

A Autoeficácia e o Relacionamento entre Orientadores e Orientandos em Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração

ALINE FÁTIMA MODKOVSKI

IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai.
ale_fax@hotmail.com

RENATO RIBEIRO NOGUEIRA FERRAZ

UNINOVE – Universidade Nove de Julho
renatoferraz@uni9.pro.br



A AUTOEFICÁCIA E O RELACIONAMENTO ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar a influência do relacionamento orientando-orientador no desempenho acadêmico em Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, considerando a autoeficácia como variável. Realizou-se uma pesquisa descritiva com formato de levantamento, tendo uma amostra de 193 orientandos, oriundos de um Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração acadêmica, e dos Mestrados Profissionais em Gestão em Sistemas de Saúde, Gestão de Projetos, Gestão Ambiental e Sustentabilidade e Gestão do Esporte, pertencentes a uma instituição de Ensino Superior privada de São Paulo – SP. Na análise de dados foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e regressão. Os resultados demonstraram que a autoeficácia possui influência significativa na relação entre orientando-orientador perante à produção acadêmica, bem como no sucesso futuro do orientando como pesquisador independente. Interpreta-se que os resultados desta pesquisa contribuem com o avanço dos estudos sobre a influência da relação orientando-orientador na produção acadêmica, ao destacar a autoeficácia como uma importante variável nessa relação, visto que um dos objetivos das Universidades é produzir e difundir o conhecimento, formando profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho e na comunidade acadêmica por meio da titulação de novos mestres e doutores e, especialmente, qualificando-os para a pesquisa.

Palavras chave: Orientando, Orientador, Pós-Graduação, Produtividade, Ensino, Pesquisa.

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the influence of the advisor-advisee relationship on academic performance in *Stricto sensu* Graduate Programs, considering self-efficacy as a variable. A descriptive survey with a survey format was carried out, with a sample of 193 advisees, from a *Stricto sensu* Postgraduate Program in Academic Administration, and the Professional Masters in Management in Health Systems, Project Management, Environmental Management and Sustainability and Sport Management, belonging to a private higher education institution of São Paulo - SP. Descriptive statistics and regression techniques were used in the data analysis. The results demonstrated that self-efficacy has a significant influence on the relationship between advisor-advisee before academic production, as well as on the future success of orienting as an independent researcher. It is interpreted that the results of this research contribute to the advancement of studies on the influence of the orienting-guiding relationship in academic production, highlighting self-efficacy as an important variable in this relation, since one of the objectives of universities is to produce and disseminate knowledge, Training professionals able to work in the labor market and the academic community through the qualification of new masters and doctors, and especially qualifying them for research.

Keywords: Advisee, Advisor, Postgraduate, Productivity, Teaching, Research.



1 INTRODU3O

A organiza3o do sistema brasileiro de P3s-Gradua3o *Stricto sensu* compreende dois n3veis de estudo, Mestrado e Doutorado, que se destinam a qualificar pesquisadores para atuar nas mais distintas 3reas do conhecimento. Logo, um dos principais objetivos das Universidades 3 produzir e difundir conhecimento, formando profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho e na comunidade acad3mica, titulando novos docentes universit3rios e qualificando-os para atuar como pesquisadores. Constituindo nos Programas de P3s-Gradua3o *stricto sensu* um sistema educacional bem-sucedido, os quais, concentram praticamente toda a capacidade de pesquisa nacional (Leite & Martins, 2006).

Na atualidade, 3 necess3rio atender a demanda da forma3o de cidad3os mais cr3ticos e profissionais comprometidos, os quais acompanhem os avan3os cient3ficos e tecnol3gicos e, ao mesmo tempo, estejam imbu3dos de responsabilidade social, que se preocupe com o desenvolvimento da 3tica voltada para valores humanos, que se importe com os sujeitos e com as rela3es sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira & Cruz, 2017).

Nesse sentido, entende-se o reconhecimento da atividade docente universit3ria como a3o complexa, em especial por aliar ensino, pesquisa e extens3o, ampliando a necessidade de uma forma3o espec3fica para a doc3ncia no ensino superior voltada para os programas de P3s-Gradua3o *Latu sensu* e *Stricto sensu*. A forma3o que prevalece nesse contexto 3 para a especializa3o em uma determinada 3rea de conhecimento com foco na pesquisa (Oliveira & Cruz, 2017). O atual contexto em que se desenvolve o ensino superior gera perspectivas quanto a sua forma3o, dada a responsabilidade das institui3es de ensino perante a educa3o universit3ria tendo em vista a necessidade de assegurar o desenvolvimento e qualidade nos processos educativos, ou seja, a aprendizagem como um elemento irredut3vel que responde a procura por uma forma3o com base na realiza3o (Cabezas, Medeiros, Inostroza, G3mez, & Loyola, 2017).

O interesse na rela3o entre orientando e orientador tem ganhado impulso, buscando rastrear sua aplica3o pr3tica em ambientes voltados 3 aprendizagem, bem como o apelo voltado a uma rela3o pessoal, tang3vel e transformacional. Sendo acess3vel quando enquadrada dentro das experi3ncias pessoais, buscando saber como, quando, e por que (Ragins & Kram, 2009). Uma vari3vel considerada nesta pesquisa que pode corroborar para o entendimento da rela3o entre orientando e orientador e o desempenho na produ3o acad3mica 3 a autoefic3cia. Trata-se da motiva3o e desempenho dos orientandos, possibilitando que estes realizem determinadas tarefas de forma independente (autodidata), mesmo estando sujeitos as influencias sociais (Bandura, Azzi, Polydoro, 2008). Este estudo concentra-se em quatro constructos, sendo compromisso com a carreira, orienta3o psicossocial, orienta3o relacionada a carreira e autoefic3cia (Paglis, Green, & Bauer, 2006).

