

AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE: AVALIANDO A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO E A SATISFAÇÃO COM O CURSO.

STUDENT SELF-ASSESSMENT: EVALUATING THE ADVISOR-
ADVISEE RELATIONSHIP AND SATISFACTION WITH THE COURSE.

KELMARA MENDES VIEIRA
kelmara.vieira@ufsm.br

ALINE KÁREM SANTOS CARVALHO
alinekaremsc@gmail.com

EDILSON SANTOS BRAGA
bragasantos.edilson@outlook.com

LEANDER LUIZ KLEIN
leander.klein@ufsm.br

RESUMO

Na autoavaliação, um ponto importante é a percepção e a satisfação do discente em relação ao programa e aos professores. O objetivo do estudo foi analisar a percepção dos estudantes de pós-graduação quanto ao relacionamento orientador-orientando. Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem quantitativa, a partir de uma pesquisa do tipo *survey*. Para as análises, utilizou-se a estatística descritiva, análise fatorial exploratória, testes de hipóteses e análise de regressão múltipla. Os resultados indicam que a média de satisfação dos orientandos com os programas de pós-graduação é alta, com destaque para a satisfação geral com o(a) orientador(a). Dentre os determinantes da satisfação destacam-se o fato do discente ser bolsista e a influência do orientador na publicação internacional.

Palavras-chave: autoavaliação ; avaliação da pós-graduação; relação orientador-orientando.

ABSTRACT

In self-assessment, an important point is the perception and satisfaction of the student in relation to the program and the professors. The objective of the study was to analyze the perception of graduate students regarding the advisor-adviser relationship. This is an exploratory study, with a quantitative approach, based on a survey research. For the analysis, descriptive statistics, exploratory factor analysis, hypothesis testing and multiple regression analysis were used. The results indicate that the average satisfaction of students with graduate programs is high, especially regarding the overall satisfaction with the advisor. Among the determinants of satisfaction are the fact that the student is a scholarship holder and the advisor's influence on international publications.

Keywords: advisor-mentee relationship; postgraduate evaluation; self-evaluation.

1 INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais exigente frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, e nesse sentido, tem-se exigido maior nível de qualificação por parte da população. Assim, as universidades têm papel importante na capacitação do indivíduo para os desafios do mercado (LOPES; SÁ, 2019). Nessa seara, a educação continuada e mesmo os Programas de Pós-Graduação (PPG) têm sido uma das principais alternativas para quem busca se colocar e ascender profissionalmente, explicando-se assim a transição direta da graduação para a pós-graduação, por parte de muitos dos estudantes. (SILVA; BARDAGI, 2015).

Os programas de pós-graduação têm crescido consideravelmente nos últimos anos, nessa perspectiva, a partir dos anos 2000 (SILVA; BARDAGI, 2015), além do aumento no número de jovens nesses programas, tem aumentado também os critérios de avaliação e o impacto da formação ofertada nos cursos *stricto sensu*. Na concepção de Bispo e Costa (2016), os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, têm entre suas finalidades formar pesquisadores de alto nível de uma determinada área, profissionais capazes de atuar na docência no ensino superior e por fim, formar profissionais de alta performance, por meio do mestrado profissional.

Urge esclarecer, todavia, que a trajetória da pós-graduação no Brasil, tem seus prelúdios datados ainda na década de 1930 e que, a partir de então, vem se expandindo. (MASSUCATTO; PEZARICO; OLIVEIRA, 2016). Assim, em virtude dessa expansão, surge a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, com a finalidade de fornecer meios para que os programas de pós-graduação ofereçam à sociedade o conhecimento tecnológico e científico necessário para o desenvolvimento. Dessa forma, a CAPES tem como uma de suas funções, avaliar e monitorar os programas de pós-graduação (CAPES, 2021).

A avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes segue uma escala de 1 a 7, de forma que as notas 1 e 2 descredenciam os cursos, e apenas os programas com nota igual ou superior a 3 podem ser renovados ou propor novos cursos. A nota 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade. A nota 4 é atribuída a um programa com bom desempenho e 5 é a nota indicada para um nível muito bom. Já as notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (FINARDI ; GUIMARÃES, 2017).

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação contempla diversas etapas. Recentemente a CAPES incluiu a autoavaliação como um dos requisitos de avaliação dos programas de pós-graduação. A inclusão dessa dimensão ressalta a importância concedida pela CAPES ao sistema de Avaliação na pós-graduação, considerando-o uma experiência exitosa, pois além de diagnosticar as imperfeições, possibilita o aperfeiçoamento das atividades (CAPES, 2010).

Entende-se por autoavaliação, o processo de autoanálise onde é destacado os pontos fortes e pontos fracos das ações com o intuito de aperfeiçoar a qualidade do seu fazer institucional, de formas que as fragilidades e dificuldades diagnosticadas sejam superadas. (LEITE, 2006). A autoavaliação enquanto processo avaliativo apresenta diversas dimensões, ou seja, inclui os docentes, os discentes, a comunidade, e os egressos. Dentre as dimensões, neste artigo o foco de interesse são os discentes e, mais especificamente, prevalecerá a dimensão discente e sua percepção do processo de orientação acadêmica, sob a ótica da relação orientador-orientando.

Assim, a pesquisa propõe-se a responder o seguinte problema: Como os discentes de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM avaliam o relacionamento orientador-orientando? Diante desta problemática, o objetivo geral é analisar a percepção dos estudantes de pós-graduação da UFSM quanto ao relacionamento orientador-orientando. Busca-se ainda avaliar a satisfação geral dos discentes com diversos aspectos do programa.

A presente pesquisa apresenta um viés inovador por buscar entender, de forma auto reflexiva, o processo de orientação dos programas de pós-graduação da UFSM. Com o intuito de preencher uma lacuna não explorada em outras pesquisas encontradas dentro dessa temática (ALVES; ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012; SILVA; VIEIRA, 2015 ; MARTINS; SILVA; LUZ, 2021; TEIXEIRA, 2011) o referente estudo promove uma visão intrínseca do processo de avaliação ao propor uma reflexão crítica da relação orientador-orientando, de forma que os próprios observadores também são objetos do estudo.

