Deuchar, 2008). A cobrança por parte dos orientadores geralmente está relacionada à produtividade (Mancebo, 2013). O governo e as agências de fomento pressionam as universidades para que essas desenvolvam pesquisas, as universidades pressionam os orientadores para que eles apresentem os resultados de suas

pesquisas e os orientadores pressionam os pós-graduandos para que eles executem suas pesquisas no menor tempo possível, a fim de terem acesso a resultados que irão gerar publicações (Connell & Manathunga, 2012; Deuchar, 2008; McCallin & Nayar, 2012).

Ela cobra muito. Já teve caso de evento que a gente mandou um artigo e depois que a gente mandou, depois que encerrou o prazo de inscrição, ela ligou pra lá, mandou e-mail pra lá, pra cancelar aquele artigo, nem deixou avaliar, que não estava bom. Eu estou assustada. [...] Eu acho ela muito boa, o currículo dela é muito bom, mas ela é muito crítica com ela. Ela se cobra demais e ela cobra demais dos outros (Amanda, PPGA).
Ele não é tão tranquilo. Ele é uma pessoa assim, ele tem boas ideias, ele cobra bastante. É, ele é rígido (Daniela, PPGI).

O entendimento sobre os atributos pessoais e os estilos comportamentais do orientador é fundamental para entender a natureza do laço estabelecido entre orientadores e orientandos (Halse & Bansel, 2012; Zhao et al., 2007). Isso porque a personalidade do orientador impacta de maneira mais relevante do que as características dos orientandos na constituição da relação entre eles, já que é o docente que guia o estudante durante a jornada acadêmica desse (Bennett et al., 2008; Blass et al., 2012). A categoria a seguir destina-se a conhecer a relação estabelecida entre os mestrandos que participaram deste estudo e seus orientadores.

Características da relação estabelecida entre orientadores e orientandos

Esta categoria é composta principalmente pelas respostas fornecidas pelos participantes às pesquisadoras para a pergunta “como é a sua relação com o seu orientador?”. A maioria das relações constituídas entre orientadores e orientandos é satisfatória, uma vez que é percebida de maneira amigável pelos mestrandos entrevistados. Mesmo o estabelecimento de laços gratificantes é baseado em uma relação hierárquica, na qual os orientandos devem obedecer ao que o orientador indica que deve ser realizado. Contudo, a hierarquia parece se sobrepôr à amizade em uma relação insatisfatória entre orientador e orientando, na qual pode acontecer até mesmo do orientador xingar o orientando. Isso será detalhado a seguir.

Apesar dos sistemas e estruturas de pós-graduação diferir pelo mundo, o modelo dos cursos de mestrado e de doutorado no qual os estudantes dependem principalmente de um membro do corpo docente para o seu desenvolvimento é quase universal (Zhao et al., 2007). Por isso, a relação estabelecida entre orientadores e orientandos é identificada como o principal componente para o sucesso ou fracasso da pós-graduação (Holley & Candwell, 2012). A maioria dos participantes deste estudo afirmou se relacionar de forma positiva com seus orientadores.

A minha relação com ele é uma relação muito saudável. Eu falo de todos os assuntos, porque eu falo dos assuntos da minha dissertação, fofo, falo do grêmio, falo do inter, falo da universidade, falo tudo que tiver que falar. Então, é uma relação muito... É muito saudável. [...] Eu acima de tudo admiro meu orientador. Porque tem gente que às vezes tem problema com os orientadores, odeia os orientadores, tem um relacionamento conturbado. E eu não tenho nada disso com o [nome do orientador] (Eduarda, PPGA).

É uma relação de orientadora pra orientando muito boa. Ela me atende dentro daquilo que eu preciso (Carla, PPGA).

Apesar de a relação ser satisfatória, a maioria dos participantes entendia que a relação instituída entre eles e os orientadores não se configurava como uma relação de amizade, mas sim amigável. Apenas um mestrando dentre os entrevistados considerava o orientador um amigo.

É bem amigável acredito. Se eu preciso de alguma ajuda, eu posso ligar pra ele, mandar mensagem (Joana, PPGA).

A gente conversa outras coisas além do, da parte acadêmica ali do mestrado, mas não tem saída. A relação é boa. É uma amiga, mas no ambiente de trabalho, não fora do trabalho (Bibiana, PPGI).

Comigo assim, ele é, a maneira que ele me trata, às vezes parece mais um amigo que um professor e um aluno. Ele me trata muito bem! Acho muito interessante a maneira que ele trata... Dá pra dizer que tem bastante afinidade no sentido, na maneira como ele trata. [...] Parece que não tem aquele degrau professor e aluno. Parece que ele é um companheiro de equipe que está, que por ter mais experiência acaba ajudando mais (Rafael, PPGI).

Possivelmente o fato da maioria dos orientandos não reconhecerem um amigo no orientador acontece devido à relação desigual na qual estão inseridos (Deuchar, 2008). A hierarquia inerente à relação orientador-orientando parece dificultar que os docentes tratem os pós-graduandos como colegas de trabalho (Zhao et al., 2007). Além disso, os indivíduos tendem ser amigos de pessoas parecidas consigo em diversas dimensões, como raça, idade, classe social, posição hierárquica. Aparentemente isso é propagado para o ambiente

acadêmico, apesar de a universidade conceder a oportunidade de formação de laços de amizade entre membros de diferentes grupos, faixas etárias e cargos (Stearns, Buchmann, & Bonneau, 2009).

É como se ele fosse o chefe, né? Como ele tem mais experiência, ele sabe melhor até questão de prazo. Essa parte de planejamento ele é bem melhor, até pela experiência dele eu acredito. Eu sigo sempre o que ele me fala, porque não adianta eu querer trocar os pés pelas mãos, porque eu sei que o que ele tá dizendo, até agora ninguém provou o contrário e está dando certo, tu entendeu? Digamos que é uma relação de chefe-funcionário, não tanto chefe-funcionário, mas eu sempre sigo o que ele diz, porque eu sei que ele tem razão, mesmo ele sendo grosso e estúpido, às vezes ele tem razão (Juliano, PPGI).
Havia, assim, um... E continua havendo sempre um respeito pela hierarquia, ele é o professor, eu sou o aluno (Ricardo, PPGA).