Diante o exposto, busca-se neste trabalho, compreender se a rela3o entre orientando e orientador influencia na produ3o acad3mica de Programas de P3s-Gradua3o *Stricto sensu* em Administra3o vinculados a uma Universidade particular localizada na cidade de S3o Paulo – SP, respondendo 3s indaga3es referentes 3 independ3ncia dos discentes, e se esta 3 fator crucial para o sucesso de uma rela3o bem-sucedida em termos de pesquisa e publica3es, sendo que, conforme os avan3os obtidos, o orientador passaria a olhar com maior interesse para as capacidades do orientando, buscando lapid3-lo ainda mais com o intuito de transform3-lo em um pesquisador independente. Ainda, pretende-se analisar se a orienta3o recebida exerce influ3ncia sobre os resultados dos orientados em termos de produ3o cient3fica e publica3es futuras, e se as habilidades e atitudes desenvolvidas pelos orientandos foram baseadas em caracter3sticas peculiares apresentadas pelos orientadores durante o relacionamento, exercendo influ3ncias positivas em termos de pesquisa e produtividade e, se



esta parceria reflete nos dados quantitativos exigidos pelas agências de fomento, como por exemplo o caso da CAPES. Por fim, pretende-se verificar se, de alguma forma, isso reflete na maior circulação de conhecimento para a comunidade acadêmica propagando a multiplicidade do conhecimento gerado dentro das Universidades, afim de tornar as Universidades mais fortes e reconhecidas em termos de pesquisa e geração de valores para o ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresenta-se a revisão bibliográfica sobre a relação entre orientando e orientador. Todavia, devido à complexidade deste tema, foi necessário buscar conceitos, definições e resultados empíricos de estudos, principalmente na área da educação (Austin, 2002; Dadiz & Guillet, 2015; DeLaRosby, 2015; El-Hilali, Al-Jaber, & Hussein, 2015; Green, Hood, & Neumann, 2015; Leao & Ferreira, 2015; Lee, 2007; Mudambi, Hannigan, & Kline, 2012; Pinheiro, Melkers, & Youtie, 2014; Ragins & Kram, 2009), e também em outras áreas de conhecimento, como a Psicologia (Allen & Eby, 2003; Bandura, Azzi; Polydoro, 2008; Ellinger, 2004; Githaiga & Thinguri, 2014; Jakubowski & Dembo, 2004; Merriam, 2001; Merriam 2007; Caffarella, & Baumgartner, 2007; Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012; Tardif, 2005; Teixeira, 2009; Witter, 2011), os quais foram realizados em diversos países tais como, Brasil, Estados Unidos, Portugal e Kuwait.

2.1 O relacionamento entre orientando e orientador e comprometimento com a carreira

O interesse na relação entre orientando e orientador tem ganhado impulso, fazendo com que essa onda de atenção busque rastrear a aplicação prática em ambientes voltados a aprendizagem, bem como o apelo voltado a uma relação pessoal, tangível e transformacional. Tradicionalmente a orientação tem sido definida como uma relação entre o orientador mais velho e experiente e, um orientando menos experiente e mais jovem com a finalidade de ajudar a desenvolver a carreira do pupilo (Ragins & Kram, 2009).

Logo, a aprendizagem, crescimento e desenvolvimento ocorrem devido a esse relacionamento, cujo foco principal é o desenvolvimento e crescimento da carreira do orientando (Ragins & Kram, 2009). Independentemente da situação, o orientador pode transformar qualquer interação com o orientando em um momento de aprendizado. Por exemplo, durante o aconselhamento, o orientador tem a oportunidade de equipar seu orientando com as habilidades necessárias para pensar de forma independente e assim solucionar problemas (Dadiz & Guillet, 2015).

O orientador pode aconselhar e facilitar este tipo de aprendizagem simultânea através de discussões, canalizando princípios de aprendizagem para adultos e, desta forma, ajudar o desenvolvimento global do orientando. A relação entre orientando e orientador permite que o aluno resolva problemas por meio de uma série de perguntas que facilitem ao orientando chegar às próprias conclusões. Em contrapartida, o orientador capacita o orientando a pensar por meio de abordagens viáveis guiadas por *feedback*, ensinando indiretamente habilidades de pensamento crítico que podem ser aplicadas em situações futuras (Dadiz & Guillet, 2015).

A pesquisa é um processo que necessita de suporte devido aos inúmeros desafios envolvendo o fornecimento de tarefas e atividades educacionais que incluem o progresso do projeto de pesquisa patrocinando a participação dos alunos na prática acadêmica (Lee, 2007). Os orientandos devem se sentir parte integrante na busca e construção de conhecimento durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa na Pós-Graduação, através de estratégias e atividades adequadas (Leao & Ferreira, 2015). Além disso, é importante que se sintam integrados ao meio acadêmico. Desta forma, os orientadores desempenham papel importante nesta jornada, pressupondo que, os benefícios e a qualidade no ensino dos alunos possuem base nos processos de aprendizagem, a fim de, desenvolver suas competências validando o



conhecimento adquirido (Leao & Ferreira, 2015). Através do acesso à educação, as pessoas não só adquirem conhecimentos e desenvolvem suas capacidades, mas também tem maiores oportunidades de melhorar sua qualidade de vida.

