

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA

SUPOORTE DO ORIENTADOR, VALORES DO TRABALHO E COMPROMISSO COM A  
PESQUISA CIENTÍFICA DE DOUTORANDOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

CURITIBA

2023

RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA

SUPORTE DO ORIENTADOR, VALORES DO TRABALHO E COMPROMISSO COM A  
PESQUISA CIENTÍFICA DE DOUTORANDOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Sousa, Rayane Camila da Silva

Suporte do orientador, valores do trabalho e compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios / Rayane Camila da Silva Sousa. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto.

1. Orientadores educacionais. 2. Pesquisa científica. 3. Carreira acadêmica. 4. Doutorado. I. Colauto, Romualdo Douglas. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

Bibliotecária: Maria Lidiane Herculano Graciosa CRB-9/2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONTABILIDADE -  
40001016050P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA** intitulada: **SUPORTE DO ORIENTADOR, VALORES DO TRABALHO E COMPROMISSO COM A PESQUISA CIENTÍFICA DE DOUTORANDOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS**, sob orientação do Prof. Dr. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica  
15/12/2023 14:48:29.0  
ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
14/12/2023 13:14:26.0  
SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica  
14/12/2023 14:07:09.0  
NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
14/12/2023 17:32:35.0  
ALESSANDRA CARVALHO DE VASCONCELOS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFCE)

---

AVENIDA PREFEITO LOTHARIO MEISSNER, 632 - 1º ANDAR - SALA 120 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4193 - E-mail: ppgcont@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 332985

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 332985

*Dedico esta tese aos professores que marcaram minha vida,  
que abriram meus olhos de modo irreversível,  
que tinham a certeza de que eu poderia conquistar qualquer espaço que eu quisesse.*

*À tia Mônica do jardim de infância; à tia Evandalda do fundamental;  
ao prof. Hildeberto do fundamental II; à prof. (tia) Sônia do ensino médio;  
ao Prof. Jesusmar, meu orientador na graduação,  
ao Prof. Douglas meu orientador no mestrado e doutorado.*

## AGRADECIMENTOS

Seguir a carreira acadêmica foi a escolha mais ousada e revolucionária que fiz na vida. Eu sabia que seria difícil, que esse caminho na maioria das vezes envolveria desafios e incertezas. Ao escrever esses agradecimentos lembro de cada passo dado para chegar aqui (na tão sonhada defesa da tese) e sinto uma profunda gratidão pelo caminho percorrido e por todos aqueles que estiveram comigo durante esse tempo.

Preciso reafirmar que nada disso seria possível se não fosse a mão de Deus me segurando a cada passo. Sinto-me grata ao meu bom Deus por todas as vezes que seu colo foi o meu melhor consolo e por sempre, sempre me fazer enxergar que até mesmo o impossível aos meus olhos Ele faria acontecer. Não posso deixar de expressar minha gratidão a minha mãezinha Virgem Maria que intercede por mim em todos os momentos e que é *expert* em aliviar todas as minhas angústias.

Agradeço a minha família por ser o combustível para eu perseguir meus sonhos. Ao meu pai, Claudio José Sousa, que me ensina diariamente a persistir em tudo aquilo que me proponho. À minha mãe, Raimunda Lopes da Silva Sousa, que faz de tudo nessa vida para me ver bem e feliz. Aos meus irmãos, Raissa Bruna da Silva Sousa e Claudio Matheus da Silva Sousa, tão generosos, tão parceiros... sinto que sou muito abençoada por ter vocês na minha vida. Às minhas tias, tios e primos pelo amor e incentivo. Amo-vos com todo o meu coração!

Ao meu esposo, Gregório Lelis, que merece um lugar cativo nesses agradecimentos. Meu amor, acho que seria preciso eu construir uma escala para tentar mensurar o quanto ter você do meu lado foi essencial para conquistar esse sonho. Você que desde o início esteve comigo, que suportou minha ausência, minhas incontáveis crises de choro e desespero. Obrigada por permanecer, por me acolher nos dias difíceis e por fazer dos meus sonhos os seus.

Ao meu orientador Romualdo Douglas Colauto que, sem dúvida nenhuma, influenciou positivamente minha trajetória acadêmica. Há seis anos nossa relação orientador-orientado nos geram muitos momentos de discussões, aprendizado e crescimento. Sinto-me grata e sortuda por ter trilhado esse caminho sob seu suporte e direcionamento. Obrigada por acreditar que eu seria capaz e por apostar em mim.

Ao Pavel Elias Zepeda Toro, verdadeiramente meu anjo da guarda a quem carinhosamente chamo Pavelcito. Você, meu amigo, reflete a essência da palavra amizade. Obrigada por seu afeto, por cuidar de mim como se fosse uma de suas irmãs, por celebrar cada

pequena conquista minha, por aguentar meus surtos com a tese e pelas inúmeras mensagens de: “Ânimo y tranquilidad mi querida, tú logras!”

Às minhas amigas de alma, Anatacha Sousa e Cristina Viana de Jesus, com quem compartilhei quase que diariamente as dores e alegrias da construção da tese e da vida. Obrigada por serem um alicerce constante na minha vida mesmo diante das demandas da vida adulta. Aos meus queridos amigos Lízia Rocha, Daniela Pirolo e Juliano Mota pelo amor, carinho e torcida desde o início dessa jornada.

Ao programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (PPGCONT-UFPR) que me acolheu e muito contribui para o meu crescimento como profissional e pessoa. Tenho muito orgulho de ter sido parte do PPGCONT-UFPR, sinto que vivi esse programa com toda a minha energia e isso fez eu me tornar a “Rayane” que sou hoje. Aos professores que tive o prazer de conhecer ao longo dessa jornada, em especial aqueles com os quais pude conviver e compartilhar reflexões e ideias de pesquisa. Aos servidores Camila Campos Machnik Pazoti e Márcio Rogério de Souza por todo apoio que prestam aos alunos do PPGCONT-UFPR. Estendo esses agradecimentos aos professores Alessandra Carvalho de Vasconcelos, Nayane Thais Krespi Musial e Samuel de Oliveira Durso, que aceitaram participar das minhas bancas de qualificação e defesa e contribuíram para o aprimoramento da minha tese.

Aos parceiros que o PPGCONT-UFPR me presenteou, Alison Martins Meurer, Allison Manoel de Sousa, Antônio Nadson Mascarenhas Souza, João Victor Lucas e Vagner Alves Arantes que, generosamente, sempre estiveram dispostos a compartilhar seus conhecimentos comigo e a me ajudar no que fosse preciso. Vocês são demais!

Ao Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) e meus queridos amigos Lepecquianos que, com seu convívio, incentivo e carinho tornaram essa jornada mais leve: Alexandre Coradini Ribeiro, Amanda Evelyn Brandão Pereira, Andre Schedeloski, Camila Helfenstein, Crislaine de Fátima Gonçalves Godke, Elcídio Henriques Quiraque, João Victor Lucas, Paula Pontes de Campos Rasera, Pavel Elias Zepeda Toro e Thais Alves Lira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro e à Universidade Federal do Paraná (UFPR) por ter possibilitado eu usufruir da educação pública de qualidade e gratuita.



O que eu tenho é quase nada  
Mas o que eu quero vou atrás, eu posso mais  
Hoje faço minha estrada  
Não tem mais volta, eu sou capaz  
E sigo em paz  
Toda conquista tem seu preço  
Nas cicatrizes reconheço, eu chego lá  
E não vou só  
Mil obstáculos, tropeços  
Depois da queda o recomeço  
Levantar e ser maior  
Quando encaro essa jornada, agradeço  
Eu nunca duvidei  
Minha sorte está em cada gota de suor  
Sei como aqui cheguei  
O caminho tem a força que me faz melhor...  
(Minha Sorte. Validuaté. Músicos piauienses)



## RESUMO

Os suportes fornecidos pelo orientador ao longo do processo de orientação são reconhecidos como fatores-chave para a motivação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos de pós-graduação. Sabe-se que no decorrer da pós-graduação os estudantes passam a explorar os caminhos oferecidos pela comunidade acadêmica e que os suportes fornecidos pelo orientador podem facilitar sua compreensão sobre as ocupações profissionais intrínsecas à carreira acadêmica. Fundamentada na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas postulou-se que os suportes fornecidos pelo orientador promovem o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios considerando os seus valores do trabalho. Em termos metodológicos, foi construído um instrumento para a mensuração dos suportes fornecidos pelo orientador e adaptados os instrumentos que verificaram os valores do trabalho e compromisso com a pesquisa científica. Participaram da amostra 503 doutorandos da área de negócios que estavam desenvolvendo suas teses entre julho e agosto de 2023. Para análise dos dados foi utilizado estatística descritiva e Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Os resultados das relações testadas evidenciaram que o suporte do orientador para a competência exerce efeito positivo e significativo sobre o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios. Ao considerar os valores do trabalho, os resultados evidenciaram que os valores intrínsecos do trabalho exercem influência mediadora na relação entre o suporte ao relacionamento e o compromisso com a pesquisa científica. Esses achados reforçam o entendimento de que, ao fornecer suporte para competência, o orientador, não apenas auxilia os alunos a se sentirem mais competentes em suas atividades de pesquisa, mas também estimula seu compromisso com a pesquisa científica. Além disso, corroboram a ideia de que suporte ao relacionamento resulta em benefícios para os alunos, uma vez que influenciam os valores intrínsecos do trabalho e, por sua vez, o compromisso com a pesquisa científica. Isso ocorre porque os alunos percebem a orientação como um ambiente onde podem buscar ajuda do orientador quando necessário. Por fim, os achados promovem contribuições teóricas, práticas e pedagógicas ao campo da orientação acadêmica. Em termos práticos, os achados são importantes porque ratificam que os suportes fornecidos pelos orientadores são meios para impulsionar a motivação e o desenvolvimento do aluno na comunidade acadêmica. Em compensação, quando há frustrações com relação aos suportes oferecidos, estes funcionam como gatilhos para a insatisfação do aluno com a relação orientador-orientando, o que muitas vezes culmina em troca de orientação e desinteresse pela pesquisa científica.

**Palavras-chave:** Suportes do orientador; Valores do Trabalho; Compromisso com a Pesquisa Científica; Carreira Acadêmica; Doutorado; Área de Negócios.

## ABSTRACT

The support provided by the advisor throughout the orientation process is recognized as key factors for the motivation and personal and professional development of postgraduate students. It is known that during postgraduate studies, students begin to explore the paths offered by the academic community and that the support provided by the advisor can facilitate their understanding of the professional occupations intrinsic to the academic career. Based on the Theory of Basic Psychological Needs, it was postulated that the support provided by the advisor promotes commitment to scientific research among doctoral students in the business area, considering their work values. In methodological terms, an instrument was constructed to measure the support provided by the advisor and the instruments that verified the values of work and commitment to scientific research were adapted. The sample included 503 doctoral students from the business area who were developing their theses between July and August 2023. Descriptive statistics and Structural Equation Modeling (SEM) were used to analyze the data. The results of the relationships tested showed that the supervisor's support for competence has a positive and significant direct effect on the commitment to scientific research of doctoral students in the business area. When considering work values, the results showed that intrinsic work values exert a mediating influence on the relationship between relationship support and commitment to scientific research. These findings reinforce the understanding that, by providing support for competence, the advisor not only helps students feel more competent in their research activities, but also encourages their commitment to scientific research. Furthermore, they corroborate the idea that relationship support results in benefits for students, as it influences the intrinsic values of the work and, in turn, the commitment to scientific research. This is because students perceive guidance as an environment where they can seek help from the counselor when necessary. Finally, the findings promote theoretical, practical and pedagogical contributions to the field of academic advising. In practical terms, the findings are important because they confirm that the support provided by advisors is a means to boost student motivation and development in the academic community. On the other hand, when there are frustrations regarding the support offered, these act as triggers for the student's dissatisfaction with the supervisor-advisee relationship, which often culminates in a change in guidance and disinterest in scientific research.

**Keywords:** Advisor support; Work Values; Commitment to Scientific Research; Academic career; Doctorate degree; Business area.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Modelo Teórico Relacional da Pesquisa</i> .....	48
<b>Figura 2.</b> <i>Definições constitutivas e operacionais dos construtos</i> .....	51
<b>Figura 3.</b> <i>Itens que compuseram as dimensões do construto suportes do orientador</i> .....	54
<b>Figura 4.</b> <i>Itens que compuseram o construto valores do trabalho</i> .....	55
<b>Figura 5.</b> <i>Itens que compuseram o construto compromisso com a pesquisa científica</i> .....	56
<b>Figura 6.</b> <i>Detalhamento das variáveis sociodemográficas</i> .....	57
<b>Figura 7.</b> <i>Critérios de avaliação dos modelos de mensuração e estrutural</i> .....	59
<b>Figura 8.</b> <i>Hipóteses de Teste da Pesquisa</i> .....	60
<b>Figura 9.</b> <i>Número de respostas por dia</i> .....	62
<b>Figura 10.</b> <i>Modelo estrutural testado</i> .....	78
<b>Figura 11.</b> <i>Relato das categorias Suporte à Autonomia e Frustração da Autonomia</i> .....	87
<b>Figura 12.</b> <i>Relato das categorias Suporte à Competência e Frustração da Competência</i> .....	88
<b>Figura 13.</b> <i>Relato das categorias Suporte ao Relacionamento e Frustração do Relacionamento</i> .....	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Doutorados Acadêmicos na Área de Negócios - CAPES 2023</i> .....	50
<b>Tabela 2.</b> <i>Caracterização sociodemográfica dos respondentes</i> .....	63
<b>Tabela 3.</b> <i>Caracterização dos orientadores</i> .....	64
<b>Tabela 4.</b> <i>Estatística descritiva sobre os suportes do orientador</i> .....	65
<b>Tabela 5.</b> <i>Estatística descritiva sobre o compromisso com a pesquisa científica</i> .....	68
<b>Tabela 6.</b> <i>Estatística descritiva sobre os valores do trabalho</i> .....	69
<b>Tabela 7.</b> <i>Matriz de cargas externas</i> .....	72
<b>Tabela 8.</b> <i>Matriz de cargas cruzadas</i> .....	73
<b>Tabela 9.</b> <i>Indicadores de consistência interna e validade convergente</i> .....	75
<b>Tabela 10.</b> <i>Indicadores de validade discriminante</i> .....	75
<b>Tabela 11.</b> <i>Indicadores do modelo estrutural</i> .....	77
<b>Tabela 12.</b> <i>Modelo Estrutural</i> .....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AFC - Análise Fatorial Confirmatória
- AVE - Variância Média extraída
- BPNT - *Basic Psychological Need Theory*
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC - Confiabilidade Composta
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CFI - Índice de ajuste comparativo
- CP - Compromisso com a Pesquisa Científica
- ECC - Comprometimento com a Carreira
- EVT - Escala de Valores Relativos ao Trabalho
- EVT-R - Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho
- GFI - Índice de qualidade de ajuste
- HTMT – Razão heterocaracterística-monocaracterística
- IST - Inventário de Significado do Trabalho
- LEPEC - Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil
- MEE - Modelagem de Equações Estruturais
- PLS-SEM - Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais
- PPG - Programas de Pós-Graduação
- RDWLS - *Robust Diagonally Weighted Least Squares*
- RMSEA - Raiz do erro quadrático médio de aproximação
- SDT - *Self-Determination Theory*
- SRMR - Raiz padronizada do resíduo médio
- SA - Suporte à Autonomia
- SC - Suporte à Competência
- SR - Suporte ao Relacionamento
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TLI - Índice de Tucker Lewis
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- VE - Valores Extrínsecos
- VIF - *Variance inflation fator*
- VI - Valores Intrínsecos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO .....	16
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	22
1.2.1	Objetivo geral.....	22
1.2.2	Objetivos específicos.....	22
1.3	TESE.....	22
1.4	JUSTIFICATIVA E ORIGINALIDADE DA TESE .....	23
1.5	DELIMITAÇÃO DA TESE .....	26
1.6	ESTRUTURA DA TESE .....	26
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
2.1	ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NO STRICTO SENSU .....	27
2.2	SUPORTE DO ORIENTADOR À LUZ DA TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....	32
2.3	COMPROMISSO COM A PESQUISA CIENTÍFICA COMO OCUPAÇÃO PROFISSIONAL E VALORES DO TRABALHO .....	37
2.4	HIPÓTESES E MODELO TEÓRICO DA PESQUISA .....	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>49</b>
3.1	POPULAÇÃO DO ESTUDO.....	49
3.2	CONSTRUTOS DA PESQUISA .....	50
3.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	52
3.4	COLETA DE DADOS .....	57
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	58
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>62</b>
4.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....	62
4.2	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	65
4.3	ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS .....	71
4.3.1	Modelo de Mensuração .....	71
4.3.2	Modelo Estrutural .....	76
4.4	ANÁLISE QUALITATIVA ADICIONAL .....	85
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
	<b>ANEXO – COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	<b>112</b>

<b>APÊNDICE A - DOUTORADOS ACADÊMICOS NA ÁREA DE NEGÓCIOS - CAPES 2023 .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE DA AFC .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>121</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória, apresenta-se a problematização do estudo, na qual são evidenciados os principais aspectos sobre a temática da pesquisa, o seu problema, os objetivos que a norteiam, bem como a declaração de tese e a justificativa para a sua realização. Em seguida, são apresentadas a delimitação e a estrutura da tese.

### 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A interação orientador e orientando é discutida na literatura como fator significativo para a satisfação do aluno e o êxito na pós-graduação (Creighton et al., 2010; De Clercq et al., 2019; Dericks et al., 2019; Van Rooij et al., 2021). Alunos se dizem satisfeitos quando percebem a disponibilidade do orientador manifestada por meio da presença física, reuniões frequentes, respostas aos e-mails e *feedback* das pesquisas em desenvolvimento (Schlosser et al., 2003; Van Rooij et al., 2021). Além disso, a produtividade acadêmica parece depender de uma relação bem-sucedida entre orientador-orientando (Sinclair et al., 2014; Corsini et al., 2022) e os suportes fornecidos pelo orientador influenciam diretamente nos resultados e na experiência acadêmica do aluno (Tenenbaum et al., 2001; Chemers et al., 2011; Overall et al., 2011; Curtin et al., 2016; Sohail & Malik, 2021).

Naturalmente, o processo de orientação se desenha a partir do suporte que o orientador fornece ao seu orientando em todas as etapas do curso, o qual vai além da leitura e correção do trabalho final (Grant, 2003). Logo, a orientação é uma tarefa árdua que “envolve planejamento, prática, ensino, aprendizagem e avaliação e, portanto, deve ser vista como pedagogia em si” (Creighton et al., 2010, p. 48). Por isso, se configura como um dos papéis docentes mais importantes da pós-graduação, além de ser um componente vital para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos de mestrado e doutorado (Eby et al., 2007; Boyce et al., 2019).

As pesquisas sugerem que a orientação acadêmica eficaz é composta por dois tipos de suportes dos orientadores: (1) suporte instrumental que tem como foco a formação profissional e o (2) suporte psicossocial que se concentra no desenvolvimento pessoal do aluno (Tenenbaum et al., 2001; Paglis et al., 2006). No suporte instrumental, os orientadores estimulam novos projetos de pesquisas, preparam os alunos para atividades científicas e conseqüentemente impulsionam a carreira do orientando (Paglis et al., 2006). Por meio do suporte psicossocial, os orientadores fornecem escuta e compartilham suas experiências a fim de encorajar e ajudar o aluno a desenvolver um certo tipo de resiliência para lidar com as frustrações e os desafios que permeiam o trajeto acadêmico (Malik & Malik, 2015). Por isso, o orientador chega a ser visto

como um modelo de comportamento para seus orientandos quando apresentam hábitos e atitudes de trabalhos produtivos (Johnson, 2007).

Não raramente, o processo de orientação e a relação orientador-orientando são secundarizados e/ou negligenciados nos programas de pós-graduação (Armstrong, 2004; Nóbrega, 2018). Em geral, os programas de pós-graduação não possuem diretrizes específicas que norteiam o processo de orientação e, por isso, as experiências de orientações nos cursos de mestrado e doutorado acabam por serem particulares e um produto da vivência experiencial de cada docente ao longo de sua trajetória acadêmica (Eby et al., 2007). E mais, o processo de orientação é tratado como se não desencadeasse vínculos diretos entre essas duas pessoas, que por vezes, se estende por anos, e do qual se depende a finalização exitosa da dissertação ou tese (Nóbrega, 2018) e os seus produtos decorrentes.

No Brasil, são poucos os estudos que se aprofundaram em entender a relação orientador-orientando na pós-graduação. Na área de negócios, Leite Filho e Martins (2006) analisaram a relação orientador-orientando e suas influências no processo de produção de teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade; Falaster et al. (2017) estudaram o efeito da orientação na produção científica dos alunos de doutorado em administração; Machado et al. (2018) se preocuparam com as características ideais do orientador e orientando nos cursos *stricto sensu* em contabilidade; Meurer et al. (2021) estudaram como os egressos de mestrado percebem os sentimentos vivenciados nas diferentes fases de orientação das dissertações em contabilidade; Martins et al. (2021) analisaram a influência da relação orientador-orientando nos sintomas da Síndrome de *Burnout* em cursos *stricto sensu* em contabilidade.

Todos esses estudos apresentam algumas similaridades. Primeiro, sinalizaram para a relevância e a carência de trabalhos sobre o contexto da relação orientador-orientando nos programas de pós-graduação da área de negócios. Segundo, apesar de identificarem aspectos importantes no contexto da orientação e lançarem holofotes sobre a temática, restringiram-se a estudos empíricos não fundamentando suas análises em uma estrutura teórica robusta que pudesse explicar a influência da orientação na trajetória acadêmica dos estudantes, como pode ocorrer quando se utiliza o suporte da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Need Theory* - BPNT). Esta é uma vertente da Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – SDT), que pode ser utilizada para explicar diversos fenômenos, inclusive, relacionados à vida acadêmica (Guay, 2022).

A Teoria da Autodeterminação defende ser necessário a satisfação de três necessidades básicas (autonomia, competência e relacionamento) para que o indivíduo experimente a motivação intrínseca e se dedique a uma atividade (Deci & Ryan, 2000). Por sua vez, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas ajuda a compreender a influência do contexto social na satisfação das necessidades básicas das pessoas, preconizando ser necessário que os indivíduos vivenciem um contexto de suporte para que as necessidades básicas sejam satisfeitas (Ryan & Deci, 2000). Além disso, defende que o contexto social pode oferecer suporte ou frustrar as necessidades de autonomia, competência e de relacionamento e, com isso, influenciar na motivação intrínseca do indivíduo (Deci & Ryan, 2000; Van der Linden et al., 2018).

Portanto, o presente estudo traz a discussão dos suportes oferecidos pelo orientador sob a ótica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, com ênfase na área de negócios (Administração, Contabilidade e Economia). Essa escolha se dá em virtude dessa área ter apresentado um crescimento de aproximadamente 36% no número cursos de pós-graduação *stricto-sensu* na última década. Conforme dados coletados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2023), o número cursos de mestrado e doutorado nessa área, incluído os acadêmicos e profissionais, passou de 263 em 2013 para 357 em 2022, resultando em 54.869 produções durante esse período. A título de comparação, o curso de Direito em 2022 contava com apenas 185 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e apresentou 63.325 trabalhos produzidos no mesmo período. Isso evidencia que apesar do crescimento de cursos na área de negócios, há uma notável diferença em termos de produção acadêmica se comparados com outras áreas que possuem até menos cursos.

Assim, estudos que explorem os fatores que influenciam o progresso da pesquisa científica em Contabilidade, Administração e Economia são fundamentais para entender o progresso da área de negócios. A literatura é recorrente ao mencionar a necessidade de se ampliar as discussões nesta área, inclusive em termos da relação orientador-orientado (Leite Filho e Martins, 2006; Meurer et al., 2021), por isso, esta pesquisa aprofunda a discussão sobre a influência de aspectos do suporte oferecido pelo orientador durante o doutorado.

A vertente da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas é utilizada nesse estudo como uma estrutura para compreender as particularidades que envolvem o relacionamento orientador-orientando (Devos et al., 2015; Van der Linden et al., 2018; Su, 2019; Janssen et al., 2021; Van Rooij et al., 2021). Isso porque no contexto social da pós-graduação os orientadores são componentes cruciais que podem dar suporte ou frustrar as necessidades básicas dos orientandos (Van Rooij et al., 2021). Além disso, as três dimensões de suporte às necessidades

psicológicas básicas postuladas na teoria se assemelham às adversidades vivenciadas pelos alunos na relação orientador-orientando (Van der Linden et al., 2018). Os suportes, portanto, são denominados de: suporte à autonomia; suporte à competência e suporte ao relacionamento.

Uma das necessidades psicológicas básicas se refere à autonomia do indivíduo para escolhas, isto é, a faculdade de decidir por si mesmo (Van der Linden et al., 2018). No contexto social da pós-graduação, o suporte à autonomia pode ser percebido quando o orientador proporciona ao aluno alguma liberdade para fazer escolhas de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, quando a perspectiva do aluno é encorajada (Devos et al., 2015; Van Rooij et al., 2021). Todavia, é importante ressaltar que o suporte à autonomia não significa deixar o aluno trabalhar de forma independente e solitária, e sim a não dimensionar todos os seus passos de pesquisa. Quando orientadores se comportam de forma muito controladora e impositiva acabam por frustrar alguma dimensão da autonomia do orientando (Reeve, 2009; Devos et al., 2015).

Outra necessidade psicológica básica se refere ao desejo do indivíduo em ter domínio sobre as atividades desempenhadas, ou seja, competência (Van der Linden et al., 2018). Na pós-graduação, o orientador, ao fornecer suporte para o desenvolvimento de competências, costuma indicar direções mais seguras para seus alunos, apresentando suas expectativas quanto às atividades que devem ser desempenhadas na pós-graduação e caminhos para fazê-las. Esse suporte também se manifesta por meio de *feedback* construtivo e incentivo ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas (Van Rooij et al., 2021). A carência desse tipo de suporte favorece um ambiente de frustração, pois o orientador não se comunica de forma eficaz, faz exigências sem mostrar direções e, por vezes, descredibiliza os alunos (Devos et al., 2015).

Quanto à necessidade de relacionamento interpessoal, essa diz respeito a se sentir parte do ambiente social e ser bem-quisto pelas pessoas consideradas importantes (Van der Linden et al., 2018). Os orientadores fornecem suporte ao relacionamento estabelecendo uma relação profissional empática e demonstrando preocupação ao reservar tempo para interagir com seus orientandos (Deci & Ryan, 2000). Porém, quando o orientador age de forma fria e distante, não se interessando pelo aluno como pessoa ou não buscando estabelecer um relacionamento mais próximo, acaba por desencadear frustrações no relacionamento orientador-orientando (Devos et al., 2015).

Os estudos empíricos têm mostrado que tanto as ações de suporte do orientador, como as frustrações das necessidades básicas no contexto da pós-graduação são *nudges* significativos para melhorar a experiência acadêmica do aluno. Overall et al. (2011) evidenciaram que o

suporte dos orientadores à autonomia e competência contribui para níveis altos de autoeficácia na pesquisa. Para Devos et al. (2015), o suporte dos orientadores à autonomia pode levar a maior motivação e engajamento, enquanto a frustração da autonomia conduz ao abandono do curso. Outros estudos, Mason (2012), Litalien e Guay (2015) e Van der Linden et al. (2018), mostraram que o suporte do orientador à autonomia, competência e relacionamento foi fundamental para persistência do aluno e conclusão do curso de doutorado.

Nesse contexto, parece que um dos principais desafios da orientação acadêmica seja oferecer suportes na medida certa para que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa e se tornem independentes e confiantes enquanto pesquisadores (Overall et al., 2011) ao longo de seu processo de formação intelectual. Por isso, acredita-se que os suportes sejam gatilhos fundamentalmente essenciais para a motivação intrínseca, engajamento, autoeficácia na pesquisa, persistência, conclusão do curso e provavelmente em outras variáveis nesse contexto particular da pós-graduação *stricto sensu*.

Embora uma parte dos estudos tenha utilizado fragmentos da Teoria da Autodeterminação para investigar o suporte do orientador na persistência e conclusão do curso de pós-graduação (Mason, 2012; Litalien & Guay, 2015; Van der Linden et al., 2018), há uma carência de estudos sobre como os orientadores e alunos constroem um contexto social de suporte à autonomia, competência e relacionamento no ambiente da pós-graduação (Janssen et al., 2021). Nessa lógica, Sinclair et al. (2014), enfatizam a necessidade de estudos que explorem a experiência do doutorado e o papel do orientador na formação de pesquisadores ativos com interesse e gosto pela pesquisa científica durante e após a conclusão do curso.

Por esse motivo também, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas mostra-se como uma estrutura para investigar a relação orientador-orientando, mais especificamente aspectos dessa relação que possam influenciar a carreira dos estudantes ou ocupações profissionais, como por exemplo o compromisso com a pesquisa científica. No presente estudo, entende-se o compromisso com a pesquisa científica como uma das ocupações profissionais inerentes à carreira acadêmica. Desse modo, utiliza-se o termo “compromisso com a pesquisa científica” para se referir a intenção dos alunos em trabalhar para o desenvolvimento da ciência (Chemers et al., 2011) por meio de atividades relacionadas à elaboração, divulgação e publicação de pesquisas científicas na área de negócios.

No contexto da pós-graduação, os alunos são expostos a um ambiente social com valores voltados para a comunidade científica e podem ser influenciados por esse ambiente ao internalizar os valores dos grupos em que pertencem (Estrada et al., 2011). Nessa perspectiva,

os orientadores “são os principais agentes de socialização que transmitem o conhecimento científico e os valores profissionais aos jovens pesquisadores, através da sua representação e integração na comunidade acadêmica” (Lam & Campos, 2015, p.832). A socialização, portanto, envolve a aprendizagem de valores (Zanelli et al., 2014). Por isso, os orientadores podem influenciar, por exemplo, os valores do trabalho dos seus orientandos ao compartilhar os objetivos da pós-graduação e da comunidade científica e com isso influenciar a carreira acadêmica e as ocupações profissionais inerentes a ela.

Valores do trabalho são crenças motivacionais relativas ao contexto do trabalho que servem como critérios para avaliar ocupações profissionais e o ambiente de trabalho (Ros et al., 1999). Explicitamente, valores do trabalho consistem em objetivos ou recompensas que as pessoas buscam por meio de seu trabalho, os quais podem ser influenciados pela experiência pessoal e pelo contexto cultural de cada indivíduo (Rokeach, 1973). Liu e Lei (2012) e Sorthaix et al. (2015) destacaram a importância dos valores no trabalho como um fator motivacional crucial na tomada de decisões profissionais e no progresso da carreira.