Investigar a temática autoavaliação na perspectiva orientador-orientando torna-se importante, pois um dos principais produtos de um curso de pós-graduação é a dissertação ou tese elaborada pelos discentes. Entretanto, a construção e a qualidade desse produto dependem de uma série de aspectos e, em especial, do tipo de relação existente entre o orientando e seu orientador. Portanto, entender os diferentes aspectos dessa relação, que geralmente envolve trocas acadêmicas, profissionais e relações pessoais, é fundamental para que os programas de pós-graduação consigam atingir melhores resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico é composto por três seções, em que na primeira, traz-se uma abordagem de forma mais genérica sobre a educação superior e os programas de pós-graduação; na segunda seção, é tratado sobre a importância da autoavaliação nos programas de pós-graduação e por fim, na terceira, é apresentada a relação orientador- orientando.

2.1 Educação superior e os programas de pós-graduação

A educação superior tem ganhado notável relevância nas últimas décadas, sobretudo no que tange a produção de pesquisa. De acordo com Ramos (2018) o ensino superior tem se destacado na agenda pública em vários níveis de governo e coordenação global e nesse contexto as universidades de pesquisas estão sob os holofotes, dado que são elas as responsáveis pela geração de ideias complexas e também pela formação do capital humano.

No Brasil, diferentemente de países da América latina, esse universo da educação superior se deu de forma tardia, com suas origens no século XIX, contudo, foi somente a partir dos anos 20 que surgiram os primeiros movimentos em defesa da criação de universidades capazes de promover a pesquisa. (MARTINS, 2018). Ressalva-se ainda que conforme o autor, tais movimentos foram pano de fundo para a criação de alguns órgãos de institucionalização da pesquisa no país, a título de exemplo, tem-se o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq e a Campanha de

Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, a CAPES (atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Com a percepção da importância da pesquisa para o país, houve maior incentivo governamental no tocante ao fomento de pesquisa, por meio de bolsas, aumento na oferta de cursos de caráter *stricto sensu*, além da pressão desse tipo de cursos nas instituições de ensino superior para que tais instituições consagassem o status de universidades, e, por fim, a exigência do mercado para uma demanda social de um nível maior de escolarização (ALVES; GIACOMINI; TEIXEIRA; HENRIQUES; CHAVES, 2019).

Os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) constituem-se como uma das principais fontes de geração de conhecimento, imprimindo, portanto, certa complexidade em sua dinâmica, inclusive no processo de seleção de candidatos, devido a este fator, tem se intensificado o processo de avaliação dos programas de pós-graduação (LOPES; SÁ, 2019).

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação é realizado por uma comissão de avaliadores formada por consultores acadêmicos na qual estão incluídos o coordenador de área e dois coordenadores adjuntos da área, ocorrendo em duas etapas, resultando em um conceito numérico que determina a qualidade dos programas avaliados (VASCONCELOS; SANTOS; HORA, 2019).

No que tange a consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil, se deram a partir de aumento da produção de conhecimento e também pela interdisciplinaridade dos cursos de pós-graduação, de forma que tais programas compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A avaliação desses programas apresenta como atribuições acompanhar os cursos periodicamente e avaliar o desempenho de todos os programas e cursos que compõem o SNPG, fornecendo dados para o financiamento desses programas. (LANÇA; AMARAL; GRACIOSO, 2018). Angulo-Meza *et al.* (2018) ressalta que embora essa avaliação considere vários fatores, como duração das aulas, número de alunos e infraestrutura, concentra-se principalmente na avaliação bibliométrica.

Quanto à fidedignidade e validade do processo de avaliação dos PPG, o ex-diretor de Avaliação da Capes, professor Lívio Amaral, destacou em entrevista, que o processo de avaliação deve considerar se o curso de pós cumpriu o objetivo básico de formar recursos humanos de alto nível e a qualidade dessa formação. Para essa análise é considerado aspectos de infraestrutura física e gestão institucional, estrutura conceitual-disciplinar, as áreas de concentração e linhas de pesquisa e qualificação dos docentes. Outro aspecto enfatizado na avaliação é a verificação se o modelo é bem definido e parametrizado, de forma que ele não seja mais questionado no momento da aplicação. (SOUSA, 2015)

Por fim, preconiza-se que os programas de pós-graduação, por meio de seus cursos, têm como uma de suas finalidades, formar pesquisadores de alto nível, profissionais para atuação na docência superior e também profissionais de alto padrão para o mercado de trabalho (BISPO; COSTA, 2016). Corroborando o que foi dito, Alves, Giacomini, Teixeira, Henriques e Chaves, (2019) dizem que além do objetivo precípuo de desenvolvimento da pesquisa científica, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, visa formar professores universitários, dado o aumento da demanda por esses profissionais com a expansão do ensino superior.

2.2 A importância da autoavaliação nos programas de pós-graduação.

A autoavaliação é um importante instrumento que possibilita mensurar o desempenho de ações e atividades. Entende-se por autoavaliação, o processo de autoanálise realizado pela comunidade envolvida, onde é destacado os pontos fortes e pontos fracos de suas ações e atividades com o intuito de aperfeiçoar a qualidade do seu fazer institucional, de formas que as fragilidades e dificuldades diagnosticadas sejam superadas (LEITE, 2006).

O processo de autoavaliação é de grande amplitude envolvendo desde os docentes, discentes, o corpo técnico, até os egressos. Quando a autoavaliação é amplamente e regularmente usada, pode se tornar uma ferramenta poderosa para contribuir com a qualidade do ensino. Essa possibilidade, entretanto, deve estar associada a uma mudança de atitude. (PEREIRA; BARRO; TREZZI; SPICER-ESCALANTE; FELICETTI, 2020). A autoavaliação exige tempo, recursos e compromisso, de forma que os resultados obtidos possibilitem a correção de projetos, trajetórias e objetivos traçados.

Nas palavras de Ribeiro (2012) a autoavaliação visa a melhor profissionalização tanto dos professores, como de todos os agentes envolvidos nesse processo, pois de maneira objetiva, esse processo tem um potencial de autoanálise. Contudo, para que a autoavaliação seja eficaz, a autora reitera que não basta a instituição ter uma coordenação que tenha feito um curso específico, nem tampouco uma comissão permanente de avaliação, mas sim, como os envolvidos concebem a autoavaliação, o significado desse processo para os envolvidos.

Nos programas de pós-graduação, a autoavaliação pressupõe colocar em prática o processo de identificação dos pontos fortes e potencialidades, amenizar e solucionar os pontos fracos dos programas, prevendo alcançar oportunidades e metas para um futuro. Refere-se, portanto, ao dinamismo de definir metas com clareza, com participação de representantes da comunidade acadêmica envolvida (LEITE, 2020).