2.2 A relação entre orientando e orientador e a orientação psicossocial

Conforme a análise feita por Witter (2011) sobre a obra de Zabala e Arnau (2010), a educação é considerada uma prestação de serviço diferenciada, em contrapartida aos demais serviços. Não se considera o aluno como um produto ou como um cliente, mas como próprio participante do processo educacional. Para um resultado efetivo da relação de ensino e aprendizagem, o aluno deve ter um papel ativo. A finalidade deste serviço é o desenvolvimento adequado e o acréscimo de conhecimentos, qualidades e valores humanos na formação do estudante. Os alunos procuram aprender e atualizar suas informações e seus conhecimentos relativos à aprendizagem tornando relevante essa ação dada às fronteiras de carreira hoje, nas quais as mudanças estruturais criam a necessidade de aprendizagem em ritmo acelerado.

O conhecimento é um instrumento que se traduz na capacidade de trabalhar em grupo (saber conviver), em assimilar conteúdos (saber conhecer), em executar tarefas (saber fazer) que serão realizadas com seus traços e qualidades individuais (saber ser). Isto posto, percebe-se que os saberes podem ser entendidos como um somatório de habilidades necessárias para lidar com as demandas que o contexto social exige (Tardif, 2005). A concepção crítica no processo de conhecimento, do ensino e aprendizagem em todos os momentos e espaços, deve perpassar a postura e prática investigativa imprescindivelmente na Pós-Graduação, uma vez que, a atividade específica é a pesquisa (Tardif, 2005).

Devido ao caráter formativo e pedagógico imbricado ao processo de construção do conhecimento, o envolvimento dos alunos é extremamente categórico. Ou seja, é necessário que os alunos estejam envolvidos em práticas para além da orientação individualizada com seu orientador, consolidando sua atividade acadêmica em trabalhos coletivos, a fim de promover novos conhecimentos e compartilhar experiências com outros pesquisadores em grupos de pesquisa ou colegas de disciplinas. Esta dinamicidade da vida acadêmica implicaria um investimento sistemático na produção científica, de modo a incentivar e cobrar todo corpo docente a tornar-se igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Este é um processo no qual os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução da pesquisa e não somente colaborando através de orientações nas pesquisas de seus orientandos. Ou seja, não se ensina a pesquisa sem se estar pesquisando (Severino, 2009).

O processo de orientação consiste basicamente em leitura e discussões conjuntas, trazendo o embate de ideias e apresentação de sugestões e críticas para respostas e argumentações na pauta de um trabalho em desenvolvimento, proporcionando o esclarecimento, convencimento e a prevenção de questões quanto ao conteúdo e sua forma. Ou seja, pressupõe-se que esse diálogo tenha existência no projeto de pesquisa. Essa identificação possui processos consistentes e inconsistentes de percepção na visão do orientando e orientador. No começo, o orientando pode adquirir o estilo pessoal de seu orientador e, com o passar da relação, ao absorver virtudes e valores intrínsecos no comportamento do orientador, acaba encontrando seu próprio estilo pessoal (Ragins & Kram, 2009). Independentemente do contexto da orientação, esta pode ser definida como uma relação entre uma pessoa mais experiente e conhecedor (orientador) e uma menos experiente que quer aprender (orientando). É um relacionamento no qual o orientador tem dois estímulos distintos: psicossocial e orientação para a carreira. A orientação psicossocial envolve os papéis de mentor, conselheiro ou amigo e a orientação para a carreira envolve papéis tais como treinador ou patrocinador (Leao & Ferreira, 2015).



2.3 A relação entre orientando e orientador e a orientação profissional

A realização de pesquisas e a capacidade de absorção são os resultados que os orientandos obtêm de sua experiência acadêmica. Isto porque, em decorrência da estrutura de inter-relação entre o orientando e o orientador é semelhante a um organismo, existindo um líder e seus colaboradores. Quanto mais forte for essa relação, mais haverá trocas de qualidade e as realizações do orientando serão mais positivas (Zeinabadi, 2014). A pesquisa está ligada as habilidades e conhecimentos do orientando, assim como, a progressão na carreira e a preparação para o mundo acadêmico. Logo, o desempenho do orientador motiva e satisfaz o aluno orientado ao mesmo tempo em que, relaciona de forma positiva os resultados das experiências universitárias. Os orientandos avaliam se suas expectativas e necessidades foram atendidas ou não (El-Hilali et al., 2015).

Petruzzellis e Romanazzi (2010), destacam a importância dos valores sociais adquiridos, demonstrando aos orientandos os meios pelos quais fornecem suporte para a conquista de seus objetivos. Basicamente, isso afeta a percepção das expectativas, bem como a realização e absorção de capacidades. O cumprimento de certos padrões e processos adequados à educação é importante para os estudantes de Pós-Graduação. A empatia no contexto escolar é encarada como atenção individualizada ao aluno. Para eles a empatia é importante, pois estão à procura de um atendimento afim de alcançar seus objetivos (El-Hilali et al., 2015). O orientando tem uma vasta gama de opções para escolher, tem que empreender decisões complexas a fim de fazer as escolhas certas. Não só pela qualidade de ensino, mas também pelas expectativas sociais que contribuem para o aumento da demanda por trabalhos com níveis mais elevados e altamente qualificados.

A expressividade do orientador influencia o entusiasmo e a avaliação do orientando, enquanto que, o conteúdo influencia as avaliações do seu conhecimento. A clareza, objetivos identificados, acúmulo de assunto, habilidades de apresentação, organização de material e assistência do orientador são aspectos importantes no estilo de ensino e conhecimento para a satisfação das expectativas do aluno. Os orientandos satisfeitos normalmente relacionam diretamente seus resultados acadêmicos à interação pessoal com o orientador. A instrução centrada no orientando é considerada importante pelos estudantes, estes relatam maior satisfação quando o ensino é realizado de forma inovadora, proporcionando autonomia em relação às decisões de aprendizagem do que quando o orientador especifica o que eles precisam fazer e em qual ordem. Avaliações adequadas, jornada de trabalho, a presença de metas claras e objetivas e a criação de padrões para a avaliação são importantes preditores de comprometimento para o aluno, assim como, o desenvolvimento de competências (Green et al., 2015).

