

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA TESE DE DOUTORADO NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: PRODUZINDO SENTIDO A PARTIR DE INTERAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO

*PROCESS OF CONSTRUCTION OF A DOCTORAL THESIS IN THE AREA OF
ADMINISTRATION: PRODUCING MEANING FROM THE ORIENTATION
INTERACTION*

HENRIQUE MELLO RODRIGUES DE FREITAS

Doutor em Gestão pela Université Pierre Mendès France (UPMF/ESA), Pós-doutorado pela University of Baltimore, MD, EUA e pela Université Pierre Mendès France (UPMF/ESA). Pesquisador do CNPq. Email: freitas138@gmail.com

GABRIELA PESCE

Doutora em Economia pela Universidad Nacional del Sur (CONICET – UNS). Professora da Universidad Nacional del Sur. E-mail: gabriela.pesce@uns.edu.ar

CARLA BONATO MARCOLIN

Doutora em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS. Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: carla.marcolin@ufrgs.br

ARIEL BEHR

Doutor em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: ariel.behr@ufrgs.br

CRISTINA DAI PRÁ MARTENS

Doutora em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS. Pós-doutorado no CERAG/UPMF-Université Pierre Mendès-France (Grenoble-França). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos (PPGP) da Universidade Nove de Julho E-mail: cristinadpmartens@gmail.com

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 – Porto Alegre – CEP 90040-060.

Resumo: Este texto promove uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de teses doutorais na área de administração e a relação orientador-orientando, chamando a atenção para situações e equívocos habituais, e evocando algumas dicas que possam ser potencialmente úteis nas diferentes etapas da construção da pesquisa e da tese. Seu desenvolvimento ocorreu com base em experiências vivenciadas pelos autores, seja como professores orientadores, seja como doutorandos ou mestrandos. Através de uma investigação qualitativa exploratória, foram utilizadas três fontes de dados (observação participante, revisão de notas e gravações de sessões de orientação), cuja sistematização permitiu identificar erros mais frequentes e apresentar sugestões para a melhoria de outras relações de mesma natureza que venham a se estabelecer, capitalizando a experiência anterior em seu benefício. Recomendações foram apontadas no intuito de contribuir com o processo de elaboração da tese, desde o desenho e concepção da ideia, o desenvolvimento do estudo em si e sua apresentação escrita e verbal.

Palavras-chave: Relação Orientador-Orientando; Tese; Doutorado; Administração.

Abstract: This text promotes a reflection on the development process of doctoral theses in the area of administration and the orientation relationship, drawing attention to habitual situations and misunderstandings, and evoking some tips that may be potentially useful in the different stages of research construction and of thesis. Its development took place based on experiences lived by the authors, either as instructing teachers, or as doctoral or master students. Through a qualitative exploratory investigation, three sources of data (participant observation, note reviews and recordings of orientation sessions) were used, whose systematization allowed to identify more frequent errors and to present suggestions for the improvement of other relations of the same nature that come to capitalize on previous experience to your benefit.

Recommendations were aimed at contributing to the process of elaboration of the thesis, from the design and conception of the idea, to the development of the study itself and its written and verbal presentation.

Keywords: *Orientation Relationship; Thesis; Doctorate Degree; Management.*

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO: SINERGIA ORIENTADOR-ORIENTANDO

Parece consenso, para a maior parte dos programas de pós-graduação, que toda tese doutoral deve constituir uma contribuição ao corpo do conhecimento. Esta conhecida frase gera frustração nos estudantes de doutorado, os quais habitualmente esperam que o seu aporte revele as teorias existentes e seja merecedor de uma distinção maior. Essas mesmas palavras podem igualmente se aplicar a um orientador, enquanto fonte que justifica a ambição de temas a abordar na pesquisa a ser planejada e realizada.

A evidência empírica demonstra que o aporte tem relação com o valor dos resultados, mas em raros casos uma pesquisa seria merecedora do enorme reconhecimento inicialmente projetado pelos estudantes. Deve-se refletir sobre isso e encontrar um senso comum, seja, fazer com que, por um lado, os doutorandos percebam que uma ampla ambição vai ser uma barreira contra a pesquisa mais aprofundada inerente a tal tipo de atividade, e por outro lado, que os orientadores possam atuar como balizadores da factibilidade das expectativas.

Há uma diversidade de perfis na conduta dos orientadores face aos seus orientandos: há os mais indutores de um processo; os mais paternalistas e que se reúnem com certa frequência com seus orientandos para corrigir ou observar o rumo a seguir, e mesmo ler e reler o texto sendo produzido; assim como há os que apenas checam se o caminho está no rumo apropriado, dão ‘uma palavra’ de tempos em tempos com o orientando, e assim seguem até o final. Há os que pressionam por rigor, os que pressionam por produtos ou artigos intermediários, enfim, há uma diversidade de atitudes do orientador que podem ser benéficas, ou nem tanto, ao trabalho e rumo que toma cada dessas pesquisas, cada desses orientandos. De forma geral não há um padrão único de conduta.

Da mesma forma, há diferentes perfis de orientandos, entre eles os que querem ‘abraçar o mundo’, ou com seus temas, amplos demais, ou não sabendo dizer ‘não’ a outras oportunidades de trabalho em paralelo e que acabam competindo com a tese no leque de atividades na semana do doutorando. Isso pode ser benéfico, como pode ser muito maléfico ao fato de rumar à apropriada conclusão da tese, depende do perfil do doutorando e da sua capacidade, intelectual; mas também de energia, para tudo fazer bem.

De uma outra forma concorre com este ‘problema’ que os programas de pós-graduação parecem desprezar, fazem que não se dão conta, ou são mesmo negligentes com o fato de que, terminado o doutoramento, esses mesmos doutorandos serão, quase que no dia seguinte, já ‘orientadores’ de mestrado e mais adiante de doutorado: ele será cobrado a ‘orientar’, e para tal deveria também ser preparado. Mas ele apenas tem foco na sua tese, e não na formação de um doutor mais pleno, que não somente pesquisa a ‘sua pesquisa’, mas que sabe orientar, que sabe planejar e executar uma aula ou curso, que sabe pensar, conceber, escrever, propor um novo projeto, que sabe coordenar uma equipe de pesquisa, e mais tantas outras qualidades, habilidades e capacidades que se poderia esperar de um ‘bom’ doutor.

Além disso, o fato dos programas de pós-graduação enfatizarem uma parte de ‘estudo de conteúdos correlatos’ do curso em si em um leque amplo de disciplinas, mas não focado na tese (no seu processo ou na sua essência), faz muitas vezes com que o doutorando perca seu foco por diferentes momentos e semestres, gerando alguns produtos marginais (por exemplo, artigos pontuais, que nada tem a ver com o tema da tese), mas que podem ter um efeito na qualidade final do trabalho desenvolvido, na maioria das vezes para pior, pois a energia se dissipa e não fica diretamente associada à pesquisa principal a ser produzida. Isso acaba trazendo um outro dilema ao doutorando, o qual, por algum tempo, na relação com seu orientador, tenta convencê-lo que certo trabalho, distante de fato da tese, deva ‘entrar’ na tese. Ao passo que, isso ocorrendo, a qualidade e foco da própria tese ficam comprometidos.

Com base no diagnóstico deste problema, frequentemente detectado a partir das discussões em seminários de pesquisa desenvolvidos em âmbitos universitários da Argentina e do Brasil, o objetivo aqui proposto é promover uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de teses doutorais na área de administração e a relação orientador-orientando, chamando a atenção para situações e erros habituais, e evocando algumas dicas que possam ser potencialmente úteis nas diferentes etapas da construção da pesquisa da tese. O fato de que as mesmas situações e erros se repitam, ou seja, a frequência com se mostram diante de

nós, no dia a dia da atividade de professor, pesquisador, orientador, coordenador, etc., motiva ainda mais esta reflexão.

É interessante acrescentar que os programas de pós-graduação tidos como lócus das reflexões aqui apresentadas (PPGA Brasileiro e PPGA Argentino - nomes fictícios) possuem estruturas, requisitos e modo de operação diferentes, em especial no que se refere aos prazos: enquanto que na instituição brasileira há um prazo estrito a cumprir, a instituição argentina é mais flexível nesse aspecto. Ainda assim, acredita-se que a reflexão aqui elencada se aplica a ambos, pois organização e cumprimento de um certo cronograma (seja ele imposto pelo professor ou instituição, ou elaborado pelo próprio doutorando) é parte importante do processo de trabalho, uma vez que a tese precisa ter um ponto final. E conhecer como identificar tal ponto, e como alcançá-lo dentro do tempo planejado, auxiliará não apenas na finalização da tese, como em aproveitar bem os seus resultados para a produção de outros trabalhos, entre outros possíveis benefícios da boa gestão dos tempos e esforços de pesquisa.