A difusão de uma cultura da avaliação dentro dos programas de pós-graduação pode alcançar espaço de diferencial perante outros programas, possibilitando a ampliação da e abordagem dos processos de avaliação institucional. (HORTALE; MOREIRA, 2008). O foco na autoavaliação evidencia a importância dada à melhoria na qualidade nos processos.

No Brasil, a autoavaliação é uma das dimensões de avaliação dos programas de pós-graduação e este é um processo realizado pela CAPES, a cada quadriênio, em que são considerados alguns critérios, com base no relatório fornecido pela plataforma Sucupira.

Os critérios anteriormente considerados no processo de avaliação e seus respectivos pesos eram: 1) proposta do programa, com peso 10; 2) corpo docente, com peso 20; 3) corpo discente, teses e dissertações, com peso 35; 4) produção intelectual, com peso 35); e por fim, 5) inserção social, com peso 10 (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018).

Diante da nova revisão da ficha de avaliação realizada no segundo semestre de 2018, passou a considerar uma nova estrutura da ficha, dividida em três quesitos: 1- Programa, 2- Formação e 3- Impacto na Sociedade) e 11 itens, dentre os quais a autoavaliação encontra-se presente no quesito Programa, especificamente em no item 1.4 intitulado como: "Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual" (CAPES, 2018).

Segundo o Relatório disponibilizado em 2018 pelo Grupo de Trabalho responsável pela estruturação e recomendação da nova ficha de avaliação dos programas de pós-graduação a principal justificativa das reconsiderações na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação refere-se ao fato de que a maioria dos 18 itens presentes na ficha de avaliação definiam indicadores de processos em detrimento aos indicadores de resultados. (CAPES, 2018). Não obstante, as dimensões abordavam indicadores quantitativos que não estavam relacionados com a qualidade da formação.

A sugestão de Autoavaliação de Centros de Pós-Graduação busca diagnosticar os aspectos que dificultam e/ou facilitam sua ação acadêmica, assim como promover estratégias de intervenção, para redefinir rumos, consolidar ou superar sua ação pedagógica e desempenhar, com melhor qualidade, sua função de produzir e compartilhar o conhecimento (ROCHA, 2006). Dessa maneira, entende-se todo este processo como a promoção constante de busca pelo aperfeiçoamento das práticas institucionais.

Importante destacar que nessa tentativa de aprimoramento, muito além de uma perspectiva corretiva que prioriza a avaliação de “fora para dentro” ou de “cima para baixo”, há a conscientização de que a própria instituição deve olhar para si com o intuito de auto aperfeiçoamento e adaptação a novos contextos. De forma que se pode utilizar dos resultados das avaliações de outros PPG como uma ferramenta que auxilia na identificação das fragilidades, assimetrias regionais e de novas áreas do conhecimento, fornecendo mecanismos para o processo de ações de melhoria e de fomento à ampliação e à consolidação da qualidade e da excelência da pós-graduação nacional (MACCARI; NISHIMURA, 2014; MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

2.3 Relação orientador-orientando

A construção do conhecimento sempre ocorreu por meio da interação do homem com o seu meio e principalmente por meio das interações sociais. Nesse sentido, Ferreira, Furtado e Silveira (2009) contribuem dizendo que a construção do conhecimento não é um processo isolado e necessita da interação entre os sujeitos, como por exemplo, a interação entre o professor orientador e o aluno orientando.

Na produção científica, é muito importante que se estabeleça, harmoniosamente, uma relação entre orientador e orientando de forma que, quando bem estabelecido os papéis de cada agente, esse processo tende a ser construtivo (LOPES *et al.*, 2020). Nas palavras de Hilário, Castanha e Grácio (2017), a construção da ciência decorre da interação entre investigadores de diferentes níveis e inicialmente a aproximação dos investigadores se dá de maneira informal, com o compartilhamento de conhecimentos trocas de ideias e experiências e há os casos de parcerias formadas nas relações de orientação e supervisão de pós-graduação.

A relação orientador-orientando, além de ser importante na construção de conhecimento, destaca-se também que essa relação tem um relevante papel no que tange a retenção de alunos nos cursos (MOORE, 2017). Para a autora a retenção de alunos é importante para as instituições dado que isto implica na qualidade, credibilidade e também na aquisição de verbas públicas para as instituições.

A relação estabelecida entre o aluno e o orientador, sobretudo no processo de orientação, é tão importante. De um lado, é uma das principais estratégias utilizadas nos EUA, para a retenção de alunos na pós-graduação e por outro lado, esta relação impacta em sua carreira do aluno, pois a orientação acadêmica se preocupa em ajudar os alunos a cumprir seus objetivos acadêmicos, pessoais e de carreira (MARTINEZ; ELUE, 2020).

Nas palavras de Boyce, Napper-Owen, Lund e Almarode (2019), embora a literatura seja clara ao falar da importância da boa relação entre aluno e orientador, lamentavelmente, ainda é comum se deparar com alunos e professores que não têm um bom relacionamento, e isso afeta negativamente os resultados das produções na pós-graduação.

Existem diversos fatores que influenciam na relação orientador-orientado, como por exemplo, o sexo tanto do orientador, quanto do orientando e nesse sentido, Gaule e Piacentini (2018), ponderam que dois pontos se destacam no quesito gênero, quando se trata de orientador-orientando nos programas de pós-graduação sobretudo no doutorado. O primeiro é que alunos que, no percurso do curso, contam com orientadores de mesmo gênero, tendem a ser mais produtivos; e o outro ponto é que alunas que trabalham com orientadoras têm maior uma probabilidade de se tornarem docentes.

Corroborando que foi dito anteriormente, no que tange a produtividade de alunos dos programas de pós-graduação, Meurer, Sousa, Costa e Colauto (2021) diz que tanto o rendimento acadêmico, quanto seu desenvolvimento cognitivo, são influenciados por várias condições que, na maioria das vezes, podem ser medidas pela qualidade das relações interpessoais, abarcando inclusive, a relação orientador-orientando.

Outro ponto evidenciado pelos autores, é que estudos revelaram que no processo de construção de teses e dissertações, os orientandos se sentem inseguros e demonstram solidão, tais fatores são atribuídos à falta de convívio e de distanciamento entre orientando e orientador, de modo que enquanto este prima por qualidades e características técnicas, aqueles dispõem importância maior a dimensões pessoais e afetivas no convívio com orientadores.