A preferência em trabalhar de forma independente está relacionada com uma maior satisfação nesta relação, sendo a autoeficácia o preditor da satisfação entre ambos. O ensino e a aprendizagem na Pós-Graduação são baseados em interações intencionais por meio de um currículo que, sintetiza e contextualizam as experiências educacionais dos orientandos dentro de suas aspirações, capacidades e vivências estendendo a aprendizagem para além dos limites estipulados. Essa convivência desencadeia um relacionamento próximo fazendo com que os orientandos valorizem o processo de aprendizagem aplicado a tomada de decisões estratégicas e colocando em prática as experiências e perspectivas adquiridas durante o curso a fim de, estabelecer prioridades e avaliar eventos desenvolvendo pensamento crítico e habilidades (DeLaRosby, 2015). Isto é, fornece aos orientandos a oportunidade de desenvolver uma relação pessoal e profissional consistente ajudando-os a desenvolverem seus talentos, interesses, valores e prioridades, permitindo realizar uma conexão com seu presente e sua experiência acadêmica e com seus planos de vida futura através da descoberta de suas potencialidades com finalidade de ampliar suas perspectivas profissionais.



2.4 A relação entre orientando e orientador e a autoeficácia

A autoeficácia compreende a natureza humana em sua constante busca por controle sobre os acontecimentos que envolvem sua vida. A pauta aqui abordada é proporcionada pela Teoria Social Cognitiva, correspondente a um conjunto de pressupostos teóricos que enfatiza o desenvolvimento humano na perspectiva que se dá entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Essa interação busca explicar os mecanismos cognitivos inerentes a esta interação recíproca, sendo o núcleo central deste processo cognitivo a crença na autoeficácia. A Teoria Social Cognitiva adota a perspectiva do autodesenvolvimento, adaptação e mudança, ou seja, ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. “Segundo essa visão, as pessoas são auto organizadas, proativas, autorreguladas e auto-reflexivos sendo apenas produtos dessas condições” (Bandura, Azzi, Polydoro, 2008 p. 15).

Na Pós-Graduação toma-se consciência de maior exigência e adaptação a um conjunto de padrões nos quais a cultura e a conduta do aprendizado apresentam caráter diferenciado em relação a outras etapas da escolarização formal. A experiência vivenciada pelos orientandos durante essa jornada constitui inúmeros desafios a serem superados a cada etapa do Programa, tais desafios conduzem os alunos para processos de transição complexos e multidimensionais que envolvem mudanças de ambiente, hábitos de estudo e a percepção de si mesmos. As experiências que os estudantes da Pós-Graduação vivenciam constituem diferentes desafios acadêmicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais, que são próprios de cada etapa do Programa (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). As mudanças que ocorrem durante este processo de desenvolvimento estão diretamente relacionadas à permanência e rendimento acadêmico dos orientandos no decorrer da formação na Pós-Graduação, na qual, o indivíduo conhece suas próprias capacidades apresentando um comportamento intencional podendo variar o grau de intensidade (Bolfer, 2008).

A Pós-Graduação é um período de adaptação para o orientando, pois varia em termos de aprendizado e capacidade, ou seja, a autoeficácia da mesma pessoa pode variar em grau e intensidade (Almeida et al., 2002). Os desafios da transição e integração acadêmica colocam algumas exigências, apelando a níveis adequados de autonomia e maturidade dos orientandos para garantir sua adaptação e sucesso (Almeida, 2007). Tais exigências estão voltadas para maior participação, maior iniciativa e autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem, além de aprender e/ou a (re)adaptar os métodos e competências auto regulatórias de estudo e de aprendizagem no sentido de promover o sucesso acadêmico (Almeida et al., 2002). Cada vez mais os orientandos são desafiados a assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se mais ágeis em resposta às necessidades adotando abordagens flexíveis.

A autoeficácia é influente no campo da educação para adultos, podendo ser questão central de como os adultos aprendem sendo adequada na intervenção para melhorias na aprendizagem (Merriam et al., 2007). Em seu processo de aprendizagem, os adultos aguçam o desenvolvimento psicossocial, por meio de estímulos naturais e sociais proporcionados pelo contexto do ambiente em que estão inseridos proporcionando o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a fomentação de suas capacidades e o alcance de uma vida feliz e interativa em sociedade resultando na transformação e desenvolvimento do conhecimento humano a partir de seus pensamentos, sentimentos e ações. Essa interação entre o sistema pessoal do indivíduo e o ambiente resultará em ações ou comportamentos que serão interpretados e avaliados pelo próprio indivíduo, essas interpretações irão influenciar o planejamento de novas tomadas de decisão. Aprender é um processo contínuo, que envolve observação, processamento das informações e modelamento do que é observado (Githaiga & Thinguri, 2014). Para Liu (2015)



alunos em formação acadêmica devem equipar-se de múltiplas habilidades a fim de se tornarem ativamente eficientes. Alunos adultos são independentes, desta forma é necessário que o ambiente de aprendizagem permita formular as próprias experiências de aprendizagem.

2.5 A relação entre orientando e orientador e a produção científica

A formação de pesquisadores tem preferência nos Programas de Pós-Graduação. A obrigatoriedade da dissertação para mestrados e tese para os doutorandos, os currículos e as exigências de publicações científicas reforçam a formação científica, além da inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador (Patrus & Lima, 2014).