Apresentam-se, portanto, relatos de experiência de orientação, individual ou em encontros coletivos ('atelier de pesquisa'), possibilitando que o doutorando apreenda com isso não apenas para o seu trabalho e processo, mas também, como futuro orientador, para trabalhos dos seus futuros alunos. Esta iniciativa não tem intenção em constituir uma cartilha ou uma série de diretrizes, mas sim motivar a reflexão sobre alguns pontos que foram percebidos como importantes e mesmo recorrentes ao longo de anos de experiência, sobretudo do primeiro autor, e no convívio deste nas atividades inerentes com os outros autores nos últimos anos. Ao expressá-los, vislumbra-se subsidiar ou alimentar alunos e professores com elementos que poderão se apresentar em suas realidades.

Após essa introdução e contextualização, o documento se estrutura com a seção 2, na que se apresenta a revisão da literatura que também justificativa do objetivo proposto; a seção 3, na qual as fontes de dados são apresentadas, constando uma noção de como se deu o trabalho; na seção 4 uma descrição dos erros frequentes (aspectos aos quais deveríamos atentar mais); na seção 5 as recomendações para o desenho, o desenvolvimento e a apresentação ou defesa. E por último, a seção 6 apresenta algumas considerações finais sobre o alcance do objetivo proposto.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Durante a realização deste trabalho, foram analisadas fontes teóricas que refletissem o esforço de compreensão do papel de diferentes atores ao longo de um processo de construção de conhecimento. Desta forma, a primeira parte traz elementos que auxiliam com a produção de sentido (sensemaking) originada na observação do cotidiano (MALANOVICZ, 2011), justificando, inclusive, a estrutura interpretativa das afirmações realizadas ao longo do artigo. Após, apresentam-se alguns estudos que, em linhas semelhantes, buscaram reunir e organizar conhecimento gerado a partir de experiências vivenciadas na trajetória de orientação de trabalhos, objetivando compartilhar suas perspectivas, mas tendo a importante função para o presente artigo, de justificar o objetivo de investigação proposto.

2.1 PRODUÇÃO DE SENTIDO

A produção de sentido (sensemaking), trazida por Weick (1995), apresenta como importante ação a capacidade de interpretação da realidade de um pesquisador. Assim, visto como um significativo processo de organização, o sensemaking se desdobra como uma sequência na qual pessoas envolvidas em um contexto social se engajam em situações e momentos em desenvolvimento, extraíndo daí diversas informações. Estas informações permitirão, por sua vez, que seja realizada uma produção de sentido em retrospectiva, onde os momentos vividos podem ser analisados em conjunto, para que uma conclusão possa emergir deste processo (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Percebe-se que há uma relação direta desta forma de produzir sentido com o processo de orientação de uma, ou mais, teses. A sequência pode ser vista no próprio formato estabelecido de uma tese, constante de etapas como cursar as disciplinas, construir e escrever acerca de um marco teórico, e finalmente, escrever a tese. Já o engajamento pode ser verificado como consequência do tempo de vivência orientador-orientando ao longo de uma tese, que dura em torno de quatro anos. Por fim, é possível ainda perceber nesse trabalho um conjunto de orientações em retrospectiva, buscando dali elementos comuns destas situações vividas, como acertos e erros, e que justamente, por serem resultantes de diferentes momentos de um mesmo processo de construção da tese, podem servir a outros que venham viver essa experiência, com orientadores ou orientandos.

Como um conceito em construção, outros autores realizaram suas interpretações e reflexões acerca de sensemaking. Dentre estes, encontra-se relação com o presente trabalho quando Maitlis e Christianson

(2014, p.67) remontam a “ciclos de interpretação e ação” que proporcionam o desenho de futuras conclusões, uma vez que o formato cíclico do processo de orientação permite que as diferentes experiências sejam comparadas, e que juntas formem um corpus do qual seja possível criar “sentido intersubjetivo”.

Além do próprio conceito de sensemaking, há ainda outros conceitos associados, na literatura, e que igualmente apresentam relação com o objeto de investigação desta pesquisa. Um destes aparece quando Elkjaer (2004, p.420) discute o conceito de aprendizagem. Há neste uma dualidade inerente: por um lado, aspectos cognitivos e de aquisição de habilidades e conhecimento, e, por outro, elementos de construção social e participação em comunidades de prática. O autor sugere um “terceiro caminho”, como uma proposta integrativa que combine a instrumentação cognitiva do pensar sem desconsiderar conhecimento como uma construção social. Neste, temos a ponte entre o estudo da temática da tese em si, e o compartilhamento de experiências, proposto por este trabalho, para o auxílio tanto do doutorando quanto do seu orientador.

Calvard (2016, p.66) conecta esta visão de aprendizagem com o sensemaking, buscando relacionar “percepções com ações, indivíduos com coletivos, e pessoas com ambientes”. Seu objetivo foi demonstrar como a produção de sentido se relaciona com o processo de aprendizagem quando visto de forma mais abrangente. Ao transpor a vivência de um indivíduo para o coletivo, é possível aprender a partir do outro, e ao unir esta comunidade, pode-se entender o que o outro viveu, por estarem todos no mesmo ambiente. Ou seja, o relato de experiência construído baseado nos autores do artigo pode permitir que outros se vejam, ou consigam se projetar, por serem todos integrantes do mesmo ambiente acadêmico, partilhando um mesmo momento que é a relação orientando-orientador dada a construção de uma tese.

Desta forma, é possível encontrar no sensemaking a organização, a classificação e o olhar retrospectivo (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005) que se buscou da experiência vivenciada dos autores ao longo de diversas interações, seja como orientandos, seja como orientadores. Com este olhar, buscou-se uma análise dos momentos e situações globalmente, com o objetivo de demonstrar, a partir de várias teses já construídas, alguns comentários que podem auxiliar a comunidade acadêmica. A seguir, aprofunda-se em alguns trabalhos que realizaram semelhantes esforços.

2.2 EVIDÊNCIAS SOBRE O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

As atividades de supervisão de tese formam parte de um processo bilateral complexo, na qual o estudante e seu orientador interagem; a este chamou-se ‘processo de orientação’, no presente trabalho. Existe evidência de estudos prévios relativos a supervisão de orientandos, alguns dos quais estão apresentados nesta seção. Tais estudos apresentam antecedentes empíricos sobre o tema da perspectiva tanto dos alunos, como de seus orientadores, e identificam boas práticas no processo de orientação.

No campo de análise na perspectiva dos orientandos, há um trabalho que parte de um questionário, buscando examinar o grau em que as características destes pesquisadores em formação dependem de seus professores (KAM, 1997). Este estudo encontrou que a confiança do orientando no seu orientador, para guiar e motivar a organização do seu trabalho, a sua pesquisa e sua forma de comunicação; têm efeito significativo na relação entre estilo e qualidade da orientação. Desta forma, concluiu-se que não existe uma receita pré-estabelecida para o processo de orientação, e sugeriu-se abordar esta relação com outras características adicionais, como campo de estudo, expectativa de alunos e professores. O presente artigo, portanto, visa trabalhar nesta lacuna, uma vez que todas as teses cujas experiências culminaram na análise aqui realizada são de uma mesma área de conhecimento.

Outros trabalhos concentraram-se na percepção do processo a partir dos orientadores. Alguns buscaram gerar uma reflexão sobre o processo de orientação (PEARSON & KAYROOZ, 2004; ARCHBALD, 2008), enquanto outros procuraram identificar estilos de supervisão (GATFIELD, 2005; MURPHY, BAIN & CONRAD, 2007; VILKINAS, 2008).

Pearson e Kayrooz (2004) desenvolveram um instrumento chamado questionário de supervisão reflexiva, que busca mapear a prática de orientação de professores para explorar, através de uma auto-reflexão e da reflexão de outros, como se dá a sua prática de orientação. A partir deste, foram identificadas algumas práticas de supervisão facilitadoras do processo como um todo, como tutorias, orientação no projeto de pesquisa e fomento para que o estudante participe de eventos acadêmicos e profissionais.

Gatfiel (2005) apresenta quatro estilos de orientação, diferenciados pela presença de fatores estruturais e níveis de apoio. Entre os fatores estruturais, se encontram o processo organizacional de orientação, a provisão de habilidades e capacidades aos alunos e questões contratuais (como regulamentos, comunicados, produção acadêmica, etc.). Já em relação aos níveis de apoio, foram incluídos fatores como suporte emocional, material, financeiro e técnico. Da união destes, surgem os estilos de orientação, relatados como: *laissez-faire* (baixa estrutura e baixo apoio); *pastoral* (baixa estrutura e alto apoio); *ditatorial* (alta estrutura e baixo apoio) e *contratual* (alta estrutura e alto apoio). A proposta teórica foi validada e encontrou-

se que a maioria dos orientadores busca um estilo contratual, que é o maior consumidor de dedicação e tempo. Apesar disso, o estilo de orientação pode mudar ao longo do processo, não havendo homogeneidade na duração de cada fase.