Alguns orientadores utilizam a relação hierárquica para persuadir os orientandos a agirem em benefício do docente. Conforme a fala a seguir, isso pode não ser percebido como um problema, já que é papel do orientador encorajar o orientando a pensar originalmente e ajudá-lo a publicar (Connell & Manathunga, 2012). Nesse caso, parece que a orientadora, considerada uma pessoa compreensível pela mestranda, adota uma posição autoritária por estar sofrendo a influência de forças externas, a saber, a necessidade de publicação. De fato, a natureza da relação entre orientadores e orientandos pode mudar quando esses estão sob pressão (Deuchar, 2008).

Antes de fazer a dissertação ela prefere, ela não vai deixar a pessoa sair se tu não publicar um *journal*. Tu tem que publicar um *journal*. O que ela prefere, “não me entrega a dissertação, tu me entrega o *journal* primeiro”. E depois do *journal*, tu aumenta, tu põe no formato da dissertação, põe mais referencial e coisa e vira a dissertação. Porque o pessoal defende e não publica e some. E ela fica sem publicação. Então, primeiro ela quer publicar. Os mestrandos dela tudo adiaram porque não conseguiram publicar esse *journal*. E ela não vai deixar defender enquanto não publicar (Bibiana, PPGI).

Contudo, existem orientadores que fazem demandas difíceis de cumprir e tratam os estudantes como servos (Noy & Ray, 2012). Provavelmente por isso que muitos pós-graduandos enxergam o orientador como uma figura autoritária e burocrática e não como uma pessoa engajada no intercâmbio educacional (Connell & Manathuga, 2012). É possível que isso aconteça devido aos altos níveis de produtividade que os professores de ensino superior devem atingir (Mancebo, 2013). Muitas vezes não há disponibilidade de tempo para eles

explicarem em profundidade teorias e métodos de pesquisa para seus orientandos, pois precisam dedicar-se a escrever artigos. Por isso também que os docentes cobram que os pós-graduandos produzam, mesmo sem ter explicado em detalhes o que eles devem produzir (Connell & Manathunga, 2012; Deuchar, 2008; McCallin & Nayar, 2012). Pode ser que o aparente desinteresse no intercâmbio educacional esteja mais relacionado à falta de tempo do que a falta de vontade em ensinar os orientandos.

O prazo do evento era 28 de abril e lá em fevereiro a minha orientadora queria que eu escrevesse de um dia pro outro e mandasse o artigo já formatado para o evento. Claro, eu já vinha trabalhando naquele artigo, mas eu tive que parar tudo que eu tava fazendo, que, no caso, era o meu projeto para fazer aquilo ali. Tive que entrar em outro raciocínio, outras normas, perdi um tempo. Daí depois até eu voltar no raciocínio do meu trabalho, sabe. Umás coisas que não precisava. Eu podia ter entregue o meu projeto e depois feito isso e ia sobrar tempo ainda, sabe. [...] Querendo ou não, a gente tem que cumprir, né. Ela que manda. [...] Não tem muito o que argumentar com ela, sabe. A gente tenta falar. Ela ouve até por ali, mas o que ela acha que vale, sabe. Ela meio que impõe o jeito dela. [...] Ela impõe muito e é do jeito que ela quer, a hora que ela quer (Amanda, PPGA).

De acordo com a fala acima, a orientadora age de forma autoritária, o que acontece, segunda a mestrandia, pois foi o modelo de relação orientador-orientando que a docente vivenciou durante o mestrado e o doutorado. De fato, os orientadores são influenciados pelo estilo de orientação que receberam enquanto estavam na pós-graduação (Deuchar, 2008) e tendem a reproduzir esse modelo (Blass et al., 2012). A experiência de orientando que tiveram e o conceito de supervisão que formaram com base na relação orientador-orientando que estabeleceram no passado se relaciona com a natureza do laço que irão constituir no presente e com a supervisão que irão conceder como orientadores (Lee, 2008). Sabe-se que a experiência não há como mudar, mas o conceito que possuem pode ser desenvolvido (Blass et al., 2012).

Daí ela volta pra contar histórias da tese dela, como que foi, que ela teve que fazer as coisas e tãrã. [...] Ela já teve, mas não sei se por causa do mestrado ou doutorado, mas ela sempre conta que ela sofreu durante o mestrado e doutorado dela, porque ela teve... Claro, todo mundo pode sofrer, né. Acho que como ela passou por muita coisa, muito difícil pra ela, ela acha que tem que ser difícil pra nós também, é normal (Amanda, PPGA).

O grau de liberdade concedido pelos orientadores aos orientandos também varia de acordo com cada docente, uma vez que alunos diferentes requerem modos de supervisão

diferentes (McCallin & Nayar, 2012). Por isso, alguns orientadores controlam a vida acadêmica dos seus orientandos e outros os deixam livres para realizarem seus compromissos como julgarem ser adequado.

Tem algumas coisas nela que são um pouco impositivas, tipo, ah, o teu tema de dissertação é esse, não tem discussão, pra tal coisa tu vai fazer isso. Então, muitas coisas não tem discussão. São ordens de cima pra baixo e pronto (Carla, PPGA).

Ele deixa tu fazer o que tu quiser. Ele não é um orientador que pressiona, que diz: “Ah, tem que fazer isso, isso”. Quando eu fui conversar com ele a primeira vez, eu falei, me coloquei a disposição que o que ele quisesse que eu estudasse, eu estudaria. E ele, felizmente, me deu opções. Então eu pude escolher o que eu gostaria de estudar dentre as opções que ele me deu. [...] Ele deixa o aluno bem à vontade assim. Ele diz: “É tudo contigo, minha querida”. E daí tu faz e tu mostra pra ele depois. Então, ele não é um orientador que pressiona (Eduarda, PPGA).