O crescente interesse pela avaliação do ensino superior que vem ocorrendo no Brasil e, a produção científica aliada a outros aspectos dos cursos de Pós-Graduação poderá gerar elementos de melhoria qualitativa e quantitativa em relação a sua produção. Dentre os diversos aspectos envolvendo a produção científica e que têm suscitado posições contraditórias existe um que, embora seja frequentemente debatido, raramente é convertido em texto impresso, a fim de viabilizar uma discussão mais ampla: a relação entre orientando e orientador e a produção acadêmica advinda dessa parceria (Leite & Martins, 2006).

A Pós-Graduação se esforça para atender dois objetivos explorar novos conhecimentos por meio da valorização da pesquisa e valorização do conhecimento através da instrução, abordando uma imagem cumulativa moldada para a descoberta daquilo que é aceito pela comunidade acadêmica enquanto representam saltos revolucionários para novos campos de pesquisa ou novos paradigmas. Embora saibamos que, a ciência não evolui de forma linear e ílesa a conflitos sua trajetória é, no entanto, progressiva (Mudambi et al., 2012).

Desta forma, a ciência irá avançar por meio de processos de integração e especialização atraindo diversos escopos do conhecimento e aprofundando-se em estudos específicos de diversas áreas trazendo avanço saudável e gestão para um campo que requer integralização e especialização, o estreitamento destas especialidades investigativas traz a inevitável criação do conhecimento para dentro da comunidade acadêmica. A área que melhor explica o equilíbrio entre a integração e especialização no domínio da gestão é o desenvolvimento de pesquisadores nos cursos de Pós-Graduação, é nesse o ponto de transição de mero estudante para contribuinte acadêmico que os insights sobre a natureza do progresso científico são instilados (Mudambi et al., 2012). Ou seja, formando novos pesquisadores em início de carreira em um momento de grande complexidade, as habilidades investigativas tornar-se-ão cada vez mais necessárias trazendo à tona a necessidade de se desenvolver pesquisas que realmente contribuam ao meio acadêmico aumentando sua qualidade e não somente a quantidade e que tenha como objetivo permitir maior compreensão e acesso do público a estas pesquisas. O orientador, ou em alguns casos o grupo de pesquisa tem papel crucial a desempenhar devido as suas concepções em relação à pesquisa, pois este afeta o modo como o orientando enxerga a pesquisa e a produção final deste processo

As pressões para que as publicações se tornem uma característica permanente das pesquisas, bem como a capacidade dos programas de Pós-Graduação em promover capacidades de publicação de pesquisas, têm aumentado consideravelmente. Portanto, é relevante examinar o papel do aluno e do professor dentro da experiência do aluno como um indicador de produtividade na carreira futura. O processo de formação na Pós-Graduação deve socializar e preparar os alunos para o mundo relacionado à pesquisa acadêmica, fornecendo uma base sólida a partir da qual os alunos possam embarcar em um produtivismo bem-sucedido no início de sua carreira (Pinheiro et al., 2014). O processo da Pós-Graduação é construir conhecimento técnico para os alunos de determinada área, mas, também, potencializar e fornecer a socialização profissional, muito importante para as normas e cultura da vida acadêmica. Desta forma, os alunos desenvolvem suas habilidades de *know-how* que



Ihes permite aprender o processo de escrever e tornar a investigação publicável, e não somente se ater as normas disciplinares, no qual, o orientador exerce papel fundamental para a socialização e influência no desenvolvimento de competências, bem como, colegas e outros indivíduos que exercem algum papel neste processo de desenvolvimento (Pinheiro et al., 2014). Diante disso, todo o processo durante a Pós-Graduação fornece, teoricamente, a combinação dessas habilidades permitindo que o aluno avance e conquiste seu grau como mestre ou doutor.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa empírica do tipo descritiva, com abordagem quantitativa, realizada por meio de levantamento (*survey*). A pesquisa descritiva tem como principal foco descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, exigindo que o investigador possua uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Levando a descrição exata dos fenômenos e dos fatos, excluindo desta forma a possibilidade de se verificar por meio da observação, o que poderia causar um viés interpretativista. As técnicas de coleta de dados são baseadas em questionários e escalas em um primeiro momento, em um segundo momento utilizam-se entrevistas, estas podem ser subjetivas e apenas quantificáveis (Gil, 2002). No presente trabalho foi utilizado o método de pesquisa *survey*, ou seja, uma metodologia de caráter quantitativo cuja pesquisa deve ser planejada pelo pesquisador e a sua aplicação deve estar ligada diretamente aos objetivos do estudo (Freitas, Oliveira, Saccol, & Moscarola, 2000). A amostra da pesquisa compreendeu mestrandos e doutorandos na condição de alunos orientandos, mestres e doutores em condição de *alumni*, dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração (PPGA) Mestrado Acadêmico e Doutorado, e os Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas da Saúde (GSS), Mestrado Profissional em Gestão de Projetos (GP), Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade (GEAS) e Mestrado Profissional em Gestão do Esporte (GE). O levantamento foi realizado em uma universidade privada e obteve 193 respostas válidas.

O questionário contemplou 35 afirmações, divididas em quatro constructos. O constructo relação entre orientando e orientador (variável independente) foi composto pelas influências da relação entre orientando e orientador na produção científica conjunta, que tem como referência o estudo de Leite e Martins (2006). A mensuração do desempenho acadêmico (variável dependente) foi baseado no estudo de Paglis, Green, e Bauer (2006), que propôs uma escala de autoavaliação baseada em quatro constructos compromisso com a carreira, orientação psicossocial, autoeficácia e orientação para a carreira. Nessa situação, o pesquisador está interessado em identificar como o modelo estrutural é ajustado nos diferentes grupos pré-estabelecidos e quais diferenças existem nos coeficientes de regressão, dependendo do valor da variável moderadora (Vieira, 2009).