Pesquisas empíricas demonstraram que os valores do trabalho não só têm impacto nos planos e nas decisões relativas às ocupações profissionais e de carreira do indivíduo (Judge & Betz, 1992) mas também são fundamentais para a motivação e compromisso no trabalho (Gesthuizen et al., 2019). No ambiente acadêmico, os valores do trabalho estão relacionados ao engajamento no trabalho (Sorteix et al., 2013), adequação pessoa-trabalho (Sorteix et al., 2015), autoeficácia na decisão de carreira (Doo & Park, 2019), comportamentos proativos de gerenciamento de carreira (Jackson & Tomlinson, 2019) e satisfação acadêmica (Doo & Park, 2019).

Os valores do trabalho e, mais especificamente aqueles relacionados às escolhas ocupacionais ainda são pouco investigados em estudantes de pós-graduação *stricto -sensu* da área de negócios. Nessa perspectiva, Sousa e Colauto (2021) investigaram os valores do trabalho de estudantes de contabilidade do *stricto sensu* e encontraram que os valores considerados mais importantes foram aqueles relacionados à estabilidade no trabalho e a independência financeira. Esse achado foi importante porque ajudou a compreender as prioridades dos estudantes em termos de ocupações profissionais e possibilitou discussões sobre suas carreiras, motivações e interesses.

Posto isso, acredita-se que os valores do trabalho sejam fortes preditores das ocupações profissionais dos estudantes, mas que também o orientador, por meio dos suportes oferecidos, possam influenciar os valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica de seus

orientandos. Assim, a tese busca responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre os suportes oferecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios quando mediada pelos valores do trabalho?**

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre os suportes oferecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios quando mediada pelos valores do trabalho.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Construir e validar um instrumento para mensurar os suportes oferecidos pelo orientador no processo de formação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* à luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas;
- b) Investigar os valores do trabalho de doutorandos da área de negócios;
- c) Adaptar um instrumento para verificar o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos; e
- d) Analisar as relações entre os suportes oferecidos pelo orientador, o compromisso com a pesquisa científica e os valores do trabalho de doutorandos da área de negócios.

## 1.3 TESE

A pós-graduação é apenas a primeira etapa da carreira do estudante e funciona como um processo importante de socialização para aqueles que apresentam alguma aptidão para seguir na carreira acadêmica (Austin, 2002). Nessa lógica, o orientador é considerado parte fundamental desse processo de socialização de conhecimentos tendo em vista ser responsável para subsidiar suportes necessários e fortalecer as experiências prévias do aluno na pesquisa (Schlosser et al., 2003).

Colaborando com esse posicionamento, Curtin et al. (2016) evidenciaram que o suporte fornecido pelo orientador exerce efeitos indiretos significativos por meio da autoeficácia sobre o interesse dos alunos pela carreira acadêmica. Outros estudos indicaram que a produtividade do aluno está associada à boa relação com o orientador (Tenenbaum et al., 2001; Corsini et al., 2022). No entanto, ainda que a produtividade seja considerada uma forte característica dos



cursos *stricto sensu*, ela sozinha não é o suficiente para indicar o interesse do estudante em continuar fazendo pesquisas científicas (Sinclair et al., 2014). Chemers et al. (2011) investigaram a influência de experiências de suporte acadêmico no compromisso com a carreira científica. Entre os resultados, destacaram que o suporte do orientador prediz indiretamente o compromisso com a carreira científica. Essa evidência endossa a lógica de que o suporte do orientador pode ser um antecedente e um preditor para o compromisso com pesquisa científica do estudante.

Assim, há indícios para supor que o suporte do orientador seja uma variável contextual importante que influencia a vivência do aluno na pós-graduação, inclusive, em termos ocupacionais como é o caso da carreira acadêmica. Tendo em vista que, neste estudo, o compromisso com a pesquisa científica é considerado uma ocupação profissional, acredita-se que a variável “Valor do Trabalho” também possa exercer influência positiva sobre esse compromisso.

Os valores do trabalho indicam aspectos importantes e preferenciais para o indivíduo no contexto ocupacional do trabalho, pois atuam como “motores secundários de ação que são determinados pelas necessidades, bem como pela socialização, cognição e experiência” (Kooij et al., 2011, p.199). São como recursos pessoais que podem ajudar na transição do estudante para a ocupação profissional ou carreira escolhida (Sortheix et al., 2013). Por isso, defende-se a tese de que **os suportes oferecidos pelo orientador promovem o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios considerando os valores do trabalho.**

#### 1.4 JUSTIFICATIVA E ORIGINALIDADE DA TESE

A justificativa do presente estudo é apresentada a partir da análise de três elementos: importância, lacuna e contribuição que juntas evidenciam a originalidade da tese.

A relação orientador-orientando é um componente determinante em quase todos os Programas de Pós-Graduação (PPG), isso porque as pesquisas e, conseqüentemente, a consolidação do conhecimento científico, surgem a partir do vínculo orientador-orientando (Nóbrega, 2018). Nesse sentido, este estudo foca em um dos elementos que compõem essa relação, isto é, o suporte do orientador.

O suporte fornecido pelo orientador pode influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento do orientando. Várias pesquisas evidenciaram os impactos do suporte do orientador na produtividade, satisfação com a pós-graduação, autoeficácia na pesquisa,

persistência e conclusão do doutorado e na carreira acadêmica (Tenenbaum et al., 2001; Paglis et al., 2006; Overall et al., 2011; Litalien & Guay, 2015; Curtin et al., 2016; Van der Linden et al., 2018; German et al., 2019). Por outro lado, a falta de suporte promove sentimentos negativos, desmotivação do orientando e abandono do curso (DeFreese & Smith, 2014; Hein et al., 2015; Meurer et al., 2021). Daí a importância de se continuar investigando o suporte do orientador como uma variável preditora de resultados no contexto da pós-graduação e, principalmente, na experiência acadêmica do aluno.

Sabe-se que a pós-graduação funciona como um processo importante de socialização para os estudantes que pretendem uma carreira acadêmica (Austin, 2002). Embora pesquisas tenham associado o suporte do orientador ao interesse dos alunos em seguir uma carreira acadêmica e ao compromisso com a carreira científica (Chemers et al., 2011; Curtin et al., 2016; German et al., 2019), essa temática ainda é pouco discutida nos programas de pós-graduação. Além disso, no Brasil nenhum estudo, até esse momento, examinou especificamente o compromisso com a pesquisa científica na área de negócios como uma ocupação profissional da carreira acadêmica.

Discutir o compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional faz-se necessário porque alunos e professores dedicam parte significativa do seu tempo e esforço à realização de pesquisas que tragam entendimentos e contribuições em um determinado campo de estudo. Além disso, a sociedade direciona recursos para apoiar os programas de pós-graduação e as pesquisas neles desenvolvidas, tendo em vista o desenvolvimento de estudos que tragam algum retorno. Nesse sentido, compreender o compromisso dos estudantes com a pesquisa científica é um importante tópico de investigação porque o desenvolvimento da ciência depende do quanto os pesquisadores estão dispostos a produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade, seja atuando em instituições de ensino superior ou em outras organizações promotoras do desenvolvimento científico.

Os valores do trabalho também são importantes nesse contexto porque atuam como norteadores do comportamento individual relacionado às ocupações profissionais. Doo e Park (2019) sinalizam que a decisão sobre a ocupação profissional de um aluno depende do tipo de valor do trabalho que o norteia. Assim, alguns alunos fazem escolhas profissionais com base em seus interesses acadêmicos e curiosidades intelectuais e outros escolhem ocupações e carreiras que os levam a realizações materiais e prestígio frente a seus pares. Nessa perspectiva, conhecer os objetivos ocupacionais de trabalho dos estudantes ajuda os orientadores a direcionar seus orientandos na solidificação de suas carreiras.

Ainda que alguns estudos internacionais (Devos et al., 2015; Litalien & Guay, 2015; Van der Linden et al., 2018) tenham utilizado a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas para compreender os suportes fornecidos pelos orientadores, até onde se sabe, os estudos desenvolvidos no Brasil sobre a relação orientador-orientando não utilizaram essa lente teórica. Especificamente, na pós-graduação em negócios, o suporte do orientador não foi explicitamente investigado nem pelas lentes de uma teoria e nem como um fator que ajuda a compreender o compromisso com a pesquisa científica dos estudantes. Para cobrir essa lacuna teórica, propõe-se empregar a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas para compreender a relação entre o suporte oferecido pelos orientadores e o compromisso com a pesquisa científica quando essa é mediada pelos valores do trabalho de doutorandos da área de negócios.

Dados do *Scimago Journal & Country Rank* (2021) demonstram que, entre 1996 e 2021, foram publicadas aproximadamente 21.600 pesquisas brasileiras na área de negócios. Apesar da produção científica da área de negócios ter avançado nos últimos anos, esse ainda é um número pequeno se comparado a outras áreas como Engenharias que tiveram quase 153.000 pesquisas publicadas no mesmo período. Portanto, entender aspectos contextuais e pessoais que podem influenciar especificamente o compromisso dos estudantes de *stricto sensu* da área de negócios ajuda no desenvolvimento científico da referida área e representa uma das contribuições práticas dessa tese.

Outra contribuição, diz respeito a fornecer elementos para que o corpo docente (experientes ou iniciantes) conheçam os suportes necessários no processo de orientação de dissertações e teses e possam direcionar esforços para provocar maior socialização acadêmica e desenvolvimento de carreira de seus orientandos. Uma melhor compreensão dos suportes envolvidos no processo de orientação também pode ajudar os colegiados dos programas de pós-graduação a desenvolverem diretrizes/*workshops* para melhorar os resultados das orientações diretas.

Pesquisas que buscam identificar condições do contexto social da pós-graduação que promovem ou prejudicam o desenvolvimento do aluno são significativamente importantes, tanto no aspecto teórico, porque amplia as discussões metodológicas dessas práticas, quanto no aspecto prático por apresentar novas formas de promover um contexto socialmente favorável ao desenvolvimento e bem-estar do aluno. A exemplo, o desenvolvimento de diretrizes e *workshops* podem, efetivamente, ajudar os orientadores a melhorar suas práticas pedagógicas de suporte no processo de orientação e, conseqüentemente, o desempenho, engajamento e compromisso do aluno no mestrado e doutorado na área de negócios.

Quanto à originalidade da tese, destaca-se o fato de trazer para o contexto brasileiro, especificamente para a pós-graduação na área de negócios, a discussão dos suportes oferecidos pelos orientadores à luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Outro aspecto de originalidade diz respeito à concepção do compromisso científico como uma ocupação profissional da carreira acadêmica tendo em vista as atividades exercidas e os esforços necessários para atingir um determinado fim nesse campo. Por último, entender a influência do suporte do orientador nas ocupações profissionais do orientando, considerando a avaliação dos valores de trabalho, também configura um aspecto de originalidade da tese, pois evidencia as camadas que a escolha da ocupação profissional compreende e como elas atuam na trajetória do aluno.

### 1.5 DELIMITAÇÃO DA TESE

A tese foi delimitada em dois aspectos para melhor operacionalizar os objetivos delineados. Primeiro, o compromisso com a pesquisa científica é considerado uma ocupação profissional presente tendo em vista que a pesquisa tem como objeto de estudo alunos de doutorado acadêmico, e que estes têm como função primordial o desenvolvimento de pesquisas científicas que contribuam com o desenvolvimento da sociedade nos seus mais variados aspectos. Segundo, a aplicação deste estudo é direcionada exclusivamente a estudantes de doutorado acadêmicos do Brasil em Administração, Contabilidade e Economia dado suas características comuns à área de negócios.

### 1.6 ESTRUTURA DA TESE

Esta pesquisa está estruturada em mais quatro seções, além da seção introdutória já mencionada anteriormente. Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica-empírica, as hipóteses e o modelo teórico relacional da tese. Na terceira seção, é comunicado a metodologia do trabalho, a população do estudo, os construtos da pesquisa, o instrumento, a coleta de dados, bem como as técnicas de análise dos dados para alcance dos objetivos de pesquisa. A quarta seção apresenta a descrição e análise dos resultados da pesquisa. Por fim, a quinta e última seção traz as conclusões com as limitações da pesquisa além de sugestões para investigações futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta a orientação acadêmica no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* e em seguida discorre sobre o suporte do orientador à luz da teoria das necessidades psicológicas básicas. Discute-se também o compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional e os valores do trabalho como recursos pessoais na escolha profissional. Por fim, apresentam-se as hipóteses e o modelo teórico relacional da pesquisa.

### 2.1 ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NO STRICTO SENSU

No âmbito acadêmico, a orientação pode ser caracterizada como um relacionamento interpessoal entre um membro do corpo docente, mais experiente, e um estudante de pós-graduação, menos experiente, com o objetivo de desenvolver o crescimento pessoal e profissional deste último (Johnson, 2002). A orientação funciona como um mecanismo de direcionamento e formação, em que os orientadores servem como modelos que podem proporcionar aos alunos uma perspectiva realista da vida acadêmica e da carreira escolhida (Austin, 2002).

Para Grant (2003), a orientação se distingue dos modelos de ensino e aprendizagem convencionais devido a seu caráter intenso e negociado e a necessidade por um conjunto de habilidades pedagógicas e interpessoais. Essa diferença ocorre porque a orientação vai além da produção de um bom trabalho científico, ela implica também na transformação do aluno em um pesquisador independente, feito que advém de uma relação de trabalho próxima entre orientador e orientando.

Nesse cenário, a orientação é entendida como um processo que se desenvolve em um contexto relacional e que envolve mutualidade e troca social (Haggard et al., 2011). A orientação é então um “relacionamento dinâmico e recíproco, profissional e também pessoal entre docente e aluno” (Ferreira et al., 2009, p. 170). Reconhecer que o relacionamento entre orientador e orientando é dinâmico implica dizer que ele muda conforme seu transcurso. Creighton et al. (2010) sinalizam que a orientação se modifica conforme as necessidades e o estágio de evolução do aluno, isto é, certamente um aluno que está no início do curso demanda habilidades de orientação distintas de um aluno que já está no processo de orientação ou finalizando a pós-graduação.

A reciprocidade se configura na necessidade de alinhar as expectativas do orientando e do orientador no que se refere a um conjunto de resultados desejados. A compreensão das

expectativas tanto do orientador como do orientando é essencial para o sucesso do processo de orientação (González-Ocampo & Badia, 2019). Quando estes atores desconhecem ou rejeitam suas responsabilidades podem ocasionar danos ao relacionamento que impactam negativamente o processo de orientação e, conseqüentemente, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos (Leite-Filho & Martins, 2006).

A pesquisa de Bui (2014), sobre as expectativas dos orientadores e orientandos, revelou que os orientandos parecem ter expectativas menos rígidas; eles esperam que os orientadores conheçam o tema da pesquisa e que haja orientação, interação e empatia por parte do orientador. Além disso, desejam que os orientadores ajudem a construir redes para obter *feedbacks* adicionais às pesquisas. Os orientadores, por sua vez, esperam que seus orientandos se tornem independentes, desenvolvam potencial para uma carreira acadêmica, sejam sociáveis e criem sua própria rede de relacionamentos para não depender apenas do orientador em termos de suporte de pesquisa e emocional. Também esperam que os orientandos assumam a pesquisa como um trabalho sério e diário, e que desenvolvam autoconsciência e empatia, principalmente em relação às demandas de tempo do orientador.

Nessa conjuntura, à medida que acontecem as interações entre orientador e orientando há uma intensificação da relação profissional e pessoal. Cabe salientar que o relacionamento pessoal é absolutamente inerente ao processo de orientação (Nóbrega, 2018). São os orientadores que facilitam o aprendizado e a socialização dos orientandos no ambiente acadêmico sendo modelos de comportamento ou por meio de informações privilegiadas, aconselhamento, escuta e suporte (Johnson, 2007). Por isso, eles desempenham papéis importantes na experiência acadêmica e na carreira de seus orientandos (Tenenbaum et al., 2001; Haggard et al., 2011).

De acordo com Kram (1985), o processo de orientação pode ser definido pelos tipos de suportes fornecidos pelos orientadores: (1) instrumental e (2) psicossocial. Precisamente na academia, o suporte instrumental corresponde ao desenvolvimento de habilidades técnicas que são essenciais para o desempenho do aluno como métodos de pesquisa, conteúdo, ética e procedimentos; enquanto o suporte psicossocial envolve o encorajamento do aluno, empatia, amizade e aconselhamento (Tenenbaum et al., 2001; Curtin et al., 2016). Ou seja, o foco do suporte instrumental se desloca para a necessidade de desenvolvimento da carreira e o suporte psicossocial para a necessidade de desenvolvimento pessoal do estudante.

Destaca-se que os tipos de suportes mencionados não têm como propósito rotular a atuação do orientador, mas mostrar que os orientadores podem oferecer múltiplos apoios e que

estes influenciam a experiência acadêmica dos orientandos, como destacam os estudos de Tenenbaum et al. (2001), Curtin et al. (2016), German et al. (2019) e Sohail e Malik (2021).

Por exemplo, Tenenbaum et al. (2001) investigaram 189 alunos de pós-graduação de nove departamentos da Universidade da Califórnia (psicologia, economia, antropologia, história, linguística, química, biologia, ciências da terra e física) e concluíram que o suporte instrumental contribuiu positivamente para a produtividade do orientando, especificamente no que se refere a publicações em revistas, apresentações de trabalhos em congressos e conferências. O suporte psicossocial favoreceu a satisfação do orientado com o orientador e com a vivência acadêmica. Curtin et al. (2016) analisaram doutorandos de uma universidade pública do Estados Unidos com o intuito de verificar o papel da orientação na autoeficácia de carreira e no interesse dos estudantes em seguir uma carreira acadêmica. Os resultados evidenciaram que os suportes instrumental e psicossocial exerceram efeitos indiretos e significativos por meio da autoeficácia de carreira sobre o interesse dos alunos na carreira acadêmica.

German et al. (2019) buscaram compreender o papel do orientador nos objetivos e resultados de carreira de alunos de doutorado e recém-doutores dos Estados Unidos das áreas de psicologia, humanidades e interdisciplinar. Os achados evidenciaram que recém-doutores que manifestaram satisfação com os suportes oferecidos pelos orientadores apresentaram maior propensão em seguir uma carreira acadêmica. Já os alunos de doutorado, independentemente de quão satisfeitos estivessem com a orientação, ainda pretendiam seguir carreira acadêmica. Sohail e Malik (2021) investigaram estudantes de mestrado e doutorado de cinco universidades da capital do Paquistão e descobriram que os suportes instrumental e psicossocial do orientador têm relação positiva e significativa com as intenções comportamentais dos orientandos em continuar o curso.

Nos estudos apresentados, os suportes instrumental e psicossocial refletem comportamentos positivos dos orientadores no processo de orientação (Johnson, 2007). O suporte instrumental do orientador, como assistência na escrita, auxílio nas apresentações e prazos podem ajudar o orientando a reduzir a tensão e concluir com sucesso tarefas que pareciam difíceis (Eby et al., 2013). Da mesma forma, o suporte psicossocial em forma de aconselhamento, aceitação, encorajamento e empatia ajuda o aluno a conter sentimentos de desamparo e a persistir quando encontra dificuldades (Liang et al., 2021). De modo geral, os estudos sugerem que os suportes instrumental e psicossocial funcionam como recursos sociais



ambientais para proporcionar experiências técnicas, sociais e socioemocionais aos alunos, os ajudando a integrar nos ambientes acadêmicos e profissionais.

Como a orientação acadêmica utiliza um estilo de aprendizagem no qual o orientador é visto como um modelo de comportamento, faz-se necessário que haja uma identificação entre os atores envolvidos para que a relação flua e o processo de orientação seja satisfatório (Johnson, 2007). Nessa lógica, as relações de orientação na pós-graduação podem ter um viés positivo ou negativo (Schlosser et al., 2003).

Com efeito, grande parte dos relacionamentos com o orientador fica entre os extremos positivo e negativo. Knox et al. (2006) constataram que, na perspectiva dos orientandos, relacionamentos positivos de orientação consistem no equilíbrio entre apoio e desafio, interesses compartilhados, características pessoais do orientador e evolução do relacionamento com o percurso da orientação. Já os relacionamentos negativos foram caracterizados por conexões ruins, pela inacessibilidade, rigidez e falta de empatia do orientador. Do ponto de vista dos orientadores, o relacionamento com os orientandos é positivo quando estes são agradáveis de conviver e dispõem de senso de humor, perspectivas positivas e proatividade. Quando os orientandos são presunçosos, egocêntricos, irresponsáveis e com maus hábitos de pesquisa o relacionamento costuma ser catastrófico.

A fim de entender as nuances que envolvem a relação de orientação, Schlosser et al. (2003) investigaram a percepção de doutorandos em psicologia sobre suas relações com os orientadores. Os orientandos descreveram dois tipos muito diferentes de relações de orientação: satisfatórias e insatisfatórias. Orientandos satisfeitos descreveram a relação como positiva, amigável, colegial e respeitosa. Também relataram ter reuniões frequentes, formais ou espontâneas, aspirações claras para sua carreira e abertura para tratar os conflitos com o orientador. Em contrapartida, orientandos insatisfeitos, caracterizaram a relação como negativas ou neutras, superficial, fria e desinteressada em aspectos pessoais. Revelaram também que as reuniões eram menos frequentes e desinteressada em discutir aspectos relacionados à estruturação de carreira.

Overall et al. (2011) conduziram uma pesquisa para analisar o impacto do suporte acadêmico, pessoal e à autonomia na satisfação e na autoeficácia de estudantes de doutorado na Universidade de Auckland - Nova Zelândia. Os resultados revelaram que tanto o suporte acadêmico quanto o suporte pessoal desempenharam um papel significativo na satisfação dos doutorandos; que o suporte para autonomia foi fortemente associado a uma maior autoeficácia na pesquisa; e que o suporte pessoal foi negativamente relacionado à autoeficácia da pesquisa.

Ao examinar a combinação de diferentes tipos de suporte, os autores observaram que o suporte à autonomia e à competência se associavam a níveis mais elevados de autoeficácia na pesquisa. No entanto, quando os orientadores ofereceram um suporte pessoal substancial, mas demonstraram um suporte à autonomia limitado, os estudantes demonstraram menor autoeficácia na condução das suas pesquisas.

No Brasil, Leite Filho e Martins (2006) verificaram a influência da relação orientador-orientando na elaboração de teses e dissertações de alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Os resultados evidenciaram que a relação se estabelecia de forma autocrática na qual o orientador é quem detinha o controle e direcionava o processo. Os orientadores relataram que são fatores primordiais para relação de orientação: o comprometimento do orientando, a compatibilidade de interesses de pesquisa e conhecimentos em metodologia. Os orientandos, por outro lado, indicaram os laços afetivos e pessoais e a acessibilidade ao orientador como importantes, sendo a ausência de contato o que mais dificulta a relação. Por fim, o relato dos orientandos e orientadores evidenciou que a relação entre eles influenciou o processo e a qualidade das dissertações e teses.

Outros estudos também abordaram a relação orientador-orientando como uma variável que afeta de forma decisiva o progresso do aluno e a qualidade da pesquisa acadêmica (Armstrong, 2004; Claiborne, 2013). Uma relação positiva com o orientador reduz os níveis de exaustão emocional (Devine & Hunter, 2017), promove maior satisfação no orientando (Schlosser et al., 2003; Pyhältö et al., 2015; Van Rooij et al., 2021), melhora os sentimentos positivos em relação a orientação (Marijanovic et al., 2021), incrementa a produtividade a longo prazo e autoeficácia nas pesquisas científicas (Paglis et al., 2006). Em contrapartida, um relacionamento negativo com o orientador reduz as taxas de conclusão do doutorado (Creighton et al. 2010; De Clercq et al., 2019) e intensifica os sentimentos negativos nas diferentes fases da orientação (Meurer et al., 2021).

Independentemente dos aspectos positivos ou negativos não há como negligenciar que a relação orientador-orientando afeta a experiência do estudante de pós-graduação. Contudo cabe ressaltar que cada orientação reflete uma relação única entre orientador e orientando tendo em vista que, os comportamentos, as trocas interpessoais e a conexão entre as partes é que definirão e moldarão o relacionamento (Austin, 2002). Devido a subjetividade que permeia a relação e as características individuais dos atores envolvidos, as situações harmoniosas ou conflituosas podem acontecer a depender da sintonia entre eles (Viana & Veiga, 2010). Isso implica dizer que não há orientações iguais mesmo que sejam conduzidas pelo mesmo

orientador, uma vez que elas se distinguem em termos de compromisso, objetivos, intensidade, envolvimento e sintonia entre orientador-orientando.

Evidentemente, na perspectiva do orientando, a ideia de uma boa relação tem muito a ver com os comportamentos positivos do orientador. No entanto, pouco se sabe ou se discute sobre como os comportamentos dos orientadores afetam o relacionamento de orientação e a satisfação do aluno (Zhao et al., 2007). Zhao et al. (2007) sinalizaram que comportamentos próprios dos orientadores afetam a satisfação do aluno com a relação de orientação e podem influenciar a retenção dos discentes, a qualidade da experiência acadêmica e até o tempo para a conclusão do curso. Especificamente, comportamentos relacionados à “orientação acadêmica” como disponibilidade e ajuda na pesquisa, *feedback* e avaliação do progresso afetam ainda mais a satisfação do orientando do que os comportamentos de “toque pessoal” como preocupação, apoio emocional e empatia. Por outro lado, comportamentos do orientador denominados “mão-de-obra barata” relacionado à exploração em termos de produtividade intensa afetam negativamente a satisfação do orientando.

Assim, não se pode desconsiderar a influência do orientador na satisfação e no desenvolvimento dos seus orientandos durante e até depois do processo de orientação. No ambiente social da pós-graduação comportamentos do orientador, sejam eles de suporte ou não, são elementos que definem o envolvimento, o comprometimento e até a motivação dos alunos. Daí a necessidade de investigar os desdobramentos do comportamento do orientador no desenvolvimento do orientando.

## 2.2 SUPORTE DO ORIENTADOR À LUZ DA TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

A literatura sobre orientação acadêmica destaca diferentes aspectos da relação orientador-orientando. Os estudos nesse âmbito se concentram principalmente em estilos de orientação (Kam, 1997; Armstrong, 2004), tipos de suporte oferecidos pelo orientador (Tenenbaum et al., 2001; Paglis et al., 2006; Chemers et al., 2011), qualidade da orientação (Kam, 1997; Armstrong, 2004), expectativas do orientando e orientador (Friedrich-Nel & Mackinnon, 2013; Bui, 2014) características que os estudantes valorizam no orientador (Zhao et al., 2007; Bell-Ellison & Dedrick, 2008; Ali et al., 2016), determinantes da satisfação dos orientandos (Ibrahim, 2018; Dericks et al., 2019), aspectos emocionais na relação orientador-orientando (Devine & Hunter, 2017; Meurer et al., 2021) e impactos na produtividade do orientando (Corsini et al., 2022).

Parte dessas pesquisas estão apoiadas em trabalhos empíricos e não fizeram uso de uma estrutura teórica como pano de fundo para analisar as nuances da relação orientador-orientando. Devos et al. (2015, p. 441) argumentam que a utilização de uma teoria sólida “oferece uma compreensão mais profunda dos processos psicológicos subjacentes à relação entre o suporte do orientador e os resultados dos alunos”. Nesse sentido, a abordagem dessa temática necessita de uma fundamentação teórica consistente que forneça novas perspectivas para a compreensão do contexto da orientação.

Uma das teorias que apresenta estrutura consistente e apropriada para investigar o contexto da relação orientador-orientando é a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*), a qual afirma que os indivíduos podem apresentar diferentes tipos de motivações a depender de suas razões ou objetivos (Deci & Ryan, 1985). Essas motivações são divididas em intrínseca e extrínseca. A intrínseca refere-se ao envolvimento do indivíduo em uma atividade porque é prazerosa e inerente a ele. A extrínseca refere-se ao envolvimento do indivíduo em uma atividade que lhe traga recompensas externas (Ryan & Deci, 2000).

Em termos práticos, a motivação intrínseca origina-se do interesse genuíno e espontâneo das pessoas em realizar tarefas que lhes sejam satisfatórias, agradáveis, capazes de estimular sua capacidade, configurando assim um fim em si mesma (Ryan & Deci, 2000). No entanto, nem sempre as pessoas realizam atividades por estarem intrinsecamente motivados. Na maioria das vezes, a motivação é extrínseca e está atrelada a um resultado perceptível, como as recompensas materiais, sociais ou de reconhecimento. No ambiente acadêmico, a motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca revela-se como um determinante crítico de aprendizagem e desempenho do aluno (Ryan & Deci, 2000).

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação tem sido aplicada com êxito em vários campos, incluindo o da educação, e ainda em contextos mais específicos como o da orientação (Devos et al., 2015; Van der Linden et al., 2018). Por ser uma macro teoria sobre motivação humana, que abrange aspectos e processos distintos, ela é composta por seis vertentes (Vansteenkiste et al., 2010; Deci & Ryan, 2014). Este estudo, enfoca apenas uma dessas vertentes conhecida como Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Need Theory - BPNT*), a qual afirma que para compreender as motivações do indivíduo deve-se considerar suas necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 2000).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas defende ainda que as três necessidades básicas podem ser apoiadas ou frustradas pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido

(Deci & Ryan, 2000). Isso porque os contextos sociais e as características individuais que promovem a satisfação das necessidades básicas contribuem para comportamentos intrinsecamente motivados assim como para integração da motivação extrínseca. Por outro lado quando as necessidades básicas de autonomia competência e relacionamento são frustradas pelo contexto social compromete-se a motivação, o bem-estar e o desempenho do indivíduo (Deci & Ryan, 2000).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas considera que as necessidades psicológicas básicas são inatas, universais e fundamentais para o bem-estar e crescimento constante das pessoas (Deci & Ryan, 2000; Devos et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2020). Nomeadamente, a necessidade de autonomia refere-se ao desejo do indivíduo de agir conforme seus interesses, valores e consciência, isto é, diz respeito ao senso de identidade nas ações realizadas (Deci & Ryan, 2000). A necessidade de competência está relacionada à aprendizagem de modo geral, à execução de atividades com eficácia e ao desenvolvimento cognitivo (Deci & Ryan, 2000; Appel-Silva et al., 2010). Por fim, a necessidade de relacionamento decorre do ensejo por conexões interpessoais com outras pessoas e grupos e a necessidade de uma rede de apoio (Deci & Ryan, 2000; Rocchi et al., 2017).

Deci e Ryan (2000) argumentam que cada uma dessas necessidades desempenha papel indispensável para o desenvolvimento ideal e saudável do indivíduo, de maneira que se alguma delas forem frustradas ou negligenciadas as consequências serão consideravelmente negativas. Os autores ainda pontuam que esperam “observar um ótimo desenvolvimento e bem-estar sob condições facilitadoras que apoiem a satisfação das necessidades e observar degradação ou mal-estar sob condições que impedem a satisfação das necessidades básicas” (Deci & Ryan, 2000, p. 229).