Posteriormente, Murphy, Bain e Conrad (2007), realizaram um estudo similar a Gatfield (2005), analisando as crenças dos orientadores através de entrevistas. Os resultados definem um sistema de crenças que caracteriza o estilo do orientador: por um lado, o professor pode ter crenças baseadas no controle dos orientandos, ou crenças baseadas na orientação; por outro lado, a orientação pode apresentar crenças centradas em tarefas versus crenças centradas nas pessoas.

Vilkinas (2008) realizou um estudo exploratório sobre a orientação de teses de alunos de doutorado a partir de entrevistas com seus professores, encontrando que a maioria destes se desenvolve especialmente como orientado a tarefas (task-focused), e alguns demonstraram preocupação por aspectos humanos, oferecendo apoio emocional. Ainda assim, entre os resultados, não se evidenciaram aspectos desejáveis como a reflexão sobre o processo em si e inovação. Aqui também, cabe menção ao presente artigo, que originou seus resultados na reflexão das suas experiências, proporcionando aos envolvidos uma análise retrospectiva de seus principais momentos vividos e revividos, através da construção de diversas teses.

Lee (2008) também analisou o processo de orientação através de entrevistas a orientadores de diferentes áreas de conhecimento. O seu estudo estabelece um marco conceitual baseado em cinco conceitos vinculados, que foram enriquecidos a partir dos resultados: funcionalidade, aculturação, pensamento crítico, emancipação e desenvolvimento de relações. A funcionalidade tem relação com a gestão do projeto, o conhecimento dos regulamentos e os planejamentos de trabalhos e prazos. A aculturação se refere a encorajar os orientandos a serem membros e participarem da comunidade acadêmica na sua área. Já o pensamento crítico busca incentivar os alunos a analisar e questionar seus trabalhos. A emancipação se relaciona com estímulo que se deve dar aos alunos para que se desenvolvam por si mesmos. Por fim, o desenvolvimento de relações busca que os alunos se encontrem entusiasmados e inspirados.

Desta forma, foi possível estudar esses conceitos à luz de dois elementos: (1) tensão entre os papéis profissionais e pessoais dos indivíduos e (2) tensão entre a dependência ou independência dos doutorandos; encontrando aspectos positivos e negativos em cada um destes pilares. Os resultados também sublinham a importância da vivência prévia do orientador como aluno, fator de influência de seu atual desempenho no processo de orientação, seja para imitar, agregar ou evitar sua própria experiência (LEE, 2008). Percebe-se, portanto, que a experiência vivida pode ser vista como determinante na conduta dos orientadores, aspecto que este artigo busca trabalhar.

Carr, Lhussier e Chandler (2010) apresentam sugestões metodológicas para o processo de orientação, baseado nas experiências tanto em atividade de pesquisa como em seus papéis de orientadores. O trabalho realiza propostas de método quanto ao processo e oferece uma conceitualização da orientação apoiado em uma metodologia de sistemas brandos (soft system methodology).

Entre as boas práticas de orientação, se ressalta a importância de definir um bom problema de pesquisa e de manter um grupo de trabalho motivado. Alon (2009, 2010) relata sugestões para ambas questões a partir de sua experiência vivida como pesquisador, semelhante ao proposto neste artigo.

Quanto a definição de problemas de pesquisa, pode ser estabelecido que um bom problema científico depende da etapa de formação do pesquisador, e do tempo de reflexão dispensado a essa etapa (ALON, 2009). Deste modo, é possível construir um processo de enriquecimento que inclui atravessar por questões turvas, a partir da qual pressupostos básicos sejam quebrados. Neste contexto se busca escolher, dentre os problemas disponíveis, aquele que seja mais factível e interessante ao pesquisador e ao seu meio. Neste sentido, a orientação do professor é chave para poder lidar com a frustração durante este processo de amadurecimento.

Ainda, afirma-se que não se ensinam aspectos motivacionais e subjetivos na formação de um pesquisador, porém há o desejo de permanecer e orientar um grupo de trabalho motivado. Assim, a sugestão é que todos os membros da equipe devem vivenciar as decisões, de forma a sentir certa autonomia sobre a escolha dos projetos e das tarefas, que não devem ser tão fáceis nem impossíveis, para gerar motivação (ALON, 2010). Porém, acima de tudo, o autor indica que a conectividade social é o fator que gera grande motivação na maioria dos pesquisadores em formação, dado que sentir pertencente a um grupo e ter seu apoio de diferentes maneiras os envolve e os compromete não apenas com as tarefas, mas também com as pessoas. Por este motivo, a construção deste trabalho foi realizada em conjunto, visando aplicar estas boas práticas e considerando a experiência de todos. Na próxima seção, estão detalhados os procedimentos metodológicos adotados.

3 MÉTODO DE PESQUISA: REFLETIR SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Esta pesquisa foi realizada a partir de um enfoque qualitativo, onde o pesquisador se propõe a compreender em profundidade o fenômeno estudado, mantendo e respeitando sua vinculação ao contexto (SAUTU et al, 2005). Se trata de um estudo com alcance exploratório, no qual se examina o processo de construção de uma tese de doutorado no campo da Administração.

Apresenta-se um relato e uma reflexão sobre experiências vivenciadas (SILVA, 2006) pelos autores, seja como professores orientadores, seja como doutorandos ou mestrands; que descortina aspectos que possibilitem melhorias na trajetória, no resultado, ou na interação orientador-orientando durante a construção de uma tese de doutorado na área de administração.

A experiência vivenciada é uma forma significativa em pesquisas, dado que a conduta humana se origina e pode ser formada a partir desta (TEDLOCK, 2003). Na pesquisa acadêmica, as experiências ou histórias foram desvalorizadas por muito tempo, sendo gradualmente incorporadas, sobretudo no estudo das diferentes disciplinas no âmbito das ciências sociais (GABRIEL, 2001). Assim mesmo, buscando argumentar a importância da experiência e seu relato no processo de pesquisa qualitativa, é possível apoiar-se nos principais critérios de pesquisa interpretativista: a autenticidade, a verossimilhança, a criticidade e a reflexividade (POZZEBON, 2003). Em particular, a autenticidade implica que o pesquisador deve ser genuíno a experiência do campo como resultado de haver ali estado ou de haver vivenciado a situação, como é o caso dos autores deste artigo.

Em relação aos instrumentos de pesquisa utilizados, houve a triangulação de fontes e métodos para dar uma maior confiabilidade aos dados (HERNANDEZ SAMPIERI; FERNANDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010). Assim, a presente pesquisa se valeu de observação participante (TEDLOCK, 2003) dos membros da equipe durante as reuniões abertas entre orientandos e orientadores. Os registros de notas realizadas nas reuniões ao longo dos “ateliers de pesquisa” também foram fonte importante de dados. Ainda, as gravações realizadas ao longo dos ateliers e reuniões fecham a triangulação realizada com os dados coletados entre 2013 e 2015.

Partindo da análise dos relatos da experiência vivenciada dos autores como professores orientadores (a qual varia entre 1 e 22 anos) e como alunos de pós-graduação (a qual variou entre 2 e 6 anos para cada indivíduo, e isso em períodos que datam 1 a 27 anos atrás). No acervo de pessoas orientadas, tem-se 13 doutores e 51 mestres, entre 1994 e 2014; seja, 64 relações orientador-orientando como referência (a grande maioria com prazos de defesa de projeto e final dentro de parâmetros ótimos da CAPES, organismo de avaliação que considera 24 meses para mestrado e 48 meses para doutorado), sem contar mais de 140 iniciações científicas ou trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Toda essa atividade foi sempre inserida no contexto de um grupo de pesquisa CNPq ou de projetos de cooperação (França-Brasil e Argentina-Brasil). As interações usadas como objeto de análise foram de 1-para-1 (orientador-orientando), ou de 1-para-n (orientando falando a uma turma de orientadores e de orientandos (nos ateliers), e depois cada qual se manifestando com críticas e sugestões). Tudo isso constituindo como se fosse um ‘laboratório’ para reflexão sobre a relação orientador-orientando, cujas análises passam a ser relatadas nas seções 4 e 5 que seguem.

4 SITUAÇÕES E ERROS MAIS FREQUENTES

Alguns aspectos são recorrentes com diferentes alunos em suas diferentes temáticas. O primeiro deles está relacionado com a escolha do tema ou problema a ser pesquisado: quando o aluno é apresentado pela primeira vez a uma determinada temática ou campo de pesquisa, tende a buscar compreender os conceitos fundamentais do tema, e a identificar problemas já conhecidos na área. Não há nada de errado neste processo, porém cabe ao aluno perceber que este não é um processo curto, ou que possa ser finalizado com poucas horas de estudo. Neste seu primeiro olhar sobre o tema é bem comum que o aluno fique tentado a desejar resolver problemas que estejam muito carregados de modismos, ou então a especulações (ou hipóteses) particulares, sem compromisso científico.