No questionário, as variáveis foram medidas por uma escala intervalar de concordância contendo 5 pontos (1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente) em três constructos e em um único constructo as variáveis foram medidas por uma escala intervalar de concordância contendo 10 pontos (1=discordo totalmente; 10=concordo totalmente). O questionário *online* foi aplicado diretamente aos orientandos matriculados e já graduados nos programas investigados entre os anos de 2010 a 2016. As questões foram enviadas aos respondentes por meio de correio eletrônico (*e-mail*) pelas secretarias dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* selecionados para este estudo, além de terem sido enviados também por meio de *WhatsApp* e *Facebook*. Os dados obtidos no levantamento foram organizados e tabulados no *software* Microsoft Excel®, e serviram de entrada ao *software* IBM SPSS®. Constatou-se que não houve uma situação de dados perdidos (*missing values*). A interpretação dos dados deu-se por meio do método estatístico de análise por regressão, por se tratar de um método que



procura identificar a natureza da variável de resposta. Neste caso, a variável de resposta é dicotômica, ou seja, apresenta as categorias da influência da autoeficácia na relação entre orientando e orientador, ou a não influência da mesma relação. Sendo assim, optou-se pela utilização da regressão, na tentativa de encontrar um modelo explicativo da variável resposta em função das variáveis explicativas. A regressão logística se enquadra na classe de métodos estatísticos multivariados de dependência, pois relaciona um conjunto de variáveis independentes com uma variável dependente categórica (Hair, 1998; Morgan, G. A.; Griego, 1998).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na distribuição dos 193 pós-graduandos respondentes da pesquisa, pelos seus respectivos Programas de Pós-Graduação, a maior parte pertence ao Doutorado em Administração, totalizando 57 participantes (29,5%), e 10 (5,2%) do Doutorado Interinstitucional – DINTER em Administração, e 48 (24,90%) do Mestrado Acadêmico em Administração, e 8 (4,10%) do Mestrado Interinstitucional – MINTER em Administração. Em relação aos Mestrados Profissionais, a maior parte dos respondentes pertence ao Mestrado Profissional em Gestão em Sistemas de Saúde (GSS), totalizando 27 (14%), seguido Mestrado Profissional em Gestão de Projetos (GP), com 23 (11,90%), e Mestrado Profissional em Gestão do Esporte, com 20 (10,4%).

Para a análise dos resultados, foram criadas categorias de análise Minayo (2001), nas quais foram agrupadas respostas idênticas, mas de sujeitos diferentes, observando-se casos em que as respostas tocavam vários pontos diferentes, mas permitiam identificação de mais de uma categoria. Buscando melhor entendimento, dividiu-se a análise dos resultados do questionário em quatro constructos (áreas temáticas), em concomitância com os objetivos específicos desta pesquisa.

4.1 Constructo 1: compromisso com a carreira

No constructo 1, foram identificados aspectos que levam os orientandos a se sentirem comprometidos com sua carreira, bem como as condições e requisitos apontados pelos orientandos para esta escolha.

O resultado apontou que, quanto maior o nível de escolaridade maior o comprometimento com a carreira. Por exemplo, Doutores e Doutorandos são mais comprometidos com a carreira do que Mestrandos acadêmicos e Mestrandos profissionais. A diferença entre os níveis de escolaridade foi significativa (Sig = 0,018). Quanto ao comprometimento com a carreira no decorrer do Programa, quem está no início tende a ser mais comprometido do que aqueles que já concluíram o Programa. A diferença entre os níveis foi significativa (Sig = 0.022).

Quanto à importância relacionada à pesquisa, os resultados apontam que os orientandos do Mestrado Profissional e os orientandos do Mestrado Acadêmico tendem a dar menos importância para as pesquisas que realizam. E, dentre os dois Programas, os orientandos do Mestrado Profissional tendem a dar ainda menos importância do que aqueles do Mestrado Acadêmico. A diferença foi significativa (Sig= 0.005). Os resultados apontam ainda que, os orientandos que estão mais comprometidos com a carreira tendem a realizar mais produções técnicas (palestras, mesas redondas, aulas ministradas, moderações em congressos, avaliações de pôsteres, relatos técnicos e artigos publicados), e possuem maior número de publicações em anais de eventos, e maior número de artigos científicos publicados, quanto maior interesse pela carreira de pesquisador maior a quantidade de publicações.



4.2 Constructo 2: autoeficacia

O constructo 2 se refere à opinião dos orientandos com relação a sua autoeficácia, ou seja, a crença dos orientandos em conseguir realizar determinadas tarefas sozinhos. Este agrupamento indica os motivos pelos quais os orientandos se sentem capazes em realizar suas tarefas individualmente.

Os resultados demonstram que, quanto maior o nível de instrução, mais os orientandos sentem-se capazes de realizar com êxito determinadas tarefas, como por exemplo, um projeto de pesquisa. E, desta forma, sentem-se seguros quanto à aceitação destes projetos e sua publicação (Sig= 0,003). Dentre estes projetos de pesquisa, destacaram-se artigos científicos e relatos técnicos, com maior destaque para a produção de artigos científicos (Sig= 0,001).

Quanto à crença dos orientandos em se considerarem coautores eficazes, e enviarem artigos a congressos e estes serem aceitos, os resultados demonstram que, quanto mais autoeficaz e comprometido com a carreira, maior é a participação e publicação em anais de eventos. Quanto à crença dos orientandos em identificar questões de pesquisa que realmente devem ser estudadas, e quanto mais comprometidos com a pesquisa, os resultados demonstram que maior será a publicação dos orientandos em coautoria com seus orientadores (Sig= 0,001).