Todavia, a expectativa de autonomia do orientador pode conflitar com o apoio que o orientando gostaria de receber em alguns momentos (Deuchar, 2008). De acordo com as falas a seguir, os pós-graduandos esperam ter suas dúvidas acadêmicas acolhidas, o que pode ajudar a diminuir a ansiedade diante do dever de elaborar uma dissertação, além de gostarem de ser acompanhados por um docente que demonstra preocupação com a pesquisa que o orientando está executando.

Muitas vezes, eu procurei o meu orientador pra ver o tema que nos íamos trabalhar e ele sempre me deixou muito a vontade: “ah, pensa, tu que sabe, daí o que tu quiser pesquisar a gente pesquisa”. Eu procurei ele bem cedo porque eu gosto de fazer as coisas antes, com tempo, digamos assim. Ai eu sempre ia perguntar ele e ele dizia assim: “ah, isso tá muito cedo pra gente ver, vai pensando, tu que sabe, o que tu achar, tiver vontade de pesquisar, a gente pesquisa”. [...] Eu gosto de ter alguém que me ajude a pensar, porque eu sei que estou no mestrado, eu estou em desenvolvimento, eu sei que os professores tem muito mais capacidade para me auxiliar (Daiane, PPGA).

Eu não sei se ela ia aguentar a minha demanda, porque como ela não ia me procurar, eu ia demandar muito dela e eu não sei se ela ia ter tempo pra minhas demandas, tu entendeu? Porque o meu professor, eu não procuro muito ele. Eu procuro ele, mas ele tá me procurando bastante também. É uma troca. Eu vou até ele e ele vem até mim. Com ela ia ser só eu. Só eu, só eu (Juliano, PPGI).

Quando os orientandos não estão satisfeitos com o laço constituído com o orientador, eles tendem a visualizar duas soluções para o problema. Uma delas é aceitar a situação independente de quão ruim ela esteja (Krauss & Ismail, 2010). Seguidamente eles se submetem a isso para concluir o curso de pós-graduação e desistem de seguir carreira acadêmica (Zhao et al., 2007).

A gente nunca brigou. Não tem o que fazer. Ela é minha orientadora. Eu tenho que terminar o mestrado com ela (Amanda, PPGA).

O problema é que eu não tenho opção. Eu vou ir pra quem? Pra outros orientadores? Eu já estou conformada! (Daiane, PPGA).

A outra solução é buscar dialogar com o orientador sobre as dificuldades enfrentadas na relação (Krauss & Ismail, 2010). Essa alternativa tende a funcionar, uma vez que orientadores e orientandos devem se sentir confiantes para iniciar uma conversa sobre regras e expectativas, além de perceber que a relação pode ser renegociada e redefinida várias vezes no decorrer do curso (Deuchar, 2008). Conversas sobre o estilo de supervisão oferecido pelos orientadores aos orientandos e sobre as necessidades dos discentes conferem melhora para a relação e não devem ser um tabu (Connell & Manathunga, 2012; Deuchar, 2008; Egan et al., 2009).

Eu vi que ela não gostou. Um dia ela me chamou e disse: “olha, não gostei disso, não gostei disso, não quero isso”. Eu digo, “tu podia ter me dito antes”, pensei eu comigo mesma. Ai peguei minhas coisas, não é pra fazer, não é assim, então vamos lá! Esse que é o modelo pra ela? Então, eu vou tentar tudo que eu puder fazer o mais parecido possível. E com isso eu tive uma melhoria assim bem boa da relação com a minha orientadora. [...] Ano passado eu tinha medo de vir pra cá, porque... Eu cheguei a fugir um dia da minha orientadora no corredor. Tipo, eu ouvi a voz dela no corredor, dei meia volta e fui embora, porque eu não queria falar com ela porque eu sabia que ela ia reclamar, que ela ia me questionar o que eu estava fazendo. Eu não tava afim, eu não tava em um dia bom. Digo, “vou embora.” Fugi da minha orientadora. Hoje a minha relação com ela é bem mais tranquila, a gente conversa (Carla, PPGA). No inicio do semestre, ele me chamou lá e a gente definiu o que eu ia fazer. Aí ele disse: “ah, pra esse semestre tu tem que fazer um trabalho, assim, assim e assim, tem que fazer a implementação e tem que fazer não sei mais o que”. E aí com o andar do trabalho, conforme eu fui mandando pra ele, daí ele... Nesse ponto eu já não gostei muito, porque aí ele começou: “ah não, mas tu faz mais isso, tu faz mais isso, tu faz mais isso”. Aí ele começou a me dar mais um monte de coisa pra fazer. Só que chegou num ponto que eu disse pra ele: “óh professor, se começar a ser assim eu não vou conseguir fazer tudo que tem pra fazer”. Aí ele já, eu notei que ele já meio que se acalmou assim (Daniela, PPGI).

Quando o diálogo não é uma prática comum entre o orientador e o orientando e a relação é insatisfatória para uma ou ambas as partes envolvidas, ela pode acarretar em supervisões pobres, projetos mal pensados, pesquisas mal executadas e dissertações e teses que pouco contribuem para o avanço do conhecimento em determinada área, além de adicionar tempo para a obtenção de títulos de mestres e doutores e aumentar as taxas de evasão da pós-graduação (Connell & Manathunga, 2012; Halse, 2011; Unswortha, Turnerb, Williams, & Piccin-Houle, 2010). Muitos estudantes relatam problemas com os orientadores quando não concluem ou demoram mais que o esperado para completar um curso de pós-

graduação. O sucesso dos estudantes e dos programas de pós-graduação como um todo é determinado por meio da constituição de um laço gratificante entre orientadores e orientandos (McCallin & Nayar, 2012). O pensamento de desistir de concluir o mestrado devido ao estabelecimento de uma relação insatisfatória com o orientador foi apresentado por dois participantes do estudo.