Um exemplo deste ponto seria desejar responder: qual o impacto das tecnologias móveis nas organizações do país? Ou ter como hipótese que as tecnologias móveis deixam o profissional improdutivo. Sim, estes exemplos podem ser perfeitamente legítimos para uma pesquisa, mas para serem operacionalizados de forma suficiente em uma tese, a profundidade tanto da revisão teórica (de modo a elaborar um modelo conceitual pertinente), quanto na coleta de dados, deve ser cuidadosamente observada, assim como o tempo disponível para a realização de tal coleta em relação a outros compromissos do aluno no seu curso. E além da

profundidade da revisão e da coleta, deve-se observar outros aspectos, a exemplo do campo a ser acessado, se os respondentes da pesquisa têm perfil inerente compatível, experiência desejável, ou mesmo envolvimento suficiente com o tema ou objeto ou contexto de pesquisa, de forma que possam efetiva e legitimamente participar de tal atividade.

Outro aspecto frequente é a ambição do aluno em relação ao tema, que inicialmente costuma ser muito amplo e com pouca profundidade (mesmo se ele ‘insiste’ em dizer que já é suficiente!). Enquanto exploração inicial de sua realidade e do problema a ser investigado, é um processo natural e saudável o estudo de uma ampla gama de conceitos, teorias e autores. Porém, em determinado momento, é preciso indicar um foco no que será pesquisado, uma delimitação que seja coesa e privilegie a qualidade ao invés da quantidade; enfim, ser pontual, nítido, e não amplo em demasia. Uma vez focado o problema, se a pergunta de pesquisa é motivada por uma lacuna da literatura, é importante esclarecer a relevância de suprir essa lacuna e a contribuição que trata ao conhecimento (FERREIRA, 2013).

O processo de conseguir resumir de forma clara o tema da tese muitas vezes fica complicado, ao longo do curso, e em especial nos dois primeiros anos. Após delimitar um tema em conjunto com seu orientador, a preocupação do aluno deve residir em abordar sua pesquisa a fim de aprofundá-la, ler muito, dar-se o direito de explorar a temática, ‘escová-la’, detalhá-la, ou seja, trabalhar com esta em relação aos seus diferentes ângulos. Neste processo, o contato com outros temas tangentes, ou com outros pesquisadores, pode provocar uma ‘paixão repentina’, e alguns alunos acabam por tentar encaixar ou forçar outros conceitos por diferentes motivos. Um exemplo são os alunos que vão trabalhar (nos ditos ‘sanduíches’) com pesquisadores em outros países e, mesmo já tendo bem delimitado e aprovado seus projetos de tese, acabam gostando muito da temática do pesquisador estrangeiro, tentando (de todas as formas) colocá-la ‘dentro’ de sua tese, mas sem perceber que, algumas vezes, a nova temática pode não ter relação direta com sua tese, ou desviar a coerência da tese.

Antes disso, ainda, talvez caiba um maior esforço em perceber se realmente a definição dos temas faz com que o doutorando se proponha a estudar fora da sua ‘zona de conforto’, desafiando a si próprio na temática a ser investigada, melhorando assim seu próprio perfil em relação a quem até ali representa, em termos de recurso acionável (ele é competente em que? Irá crescer em que sentido, uma vez terminada a tese?).

A clareza da comunicação do tema também é muito importante. Ao impor o desafio de demonstrar sua tese em um único desenho, pode-se ver a dificuldade de alguns alunos em resumir, de forma clara e objetiva, sua problemática, muitas vezes porque para eles mesmos isso ainda está confuso. Assim, estimular situações (intermediárias) de apresentação, em que o tema possa ser descrito com poucas palavras, ou com um único esquema que o represente, auxilia o aluno a encontrar incoerências, se situar e compreender melhor o seu tema, comunicar, ganhar segurança e convicção; assim como auxilia na escrita futura (ou gradativa) da tese, a qual, por consequência, torna-se mais clara para a audiência.

Essa atividade de ‘comunicação’ também envolve comunicar-se claramente com a equipe porventura envolvida na pesquisa: sentimentos, como angústia e receio de falar algo, acabam complicando o próprio desenvolvimento do trabalho. É preciso afinidade com o tema e com a equipe com quem se trabalha. Portanto, deixar de falar algo que para si é importante pode, por vezes, atrapalhar a relação orientador-orientando. A conquista dessa confiança mútua para a interação é fundamental para que a atividade possa fluir.

A análise dos temas precisa ser cuidadosa e bem delimitada, de forma que seja possível demonstrar a estreita relação entre os elementos, tanto com a literatura revisada (culminando com um modelo conceitual adotado ou elaborado), quanto, depois, por meio dos dados coletados e da conexão que se busca com a própria literatura considerada.

A coerência do tema deve estar clara ao longo de todo o texto, sendo possível explicitar esta delimitação entre todos os elementos, desde o título, passando por objetivos, literatura revisada, modelo conceitual (que permite uma convergência de toda reflexão teórica realizada, e ao mesmo tempo compreender essa ‘pontual especificidade’ do tema), o método escolhido e os resultados (potenciais ou finais). Não se pode prometer no título e não explorar na questão e nos objetivos, como no restante do texto! A escolha das palavras passa por uma consciência clara do que será entregue pela tese, seja, buscar coerência das partes com o todo do trabalho.

A literatura a ser revisada também necessita atenção: muitas vezes os alunos chegam com temáticas iniciais que já foram abordadas em outras pesquisas (via de regra a pesquisa que ‘fizeram no mestrado’, ao invés de verificarem melhor que linha atualmente segue, por exemplo, o próprio orientador!). A revisão ampla, e focada em pesquisas recentes, auxilia a evitar esse descuido. Deve-se cuidar em relação ao que está sendo trabalhado de forma mais recente, ou seja, pesquisar em bases de dados, artigos e autores de diferentes países que estejam trabalhando um ou mais dos conceitos que estão dentro da temática da tese. O principal objetivo de uma tese deve ser contribuir para determinado campo de conhecimento, (se possível) de forma inédita, e para isso é importante que o aluno consiga realizar um mapeamento desse campo de conhecimento. Ao estudar não apenas as teorias clássicas que darão suporte ao trabalho, mas também o que de mais recente está sendo pesquisado (nacional e internacionalmente), o aluno pode melhor compreender como o tema se dá em

outras realidades, bem como conseguir efetivamente contribuir com a área da pesquisa. Como pesquisador, é natural que se deseje que os estudos desenvolvidos atraíam a audiência e tragam contribuições significativas (HUFF, 2009).

Ainda sobre este aspecto, algo bastante comum é se ouvir o aluno dizer: “fiz uma bibliometria e não achei nada” ou “quase nada”! Normalmente, este tipo de afirmação está associado a uma má ou inapropriada definição de filtros ou palavras-chave que realmente possibilitariam que tais temas centrais fossem localizados, tanto nacional como internacionalmente. Está mais para podermos afirmar que há quem procure de forma equivocada, do que realmente nada exista sobre aquilo que se deseja investigar. As bases são vastas, múltiplas são as equipes, alguém há de estar tangenciando nossas ideias de pesquisa por aí! Atentar, então, para o que de fato está sendo objeto da tal ‘bibliometria’. Acionar os bolsistas de iniciação, se for o caso, usar diferentes mídias, bases e fontes de pesquisa, diferentes critérios e ferramentas de busca, bem como a maior quantidade de idiomas e termos substitutos das principais palavras buscadas.

O aprofundamento teórico no tema desejado pode ser um facilitador do aspecto recém abordado: com isso, o aluno consegue situar a sua pesquisa no campo teórico em que está envolvida, sem, todavia, precisar reexplicar todo este campo teórico na tese. Justamente, ‘situar sua pesquisa no campo’ é um processo onde o aluno irá citar outros autores, apresentando aquilo de útil de suas publicações para a tese que está sendo construída. E este ponto também merece ser bem observado na redação do capítulo de método da tese, pois muitas vezes os alunos tendem a priorizar uma revisão teórica do método escolhido (e até mesmo de outros métodos, para então apresentarem sua escolha), ao invés de apresentarem de forma clara, completa e organizada os procedimentos adotados em sua pesquisa.

Um outro aspecto é estudar as diferentes visões do mesmo tema: há, por vezes, visões antagônicas, ou eventualmente complementares; ‘conversas diferentes’ sobre um mesmo tema que não podem ser tratadas com unicidade. Conhecê-las e retratá-las traz riqueza ao trabalho, e principalmente propriedade ao aluno no momento de ir a campo. A escolha da ‘conversa’ (HUFF, 2009) ou linha teórica a ser adotada influenciará o que estudar e quais os autores centrais a adotar. Segundo a autora, o desenvolvimento de uma revisão de literatura focada orienta de forma lógica o desenho de pesquisa e a apresentação dos resultados. A revisão da literatura constitui, pois, importante instrumento de tomada de consciência do aluno em relação ao seu tema. Da mesma forma, a análise dos dados precisa estar balizada na teoria, e não na experiência profissional pregressa ou em ‘achismos’. Não significa que a experiência não seja importante, porém, ir a campo sem ter estudado o tema de forma profunda, pode resultar em uma análise dos dados sem relação com a teoria, fazendo com que a tese, no final, pareça mais uma junção de capítulos do que um texto entrelaçado e conexo. Pior que isso são as teses nas quais o autor se vê concluindo pontos que sequer apareceram nos dados coletados, logo encontrariam suporte na percepção ou experiência, ou ainda no desejo do autor em escrever sobre, mas não nos dados em si.