As análises demonstram que, quanto maior o nível de instrução, maior é a crença dos orientandos em sentirem-se capazes de efetivar análises de dados corretamente, identificarem questões que realmente merecem ser estudadas, e completar a revisão de literatura para questões importantes. Estes passam a possuir maior número de produções técnicas, artigos em revistas, e publicações em coautoria com o orientador (Sig=0,001).

4.3 Constructo 3: orientação psicossocial

O agrupamento 3 avaliou a opinião dos orientandos com relação à orientação psicossocial recebida, ou seja, como o orientador participou como um mediador na formação e no desenvolvimento dos orientandos. Neste constructo, os orientandos indicaram os motivos pelos quais receberam orientação psicossocial.

A análise demonstrou que, quanto mais o orientador compartilha sua história de carreira com o orientando, incentivando o orientando a continuar e avançar no Programa, mais o orientando se sente motivado e capaz de efetivar maior número de publicações de qualidade. O mesmo resultado ocorre quando o orientador encoraja e propõem novas técnicas de pesquisa para a elaboração de artigos, relatos e produção técnica. Desta forma, o orientando busca se assemelhar e se espelhar na experiência do orientador como pesquisador e cientista, até conseguir experiência suficiente para moldar seu próprio estilo (Sig= 0,015).

4.4 Constructo 4: orientação relacionada para a carreira

O constructo 4 avaliou a opinião dos orientandos com relação à “orientação relacionada à carreira”. Neste constructo, os orientandos indicaram os motivos pelos quais identificaram sua orientação relacionada à carreira de pesquisador.

As análises demonstram que, quanto mais o orientador partilha sua história de carreira com o orientando, maior é o interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, maior o número de publicações (Sig= 0,013). Dentre todas as categorias de publicações que este constructo avaliou, foi escolhida a produção técnica, por ser mais expressiva frente às demais, com significância de (Sig= 0,017), e a categoria de artigos científicos, por também ser mais expressiva frente às demais, com significância (Sig=0,026). Comparando ambas, a produção técnica foi a mais significativa.

4.5 Comparação entre os níveis dos constructos



No constructo 1, denominado “compromisso com a carreira”, o nível de comprometimento com a carreira começou em 7,79% sendo que, na metade do Programa, esse comprometimento caiu para 6,88%, e se manteve em 6,89% até o final do Programa.

No constructo 2, denominado “Autoeficácia”, o nível de autoeficácia começou em 8,28%, caiu para 7,29% na metade do Programa, e voltou a crescer, chegando a 8,26% no final do Programa.

No constructo 3, denominado “Orientação Psicossocial”, o nível para a orientação psicossocial começou em 8,38%, na metade do Programa caiu para 7,08%, e voltou a crescer, chegando a 7,90% no final do Programa.

No constructo 4, denominado “Orientação para a Carreira”, o nível para a orientação para a carreira começou em 8,05%, caiu para 6,70% na metade do Programa, e voltou a crescer, chegando a 7,45% no final do Programa.

Em síntese:

A autoeficácia é fator importante na relação entre orientando e orientador, com destaque para a orientação psicossocial e orientação para a carreira, tendo em vista que estes fatores corroboram para que o orientando tenha um bom desempenho e comprometimento com a carreira de pesquisador.

Entretanto, conforme o orientando avança no Programa, tende a sentir maiores dificuldades em relação à pesquisa e, desta forma, em alguns momentos sua capacidade em trabalhar individualmente diminui de forma significativa, voltando a aumentar na medida em que o orientando se sente seguro em relação às novas perspectivas no Programa.

6 CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos, foi constatado que a autoeficácia é um preditor importante para a relação entre orientando e orientador, bem como para o sucesso futuro do orientando como pesquisador independente. Todavia, deve-se levar em consideração a capacidade de raciocínio, interesse e motivação pessoal do orientando em dar continuidade à sua carreira acadêmica pois, por mais que o relacionamento entre aluno e professor tenha sido proveitoso, depende do aluno a continuidade e propagação do aprendizado ocorrido durante a relação.

Observou-se ainda, que os orientandos participantes deste estudo se sentiam confiantes no desenvolvimento de uma relação terapêutica, que proporcionou apoio, sintetizando informações, identificando barreiras, e realizando o aconselhamento de carreira de forma efetiva. E também se sentiam confiantes no uso dos conhecimentos adquiridos para realização de investigações atuais, importantes e éticas, para o meio acadêmico. Contudo, em relação ao comprometimento com a carreira, os indicadores de autoeficácia diminuem quando comparados às três dimensões investigadas (início, meio e fim dos respectivos Programas).

Esses achados suscitam algumas indagações, já que o comprometimento com a carreira é muito maior enquanto os alunos se encontram no início dos Programas, diminuindo de forma significativa na metade do Programa, e aumentando novamente depois de concluído o grau, porém, não chegando aos patamares encontrados no início. Será que tal fato pode ocorrer devido à baixa autoestima do aluno em relação ao seu compromisso com a carreira? Será que a maioria dos alunos, após concluírem o grau, não possuem interesse em continuar na carreira acadêmica, dedicando-se a outras atividades profissionais? Ou, este fato pode estar associado ao pouco estímulo das universidades no tocante a realização de pesquisas e publicações futuras, ou mesmo pode significar que o conhecimento produzido não está sendo difundido para a comunidade acadêmica?

Em qualquer uma dessas possibilidades, e considerando a dinamicidade atual da comunidade acadêmica, bem como o próprio processo da relação entre orientando e orientador,



é preciso que o orientando esteja preparado, e se sinta confiante para lidar com as adversidades e diversidades que permeiam a carreira acadêmica, visto que este comportamento pode contribuir para o seu sucesso ou fracasso, bem como também pode auxiliá-lo na obtenção do grau.