3 MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como exploratório realizado através de uma abordagem quantitativa, a partir de uma pesquisa do tipo *survey*. De acordo Malhotra (2011) o método *survey* fundamenta-se em um interrogatório dos participantes realizado através de um questionário estruturado, tendo a finalidade de provocar informações específicas dos entrevistados.

A pesquisa foi realizada com os discentes regularmente matriculados em programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, representando uma população de 5269 alunos, sendo 5014 da modalidade presencial e 215 da modalidade *ead*. Toda a população foi convidada a participar da pesquisa através do envio de e-mail pela instituição.

O questionário foi estruturado em 37 questões divididas em três blocos. O primeiro bloco visa avaliar a percepção dos estudantes acerca da relação orientador-orientando e é composto por 18 questões em escala tipo *likert* de cinco pontos de satisfação (1- Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3- Indiferente, 4-Concordo e 5-Concordo Totalmente) adaptadas do estudo de Silva e Vieira (2015) com base em Leite Filho e Martins (2006); Saviani (2002) e Luna (1983). O segundo

bloco de questões apresenta 09 variáveis que buscaram mensurar o nível de satisfação dos entrevistados com o Programa de Pós-graduação, onde foi atribuído uma nota de 0 (nada satisfeito) à 10 (totalmente satisfeito). Por fim, o terceiro bloco contempla questões gerais e as variáveis que compõem o perfil dos entrevistados constituído por 10 questões, abordando aspectos como sexo, idade, raça, estado civil, estado, curso.

No que tange às técnicas de análise, estas se deram com a utilização do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), por meio da estatística descritiva, análise fatorial e análise de regressão múltipla. Com a estatística descritiva, buscou-se descrever o perfil da amostra, bem como a percepção dos estudantes quanto à relação orientador-orientando. Na sequência, foi aplicada a análise fatorial exploratória que na concepção de Hair Junior *et al.* (2009) mostra a estrutura de inter-relação e covariância entre as variáveis, objetivando identificar quais dimensões se assemelham a ponto de formar novos fatores. Logo utilizou-se a análise dos componentes principais, que visa definir a menor quantidade de fatores que correspondem a variância máxima dos dados (MALHOTRA, 2011).

Para identificar a fatorabilidade dos dados fez-se necessário verificar a adequação da amostra da análise fatorial obtida através da aplicação dos testes de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser Meyer Olkin. A estatística de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO é uma análise fatorial que busca medir a qualidade das correlações, logo, valores resultantes nos testes acima de 0,50 implicam na realização na realização da análise fatorial. (FÁVERO; BELFIORE; SILVA; CHAN, 2017)

Após mensurar o nível de qualidade das correlações identificou-se a quantidade de variância que uma variável possui com as demais, a comunalidade extraída. Logo, resultados com variâncias menores expõem a baixa representatividade dessa variável com as outras. Valores elevados de variância extraída indicam que as variáveis manifestas, efetivamente, representam as variáveis latentes. Valores superiores a 0,5 são considerados aceitáveis (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009).

No tocante a seleção dos fatores, foi aplicado o método de rotação *varimax*. Hair Junior *et al.* (2009) afirma que o *varimax* está entre os métodos mais populares de rotação ortogonal, de forma que este debruça-se na simplificação das colunas de uma matriz fatorial. O número de valores foi determinado com base no critério *Eigenvalue* (autovalores). São consideradas aqui, apenas as variáveis com *eigenvalue* maiores do que 1,0 são retidas; os demais fatores não são incluídos no modelo.

Em seguida, utilizou-se o teste *t-student* para identificar possíveis diferenças de percepção na relação orientador-orientando segundo o sexo, o nível do curso e o recebimento de bolsas.

Por fim, também se aplicou a análise de regressão múltipla, com o objetivo de verificar a influência dos fatores relativos à relação orientador-orientando na satisfação com o orientador. Assim a variável dependente considerada foi a satisfação com o orientador e como variáveis independentes considerou-se, além dos fatores obtidos na análise fatorial (Influência nas produções acadêmicas e relacionamento orientador-orientando) as variáveis dummies para sexo (1-Sim, 0-Não), bolsista (1-Sim, 0-Não), Dedicção exclusiva ao curso (1-Sim, 0-Não) e nível do curso (1-Doutorado, 0-Mestrado).

O Modelo foi estimado por mínimos quadrados ordinários e para a verificação dos pressupostos de normalidade e homoscedasticidade dos erros, respectivamente os testes de Kolmogorov-Smirnov e Pesarán-Pesarán. E, para a verificação da multicolineariedade utilizou-se o fator de inflação da variância.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Em busca de identificar o perfil dos entrevistados utilizou-se como técnica a estatística descritiva. Em relação ao número de respondentes, obteve-se um total 721 estudantes dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A fim de melhor conhecer o perfil dos participantes da pesquisa elaborou-se a Tabela 01.

Tabela 01- Perfil dos respondentes segundo as variáveis: sexo, idade, raça, estado civil, curso, bolsista, exclusividade ao curso.

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Sexo	Masculino	304	42,2
	Feminino	410	56,9
	Prefiro não responder	7	1,0
Idade	de 21 até 26 anos	215	30,1
	de 27 até 30 anos	175	24,5
	de 31 até 36 anos	154	21,6
	de 37 até 68 anos	170	23,8
Raça	Branca	634	87,9
	Amarela	2	0,3
	Parda	50	6,9
	Preta	17	2,4
	Indígena	18	2,5
Estado civil	Solteiro (a)	461	63,9
	Casado (a) ou relação estável	236	32,7
	Separado (a)	14	1,9
	Viúvo (a)	1	0,1
	Outra	9	1,2
Curso	Mestrado	441	61,2
	Doutorado	280	38,8
Bolsista	Sim	309	42,9
	Não	412	57,1
Exclusividade ao curso	Sim	396	54,9
	Não	325	45,1

Fonte: os autores (2021)

Constata-se que um percentual de 42,2% dos entrevistados é do sexo masculino e 56,9% do sexo feminino. Dados que corroboram com os achados de Freitas (2013) que afirmam que a presença feminina nos cursos de pós-graduação tem aumentando nos últimos anos.