Tanto que no meu artigo, uma semana antes, quando nós mandamos ele... Se eu tivesse no início do mestrado, eu acho que eu tinha largado. Eu tinha largado, desistido. Porque ele dizia: “o teu artigo não vai ser aceito, porque o teu artigo não tem isso, porque o teu artigo não tem aquilo, porque teu artigo não tem isso, não tem aquilo”. Foi um mês só assim, o mês inteiro. A pressão tinha que ser feita, tinha que ser melhorada certas coisas, mas não do jeito que ele estava fazendo. Então, se tivesse sido no início, eu acho que eu tinha largado o mestrado. Porque daí não ia ter o que fazer. Não ia continuar com o mesmo professor. O problema não é o artigo, o problema é ele (Juliano, PPGI).

Pois é, eu to gostando dessa parte de pesquisa até por ali, porque eu não tenho autonomia muito para pesquisar, mas eu to achando muito chata essas pressões e incomodações desnecessárias dela. [...] Tu sempre vai ter o contato com o orientador e tu não sabe como ele vai se comportar. Não adianta, é ele que dá a cara do mestrado pra ti. A gente está totalmente submissa a ele, a figura dele. [...] Já to pensando seriamente assim em até largar o mestrado. Eu gosto de pesquisa, mas eu não preciso me incomodar tanto assim (Amanda, PPGA).

Os relatos acima demonstram que os participantes deste estudo percebem a importância do orientador para a adaptação à pós-graduação, a qual se relaciona principalmente com a permanência do estudante no mestrado para finalizar o curso. Alguns mestrandos acreditam que a relação constituída entre orientadores e orientandos deve receber mais atenção por parte dos programas de pós-graduação e indicam a realização de ações para o desenvolvimento de orientadores conforme os programas sugeridos por Blass et al. (2012), Connell e Manathunga (2012) e Manathunga (2005). Nesse caso, espera-se que os orientadores assumam o papel de tutores dos orientandos, no qual os docentes auxiliam os estudantes a elaborar estratégias de enfrentamento para possíveis dificuldades que venham a ocorrer durante o curso (Faro, 2013b).

Eu acho que a peça fundamental da adaptação na pós-graduação é o orientador. A relação que tu acaba tendo, desenvolvendo e tendo com ele, e até mesmo o que ele te insere. Na verdade, é o orientador que te insere no grupo de pesquisa, que te orienta a fazer a disciplina A ou B, que te ajuda a ter uma orientação. Não só orientação de pesquisa, mas até mesmo orientação de vida. Então, eu acho que a peça chave desse processo é o orientador. E eu acho que talvez nesse sentido seria uma ideia do PPGA dar algum suporte para o professor como adaptar, como inserir os alunos novos, como gerir o grupo (Carla, PPGA).

Considerações finais

Este artigo objetivou investigar exploratoriamente a visão de mestrandos a respeito de seus orientadores e a percepção dos discentes sobre a relação estabelecida entre orientadores e orientandos, bem como identificar a possível influência dessa percepção na adaptação desses mestrandos aos seus cursos. Percebeu-se que a maioria dos participantes possuía uma visão positiva a respeito dos orientadores, a qual estava relacionada a características e comportamentos como disposição para ajudar, compreensão, generosidade e preocupação com o bem-estar físico, psicológico e profissional dos estudantes. Os mestrandos que apresentaram essa percepção tenderam a relatar satisfação com a relação estabelecida entre eles e o orientador. Em contrapartida, alguns participantes não percebiam os seus orientadores dispostos a auxiliá-los academicamente e acreditavam que esses faziam cobranças incisivas. Essa visão parece se relacionar com o estabelecimento de uma relação insatisfatória entre orientador e orientando, o que dificulta a adaptação à pós-graduação e faz com que os mestrandos pensem em desistir de concluir o curso. Portanto, a visão (positiva ou negativa) que os orientandos apresentam a respeito dos atributos pessoais e dos estilos comportamentais de seus orientadores influencia na natureza da relação estabelecida (satisfatória ou insatisfatória) entre eles.

Acredita-se que este estudo contribuiu para o aprofundamento de uma discussão incipiente no Brasil, mas que apresenta resultados contundentes nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e países da Europa. Espera-se que os resultados desta pesquisa instiguem a criação de programas brasileiros de desenvolvimento para orientadores, os quais já recebem investimentos relevantes na pós-graduação das localidades anteriormente citadas há alguns anos. Não foram localizadas ações parecidas no Brasil, o que indica que a temática

merece mais atenção por parte do governo, agências de fomento, universidades e programas de pós-graduação do país.

Esta pesquisa possui algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Destaca-se que este estudo foi realizado apenas com estudantes de mestrado de uma universidade localizada no sul do Brasil. Possivelmente, mestrandos de outras regiões do país percebam os seus orientadores e a relação que possuem com esses de outra forma. É possível ainda que doutorandos apresentem visões diferentes dos mestrandos sobre os seus orientadores, o que confere a necessidade de execução de pesquisas com esse público. Além disso, este estudo não apresentou diferenças significativas entre as distintas áreas do conhecimento. Acredita-se ser importante conhecer as especificidades de cada área para criar programas de desenvolvimento para orientadores com foco nas deficiências de cada uma. Também não foram identificadas diferenças na satisfação com a relação orientador-orientando entre mestrandos bolsistas e não bolsistas. Isso sugere que a ideia de que alunos que recebem bolsa são mais cobrados do que aqueles que não recebem não se confirma, visto que a cobrança foi indistintamente citada por mestrandos bolsistas e não bolsistas. Assim, sugere-se que mais pesquisas com pós-graduandos sejam realizadas, a fim de que os resultados deste estudo sejam ou não confirmados e programas para a melhoria da relação entre orientadores e orientandos possam ser implementados.