Para que as necessidades psicológicas básicas sejam satisfeitas é preciso apresentar um contexto de suportes que disponha dos recursos para o atendimento das demandas dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento (Appel-Silva et al., 2010; Van der Linden et al., 2018). A noção de “suporte às necessidades básicas” surgiu como uma ideia fundamental para descrever as circunstâncias dentro dos contextos sociais, que implicam na motivação, no bem-estar e no desempenho (Deci et al., 2017). Nessa perspectiva, o contexto social compreende a estrutura do ambiente e as pessoas nele envolvidas.

É nessa lógica que a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas se ajusta aos aspectos da relação orientador-orientando. Se é necessário um contexto social que forneça suporte para que as necessidades psicológicas básicas do indivíduo sejam satisfeitas, igualmente, na relação

orientador-orientando o suporte do orientador pode representar uma variável primordial para um bom desenvolvimento acadêmico dos alunos.

O suporte do contexto social pode ser observado a partir das percepções do indivíduo sobre comportamentos concretos das pessoas envolvidas nele (Van der Linden et al., 2018). Especificamente, na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, o comportamento de outras pessoas pode ter impacto positivo ou negativo na satisfação das necessidades, o que por sua vez acaba por influenciar resultados positivos ou negativos dos indivíduos e conseqüentemente a qualidade da motivação intrínseca (Rocchi et al., 2017). De forma semelhante, no âmbito da relação orientador-orientando, o comportamento do orientador pode influenciar positiva ou negativamente a experiência acadêmica e a satisfação das necessidades do orientando na pós-graduação.

Pelas lentes da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, os comportamentos interpessoais que impactam de forma positiva ou negativa as necessidades dos indivíduos podem ser analisados em seis dimensões: comportamento de suporte à autonomia, comportamentos que frustram a autonomia, comportamentos de suporte à competência, comportamentos que frustram a competência, comportamentos de suporte ao relacionamento e comportamentos que frustram o relacionamento (Rocchi et al., 2017; Zeinstra et al., 2023). Nesse sentido, a qualidade da relação orientador-orientando pode ser definida em termos de suporte às necessidades psicológicas básicas de **autonomia, competência e relacionamento dos alunos** (Janssen et al., 2021).

Associando o contexto da orientação na pós-graduação com a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, **o suporte à autonomia** pode ser descrito pela liberdade fornecida pelo orientador ao orientando, identificada quando o orientador oferece oportunidade para que os alunos tenham iniciativas próprias e façam suas escolhas considerando seus valores, interesses e preferências (Jang et al., 2010; Devos et al., 2015; Zeinstra et al., 2023). Além disso, a valorização do ponto de vista do orientando, o fornecimento de justificativas para execução das tarefas, a paciência com o ritmo de aprendizado e o respeito pelos sentimentos e perspectivas do orientando, são também comportamentos do orientador de suporte à autonomia do orientando (Niemic & Ryan, 2009; Rocchi et al., 2017; Van der Linden, 2018).

O oposto ocorre quando o orientador apresenta comportamentos controladores, isto é, “pressionam os alunos a pensar, sentir ou se comportar de uma maneira específica” (Reeve, 2009, p. 160). Tais comportamentos ocorrem quando os orientadores negligenciam a perspectiva do aluno, quando fazem exigências e não fornecem suporte e nem justificativas para

elas, quando utilizam linguagem intimidadora ou impõem prazos unilaterais (Reeve, 2009; Rocchi et al., 2017). Essas ações são caracterizadas como comportamentos que frustram a autonomia do aluno.

O **suporte a competência** se dá sempre que o orientador comunica claramente ao aluno suas expectativas, os resultados específicos a serem atingidos e como alcançá-los (Jang et al., 2010). Nesse sentido, os comportamentos de suporte a competência são vistos quando o orientador fornece um cronograma para ajudar o aluno na execução das atividades, *feedback* construtivo sobre o desenvolvimento da pesquisa (Su, 2019; Zeinstra et al., 2023) ou ajudam os alunos a desenvolver habilidades acadêmicas (Niemic & Ryan, 2009). Por outro lado, os comportamentos que frustram a competência incluem a falta de clareza e de *feedbacks* construtivos nas atividades realizadas, contradição na comunicação e desconfiança sobre a capacidade do aluno (Jang et al., 2010; Rocchi et al., 2017).

Por fim, os orientadores manifestam suporte ao relacionamento por meio da atenção, compreensão, amizade e escuta para com seus alunos (Devos et al., 2015; Zeinstra et al., 2023). Assim, comportamentos **de suporte ao relacionamento** podem ser observados quando os orientadores são acessíveis, empáticos e demonstram se preocupar como os alunos como pessoas (Vansteenkiste et al., 2010; Su, 2019). Em contrapartida o relacionamento é frustrado se houver indisponibilidade frequente de tempo do orientador, quando não há escuta ou quando o orientador age com negligência ao se distanciar do aluno impedindo que haja uma relação interpessoal entre eles (Rocchi et al., 2017; Su, 2019).

Faz-se necessário destacar que esses comportamentos de suportes identificados na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas são semelhantes a outros suportes já mencionados na relação orientador-orientando, tais como o suporte instrumental e psicossocial. Também outros trabalhos utilizaram uma estrutura que tangencia essa teoria, a exemplo Zhao et al. (2007) que analisaram o comportamento do orientador a partir das dimensões orientação acadêmica, toque pessoal e mão de obra barata e Overall et al. (2011) que utilizaram uma lista para medir o quanto seus orientadores forneciam suporte acadêmico, à autonomia e pessoal. A diferença é que, embora as dimensões e conceitos sejam similares ao da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, esses estudos não respaldaram seus resultados em discussões expressamente declaradas e sustentadas.

A Teoria da Autodeterminação e suas vertentes, foi utilizada no ensino secundário para analisar interação professor-aluno e os efeitos do suporte do professor nos resultados dos alunos. Os achados evidenciaram que o suporte à autonomia, competência e relacionamento



contribuem positivamente para a aprendizagem, engajamento, desempenho acadêmico e persistência na escola (Reeve, 2009; Niemec & Ryan, 2009; Jang et al., 2010; Stroet et al., 2013; Hospel & Galand, 2016; Collie et al., 2019; Zeinstra et al., 2023). Nessa perspectiva, a vertente da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas oferece uma estrutura pertinente para compreender melhor aspectos da relação orientador-orientando no âmbito da pós-graduação e, consequentemente, os suportes a autonomia, competência e relacionamento.

### 2.3 COMPROMISSO COM A PESQUISA CIENTÍFICA COMO OCUPAÇÃO PROFISSIONAL E VALORES DO TRABALHO

A principal função dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (PPG) é a formação de pesquisadores e professores capazes de transformar o conhecimento científico de qualidade em ocupações profissionais significativas para a sociedade (Botomé & Kubo, 2002). Entende-se a pós-graduação como um período preparatório que conduzirá o estudante de mestrado e doutorado para a atividade docente e a carreira acadêmica (Sadowski et al., 2008). Isso porque tradicionalmente os PPG têm formado alunos, principalmente, para a carreira acadêmica (Agarwal & Sonka, 2010) que na sua essência é composta por ocupações profissionais relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica (Hermanson, 2008; Souza et al., 2021).

Estudos sugerem que as preferências de carreira dos alunos são formadas durante a pós-graduação e que diferentes variáveis podem afetar a escolha de carreiras distintas (Agbonlahor et al., 2021). De forma particular, a carreira acadêmica é geralmente descrita como sendo composta por pessoas motivadas intrinsecamente pelos propósitos do ensino e da pesquisa (Teichler et al., 2013). Especificamente, neste estudo, o compromisso com a pesquisa científica é visto como uma das ocupações profissionais que compõem a carreira acadêmica. Por isso, para entendê-lo, se faz necessário primeiro explicar o compromisso com a carreira já que esses termos estão intimamente imbricados.

O compromisso com a carreira ou ocupação profissional vem ganhando espaço na literatura sobre carreira (Kidd & Green, 2006). A literatura apresenta alguns conceitos para compromisso com a carreira, por exemplo, Blau (1985) a define como uma atitude do indivíduo em relação à vocação escolhida que envolve identificação e intenção de permanecer nela. Meyer et al. (1993) utilizaram o termo compromisso ocupacional, segmentando-o em componentes afetivo, de continuidade e normativo. O compromisso afetivo acontece quando há satisfação e afeto com a ocupação profissional; o compromisso de continuidade refere-se aos investimentos



acumulados e no custo envolvido que são desperdiçados caso haja mudança de ocupação; o compromisso normativo diz respeito ao sentimento de obrigação em permanecer na ocupação escolhida dado os benefícios recebidos que devem ser retribuídos e o senso de responsabilidade e lealdade.

Carson e Bedeian (1994) desenvolveram um conceito multidimensional para o compromisso com a carreira compreendendo três componentes: identidade de carreira, resiliência de carreira e planejamento de carreira. A identidade de carreira refere-se ao quanto o indivíduo se identifica com o trabalho exercido e a vontade de crescer e se realizar em seu campo profissional. A resiliência de carreira diz respeito à superação e resistência do indivíduo mesmo diante de circunstâncias adversas. O planejamento de carreira consiste no autoconhecimento e análise dos próprios pontos fortes e fracos para o estabelecimento de metas possíveis.

Kidd e Green (2006) adaptaram o conceito desenvolvido por Carson e Bedeian (1994) para o ambiente acadêmico e investigaram o compromisso com a carreira científica. Os autores analisaram pesquisadores biomédicos com o intuito de identificar fatores que explicam o compromisso com a carreira científica e os fatores que levam a permanecer ou deixar a ciência. Os resultados mostraram que o tratamento equitativo no local de trabalho foi um preditor significativo de resiliência de carreira; a autonomia no local de trabalho predisse o planejamento de carreira e; a resiliência de carreira foi o mais forte preditor da intenção de deixar a ciência. Esses resultados sugerem que o indivíduo pode até se identificar e fazer planos na carreira científica, mas sua capacidade de resiliência diante dos altos e baixos é o que determinará a permanência na atividade científica. De modo geral, as evidências indicaram que as experiências no local de trabalho afetam o comprometimento com a carreira científica e a intenção de deixá-la ou não.

Sob outro ponto de vista, Paglis et al. (2006) buscaram compreender como o suporte do orientador influencia a produtividade, a autoeficácia, e o compromisso com a carreira na pesquisa em estudantes de química, física e engenharia. Os autores analisaram em que grau os estudantes valorizam seguir uma carreira de pesquisa naquele momento e no futuro, por meio de uma escala que continha itens como: “eu quero um trabalho que tenha forte orientação para a pesquisa”, “estou comprometido com uma carreira na pesquisa”. Os resultados mostraram que o suporte do orientador influenciou positivamente a autoeficácia e a produtividade, mas não o compromisso com a carreira na pesquisa.

Chemers et al. (2011) também investigaram o compromisso com a carreira científica em estudantes estadunidenses de graduação, pós-graduação e pós-doutorado das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Constataram uma relação indireta entre o suporte instrumental do orientador e o compromisso com a carreira científica dos estudantes de graduação sendo mediado pela identidade científica. Em relação aos estudantes de pós-graduação e pós-doutorado, o suporte instrumental e suporte psicossocial do orientador predisseram indiretamente o compromisso com uma carreira científica.

Considerando que no Brasil não há especificamente o desenvolvimento de uma carreira científica e que efetivamente essa é uma ocupação profissional associada à carreira acadêmica, o presente estudo utiliza o termo “compromisso com a pesquisa científica” dado o escopo da pesquisa ser atividades voltadas para o desenvolvimento da pesquisa e da ciência. Nesse contexto, o compromisso com a pesquisa científica refere-se à intenção do indivíduo em trabalhar na área científica de tal forma que também promova o seu desenvolvimento profissional e o alcance de suas metas (Chemers et al., 2011). Esse compromisso se dá por meio da atuação em atividades relacionadas à ciência, quando a pessoa se identifica com a área científica e planeja segui-la enquanto ocupação profissional (Kidd & Green, 2006).

Evidências empíricas demonstraram que as pessoas tendem a escolher ocupações profissionais que contenham valores semelhantes aos seus (Judge & Betz, 1992). Assim, a forma como os alunos de pós-graduação internalizam os seus valores, aqui entendidos como valores de trabalho, devido a pós-graduação ser equiparada a uma atividade ocupacional, pode ajudar a entender suas motivações, objetivos e conquistas profissionais.

A literatura oferece diversas definições para os valores do trabalho tais como: a importância que as pessoas dão aos resultados que surgem no ambiente do trabalho (Elizur, 1984); princípios que revelam as predileções e que norteiam as atitudes e o comportamento do indivíduo em aspectos relacionados ao trabalho (Dose, 1997); objetivos que as pessoas buscam alcançar por meio do trabalho e que são manifestações dos seus valores pessoais no contexto do trabalho (Schwartz, 1999). Por isso, de acordo com Ester e Roe (1999), os valores induzem indiretamente as pessoas às atitudes e metas, uma vez que são fontes de motivação para o desempenho individual. No ambiente da pós-graduação, também exercem alguma influência, ao definir objetivos que podem ser compartilhados em ações coletivas.

Vistos como pontos de partida que tendem a influenciar comportamentos individuais e coletivos no contexto laboral, os valores do trabalho estão presentes antes mesmo da inserção do indivíduo no mercado de trabalho (Moreno & Marcaccio, 2014). Não são inatos ou

transmitidos geneticamente, eles se desenvolvem ainda na adolescência e refletem diferenças na socialização por classe, gênero e raça (Weisgram et al., 2010). Apesar da natureza individual, os valores do trabalho são construídos a partir de um processo de socialização e não podem ser reduzidos à intersubjetividade individual, pois nascem do contexto social e cultural e por isso têm caráter psicossocial (Zanelli et al., 2014).

Uma das abordagens clássicas e mais utilizadas na literatura para investigar os valores do trabalho classifica-os em fatores Intrínsecos e Extrínsecos. Esta categorização advém dos estudos sobre motivação propostos por Herzberg et al. (1959) e estabelece que os fatores Intrínsecos se referem ao conteúdo e natureza do trabalho como por exemplo, realização pessoal, valorização, crescimento profissional, pessoal e desafios no trabalho. Os fatores Extrínsecos referem-se às condições do trabalho tais como regras administrativas, remuneração, relacionamento entre os funcionários, prestígio e o poder que o trabalho proporciona.

Os valores intrínsecos podem ser um importante recurso pessoal quando os jovens entram no mercado de trabalho (Sortheix et al., 2013). A pesquisa de Sortheix et al. (2013) examinou o papel dos valores do trabalho para o engajamento no trabalho durante a transição da universidade para a vida profissional de estudantes finlandeses. Os resultados evidenciaram que estudantes com maior motivação intrínseca para a carreira durante os anos universitários estavam mais engajados com o trabalho posteriormente.

Sortheix et al. (2015) analisaram a relação entre os valores do trabalho, ajuste pessoa – trabalho e *status* do emprego durante a transição para a vida profissional também de estudantes finlandeses. Os participantes relataram seus valores de trabalho, o *status* econômico -familiar, desempenho acadêmico, status do emprego (empregado ou desempregado) e ajuste pessoa-trabalho aos 20 e 23 anos. Um aspecto importante revelado no estudo, foi que os valores intrínsecos do trabalho preveem melhor a adequação entre pessoa e trabalho, porém não apresentaram relação com o status do emprego. Isso induz a pensar que apesar de os valores intrínsecos funcionarem como motivação pessoal para os indivíduos encontrarem um emprego adequado, eles sozinhos não são o suficiente para prever se a pessoa terá um emprego ou não.

Doo e Park (2019) relacionaram os valores intrínsecos e extrínsecos do trabalho com a satisfação acadêmica e a autoeficácia na tomada de decisão de carreira de estudantes de graduação sul-coreanos. Os resultados indicaram que os valores intrínsecos do trabalho (interesse acadêmico, crescimento, curiosidade intelectual, criatividade e autonomia no trabalho) influenciaram a autoeficácia na decisão de carreira e a satisfação acadêmica dos

estudantes, no entanto, os valores extrínsecos não influenciaram a satisfação acadêmica, tampouco a autoeficácia na tomada de decisões.

As pesquisas assumem que os valores são relativamente estáveis ao longo do tempo. A fim de entender a estabilidade e a mudança de valores do trabalho ao longo da vida, Jin e Rounds (2012) realizaram uma meta-análise de estudos longitudinais. Os resultados indicaram que o nível de estabilidade é menor durante a universidade, entre os 18 e 22 anos e maior após 22 anos com ingresso no mercado de trabalho. Além disso, foi atribuída maior importância aos valores intrínsecos durante os anos de universidade e menor ênfase aos extrínsecos; por outro lado, os valores extrínsecos ganharam força durante a entrada no mercado de trabalho sendo considerados mais importantes que os intrínsecos.

Semelhante ao estudo de Jin e Rounds (2012), a pesquisa de Lechner et al. (2017) investigou a estabilidade e mudança nos valores do trabalho de estudantes em dois países europeus ao longo de quatro anos, especificamente durante a transição da escola para o trabalho, desde os últimos anos do ensino secundário (18-19 anos) até os quatro anos seguintes (22-23 anos). Os resultados indicaram que durante essa fase os respondentes de ambos os países classificaram os valores intrínsecos do trabalho como os mais importantes; já os valores extrínsecos se mostraram menos importantes, mas estáveis nos dois países durante os quatro anos da pesquisa.

Os estudos destacados forneceram evidências de que os valores do trabalho podem mudar substancialmente à medida que as pessoas concluem seus estudos e assumem novas funções (Jin & Rounds, 2012) e que os valores intrínsecos do trabalho são mais fortes durante os primeiros anos da fase adulta (Sortheix et al., 2013; Sortheix et al., 2015; Lechner et al., 2017; Doo & Park, 2019). No entanto, cabe ressaltar que essas descobertas se referem ao início da idade adulta, entre os 18 e 22 anos. Essa fase corresponde à entrada do indivíduo no mercado de trabalho e/ou no ensino superior e denota uma certa instabilidade de valores conforme os estudiosos (Jin & Rounds, 2012; Lechner et al., 2017)

Jackson e Tomlinson (2019) investigaram estudantes de graduação e pós-graduação australianos e britânicos de duas universidades a fim de compreender a relação entre os valores do trabalho e a proatividade na autogestão da carreira. Os resultados indicaram que os alunos cuja tomada de decisão de carreira foi orientada por valores eram mais propensos a demonstrar comportamentos proativos de gerenciamento de carreira. Além disso, os estudantes que estavam no início da pós-graduação atribuíram maior importância aos valores extrínsecos do trabalho do que os estudantes em estágio inicial da graduação, confirmando a hipótese de que

a adoção valores extrínsecos e intrínsecos do trabalho varia de acordo com características individuais como idade e nível de escolaridade.

A pesquisa de Jackson e Tomlinson (2019) endossa os achados de Jin e Rounds (2012) de que os valores extrínsecos ganham força com o ingresso no trabalho, período que também corresponde à pós-graduação, caso seja a escolha da pessoa. Em cada fase da vida, as pessoas podem estabelecer diferentes prioridades de valores do trabalho de acordo com suas experiências e contextos vivenciados. Especificamente a pós-graduação é uma fase em que as pessoas são constantemente influenciadas a explorar as oportunidades e as várias direções de carreira antes de tomar decisões.

A necessidade de compreender a dinâmica dos valores estimulou estudos a desenvolverem instrumentos que pudessem avaliar o sistema dos valores do trabalho. No Brasil, foram desenvolvidas três escalas para mensurar os valores do trabalho: o Inventário de Significado do Trabalho – IST (Borges, 1999); a Escala de Valores Relativos ao Trabalho – EVT (Porto & Tamayo, 2003); e a Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho-EVT-R (Porto & Pilati, 2010).

O instrumento mais recente, EVT-R (Porto e Pilati, 2010), tem sido amplamente aplicada na temática laboral. Pesquisas utilizaram a EVT-R para verificar a estrutura empírica dos valores do trabalho em diferentes profissões (Cammarosano et al., 2014; Brandão et al., 2015) e sua relação com outras variáveis como expectativas e trajetórias profissionais (Custódio, 2013); gênero (Potrich et al., 2015); comportamentos de cidadania organizacional (Andrade et al., 2017); motivação (Piedimonte & Depaula, 2018) e entrenchamento organizacional (Silva et al., 2019).

Dado o foco da presente pesquisa, os trabalhos apresentados a seguir se restringem aqueles que aplicaram a EVT-R para verificar as prioridades de trabalho de estudantes de pós-graduação. Lourencetti et al. (2017) encontraram que, de forma geral, os 120 respondentes (estudantes de especialização e mestrado profissional) priorizam os valores relacionados à estabilidade financeira categorizados na dimensão Segurança. Tal resultado pode estar relacionado a amostra, uma vez que a pós-graduação é uma escolha de estudantes que, geralmente, estão em busca de progressão na carreira e conseqüentemente maior remuneração e estabilidade financeira conforme os valores encontrados no estudo.

Sousa e Colauto (2021a), analisaram os valores do trabalho de estudantes de pós-graduação em Contabilidade das gerações Y e Z e constataram que os valores considerados mais importantes foram aqueles relacionados à estabilidade no trabalho e independência

financeira, ambos ligados ao fator Segurança; os valores menos importantes foram aqueles relacionados ao *status*, soberania e prestígio que estão atrelados ao fator Poder. Complementarmente, Sousa e Colauto (2021b) encontraram que os valores do trabalho de estudantes pós-graduação em Contabilidade variam conforme suas características individuais como gênero e escolaridade dos pais; esse resultado especificamente, coaduna com a literatura que aponta as características sociodemográficas como fonte de diferenças individuais nos valores do trabalho.

A EVT-R fundamentou pesquisas no âmbito profissional e acadêmico. No entanto, a relação dos valores do trabalho com outras variáveis que também influenciam o contexto laboral durante a pós-graduação parece não ter sido investigada. Os estudos de Lourencetti et al. (2017), Sousa e Colauto (2021a) e Sousa e Colauto (2021b) apenas evidenciaram os valores priorizados pelos estudantes nessa fase. Nesse sentido, para preencher essa lacuna, o presente estudo discute como os valores de trabalho são importantes recursos pessoais para os estudantes de pós-graduação que estão em fase de transição para a carreira acadêmica. O contexto de suporte do orientador vivenciado nesta etapa pode ser um impulsionador de mudança dos valores do trabalho e prioridades em termos de ocupações profissionais.

## 2.4 HIPÓTESES E MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

No contexto da pós-graduação, alguns estudos internacionais (Devos et al., 2015; Litalien & Guay, 2015; Van der Linden, 2018; Su 2019) utilizaram a vertente da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas para investigar os efeitos do suporte do orientador nas experiências de aprendizagem dos estudantes de doutorado com intuito de compreender melhor como os suportes a autonomia, competência e relacionamento são incorporados nesse contexto particular.

Devos et al. (2015) utilizando os três tipos de suporte promovidos na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas demonstraram que o suporte a autonomia pode levar a maior motivação e engajamento do orientando; o suporte a competência pode amenizar os desafios encontrados na pós-graduação e o suporte ao relacionamento possibilita criar uma conexão entre orientador e orientado que tende a favorecer trabalhos bem-sucedidos. Além disso, apontaram que há uma linha tênue entre a intenção do orientador de oferecer competência e a frustrar a autonomia; e que a confiança do orientador na competência do orientando pode ser um antecedente primordial para o suporte à autonomia, competência e relacionamento (Devos et al., 2015).

Litalien e Guay (2015) evidenciaram que os suportes fornecidos pelo orientador influenciam indiretamente a persistência dos estudos de doutorado e que os alunos que concluíram o doutorado perceberam interações de suporte às suas necessidades psicológicas (autonomia, competência e relacionamento) com seus orientadores. Além disso, perceber um maior suporte dos orientadores ajudou os alunos de doutorado a se sentirem mais eficazes em seus estudos. De forma semelhante Van der Linden et al. (2018) também encontraram que os suportes oferecidos pelo orientador têm efeitos positivos nas intenções de persistência no doutorado.

Su (2019) constataram que os suportes fornecidos pelos orientadores está positivamente relacionado com a satisfação das necessidades dos doutorandos e que a falta de suporte do orientador não causa reflexos negativos na aprendizagem apenas quando os alunos buscam desenvolver estratégias de autoconfiança e buscam suporte com seus pares para gerenciar suas necessidades não atendidas pelos orientadores.

Os estudos de Tenenbaum et al. (2001), Chemers et al. (2011), Curtin et al. (2016) e German et al. (2019) também revelaram que os suportes fornecidos pelo orientador contribuem positivamente para a produtividade e a satisfação do orientando (Tenenbaum et al., 2001), exercem efeitos indiretos e positivos sobre o compromisso com uma carreira científica (Chemers et al., 2011) e sobre o interesse dos alunos em seguir carreira acadêmica (Curtin et al., 2016; German et al., 2019)

Portanto, no geral, a literatura pregressa indica que o suporte do orientador é uma variável importante que influencia a vivência do aluno de doutorado, inclusive, em termos de ocupações profissionais da carreira acadêmica. Nesse sentido, a H1 sustenta que:

*H1: Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado.*

O compromisso com a pesquisa científica pode ser visto como um sinal de que o aluno tem interesse em exercer a ocupação profissional de pesquisador, e é uma das ocupações inerente à carreira acadêmica. Chemers et al. (2011), Curtin et al. (2016) e German et al. (2019) evidenciaram que os suportes oferecidos pelos orientadores desencadeia maior propensão dos orientandos em seguir uma carreira acadêmica. Porém, também foi observado que estudantes de doutorado, independentemente do nível de satisfação com os suportes do orientador, ainda pretendiam se candidatar a uma vaga para seguir carreira acadêmica (German



et al., 2019). Essa descoberta revela que embora o suporte dos orientador seja um aspecto relevante na carreira acadêmica, ela também pode ser influenciada pelas expectativas dos alunos em relação aos objetivos que desejam alcançar ao seguir essa carreira.

Considera-se que a pós-graduação é um período de transição do contexto educacional para o profissional e, por isso, é vista como uma etapa preparatória na qual os estudantes tomam decisões sobre o quão adequada será a carreira acadêmica para eles (Curtin et al., 2016). Por isso, fatores contextuais e pessoais são apontados como determinantes para as escolhas dos alunos no campo profissional e educacional (Atitsogbe & Bernaud, 2022). Em termos contextuais, estudos (Chemers et al., 2011; Curtin et al., 2016; German et al., 2019) apontam que os orientadores podem influenciar a trajetória e as escolhas de carreira dos seus orientandos. Em termos pessoais, a literatura destaca a importância dos valores do trabalho como cruciais nas decisões de carreira dos estudantes (Sulistiobudi & Hutabarat, 2022).

Valores do trabalho referem-se a importância que as pessoas atribuem aos diferentes aspectos ocupacionais e ao tipo de recompensa que buscam obter no ambiente de trabalho. Assim, os valores do trabalho também podem influenciar as decisões dos estudantes, tendo em vista que exercem um papel motivacional fundamental nas escolhas ocupacionais e no desenvolvimento da carreira (Sortheix et al., 2015). Agbonlahor et al. (2021) mencionam que as preferências de carreira dos alunos começam a se desenvolver ao longo do período de pós-graduação, e que a escolha das diferentes carreiras pode ser influenciada por uma variedade de fatores. Logo, considerando que o compromisso com a pesquisa científica é ocupação profissional da carreira acadêmica, acredita-se que os valores do trabalho têm influência relevante no compromisso com a pesquisa científica.

Aliado a isso, conjectura-se que os suportes oferecidos pelo orientador também exercem alguma influência sobre os valores do trabalho dos seus orientandos. Embora os valores do trabalho tenham um caráter pessoal, eles são construídos pelas necessidades e pelo processo de socialização do indivíduo e, por isso, não podem ser simplesmente limitados à experiência individual (Zanelli et al., 2014). Durante a pós-graduação, o processo de integração e socialização do aluno na comunidade acadêmica é principalmente liderado pelo orientador, que assume o papel fundamental de transmitir os valores profissionais e enriquecer a experiência do estudante que está ingressando na carreira acadêmica (Lam & Campos, 2015).

Agbonlahor et al. (2021) mencionam que as experiências vividas no doutorado servem como um período de socialização antecipada e que os alunos que trabalham mais de perto com o corpo docente tendem a receber uma preparação mais sólida para futuras posições



acadêmicas. Por isso, a socialização e os contextos de suporte experienciados no doutorado tem impacto na formação dos objetivos e na carreira do aluno.

Dessa forma, ao oferecer suporte à autonomia, competência e relacionamento, os orientadores compartilham com alunos uma visão concreta da vida acadêmica e da carreira escolhida (Austin, 2002), o que, por sua vez pode promover o desenvolvimento dos valores do trabalho do aluno. Portanto, ao analisar a importância dos suportes oferecidos pelo orientador no contexto da carreira do aluno é razoável supor que isso ocorra devido a influência que tais suportes podem exercer sobre os valores do trabalho dos seus orientandos, os quais, por sua vez, influenciam consideravelmente o compromisso destes com a pesquisa científica.

Como os valores podem ser segregados em intrínsecos e extrínsecos, Doo e Park (2019) apontam que alunos com valores intrínsecos do trabalho costumam fazer escolhas por ocupações que se alinhem aos seus interesses acadêmicos e promovam sua criatividade e autonomia; aqueles que são guiados por valores extrínsecos buscam ocupações profissionais que geram recompensas externas como independência financeira e segurança no trabalho. No contexto acadêmico, os valores sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, desempenham papel crítico no desempenho dos estudantes.

Estudantes de doutorado ingressam na pós-graduação em busca de recompensas sejam elas intrínsecas ou extrínsecas (Agbonlahor et al., 2021). Tradicionalmente, a carreira acadêmica e as ocupações a ela relacionadas é frequentemente caracterizada por pessoas orientadas por valores intrínsecos (Teichler et al., 2013), os quais referem-se a ter um trabalho prazeroso e à autonomia na forma como as tarefas são executadas. Nessa lógica, conjectura-se que:

*H2: Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores intrínsecos do trabalho.*

Sabe-se que os contextos sociais (suportes do orientador) e os aspectos pessoais (valores do trabalho) promovem a satisfação das necessidades psicológicas básicas e contribuem para comportamentos intrinsecamente motivados e para integração da motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1985; 2000). A carreira acadêmica e as ocupações profissionais que a constitui, geralmente, são vistas como atraentes por serem desafiadoras e proporcionarem autonomia na realização das atividades, características próprias dos valores intrínsecos do trabalho. Porém,

recompensas externas como independência financeira e estabilidade, são importantes aspectos que merecem ser considerados e se referem aos valores extrínsecos do trabalho.