Um aspecto crítico maior diz respeito ao padrão ético adotado, como ao fato de não praticar ‘plágio’ de forma alguma, de dar o exemplo, de interagir forte com o seu orientador, assim como o orientador estar muito atento à evolução gradativa e autêntica do tema e do texto do seu orientando. Já vimos casos, mais de uma vez, onde trabalhos de uma equipe foram nitidamente usados, por vezes como inspiração de algo que acabou se convertendo numa pesquisa maior, e a equipe foi procurada pelos indivíduos que usaram seus trabalhos com a alegação de que pressupostamente a equipe haveria se inspirado ‘neles’. Além das pesquisas da equipe datarem de bem antes do que eles mesmo apresentavam como sendo as suas próprias ideias, nas pesquisas deles se notara um esforço desmedido para evitar citar os resultados da equipe, metodologias ou modelos conceituais, contudo eles mesmos citando referências que igualmente foram usadas pela equipe, ou seja, preferem dar crédito a outrem do que dar a quem de fato aquela ideia elaborou.

Muito do que é revisado, estudado e por vezes escrito no processo de construção da pesquisa da tese pode acabar não pertencendo ao texto final da tese: a delimitação do tema passa também por saber abrir mão do que pode já ter sido inserido no documento da tese, caso estes elementos não estejam finalmente contribuindo com a análise dos dados. Não é porque foi realizado um esforço por parte do aluno que todo fruto desse processo deve estar explícito no texto da tese. Muitas vezes esse ímpeto de demonstrar todo o estudo realizado acaba confundindo o autor e dificultando a comunicação objetiva da pesquisa; confunde igualmente o leitor!

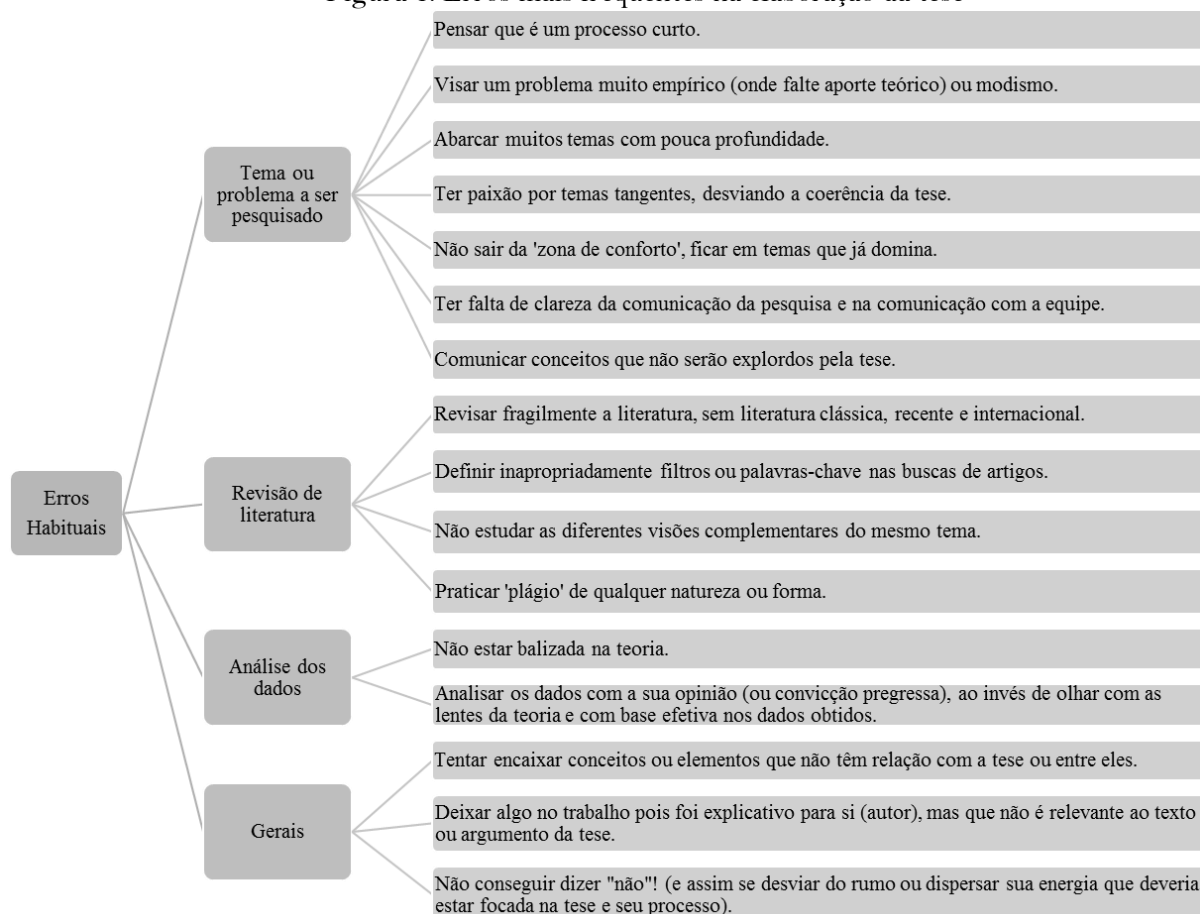
Imagine se todos os textos lidos por alguém durante seu doutorado constassem nas referências bibliográficas da tese! Muitas dessas leituras ajudaram o autor a finalizar o doutorado, porém nem todas são relevantes para a construção do documento final. Neste sentido, Strauss e Corbin (2008, p.238) destacam que a escrita de uma tese exige “senso para determinar que partes da história o escritor quer transmitir”. Por isso, um ponto que merece autocrítica do aluno (bem como de seu orientador e de críticos da tese) está em deixar no texto final somente aquilo que seja de fato elucidativo para o documento da tese, e não tudo aquilo que foi elucidativo ao aluno, nas descobertas e entendimento de seu tema de pesquisa. Embora não seja fácil,

admitamos fazer esse 'sacrifício'. Afinal, uma tese não deve ser avaliada por seu volume, mas pelo aporte da construção feita.

Um aspecto de outra natureza, mas que já foi tangenciado, é o de se aprender (o aluno, sobretudo) a dizer "não!". Isso é importante em todo processo, e vai além da consciência de, eventualmente, sacrificar algum aspecto da vida (sair menos, focar mais, passar mais tempo lendo e estudando, etc.). O principal é conseguir dizer 'não' a outros convites e possibilidades que surgem durante o curso. Gerenciar a vida acadêmica inclui saber onde e como concentrar as energias, que são finitas. Há um momento para cada coisa, pois não será possível realizar tudo. Muitas vezes, o aluno pode acabar tentado por um projeto ou oportunidade paralela, interna ou externa, cuja temática não seja convergente com seu estudo. Alguns compromissos acabam possuindo prazos mais curtos, e o estudo e a escrita da tese acabam ficando para segundo plano. Outro agravante desse processo é a prática de procrastinação, por vezes motivada pela grande carga de leitura das disciplinas, a não familiaridade com alguns temas e o tempo escasso para as diversas atividades a realizar (VILLARDI; VERGARA, 2011), ou mesmo pela falta de disciplina e organização no desenvolvimento das atividades. Ao final, o aluno pode se ver sem tese e sem tempo para apropriadamente terminá-la, pois acabou realizando n outras atividades. Esse tipo de 'justificativa', por mais pertinente e enriquecedora que seja, não colocará a tese pronta na secretaria do programa de pós-graduação! Nem sensibilizará o professor orientador. Ter como hábito discutir com o orientador as pautas e diretrizes de vida nesse período pode ajudar a contornar esses 'desvios' de melhor forma.

Retoma-se no Figura 1, de forma objetiva, os principais pontos abordados nesta seção.

Figura 1: Erros mais frequentes na elaboração da tese



Fonte: Elaborado pelos autores

5 RECOMENDAÇÕES PARA O DESENHO, DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DA TESE

Ao mesmo tempo em que um trabalho acadêmico é envolvente e interessante, é também difícil de organizar e de finalizar (HUFF, 2009). Nesta seção são apresentadas as recomendações para cada uma das grandes etapas de realização de uma tese de doutorado (Figura 2).

Figura 2: Fases de desenvolvimento da tese



Fonte: Elaborado pelos autores.