Referências

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 157-170.

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K., & Saks, L. V. (2008). General and supervision-specific attachment styles: relations to student perceptions of field supervisors. *Journal of Social Work Education, 44*(2), 75-94.
- Biernacki, P., & Waldford, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141-163.
- Blass, E., Jasman, A., & Levy, R. (2012). Supervisor reflections on developing doctoralness in practice-based doctoral students. *Quality Assurance in Education, 20*(1), 31-41.
- Bujdoso, Y. L. V., & Cohn, A. (2008). Universidade como *coping* para lidar com o trabalho na assistência do mestrando enfermeiro. *Revista de Saúde Pública, 42*(2), 273-278.
- Connell, R., & Manathunga, C. (2012). On doctoral educations: how to supervise a PhD. *Australian Universities' Review, 54*(1), 5-9.
- Costa, M. A. F. (2012). *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. Petrópolis: Vozes.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review, 24*, 133-165.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 489-500.
- East, M., Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2012). What constitute positive feedback to postgraduate research students? The student's perspective. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 9*(2).

- Egan, R., Stockley, D., Brouwer, B., Tripp, D., & Stechyson, N. (2009). Relationships between area of academic concentration, supervisory style, student needs and best practices. *Studies in Higher Education, 34*(3), 337-345.
- Emilsson, U., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development, 26*(2), 163-179.
- Faro, A. (2013a). Um Modelo Explicativo para o Bem-Estar Subjetivo: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 654-662.
- Faro, A. (2013b). Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*(1), 51-60.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*(2), 92-104.
- Fernandes, A. F. C., Mishima, S. M., & Mamede, M. V. (2000). Pós-graduação: visão de um grupo de estudantes de mestrado. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, 1*(1), 56-60.
- Firth, A., & Martens, E. (2008). Transforming supervisors? A critique of post-liberal approaches to research supervision. *Teaching in Higher Education, 13*(3), 279-289.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública, 24*(1), 17-27.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods, 18*(1), 59-82.
- Halse, C. (2011). "Becoming a supervisor": the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education, 36*(5), 557-570.

- Halse, C., & Bansel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377-392.
- Hoffman, J. C., & Julie, H. (2012). The academic transitional experiences of masters' students at the University of the Western Cape. *Curationis*, 35(1), 1-8.
- Holley, K. A., & Caldwell, M. L. (2012). The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program. *Innovative Higher Education*, 37, 243-253.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate Student Mental Health: Needs Assessment and Utilization of Counseling Services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- Köche, J. C. (1997). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Krauss, S. E., & Ismail, I. A. (2010). PhD students' experiences of thesis supervision in Malaysia: managing relationships in the midst of institutional change. *The Qualitative Report*, 15(4), 802-822.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Malagris, L. E. N. et al. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15(1), 184-203.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.

- Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 519-526
- McAlpine, L. (2012). Identity-trajectories: doctoral journeys from past to present to future. *Australian Universities' Review*, 54(1), 38-46.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- Mendes, V. R., & Iora, J. A. (2014). A Opinião dos Estudantes sobre as Exigências da Produção na Pós-graduação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(1), 171-187.
- Noy, S., & Ray, R. (2012). Graduate Students' Perceptions of Their Advisors: Is There Systematic Disadvantage in Mentorship? *The Journal of Higher Education*, 83(6), 876-914.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF*, 6(1), 11-17.
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e Estratégias de Enfrentamento em Mestrandos de Ciências da Saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 104- 113.
- Stearns, E., Buchmann, C., & Bonneau, K. (2009). Interracial friendships in the transition to college: do birds of a feather flock together once they leave the nest? *Sociology of Education*, 82, 173-195.
- Teixeira, R. K. C., Gonçalves, T. B., & Botelho, N. M. (2012). Análise Quantitativa de Pós-Graduandos em Ciências de Saúde no Brasil: Perfil por Estados. *UNOPAR Científica Ciências Biológicas e da Saúde*, 14(3), 183-188.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). Transition to postgraduate study: postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 123-138.
- Unswortha, K. L., Turnerb, N., Williams, H. M., & Piccin-Houle, S. (2010). Giving thanks: the relational context of gratitude in postgraduate supervision. *Studies in Higher Education*, 35(8), 871-888.

Velho, L. (2005, 27 de junho a 10 de julho). Evasão na pós brasileira: uma crise em formação? *Jornal da Universidade Estadual de Campinas*, p. 02.

Zhao, C., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do projeto de pesquisa que gerou esta dissertação e, conseqüentemente, da dissertação apresentada foi conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. O estudo 1 se focou em investigar as possíveis influências dos fatores pessoais, relacionais e institucionais nesse processo. Percebeu-se que é comum estudantes de pós-graduação apresentarem problemas físicos e psicológicos causados por elevados níveis de estresse devido as cobranças às quais são expostos. Tais problemas, em conjunto com a falta de condições financeiras, impactam na permanência desses discentes em seus cursos. Para minimizar o efeito de tais adversidades, é importante que os pós-graduandos possam contar com uma rede de apoio. Seguidamente, eles encontram amparo para suportar o desgaste acarretado pelo mestrado ou doutorado nas relações de confiança constituídas antes da entrada no curso, como em familiares e em amigos adquiridos em períodos anteriores ao ingresso na pós-graduação. Os pares e os professores são fonte de apoio principalmente na resolução de questões burocráticas e acadêmicas. Os resultados ainda revelaram que a principal causa de não término ou de atraso na conclusão da dissertação ou da tese é o estabelecimento de uma relação insatisfatória com o orientador.

Essa informação, juntamente com a escassez de estudos brasileiros sobre a relação orientador-orientando, motivou a elaboração do estudo 2. Esse estudo corroborou a ideia de que o sucesso da pós-graduação está diretamente relacionado à constituição de laços gratificantes entre orientadores e orientandos. Alguns dos mestrandos entrevistados afirmaram que pensaram em desistir do curso por não conseguirem estabelecer uma relação satisfatória com o orientador. Isso sugere que o orientador é um componente importante da adaptação de pós-graduandos aos seus cursos, ou seja, dificilmente o discente consegue se adaptar à pós-graduação sem estar adaptado ao orientador.