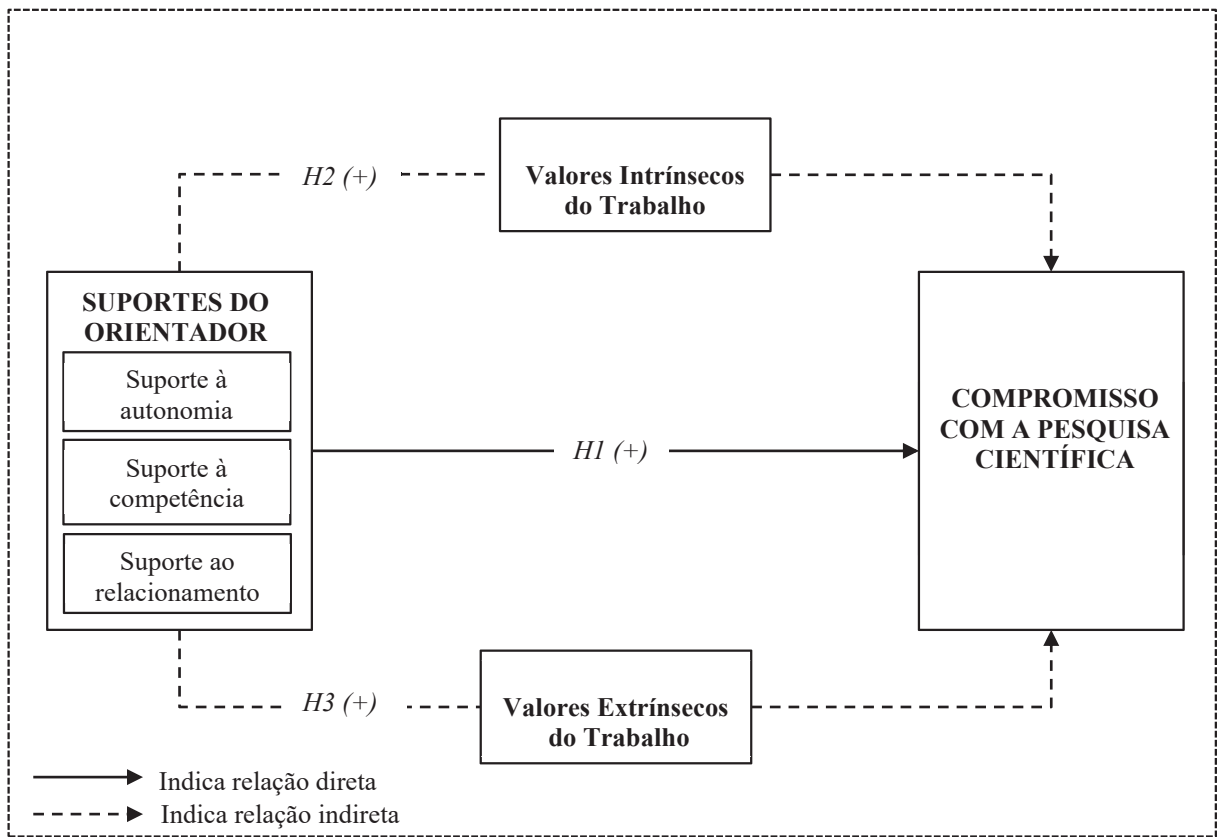
Apesar da literatura não associar os valores extrínsecos à carreira acadêmica, supõe-se que alunos motivados por valores extrínsecos também podem perceber as ocupações da carreira acadêmica como atraentes ao considerar a possibilidade de obter alguma recompensa externa por meio delas. Schwartz (1999) enfatizam que as pessoas desenvolvem seus valores do trabalho de acordo com suas necessidades, assim os valores são constituídos em função das motivações implícitas associadas a eles. Por exemplo, um aluno orientado por valores extrínsecos, em algum momento da sua trajetória acadêmica, pode apresentar compromisso com a pesquisa científica, visto que isso tende a contribuir para sua ascensão profissional ou para alcançar um cargo como professor efetivo em uma universidade, o que, por sua vez, pode configurar uma recompensa financeira e social.

Nessa perspectiva, o estudo de Lourencetti et al., (2017) com estudantes de especialização e mestrado profissional, e outro estudo conduzido por Sousa e Colauto (2021a) com estudantes de pós-graduação em Contabilidade, constataram que os valores do trabalho que norteiam esses estudantes nas escolhas ocupacionais são os valores extrínsecos relacionados à estabilidade no trabalho e independência financeira. Essas descobertas podem estar associadas à natureza da amostra, uma vez que estudantes de pós-graduação geralmente estão em uma fase de suas carreiras em que buscam progressão e conseqüentemente maior remuneração e estabilidade financeira como evidenciado pelos valores identificados nesses estudos.

Portanto, esses resultados de pesquisas anteriores induzem a pensar que os valores extrínsecos podem direcionar os alunos a desenvolver um compromisso com a pesquisa científica, quando vislumbram uma recompensa externa, por isso também influenciam positivamente a relação entre os suportes fornecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica, o que sustenta a hipótese de que:

*H3: Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores extrínsecos do trabalho.*

Nesse sentido, apresenta-se na Figura 1 o modelo teórico relacional da pesquisa.

**Figura 1.***Modelo Teórico Relacional da Pesquisa*

Fonte: Elaborado pela autora

O modelo teórico relacional preconiza que os valores do trabalho medeiam a relação entre os suportes do orientador e o compromisso com a pesquisa científica. A mediação é analisada a partir dos conceitos de Zhao et al. (2010).

Zhao et al. (2010) partem da significância do efeito indireto. Para que o efeito indireto seja significativo é necessário haver: (1) relação significativa entre a variável independente e a variável mediadora e (2) relação significativa entre a variável mediadora e a variável dependente. Se o efeito indireto for significativo, mas o direto não, têm-se uma mediação total. Se o efeito indireto e o direto forem significativos pode-se ter uma mediação complementar, caso a multiplicação dos coeficientes seja positiva, ou uma mediação competitiva caso a multiplicação dos coeficientes seja negativa. Se o efeito indireto não for significativo, mas o direto sim, não há mediação.

### 3 METODOLOGIA

Esta tese com postura epistemológica positivista busca analisar a relação entre os suportes oferecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios quando mediada pelos valores do trabalho. Esta seção apresenta a trajetória metodológica para a execução da tese com base no objetivo geral e objetivos específicos propostos.

#### 3.1 POPULAÇÃO DO ESTUDO

A população do estudo foi composta por alunos de Doutorado Acadêmico do Brasil das áreas de Administração, Contabilidade e Economia que estavam desenvolvendo suas teses. O estudo foi restrito (1) às áreas de Administração, Contabilidade e Economia porque estas consubstanciam a “área de negócios” (2) aos Programas de Doutorado Acadêmico porque eles têm o objetivo de olhar o compromisso com a pesquisa científica e (3) ao período de desenvolvimento das teses porque entende-se que há maior intensidade nas relações entre orientador-orientando nessa fase do doutorado. Especificamente, neste estudo, entende-se que o período de desenvolvimento da tese se inicia com a conclusão dos créditos do doutorado e o início da escrita da tese e se estende até os ajustes finais depois da defesa.

Para verificar os Programas de Doutorado Acadêmico vinculados às áreas de Administração, Contabilidade e Economia foi realizada uma busca no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que disponibiliza as avaliações quadrienais de todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* recomendados junto a este órgão. A CAPES classifica os cursos de pós-graduação em Administração e Contabilidade na área de avaliação intitulada “Área 27 - Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo” e os cursos de Economia na “Área 28 – Economia”.

Por considerar que o curso de Turismo não se encaixa na delimitação “área de negócios”, selecionou-se como população apenas os estudantes matriculados em Programas de Doutorado Acadêmico de Administração (Pública e de Empresas), Contabilidade e Economia. Na Tabela 1 apresenta-se a quantidade de Doutorados Acadêmicos na área de negócios em funcionamento no ano de 2023 bem como os alunos matriculados nesses programas. A listagem detalhada dos Programas encontra-se no Apêndice A.

**Tabela 1.***Doutorados Acadêmicos na Área de Negócios - CAPES 2023*

<b>Área</b>	<b>Doutorados Acadêmicos</b>	<b>Alunos Matriculados em todas os períodos do curso</b>
<i>Administração</i>	50	2.622
<i>Contabilidade</i>	13	511
<i>Economia</i>	32	1.610
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>4.743</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados da avaliação quadrienal 2017-2020 realizada pela CAPES, demonstram que as áreas de Administração, Contabilidade e Economia contam, respectivamente, com 50, 13 e 32 Programas de Doutorado Acadêmico na Área de Negócios; totalizando dessa forma 95 cursos com 4.743 alunos matriculados. A identificação dos Programas de Doutorado Acadêmico nas referidas áreas possibilitou a comunicação e a divulgação da pesquisa junto aos discentes que estavam matriculados nos cursos. Evidentemente, nem todos os alunos matriculados estavam no período de desenvolvimento da tese, assim, para identificar se os respondentes estavam realmente no período de escopo da pesquisa, foi utilizada uma pergunta filtro no questionário.

### 3.2 CONSTRUTOS DA PESQUISA

Construtos são construções teóricas que não podem ser medidos diretamente e por isso são chamados de variáveis não observáveis que podem ser traduzidos e inferidos com base em fatos observáveis (Martins & Theóphilo, 2016). Na presente pesquisa há três construtos: Suportes do orientador, Valores do trabalho e Compromisso com a pesquisa científica.

As definições constitutivas, que emergem da fundamentação teórica, e as definições operacionais, que traduzem a definição constitutiva em meios identificáveis para mensurá-la, são essenciais para que o pesquisador e seus pares tenham o mesmo entendimento sobre as variáveis que serão analisadas. Assim, na Figura 2 apresenta-se os construtos da pesquisa bem como suas definições constitutivas e operacionais.

**Figura 2.***Definições constitutivas e operacionais dos construtos*

CONSTRUTOS	DIMENSÕES	DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
<b>Suportes do Orientador</b>	Suporte à Autonomia	Diz respeito ao incentivo do senso de identidade dos alunos nas ações realizadas. Identificado quando o orientador oferece oportunidade para que os alunos tenham iniciativas próprias e façam suas escolhas considerando seus valores, interesses e preferências (Devos et al., 2015; Zeinstra et al., 2023)	Medido por meio dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que eu faça as atividades no meu ritmo</li> <li>• Me encoraja a pensar em projetos originais</li> <li>• Justifica as atividades solicitadas para mim;</li> <li>• Me encoraja a discutir questões que me preocupam;</li> <li>• Leva minhas ideias em consideração;</li> <li>• Me incentiva a trabalhar de forma independente;</li> <li>• Ouve minhas proposições sobre como eu gostaria de fazer as pesquisas</li> </ul>
	Suporte à Competência	Está relacionado ao incentivo da aprendizagem de modo geral, à comunicação clara dos resultados específicos a serem atingidos e como alcançá-los. Identificado quando o orientador comunica claramente suas expectativas, oferece <i>feedback</i> construtivo e incentiva o desenvolvimento de habilidades acadêmicas (Jang et al., 2010; Zeinstra et al., 2023)	Medido por meio dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deixa claro suas expectativas em relação às minhas atribuições enquanto aluno;</li> <li>• Provoca discussões aprofundadas sobre a minha pesquisa;</li> <li>• Ajuda a planejar as diferentes tarefas que preciso concluir;</li> <li>• Está disponível quando necessário;</li> <li>• Me orienta sobre os conhecimentos técnicos e habilidades acadêmicas;</li> <li>• Discute dificuldades que enfrento e fornece <i>feedback</i> construtivo;</li> <li>• Responde meus questionamentos dentro de um prazo razoável</li> </ul>
	Suporte ao Relacionamento	Diz respeito a estabelecer conexões interpessoais com os alunos para que ele se sinta parte do ambiente social da pós-graduação. Identificado por meio do afeto, empatia compreensão, amizade e escuta do orientador para com seus alunos (Devos et al., 2015; Zeinstra et al., 2023)	Medido por meio dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra entusiasmo quando discutimos minha pesquisa;</li> <li>• Expressa empatia quando necessário;</li> <li>• Me faz sentir bem comigo mesmo;</li> <li>• Me tranquiliza quando preciso;</li> <li>• Se preocupa comigo, não apenas como pesquisador, mas como pessoa;</li> <li>• Me faz sentir que posso ter sucesso;</li> <li>• Demonstra respeito pelos meus sentimentos</li> </ul>
<b>Valores do Trabalho</b>	Valores Intrínsecos	Metas que as pessoas buscam alcançar por meio do trabalho relacionados à realização pessoal, crescimento profissional, pessoal e desafios no trabalho (Schwartz, 1999; Porto & Pilati, 2010)	Medido por meio dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter um trabalho inovador;</li> <li>• Ter um trabalho que requer originalidade;</li> <li>• Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas;</li> <li>• Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos;</li> <li>• Ter desafios constantes;</li> <li>• Ter autonomia na realização das minhas tarefas;</li> <li>• Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho</li> </ul>
	Valores Extrínsecos	Metas que as pessoas buscam alcançar por meio do trabalho relacionados à estabilidade e independência financeira (Schwartz, 1999; Porto & Pilati, 2010)	Medido por meio dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me sustentar financeiramente;</li> <li>• Ser independente financeiramente;</li> <li>• Alcançar estabilidade financeira;</li> <li>• Ganhar dinheiro;</li> <li>• Ter melhores condições de vida</li> </ul>

<p><b>Compromisso com a pesquisa Científica</b></p>	-	<p>Refere-se à intenção do indivíduo em trabalhar na área científica de tal forma que também promova o seu desenvolvimento profissional e o alcance de suas metas (Chemers et al., 2011).</p>	<p>Medido por meio dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesquisa científica é uma parte importante de quem eu sou;</li> <li>• A pesquisa científica tem grande significado pessoal para mim;</li> <li>• Me sinto emocionalmente apegado a pesquisa científica;</li> <li>• Me identifico fortemente com a linha de pesquisa científica em que atuo;</li> <li>• Tenho estratégias para alcançar meus objetivos na pesquisa científica;</li> <li>• Tenho metas para alcançar meus objetivos na pesquisa científica;</li> <li>• Penso sobre o meu desenvolvimento pessoal na pesquisa científica;</li> <li>• Meus êxitos associados à pesquisa científica são compensadores;</li> <li>• Meus problemas na pesquisa científica são compensados pelos ganhos proporcionados.</li> </ul>
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

As definições constitutivas e operacionais dos construtos da pesquisa, possibilitou as etapas de construção e validação do instrumento de pesquisa conforme apresenta-se a seguir.

### 3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de coleta de dados foi constituído por três seções. A primeira seção identificou o nível educacional, a área do doutorado e a fase do doutorado que o respondente se encontrava. A segunda seção do instrumento verificou os suportes do orientador, os valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica dos estudantes. Para todos os itens que compõem cada um desses construtos foi adotado escalas de 11 pontos (0 a 10) sendo o ponto 0 – discordo totalmente e 10 – concordo totalmente.

Em relação ao construto Suportes do Orientador, é importante destacar que, até o momento, não foram encontrados instrumentos na literatura nacional para mensurá-lo. Desse modo, foi necessário construir um instrumento que se adequasse ao contexto brasileiro. A primeira etapa do processo de construção consistiu numa revisão de literatura sólida, com base em estudos internacionais que utilizaram a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas para verificar os suportes oferecidos pelos orientadores/professores no ambiente educacional. Com isso foi possível construir uma tabela de referência abrangendo a denominação das dimensões do construto, os itens para mensurá-las e os estudos que subsidiaram essa construção (Hair et al., 2019). Após a construção da tabela de referência deu-se início a validação do instrumento que ocorreu em três etapas: (1) validação teórica ou de face, (2) validação semântica e (3) validação empírica (Hair et al., 2019).

A tabela de referência possibilitou a realização da primeira etapa de validação (validação de face), em que foi solicitado aos integrantes do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que avaliassem os itens e a adequação destes aos construtos propostos. Entre os integrantes do grupo que participaram desta etapa estavam professores, doutorandos e mestrandos que desenvolvem pesquisas na área de ensino em Contabilidade.

A segunda etapa de validação (validação semântica) objetivou verificar a eficácia e adequação do instrumento em relação público-alvo da pesquisa (Hair et al., 2019). Por isso, foi solicitado a dois professores doutores que desenvolvem trabalhos de forma recorrente na área de educação contábil e a dois doutorandos da área de negócios que verificassem se o instrumento era de fácil compreensão ou se ainda era necessário ajustes. Essa etapa ocorreu em julho de 2023 e os ajustes sugeridos pelos avaliadores ficaram em torno da escrita correta de palavras, o que, por sua vez, não provocou mudanças substanciais nos itens do instrumento.

Tendo em vista que o construto Suportes do Orientador foi desenhado a partir de uma estrutura teórica e com base em estudos anteriores, a validação empírica (terceira etapa) foi realizada por meio de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com os 503 respondentes que participaram do estudo, para avaliar o grau em que os dados satisfaziam a estrutura esperada (Hair et al., 2009). O protocolo de análise com a descrição dos critérios utilizados para avaliar a AFC encontra-se no Apêndice B.

Os resultados da AFC individual para o construto Suportes do Orientador apresentou  $X^2(186) = 143,631$ -  $p\text{-value} = 0,991$ ;  $X^2/gl = 0,77$  e cargas fatoriais entre 0,425 e 0,949. Além disso, os índices e resíduos apresentaram valores adequados (Índice de ajuste comparativo - CFI = 1,000; Índice de Tucker Lewis - TLI = 1,003; Raiz do erro quadrático médio de aproximação - RMSEA (90% IC) = 0,000 [0,000 – 0,000]; Raiz padronizada do resíduo médio - SRMR = 0,057; e Índice de qualidade de ajuste - GFI = 0,994). Os resultados mostram que a matriz de correlação dos dados é igual a matriz de correlação dos fatores, que os indicadores são adequados e que os resíduos indicam bom ajustamento das variáveis aos fatores (Hair et al., 2009). Os itens que compuseram o construto Suportes do Orientador são apresentados na Figura 3.



**Figura 3.**

*Itens que compuseram as dimensões do construto suportes do orientador*

<b>Tipo</b>	<b>Dimensões do Construto</b>	<b>ID</b>	<b>Assertivas</b>	<b>Base Teórica</b>
Variável Independente	Suporte à Autonomia	SA1	Permite que eu faça as atividades no meu ritmo	Hospel e Galand (2016)
		SA2	Me encoraja a pensar em projetos originais	Hospel e Galand (2016)
		SA3	Justifica as atividades solicitadas para mim	Reev (2009)
		SA4	Me encoraja a discutir questões que me preocupam	Overall et al. (2011)
		SA5	Leva minhas ideias em consideração	Van der Linden et al. (2018)
		SA6	Me incentiva a trabalhar de forma independente	Van der Linden et al. (2018)
		SA7	Ouve minhas proposições sobre como eu gostaria de fazer as pesquisas	Van der Linden et al. (2018)
	Suporte à Competência	SC1	Deixa claro suas expectativas em relação às minhas atribuições enquanto aluno	Zeinstra, et al. (2023)
		SC2	Provoca discussões aprofundadas sobre a minha pesquisa	Devos et al. (2015)
		SC3	Ajuda a planejar as diferentes tarefas que preciso concluir	Overall et al. (2011)
		SC4	Está disponível quando necessário	Van der Linden et al. (2018)
		SC5	Me orienta sobre os conhecimentos técnicos e habilidades acadêmicas	Van der Linden et al. (2018)
		SC6	Discute dificuldades que enfrento e fornece <i>feedback</i> construtivo	Van der Linden et al. (2018)
		SC7	Responde meus questionamentos dentro de um prazo razoável	Overall et al. (2011)
	Suporte ao Relacionamento	SR1	Demonstra entusiasmo quando discutimos minha pesquisa	Overall et al. (2011)
		SR2	Expressa empatia quando necessário	Overall et al. (2011)
		SR3	Me faz sentir bem comigo mesmo	Overall et al. (2011)
		SR4	Me tranquiliza quando preciso	Van der Linden et al. (2018)
		SR5	Se preocupa comigo, não apenas como pesquisador, mas como pessoa	Van der Linden et al. (2018)
		SR6	Me faz sentir que posso ter sucesso	Van der Linden et al. (2018)
		SR7	Demonstra respeito pelos meus sentimentos	Van der Linden et al. (2018)

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao construto Valores do Trabalho foram utilizadas duas dimensões da Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho (EVT-R). A referida escala desenvolvida e validada por Porto e Pilati (2010) para o contexto brasileiro, é composta por 34 itens que estão distribuídos em seis dimensões (1-Universalismo e benevolência, 2-Conformidade, 3-Segurança, 4-Poder, 5-Realização e 6-Autodeterminação e estimulação). No presente estudo, foram aplicadas apenas as dimensões 3-Segurança e 6-Autodeterminação e estimulação, por corresponderem aos valores Extrínseco e Intrínseco respectivamente, amplamente empregados para investigar os valores do trabalho. Essa escala foi aplicada anteriormente em estudantes do

*stricto sensu* em contabilidade no estudo de Sousa e Colauto (2021a) e os resultados demonstraram que os fatores Autodeterminação/estimulação e Segurança, foram os que mais contribuíram para explicar a estrutura fatorial.

A fim de confirmar a estrutura dos valores intrínsecos e extrínsecos proposto nessa pesquisa fez-se uso da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Os resultados da AFC individual para o construto Valores do Trabalho apresentou  $X^2(53) = 97,083$ -  $p\text{-value} < 0,001$ ;  $X^2/gl = 1,83$  e cargas fatorais entre 0,422 e 0,861. Os índices e resíduos apresentaram valores adequados (Índice de ajuste comparativo - CFI = 0,950; Índice de Tucker Lewis - TLI = 0,937; Raiz do erro quadrático médio de aproximação - RMSEA (90% IC) = 0,041[0,028 – 0,053]; Índice de qualidade de ajuste - GFI = 0,948). Destaca-se que o SRMR não foi verificado nessa análise, isso porque, de acordo com Hair et al. (2009), o SRMR pode ter viés para cima quando é analisado em amostras grandes (maior que 500) e com número de variáveis  $\leq 12$ , como no caso do construto Valores do Trabalho. Nesse contexto, o RMSEA representa melhor o quão bem um modelo se ajusta a uma população e não apenas a uma amostra usada para estimação e, por isso, foi o suficiente para verificar o ajuste absoluto neste construto. Em razão disso, acredita-se que as duas dimensões do construto Valores do Trabalho são capazes de fornecer uma discussão alinhada ao escopo da pesquisa e aos estudos precedentes da temática. Os itens que compuseram esse construto são apresentados na Figura 4.

**Figura 4.**

*Itens que compuseram o construto valores do trabalho*

Tipo	Dimensões do Construto	ID	Assertivas	Base Teórica
Variável Mediadora	Valores Intrínsecos	VI1	Ter um trabalho inovador	EVT-R (Porto & Pilati, 2010)
		VI2	Ter um trabalho que requer originalidade	
		VI3	Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas	
		VI4	Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos	
		VI5	Ter desafios constantes	
		VI6	Ter autonomia na realização das minhas tarefas	
		VI7	Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho	
	Valores Extrínsecos	VE1	Me sustentar financeiramente	
		VE2	Ser independente financeiramente	
		VE3	Alcançar estabilidade financeira	
		VE4	Ganhar dinheiro	
		VE5	Ter melhores condições de vida	

Fonte: Porto e Pilati (2010)

Para verificar o compromisso com a pesquisa científica foi utilizado parte da Escala de Comprometimento com a Carreira (ECC) desenvolvida por Carson e Bedeian (1994) e validada para o contexto brasileiro por Magalhães (2013). Essa escala foi adaptada para adequá-la aos aspectos inerentes a pesquisa científica. A primeira adaptação realizada na ECC foi a troca do termo “linha de trabalho/campo de carreira” por “pesquisa científica” semelhante ao estudo de Kidd e Green (2006). Outra adaptação foi a modificação de itens reversos, isso porque conforme Hauck Filho (2018) o uso da palavra “não” em frente a um verbo deve ser evitado nas escalas de mensuração por serem mais difíceis de responder e menos discriminativo para o traço analisado. Por fim, foram eliminados 3 itens por serem semelhantes a outros itens da escala, resultando na utilização de apenas 9 itens da ECC nesta pesquisa.

Quanto as adaptações, todas foram analisadas e validadas pelos integrantes do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na etapa de validação de face do instrumento. Além disso, também foi aplicada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) individualmente para o construto Compromisso com a Pesquisa Científica, a qual apresentou resultados satisfatórios:  $X^2 (27) = 73,606 - p\text{-value} < 0,001$ ;  $X^2/gl = 2,73$  e cargas fatorais entre 0,611 e 0,829. Os índices e resíduos também apresentaram valores adequados (Índice de ajuste comparativo - CFI = 0,980; Índice de Tucker Lewis - TLI = 0,974; Raiz do erro quadrático médio de aproximação - RMSEA (90% IC) = 0,059[0,043 – 0,075]; Índice de qualidade de ajuste - GFI = 0,982). Nesse construto o SRMR também não foi analisado pelo mesmo motivo que não foi verificado no construto de Valores do Trabalho. Os itens que compuseram o construto compromisso com a pesquisa científica são apresentados na Figura 5.

### Figura 5.

*Itens que compuseram o construto compromisso com a pesquisa científica*

Tipo	ID	Assertivas	Base Teórica
Variável Dependente	CP1	A <b>pesquisa científica</b> é uma parte importante de quem eu sou	Magalhães (2013)
	CP2	A <b>pesquisa científica</b> tem grande significado pessoal para mim	
	CP3	Me sinto emocionalmente apegado a <b>pesquisa científica</b>	
	CP4	Me identifico fortemente com a linha de <b>pesquisa científica</b> em que atuo	
	CP5	Tenho estratégias para alcançar meus objetivos na <b>pesquisa científica</b>	
	CP6	Tenho metas para alcançar meus objetivos na <b>pesquisa científica</b>	
	CP7	Penso sobre o meu desenvolvimento pessoal na <b>pesquisa científica</b>	
	CP8	Meus êxitos associados à <b>pesquisa científica</b> são compensadores	
	CP9	Meus problemas na <b>pesquisa científica</b> são compensados pelos ganhos proporcionados.	

Fonte: Adaptado pela autora com base em Magalhães (2013)

A terceira seção do instrumento teve como objetivo mapear o perfil dos respondentes a partir de variáveis sociodemográficas como: idade, o gênero, o tipo de instituição, bolsa de doutorado, entre outras. Na Figura 6 apresenta-se o detalhamento dessas variáveis.

### Figura 6.

#### *Detalhamento das variáveis sociodemográficas*

Variável	Finalidade	Base Teórica
Idade do aluno	Verificar a idade do respondente.	Sousa e Colauto (2021)
Gênero	Identificar o gênero com o qual o respondente se identifica.	Sousa e Colauto (2021)
Tipo de Instituição	Verificar se instituição do respondente é pública, privada ou comunitária.	Sousa e Colauto (2021)
Bolsa de Doutorado	Verificar se o respondente recebe ou já recebeu bolsa de doutorado.	Sousa e Colauto (2021)
Desistência do Curso	Verificar se o aluno já pensou em desistir do doutorado.	Cornér (2020)
Troca de Orientação	Verificar se durante do doutorado o aluno já pensou trocar ou trocou de orientador.	Cornér (2020)
Gênero do Orientador	Identificar o gênero do orientador.	Adicionado pela autora
Faixa etária do Orientador	Verificar a faixa etária do orientador.	Adicionado pela autora

Por fim, o instrumento disponibilizou uma questão aberta e não obrigatória, para possibilitar aos participantes comentar particularidades da relação orientador-orientando, caso desejassem.

### 3.4 COLETA DE DADOS

Com o intuito de assegurar os interesses dos respondentes, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número nº 69452023.8.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.169.913 emitido em 07/07/2023. Após a aprovação no comitê de ética, deu-se início a coleta de dados, a qual ocorreu no período de 13 de julho a 09 de agosto de 2023 por meio de um instrumento eletrônico aplicado on-line pela plataforma *SurveyMonkey*®.

Inicialmente, a pesquisa foi enviada via e-mail às coordenações dos 95 Programas de Doutorado Acadêmico para que a divulgassem junto aos alunos matriculados. Em seguida foi realizada uma busca na Plataforma Sucupira para coletar os e-mails dos alunos matriculados nos 95 cursos de Doutorado Acadêmico das áreas de Administração, Contabilidade e Economia, o que possibilitou o envio da pesquisa diretamente aos discentes. Além disso, foram utilizadas

as redes sociais (*Facebook, Instragram, e Whatsapp*) para divulgação e potencialização do estudo.

### 3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram inicialmente estruturados no *Microsoft Office Excel*®. Em seguida, aplicou-se técnicas de estatística descritiva para descrição do conjunto de dados por meio do *software IBM SPSS Statistics*® versão 22. Além disso, com a ajuda do *software JASP 0.18*® foi operacionalizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) em todos os construtos, utilizando o método *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) para avaliar em que medida os dados retratavam à estrutura esperada (Hair et al., 2009).

A fim de testar o modelo teórico relacional e discutir as hipóteses propostas, foi aplicada a técnica Multivariada de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) por meio do *software SmartPLS*® 3.2.9. A amostra mínima estimada para utilizar a MEE foi calculada com o *software G\*Power 3.1.9.7*®, o qual indicou um número mínimo de 138 respondentes (os parâmetros utilizados foram: Effect size  $f^2 = 0,15$ ;  $\alpha$  err prob = 0,05; Power (1- $\beta$  err prob) = 0,95; *Numbers of predictors* = 5)

A Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é uma técnica que possibilita analisar “simultaneamente uma série de relações de dependência inter-relacionadas entre as variáveis medidas e construtos latentes (variáveis estatísticas), bem como entre diversos construtos latentes” (Hair et al., 2009, p. 542). Ou seja, a MEE é o tipo de método para analisar relações complexas entre construtos e indicadores. Assim, trata-se de uma técnica adequada para este estudo uma vez que são exploradas as relações de três variáveis não observáveis.

Segundo Hair et al. (2021) dois métodos são popularmente utilizados para mensurar a MEE: (1) baseado em covariância (CB-SEM), utilizado para confirmar ou rejeitar teorias e hipóteses determinando o quão semelhante a matriz de covariância dos dados observados consegue ser do modelo teórico apresentado e (2) mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), utilizado para situações em que a teoria é menos desenvolvida, desse modo, as estruturas são delineadas para oferecer explicações causais. Em razão disso, entende-se que o PLS-SEM seja o mais adequado para a análise das relações propostas nesta pesquisa

A MEE estimada por meio dos mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), tem sido amplamente utilizada em pesquisas comportamentais dada sua robustez em meio à falta de normalidade, em modelos complexos, amostras pequenas e por fornecer estimativas confiáveis das relações entre os construtos (Bido & Silva, 2019). Hair et al. (2021) ainda destacam que

outro benefício do PLS-SEM refere-se à criação de uma única pontuação específica (*proxies*) para cada construto explorado, sendo que essas *proxies* são utilizadas como entrada para aplicar a regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (OLS) com o intuito de diminuir os termos de erro dos construtos endógenos e maximizar os valores do  $R^2$ .