Ao abordar a variável idade, raça e estado civil dos entrevistados observa-se que o perfil predominante entre os entrevistados se encontra na faixa etária de 21 a 26 anos, correspondendo a um percentual de 30,1%. Ao considerar a variável raça obteve-se um percentual de 87,9% auto-declarados branco. A distribuição dos entrevistados no que tange ao estado civil encontra-se em 63,9% para solteiros, seguido de 32,7% de estudantes casados.

Em relação as variáveis ligadas ao perfil dos entrevistados com o programa de pós-graduação- PPG observou-se que a maioria dos respondentes são do curso de mestrado, representando um percentual de 61,2%. Cerca de 42,9% recebem bolsas, total expressivo, porém a maioria, 57,1% dos estudantes não recebem bolsas de estudos. E, ainda, um total de 54,9% dos respondentes possui dedicação exclusiva ao curso.

Objetivando identificar a percepção da relação orientador-orientando construiu-se a Tabela 02.

Tabela 02 - Estatística descritiva da percepção dos entrevistados acerca do relacionamento orientador-orientando.

Variáveis	Média	Percentuais				
		Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
Possui um bom relacionamento comigo	4,768	0,7	1,1	3,3	10,4	84,5
Trata-me com respeito	4,816	0,6	1,1	2,2	8,5	87,7
É um bom pesquisador (a)	4,799	0,4	1,4	3,2	7,9	87,1
É paciente comigo	4,763	0,7	1,7	3,6	8,7	85,3
Sempre me atende quando eu necessito	4,688	0,7	2,6	4,4	11,7	80,6
Retorna rapidamente as demandas que eu encaminho	4,548	1,4	3,6	6,1	16,6	72,3
É de fácil acesso.	4,713	1,0	2,1	4,0	10,5	82,4
Me estimula a participar de eventos.	4,494	2,8	2,6	7,8	16,1	70,7
Me ajuda a publicar artigos em revistas nacionais	4,323	3,7	3,2	12,5	18,2	62,4
Me ajuda a publicar artigos em jornais internacionais	4,194	5,3	3,1	15,3	19,8	56,6
Me ajuda a conseguir contatos acadêmicos internacionais	3,993	6,5	4,9	18,6	22,9	47,2
Me insere em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa	4,447	3,3	2,8	10,1	13,5	70,3

Variáveis	Média	Percentuais				
		Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
Domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese	4,577	1,1	3,1	5,7	17,3	72,8
Domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese	4,609	1,5	2,6	5,1	14,8	75,9
Discute minha pesquisa comigo regularmente.	4,347	4,2	4,2	8,6	19,0	64,1
Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho.	4,452	3,6	3,2	7,2	16,4	69,6
Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho.	4,544	2,1	3,5	6,4	14,1	73,9
É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese.	4,584	2,4	3,2	4,4	13,7	76,3

Fonte: os autores (2021)

A Tabela 02 apresenta os dados extraídos da estatística descritiva realizada para identificar a percepção dos entrevistados acerca do relacionamento orientador-orientando. Através da escala tipo *likert* de cinco pontos de satisfação (1- Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3- Indiferente, 4-Concordo e 5-Concordo Totalmente) constatou-se que na amostra coletada, o relacionamento orientador-orientando, apresenta, em média, resultados positivos, uma vez que as variáveis evidenciam médias acima de 4,0. Dessa forma, entende-se que os estudantes se encontram satisfeitos nos quesitos bom relacionamento orientador-orientando (4,768), tratamento com respeito (4,816), orientador como bom pesquisador (4,799), paciência com o orientando (4,763), prontidão nas solicitações (4,688), retorno em tempo ágil das demandas encaminhadas (4,548) e acessibilidade ao orientador (4,713). Esses resultados corroboram com os achados de Teixeira *et al.* (2011) que ao avaliar a relação que se estabelecida entre o professor orientador e o aluno orientando, os professores consideraram como maior ganho da relação orientador orientando a confiança e a cumplicidade mútua gerada por esse processo de aprendizagem.

Os entrevistados demonstraram se sentirem satisfeitos com as atividades e pesquisas realizadas no decorrer do processo de orientação. No que tange ao estímulo para participação em eventos 86,8% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação que o incentivo realizado pelos orientadores é positivo. Ao considerar a ajuda na publicação de artigos em revistas nacionais e em jornais internacionais, um percentual de 80,6% de alunos concorda ou concorda totalmente que a participação dos professores orientadores nessa atividade é satisfatória. Ao

abordar as publicações em jornais internacionais, um total de 76,4% concorda ou concorda totalmente que há um auxílio dos orientadores.

Em relação ao fornecimento de contatos acadêmicos internacionais, com média 3,993 e percentual de 70,1% os alunos entrevistados concordam e concordam totalmente que o auxílio dos orientadores no que tange a contatos internacionais são satisfatórios. Quanto as atividades do grupo de pesquisa do orientador, um percentual significativo de estudantes (83,8%) declara como positiva a integração dos orientandos nos grupos de pesquisas do orientador. Tais resultados vão ao encontro aos achados de Nobrega (2018) ao reiterar que também é papel do orientador mostrar as oportunidades profissionais relacionadas ao tema de pesquisa ao orientando, incentivando atividades que o levam ao crescimento, como apresentação de trabalhos em eventos no exterior, publicação em revistas renomadas, contato com outros pesquisadores da área, seja eles brasileiros ou estrangeiros.

Ainda, os estudantes apresentam uma percepção positiva quanto à participação e domínio dos professores no processo de orientação acadêmica, pois todas foram maiores que quatro. As questões desse bloco com maior concordância foram: " Domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese (média 4,57, 17,3% concordam e 72,8% concordam totalmente); Domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese (média 4,60, 14,8% concordam e 75,9% concordam totalmente); Discute minha pesquisa comigo regularmente. (média 4,34, 19,0% concordam e 64,1% concordam totalmente); Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho. (média 4,45, 16,4% concordam e 69,6 concordam totalmente).

Em relação às variáveis "Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho. (índice médio 4,544) e "É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese. (índice médio 4,58) infere-se que os dados da pesquisa contrapõem o estudo de Meurer, Sousa, Costa e Colauto (2021) que revelam que os orientandos se sentem inseguros e demonstram solidão, tais fatores são atribuídos à falta de convívio e de distanciamento entre orientando e orientador.