Os resultados do estudo 1 e a discussão dos resultados do estudo 2 são primordialmente provenientes de pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos, na Austrália, na Nova Zelândia e em países da Europa. Isso indica que alguns aspectos da pós-graduação podem influenciar positiva ou negativamente a adaptação na pós-graduação independente do país de origem do estudante, como é o caso da relação orientador-orientando. Por essa razão, é importante que as universidades brasileiras atentem-se para a implementação de serviços de aconselhamento sobre dificuldades acadêmicas aos pós-graduandos e programas de desenvolvimento para orientadores similares aos que já são executados nas localidades mencionadas. Há um investimento significativo desses países em tais ações, o que ajuda a minimizar os casos de insucesso na pós-graduação dos Estados Unidos, da Austrália, da Nova Zelândia e de países da Europa. Portanto, é relevante que parte dos esforços do governo, das agências de fomento e das Instituições de Ensino Superior do Brasil para otimizar a adaptação de pós-graduandos aos seus cursos esteja relacionada a execução de ações parecidas com as realizadas nesses locais.

A semelhança das vivências na pós-graduação de estudantes provenientes de diferentes países não indica que não existem distinções sociais, culturais e educacionais de um país para o outro. Ao contrário, acredita-se que provavelmente essas diferenças acarretam em distintos processos de adaptação à pós-graduação em cada país e até mesmo região do país. Contudo, a escassez de estudos no Brasil cujo objeto de pesquisa é estudantes de pós-graduação *stricto sensu* não permite afirmar quais são essas diferenças. Por isso, sugere-se a realização de mais pesquisas brasileiras sobre as experiências de estudantes na pós-graduação. O artigo empírico desta dissertação apresentou a realidade vivenciada por uma pequena parcela de mestrandos de uma universidade pública localizada em uma região específica do país. Pós-graduandos de outras localidades, assim como de instituições privadas, podem apresentar outras vivências.

Além disso, o estudo 2 trabalhou com apenas uma das possíveis influências no processo de adaptação de pós-graduandos aos seus cursos. Há indícios de que a relação orientador-orientando é o aspecto com maior impacto no sucesso na pós-graduação, mas não se deve descartar a relevância de outros fatores para que os estudantes possam experiências positivas ou negativas durante os anos de mestrado e doutorado, como a relação com os pares, o apoio concedido pelos pais aos discentes, a familiaridade com a execução de pesquisas, a integração com a instituição, entre outros. Possivelmente a criação de um instrumento quantitativo sobre adaptação à pós-graduação *stricto sensu* facilitaria o mapeio da influência das dimensões pessoal, relacional e institucional nesse processo, como é o caso do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (Almeida, 1998) e da Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) (Vendramini et al., 2004). Esses instrumentos ajudam a entender o processo de adaptação acadêmica de uma quantidade significativa de estudantes de graduação, já que foram construídos com foco nesses.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 3*, 113-130.
- Balachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: C. Brock, & S. Schwartzman (Org.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 275-304), Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia, 6*(1), 81-110.
- Connell, R., & Manathunga, C. (2012). On doctoral educations: how to supervise a PhD. *Australian Universities' Review, 54*(1), 5-9.
- Conselho Federal de Educação – CFE (1965). *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Autor.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013). *GeoCapes*. Recuperado em 10 de janeiro de 2015, de <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>
- Cury, C. R. J. (2004). Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade, 25*(88), 777-793.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 489-500.
- Faro, A. (2013). Um Modelo Explicativo para o Bem-Estar Subjetivo: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 654-662.
- Halse, C. (2011). “Becoming a supervisor”: the impact of doctoral supervision on supervisors’ learning. *Studies in Higher Education, 36*(5), 557–570.

- Hoffman, J. C., & Julie, H. (2012). The academic transitional experiences of masters' students at the University of the Western Cape. *Curationis*, 35(1), 1-8.
- Holley, K. A., & Caldwell, M. L. (2012). The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program. *Innovative Higher Education*, 37, 243-253.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate Student Mental Health: Needs Assessment and Utilization of Counseling Services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1341-1362.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lo Bianco, A. C., Almeida, S. S., Koller, S. H., & Paiva, V. (2010). A Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Perfil e Metas de Qualificação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, Suplemento 1, 1-10.
- Maia, D. (2014, 26 de janeiro). Falta de bolsas faz mestrado atingir 70% de evasão. Folha de São Paulo.
- Malagris, L. E. N. et al. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15(1), 184-203.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- Noy, S., & Ray, R. (2012). Graduate Students' Perceptions of Their Advisors: Is There Systematic Disadvantage in Mentorship? *The Journal of Higher Education*, 83(6), 876-914.
- Tourinho, E. Z., & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, Suplemento 1, 35-46.

- Velho, L. (2005, 27 de junho a 10 de julho). Evasão na pós brasileira: uma crise em formação? *Jornal da Universidade Estadual de Campinas*, p. 02.
- Vendramini, C. M. M. et al. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Zhao, C., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.

APÊNDICE A – Termo de Concordância Institucional

TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

Instituição: Programa de Pós-graduação em _____ da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prezado coordenador _____,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Fatores facilitadores e inibidores da adaptação à pós-graduação” com estudantes de ensino superior de diversos cursos. O objetivo do estudo é conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para repensar questões específicas e atuais no âmbito da pós-graduação e implementar programas que visem auxiliar pós-graduandos a melhor se ajustarem a seus cursos. Além disso, poderão promover avanços teóricos na área. Para tanto, estamos realizando entrevistas individuais com estudantes de mestrado e doutorado. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área da psicologia. Essa pesquisa está sendo conduzida pela psicóloga Anelise Schaurich dos Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSM, com orientação da professora doutora Ana Cristina Garcia Dias do Departamento de Psicologia da UFSM.