Em relação à operacionalização do método PLS-SEM, têm-se um modelo de caminho com dois elementos, sendo eles o **modelo de mensuração**, que apresenta as relações entre os construtos e seus indicadores e o **modelo estrutural**, que apresenta as relações entre os construtos analisados (Hair et al., 2021). Assim, se o modelo de medição estiver de acordo com os critérios exigidos, é cabível avaliar o modelo estrutural. Os critérios para avaliação do modelo de mensuração e do modelo estrutural são apresentados na Figura 7.

**Figura 7.**

*Critérios de avaliação dos modelos de mensuração e estrutural*

Modelo	Critério	Descrição	Métricas e limites
MODELO DE MENSURAÇÃO	Cargas dos indicadores	Avalia a confiabilidade do indicador	Cargas Fatoriais > 0,708
	Confiabilidade da consistência interna	Medida em que os indicadores que medem o mesmo construto estão associados entre si.	Confiabilidade Composta > 0,70
	Validade convergente	Medida em que o construto converge para explicar a variância dos seus indicadores	AVE > 0,5
	Validade discriminante	Mede até que ponto um construto é empiricamente distinto de outros construtos no modelo estrutural	Raízes quadradas das AVEs em cada construto maiores dos que as correlações entre os construtos (Critério de Fornell-Larcker)
			Construtos conceitualmente semelhantes, HTMT < 0,90 Construtos conceitualmente diferentes, HTMT < 0,85
MODELO ESTRUTURAL	Colinearidade	Avalia problemas de colinearidade dos construtos	VIF < 5
	Significância e relevância dos coeficientes de caminho	Avalia a significância e a relevância das relações no modelo estrutural	Examinar os resultados do modelo estrutural, interpretando os efeitos totais, ou seja, como a soma do efeito direto (se houver) e todos os efeitos indiretos que ligam um construto a outro no modelo.
	$R^2$	Analisa o poder explicativo do modelo	Varia de 0 a 1, sendo que valores maiores indicam maior poder explicativo.
	$f^2$	Verifica o impacto de um construto exógeno no valor do $R^2$ de um construto endógeno	Valores de 0,02; 0,15 e 0,35, representam efeitos pequeno, médio e grande, respectivamente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hair et al. (2021)

Conforme disposto na Figura 7, a avaliação do modelo de mensuração inclui a (a) carga dos indicadores; (b) confiabilidade da consistência interna; (c) validade convergente e (d)

validade discriminante. Isso ocorre porque nesta etapa são analisadas a fiabilidade das medidas a nível de indicador e a nível de construto (Hair et al., 2021). Após confirmar a confiabilidade e validade do modelo de mensuração, passa-se a analisar o modelo estrutural que envolve o exame (a) da colinearidade; (b) da significância e relevância dos coeficientes de caminho; (c) do coeficiente de determinação –  $R^2$ ; e (d) do tamanho do efeito –  $f^2$ .

Considerando que há desdobramentos nas hipóteses teóricas, foram propostas hipóteses de teste conforme descrito na Figura 8.

### Figura 8.

#### *Hipóteses de Teste da Pesquisa*

<b>Hipóteses Teóricas</b>	<b>Hipóteses de teste</b>
<b>H1:</b> Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado.	<b>H1a:</b> Suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica.
	<b>H1b:</b> Suporte para competência exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica.
	<b>H1c:</b> Suporte para relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica
<b>H2:</b> Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores intrínsecos do trabalho.	<b>H2a:</b> Suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho.
	<b>H2b:</b> Suporte para competência exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho.
	<b>H2c:</b> Suporte para o relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho.
<b>H3:</b> Os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores extrínsecos do trabalho.	<b>H3a:</b> Suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho.
	<b>H3b:</b> Suporte para competência exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho.
	<b>H3c:</b> Suporte para o relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho.

Fonte: elaborado pela autora

Considerando que um número expressivo de respondentes externalizaram sentimentos sobre a relação orientador-orientando na questão aberta e não obrigatória do instrumento de pesquisa, optou-se por, adicionalmente, realizar uma Análise de Conteúdo e utilizar a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT para consolidar os comentários fornecidos pelos participantes.

Nesse processo, os comentários foram analisados à luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas considerando que o orientador pode fornecer suporte ou frustrar as necessidades de autonomia, competência e de relacionamento. Assim, os comentários foram agrupados em seis categorias distintas: suporte à autonomia, frustração da autonomia, suporte à competência, frustração da competência, suporte ao relacionamento e frustração do relacionamento.

Os suportes foram analisados a partir das definições constitutivas e operacionais descritas anteriormente na Figura 2. As frustrações, por sua vez, foram identificadas quando o oposto ao suporte ocorreu, conforme preconiza a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Após essa etapa, a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi empregada para consolidar os comentários de cada categoria e criar um relato abrangente para cada uma delas.



## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

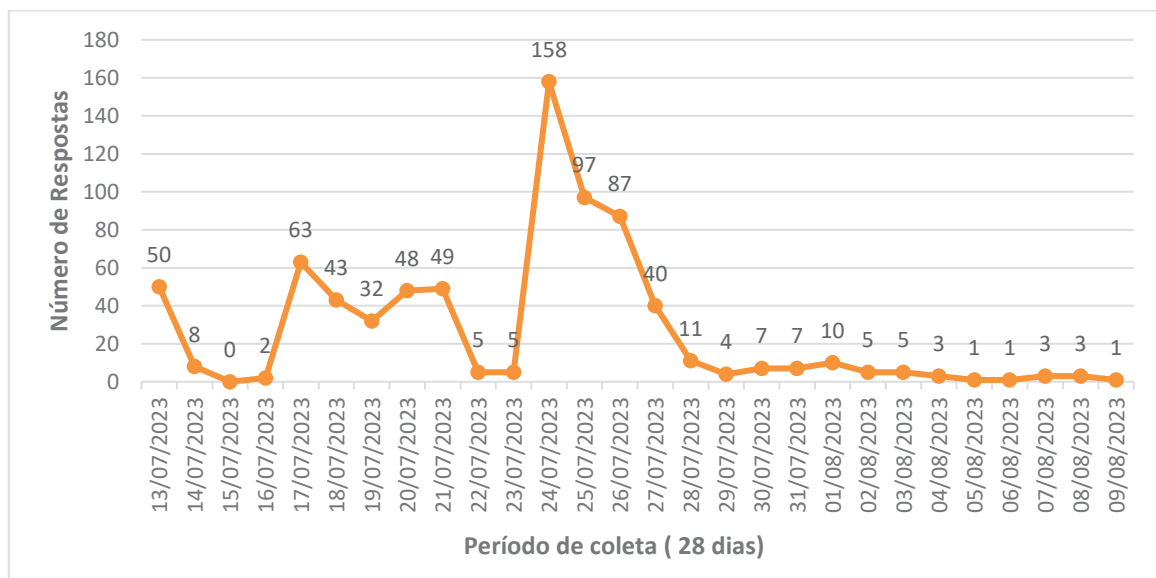
Nesta seção, apresentam-se os resultados empíricos alcançados atendendo os objetivos propostos na seção introdutória do trabalho. Para isso, a organização da análise dos dados foi dividida em quatro etapas. No primeiro momento, apresenta-se os dados sociodemográficos dos respondentes. Após, faz-se uso da estatística descritiva para analisar os instrumentos de pesquisa. Em seguida, avalia-se o modelo de mensuração e o modelo estrutural da pesquisa fazendo uma discussão dos testes realizados comparando-os com as hipóteses de pesquisa propostas. Por fim apresenta-se uma análise qualitativa adicional dos comentários externalizados pelos respondentes na questão aberta.

### 4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O período de coleta de dados desta pesquisa se estendeu por 28 dias, sendo iniciado em 13 de julho de 2023 e finalizado em 09 de agosto de 2023. Na Figura 9 apresenta-se o número de respostas por dia.

**Figura 9.**

*Número de respostas por dia*



**Fonte:** Dados da pesquisa

No primeiro dia (13/07), quando o questionário foi divulgado via coordenação dos cursos foram obtidas 50 respostas. Vale ressaltar que apenas 9 dos 95 Programas de Doutorado Acadêmico da área de Negócios confirmaram o encaminhamento da pesquisa aos alunos. No

dia 17/07 a pesquisa começou a ser divulgada nas redes sociais do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) e do Programa de Pós-graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a qual o presente trabalho está vinculado. A partir do dia 20/07 a pesquisa foi enviada diretamente ao e-mail dos doutorandos, chegando a alcançar 158 respostas no dia 24/07, 97 no dia 25/07 e 87 no dia 26/07. A partir do dia 02/08 o número de respostas diminuiu, e em virtude disso deu-se por encerrado a coleta de dados no dia 09/08/2023.

Destaca-se que a pesquisa alcançou 748 respostas, sendo que foram descartadas 140 por estarem incompletas; 5 porque eram de alunos de doutorado de outras áreas do conhecimento e 100 porque os doutorandos não estavam no período de desenvolvimento da tese. Portanto, foram consideradas válidas para a análise 503 respostas. Na Tabela 2 é possível observar a caracterização sociodemográfica desses respondentes.

**Tabela 2.**

*Caracterização sociodemográfica dos respondentes*

<b>Gênero dos respondentes</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Agênero ou Não binário	1	0,2%
Feminino	241	47,9%
Masculino	261	51,9%
<b>Faixa etária dos respondentes</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
26 -36 anos	281	55,9%
37 - 47 anos	139	27,6%
48 - 58 anos	71	14,1%
59 - 69 anos	10	2,0%
Mais de 69 anos	2	0,4%
<b>Área do Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Administração	317	63%
Ciências Contábeis	80	15,9%
Economia	106	21,1%
<b>Tipo de Instituição</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Comunitária	20	4%
Particular	141	28%
Pública	342	68%
<b>Durante o curso de doutorado, você:</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nunca pensou em trocar de orientador	339	67,4%
Já pensou em trocar de orientador	104	20,7%
Precisou trocar de orientador	60	11,9%

<b>Pensou em desistir do doutorado:</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	228	45,3
Não	275	54,7

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nota-se que há predominância do gênero masculino (51,9%); que a maioria está numa faixa etária entre 26 e 36 anos (55,9%) e a maior parte faz doutorado na área de Administração (63%), seguidos da área de Economia (21,1%) e Ciências Contábeis (15,9%). Curiosamente, os dados aqui apresentados contrastam com os dados publicados na CAPES (2023), sobre o perfil de discentes de doutorado acadêmico, em que sua maioria são do gênero feminino (53,33%). Além disso, considerando que todos os respondentes estão no período de desenvolvimento de suas teses, os dados evidenciam que mais da metade dos próximos titulados doutores serão jovens acadêmicos. Ademais, é natural que a maioria dos respondentes sejam da área da Administração uma vez que esta tem maior número de cursos de doutorado em relação às áreas de Contabilidade e Economia.

Em relação às características acadêmicas, observa-se que 68% dos respondentes fazem doutorado em universidades públicas. Esse dado já era esperado tendo em vista que a pesquisa foi direcionada aos cursos de doutorado acadêmico, os quais se concentram em universidades públicas (CAPES, 2023). Quando perguntado sobre a orientação, 67,4% dos respondentes indicaram que nunca pensaram em trocar de orientador; 20,7% afirmaram que já pensaram em trocar de orientador e 11,9% precisaram trocar de orientador. A respeito do curso de doutorado, 45,3% dos respondentes já pensaram em desistir. Esse resultado particularmente, chama atenção se comparado com o estudo de Cornér (2020) com estudantes de doutorado da Dinamarca e Finlândia, o qual evidenciou que apenas 25,4% dos respondentes já pensaram em desistir do doutorado, tal pensamento foi positivamente relacionado a níveis mais altos de estresse. A seguir na Tabela 3 é apresentada a caracterização dos orientadores.

**Tabela 3.**

*Caracterização dos orientadores*

<b>Gênero dos Orientadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Agênero ou Não binário	2	0,4%
Feminino	191	38%
Masculino	309	61,4%
Prefiro não responder	1	0,2%

<b>Faixa etária dos orientadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
27 - 37 anos	33	6,6%
38 - 48 anos	167	33,2%
49 - 59 anos	186	37%
60 - 70 anos	73	14,5%
Mais de 70 anos	25	5%
Não sei responder	19	3,8%

**Fonte:** Dados da pesquisa

No que diz respeito aos orientadores, 61,4% são do gênero masculino; 37% estão na faixa etária dos 49 a 59 anos; seguida de 33% entre os 38 a 48 anos. De forma semelhante, o perfil dos docentes de doutorado acadêmico no Brasil mostra que a maioria é do gênero masculino (57,46%) e encontra-se na faixa etária de 40 a 49 anos (31,7%) (CAPES, 2023).

#### 4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A princípio para discutir os construtos que compuseram esta pesquisa, fez-se uso da estatística descritiva por meio da média, desvio padrão, valores mínimos e máximos. Desse modo, na Tabela 4 são apresentados os dados referentes aos suportes do orientador.

**Tabela 4.**

*Estatística descritiva sobre os suportes do orientador*

<b>DMS</b>	<b>ID</b>	<b>Assertivas</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
Suporte à Autonomia	SA1	Permite que eu faça as atividades no meu ritmo	8,74	2,07	0	10
	SA2	Me encoraja a pensar em projetos originais	8,26	2,65	0	10
	SA3	Justifica as atividades solicitadas para mim	8,14	2,63	0	10
	SA4	Me encoraja a discutir questões que me preocupam	7,78	2,85	0	10
	SA5	Leva minhas ideias em consideração	8,51	2,40	0	10
	SA6	Me incentiva a trabalhar de forma independente	8,82	2,18	0	10
	SA7	Ouve minhas proposições sobre como eu gostaria de fazer as pesquisas	8,38	2,55	0	10
Suporte à Competência	SC1	Deixa claro suas expectativas em relação às minhas atribuições enquanto aluno	7,41	2,93	0	10
	SC2	Provoca discussões aprofundadas sobre a minha pesquisa	7,12	3,26	0	10
	SC3	Ajuda a planejar as diferentes tarefas que preciso concluir	6,26	3,47	0	10
	SC4	Está disponível quando necessário	7,88	2,74	0	10
	SC5	Me orienta sobre os conhecimentos técnicos e habilidades acadêmicas	7,18	3,12	0	10
	SC6	Discute dificuldades que enfrento e fornece feedback construtivo	7,30	3,07	0	10
	SC7	Responde meus questionamentos dentro de um prazo razoável	8,17	2,57	0	10

Suporte ao Relacionamento	SR1	Demonstra entusiasmo quando discutimos minha pesquisa	7,76	2,86	0	10
	SR2	Expressa empatia quando necessário	8,32	2,65	0	10
	SR3	Me faz sentir bem comigo mesmo	7,76	2,97	0	10
	SR4	Me tranquiliza quando preciso	7,65	3,05	0	10
	SR5	Se preocupa comigo, não apenas como pesquisador, mas como pessoa	7,74	3,09	0	10
	SR6	Me faz sentir que posso ter sucesso	7,91	2,99	0	10
	SR7	Demonstra respeito pelos meus sentimentos	8,24	2,74	0	10

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Legenda: DMS=Dimensão; ID =Indicador; M = Média; DP = Desvio Padrão; Mín. = Mínimo; Máx.= Máximo.

Os respondentes utilizaram o instrumento suportes do orientador para indicar numa escala de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), o quanto de suporte receberam do orientador no processo de orientação. Em relação aos valores mínimos e máximos, os resultados mostram que todos os itens apresentaram respostas nos dois extremos da escala, sugerindo que entre os participantes, há aqueles que receberam suporte total do orientador e outros que não receberam suporte algum.

Ao observar as médias de cada dimensão, verifica-se que a dimensão Suporte à Autonomia (SA) foi a que apresentou maiores níveis de concordância. Esse resultado indica que os respondentes recebem mais suporte para autonomia do que para competência e relacionamento. Nessa dimensão as maiores concordâncias foram em relação as assertivas “SA6 - Me incentiva a trabalhar de forma independente (M=8,82)” e “SA1-Permite que eu faça as atividades no meu ritmo (M=8,74)”, evidenciando que respondentes concordam que seus orientadores os incentivam a trabalhar de forma autônoma e de acordo com seu tempo e possibilidades.

Devos et al. (2015) mencionam que estudantes de doutorado podem ter uma necessidade maior de autonomia devido às características intrínsecas do trabalho acadêmico que exige um alto nível de apropriação do próprio trabalho e, portanto, um certo nível de autonomia para que essa apropriação ocorra. De Clercq et al. (2021) evidenciou que o suporte à autonomia tem efeito positivo na apropriação do projeto de tese, o que por sua vez, influencia a conclusão do doutorado.

Para Overall et al. (2011) o suporte à autonomia é um elemento importante para uma orientação eficaz, isso porque ao oferecer oportunidades para que os alunos tomem suas próprias decisões, promove-se a sensação de integridade do aluno, na qual as ações e pensamentos se tornam genuinamente autênticos fazendo com que o aluno tenha mais autoeficácia na pesquisa e se tornem pesquisadores independentes.

A dimensão Suporte à Competência (SC) apresentou níveis menores de concordância em relação às outras dimensões de suporte. Isso sugere que, entre os tipos de suporte oferecidos pelo orientador, o suporte à competência foi o menos recebido. Ainda assim, houve assertivas com nível de concordância relativamente altos como a “SC7-Responde meus questionamentos dentro de um prazo razoável (M=8,17)” e a “SC4-Está disponível quando necessário (M=7,88)”. Os resultados mostram que os orientadores não demoram para responder as dúvidas dos orientandos e disponibilizam tempo para atendê-los. Van Rooij et al. (2021) salientam que um dos aspectos fundamentais da orientação acadêmica é a disponibilidade do orientador, o que inclui *feedback* oportuno, respostas aos questionamentos dos orientandos e a reuniões frequentes, comportamentos próprios do suporte a competência.

As atividades acadêmicas da pós-graduação exigem dos alunos um alto nível de envolvimento cognitivo e comportamental, logo o suporte à competência recebido do orientador ajuda a promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos que conseqüentemente passam a se perceber mais competentes e confiantes para a realização dessas tarefas (Litalien & Guay, 2015). Em razão disso, a literatura associa o suporte à competência a satisfação do orientando (Zhao et al., 2007; Overall et al., 2011) e a produtividade no doutorado (Tenenbaum et al., 2001).

Na dimensão Suporte ao Relacionamento (SR), observou-se maior concordância nas assertivas “SR2-Expressa empatia quando necessário(M=8,32)” e “SR7-Demonstra respeito pelos meus sentimentos (M=8,24)”. Esses achados demonstram que, de certa forma, os orientadores mantêm um relacionamento interpessoal amistoso com seus orientandos. Nóbrega (2018) expõe que o relacionamento pessoal é absolutamente inerente ao processo de orientação. Para Liang et al. (2021) relacionamentos interpessoais sólidos entre orientador e orientando são recursos úteis para promover o bem-estar subjetivo do aluno e seu desenvolvimento individual.

Nessa direção, estudos evidenciaram que o suporte ao relacionamento promove a satisfação do aluno com o processo de orientação e com o percurso acadêmico (Tenenbaum, 2001) e contribui para o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e resiliência (Malik & Malik, 2015). Assim, o suporte ao relacionamento fornecido pelo orientador, por meio da empatia, escuta e respeito ajuda os alunos a enfrentarem os desafios e a construírem a confiança necessária para superá-los. Isso pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional e a satisfação no ambiente acadêmico.

Os suportes fornecidos pelo orientador parecem estar relacionados a aspectos motivacionais, emocionais e acadêmicos dos alunos. Para compreender a extensão dos suportes,

é necessário considerar outras variáveis que possam ser impactadas ou impactar o contexto complexo do doutorado, como por exemplo o compromisso com a pesquisa científica. O estudo de Sinclair et al. (2014) evidenciou que orientadores que incentivam a expertise e dão atenção às necessidades dos alunos, estão mais propensos a formar estudantes de doutorado que tenham interesse em se tornar pesquisadores. Assim, na Tabela 5, apresenta-se a estatística descritiva do construto compromisso com a pesquisa científica.

**Tabela 5.**

*Estatística descritiva sobre o compromisso com a pesquisa científica*

ID	Assertivas	M	DP	Mín.	Máx.
CP1	A pesquisa científica é uma parte importante de quem eu sou	7,72	2,34	0	10
CP2	A pesquisa científica tem grande significado pessoal para mim	7,95	2,31	0	10
CP3	Me sinto emocionalmente apegado a pesquisa científica	6,70	2,92	0	10
CP4	Me identifico fortemente com a linha de pesquisa científica em que atuo	8,09	2,27	0	10
CP5	Tenho estratégias para alcançar meus objetivos na pesquisa científica	7,74	2,27	0	10
CP6	Tenho metas para alcançar meus objetivos na pesquisa científica	7,75	2,30	0	10
CP7	Penso sobre o meu desenvolvimento pessoal na pesquisa científica	7,91	2,42	0	10
CP8	Meus êxitos associados à pesquisa científica são compensadores	7,09	2,68	0	10
CP9	Meus problemas na pesquisa científica são compensados pelos ganhos proporcionados.	5,93	3,06	0	10

Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda: ID =Indicador; M = Média; DP = Desvio Padrão; Mín. = Mínimo; Máx.= Máximo.

No compromisso com a pesquisa científica, os participantes utilizaram uma escala 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente) para indicar o quanto as atitudes listadas no instrumento os representavam. Novamente, os valores máximos e mínimos refletiram os limites da escala e revelaram divergências específicas entre os participantes. Isso significa que alguns se identificaram plenamente com as atitudes apresentadas, enquanto outros não se identificaram em nada.

Em relação as médias, o maior nível de concordância foi na assertiva “CP4- Me identifico fortemente com a linha de pesquisa científica em que atuo (M=8,09). Isso denota que os respondentes estão realmente produzindo pesquisas em temáticas que se identificam o que pode contribuir para um maior comprometimento com pesquisa científica. Esse resultado parece se alinhar ao estudo de Magalhães (2013) em que se constatou que níveis mais altos de escolaridade estão associados a maior identificação com o campo de atuação e que a identificação é um dos preditores mais potentes de comprometimento no contexto profissional.

Em contrapartida o menor nível de concordância foi na assertiva “CP9- Meus problemas na pesquisa científica são compensados pelos ganhos proporcionados (M=5,93). Isso significa, que os participantes demonstraram uma menor concordância com a ideia de que os problemas enfrentados na pesquisa científica são compensados pelos ganhos obtidos. Essa descoberta evidencia uma certa vulnerabilidade intrínseca à área científica, que está relacionada com o desequilíbrio entre o esforço substancial exigido pela pesquisa científica em comparação com os benefícios que ela proporciona, o que chama atenção para a necessidade de abordar e resolver questões relacionadas à motivação e ao incentivo na pesquisa acadêmica.

Conforme indicado por Kidd e Green (2006), a pesquisa científica exige capacidade de perseverar, mesmo diante das incertezas e desilusões decorrentes da condução da pesquisa científica. Assim, embora o pesquisador se identifique fortemente com sua área de atuação e tenha planejado se desenvolver nela, a capacidade de superar os altos e baixos é o que realmente determinará se ele continuará na área científica.

Os resultados apresentados reforçam a importância de analisar a relação entre os suportes oferecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica quando mediada pelos valores do trabalho. Como o compromisso com a pesquisa é uma ocupação profissional da carreira acadêmica, este estudo amplia as discussões sobre a influência do orientador nos objetivos de carreira dos seus orientandos ao trazer os valores do trabalho como um aspecto importante a ser considerado nessa relação. A estatística descritiva do construto valores do trabalho é apresentada na Tabela 6.

**Tabela 6.**

*Estatística descritiva sobre os valores do trabalho*

DMS	ID	Assertivas	M	DP	Mín.	Máx.
Valores Intrínsecos	VI1	Ter um trabalho inovador	8,06	2,04	0	10
	VI2	Ter um trabalho que requer originalidade	8,19	1,98	0	10
	VI3	Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas	7,08	2,68	0	10
	VI4	Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos	8,68	1,77	0	10
	VI5	Ter desafios constantes	7,59	2,40	0	10
	VI6	Ter autonomia na realização das minhas tarefas	8,80	1,62	0	10
	VI7	Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho	8,60	1,64	0	10
Valores Extrínsecos	VE1	Me sustentar financeiramente	9,74	1,01	0	10
	VE2	Ser independente financeiramente	9,73	0,96	0	10
	VE3	Alcançar estabilidade financeira	9,64	1,16	0	10
	VE4	Ganhar dinheiro	9,15	1,61	0	10
	VE5	Ter melhores condições de vida	9,51	1,23	0	10

Fonte: Dados da Pesquisa



Legenda: DMS=Dimensão; ID =Indicador; M = Média; DP = Desvio Padrão; Mín. = Mínimo; Máx.= Máximo.

Nesta etapa, os respondentes indicaram seu nível de concordância em relação aos objetivos que orientam suas vidas no trabalho utilizando uma escala de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Os resultados mostraram que todos os itens apresentam seus valores mínimos e máximos nos dois extremos da escala semelhante aos outros construtos analisados.

As duas dimensões de Valores do trabalho apresentaram níveis altos de concordância, o que implica dizer que os objetivos profissionais listados no instrumento condizem com a maioria dos objetivos dos respondentes. Em relação à dimensão Valores Intrínsecos (VI), os maiores níveis de concordância foram nas assertivas “VI6-Ter autonomia na realização das minhas tarefas (M=8,80)” e “VI4- Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos (M=8,68)”. Isso sugere que os respondentes concordam que ter autonomia e poder expressar seus conhecimentos no trabalho são objetivos que os norteiam nas escolhas ocupacionais. Na Dimensão Valores Extrínsecos (VE) as maiores concordâncias foram em relação as assertivas “VE1- Me sustentar financeiramente (M=9,74)” e “VE2- Ser independente financeiramente (M=9,73)”. Esse resultado evidencia que para os respondentes os objetivos relacionados à segurança financeira são fortes direcionadores de suas vidas no trabalho.

Observa-se que a dimensão Valores Extrínsecos (VE) obteve maior nível de concordância (médias acima de 9) em comparação à dimensão Valores Intrínsecos (VI). Esse resultado denota que os valores extrínsecos são mais importantes do que os intrínsecos na escolha profissional dos respondentes. Resultado semelhante ao encontrado por Sousa e Colauto (2021a) em que os valores priorizados no trabalho para os estudantes de pós-graduação em Contabilidade são os aqueles relacionados a valores extrínsecos, ou seja, estabilidade e independência financeira.

Os valores do trabalho sejam eles Intrínsecos ou Extrínsecos são importantes direcionadores das ocupações profissionais dos indivíduos. Investigar como os valores do trabalho se relacionam com os suportes do orientador e o compromisso com a pesquisa científica oferece novos caminhos para a compreensão dos fatores que estão associados ao desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno. A seguir apresenta-se a Modelagem de Equações Estruturais que visa analisar as relações entre esses construtos.

### 4.3 ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS

A Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) foi empregada no estudo e requer, no primeiro momento, a avaliação do modelo de mensuração. Após atender os critérios do modelo de mensuração, procede-se à análise do modelo estrutural. A lógica desse procedimento é a necessidade de primeiro confirmar a teoria de mensuração antes da teoria estrutural. Isso ocorre porque a teoria estrutural se torna inviável se as medidas utilizadas não forem confiáveis ou válidas (Hair et al., 2021).

#### 4.3.1 Modelo de Mensuração

Os construtos foram medidos de forma reflexiva, ou seja, a direção das setas aponta do construto para as variáveis indicadoras, refletindo a suposição de que o construto “causa” a medição das variáveis indicadoras (Hair et al., 2021). Por isso é esperado que os indicadores associados a um construto específico apresentem correlações substanciais entre si e sejam intercambiáveis, isto é, qualquer item pode ser excluído sem que isso altere o significado do construto, desde que este ainda mantenha um nível suficiente de confiabilidade (Hair et al., 2021).

Para avaliar a qualidade do modelo de mensuração reflexivo, em termos de confiabilidade e validade, as seguintes etapas foram seguidas: (a) carga dos indicadores; (b) confiabilidade da consistência interna; (c) validade convergente e (d) validade discriminante. Nessas quatro etapas são analisadas a fiabilidade das medidas a nível de indicador e a nível de construto.

Assim, a primeira etapa consistiu em avaliar as cargas dos indicadores. Hair et al. (2021), recomendam que as cargas sejam acima de 0,708, isso indica que o construto explica mais de 50% da variância do indicador e que há fiabilidade do indicador. Indicadores que apresentam cargas entre 0,4 e 0,708 só devem ser removidos se levarem a um aumento da consistência interna ou da validade convergente. Indicadores com cargas abaixo de 0,4 devem ser removidos porque não contribuem para o construto. Na Tabela 7 apresenta-se a matriz de externas do modelo proposto nesta pesquisa.

**Tabela 7.***Matriz de cargas externas*

<b>ID</b>	<b>Compromisso c/ a Pesquisa Científica</b>	<b>Suporte à Autonomia</b>	<b>Suporte à Competência</b>	<b>Suporte ao Relacionamento</b>	<b>Valores Extrínsecos</b>	<b>Valores Intrínsecos</b>
CP1	0,824					
CP2	0,839					
CP3	0,784					
<b>CP4</b>	<b>0,675</b>					
CP5	0,812					
CP6	0,791					
CP7	0,803					
CP8	0,736					
<b>CP9</b>	<b>0,658</b>					
<b>SA1</b>		<b>0,566</b>				
SA2		0,842				
SA3		0,798				
SA4		0,88				
SA5		0,886				
SA6		0,821				
SA7		0,885				
SC1			0,814			
SC2			0,872			
SC3			0,883			
SC4			0,742			
SC5			0,883			
SC6			0,913			
SC7			0,754			
SR1				0,878		
SR2				0,901		
SR3				0,948		
SR4				0,937		
SR5				0,907		
SR6				0,938		
SR7				0,921		
VE1					0,824	
VE2					0,840	
VE3					0,894	
<b>VE4</b>					<b>0,680</b>	
VE5					0,779	
VI1						0,781
VI2						0,749
<b>VI3</b>						<b>0,647</b>
VI4						0,752
VI5						0,773
<b>VI6</b>						<b>0,606</b>
<b>VI7</b>						<b>0,543</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: Os algoritmos PLS foram rodados com as seguintes configurações: esquema de ponderação com base no caminho, número máximo de 300 interações e critério de paragem  $10^{-7}$

Os resultados apresentados mostram que a maioria dos indicadores possuem cargas satisfatórias (acima de 0,708). Apenas sete indicadores ficaram com cargas entre 0,4 e 0,708, são eles: **CP4** – Me identifico fortemente com a linha de pesquisa científica em que atuo; **CP9** - Meus problemas na pesquisa científica são compensados pelos ganhos proporcionados; **SA1** - Permite que eu faça as atividades no meu ritmo; **VE4** - Ganhar dinheiro; **VI3** - Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas; **VI6** - Ter autonomia na realização das minhas tarefas; **VI7** - Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho. Portanto, conforme Hair et al. (2021), foi verificado se a remoção desses indicadores implicaria em ganhos no modelo de mensuração.