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA O DESENHO

Chamamos aqui de desenho o processo de aparar arestas e definir uma temática mais específica dentro das grandes temáticas estudadas pelo aluno. Também empregamos o termo ‘desenho’ no seu sentido mais literal: desenhar a tese se relaciona com saber relatar de forma dinâmica o que está sendo estudado, e como essa temática se encaixa no mundo. Cubos, matrizes, fotos, montagens! Uma imagem não só comunica melhor a todos sobre o que está sendo explorado, como também é um exercício de grande complexidade, pois exige um bom nível de domínio dos temas e de suas relações. Ao mesmo tempo, permite ou facilita a compreensão e a comunicação sobremaneira.

Um aspecto fundamental, tanto para o orientador, como para o doutorando, é que a temática tem que ser tal que mantenha ambos num estado de desejo e paixão pelo trabalho de investigação a ser empreendido, tanto no sentido de (orientador) “ah, que bom que hoje tenho reunião com o fulano, sobre a tese dele”, quanto no fato de que o orientando tenha que se sentir quase que em permanente motivação para suportar o trabalho, um tanto solitário e independente, que implica o desenvolvimento da tese. Em todas as circunstâncias o orientando deve estar na quase totalidade do tempo com um sentimento de “acordei, que bom, vou trabalhar na minha tese!”.

Uma vez que um grande tema esteja escolhido, então, em comum acordo com o orientador, põe-se o desafio de efetivamente chegar a um modelo conceitual que permita representar os conceitos envolvidos no estudo, e, uma vez isso feito, culminando com uma pergunta de pesquisa, e não com diversas. Sim, uma somente, e que inspire ambos (orientando e orientador) a estudar tal tema. O fato do tema ser bem específico contribui para que possa ser aprofundado de maneira efetiva, consistente, e a convicção do próprio doutorando (ao abordar ou ser abordado sobre) é bem melhor. Já se for algo dito ‘amplo’, o efeito será bem outro.

Isso feito, o título da tese deve ser definido de tal modo que também enseje essa ‘especificidade’, mesmo se não exaustivo de tudo que nela seja abordado; e também seja breve, sem palavras que se repitam, com menos de 15 palavras; enfim, representado em no máximo duas linhas, e que contenha o essencial (pilar conceitual, contexto, etc.) da tese; que reflita adequadamente seu conteúdo (FERREIRA, 2013). É igualmente importante verificar (e também pedir que outrem o faça) que há alinhamento entre título, questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. Não é tão simples quanto possa parecer, e boa parte dos doutorandos cometem pequenos pecados nesse sentido, pois esses conteúdos por vezes aparecem em mais de um lugar no texto (frases podem remeter à apresentação do objetivo da pesquisa, como “o intuito deste estudo é ... x”, e concorrem com frases como “então, isso posto, o objetivo geral desta tese é ... y”). Há que se contra verificar o texto todo para ver que isso está bem-posto e bem alinhado. Esses elementos essenciais também precisam expressar claramente os principais pilares do estudo, os conceitos centrais e, obviamente, não se contradizerem. Se os principais conceitos não estão ali, onde mais estariam? Procurar sempre comunicação clara e alinhamento entre esses elementos.

Outro aspecto muito importante seria poder de alguma forma simular, ou imaginar e exercitar um pouco, que tipo de resultados se espera, não no sentido do resultado em si, mas sim na forma de se chegar a ele, de como produzi-lo, sobretudo baseado em que tipo de dado coletado, e com que técnica de cruzamento ou exploração. Assim, as questões em mente seriam: Com os dados coletados, da forma que estão sendo coletados, vamos mesmo conseguir testar ou verificar o que estamos imaginando? O que está planejado como método e instrumental vai nos permitir, mais adiante, produzir os resultados ou explorar os dados para fins

de estudar a questão que nos interessa? Quase como se fosse uma simulação, indica-se realizar algum tipo de engenharia ‘reversa’ que permita vislumbrar que há coerência no que se está empreendendo, de se está ‘rumando a bom porto’.

Tem-se visto com mais frequência que os doutorandos têm aparecido nos ‘ateliers de pesquisa’ munidos de apresentações intermediárias de seus projetos, e consta das quais uma definição mais precisa de método e por vezes detalhes e instrumentos, ao passo que a questão de pesquisa, os objetivos, hipóteses eventualmente, etc., não estão ainda bem amadurecidos. É fundamental, pois, que toda parte de revisão teórica e ‘modelagem conceitual’ esteja bem fundamentada, apropriadamente justificada, objetivos claramente postos e elaborados, para somente depois disso se evocar ‘como’ o estudo será de fato empreendido! Para assegurar uma certa originalidade conferida ao modelo conceitual, esta deve ter por base uma revisão bastante exaustiva da literatura. Uma forma de ir nesse rumo, seria o doutorando realmente construir (e mesmo com a ajuda de seu orientador) um modelo e seus componentes, eventualmente, de forma que pudesse ‘vender’ a cada de seus professores, durante mesmo as disciplinas que compõem o curso de doutorado, um tipo de trabalho que atenda aos requisitos definidos por cada desses professores, mas que represente, ao mesmo tempo, uma peça do mosaico teórico que o doutorando esteja percorrendo ou elaborando.

Quando se trata de método de pesquisa, faz-se importante compreender que há diversas definições nesse sentido, e aqui não iremos reproduzir um tratado sobre o tema. Mas, em princípio, essas definições devem ser prévias. Ainda, há doutorandos que aqui mostram uma certa confusão entre método de trabalho na pesquisa (por exemplo, ter um cronograma de atividades que seja intenso, e mesmo dinâmico, mas que seja realizável, e que zele por prazos legais inerentes) e método de pesquisa em si (conjunto de técnicas de coleta e de análise de dados, instrumentos, testes, validações, amostras, etc.). Outra colocação quanto a método de pesquisas é que o doutorando pode ter escolhido 2 ou 3 métodos, caracterizando o uso de métodos mistos (CRESWELL; PLANO CLARK, 2011), mas carece de evidenciar porque estes seriam de fato complementares. Sem essa justificativa, aparentemente os métodos estarão desconexos, algo que se deve mais à insegurança das escolhas do aluno, e para tentar ser mais ‘exaustivo’ (num sentido negativo), do que para promover algum tipo de triangulação, e ser algo agregador de valor à pesquisa. Seria melhor definir claramente um método, simples ou composto, mas que respeite e observe todos detalhes, e que mantenha um nível de rigor que valorize os resultados a serem obtidos. No caso de uso de certas inovações, importante seria justificar plenamente e dar detalhes de como ela foi elaborada, em que se diferencia, e quais as razões dessa adaptação ou melhoria.

Um aspecto já evocado, mas que tem um valor que aumenta ao passo que o tempo avança, é o prazo! Estudar, cumprir créditos, entregar n trabalhos de disciplinas, publicar artigos intermediários e finais, definir o projeto, defender o projeto, planejar o campo, realizar um ‘sanduíche’ no exterior, ir a campo (antes, durante ou depois do sanduíche), organizar e registrar esses dados, eventualmente transcrever os dados, explorá-los, cruzá-los, procurar simular resultados, ver uma engenharia de resultados a serem apresentados, enfim, em tudo isso, o prazo total continua sendo o mesmo! E como se diz que ‘o tempo passa rápido’, faz-se importante que este seja um aspecto pelo qual zelamos.

5.2 RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

O tempo que transcorre entre a proposta ou desenho da tese e o desenvolvimento da mesma é uma etapa de maturação de ideias! Um aspecto fundamental: negociar bem uma agenda ou cronograma de pesquisa e de tempos em tempos revisar isso, em comum acordo orientador-orientando. Quanto tempo tem o doutorando para terminar a tese? Em função disso, determinar as atividades pela frente, como isso será feito, etc. A etapa de desenvolvimento da tese se realiza com atividades que constituem um processo circular ou cíclico de leitura-campo-redação-revisão (Figura 3).

Figura 3: Atividades do processo de desenvolvimento da tese



Fonte: Elaborado pelos autores

Estas atividades se retroalimentam em cada seção ou capítulo do documento de tese, característica a partir da qual se podem identificar ou destacar determinados aspectos que merecem especial atenção. Seguem aqui algumas dicas inerentes às atividades que ocorrem durante o desenvolvimento da tese.

5.2.1 O que incluir no documento de tese? (Fase LEITURA)

A leitura é o ‘alicerce’ para a definição de ideias e o desenvolvimento de um documento, seja o projeto de pesquisa, um artigo, a tese. Como bem lembra Freitas (2002, p. 90) “nossa capacidade de pensar ordenadamente necessita de treino, um fio condutor e estímulos concretos, que provêm em grande parte de uma boa bibliografia”.

- A base conceitual é fundamental. Deve-se iniciar com a leitura de textos essenciais e procurar mostrar ou evocar os modelos existentes. Assim, deve haver uma seção sobre o marco teórico ou estado da arte da questão sobre a qual se pretende investigar.