Em seguida buscou-se avaliar a satisfação do discente com diversos aspectos do curso, através da atribuição de uma nota de zero (nada satisfeito) a dez (totalmente satisfeito) para nove itens. A Tabela 3 apresenta os resultados.

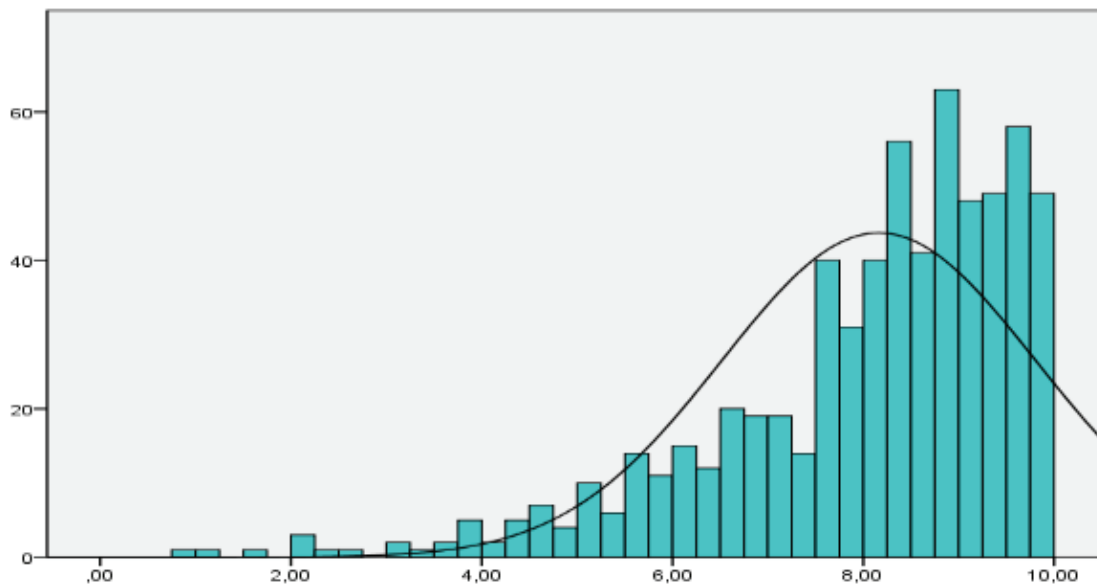
Tabela 3 – Estatística descritiva das dimensões de satisfação com o PPG

Dimensões	Média	Mediana	Desvio padrão
Estrutura curricular do curso	8,173	8,000	1,7675
Competências do corpo docente do programa	8,759	9,000	1,5653
Internacionalização do programa	7,190	8,000	2,4858
Impactos regionais do programa	8,183	9,000	2,1402
Incentivo à produção acadêmica	8,445	9,000	2,0683
Critérios de seleção do PPG	8,279	9,000	2,0375
Preparação para a carreira/ mercado de trabalho	7,626	8,000	2,4486
Satisfação geral com o(a) orientador(a)	9,100	10,000	1,8555
Satisfação geral com o PPG	8,634	9,000	1,6697

Fonte: os autores (2021)

Através da Tabela 3, pode-se observar que de maneira geral, a média de satisfação dos orientandos com os programas de pós-graduação é alta, com destaque para os construtos que apresentam maior média: satisfação geral com o(a) orientador(a) que apresenta média de 9,100, seguido do construto competência do corpo docente do programa, que apresenta uma média de 8,759 e finalmente, o construto satisfação geral com o PPG representa a terceira maior média 8,634. Dentre todos os construtos analisados, o que apresentou menor média, foi internacionalização do programa, com média de 7,190. A Figura 01 destaca o comportamento da variável satisfação geral com o PPG.

Figura 01 - Histograma da Satisfação Geral com o Programa



Fonte: os autores (2021).

A Figura 1, reitera a percepção positiva dos discentes em relação a satisfação com o PPG, de modo que é possível observar que a maioria dos respondentes, atribuíram nota entre 8 e 10, o que representa um alto nível de satisfação com o curso.

Na sequência visando identificar as dimensões da relação orientador-orientando, foi aplicada a análise fatorial, com o método de rotação *varimax* e como critério de extração, definiu-se autovalores maiores que um. Ainda, as 18 variáveis iniciais apresentaram comunalidade maior que 0,5 e foram mantidas na análise. Os dois fatores com autovalores maiores que um, explicam juntos 71,39% da variância. Ademais, constatou-se também que o teste de adequação e especificidade da amostra dos dados foram satisfatórios, considerando que o KMO apresentou índice de 0,954 e o teste de Bartlett 12857,444 e o nível de significância foi 0,000. O agrupamento das variáveis para composição dos dois fatores já mencionados, pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 – Análise fatorial a partir dos fatores extraídos com suas cargas fatoriais, variância explicada e alpha de cronbach.

Variáveis	Carga fatorial	Variância	Alpha de Cronbach
Fator: Influência do orientador nas produções acadêmicas			
Me ajuda a conseguir contatos acadêmicos internacionais	,843	63,23	0,952
Me ajuda a publicar artigos em journals internacionais	,826		
Me ajuda a publicar artigos em revistas nacionais	,802		
Discute minha pesquisa comigo regularmente.	,747		
Me insere em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa	,741		
Me estimula a participar de eventos.	,726		
Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho.	,718		
É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese.	,702		
Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho.	,695		
Domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese	,648		
Domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese	,622		
Relacionamento orientador-orientando			
Trata-me com respeito	,879	8,15	0,935
É paciente comigo	,864		
Possui um bom relacionamento comigo	,840		
Sempre me atende quando eu necessito	,734		
É de fácil acesso.	,722		
Retorna rapidamente as demandas que eu encaminho	,643		
É um bom pesquisador(a)	,638		

Fonte: os autores (2021)

A partir da matriz de componentes rotativa, nomeou-se os fatores, de forma que no primeiro fator, integrado por 11 questões, foi denominado de “Influência do orientador nas produções acadêmicas”. Tal fator busca explicar a percepção dos orientandos no que tange ao papel do orientador nas produções e publicações acadêmicas. O fator 2, por sua vez, é composto por 7 questões, as quais versam sobre a percepção dos alunos, no que diz respeito à relação com os orientadores, ou seja, prima-se neste fator, a análise dos tipos de relacionamento entre orientador e orientando por isso, tal fator recebeu o nome de “Relacionamento orientador-orientando”.