A princípio foi removido o indicador com a menor carga (**VI7**), depois removeu-se o indicador com a segunda menor carga (**SA1**) e, em seguida, o indicador com a terceira e quarta menor carga (**VI6**). A cada remoção foi sendo observado um aumento da consistência interna e da validade convergente dos construtos, em virtude disso esses três indicadores foram definitivamente eliminados. Por outro lado, verificou-se que a carga fatorial do indicador **VI3** aumentou após tais exclusões; que a remoção do indicador **CP9** não contribuiu para ganhos substanciais no modelo de mensuração e que os indicadores **CP4** e **VE4** apresentaram cargas próximas do recomendado por Hair et al. (2021). Nesse contexto, optou-se pela permanência desses indicadores no modelo. Na Tabela 8, apresenta-se a matriz de cargas cruzadas após a remoção dos 3 indicadores.

**Tabela 8.**

*Matriz de cargas cruzadas*

ID	Compromisso c/ a Pesquisa Científica	Suporte à Autonomia	Suporte à Competência	Suporte ao Relacionamento	Valores Extrínsecos	Valores Intrínsecos
CP1	0,827	0,141	0,197	0,168	0,158	0,407
CP2	0,842	0,105	0,187	0,135	0,126	0,46
CP3	0,789	0,12	0,181	0,127	0,109	0,467
CP4	0,675	0,342	0,279	0,31	0,164	0,466
CP5	0,81	0,168	0,282	0,182	0,157	0,424
CP6	0,789	0,165	0,285	0,18	0,201	0,39
CP7	0,804	0,146	0,235	0,159	0,174	0,447
CP8	0,732	0,158	0,239	0,203	0,144	0,321
CP9	0,654	0,189	0,249	0,248	0,101	0,358
SA2	0,197	0,853	0,72	0,699	0,075	0,164
SA3	0,151	0,804	0,691	0,679	0,094	0,126

SA4	0,231	0,891	0,778	0,772	0,086	0,193
SA5	0,178	0,881	0,627	0,754	0,091	0,122
SA6	0,189	0,813	0,516	0,604	0,106	0,162
SA7	0,17	0,881	0,64	0,752	0,088	0,132
SC1	0,301	0,672	0,814	0,660	0,031	0,164
SC2	0,275	0,711	0,874	0,719	0,051	0,19
SC3	0,269	0,628	0,884	0,680	0,02	0,166
SC4	0,195	0,548	0,739	0,634	0,043	0,052
SC5	0,262	0,633	0,883	0,703	0,046	0,133
SC6	0,269	0,756	0,914	0,829	0,037	0,177
SC7	0,208	0,594	0,751	0,624	0,086	0,086
SR1	0,247	0,768	0,847	0,878	0,082	0,206
SR2	0,154	0,741	0,693	0,901	0,041	0,166
SR3	0,242	0,812	0,765	0,948	0,063	0,233
SR4	0,232	0,759	0,76	0,937	0,048	0,229
SR5	0,239	0,698	0,726	0,907	0,032	0,233
SR6	0,255	0,787	0,796	0,938	0,062	0,234
SR7	0,175	0,774	0,699	0,920	0,066	0,209
VE1	0,16	0,082	0,047	0,042	0,821	0,187
VE2	0,189	0,057	-0,003	0,029	0,835	0,245
VE3	0,191	0,118	0,082	0,08	0,895	0,172
VE4	0,038	0,046	0,03	0,026	0,685	0,088
VE5	0,125	0,101	0,042	0,058	0,785	0,122
VI1	0,428	0,185	0,124	0,183	0,177	0,832
VI2	0,442	0,137	0,118	0,14	0,176	0,811
VI3	0,35	0,02	0,092	0,119	0,136	0,688
VI4	0,412	0,174	0,131	0,215	0,264	0,744
VI5	0,455	0,152	0,19	0,243	0,08	0,782

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: Os algoritmos PLS foram rodados com as seguintes configurações: esquema de ponderação com base no caminho, número máximo de 300 iterações e critério de paragem  $10^{-7}$

Os resultados apresentados após os ajustes demonstram que todos os construtos ostentaram cargas fatorais adequadas, possibilitando assim a análise das próximas etapas do modelo de mensuração. Na segunda etapa, foi realizada a análise de consistência interna, que se refere à medida em que os indicadores que medem o mesmo construto estão associados entre si (Hair et al., 2021). A terceira etapa consistiu em avaliar a validade convergente de cada construto que verifica quanto, em média, os indicadores se correlacionam positivamente com os seus respectivos construtos (Hair et al., 2021). Na Tabela 9, são apresentados os valores referentes a consistência interna e a validade convergente do modelo.

**Tabela 9.***Indicadores de consistência interna e validade convergente*

<b>Construtos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>CC</b>	<b>AVE</b>
Compromisso c/ a Pesquisa Científica	0,914	0,929	0,595
Suporte à Autonomia	0,926	0,942	0,730
Suporte à Competência	0,930	0,943	0,705
Suporte ao Relacionamento	0,969	0,974	0,844
Valores Extrínsecos	0,871	0,903	0,652
Valores Intrínsecos	0,831	0,881	0,598

Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda: CC = Confiabilidade Composta; AVE = Variância Média extraída

Nota: Os algoritmos PLS foram rodados com as seguintes configurações: esquema de ponderação com base no caminho, número máximo de 300 interações e critério de paragem  $10^{-7}$ 

Entre as principais medidas usadas no PLS-SEM para avaliar a consistência interna estão o *Alfa de Cronbach* e a confiabilidade composta. Observa-se que todos os construtos apresentaram consistência interna, uma vez que tanto o *Alfa de Cronbach* quanto a confiabilidade composta apresentam valores acima de 0,7 conforme recomendado por Hair et al. (2021). O indicador utilizado para avaliar a validade convergente foi a Variância Média Extraída (AVE), que conforme apresentado na Tabela 9, apresentaram valores acima de 0,5 para todos os construtos, atendendo, portanto, aos critérios estabelecidos na literatura (Hair et al., 2021).

A quarta etapa foi a avaliação da validade discriminante, que mensura o grau de distinção empírica de um construto em relação a outros construtos presentes no modelo estrutural (Hair et al., 2021). Na Tabela 10 são apresentados os indicadores de validade discriminante.

**Tabela 10.***Indicadores de validade discriminante*

<b>Construtos</b>	<b>CP</b>	<b>SR</b>	<b>SA</b>	<b>SC</b>	<b>VE</b>	<b>VI</b>
<b>CP</b> - Compromisso c/ a Pesquisa Científica	<b>0,772</b>	0,258	0,237	0,329	0,196	0,617
<b>SR</b> - Suporte ao Relacionamento	0,245	<b>0,919</b>	0,877	0,865	0,064	0,257
<b>SA</b> - Suporte à Autonomia	0,221	0,831	<b>0,855</b>	0,831	0,111	0,196
<b>SC</b> - Suporte à Competência	0,308	0,826	0,778	<b>0,840</b>	0,064	0,184
<b>VE</b> - Valores Extrínsecos	0,193	0,062	0,105	0,051	<b>0,807</b>	0,243
<b>VI</b> - Valores Intrínsecos	0,543	0,238	0,179	0,173	0,214	<b>0,773</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota1: Os valores da diagonal e parte inferior da tabela referem-se ao critério de Fornell-Larcker, os valores da parte superior referem-se ao HTMT.

Nota2: Os algoritmos PLS foram rodados com as seguintes configurações: esquema de ponderação com base no caminho, número máximo de 300 iterações e critério de paragem  $10^{-7}$

A validade discriminante pode ser avaliada por diferentes métricas, sendo as mais comumente utilizadas o critério de Fornell e Larcker (1981) e a razão heterocaracterística-monocaracterística (HTMT). Pelo critério de Fornell-Larcker, a validade discriminante é atendida quando a raiz quadrada da variância média extraída (AVE) de cada construto é maior do que as correlações desse construto com todos os outros do modelo. A razão heterocaracterística-monocaracterística (HTMT) é uma alternativa ainda melhor conforme indica Hair et al. (2021). Nesse caso, os valores do HTMT devem ser menores que 0,9 para construtos conceitualmente semelhantes, como no caso dos suportes do orientador, e 0,85 para construtos conceitualmente diferentes.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 10 foi possível concluir que todos os construtos do modelo apresentam validade discriminante. Isso foi respaldado tanto pelo critério de Fornell-Larcker quanto pelo HTMT. Conforme mostrado, a raiz quadrada da AVE de cada construto (diagonal da matriz) superou a variância compartilhada com os outros construtos (cargas cruzadas). Além disso, os valores do HTMT estão abaixo dos limites de 0,9, o que indica que os construtos são empiricamente distintos e não apresentam sobreposição significativa. Esses resultados confirmam a validade discriminante dos construtos, fortalecendo a solidez do modelo de mensuração.

Concluída a avaliação das quatro etapas do modelo de mensuração, com a confirmação de sua confiabilidade e validade, o próximo passo foi a avaliação do modelo estrutural, conforme apresentado a seguir.

#### **4.3.2 Modelo Estrutural**

A avaliação do modelo estrutural no PLS-SEM foca na análise da significância e relevância dos coeficientes de caminho, seguida pela avaliação do poder explicativo e preditivo do modelo, conforme indicado por Hair et al. (2021). Este processo envolveu as seguintes etapas: (a) avaliação da colinearidade por meio do *Variance Inflation Factor* (VIF); (b) avaliação da significância e relevância dos coeficientes de caminho; (c) avaliação do coeficiente de determinação –  $R^2$ ; e (d) avaliação do tamanho do efeito –  $f^2$ . Na Tabela 11 apresenta-se os valores referentes aos primeiros indicadores analisados no modelo de estrutural.

**Tabela 11.***Indicadores do modelo estrutural*

	<b>Construtos</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> ajustado</b>	<b>f<sup>2</sup></b>	<b>VIF</b>
	Suporte à Autonomia			0,001	3,57
	Suporte à Competência			0,065	3,45
	Suporte ao Relacionamento			0,009	4,51
	Valores Extrínsecos	0,014	0,008	0,009	1,06
	Valores Intrínsecos	0,059	0,053	0,359	1,11
	Compromisso c/ a Pesquisa Científica	0,359	0,352		

Fonte: Dados da Pesquisa

Valores de VIF acima de 5 são indicativos de prováveis problemas de colinearidade entre construtos preditores (Hair et al., 2021). Os resultados apresentados demonstraram que os valores de VIF foram inferiores a 5, o que confirma a ausência de colinearidade. Em relação ao poder explicativo do modelo (R<sup>2</sup>) o construto compromisso com a pesquisa científica apresenta uma variância explicada considerada grande. Já em termos de tamanho do efeito (f<sup>2</sup>), o construto Valores Intrínsecos teve um efeito grande na explicação do compromisso com a pesquisa científica.

A significância e relevância dos coeficientes dos caminhos estruturais foram analisados por meio do *bootstrapping* com 5.000 subamostras, nível de confiança corrigido para viés e teste bicaudal. Na Tabela 12 apresenta-se a avaliação do modelo estrutural com os valores o *p-value* dos relacionamentos analisados.

**Tabela 12.***Modelo Estrutural*

	<b>Caminho estrutural</b>	<b>β</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>t-value</b>	<b>p-value</b>	<b>Hipóteses de teste</b>	<b>Conclusão</b>
<i>Efeitos diretos</i>	SA -> CP	-0,039	0,096	0,409	0,682	H1a	Não Suportada
	SC -> CP	0,380	0,094	4,035	<b>0,000</b>	<b>H1b</b>	<b>Suportada</b>
	SR -> CP	-0,162	0,098	1,654	0,098	H1c	Não Suportada
	VE -> CP	0,08	0,047	1,691	0,091		
	VI -> CP	0,506	0,041	12,424	<b>0,000</b>		
	SA -> VE	0,189	0,088	2,143	<b>0,032</b>		
	SC -> VE	-0,055	0,072	0,767	0,443		
	SR -> VE	-0,049	0,068	0,716	0,474		
	SA-> VI	-0,042	0,107	0,392	0,695		
	SC-> VI	-0,062	0,081	0,758	0,449		
	SR-> VI	0,323	0,103	3,13	<b>0,002</b>		



<b>Efeitos indiretos</b>	SA -> VI -> CP	-0,021	0,054	0,392	0,695	H2a	Não Suportada
	SC -> VI -> CP	-0,031	0,042	0,746	0,456	H2b	Não Suportada
	SR-> VI -> CP	0,163	0,054	2,999	<b>0,003</b>	<b>H2c</b>	<b>Suportada</b>
	SA-> VE -> CP	0,015	0,011	1,416	0,157	H3a	Não Suportada
	SC-> VE -> CP	-0,004	0,007	0,664	0,506	H3b	Não Suportada
	SR-> VE -> CP	-0,004	0,006	0,601	0,548	H3c	Não Suportada

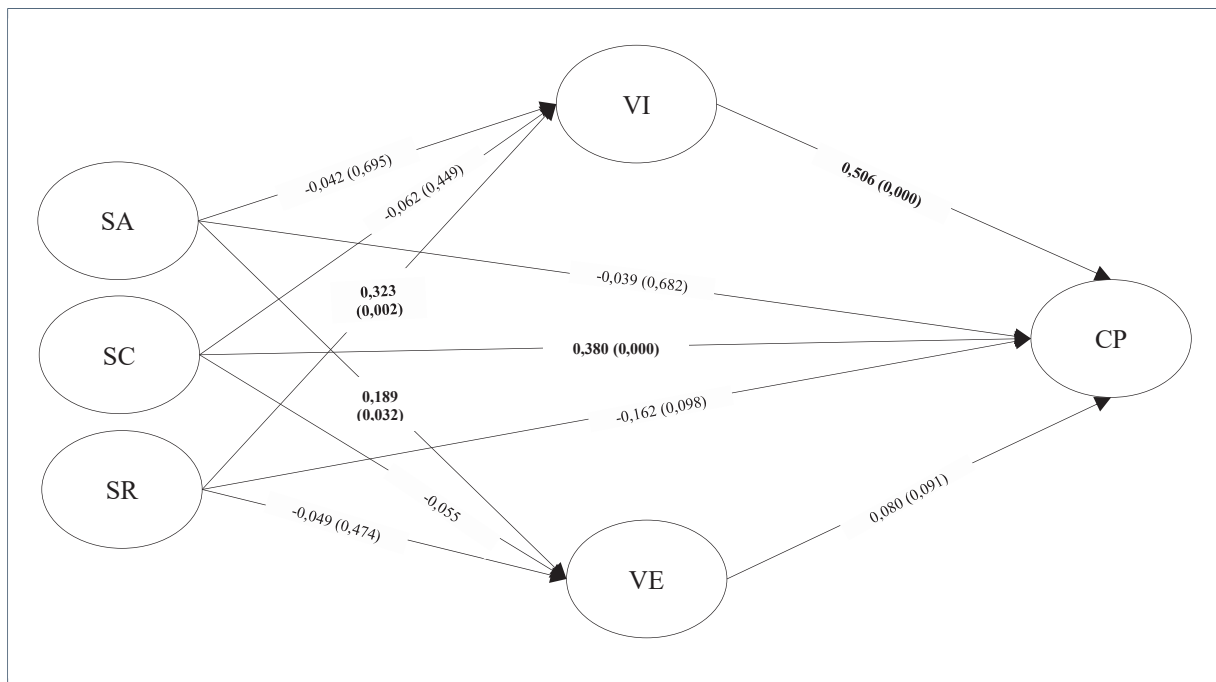
Fonte: Dados da Pesquisa

Legendas: SA = Suporte à Autonomia; SC - Suporte à Competência; SR - Suporte ao Relacionamento; VE - Valores Extrínsecos; VI - Valores Intrínsecos; CP - Compromisso c/ a Pesquisa Científica;  $\beta$  = coeficiente estrutural.

As estimativas de caminho do modelo estrutural que servem de base para a discussão dos resultados também são apresentadas na Figura 10.

**Figura 10.**

*Modelo estrutural testado*



Fonte: Dados da Pesquisa

Legendas: SA = Suporte à Autonomia; SC - Suporte à Competência; SR - Suporte ao Relacionamento; VE - Valores Extrínsecos; VI - Valores Intrínsecos; CP - Compromisso c/ a Pesquisa Científica

As relações estruturais do modelo testado permitiram analisar as hipóteses propostas nesta pesquisa. A primeira hipótese (H1) propunha que “os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado”.

Ao verificar especificamente se o suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica (*H1a*), nota-se que essa relação foi estatisticamente não significativa ( $\beta = -0,039$ ;  $p\text{-valor} = 0,682$ ). Desse modo, não há evidências para sustentar a relação positiva inicialmente proposta no modelo. Ou seja, os resultados evidenciaram que o suporte do orientador para autonomia não exerce efeito sobre o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios participantes desta pesquisa.

Quando o orientador fornece suporte à autonomia, ele permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de pesquisa e na definição de metas acadêmicas. Esse envolvimento faz com que os alunos se apropriem de suas pesquisas e se sintam mais motivados (Van Rooij et al., 2021). Embora Overall et al. (2011) tenham encontrado que o suporte à autonomia contribui para níveis mais altos de autoeficácia na pesquisa e que De Clercq et al. (2021) tenham evidenciado seu efeito positivo na apropriação do projeto de tese e na conclusão do doutorado, os achados da presente investigação indicam que ele sozinho não é o suficiente para promover o compromisso com a pesquisa científica. Tal resultado pode estar relacionado à complexidade em torno do conceito de suporte à autonomia.

Na lógica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas o suporte à autonomia se refere ao encorajamento dos alunos a fazerem escolhas e a participarem mais ativamente das decisões relacionadas à sua pesquisa e à trajetória acadêmica (Devos et al., 2015). Entretanto, muitas vezes, esse encorajamento é confundido com a ideia de que o aluno deva atuar de forma totalmente independente, livre ou sem orientação. Se o orientador concede muita autonomia sem a devida orientação, os alunos se sentem perdidos e inseguros em relação às suas escolhas, o que, por sua vez, pode minar no seu compromisso com a pesquisa científica.

A análise descritiva revelou que o suporte à autonomia é o tipo de suporte que os respondentes mais recebem de seus orientadores. No entanto, é importante refletir se essa autonomia concedida se traduz em independência total ou se ela cria um ambiente no qual os alunos participam das decisões e escolhas relacionadas à sua pesquisa. A abordagem proposta na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas tende a ser mais benéfica para o aluno, enquanto a autonomia exagerada resulta em escolhas que prejudicaram a pesquisa e os interesses do aluno.

Nesse contexto, Overall et al. (2011) sugerem que uma orientação de doutorado eficaz deve oferecer suporte a autonomia na medida certa, para que os alunos ajam de acordo com suas próprias ideias ao mesmo tempo em que fornece suporte à competência para que desenvolvam habilidades necessárias às atividades que lhes são demandadas.

Referente ao suporte à competência e o compromisso com a pesquisa científica, os resultados revelaram que o suporte do orientador para competência exerce efeito positivo e significativo sobre o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios ( $\beta = 0,380$ ;  $p\text{-value} = 0,000$ ), suportando a hipótese (*H1b*) proposta nesta pesquisa. Esse resultado representa um avanço significativo em relação às descobertas anteriores na literatura que, até o momento, só analisaram e confirmaram a influência indireta do suporte à competência no compromisso com a carreira acadêmica (Paglis et al., 2016) e científica (Chemers et al., 2011).

A presente pesquisa, portanto, fornece evidências adicionais visto que revelou uma influência direta e positiva do suporte à competência no compromisso de doutorandos com a pesquisa científica. Essa descoberta reforça o entendimento de que, ao fornecer *feedback* construtivo, estar disponível para discutir técnicas e habilidades de pesquisa, e comunicar claramente suas expectativas, o orientador, ajuda os alunos a se sentirem mais competentes em suas atividades de pesquisa ao passo que promovem o crescimento e o comprometimento do aluno com a pesquisa científica.

Além disso essa descoberta se alinha a outros estudos que, muito embora não sustentados na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, confirmaram a influência positiva do suporte à competência na produtividade do orientando, especialmente em relação à publicação em revistas e à apresentação de trabalhos em eventos científicos (Tenenbaum et al., 2001) na formação da identidade científica (Chemers et al., 2011) e na autoeficácia de carreira (Curtin et al., 2016).

Quanto ao suporte do orientador para relacionamento, este não exerceu efeito positivo sobre o compromisso com a pesquisa (*H1c*). Os achados não puderam suportar essa hipótese prevista, uma vez que indicou relação não significativa entre o suporte ao relacionamento e compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = -0,162$ ;  $p\text{-valor} = 0,098$ ). Isso implica dizer que o suporte do orientador para relacionamento não exerce efeito no compromisso com a pesquisa de doutorandos da área de negócios, contrariando a expectativa inicialmente proposta no modelo. Esse resultado adiciona evidências ao estudo de Overall et al. (2011) que encontrou uma relação negativa entre o suporte ao relacionamento e a autoeficácia na pesquisa, sugerindo que maiores níveis de suporte ao relacionamento podem minar a confiança dos alunos em suas habilidades pesquisas. No entanto, isso só acontece quando os orientadores também não proporcionam os outros tipos de suporte aos alunos.

O suporte ao relacionamento por si só, não foi capaz de predizer o compromisso com a pesquisa científica. A luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, esse suporte foca na qualidade da relação interpessoal entre orientador e orientando, na qual o orientador busca estabelecer um vínculo amigável com aluno a fim de promover seu desenvolvimento. Embora o suporte ao relacionamento possa ser considerado menos central na determinação da motivação em comparação com o suporte à competência e à autonomia, ele é visto como uma espécie de "pano de fundo" que cria um ambiente seguro e de apoio para os alunos (Guimarães, 2003). Esse ambiente de suporte ao relacionamento, por sua vez, pode promover o desenvolvimento saudável dos alunos e contribuir para seu bem-estar. Por isso os estudos têm associado esse tipo de suporte a satisfação do aluno (Tenenbaum et al., 2001; Overall et al., 2011) e ao desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e resiliência (Malik & Malik, 2015).

O estudo de Overall et al. (2011) argumenta que o suporte ao relacionamento deve ser fortemente considerado pelos orientadores por ser um preditor da satisfação e do bem-estar dos alunos. Eles sugerem que um maior suporte ao relacionamento pode resultar em diversas vantagens para os alunos como experiências positivas de pesquisa, capacidade de adaptação diante de dificuldades e a promoção indireta da autoeficácia na pesquisa, uma vez que os alunos enxergam na orientação um ambiente onde podem buscar ajuda quando necessário.

A abordagem teórica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas tem sido aplicada em pesquisas que exploram a experiência de estudantes de doutorado e como os suportes fornecidos pelos orientadores podem afetar essa experiência (Van Rooij et al., 2021). A presente pesquisa diferencia-se ao utilizar essa mesma abordagem teórica e analisar individualmente as implicações de cada suporte no compromisso com a pesquisa científica. Isso representa uma perspectiva mais detalhada e específica em comparação com pesquisas anteriores (Devos et al., 2015; Van der Linden et al., 2018, Su, 2019) que trataram o suporte do orientador de forma conjunta.

Além disso, estudos têm sugerido que o impacto dos suportes fornecidos pelo orientador no experiência acadêmica de alunos do doutorado é mediado por variáveis pessoais dos estudantes (Litalien & Guay, 2015; De Clercq et al., 2021). Isso quer dizer que o efeito do suporte do orientador pode variar dependendo das especificidades individuais dos alunos. Este é um aspecto importante a ser considerado nas pesquisas e nas práticas acadêmicas.

Nesse cenário, a segunda hipótese (*H2*) da pesquisa preconizava que *“os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no*

*compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores intrínsecos do trabalho”.*

Os resultados nessa etapa indicaram que os valores intrínsecos do trabalho não funcionaram como uma variável mediadora na relação entre o suporte à autonomia e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = -0,021$ ; p-valor = 0,695) e nem na relação entre suporte à competência e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = -0,031$ ; p-valor = 0,456). Tais relações não foram significativas, não suportando, portanto, as hipóteses (*H2a*) de que o “suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho” e (*H2b*) de que o “suporte para competência exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho”.

Os valores intrínsecos do trabalho só poderiam ser confirmados como variável mediadora dessas relações caso o efeito indireto fosse significativo, conforme indicado por Zhao et al. (2010). No entanto, os resultados revelaram que nem mesmo a primeira condição para que o efeito indireto seja significativo foi atendida, visto que não houve relação significativa entre suporte à autonomia e os valores intrínsecos ( $\beta = -0,042$ ; p-valor = 0,695), assim como não houve relação significativa entre o suporte a competência e os valores intrínsecos ( $\beta = -0,062$ ; p-valor = 0,449). Ou seja, não foi encontrada relação significativa entre as variáveis independentes e a variável mediadora, condição necessária para que haja efeito indireto.

Por outro lado, os resultados revelaram que os valores intrínsecos do trabalho exerceram influência mediadora na relação entre o suporte ao relacionamento e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = 0,163$ ; *p-value* = 0,003). Desse modo, a mediação foi aceita indicando que o suporte do orientador para o relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho (*H2c*).

Nesse caso, as condições para a mediação foram atendidas uma vez que a relação entre o suporte ao relacionamento e os valores intrínsecos foi estatisticamente significativa ( $\beta = 0,323$ ; *p-value* = 0,002) assim como a relação entre os valores intrínsecos e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = 0,506$ ; p-valor = 0,000). Em outros termos, houve relação significativa entre a variável independente e a variável mediadora e entre a variável mediadora e a variável dependente. Como não há relação direta entre suporte ao relacionamento e o compromisso com

a pesquisa científica não foi significativa ( $\beta = 0,007$ ; p-valor = 0,951), têm-se, nesse caso, uma mediação total.

Esse achado é relevante porque confirma a importância do suporte ao relacionamento no processo de orientação, conforme mencionado anteriormente por Overall et al. (2011). Nota-se que embora não haja relação direta entre o suporte ao relacionamento e o compromisso com a pesquisa científica, esse tipo de suporte influencia indiretamente o compromisso com a pesquisa científica por meio dos valores intrínsecos do trabalho. Essa descoberta pode ser analisada sob alguns aspectos elencados a seguir.

De acordo com a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, o suporte ao relacionamento implica no estabelecimento de uma relação amigável, empática e saudável entre orientador e o orientando que pode ajudar a promover a sensação de pertencimento e segurança no orientando. Conforme Guimarães (2003) alunos que mantêm uma relação de confiança com seus orientadores/professores tendem a lidar de maneira mais construtiva com os desafios acadêmicos, demonstram maior autonomia, maior engajamento no processo de aprendizagem e cultivam uma autoestima mais positiva.

No contexto acadêmico, embora se reconheça a importância de se criar um ambiente de aceitação e de apoio para a aprendizagem, a ênfase da maioria das instituições está voltada aos aspectos cognitivos, muitas vezes negligenciando as necessidades interpessoais dos estudantes (Veras & Ferreira, 2010). Nessa perspectiva, Colauto (2022) ao refletir sobre afetividade na área contábil, sinalizou a necessidade de se utilizar estratégias relacionais e atitudes humanizadoras na relação orientador-orientando para ajudar minimizar elementos estressores do ambiente acadêmico que podem afetar não só o desempenho dos alunos como também a evasão dos cursos. Além disso, destacou que os professores/orientadores desempenham um papel fundamental como mediadores na transformação de experiências interpessoais em conhecimento, ampliando, assim, as chances de sucesso nas ações acadêmicas dos alunos.

Assim, ao fornecer suporte ao relacionamento, os orientadores ajudam os alunos a se integrarem ao ambiente social da pós-graduação, ao mesmo tempo que possibilitam aos alunos uma perspectiva realista da vida acadêmica e da carreira escolhida (Austin, 2002). Em virtude disso, o suporte do orientador ao relacionamento acaba sendo um preditor da motivação intrínseca para o trabalho aqui nomeada de valores intrínsecos do trabalho.

Os valores intrínsecos do trabalho estão relacionados à busca de ocupações profissionais que são gratificantes e prazerosas por si só (Porto & Pilati, 2010). Quando os alunos desenvolvem ou possuem valores intrínsecos, eles objetivam ocupações profissionais que lhes

possibilitem realização pessoal e permitam aprender, explorar novas ideias e contribuir para o conhecimento. Daí a explicação para relação entre os valores intrínsecos do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica, que implica em identificação, dedicação contínua à pesquisa e ao avanço de uma determinada área do conhecimento.

Alunos intrinsecamente motivados para o trabalho encontram satisfação no próprio processo de investigação, na descoberta de novos conhecimentos e na contribuição para o avanço do campo. Essa motivação intrínseca tende a ser uma fonte valiosa de comprometimento com a pesquisa científica, mesmo quando as recompensas extrínsecas, como financiamento ou reconhecimento, podem não ser imediatas ou garantidas.

Em relação às recompensas extrínsecas, a terceira hipótese (*H3*) da pesquisa investigou se “*os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento exercem efeitos positivos no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediados pelos valores extrínsecos do trabalho*”.

As relações estruturais analisadas nesta etapa indicaram que os valores extrínsecos do trabalho não desempenharam o papel mediador em nenhuma das relações nas quais foram testadas. Ao analisar especificamente se o suporte para autonomia exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho (*H3a*), os resultados revelaram não há relação significativa ( $\beta = 0,015$ ;  $p\text{-valor} = 0,157$ ). Nesse caso, ainda que exista uma relação significativa entre o suporte do orientador para autonomia e os valores extrínsecos do trabalho ( $\beta = 0,189$ ;  $p\text{-value} = 0,032$ ), não houve relação significativa entre os valores extrínsecos do trabalho e o compromisso com a pesquisa ( $\beta = 0,080$ ;  $p\text{-value} = 0,091$ ), impossibilitando, portanto, o efeito indireto.

Guay (2022) ressalta que para além de apoiar a autonomia dos alunos para as atividades de pesquisa e acadêmicas, os orientadores devem considerar a natureza dos objetivos fixados pelos alunos. Assim, esse resultado permite inferir que, por mais que os orientadores incentivem os alunos a fazer escolhas próprias e a participar das tomadas de decisão relacionadas à sua pesquisa e trajetória acadêmica, para que esse tipo de suporte influencie o compromisso com a pesquisa científica deve-se observar se ele é capaz de influenciar os objetivos dos alunos em relação a escolha ocupacional.