Sua colaboração envolve a concordância da Programa de Pós-graduação em _____ para participar desse estudo por meio da divulgação da pesquisa para os discentes do programa. A participação do programa nesse estudo é voluntária. Se a instituição decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Aos discentes participantes será solicitada a concordância através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico, no momento da entrevista. A participação dos estudantes na pesquisa também é voluntária.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela coordenadora da pesquisa por meio do e-mail anacristinagarciadias@gmail.com ou do telefone (55) 3220-9231.

Atenciosamente,

Ana Cristina Garcia Dias
Pesquisadora responsável

**Consinto que o Programa de Pós-graduação em _____ da
Universidade Federal de Santa Maria participe do estudo e declaro ter recebido uma
cópia deste termo de consentimento.**

Local e data: _____

Nome do coordenador: _____

Assinatura do coordenador: _____

APÊNDICE B – Questionário de Caracterização da Amostra

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nome: _____

Idade: _____

Mora com: mãe e pai (e irmãos, se tiver) com irmã(o)s (com ou sem
 mãe e padrasto (e irmãos, se tiver) cunhado/a e primos)
 pai e madrasta (e irmãos, se tiver) outros parentes (avós, tios...)
 apenas com a mãe (e irmãos, se tiver) sozinho
 apenas com o pai (e irmãos, se tiver) com amigos
 outra situação de moradia

Formação acadêmica (profissão): _____

Ano e semestre que se formou: _____

Instituição que cursou graduação: _____

Mudou de cidade para cursar a graduação? Sim Não

Foi bolsista durante a graduação? Sim Não

Qual o tipo de bolsa? Pesquisa. Qual? Extensão. Qual?

Por quanto tempo foi bolsista durante a graduação? _____

Foi cotista na graduação? Sim Não

Entrou na instituição por qual sistema de cotas? _____

Participou de grupo de pesquisa durante a graduação: Sim Não

Durante quanto tempo: _____

Nível de formação atual: Mestrado Doutorado

Curso atual: _____

Ano e semestre de ingresso no curso atual: _____

Tipo de mestrado: Acadêmico Profissional

Mudou de cidade para cursar mestrado/doutorado? Sim Não

O orientador é mesmo que na graduação? Sim Não

É bolsista atualmente? Sim Não

Qual o tipo de bolsa? _____

Ano e semestre de início da bolsa: _____

Trabalha atualmente? Sim Não

Em qual local? _____

Há quanto tempo nesse local e nessa função? _____

Carga horária de trabalho semanal: _____

Participa de grupo de pesquisa atualmente? Sim Não

Há quanto tempo participa desse grupo de pesquisa? _____

Participa do mesmo grupo de pesquisa que participou na graduação? Sim Não

Como é feito o deslocamento de casa para o curso? _____

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada

Rapport

Estamos realizando um estudo que tem por objetivo conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação stricto sensu aos seus cursos. Para isso, estamos realizando uma entrevista semiestruturada com diversos estudantes de mestrado e doutorado, a fim de entender como está sendo a adaptação desses discentes aos cursos de pós-graduação que frequentam, incluindo as dificuldades e facilidades que foram e estão sendo encontradas nesse processo. Assim, convidamos você a também responder algumas questões sobre a temática da adaptação acadêmica. É importante esclarecer que não existem respostas certas ou erradas. Queremos conhecer o que você pensa sobre o assunto, uma vez que existem diferentes maneiras de se adaptar ao contexto dos cursos de pós-graduação.

As entrevistas serão gravadas em áudio, sendo apagadas após a transcrição das mesmas. Durante essas entrevistas não estão previstos danos físicos ou psicológicos a você, uma vez que não serão adotados procedimentos invasivos. Contudo, pode surgir algum desconforto com relação a alguma questão. Se esse for o caso, você pode optar por não responder a pergunta realizada ou encerrar a entrevista na hora em que desejar, sem que isso lhe cause dano ou prejuízo. Também não estão previstos benefícios diretos a você, se decidir participar do estudo. Contudo, ao estar participando da pesquisa, você estará nos auxiliando a ampliar o conhecimento sobre o processo de adaptação acadêmica aos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Você é totalmente livre para participar ou não desta pesquisa. Caso queira desistir, pode fazer isso a qualquer momento. Assim, se concordares em participar dessa pesquisa, nós iremos ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se não houver dúvidas, você irá assiná-lo para firmar nosso compromisso. Se tiver qualquer dúvida a respeito do que está escrito no TCLE, você pode me perguntar.

Então, eu gostaria de começar te perguntando...

Questões

Pergunta(s)	Objetivo
<ul style="list-style-type: none">• Por que você decidiu fazer mestrado ou doutorado?	Entender quais foram os propósitos que motivaram o estudante a seguir na área acadêmica após a finalização da graduação. Possivelmente, estudantes que cursam mestrado ou doutorado por não identificarem outra opção de atuação profissional estejam menos adaptados, já que talvez não fosse isso que eles gostariam de estar fazendo.
<ul style="list-style-type: none">• Como foi o processo de seleção para você ingressar nesse curso? O que	Conhecer o processo de adaptação ao curso desde o ingresso do estudante no mesmo, a fim