Definido os novos fatores e a fim de avaliar a confiabilidade utilizou-se o coeficiente *Alpha de Cronbach*. Pode-se afirmar que os dois fatores apresentam um bom nível de confiabilidade sendo 0,952 e 0,935 respectivamente para os fatores.

Finalmente, na busca por identificar a influência das variáveis “Influência nas produções acadêmicas”, “Relacionamento com o orientador-orientando” e as dummies sexo, bolsista, dedicação exclusiva e curso, aplicou-se a análise de regressão linear múltipla. Os resultados desta análise podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 05 - Análise de regressão linear múltipla para a satisfação geral com o orientador

Variáveis	Coeficientes Padronizados	Teste de Hipótese		VIF
		Qui-quadrado de Wald	Sig.	
Influência nas produções acadêmicas	,581	71,627	,000	2,683
Relacionamento orientador-orientando	-,031	,209	,648	2,716
Dummy sexo	,029	,894	,344	1,005
Dummy bolsista	,090	4,563	,033	2,163
Dummy dedicação exclusiva	,024	,386	,534	2,141
Dummy curso	-,021	,529	,467	1,056
R2 = 0,328 F = 57,570 Pesarán-Pesarán = sig 0,000 Kolmogorov-Smirnov = 0,092, sig 0,000				

Fonte: os autores (2021)

O modelo de regressão múltipla apresenta o R2 com valor de 0,324, o que significa dizer que o conjunto de variáveis explicam 32,4% da satisfação geral com o curso. No que tange ao FIV estes estão em torno do valor um, indicando não haver problema de multicolinearidade. No teste Kolmogorov Smirnov, o sig ficou menor que 0,05, portanto os erros não atendem ao pressuposto da distribuição normal e o teste Pesarán-Pesarán indica que os erros são heterocedásticos.

Dentre as sete variáveis, mostram-se significativas a influência nas produções acadêmicas e a dummy bolsista. O coeficiente para influência nas produções acadêmicas revela o papel positivo da relação orientador-orientando na dimensão apoio para a produção científica na satisfação com o curso. Tornar-se um pesquisador capaz de conduzir pesquisas e produzir artigos de alta qualidade é um dos maiores desafios apresentados aos discentes. Nesse contexto a troca de experiências com o orientador exerce papel fundamental para que o aluno seja capaz de sentir-se satisfeito com o PPG.

Nesse sentido, Martinez e Elue (2020) reiteram que nos EUA, é comum o aluno buscar informações sobre os cursos de pós-graduação, bem como dos orientadores acadêmicos de tais curso, portanto, uma das estratégias mais comum no que tange a retenção de alunos e consequentemente no sucesso deste no mercado de trabalho, diz respeito ao relacionamento que se constrói entre orientando e orientador, de forma que este além de ser considerado o relacionamento mais importante oferecido aos alunos durante sua vida acadêmica, afeta positivamente ou negativamente no desempenho acadêmico do aluno.

Já a dummy bolsista indica que os alunos que recebem bolsas tendem a estar mais satisfeitos com o curso quando comparados aos que não as recebem. Tal constatação é corroborada por Nasu e Sasso (2020) ao afirmarem que os alunos bolsistas, além de demonstrar maior satisfação com os cursos, apresentam melhor performance e melhor desempenho acadêmico, em relação aos não bolsistas. Para os autores esses resultados reforçam a importância da concessão de bolsas, de forma que isso impacta no desempenho do aluno seja por dedicação exclusiva, por motivações ou até mesmo por se configurar como um fator de manutenção do próprio aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações que permeiam o cenário dos programas de pós-graduação são inúmeras e constantes. Logo, conhecer a percepção dos alunos quanto ao processo de orientação acadêmica torna-se fundamental para que os programas de pós-graduação consigam atingir melhores resultados.

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes dos programas de pós-graduação da UFSM quanto ao relacionamento orientador-orientando. Os resultados da pesquisa indicaram que a média de satisfação dos orientandos com os programas de pós-graduação é alta, com destaque para a satisfação geral com o(a) orientador(a) que apresenta média de 9,100, seguida da competência do corpo docente do programa, que apresenta uma média de 8,759 e finalmente, a satisfação geral com o PPG representa a terceira maior média 8,634. Dentre todos os construtos analisados, o que apresentou menor média, foi internacionalização do programa, com média de 7,190. Como na instituição analisada a maioria dos programas de pós-graduação ainda não são considerados cursos de excelência, a menor satisfação no quesito internacionalização justifica-se pelo fato de que esses programas ainda não possuem uma política de internacionalização bem estabelecida, ficando muitas vezes dependente de algumas iniciativas individuais dos docentes.

Os estudantes dos programas de pós-graduação da UFSM avaliam positivamente a relação orientador-orientando tanto na dimensão influência do orientador nas produções acadêmicas quanto na relação orientador orientando. Constatou-se ainda que a influência do orientador e o fato de ser bolsista contribuem positivamente para uma maior satisfação com o curso.

O estudo traz como contribuição um panorama da autoavaliação dos programas pós-graduação da UFSM, acerca da percepção dos estudantes sobre o processo de orientação acadêmica, tema esse, com poucas evidências no contexto acadêmico. Tais resultados podem ser úteis para a autoavaliação discente dos programas no processo de avaliação dos PPG realizado pela CAPES. Uma vez que a CAPES inseriu a autoavaliação como um dos quesitos de avaliação dos programas de pós-graduação, a utilização de modelos de autoavaliação discente deverá ser adotada por todos programas, assim a proposta de autoavaliação apresentada nesse artigo, pode tornar-se útil a diversos programas já que faz uma proposição inicial de uma medida capaz de avaliar tanto a relação orientador-orientando quanto a satisfação com diversos aspectos do programa.

Quanto as limitações da pesquisa, pode-se citar a aplicação do questionário via internet, pois geralmente as pessoas demoram ou demonstram certa resistência em responder questionários online. Outra limitação, diz respeito ao universo da pesquisa, ou seja, o fato de a pesquisa ter sido realizada apenas em uma universidade.