De maneira semelhante os valores extrínsecos do trabalho não desempenharam papel mediador na relação entre o suporte à competência e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = -0,004$ ;  $p\text{-valor} = 0,506$ ) e nem na relação entre suporte ao relacionamento e o compromisso com a pesquisa científica ( $\beta = -0,004$ ;  $p\text{-valor} = 0,548$ ). Isso porque, as relações não foram



significativas, não suportando, portanto as hipóteses (*H3b*) de que o “suporte para competência exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho” e (*H3c*) de que o “suporte para o relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediado pelos valores extrínsecos do trabalho”.

Apesar do presente estudo postular que alunos motivados por valores extrínsecos percebem as ocupações da carreira acadêmica como atraentes ao considerar a possibilidade de obter alguma recompensa externa por meio delas, os resultados revelaram que os valores extrínsecos do trabalho não funcionam como uma variável mediadora da relação entre os suportes do orientador e o compromisso com a pesquisa científica. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que quando os alunos são focados principalmente em recompensas externas, seu compromisso com a pesquisa científica pode ser afetado porque a pesquisa envolve trabalho árduo, dedicação e interesse pelo assunto, que vão além de recompensas externas imediatas.

A título de comparação o estudo de Sousa e Colauto (2021a) com estudantes de pós-graduação em Contabilidade evidenciou que os valores extrínsecos do trabalho são os que norteiam esses estudantes nas escolhas ocupacionais. Cabe então refletir sobre como cursos de doutorado da área de negócios e os próprios orientadores podem ajudar a promover valores do trabalho que incentivem um compromisso sólido com a pesquisa científica e o avanço de suas respectivas áreas, uma vez que os programas de doutorado acadêmico, geralmente, são projetados para ajudar os estudantes a se tornarem pesquisadores independentes.

Os achados nesta pesquisa são particularmente importantes porque permitem refletir não só sobre como os suportes fornecidos pelo orientador influenciam a trajetória acadêmica dos alunos, mas como eles podem ser peças fundamentais no incentivo de valores do trabalho voltados a um compromisso com a pesquisa científica. Isso pode levar a ajustes nos currículos e nas abordagens de orientação para garantir que os estudantes sejam preparados de maneira eficaz para suas futuras carreiras.

#### 4.4 ANÁLISE QUALITATIVA ADICIONAL

Nesta etapa da pesquisa buscou-se explorar a questão aberta não obrigatória que convidava os participantes a compartilharem particularidades de sua relação com seus orientadores. Dos 503 respondentes, 153 deixaram comentários abordando diversas nuances do tema. Assim, inicialmente os 153 comentários foram organizados por meio de agrupamento de



conteúdo nas categorias: Suporte à Autonomia, Frustração da Autonomia, Suporte à Competência, Frustração da Competência, Suporte ao Relacionamento e Frustração do Relacionamento.

Os suportes à autonomia, competência e relacionamento foram agrupados com base nas definições constitutivas e operacionais, previamente delineadas na metodologia, e as frustrações da relação orientador-orientado quando ocorreu o oposto do suporte, conforme preconizado pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. É importante ressaltar que alguns comentários se enquadraram em mais de uma categoria, como evidenciado a seguir:

Minha orientadora de tese é uma pessoa que me inspira ser pesquisadora e em quem me espelho. Tem muita bagagem de pesquisa, me direciona e me deixa segura na construção da tese. Discutimos a condução da pesquisa e minhas preferências são levadas em consideração. O desenvolvimento da tese tem sido um processo leve e fluido. Me sinto motivada e realizada nesse processo. (*respondente 84*).

Meu relacionamento com meu orientador é muito difícil, ele não é uma pessoa empática e não há comunicação com ele. Infelizmente só vale para a pesquisa o que ele acha certo. Como o título de doutor(a) é algo que necessito para minha carreira, porque quero ser professora, só não desisti por conta disso. Mas todo dia eu tento pensar que há uma luz no fim do túnel e vou conseguir. (*respondente 120*).

Nesses casos foram identificados os trechos que melhor se enquadravam em cada categoria. Por exemplo, o comentário do *respondente 84* foi agrupado em suporte a competência com o trecho “Tem muita bagagem de pesquisa, me direciona e me deixa segura na construção da tese” e em suporte à autonomia com o trecho “Discutimos a condução da pesquisa e minhas preferências são levadas em consideração”. Em relação ao *respondente 120* a frase “Meu relacionamento com meu orientador é muito difícil, ele não é uma pessoa empática e não há comunicação com ele” foi categorizada como frustração do relacionamento e a frase “Infelizmente só vale para a pesquisa o que ele acha certo” como frustração da autonomia.

Desse modo, na categoria “Suporte à autonomia” foram agrupados 7 (sete) comentários enquanto na “Frustração da autonomia” apenas 4 (quatro) comentários. Para o “Suporte à Competência” foram identificados 16 (dezesesseis) comentários e para “Frustração da Competência” 18 (dezoito) comentários. Por fim na categoria “Suporte ao Relacionamento” foram analisados 34 (trinta e quatro) comentários ao passo que “Frustração do Relacionamento”

12 (doze) comentários. Em seguida, a partir dos comentários agrupados, foi elaborado um relato abrangente para cada categoria com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT. Na Figura 11 apresentam-se os relatos das categorias “Suporte à Autonomia” e “Frustração da Autonomia”.

**Figura 11.**

*Relato das categorias Suporte à Autonomia e Frustração da Autonomia*

Suporte à Autonomia	Frustração da Autonomia
<p>Os comentários destacam orientadores que fornecem aos alunos liberdade e autonomia na elaboração da tese e para se desenvolverem no meio acadêmico.</p> <p>A abertura dos orientadores para sugestões de pesquisa é evidenciada. Além disso, a condução da pesquisa é discutida, levando em consideração as preferências e as ideias dos alunos.</p> <p>Também foi enfatizado a tranquilidade e o conforto proporcionados pelos orientadores, que respeitam o tempo dedicado ao trabalho acadêmico e oferecem flexibilidade para que os alunos lidem com as demandas da vida pessoal e profissional.</p> <p>Destaca-se a independência concedida pelo orientador na área acadêmica, incluindo a delegação de responsabilidades no grupo de pesquisa.</p>	<p>Os comentários enfatizam que os orientadores não oferecem liberdade para que os alunos explorem seus temas de interesse, prevalecendo exclusivamente o ponto de vista dos orientadores nas pesquisas.</p> <p>Além disso, há relato de repressão por parte do orientador quando as opiniões são contrárias as dele gerando um ambiente de medo entre os estudantes.</p> <p>Evidencia-se também trocas de orientação devido à sensação de pressão excessiva do orientador para produzir resultados específicos no programa de pós-graduação.</p>

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Na categoria “Suporte à Autonomia” a relação com os orientadores é retratada pela autonomia para conduzir suas pesquisas, apoio profissional e abertura para explorar diferentes áreas de pesquisa. Esses aspectos desempenham um papel fundamental na formação acadêmica, no desenvolvimento de habilidades e na motivação do aluno conforme destaca a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 2000).

Fazendo um paralelo com a análise descritiva apresentada nesta pesquisa, nota-se que embora o suporte à autonomia seja o tipo de suporte mais recebido pelos respondentes, ele foi poucas vezes identificado nos comentários que consubstanciaram o relato (apenas 7

comentários). Essa evidência se alinha à pesquisa de Devos et al. (2015) na qual os orientandos raramente mencionaram explicitamente o comportamento do orientador de suporte à autonomia, o que pode ser explicado pela linha tênue entre o suporte a autonomia e a frustração da competência. Isso porque, a intenção de oferecer autonomia pode facilmente ser confundida com a concessão de liberdade excessiva e independência total do aluno o que pode ser julgado como abandono e conseqüentemente frustração da competência.

No relato da categoria “Frustração da Autonomia” observa-se o controle excessivo do orientador para com o orientando e suas ideias o que torna o ambiente tenso e conflituoso, corroborando inclusive, para a troca de orientação. A frustração da autonomia, principalmente a nível de doutorado, torna-se ainda mais prejudicial ao aluno tendo em vista ser necessário um certo nível de autonomia para que ele se aproprie da sua tese e se desenvolva como pesquisador (Devos et al. 2015; De Clercq et al., 2021).

A seguir, na Figura 12 apresentam-se os relatos das categorias “Suporte à Competência” e “Frustração da Competência”

### Figura 12.

#### *Relato das categorias Suporte à Competência e Frustração da Competência*

<b>Suporte à Competência</b>	<b>Frustração da Competência</b>
<p>Nos comentários há uma ênfase positiva na acessibilidade e disponibilidade do orientador.</p>	<p>Os comentários demonstram relações complexas entre orientador e orientando.</p>
<p>A presença constante, seja por meio de reuniões ou comunicação virtual, é destacada como um fator fundamental para o progresso da pesquisa e o desenvolvimento do aluno como pesquisador.</p>	<p>Alguns estudantes expressaram frustração pela falta de direcionamento e apoio em suas pesquisas. Há relatos de orientadores que não são especialistas no campo de pesquisa dos alunos, resultando em debates limitados e orientação deficiente.</p>
<p>Aliado a isso, fornecem suporte intelectual, direcionam a leitura necessária para a compreensão dos conceitos relevantes da temática e incentivam a escrita de artigos científicos em inglês para aumentar a disseminação internacional da pesquisa.</p>	<p>Além disso, a falta de comunicação, a ausência de respostas a e-mails e correções mínimas nas teses são fontes de solidão e insegurança para os alunos.</p>
<p>Há orientadores que são descritos como profissionais raros por suas habilidades como professores, pesquisadores e mentores. A capacidade de orientar</p>	<p>A falta de alinhamento epistemológico e ontológico entre orientador e orientando também é um ponto crítico.</p>

<p>um grande número de alunos e manter uma presença ativa com cada um é reconhecido como algo notável, especialmente em um ambiente acadêmico.</p> <p>Alguns dos orientadores demonstram interesse na carreira do orientando além do doutorado, ajudando a moldar a visão de pesquisa desde o início.</p>	<p>Os alunos também expressam o desejo de trocar de orientador por se sentirem desamparados e pela falta de comprometimento ou contribuições do orientador no desenvolvimento da pesquisa.</p>
---	--

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O relato da categoria “Suporte a Competência” destaca orientadores dedicados e comprometidos com o desenvolvimento e o sucesso acadêmico de seus orientandos. Conforme visto nos estudos fundamentados na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, orientadores que oferecem suporte a competência desempenham um papel positivo na experiência dos orientandos fazendo com que eles se sintam seguros e apoiados, o que contribui significativamente tanto para o desenvolvimento acadêmico como da carreira do orientando (Litalien & Guay, 2015). Nesse contexto, o relato reforça os resultados empíricos encontrados na presente pesquisa, em que o suporte do orientador para a competência influenciou diretamente o compromisso com a pesquisa científica dos doutorandos.

Por outro lado, o relato da categoria “Frustração da Competência” mostra que a experiência de orientação é bastante variada. A falta de familiaridade do orientador com o tema de pesquisa do orientando é vista como um obstáculo; a ausência e o desamparo por parte do orientador é apontada como um desafio para o progresso do trabalho e um incentivo para troca de orientação. A variedade de experiências reflete a complexidade do papel do orientador e como a falta desse tipo desse suporte pode agir negativamente na jornada acadêmica e na motivação do aluno (Deci & Ryan, 2000).

Por fim, na Figura 13 apresentam-se os relatos das categorias “Suporte ao Relacionamento” e “Frustração do Relacionamento”.

**Figura 13.**

*Relato das categorias Suporte ao Relacionamento e Frustração do Relacionamento*

<b>Suporte ao Relacionamento</b>	<b>Frustração do Relacionamento</b>
<p>Nos comentários há um padrão claro de apoio e empatia por parte dos orientadores.</p> <p>Muitos expressam não apenas gratidão, mas também um profundo respeito e admiração pelos seus orientadores, descrevendo-os como pessoas que se preocupam genuinamente com o bem-estar e o sucesso dos alunos.</p> <p>A maioria dos relatos destaca a proximidade emocional e o suporte fornecido pelos orientadores, seja durante crises de saúde mental, períodos de desânimo ou em momentos de dificuldades pessoais.</p> <p>A habilidade dos orientadores em fornecer suporte emocional, compreensão e incentivo vai além do âmbito acadêmico, moldando experiências de vida e acadêmicas dos alunos.</p> <p>A parceria entre orientandos e orientadores é notável, com destaque para a relação de respeito mútuo, amizade e confiança, contribuindo de maneira positiva para o progresso acadêmico e pessoal.</p>	<p>Nos comentários os alunos apontam dificuldades de comunicação, falta de apoio emocional, abuso emocional disfarçado, bem como influências políticas e religiosas que interferem na orientação e no desenvolvimento das pesquisas.</p> <p>Alguns alunos enfrentam situações específicas com os orientadores que resultam em danos psicológicos, levando a transtornos mentais ansiosos e depressivos. A troca de orientação foi uma necessidade para estes alunos que encontraram suporte e motivação em novos orientadores, colegas e grupos de pesquisa.</p> <p>Apesar de existirem desafios emocionais e psicológicos decorrentes das relações tóxicas com os orientadores, a expectativa do título de doutorado impulsionou muitos a seguir em frente, na esperança de que tudo termine bem.</p>

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Na categoria “Suporte ao Relacionamento” nota-se a importância não apenas do aspecto acadêmico da orientação, mas também do apoio emocional e da empatia proporcionados pelos orientadores, que ajudam os alunos a superar desafios e a manter a motivação ao longo do percurso acadêmico. Esse tipo de suporte é capaz de promover maior motivação intrínseca nos alunos (Ryan et al., 1994), além de estar associado com o controle interno, o estabelecimento de bons relacionamentos com os superiores e à ausência de ansiedade (Osterman, 2000). Por sua vez, os resultados empíricos apresentados anteriormente nesta pesquisa, reforçam essa perspectiva evidenciando que o suporte ao relacionamento exerce uma influência significativa

nos valores intrínsecos do trabalho, impactando, por conseguinte, o compromisso com a pesquisa científica.

Em contrapartida no relato sobre a “Frustração do Relacionamento” parece haver contextos acadêmicos complexos e desafiadores acerca da relação entre orientadores e orientandos, que vão desde a dificuldade de comunicação a danos psicológicos, o que acaba por desencadear pedidos de troca de orientação. Nessa perspectiva, Guimarães (2003) ressalta que a frustração do relacionamento pode gerar consequências que afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do aluno. Esta afirmação encontra respaldo no relato dos participantes, solidificando assim a relevância dessa problemática.

De maneira geral, observa-se que os suportes fornecidos pelo orientador são meios para impulsionar o desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno, além de serem cruciais para a promoção da motivação e o envolvimento do aluno na comunidade acadêmica. Em compensação, a frustração desses suportes provocou situações complexas que comprometem não só desenvolvimento do orientado como também a dinâmica dos programas de pós-graduação.

Conforme evidenciado nos relatos a frustração da autonomia, competência e relacionamento, são gatilhos para a insatisfação dos alunos que acabam pedindo troca de orientação. Essa insatisfação não impacta apenas o desenvolvimento do aluno, mas também reverbera na dinâmica dos programas de pós-graduação uma vez que gera demandas às coordenações dos programas. Essas demandas incluem a resolução de conflitos, a designação de novos orientadores, ajustes nos cronogramas das partes envolvidas, entre outras.

## 5 CONCLUSÕES

Durante o doutorado, normalmente, os alunos trabalham em colaboração com um professor orientador, cujo papel principal consiste em fornecer os suportes necessários ao longo do processo de orientação. Tais suportes, neste estudo, foram analisados sob a ótica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas a qual argumenta que os suportes à autonomia, competência e relacionamento influenciam a motivação e o desenvolvimento do aluno (Van der Linden et al., 2018). Nessa perspectiva, os suportes fornecidos pelo orientador podem influenciar não só desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também o profissional.

Além de fornecerem orientação técnica, os orientadores, podem auxiliar os alunos a navegar no ambiente acadêmico, ajudando-os a compreender as expectativas da comunidade acadêmica e as complexidades que envolve a pesquisa científica. Essa socialização proporcionada pelo orientador por meio dos suportes acaba por influenciar os valores os trabalhos do orientando, o qual passa a compreender o compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional intrínseca à sua trajetória na carreira acadêmica.

Partindo desse contexto, esta tese analisou a relação entre os suportes oferecidos pelo orientador e o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios quando mediada pelos valores do trabalho. Para tanto, inicialmente, caracterizou-se a amostra de acordo com as variáveis sociodemográficas e descreveu-se os instrumentos de pesquisa a fim de analisar as particularidades de cada construto.

Ao caracterizar os respondentes chamou a atenção o fato de que aproximadamente 33% dos respondentes já pensaram ou precisaram trocar de orientador e 45,3% já pensaram em desistir do doutorado. Esses achados acendem um alerta sobre os fatores determinantes que podem influenciar os alunos a pensar na troca de orientação ou em desistir do doutorado. A exemplo, o estudo de Cornér (2020) revelou que níveis mais altos de *stress* figura entre os motivos que levam os doutorandos a cogitarem abandonar o curso.

Por meio da análise descritiva constatou-se que, em relação aos suportes fornecidos pelos orientadores, os respondentes recebem mais suporte para autonomia do que para competência e relacionamento, o que pode estar associado à natureza da amostra, isto é, estudantes de doutorado na fase de desenvolvimento da tese. Nessa fase é comum que os estudantes necessitem de maior autonomia para pôr em prática suas ideias e assumirem a responsabilidade por sua pesquisa.

No que se refere ao compromisso com a pesquisa científica, os respondentes demonstraram um nível mais elevado de concordância com a afirmação que abordava a

identificação com a linha de pesquisa científica em que estão envolvidos. Esse achado é relevante porque a identificação com a área de atuação é um forte indicativo para o compromisso no âmbito profissional. Quanto os valores do trabalho, os dados revelaram que os valores extrínsecos têm maior relevância do que os intrínsecos na escolha da ocupação profissional dos respondentes. Isso evidencia que para os respondentes os objetivos relacionados à segurança financeira desempenham um papel preponderante no direcionamento de suas trajetórias profissionais.

As relações entre os suportes oferecidos pelo orientador, o compromisso com a pesquisa científica e os valores do trabalho foram analisadas por meio da Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM). Os resultados dos efeitos diretos revelaram que apenas o suporte do orientador para competência exerce efeito positivo e significativo sobre o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios. Esse achado representa um avanço notável em relação às descobertas anteriores apresentadas na literatura que, até então, se limitaram a verificar a influência indireta do suporte à competência. As relações entre o suporte à autonomia e o compromisso com a pesquisa científica, bem como o suporte ao relacionamento e o compromisso com a pesquisa científica, não apresentaram significância estatística a um nível de 5%.

Os resultados dos efeitos indiretos demonstram que só houve mediação nas relações testadas entre suporte ao relacionamento, valores intrínsecos e compromisso com a pesquisa científica. Isso significa que o suporte do orientador para o relacionamento exerce efeito positivo no compromisso com a pesquisa científica de estudantes de doutorado quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho. Por outro lado, os valores intrínsecos do trabalho não se confirmaram como variável mediadora na relação entre os suportes a autonomia e o compromisso com a pesquisa científica nem na relação entre suporte à competência e compromisso com a pesquisa científica uma vez que não alcançaram significância a um nível de 5%. No que diz respeito aos valores extrínsecos do trabalho, estes não desempenharam o papel de variável mediadora em nenhuma das relações nas quais foram testadas.

Tendo em vista que nesta pesquisa defendeu-se a tese de que os suportes oferecidos pelo orientador promovem o compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios considerando os valores do trabalho, os achados dessa investigação puderam confirmar parcialmente esta tese, uma vez que o suporte do orientador ao relacionamento promove o compromisso com a pesquisa científica quando mediado pelos valores intrínsecos do trabalho.



Por fim, quando foram analisados os comentários da questão aberta proposta no questionário, observou-se que os suportes do orientador para autonomia, competência e relacionamento geram conforto e tranquilidade na condução das pesquisas, promovem o desenvolvimento do aluno como pesquisador, bem-estar emocional e progresso acadêmico e profissional do aluno. Contrastando com essa experiência positiva, a frustração da autonomia, competência e relacionamento cria um ambiente permeado por medo, solidão, insegurança e danos psicológicos adversos, como ansiedade e depressão. Esses fatores não apenas prejudicam o desenvolvimento acadêmico, mas também emergem como determinantes que levam o aluno a pedir troca de orientação.

Destaca-se que nesta pesquisa quase um terço dos respondentes revelou ter cogitado ou efetivado a troca de orientação, o que indica a falta de suporte do orientador como um forte preditor para tal decisão. Essa constatação ressalta a necessidade de atenção e aprimoramento nas interações entre orientador e orientando, não apenas para o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar emocional e psicológico dos envolvidos no processo de orientação.

Em termos de contribuição teórica esta pesquisa traz a discussão dos suportes fornecidos pelo orientador sob a ótica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 2000). O uso dessa lente teórica representa um avanço na discussão da temática orientador-orientando e permite uma análise mais profunda sobre como o contexto social da pós-graduação, aqui representado pelo orientador, pode oferecer suporte e influenciar o progresso do aluno. O estudo de Devos et al. (2015), que examinou as práticas de supervisão no contexto do doutorado, mencionou que uma desvantagem dos estudos que investigaram a orientação acadêmica foi a falta de uma estrutura teórica para ajudar a fundamentar a relação empírica entre orientador-orientando.

Além disso, ressalta-se que a relação entre os suportes fornecidos pelo orientador e compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios, até onde se sabe, não foi investigada, o que denota uma contribuição nas discussões teóricas-empíricas sobre orientação acadêmica. Um achado particularmente importante deste estudo foi que o suporte do orientador para a competência exerce efeito direto e positivo no compromisso dos estudantes com a pesquisa científica. Esse achado leva reflexão de que os programas de doutorado devem se preocupar em formar um corpo docente comprometido em fornecer esse tipo de suporte aos seus orientandos, promovendo boas práticas de orientação e valorizando o papel do orientador como facilitador do desenvolvimento dos alunos.

Adicionalmente, discutir o compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional e associar os valores do trabalho a esse contexto, permitiu analisar o contexto da orientação de forma mais ampla. A exemplo, neste estudo, por mais que o suporte do orientador para o relacionamento não tenha influenciado diretamente o compromisso com a pesquisa científica, quando essa relação foi analisada com a mediação dos valores intrínsecos houve influência positiva e significativa. Ou seja, conforme os achados desta pesquisa, os orientadores ao fornecerem suporte ao relacionamento influenciam os valores intrínsecos do trabalho dos alunos e por conseguinte seu compromisso com a pesquisa científica. Isso sugere que uma atenção maior deve ser dada aos aspectos interpessoais entre orientador-orientando, pois como se sabe, além de proporcionar um ambiente saudável de aprendizado ao aluno, também acaba sendo um preditor da motivação intrínseca para o trabalho e por consequência do compromisso com a pesquisa científica.

Além das contribuições teóricas este estudo também apresenta contribuições práticas e pedagógicas. A primeira, aborda o fornecimento dos resultados empíricos para que os professores, independentemente de sua experiência, possam compreender os suportes necessários no processo de orientação de dissertações e teses, e como tais suportes podem influenciar positivamente a vida e o progresso acadêmico e profissional do aluno.

A segunda, diz respeito ao benefício que a compreensão desses suportes traz aos colegiados dos Programas de Pós-graduação (PPG). Os suportes preconizados pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas fornecem uma base teórica sólida para que os colegiados dos PPG desenvolvam diretrizes que abarquem as necessidades dos alunos e melhorem os resultados das orientações. Aliado a isso, os PPG podem investir em *workshops* e formação pedagógica para que os professores orientadores possam melhorar suas práticas de suporte no processo de orientação e, conseqüentemente, o desempenho, engajamento e compromisso do aluno no mestrado e doutorado. Instituições que se destacam na formação de bons pesquisadores e na promoção de um ambiente de pesquisa influente têm maior chances de atrair talentos e ganhar reconhecimento no meio acadêmico e científico.

A terceira, refere-se ao desenvolvimento de um instrumento de suportes do orientador para a pós-graduação brasileira. Espera-se que a disponibilização desse instrumento possibilite a análise conjunta dos suportes do orientador com outras variáveis do contexto acadêmico e que isso ajude os pesquisadores em educação a extrair implicações para melhorar a orientação de doutorado, bem como o envolvimento, o compromisso e o bem-estar dos estudantes de doutorado.

Algumas limitações podem ser apontadas nesse estudo. Primeiro, os suportes fornecidos pelos orientadores focaram apenas na perspectiva do aluno e não buscou a perspectiva do orientador. Essa abordagem limita o cruzamento de informações para se chegar a uma visão mais objetiva da situação. Por exemplo, orientadores podem discordar da ideia de pesquisa do orientando por considerar não ter experiência suficiente na temática, o que poderia torná-lo incapaz de fornecer suporte necessário ao aluno. O aluno, por sua vez, pode interpretar isso como uma falta de suporte à autonomia, enquanto, na ótica do orientador, seria apenas uma precaução. Segundo, os resultados estão restritos à amostra analisada, e os dados, autorrelatados podem ser influenciados pelo estado de humor dos respondentes ao preencherem o questionário. Terceiro, a coleta de dados ocorreu em um único momento, caracterizando uma limitação da abordagem transversal da pesquisa.

Nesse sentido, encoraja-se pesquisas futuras longitudinais pois possibilitariam uma análise abrangente e profunda sobre como os suportes do orientador, os valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica podem mudar ao longo do tempo. Por exemplo, será que os valores do trabalho do aluno mudam ao longo dos anos devido aos suportes fornecidos pelo orientador? Esse é o tipo de pergunta que só um estudo longitudinal é capaz de responder. Além disso, torna-se fundamental a condução de estudos futuros qualitativos que validem os resultados encontrados nesta pesquisa e forneçam explicações sobre como os orientadores oferecem diferentes tipos de suporte.

Embora a abordagem deste estudo tenha ajudado a desenvolver uma análise mais focada na perspectiva do aluno há que se considerar o outro lado da moeda, isto é, a perspectiva do orientador. Recomenda-se, portanto, investigações futuras que explorem os suportes a partir da perspectiva dos orientadores para complementar os resultados desta investigação. Além da perspectiva do orientador, investigações futuras podem incorporar a visão dos pares (colegas da pós-graduação). Segundo Wang et al. (2023), ainda não está completamente esclarecido o papel de orientadores e colegas na experiência de pesquisa dos estudantes de doutorado. Uma perspectiva a considerar é a possibilidade de que suas contribuições sejam complementares, o que significa que tanto os orientadores quanto os pares desempenham papéis distintos no desenvolvimento de competências e na satisfação com a pesquisa.

Por fim estudos que busquem aprofundar a discussão sobre a frustração das necessidades de autonomia, competência e relacionamento sob a ótica da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas também são bem-vindos. Este estudo apresentou implicações importantes decorrentes da frustração dessas necessidades, inclusive em relação à

troca de orientação. Certamente, este é um tema que exige maior atenção e debate no cenário acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- Agbonlahor, O., Mendez, S., & Bingham, A. (2021). Examining post-graduation career plans of international doctoral students in the United States. *Journal of Education and Practice*, 12(20), 19-30. doi: 10.7176/JEP/12-20-03, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3916332>
- Agarwal, R., & Sonka, S. (2010). Different strokes for different folks: University programs that enable diverse career choices of young scientists. In *Spanning boundaries and disciplines: University technology commercialization in the idea age* (Vol. 21, pp. 139-164). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1048-4736\(2010\)0000021009](https://doi.org/10.1108/S1048-4736(2010)0000021009)
- Ali, P., Watson, P., & Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227-241.
- Appel-Silva, Marli, Welter Wendt, Guilherme, & Iracema de Lima Argimon, Irani. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369. Recuperado em 28 de novembro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167711682010000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682010000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Andrade, T., Costa, V. F., Estivaleta, V. D. F. B., & Lengler, L. (2017). Comportamento de cidadania organizacional: um olhar à luz dos valores e da satisfação no trabalho. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 19(64), 236-262. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v19i64.2899>
- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 599-616. <https://doi.org/10.1348/0007099042376436>
- Atitsogbe, K.A., Bernaud, J.L. (2022). Vocational values scale: initial development and testing of the student form (VVS-S). *Int J Educ Vocat Guidance* <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09561-z>
- 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.