Os resultados encontrados nesta pesquisa trazem implicações importantes do ponto de vista prático e teórico. Em relação à prática, os resultados apontaram que os orientandos se sentiam confiantes em relação ao aconselhamento de carreira consolidado, tais como a síntese de informações para a tomada de decisões e a construção de uma relação psicossocial (emocional) forte. Ficou evidente a necessidade de investir em competências associadas ao comprometimento com a carreira, sobre tudo, em função da demanda e acesso a carreira acadêmica.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmaram o pressuposto teórico sobre a formação da autoeficácia a partir das experiências de domínio. Conforme os orientandos avançam nos respectivos programas realizando tarefas, eles acabam interpretando seus próprios atos e posteriores resultados e acabam por desenvolver suas próprias capacidades afim de participar e praticar atividades subsequentes, e desta forma agem correspondendo as crenças criadas por eles mesmos. Os orientandos com menor comprometimento com a carreira podem não ter tido experiências suficientes para formar crenças de autoeficácia nos diferentes domínios do aconselhamento de carreira.

REFERÊNCIAS

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management*, 29(4), 469–486. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00021-7
- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação Acadêmica Êxito Escolar No Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 15(2), 203–215.
- Almeida, L., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81–93.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1353/jhe.2002.0001>
- Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. (Artmed, Ed.), Artmed (Edição Digital). Porto Alegre.
- Bolfer, M. M. M. D. O. Reflexões Sobre Prática Docente: Estudo De Caso Sobre Formação Continuada De Professores Universitários (2008).
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(64), 64. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- Dadiz, R., & Guillet, R. (2015). Educational Perspectives: Mentors, Proteges, and the Mentoring Relationship. *NeoReviews*, 16(2), e62–e68. <https://doi.org/10.1542/neo.16-2-e62>
- DeLaRosby, H. R. (2015). Student Characteristics and Collegiate Environments that Contribute to the Overall Satisfaction With Academic Advising Among College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/1521025115611618>
- El-Hilali, N., Al-Jaber, S., & Hussein, L. (2015). Students' Satisfaction and Achievement and Absorption Capacity in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177(July 2014), 420–427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384>



- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158–177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A., & Moscarola, J. (2000). O Método de pesquisa Survey. *Revista de Administração*. Retrieved from www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar um projeto de pesquisa. Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. <https://doi.org/10.1111/j.1438-8677.1994.tb00406.x>
- Githaiga, S. N., & Thinguri, R. (2014). An Exploration of Teachers' Attitude towards Life Skills Education: A Case Study of Secondary Schools in Thika West District, Kiambu County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 5(34), 133–142.
- Green, H. J., Hood, M., & Neumann, D. L. (2015). Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131–146. <https://doi.org/10.1177/1521025115611618>
- Hair, J. F. et al. (1998). *Multivariate data analysis*. (Prentice-Hall, Ed.) (5. ed.). New Jersey.
- Jakubowski, T. G., & Dembo, M. H. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(October), 7–24. <https://doi.org/10.1080/10790195.2004.10850165>
- Leao, C. P., & Ferreira, A. C. (2015). Talking about mentoring relationships from the perspectives of PhD students: A conceptual model development. In *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (pp. 1209–1215). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318210>
- Lee, A. M. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 680–693. Retrieved from <http://eprints.surrey.ac.uk/id/eprint/492>
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46(spe), 99–109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>
- Liu, S.-H. (2015). Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students. *International Education Studies*, 8(10), 63–71. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p63>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood a Comprehensive Guide*. (A Wiley Imprint, Ed.), *Antimicrobial agents and chemotherapy* (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781107415324A009>
- Minayo, M. C. S. (2001). *Ciência, Técnica E Arte: O Desafio Da Pesquisa Social*. (Vozes, Ed.), *Minayo, M.C.S (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (18 ed.). Petropolis.
- Morgan, G. A.; Griego, O. V. (1998). *Easy use and interpretation of SPSS for Windows: answering research questions with statistics*. (L. Erlbaum, Ed.). New Jersey.
- Mudambi, R., Hannigan, T., & Kline, W. (2012). Advancing Science on the Knife's Edge: Integration and Specialization in Management Ph.D. Programs. *Academy of Management Perspectives*, 83–105. <https://doi.org/10.5465/amp.2011.0075>
- Oliveira, T. P. De, & Cruz, G. B. da. (2017). Inserção profissional docente no ensino superior. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 78. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2887>
- Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher*



- Education*, 47(4), 451–476. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-9003-2>
- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). a Formação De Professores e De Pesquisadores Em Administração: Contradições e Alternativas. *Revista de Economia E Gestão*, 14(34), 4–29.
- Petruzzellis, L., & Romanazzi, S. (2010). Educational value: how students choose university. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 139–158. <https://doi.org/10.1108/09513541011020954>
- Pinheiro, D., Melkers, J., & Youtie, J. (2014). Learning to play the game: Student publishing as an indicator of future scholarly success. *Technological Forecasting and Social Change*, 81(1), 56–66. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.09.008>
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2009). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. (Intergovernmental Panel on Climate Change, Ed.), SAGE Publications, Inc. (Vol. 44). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>
- Severino, A. J. (2009). Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 13–27.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Icepsy), 960–966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>
- Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (Vozes, Ed.). Petrópolis, RJ.
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e acadêmicos. *Psychologica*, (1990), 47–55.
- Vieira, V. A. (2009). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. *Revista de Administração Universidade de São Paulo RAUSP*, 44(1), 17–33. Retrieved from http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0080-21072009000100002&script=sci_pdf&tlng=pt
- Witter, G. P. (2011). ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. *Praxis Educativa*, 6(1), 133–134. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0012>
- Zeinabadi, H. R. (2014). Principal-teacher high-quality exchange indicators and student achievement: testing a model. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 404–420. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/JEA-05-2012-0056>