<p>você pensa a respeito desse processo seletivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você descreveria a sua trajetória nesse curso até agora? O que você está achando? • O que mais te marcou até agora? • Quais foram as maiores dificuldades encontradas até o momento? • Em relação às expectativas que você tinha ao ingressar no curso, quais foram satisfeitas e quais não foram? Por quê? 	<p>de identificar o que o participante percebe como inibidor e facilitador do ajustamento ao contexto da pós-graduação desde o início do mestrado ou doutorado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Durante a graduação, como era a sua relação com pesquisa, ensino e extensão? • Quais diferenças que você enxerga entre a graduação e a pós-graduação? • Como foi o seu processo de adaptação à graduação? Conte-me um pouco sobre isso. 	<p>Identificar as similaridades e diferenças que o entrevistado percebe entre o curso de graduação e o curso de pós-graduação. Por meio disso, obter informações sobre a adaptação ao curso de graduação do participante de modo a comparar com o mesmo processo no curso de pós-graduação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando você encontra alguma dificuldade em relação a esse curso, para quem você pede ajuda? 	<p>Compreender como está organizada a rede de apoio do estudante, fator importante para uma melhor ou pior adaptação acadêmica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como a família ajuda na resolução de problemas? 	<p>Identificar se o bom relacionamento com a família é um facilitador na adaptação ao curso de pós-graduação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como os amigos e colegas ajudam na resolução de problemas? Fale-me um pouco sobre a sua relação com os colegas. • Você se sente pertencente ao grupo? Você poderia me dar um exemplo do porque se sente pertencente ou não? • O relacionamento com os colegas influencia no seu desempenho acadêmico? Como? 	<p>Identificar se o bom relacionamento com os pares é um facilitador no desempenho acadêmico e, conseqüentemente, na adaptação ao curso de pós-graduação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como os professores ajudam na resolução de problemas? Fale-me um pouco sobre a sua relação com os professores. 	<p>Identificar se o bom relacionamento com os professores é um facilitador na adaptação ao curso de pós-graduação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como você definiria seu orientador? • O que você pensa a respeito do seu 	<p>Entender como a relação com o orientador pode influenciar na adaptação ao curso de pós-</p>

orientador? <ul style="list-style-type: none"> • Como é a sua relação com ele? 	graduação.
<ul style="list-style-type: none"> • Você acredita que a universidade auxiliou na sua adaptação a esse curso? Como? • Caso não tenha auxiliado, o que ela poderia ter feito para auxiliar? 	Conhecer como a dimensão institucional pode interferir no processo de adaptação ao curso de pós-graduação.
<ul style="list-style-type: none"> • Além de escrever a sua dissertação/tese, em quais tipos de atividades que você se envolve? • É necessário buscar conhecimentos fora do curso? Por quê? • Que tipo de conhecimento é necessário buscar fora do curso? Em quais ocasiões? • Quando é necessário buscar informações fora do curso, a quem ou a que você recorre? 	Conhecer como os comportamentos exploratórios podem interferir no processo de adaptação ao curso de pós-graduação.
<ul style="list-style-type: none"> • Como você enxerga as demandas acadêmicas inerentes aos cursos de pós-graduação? • O que você pensa a respeito da elaboração de sua dissertação/tese? • Você considera que tem um nível de atividade muito alto? • Poderia se dizer que esse nível de atividade deixa você estressado? • Em quais momento e por quais motivos você fica estressado? 	Identificar se as demandas de produção científica deixam os mestrands e doutorands estressados na opinião dos mesmos, uma vez que o estresse pode dificultar o ajustamento ao curso. Caso eles não identifiquem a produção científica como causa de estresse, compreender o que lhes deixa estressado.
<ul style="list-style-type: none"> • O que você achou da experiência de docência orientada? • Quais as dificuldades que você encontrou na docência orientada? • Como você conseguiu resolvê-las? Quem te ajudou? • Você acredita que essa experiência é importante? Por quê? 	Conhecer como a experiência de docência orientada é vivenciada pelos pós-graduandos, a fim de entender como ela contribui para o processo identificatório com a profissão de docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Para você, quais os fatores que auxiliaram a sua adaptação a esse curso? 	Conhecer os aspectos aos quais os estudantes, de maneira geral, atribuem uma melhor adaptação à graduação.
<ul style="list-style-type: none"> • Para você, quais os fatores que dificultaram a sua adaptação a esse 	Conhecer os aspectos aos quais os estudantes, de maneira geral, atribuem uma pior adaptação

curso?	à pós-graduação.
<ul style="list-style-type: none">• No geral, como você enxerga o seu processo de adaptação a esse curso?	Conhecer qual a visão geral dos estudantes sobre o seu processo de ajustamento ao curso de pós-graduação.
<ul style="list-style-type: none">• Você gostaria de falar sobre mais algum aspecto que não tenha sido perguntado?	Oportunizar que os participantes falem sobre aspectos que não tenham sido abordados por esta entrevista.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Fatores facilitadores e inibidores da adaptação à pós-graduação”. O objetivo do estudo é conhecer o processo de adaptação acadêmica dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* aos seus cursos. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para repensar questões específicas e atuais do âmbito da pós-graduação e implementar programas que visem auxiliar pós-graduandos a melhor se ajustarem a seus cursos. Além disso, poderão promover avanços teóricos na área. Para tanto, estamos realizando entrevistas individuais com estudantes de mestrado e doutorado. As entrevistas possuem duração de aproximadamente uma hora. Esta pesquisa está sendo conduzida pela psicóloga Anelise Schaurich dos Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGP/UFSM), com a orientação da professora doutora Ana Cristina Garcia Dias do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a qual podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: anacristinagarciadias@gmail.com).

Esclarecemos que não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes. Caso você sinta algum desconforto psicológico em função de sua participação, os pesquisadores ficam responsáveis por lhe encaminhar a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Também lhe informamos que você não terá despesas pessoais, compensação financeira e benefícios diretos devido a sua participação. Ademais, você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe causar algum constrangimento. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico ou evento científico da área de psicologia.

Pelo presente Termo de Consentimento declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e sobre a justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter

confidencial das informações registradas; d) somente as pesquisadoras responsáveis terão acesso às informações obtidas por meio das entrevistas.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Ana Cristina Garcia Dias
Pesquisadora responsável

Anelise Schaurich dos Santos
Mestranda PPGP/UFSM

Este consentimento deve ser assinado em duas vias, uma ficará com o participante e outra para o pesquisador responsável. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFSM. Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS – tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br