- Bell-Ellison, B., & Dedrick, R. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Research in Higher Education*, 49(6), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Bido, D. S., & Silva, D. D. (2019). SmartPLS 3: Especificação, estimação, avaliação e relato. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 488-536. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x>
- Boyce, B. A., Napper-Owen, G., Lund, J. L., & Almarode, D. (2019). Doctoral students' perspectives on their advisors. *Quest*, 71(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1618076>
- Borges, L.O (1999). A estrutura fatorial dos atributos valorativos e descritivos do trabalho: um estudo empírico de aperfeiçoamento e validação de um questionário. *Estudos de Psicologia*, 4(1), 107-139. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000100007>
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1). *Psicologia*, 4(1), 107-139. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>
- Brandão, R. A., Ferraz, S. B., & de Lima, T. C. B. (2015). Mulheres e valores do trabalho: estudo em uma multinacional. *Revista Organizações em Contexto*, 11(22), 487-514. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v11n22p487-514>
- Bui, H. T. (2014). Student-supervisor expectations in the doctoral supervision process for business and management students. *Business and Management Education in HE*, 1(1), 12-27. <https://doi.org/10.11120/bmhe.2014.00006>
- Cammarosano, M., Santos, F. C. A., & Rojas, F. A. (2014). Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização brasileira. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 54(4), 445-457. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140409>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2023) Plataforma Sucupira. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>
- Carson, K. D., & Bedeian, A. G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44(3), 237-262. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1017>

- Chemers, M. M., Zurbriggen, E. L., Syed, M., Goza, B. K., & Bearman, S. (2011). The role of efficacy and identity in science career commitment among underrepresented minority students. *Journal of Social Issues*, 67(3), 469-491. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01710.x>
- Claiborne, L. B. (2013). When doctoral students struggle to make progress: supervisors' reflexive exploration of ethical challenges. *Knowledge Cultures*, 1(05), 102-120.
- Colauto, R. D (2022). Algumas Considerações sobre a Afetividade e o Ensino de Contabilidade. *Revista Mineira De Contabilidade*, 23(2), 4–5. <https://doi.org/10.51320/rmc.v23i2.1433>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102872. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>
- Cornér, S. (2020). The socially-embedded support system in doctoral education. <http://hdl.handle.net/10138/311664>
- Corsini, A., Pezzoni, M., & Visentin, F. (2022). What makes a productive Ph. D. student? . *Research Policy*, 51(10), 104561. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2022.104561>
- Creighton, L., Creighton, T., & Parks, D. (2010). Mentoring to degree completion: Expanding the horizons of doctoral protégés. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 39–52. <https://doi.org/10.1080/13611260903448342>
- Curtin, N., Malley, J., & Stewart, A. J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57, 714-738. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9403-x>
- Custódio, L. S. (2013). Servidores do setor público de Minas Gerais: valores pessoais e organizacionais, suas implicações sobre expectativas e trajetórias profissionais e correlações com a questão geracional. Belo Horizonte.
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology*, 78(3-4), 101–113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2021). All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on

- the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189. <https://doi.org/10.28945/4702>
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. In: Weinstein, N. (eds) *Human Motivation and Interpersonal Relationships*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3)
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- DeFreese, J. D., & Smith, A. L. (2014). Athlete social support, negative social interactions and psychological health across a competitive sport season. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(6), 619–630. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0040>
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M., & Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: the roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & evaluation in higher education*, 44(7), 1053-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Devine, K., & Hunter, K. H. (2017). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 335-344.
- Devos, C., Van der Linden, N., Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 439. <http://hdl.handle.net/2078.1/171298>



- Doo, M. Y., & Park, S. H. (2019). Effects of work value orientation and academic major satisfaction on career decision-making self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 550-562. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2018-0088>
- Dose, J. J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 70(3), 219-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00645.x>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 7-20.. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00002.x>
- Eby, L. T. D. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., ... & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological bulletin*, 139(2), 441. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analysis of work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 379–389. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.379>
- Ester, P., & Roe, R. A. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1-21.
- Estrada, M., Woodcock, A., Hernandez, P. R., & Schultz, P. W. (2011). Toward a Model of Social Influence that Explains Minority Student Integration into the Scientific Community. *Journal of educational psychology*, 103(1), 206–222. <https://doi.org/10.1037/a0020743>
- Falaster, C., Ferreira, M. P., & Gouvea, D. M. R. D. (2017). O efeito da publicação científica do orientador na publicação dos seus orientados. *Revista de Administração Contemporânea*, 21, 458-480. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160118>
- Ferreira, LM, Furtado, F., & Silveira, TS (2009). Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 24, 170-172.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Friedrich-Nel, H., & Mackinnon, J. L. (2013). Expectations in postgraduate supervision: perspectives from supervisors and doctoral students. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 12(1), 1-14. <https://hdl.handle.net/10520/EJC139796>

- German, K. T., Sweeny, K., & Robbins, M. L. (2019). Investigating the role of the faculty advisor in doctoral students' career trajectories. *Professional Development in Education*, 45(5), 762-773. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1511454>
- Gesthuizen, M., Kovarek, D., & Rapp, C. (2019). Extrinsic and intrinsic work values: Findings on equivalence in different cultural contexts. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 682(1), 60-83. <https://doi.org/10.1177/0002716219829016>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guimarães, S. E. R. (2003). Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas).
- Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/01596300303042>
- González-Ocampo, G., Badia, M.C. (2019). Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years. In: Machin, T.M., Clarà, M., Danaher, P.A. (eds) *Traversing the Doctorate*. Palgrave Studies in Education Research Methods. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23731-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23731-8_7)
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304.
- Hair, J. F., LDS Gabriel, M., Silva, D. D., & Braga, S. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *RAUSP Management Journal*, 54, 490-507. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0098>
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., Sarstedt, M., Danks, N.P., Ray, S. (2021). An Introduction to Structural Equation Modeling. In: *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R*. Classroom Companion: Business. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_1)
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Hauck Filho, Nelson. (2018). Editorial. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 1-3. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1702.ed>
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Hermanson, D. R. (2008). What I have learned so far: Observations on managing an academic accounting career. *Issues in accounting education*, 23(1), 53-66. <https://doi.org/10.2308/iace.2008.23.1.53>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Ibrahim, A. (2018). Directive, collaborative, or non-directive?: Thesis supervision approaches in the United Arab Emirates. *Issues in Educational Research*, 28(3), 679–700. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.864078166697568>
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2019). Career values and proactive career behaviour among contemporary higher education students. *Journal of Education and Work*, 32(5), 449-464. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1679730>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Janssen, S., van Vuuren, M., & de Jong, M. D. (2021). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738-2750. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804850>
- Jin, J., & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 326-339. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.007>
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 88.

- Johnson, W. B. (2007). Student-faculty mentorship outcomes. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 189-210. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00012.x>
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 261–271. <https://doi.org/10.1002/job.665>
- Kam, B. H. Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education* 34, 81–103 (1997). <https://doi.org/10.1023/A:1002946922952>
- Kidd, J.M. and Green, F. (2006), "The careers of research scientists: Predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science", *Personnel Review*, Vol. 35 No. 3, pp. 229-251. <https://doi.org/10.1108/00483480610656676>
- Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. T., & Hill, C. E. (2006). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisor perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489-518. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.178>
- Kooij, D. T., & Annet, H. de Lange, Paul GW Jansen, Ruth Kanfer, and Josje SE Dikkers. 2011. "Age and Work-related Motives: Results of a Meta-analysis." *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197-225. <https://doi.org/10.1002/job.665>
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- Lam, A., & de Campos, A. (2015). 'Content to be sad' or 'runaway apprentice'? The psychological contract and career agency of young scientists in the entrepreneurial university. *Human Relations*, 68(5), 811–841. <https://doi.org/10.1177/0018726714545483>
- Lechner, C. M., Sortheix, F. M., Göllner, R., & Salmela-Aro, K. (2017). The development of work values during the transition to adulthood: A two-country study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.004>
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. D. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46, 99-109. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>
- Liang, W., Liu, S. & Zhao, C. (2021). Impact of student-supervisor relationship on postgraduate students' subjective well-being: a study based on longitudinal data in China. *High Educ* 82, 273–305. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00644-w>

- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Liu, Y., & Lei, Y. (2012). The connotation of work values: A preliminary review. *Asian Social Science*, 8(1), 47. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n1p47>
- Lourencetti, L. A., Neto, M. S., & Ganga, G. M. D. (2017). Identificação de valores relativos ao trabalho de alunos de pós-graduação. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 7(1), 112-130.
- Machado, D. P., Tonin, J. M. da F., & Clemente, A. (2018). Orientador e orientando ideais: similaridades e dissimilaridades na percepção de professores e alunos (Advisor and Advisee Ideals: Similarities and Dissimilarities in the Perception of Teachers and Students). *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(35), 32-47. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n35p32>
- Magalhães, M. D. O. (2013). Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de comprometimento com a carreira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 303-317. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200005>
- Malik, S.A. and Malik, S.A. (2015), "Graduate school supervisees' relationships with their academic mentors", *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 7 No. 2, pp. 211-228. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2013-0032>
- Marijanovic, N., Lee, J., Teague, T., & Means, S. (2021). Advising experiences of first year international doctoral students. *Journal of International Students*, 11(2), 417-435.
- Martins, G. de A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas (3ª Ed.)*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Martins, V. A., da Silva, S., & da Luz, I. P. (2021). 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)*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v15i1.2779>
- Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction, and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259.
- Meurer, A. M., Sousa, R. C. D. S., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32, 158-173. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202010550>

- Meurer, A.M. (2022). Fenômeno impostor, cyberloafing em redes sociais e orientação para a comparação social de estudantes de graduação em ciências contábeis [ Tese de doutorado]. Universidade Federal do Paraná.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Moreno, J. E., & Marcaccio, A. (2014). Perfíles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 129-138. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212014000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200003&lng=es&tlng=es).
- Nóbrega, M. H. D. (2018). Orientandos e orientadores no século XXI: Desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, 43, 1055-1076. <https://doi.org/10.1590/2175-623674407>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: Combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791-805. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>
- Paglis, L.L., Green, S.G. & Bauer, T.N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Res High Educ* 47, 451–476. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-9003-2>
- Piedimonte, F. R., & Depaula, P. D. (2018). Motivación y valores relativos al trabajo en bomberos voluntarios y remunerados argentinos. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 277-294. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.08>
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de valores relativos ao trabalho: EVT. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19(2), 145-152.
- Porto, J. B., & Pilati, R. (2010). Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho--EVT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 73-82.

- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M., Estivaleta, V. D. F. B., & de Andrade, T. (2015). Valores relativos ao trabalho: testando a invariância e as diferenças de média entre os gêneros. *Revista de Administração FACES Journal*, 14(4), 44-64. <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2015V14N4ART2647>
- Pyhältö, K., Vekkaile, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rocchi, M.A., Pelletier, L.G., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S.G. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423-433. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.034>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology*, 48(1), 49-71
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sadowski, D., Schneider, P., & Thaller, N. (2008). Do we need incentives for PhD supervisors?. *European Journal of Education*, 43(3), 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00357.x>
- Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R., & Hill, C. E. (2003). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. *Journal of counseling psychology*, 50(2), 178. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.178>
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>



- Scimago Journal & Country Rank* (1996 – 2021).  
<https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=BR&area=1400>
- Silva, S. R. M., Paiva, L. E. B., & de Lima, T. C. B. (2019). Entre valores e entrincheiramento: uma análise em uma instituição federal de ensino superior. *Gestão. Org*, 17(1), 1-16.
- Sinclair, J., Barnacle, R., & Cuthbert, D. (2014). How the doctorate contributes to the formation of active researchers: What the research tells us. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1972-1986. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806460>
- Sohail, D., & Malik, S. A. (2021). Relationship of Graduate Students with their Academic Supervisors: A Study of Public and Private Sector Universities of Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 36(2).
- Sortheix, F. M., Dietrich, J., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2013). The role of career values for work engagement during the transition to working life. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.003>
- Sortheix, F. M., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2015). Work values and the transition to work life: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.001>
- Souza, F. F., Lopes, I. F., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Interesses de carreira acadêmica e dark triad: evidências de estudantes brasileiros de pós-graduação em contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 14 (1), 260–278 / 279. <https://doi.org/10.14392/asaa.2021140108>
- Sousa, R. C. D. S., & Colauto, R. D. (2021a). Work values for generations Y and Z stricto sensu accounting students. *Contextus–Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 19, 290-303. <http://periodicos.ufc.br/contextus/article/view/71201>
- Sousa, R. C. D. S., & Colauto, R. D. (2021b). Gerações Y e Z no Stricto Sensu em Contabilidade e seus Valores Relativos ao Trabalho. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 15(4). <https://doi.org/10.17524/repec.v15i4.2975>
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Su, Y. (2019). Mainland Chinese doctoral students' experiences of supervision in Hong Kong: a self-determination theory perspective. *HKU Theses Online (HKUTO)*.



- Sulistiobudi, R. A., & Hutabarat, H. N. (2022). Adaptation of Work Values Instrument in Indonesian Final Year University Students. *Frontiers in Psychology*, 13. [10.3389/fpsyg.2022.858688](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858688)
- Teichler, U., Arimoto, A., Cummings, W.K. (2013). The Academic Career. In: *The Changing Academic Profession. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, vol 1. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1_4)
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of vocational behavior*, 59(3), 326-341.
- Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 65, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008>
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motiv Emot* 44, 1–31 <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Veras, R. da S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>
- Viana, C. M. Q. Q., & Veiga, I. P. A. (2010). O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*. Porto Alegre, 222-226.
- Wang, F., Zeng, L. M., Zhu, A. Y., & King, R. B. (2023). Supervisors matter, but what about peers? The distinct contributions of quality supervision and peer support to doctoral students' research experience. *Studies in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2212024>

- Weisgram, E. S., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2010). Gender, values, and occupational interests among children, adolescents, and adults. *Child Development*, 81(3), 778-796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01433.x>
- Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (2014). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil-2*. AMGH Editora.
- Zeinstra, L., Kupers, E., Loopers, J., & de Boer, A. (2023). Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906>
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of further and higher education*, 31(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/03098770701424983>
- Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206. <https://doi.org/10.1086/651257>

## ANEXO – COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Suporte do orientador, Valores do trabalho e Compromisso com a pesquisa científica de estudantes do stricto sensu da área de negócios.

**Pesquisador:** ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69452023.8.0000.0214

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFPR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.169.913

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa no âmbito do doutorado em Contabilidade que tem a seguinte questão: Qual a relação entre o suporte do orientador e o compromisso com a pesquisa científica de estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios mediada por seus valores do trabalho? A orientação é do professor Romualdo Douglas Colauto e o trabalho será desenvolvido pela estudante Rayane Camila da Silva Sousa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os pesquisadores definiram como objetivo geral da pesquisa: "analisar a relação entre o suporte do orientador e o compromisso com a pesquisa científica de estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios mediada por seus valores do trabalho".

E como objetivos específicos: "(i) Construir e validar um instrumento para mensurar o suporte do orientador durante o processo de formação de estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios a luz da Teoria Psicológica das Necessidades Básicas;

(ii) Mapear os valores do trabalho dos estudantes de pós-graduação da área de negócios;

(iii) Adaptar um instrumento para verificar o compromisso científico dos estudantes de stricto sensu da área de negócios; (iv) Analisar as relações entre suporte do orientador, valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica de estudantes de pós-graduação stricto-sensu da área de negócios".

Endereço: Rua General Camello, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

Continuação do Parecer: 8.189.913

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos foram informados da seguinte forma pelos pesquisadores: "É possível que o respondente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a mal-estar, constrangimento, insegurança e desconforto emocional, porém o risco de ocorrência é baixo e o respondente pode parar de responder a pesquisa a qualquer tempo. Tais riscos são relatados no TCLE para que o participante os conheça e fique livre de participar ou não da pesquisa". Como trata-se de uma pesquisa com uso de questionário aplicado de forma remota, a informação transparente ao participante para que este decida participar ou não parece adequada.

Em relação aos benefícios os pesquisadores informam que "o participante poderá contribuir com uma discussão pouco abordada na literatura e até negligenciada pelos programas de pós-graduação (Armstrong, 2004; Nóbrega, 2018). A compreensão dos suportes envolvidos no processo de orientação pode ajudar os colegiados dos programas de pós-graduação a desenvolver diretrizes para melhorar os efeitos da orientação. Além disso, a discussão do compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional pode ajudar os alunos de pós-graduação a compreender que a ciência depende de pesquisadores dispostos a produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade seja atuando em instituições de ensino superior ou em outras organizações".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo será realizado por meio de um survey com estudantes da pós-graduação stricto sensu da área de negócios. Especificamente alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Administração e Contabilidade do Brasil em 2023. A população é de 8997 estudantes e farão parte da amostra os que aceitarem responder ao questionário. O estudo utiliza abordagem quantitativa e a coleta de dados se dará por meio de instrumento eletrônico aplicado on-line pela plataforma SurveyMonkey®. A pesquisa será enviada via e-mail às coordenações dos Programas de Pós-Graduação para que a divulguem junto aos discentes. O instrumento será composto por 3 blocos. O primeiro bloco visa identificar o nível educacional e o curso que o respondente está atualmente. O segundo busca verificar o suporte do orientador, os valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica. Por fim, o terceiro bloco apresenta questões sociodemográficas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados adequadamente dentro dos modelos sugeridos pelo CEP CHS.

Endereço: Rua General Camello, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.169.913

O instrumento de pesquisa foi anexado e não tem óbices éticos.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2124511.pdf	21/06/2023 15:29:58		Aceito
Outros	resumo_pendencias_corrigido_docx	21/06/2023 15:24:32	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_corrigido.docx	21/06/2023 15:19:47	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	21/06/2023 15:14:27	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito

Endereço: Rua General Camero, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.169.913

Outros	Documento_complementar_assinado.pdf	26/04/2023 15:39:41	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_ajustado.docx	28/04/2023 15:38:30	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_CHS_Modelo_projeto_de_pesquisa1104.docx	17/04/2023 14:21:08	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Outros	CEP_Instrumento_de_Coleta_de_dados.docx	17/04/2023 14:20:57	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE.docx	17/04/2023 14:20:30	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Declaração de concordância	CEP_CHS_Concordancia_dos_servicos_envolvidos_assinado.pdf	17/04/2023 14:20:00	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Outros	Ata_Colegiado.pdf	17/04/2023 14:18:18	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/04/2023 14:17:02	ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 07 de Julho de 2023

Assinado por:  
Simone Cristina Ramos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Camero, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

## APÊNDICE A - DOUTORADOS ACADÊMICOS NA ÁREA DE NEGÓCIOS - CAPES

2023

DOUTORADOS ACADÊMICOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO					
Região	N	IES	SIGLA	PROGRAMA	AM
NORTE	1	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA	Administração	46
CENTRO-OESTE	2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Administração	75
	3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	Administração	47
	4	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Administração	44
NORDESTE	5	UNIVERSIDADE POTIGUAR	UNP	Administração	18
	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Administração	56
	7	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	UFPB/JP	Administração	53
	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Administração	51
	9	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Administração e Controladoria	51
	10	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Administração	90
	11	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	Administração	26
	12	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	UNIFOR	Administração de Empresas	70
SUDESTE	13	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC/RIO	Administração de Empresas	56
	14	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Administração	27
	15	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Administração	43
	16	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ)	FGV/RJ	Administração	54
	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Administração	57
	18	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Administração	60
	19	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Administração	55
	20	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Administração	153
	21	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	Administração	1
	22	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	Administração	33
	23	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	Administração	70
	24	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Administração	39
	25	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Administração	17
	26	UNIVERSIDADE FUMEC	FUMEC	Administração	17
	27	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PUC/MG	Administração	49



	28	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY	UNIGRANRIO	Administração	51
	29	CENTRO UNIVERSITARIO DA FEI	FEI	Administração	36
	30	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (LIMEIRA)	UNICAMP/LI	Administração	49
	31	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING	ESPM	Administração	48
	32	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	Administração	2
	33	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (SP)	FGV/SP	Administração de Empresas	106
	34	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	UPM	Administração de Empresas	78
	35	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	USP/RP	Administração de Organizações	50
	36	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (SP)	FGV/SP	Administração Pública e Governo	86
SUL	37	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Administração	47
	38	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUC/PR	Administração	52
	39	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Administração	74
	40	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Administração	53
	41	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Administração	107
	42	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Administração	85
	43	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	Administração	64
	44	UNIVERSIDADE POSITIVO	UP	Administração	40
	45	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	Administração	37
	46	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Administração	31
	47	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Administração	52
	48	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Administração	31
	49	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	Administração	46
	50	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	Administração e Negócios	39
<b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS</b>					<b>2.622</b>
<b>DOCTORADOS ACADÊMICOS NA ÁREA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS</b>					
<b>Região</b>	<b>N</b>		<b>IES</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>AM</b>
CENTRO-OESTE	1	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Ciências Contábeis	55
NORDESTE	2	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Ciências Contábeis	22
	3	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	UFPB/JP	Ciências Contábeis	34
SUDESTE	4	FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A (ES)	FUCAPE	Administração e Ciências Contábeis	23



	5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Ciências Contábeis	16
	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Ciências Contábeis	41
	7	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Controladoria e Contabilidade	37
	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Ciências Contábeis	35
	9	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Controladoria e Contabilidade	48
	10	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	USP/RP	Controladoria e Contabilidade	53
SUL	11	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Contabilidade	52
	12	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Ciências Contábeis	51
	13	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Contabilidade	44
<b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS</b>					<b>511</b>
<b>DOCTORADOS ACADÊMICOS NA ÁREA DE ECONOMIA</b>					
<b>Região</b>	<b>N</b>		<b>IES</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>AM</b>
NORTE	1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Economia	46
CENTRO-OESTE	2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Economia	99
	3	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	UCB	Economia	47
NORDESTE	4	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Economia	62
	5	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	UFPB/JP	Economia	40
	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Economia	67
	7	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Economia	63
	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Economia Rural	29
SUDESTE	9	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Ciência Econômica	80
	10	USP (ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ)	USP/ESALQ	Ciências (Economia Aplicada)	49
	11	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Ciências Econômicas	23
	12	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Desenvolvimento Econômico	120
	13	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Economia	15
	14	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Economia	108
	15	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC/RJ	Economia	20
	16	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV/RJ	Economia	49
	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Economia	82

	18	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Economia	28
	19	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Economia	56
	20	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	USP/RP	Economia	31
	21	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	UNESP - ARAR	Economia	28
	22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Economia	46
	23	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Economia Aplicada	33
	24	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Economia da Industria e da Tecnologia	71
	25	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV/SP	Economia de Empresas	62
	26	INSPER INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA	INSPER	Economia dos Negócios	68
SUL	27	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Desenvolvimento Econômico	26
	28	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Economia	24
	29	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Economia	22
	30	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Economia	54
	31	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	Economia	35
	32	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPeI	Organizações e Mercados	27
<b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS</b>					<b>1.157</b>

Legenda: N = Número; IES = Instituição de Ensino Superior; AM = Alunos Matriculados.

## APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE DA AFC

Critério	Descrição	Métricas e Limites
$\chi^2$	Qui-quadrado: auxilia a verificar a qualidade do ajustamento do modelo	Quanto menor, melhor
$\chi^2/gl$	Verificar as diferenças das matrizes estimadas e as observadas	Desejável: abaixo de 3; Aceitável: abaixo de 5.
<i>p-value</i>	Probabilidade de o teste apresentar um valor igual ou maior do que aquele observado na amostra, admitindo-se que a hipótese nula seja verdadeira	> 0,050
<i>Índice de ajuste comparativo (CFI)</i>	Comparar o ajustamento do modelo em estudo com o modelo de independência total ou modelo basal.	< 0,8: Mau ≥ 0,8 < 0,9: Sofrível ≥ 0,9 < 0,95: Bom ≥ 0,95: Ótimo
<i>Índice de Tucker Lewis (TLI)</i>	Verificar o ajustamento do modelo	Desejável: acima de 0,90.
<i>Raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA)</i>	Avaliar a discrepância entre os parâmetros estimados do modelo em estudo e a matriz de covariância da população.	> 0,10: Inaceitável > 0,05 ≤ 0,10: Bom ≤ 0,05: Muito bom
<i>Raiz do resíduo quadrático médio (SRMR)</i>	É um índice da média de resíduos padronizados entre a covariância observada e a hipotética.	Desejável: abaixo de 0,10.
<i>Índice de qualidade de ajuste (GFI)</i>	Explicar a proporção da covariância das variáveis manifestas explicada pelo modelo ajustado	< 0,8: Mau ≥ 0,8 < 0,9: Sofrível ≥ 0,9 < 0,95: Bom ≥ 0,95: Ótimo
<i>Cargas fatoriais</i>	Identificar a carga fatorial de cada variável em cada fator	Desejável: acima de 0,50; Admissível: acima de 0,40

Fonte: Adaptado de Meurer (2022).

## APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Olá, pessoal!**

Posso contar com a sua ajuda?

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada *Suporte do orientador, Valores do trabalho e Compromisso com a pesquisa científica de estudantes do stricto sensu da área de negócios*, tem como objetivo analisar a relação entre o suporte do orientador e o compromisso com a pesquisa científica de estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios mediada por seus valores do trabalho.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i. Preencher de um questionário on-line, com *tempo estimado de 10 a 15 minutos*.
- ii. O instrumento será composto por 3 blocos. O primeiro bloco visa identificar o nível educacional e o curso que você está cursando atualmente. O segundo busca verificar o suporte do orientador, os valores do trabalho e o compromisso com a pesquisa científica. Por fim, o terceiro bloco apresenta questões sociodemográficas como Fase da pós-graduação stricto-sensu, Idade, Gênero, Estado civil entre outras.
- iii. Caso você aceite participar da pesquisa, você deverá acessar o link enviado por e-mail que irá direcioná-lo à plataforma on-line *SurveyMonkey®*.

#### **Desconfortos e riscos:**

i) Desconfortos e riscos: É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a mal-estar, constrangimento, insegurança e desconforto emocional, porém o risco de ocorrência é baixo e você pode parar de responder a pesquisa a qualquer tempo. Tais riscos são relatados no TCLE para que o participante os conheça e fique livre de participar ou não da pesquisa;

ii) Providências e cautelas: Para minimizar os possíveis riscos da pesquisa, o instrumento utilizado neste estudo, passou pela etapa de validação de face na pré-qualificação realizada no mês de abril no Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Benefícios: o participante poderá contribuir com uma discussão pouco abordada na literatura e até negligenciada pelos programas de pós-graduação (Armstrong, 2004; Nóbrega, 2018). A compreensão dos suportes envolvidos no processo de orientação pode ajudar os colegas dos programas de pós-graduação a desenvolver diretrizes para melhorar os efeitos da orientação. Além disso, a discussão do compromisso com a pesquisa científica como uma ocupação profissional pode ajudar os alunos de pós-graduação a compreender que a ciência depende de

pesquisadores dispostos a produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade seja atuando em instituições de ensino superior ou em outras organizações.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: as respostas e os termos de consentimentos ficarão sob a guarda do pesquisador principal, Romualdo Douglas Colauto, em arquivo digital, pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A previsão para o término do estudo será de 10 (dez) meses, com término previsto para fevereiro de 2024.

**Sigilo e privacidade:** Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

**Ressarcimento e indenização:** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade. Fica informado, ainda, que na ocorrência de qualquer um dos riscos informados, os pesquisadores se fazem à disposição de esclarecer toda e qualquer dúvida que se apresentar. No caso de persistência dos riscos, fica garantido aos respondentes a livre escolha de interromper a pesquisa ou solicitar o cancelamento, a todo e qualquer momento. Em caso de desistência o participante poderá solicitar, se preferir, a desconsideração de seu TCLE pelo e-mail: [rayanecamila.pi@gmail.com](mailto:rayanecamila.pi@gmail.com)

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo (s) pesquisador (es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Resultados da pesquisa:** Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados serão enviados por Email aos respondentes que manifestaram interesse em receber os resultados da pesquisa ao responder o questionário. Além disso, a presente pesquisa estará disponível no acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná.

#### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Romualdo Douglas Colauto

Endereço: Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Jardim Botânico, Curitiba, Estado do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º andar, Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil, em horário comercial

Telefone: (41) 3360-4411

E-mail: [rdcolauto.ufpr@gmail.com](mailto:rdcolauto.ufpr@gmail.com)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar, basta solicitar seu TCLE pelos e-mails: rayanecamila.pi@gmail.com ou rdcolauto.ufpr@gmail.com

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº **69452023.8.0000.0214** e aprovada com o Parecer número **6.169.913** emitido em **07/07/2023**.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que:

Aceito participar.

Não aceito participar

**1º Bloco** – Identificação do curso e nível educacional.

<b>Atualmente, você cursa qual nível educacional?</b>	Fechada
( ) Doutorado Acadêmico.	
( ) Outro. <i>(encerra a pesquisa)</i>	

<b>Você está fazendo doutorado na área de:</b>	Fechada
( ) Administração.	
( ) Contabilidade.	
( ) Economia	
( ) Outro. <i>(encerra a pesquisa)</i>	

<b>Em qual fase do doutorado você se encontra:</b>	Fechada
( ) Apenas cursando os créditos do Doutorado	
( ) Cursando os créditos do Doutorado e discutindo a ideia de tese com meu orientador	
( ) Já concluí todos os créditos mas ainda não consegui definir a ideia da tese com meu orientador	
( ) Já concluí todos os créditos e comecei a escrever a tese*	
( ) Já passei pela qualificação da tese e estou fazendo os ajustes sugeridos pela banca*	
( ) Já defendi a tese e estou fazendo os ajustes sugeridos pela banca*	
( ) Já defendi a tese, realizei os ajustes e estou submetendo a produção científica derivada da tese*	
( ) Outro <i>(especifique)</i>	

\*Fases que constituem o desenvolvimento da tese.

**2º Bloco** – *Suporte do orientador, Valores do trabalho e Compromisso com a pesquisa científica*

**Suporte do Orientador**



<i>E importante para mim...</i>	<i>Assinale de 0 a 10</i>										
Ter um trabalho inovador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter um trabalho que requer originalidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter desafios constantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter autonomia na realização das minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sustentar financeiramente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ser independente financeiramente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alcançar estabilidade financeira	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ganhar dinheiro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter melhores condições de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### **Compromisso com a pesquisa científica**

Abaixo consta uma lista com atitudes em relação à **pesquisa científica enquanto ocupação profissional**. Para responder este questionário, indique as atitudes que representam você.

0   1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

Discordo totalmente                Concordo totalmente

A <b>pesquisa científica</b> é uma parte importante de quem eu sou	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A <b>pesquisa científica</b> tem grande significado pessoal para mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sinto emocionalmente apegado a <b>pesquisa científica</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me identifico fortemente com a linha de <b>pesquisa científica</b> em que atuo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenho estratégias para alcançar meus objetivos na <b>pesquisa científica</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenho metas para alcançar meus objetivos na <b>pesquisa científica</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Penso sobre o meu desenvolvimento pessoal na <b>pesquisa científica</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meus êxitos associados à <b>pesquisa científica</b> são compensadores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meus problemas na <b>pesquisa científica</b> são compensados pelos ganhos proporcionados.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### **3º Bloco** – *Dados sociodemográficos*

<b>Em que ano você nasceu?</b>	Aberta
<b>Com qual gênero você se identifica:</b>	Fechada
<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Agênero ou Não-binário <input type="checkbox"/> Prefiro não responder	



<b>A instituição do curso de pós-graduação stricto sensu que você estuda é:</b>	Fechada
<input type="radio"/> Pública	
<input type="radio"/> Particular	
<input type="radio"/> Comunitária	

<b>Você recebe ou recebeu bolsa de doutorado?</b>	Fechada
<input type="radio"/> Sim, durante todo o curso	
<input type="radio"/> Sim, somente em uma parte do curso	
<input type="radio"/> Nunca recebi	

<b>Você já pensou em desistir do seu curso de doutorado?</b>	Fechada
<input type="radio"/> Sim	
<input type="radio"/> Não	

<b>Durante o curso de doutorado, você:</b>	Fechada
<input type="radio"/> Nunca pensou em trocar de orientador	
<input type="radio"/> Já pensou em trocar de orientador	
<input type="radio"/> Preciso trocar de orientador	

<b>Qual o gênero do seu orientador(a)?</b>	Fechada
<input type="radio"/> Feminino	
<input type="radio"/> Masculino	

<b>Qual a faixa etária do seu orientador(a)?</b>	Fechada
<input type="radio"/> 27 - 37	
<input type="radio"/> 38 - 48	
<input type="radio"/> 49 - 59	
<input type="radio"/> 60 - 70	
<input type="radio"/> Mais de 70	
<input type="radio"/> Não sei responder	

Caso queira comentar alguma particularidade sobre a relação orientador-orientando, fique à vontade.

--

Caso queira receber os resultados deste estudo, deixe seu *e-mail* abaixo:

--

Estamos gratos por sua colaboração nesta pesquisa.

Desejamos sucesso na conclusão do seu doutorado.