- É conveniente ter referências externas do problema no momento em que se procura elaborar a motivação e a justificativa da pesquisa.

- É necessário distinguir partes fortes e partes menos consistentes na tese (incluir pontos inconsistentes na tese aumenta a fragilidade do trabalho).

- Verificar a proporção de cada seção no documento de tese, usando o bom senso, bem como alguma eventual regulação local.

- Buscar sempre os autores clássicos nos temas centrais, assim como os autores mais atuais. Os autores clássicos são importantes para que o aluno não dependa de reflexões de terceiros e ‘beba na fonte’, podendo tirar suas próprias conclusões e fazer suas conexões. Porém, um aspecto aqui é vital: se algum trabalho lhe ajudou a chegar em algum autor ou teoria clássica: CITE-O! Ele fez parte do seu processo de conhecimento, e é fundamental fazer justiça e ser honesto no relato.

- Os autores mais atuais possuem igual importância, uma vez que refletem o estado da arte e demonstram de forma mais atual como o tema está sendo estudado. Como ‘autores atuais’, referimo-nos a artigos/livros publicados há no máximo 5 anos, e de diferentes origens (do mesmo país e de fora do país).

5.2.2 A coleta de dados (Fase CAMPO)

O campo retrata o momento em que o doutorando se depara com a realidade a ser investigada. Nessa etapa podem surgir dificuldades de ordem prática sobre a aplicação da metodologia proposta no projeto de pesquisa (VILLARDI; VERGARA, 2011). A preparação anterior para este momento é fundamental, independente da forma como a coleta de dados será realizada: por meio de um questionário; entrevistas em profundidade com profissionais; observação de ambiente de trabalho; coleta em interação com grupos; entre outras.

- Os protocolos de coleta de dados devem, da melhor forma, considerar ou permitir abordar todos os objetivos.

▪Para cada objetivo (e por consequência para tentar responder à questão de pesquisa), deve-se procurar detectar quais são os dados necessários para formular a análise. A partir disso, conceber os instrumentos de coleta.

▪A seleção da amostra deve observar o aspecto 'legitimidade', devendo-se na medida do possível realizar esforço para evitar a seleção por conveniência. Em caso de ser necessária esta última, ser claro na explicação de como isso foi feito, em que circunstância, etc.

▪Durante a coleta, escutar muito e falar pouco; seja, tentar não interferir ou induzir.

▪Eventualmente, analisar a conveniência de utilizar um grupo de controle.

▪Não colocar o foco da tese num ponto de partida já existente na literatura: as temáticas desenvolvidas como problema de pesquisa na literatura já foram investigadas por outros autores. O doutorando deve centrar seus esforços em propor um problema de investigação adicional e diferente, valendo-se, no seu marco conceitual, dos aportes de outras publicações.

5.2.3 O exercício de escrever (Fase REDAÇÃO)

Um dos méritos principais da tese é a própria articulação das ideias, a capacidade de conectar diversos aspectos 'peneirados' da literatura de forma coesa. Portanto, é preciso um grande esforço de se debruçar em cima dos temas, tanto no seu país quanto fora, de maneira a compreendê-los na totalidade e não gerar conexões que sejam superficiais: "durante o curso de um projeto de pesquisa, o investigador desenvolve um forte senso teórico em relação ao tema da pesquisa. Ele também já tem um conhecimento substancial sobre o problema que está sendo investigado. Esses dois fatos virão à tona durante a redação" (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.238).

▪Sair do lugar habitual de trabalho para escrever, caso este não lhe ofereça reais condições de concentração. Escolher um ambiente tranquilo e cômodo.

▪Existe uma dinâmica informal chamada *shut up and write* que pode ajudar a deixar o escritor mais regrado. Sumariamente, a dinâmica solicita que sejam ciclos estritos de escrita (sem conversar com outras pessoas ou acessar a internet) e ciclos de descanso. Por exemplo, três ciclos de 20 minutos de escrita, tendo entre eles ciclos de 10 minutos de descanso.

▪Escrever notas com as ideias que surgirem, e assim ir 'polindo' a redação e melhorando a qualidade do texto.

▪Organizar os arquivos em pastas de fácil acesso (por exemplo, por capítulo).

▪Mais importante ainda, na medida do possível, usar um 'disco virtual', e até avaliar se seria o caso de compartilhar com o orientador. Seja, ter os documentos suficientemente resguardados. Mesmo assim, dadas as circunstâncias 'do destino', ter outras cópias de segurança para evitar perdas por questões técnicas.

▪Elaborar tabelas ou diagramas de reflexões. Eles são úteis para as apresentações, ou para ilustrar argumentos em si, mas eles também permitem que a gente se dê conta se algo está faltando, ou se um argumento está incompleto.

▪Ao tentar explorar os dados, inicialmente de forma simples ler e percorrer os dados, e não ir diretamente aos dados via uso de software (o software é um facilitador do exercício da curiosidade de investigação, ele permite que se verifique algo, que se filtre algo, mas ele não substitui as elaborações ou insight que o pesquisador pode ter ao 'tocar' nos dados).

▪Cuidar as palavras escolhidas em cada seção do documento: cada palavra é determinante no significado que o leitor vai atribuir. Evitar palavras que impliquem opiniões ou juízos de valor sem base nos dados coletados. Deve-se revisar os verbos utilizados nos objetivos, porque implicam que tipo de trabalho se abordará na investigação. Não afirme as hipóteses como um feito em nenhuma parte de seu trabalho até que isso esteja de fato ratificado ou revisado como um resultado de sua pesquisa.

▪Deixar claro de forma transparente a inclusão de ideias absorvidas ou adaptadas (citá-las!), assim, pois, destaca-se o que é de elaboração própria.

▪Incluir notas dentro do documento, com ideias a completar ou informação pendente para ser acrescentada, ou ainda reflexões que surgem ao revisar (isto chama igualmente a atenção dos orientadores); tudo isso facilita a dinâmica de interação e busca de melhorias.

▪Seguir algum formato de estilo para as citações e as referências bibliográficas. Se isto não for regulamentar, escolher o formato desde o início para evitar tarefas de reedição das citações.

▪Questões de plágio, importante aspecto a respeitar, já foram referidas nos erros antes evocados.

▪Incluir no texto da tese uma seção sobre limites da pesquisa e temas para futuras investigações.

5.2.4 Consistência e organização do texto (Fase REVISÃO)

A leitura fluida de um texto, com adequado fio condutor, é fundamental em um documento de qualidade. A coerência entre título, questão de pesquisa, objetivo, método e resultados idem. Nessa fase de revisão tudo deve ser revisitado: introdução (de modo a agregar subsídios do documento pronto), resumo, método (tempo verbal), referências.

- Checar a consistência entre objetivos e resultados.
- Analisar como se conectam ou interligam os objetivos e os capítulos da tese.
- Cada seção ou capítulo na tese deve ter claramente um início, um meio e um fim. Idealmente, a finalização poderia ser uma consolidação do abordado, por exemplo o modelo conceitual ao final da parte de revisão teórica.
- Habitualmente, nem tudo incluído na proposta ou projeto terá sido feito, e isso será algo que será de certa forma ‘balanceado’ ou avaliado neste processo de maturação. A extensão da tese não tem relação com a qualidade do documento. A banca possivelmente achará mais atrativa uma tese curta e consistente do que um documento extenso, o qual terá potencialmente ‘vazios’ na pesquisa.
- Procurar mostrar o documento a alguma outra pessoa, a qual possa dar uma opinião desprendida do processo em si.
- Verificar rigor da investigação ou valor do resultado com ‘especialistas’ no campo.
- Procurar parar e tentar produzir um artigo final consolidado da tese? Talvez isso, mesmo se for somente uma tentativa, mostrará aspectos ainda a ser melhorados.
- Tentar montar a ‘apresentação’ ou defesa, ela talvez mostre uma lacuna ainda, ou algo que possa ser melhor ilustrado, a exemplo do uso de uma figura ou quadro para resumir os resultados e cuja necessidade de elaboração só surge no momento de sumarizar as informações para a apresentação.
- Procurar realizar uma leitura final, de ‘cabeça fria’, após um ou dois dias de distanciamento do documento, antes do fechamento da versão final.