Por fim, a presente pesquisa não esgota todas as possibilidades de questionamentos, para o referido tema, novas discussões e perspectivas podem e devem surgir para o seu aprofundamento e aperfeiçoamento. Sugere-se que trabalhos futuros analisem as possíveis diferenças decorrentes do nível do curso (mestrado e doutorado). Também podem ser realizadas adaptações e novos testes de validação da escala para avaliação da relação orientador-orientando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R.; GIACOMINI, M. A.; TEIXEIRA, V. M.; HENRIQUES, S. H.; CHAVES, L. D. P. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 3, 2019 .
- ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L.. A relação orinetador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, v. 43, n. 29, 2012.
- BISPO, M. S.; COSTA, F. J. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, out./dez. 2016 .
- BOYCE, B. A.; NAPPER-OWEN, G.; LUND, J. L.; ALMARODE, D. Perspectivas de alunos de doutorado sobre seus orientadores. **Quest**, v. 71, n. 3, p. 321-332, 2019.
- CAPES. **Página inicial**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- CAPES. **GT SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- CAPES. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPg 2011-2020)**. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- FERREIRA, L. M.; FURTADO, F. SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando. O conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 24, n. 3, 2009.

- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.
- FREITAS, B. **Diferenças de Gênero na Pesquisa e Pós-Graduação em Engenharia no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2013.
- GAULE, P.; PIACENTINI, M. An advisor like me? Advisor gender and post-graduate careers in science. **Research Policy**, v. 47, n. 4, p. 805-813, 2018.
- HAIR JUNIOR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HILÁRIO, C. M.; CASTANHA, R. G.; GRÁCIO, M. C. C. A influência da genealogia acadêmica na colaboração científica: um estudo no campo da Matemática no Brasil. **Rev. Guillermo de Ockham**, v. 15, n. 2, 2017.
- HORTALE, V. A.; MOREIRA, C. O. F. Self-assessment in graduate public health programs: characteristics and constraints. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 1, p. 223, 2008.
- LANÇA, T. A. AMARAL, R. M.; GRACIOSO, L. S. Multi e interdisciplinaridade nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação brasileiros. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n.4, p.150-183, out./dez. 2018.
- LEITE, D. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. *In*: SEMINÁRIO CAPES: REPENSANDO A AVALIAÇÃO, 3, 2020, Campinas/SP, jul. 2020, v. 25, n. 02, p. 339-353 .
- LEITE, D. Auto-Avaliação Institucional. *In*: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p.461-506.
- LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. SPE, p. 99-109, 2006.
- LOPES, E. F. B. *et al.* A relação entre orientador e orientando no processo de produção científica. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 6, n. 1, p.3854-3868, jan. 2020.
- LOPES, M. M.; CASTELO BRANCO, V. T. F.; SOARES, J. B. Utilização dos testes estatísticos de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para verificação da normalidade para materiais de pavimentação. **TRANSPORTES**, v. 21, n. 1, p. 59-66, 2019.
- MACCARI, E. A.; NISHIMURA, A. T. Povoamento dos estratos conceitos 6 e 7 no sistema de avaliação da Capes pela área de administração, ciências contábeis e turismo nas avaliações trienais 2010 e 2013. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 79, n. 3, p. 601-624, 2014.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- MARTINS, C. B. As origens pós-graduação nacionais (1960-1980). **Revista brasileira de sociologia**, v. 6, n. 13, maio/ago., 2018.
- MARTINS, V. A.; DA SILVA, S.; DA LUZ, I. P. Influência da Autoestima e Relação Orientador-Orientando nos Sintomas da Síndrome de Burnout: Evidências da pós-graduação stricto sensu em contabilidade no contexto brasileiro. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 15, n. 1, 2021.
- MARTINEZ, E.; ELUE, C.. Da faculdade comunitária à escola de pós-graduação: explorando o papel dos orientadores acadêmicos na promoção da educação de pós-graduação em faculdades comunitárias que concedem diplomas de bacharelado. **A Revista do Ensino Superior**, v. 91, n. 7, pág. 1003-1027, 2020.
- MASSUCATTO, N.; PEZARICO, G.; OLIVEIRA, M. R. Expansão da educação superior *stricto sensu*: o sudoeste do Paraná. **DRd - Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n. 1, p. 159-174, jan./jul. 2016.
- MEZA, L. A.; MELLO, J. C. C. B. S.; GOMES JÚNIOR, S. F.; MORENO, P. Evaluation of post-graduate programs using a network data envelopment analysis model. **DYNA**, v. 85, n. 204, pp. 83-90, Mar., 2018.
- MEURER, A. M.; SOUSA, R. C. S.; COSTA, F.; COLAUTO, R. D. Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade. **R. Cont. Fin. - USP**, São Paulo, v. 32, n. 85, p. 158-173, jan./abr. 2021.
- MOORE, N, J. Mentoring for advising: developing relationships between academic advisors and advisees. **The Chronicle of Mentoring & Coaching**, v. 2, Nov., 2017, Special Issue 10.
- MORITZ, G. D. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. de. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2011. p. 1 -18.

NASU, V. H.; SASSO, M. A Bolsa faz Diferença? Uma Análise do Desempenho Acadêmico de Alunos Bolsistas de Cursos de Graduação da Área de Negócios. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ACCOUNTING*, 20. São Paulo, 2020

NÓBREGA, M. H.. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, jul./set, 2018.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2018.

PEREIRA, C. M. A.; BARRO, D.; TREZZI, C.; SPICER-ESCALANTE, M. L.; FELICETTI, V. L. Autoavaliação: observando e analisando a prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 7-27, 2020.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018.

RIBEIRO, E. A. Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, 2012.

ROCHA, N. M. F. Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 53, p. 487-506, 2006.

SAVIANI, D. **A Pós-graduação em educação no Brasil**: pensando o problema da orientação. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO NETO, A. M. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683-714, dez. 2015.

SILVA, A. H.; VIEIRA, K. M.. Síndrome de burnout em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 52-68, 2015.

SOUSA, C. P. Avaliação da pós-graduação no Brasil: entrevista com o professor Livio Amaral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 543-552, 2015.

TEIXEIRA, E. B. Relação orientador-orientadores e seus reflexos na elaboração do trabalho de conclusão de curso (tcc): uma avaliação no curso de administração da Unijuí. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011. Florianópolis. Anais [...] Florianópolis*, v. 10, p. 01-15, 2011.

VASCONCELOS, M. E. S. S.; SANTOS, R. A.; HORA, H. R. M. Eficiência dos programas de pós-graduação: estudo evolutivo da área de Engenharias III. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 878-909, 2019.

Contribuição dos autores:

Todos os autores contribuíram em todas as fases de elaboração do trabalho.