5.3 RECOMENDAÇÕES PARA A APRESENTAÇÃO DE AVANÇOS INTERMEDIÁRIOS OU A DEFESA FINAL

Eis algumas dicas inerentes ao momento de sustentar verbalmente os resultados da pesquisa:

- É importante desenvolver apresentações intermediárias, pois ajuda muito para exercitar o processo de crítica e de aprendizagem.
- Nas apresentações, procurar elaborar ilustrações que permitam comunicar efetivamente o que se deseja expressar (assim, o que for importante estará claramente destacado).
- O desenho de esquemas é um exercício, o qual deve ser alimentado e instigado, devendo-se procurar isso, desde o início dos trabalhos de pesquisa, em todas partes importantes do documento, como contexto, base conceitual, modelo conceitual, desenho de pesquisa, etapas da pesquisa, forma de explorar os dados, resultados, consolidação dos resultados, etc.
- Utilizar vocabulário técnico, sem entrar em maiores detalhes de elaboração. Deve cuidar que seu trabalho contenha a definição dos conceitos-chave ou eixos da tese. Deve-se evitar incluir definições ou conceitos vinculados tangencialmente com o tema em questão, bem como não incluir conceitos com significados de vocabulário ‘básico’ de um tema.
- Escolher estrategicamente o que será apresentado no tempo limitado que se dispõe: de todos ‘produtos’ da pesquisa, no período de realização.
- Apresentar para colegas, interessados no tema de pesquisa, e conhecedores do método utilizado pode trazer críticas interessantes para a tese: evita que detalhes passem de forma desapercibida por quem escreve a tese.
- Em apresentações prévias à defesa da tese, é preferível apresentar apenas um conceito (categoria) em profundidade, talvez com um ou dois conceitos complementares adicionais, para que se dê a devida atenção a cada construção do autor da tese, e possa ser oferecida uma maior quantidade de críticas específicas às partes da tese (STRAUSS; CORBIN, 2008). Depende, naturalmente, da sessão em si, do perfil do público, do tempo disponível, e de quão bem a pessoa se preparou, e até de se o orientador estará ou não presente (e do que aconselhou a respeito).
- Ensaiar, gravar vídeo e áudio, assistir, melhorar, ensaiar de novo!

Enfim, o exercício de apresentação dos avanços de uma pesquisa, ou os treinos de apresentação da tese como um todo, são momentos que ajudam o aluno a sistematizar as ideias de sua pesquisa, bem como acompanhar a resposta (mesmo que gestual, ou discreta) sobre o entendimento de determinado público sobre o que está sendo apresentado. Assim, pode ser testada a efetividade da ordem e organização das ideias apresentadas, e também a necessidade de aprofundamento, ou a irrelevância de outras ideias diante do tempo disponível para defender a tese. Naturalmente, atitude, postura, formas de tratamento, proatividade, tudo conta nessa hora. Além da apresentação padrão, dispor da tese em si aberta (com seus anexos) para poder ser mostrado, em uma projeção, algum detalhe evocado na discussão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aqui se propôs foi uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de teses doutorais na área de administração e a relação orientador-orientando, chamando a atenção para situações e erros habituais, e evocando algumas dicas que possam ser potencialmente úteis nas diferentes etapas da construção da pesquisa da tese. Foi desenvolvido essencialmente com base nas experiências de interação orientador-orientando, vivenciadas pelos autores.

Situações e erros mais frequentes no processo de elaboração da tese de doutorado em administração foram apresentados (resumidas na Figura 1), relacionados à definição de tema ou problema a ser pesquisado, à revisão da literatura e à análise dos dados. Recomendações foram apontadas no intuito de contribuir no processo de elaboração da tese, desde o desenho e concepção da ideia, o desenvolvimento do estudo em si e sua apresentação escrita e verbal.

O doutorado é uma fase da formação de um pesquisador, contudo, nem necessária do ponto de vista técnico (uma pessoa poderia aprender o mesmo ou mais sem se doutorar), nem mesmo suficiente (é a fase quase inicial na carreira de um pesquisador). É uma etapa caracterizada por momento de ‘crise’ do doutorando, devido às dificuldades que deve enfrentar, assim como a independência que precisa demonstrar para resolvê-las. É também uma etapa que carece de formação docente.

A formação de um doutor passa por diversas etapas, porém em todas (inclusive nas iniciais) a consciência sobre o que está sendo formado é muito importante: de fato, o produto final, mais do que a tese, é a transformação do aluno em si! “A tese se justifica pelo potencial de mudança que propiciará” (FREITAS, 2002, p. 89). Assim, auxilia o aluno nessa construção compreender e se portar como sendo ele próprio o professor. A relação orientador-orientando passa por exigir do aluno postura de orientador-professor-pesquisador, o qual toma suas decisões, compreende o seu contexto e sabe auxiliar a si mesmo, aos seus professores e aos seus colegas como membro efetivo da equipe, e não como ‘estagiário’ ou aprendiz ao passo que desenvolveu características como: autonomia e emancipação (ALON, 2010; LEE, 2008). Claro que a postura, atitude, humildade, dentre outros aspectos e valores, são fundamentais em todo o processo – e mesmo após. Porém, a formação precisa ser focada em preparar o futuro doutor para exercer a sua liderança, em seu nível, e o processo do curso deveria igualmente focar estes aspectos (ALON, 2010).

Compete ao orientador adotar um perfil e uma atitude no trabalho em si, tendo em vista suas experiências e crenças, a partir da qual todos esses aspectos são trabalhados, são observados pelo orientando (MURPHY; BAIN; CONRAD, 2007). Deve o orientando tudo registrar, o que viu de bom, o que viu de elogiável, e mesmo o que viu e que jamais faria daquela forma, assim moldando seu próprio estilo e ação (LEE, 2008). Ajuda nisso o fato de sempre refletir sobre as experiências vivenciadas, gravar áudios de sessões que julgar importantes (com a devida permissão), como todas conversas com seu orientador, todos momentos de aula, de orientação, de discussão, registrando lições que no momento possam passar despercebidas, mas que têm valor na sua formação e sejam facilitadoras do processo como um todo (PEARSON; KAYROOZ, 2004). Ainda, corrobora-se que a confiança do orientando em seu orientador está relacionada à qualidade e ao estilo da orientação (KAM, 1997; GATFIEL, 2005).

Por fim, este texto representa uma contribuição como compêndio de experiências vivenciadas (LEE, 2008), que pode colaborar com doutorandos (e seus orientadores) de administração, para melhorar seus processos de pesquisa e formação.

REFERÊNCIAS

- ALON, U. How to choose a good scientific problem. *Molecular cell*, v. 35, n. 6, p. 726-728. 2009.
- ALON, U. How to build a motivated research group. *Molecular cell*, v. 37, n. 2, p. 151-152. 2010.
- ARCHBALD, D. Research versus problem solving for the education leadership doctoral thesis: Implications for form and function. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 704-739. 2010.
- CALVARD, T. S. Big data, organizational learning, and sensemaking: Theorizing interpretive challenges under conditions of dynamic complexity. *Management Learning*, v. 47, n. 1, p. 65-82. 2016.
- CARR, S. M.; LHUSSIER, M.; CHANDLER, C. The supervision of professional doctorates: experiences of the processes and ways forward. *Nurse Education Today*, v. 30, n. 4, p. 279-284. 2010.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage Publications, 2011.
- ELKJAER, B. Organizational Learning: The “Third Way”. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 419-434. 2004.
- FERREIRA, M. A. S. V. P. Comentário editorial: A pesquisa e a estruturação do artigo acadêmico em administração. *RIAE*. Revista Ibero-Americana de Estratégia, v. 12, n.2, p.01-11. 2013.
- FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *RAE*. Revista de Administração de Empresas, v. 42, n. 1, p. 88-93. 2002.
- GABRIEL, Y. *Storytelling in organizations: facts, fictions and fantasies*. Oxford: Oxford Univ.Press, 2001.
- GATFIELD, T. An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 27, n. 3, p. 311-325. 2005.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R; FERNANDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. México: Mc.Graw-Hill, 2010.
- HUFF, A. S. *Designing research for publication*. California: Sage Publications, 2009.
- KAM, B. H. Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education*, v. 34, n. 1, p. 81-103. 1997.
- LEE, A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 3, p. 267-281. 2008.
- MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. K. Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. *The Academy of Management Annals*, v. 8, n. 1, p. 57-125. 2014.
- MALANOVICZ, A. V. Processo de Desenvolvimento de uma Pesquisa de Doutorado em Administração ou “Vamos por Partes”: Como Sobreviver a um Doutorado em Administração. *II Congresso Nacional de Administração e Ciências Contábeis AdCont*, Rio de Janeiro, 2011.
- MURPHY, N.; BAIN, J. D.; CONRAD, L. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, v. 53, n. 2, p. 209-234. 2007.
- PEARSON, M.; KAYROOZ, C. Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, v. 9, n. 1, p. 99-116. 2004.
- POZZEBON, M. Criteria for Conducting and Evaluating Critical Interpretive Research in the IS Field. *Cahier du GreSI*. v. 14, n. 3. 2003.
- SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P.; ELBERT, R. *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SILVA, A. B. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (orgs). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TEDLOCK, B. Ethnography and Ethnography Representation. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 2003.
- VILKINAS, T. An exploratory study of the supervision of PhD./research students’ theses. *Innovative Higher Education*, vol. 32, n. 5, p. 297-311. 2008.
- VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. *RAC*. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 5, p. 794-814. 2011.
- WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, v. 16, n. 4, p. 409-421. 2005.
- WEICK, K. E. *Sensemaking in organizations*. SAGE Publications, 1995.